



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

de Hollanda Souza, Débora

As Crianças e o Mundo das Palavras: Considerações sobre a Pesquisa em Desenvolvimento Lexical

Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 21, núm. 2, 2008, pp. 195-202

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18821205>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

As Crianças e o Mundo das Palavras: Considerações sobre a Pesquisa em Desenvolvimento Lexical

Children and the World of Words: Remarks on Lexical Development Research

Débora de Hollanda Souza*

Universidade Federal de São Carlos

Resumo

A pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento no Brasil tem realizado importantes avanços nos últimos anos, no entanto, um processo básico ainda se encontra ausente das discussões entre os pesquisadores brasileiros na área: o desenvolvimento lexical. O presente artigo tem como objetivo fornecer uma revisão da literatura, demonstrando como estudos sobre o aprendizado inicial de palavras podem contribuir para a nossa compreensão atual do desenvolvimento infantil. Os principais avanços da pesquisa sobre desenvolvimento lexical são discutidos, assim como os principais desafios encontrados pelos pesquisadores dedicados ao tema. Espera-se também que este artigo possa servir como ponto de partida para pesquisadores brasileiros interessados em investigar esse processo em crianças falantes do português.

Palavras-chave: Desenvolvimento da linguagem; desenvolvimento lexical; aprendizado de palavras.

Abstract

Developmental Psychology research in Brazil has made substantial progress in recent years, however, a basic process remains absent in discussions among Brazilian researchers in the area lexical development. The present paper is aimed at providing a literature review and showing how studies on word learning can contribute to our current understanding of child development. The main findings on lexical development are discussed as well as the main challenges found by researchers who are dedicated to the topic. It is also hoped that this paper can serve as a starting point for Brazilian researchers interested in investigating the process among Portuguese-speaking children.

Keywords: Language development; lexical development; word learning.

A pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento no Brasil tem realizado grandes avanços nos últimos anos e esse progresso pode ser verificado pelo crescente número de trabalhos na área. No V Congresso da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (SBPD), realizado em setembro de 2005, 347 apresentações foram feitas, incluindo conferências, mesas-redondas, comunicações orais e pôsteres. Esses trabalhos abordaram os mais diversos temas, como por exemplo, cognição social, aquisição de leitura e escrita, interações mãe-criança, crianças e adolescentes em situação de risco, envelhecimento, o contexto escolar e muitos outros aspectos do desenvolvimento humano.

No entanto, é surpreendente observar que um processo básico do desenvolvimento se encontra praticamente ausente das discussões entre os psicólogos do desenvolvimento brasileiros: a aquisição lexical, ou o processo através do qual as crianças aprendem suas primeiras palavras. Vários estudos apresentados no V Congresso da SBPD investigaram como determinadas habilidades lingüísticas (e.g.,

fonológicas, metalingüísticas) podem influenciar processos cognitivos ou o próprio processo de alfabetização (e.g., Cardoso-Martins, 2005, Mota, 2005) e esses estudos trazem contribuições indiscutíveis não só para a Psicologia do Desenvolvimento como para a Psicologia da Educação, possuindo, além disso, grande relevância social. A pergunta a ser feita, entretanto, é de outra ordem: Por que, dentre os 347 trabalhos apresentados no último Congresso da SBPD, somente um abordou especificamente o tema da aquisição lexical (Cadore & Thiers, 2005)?

É importante lembrar que a pesquisa sobre o desenvolvimento da linguagem oral no Brasil não é inusitada. Os psicolinguistas brasileiros têm investigado o processo há mais de três décadas (cf. Côrrea, 1999 para uma revisão da literatura). Os primeiros estudos surgiram na década de 70, uma época ainda marcada pela revolução Chomskyana. A hipótese inatista de Chomsky motivou não só uma série de estudos como a criação de modelos teóricos alternativos. Como nos lembra Côrrea (1999):

São dessa época os estudos pioneiros de Lemos (1975), sobre a aquisição dos verbos ser e estar, refletindo, de certa forma, a confluência de diferentes tradições na Grã-Bretanha, o estudo de Sciliar-Cabral (1977), procurando alternativas teóricas para lidar com a descrição das gramáticas emergentes, e o trabalho de

* Endereço para correspondência: Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Rodovia Washington Luís, Km 235, São Carlos, SP, 13565-905. Tel.: (16) 3351 8361. Caixa-Postal: 676. E-mail: debhsouza@uol.com.br

Mota Maia (Albano) (1975), analisando a negação na fala da criança, de modo a refletir sobre a proposta gerativista. (p. 349)

No campo da Psicologia, o impacto das idéias de Chomsky foi observado à luz do paradigma cognitivista emergente. A publicação da resenha do livro de Skinner “*Verbal behavior*” (Chomsky, 1959) representou um marco na pesquisa sobre a aquisição da linguagem. Apesar de ter gerado muita controvérsia (cf. Justi & Araújo, 2004), a proposta de Chomsky era, no mínimo, intrigante: a aquisição da linguagem é um processo complexo que não pode ser explicado apenas por mecanismos de aprendizagem e sem levar em consideração a estrutura interna do sistema (Chomsky, 1959). Desde então, os psicólogos do desenvolvimento e os psicolinguistas têm colaborado em muitas frentes em uma tentativa de desvendar os mistérios desse processo básico. Por exemplo, nos EUA, desde 1976, pesquisadores do mundo inteiro se reúnem anualmente em uma conferência exclusivamente dedicada ao estudo do desenvolvimento da linguagem: Boston University Conference on Language Development (BUCLD). No Brasil, desde 1989, os pesquisadores brasileiros se reúnem no ENAL (Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem), promovido a cada três anos pelo Centro de Estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem (CEAAL) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Há, portanto, diversos pesquisadores brasileiros que vêm se dedicando, nos últimos anos, ao estudo da linguagem oral, mas por que, na principal conferência em Psicologia do Desenvolvimento no Brasil, há tão pouco interesse manifesto sobre o tema?

Os benefícios da colaboração entre psicólogos do desenvolvimento e psicolinguistas são claros. Por um lado, os psicólogos do desenvolvimento podem contribuir com conhecimento sobre as habilidades, competências e limitações da criança que começa a adquirir a linguagem oral. Por outro lado, os linguistas podem contribuir com conhecimento sobre a estrutura e natureza da linguagem. O que se torna necessário, entretanto, é uma reflexão sobre as possíveis contribuições de estudos sobre o desenvolvimento da linguagem oral para os psicólogos do desenvolvimento. Afinal, por que devemos estudar a linguagem oral?

Em primeiro lugar, o estudo do desenvolvimento da linguagem pode nos levar a aprender mais sobre processos de crescimento e mudança (Hoff, 2001) e, sobretudo, sobre possíveis mecanismos de mudança. Aliás, esse parece ser um grande e permanente desafio para esse campo de estudos: compreender como mudanças desenvolvimentais ocorrem.

Ver mudanças em termos de saltos de um nível de compreensão para outro qualitativamente diferente pode sutilmente desencorajar investigadores a até mesmo tentar explicá-las. . . Tentar compreender mudanças é inherentemente desafiador e complexo. Entretanto, em nossos esforços para descrever o desenvolvimento da forma mais limpa e dramática possível, nós podemos inadvertidamente ter tornado a tarefa mais árdua do que ela precisa ser. (Siegler, 1996, p. 6-7)

Ou seja, estudos sobre a aquisição da linguagem oral podem revelar dados sobre: (a) o que as crianças são capazes de fazer em diferentes pontos do processo e (b) os mecanismos de mudança que fazem com que as habilidades lingüísticas se tornem cada vez mais sofisticadas.

Em segundo lugar, o estudo desse processo básico de desenvolvimento exerce um papel fundamental nas discussões sobre a natureza e o funcionamento da cognição humana (Hoff, 2001). Compreender o processo através do qual adquirimos essa habilidade impressionante pode também nos ajudar a compreender como o nosso sistema cognitivo funciona.

Finalmente, o tópico do desenvolvimento da linguagem deve ser também motivo de interesse para a pesquisa aplicada. Por exemplo, há diferenças culturais importantes no uso da linguagem e conhecer essas diferenças se torna essencial para aqueles envolvidos em planejar práticas educativas adequadas a crianças com diferentes estilos ou habilidades verbais. Da mesma forma, é preciso criar expectativas sobre o processo para a elaboração de intervenções eficazes voltadas para crianças de desenvolvimento atípico, cujas habilidades lingüísticas podem ser afetadas.

Considerando as razões acima enumeradas e as possíveis contribuições de iniciativas de investigação sobre o processo de aquisição da linguagem, o presente artigo se configura como uma tentativa de encorajar os psicólogos do desenvolvimento brasileiros a voltarem sua atenção para o tema. Para tanto, uma revisão da literatura foi realizada tendo como foco o desenvolvimento lexical ou o aprendizado das primeiras palavras (*word learning*), uma vez que seria difícil apresentar, de forma sucinta e clara, uma revisão da literatura sobre os mais diversos aspectos do processo de aquisição da linguagem oral.

Pretende-se demonstrar, portanto, como estudos sobre o aprendizado das primeiras palavras podem contribuir para uma melhor compreensão do desenvolvimento lingüístico infantil. Além disso, através de uma revisão da literatura, os principais avanços da pesquisa sobre desenvolvimento lexical serão discutidos, assim como os principais desafios encontrados pelos pesquisadores dedicados ao tema.

Como as Crianças Aprendem Palavras

O processo de aquisição lexical é especialmente interessante por uma série de razões. Em primeiro lugar, a questão de como as crianças aprendem palavras novas é não só fascinante como necessária para a nossa compreensão do processo de aquisição da linguagem. Em segundo lugar, como Woodward e Markman (1998, p. 371) argumentam, “a aprendizagem de palavras mais do que qualquer outro aspecto da aquisição lingüística se encontra na interseção do desenvolvimento cognitivo e lingüístico”. E finalmente, a aquisição lexical é um processo complexo e a sua investigação requer um olhar sob diferentes perspectivas. Por um lado, é importante descobrir quais habilidades ou conhecimentos da criança podem facilitar o processo. Por outro lado, é preciso perguntar qual é a contribuição dos pais ou do ambiente em geral.

Apesar de um grande número de trabalhos investigando o processo de aquisição lexical (cf. Woodward & Markman, 1998 para uma revisão da literatura), um consenso ainda não foi alcançado sobre como as crianças conseguem associar corretamente uma palavra nova a um conceito já que há tantas possibilidades para o significado de uma palavra. Apesar das divergências, os pesquisadores parecem concordar que a tarefa de aquisição lexical apresenta, por um lado, inúmeros desafios e, por outro lado, pode ser facilitado por vários fatores lingüísticos e sociais.

Um recurso importante para crianças que estão aprendendo o significado de novas palavras é o que tem sido convencionalmente chamado de contexto ostensivo ou contexto de rotulação. Neste contexto, um adulto chama a atenção da criança para um objeto ou ação, aponta para este (a) e o (a) nomeia (Baldwin & Tomasello, 1998; McShane, 1991; Ninio & Bruner, 1978). A situação é bastante comum em interações entre pais e filhos: o pai (a mãe) olha para uma bola, a entrega para a criança e diz “Olhe. É uma bola. Isso mesmo. É uma bola”. Ou a mãe pode apontar para o pai e dizer “Quem é esse? É o papai? Isso mesmo, é o papai!” Entretanto, mesmo dentro do contexto ostensivo, ou seja, quando um adulto está apontando para algo e lhe dando um nome, a criança ainda se vê rodeada por um mundo de possíveis referentes. Como Quine (1960, p. 52) nos lembra:

Aponte para um coelho e você terá apontado para um estágio de um coelho, para uma parte integral de um coelho, para a fusão coelho, e para onde a essência de coelho é manifesta. Aponte para uma parte integral de um coelho e você terá apontado novamente para os quatro tipos de coisas remanescentes; e assim por diante.

Várias propostas para a solução deste problema e sobre o quê pode estar facilitando o processo foram desenvolvidas. Por exemplo, alguns pesquisadores têm demonstrado interesse em possíveis restrições¹ que podem ajudar as crianças a limitar as possibilidades para o significado de novas palavras (Markman, 1989; Waxman, 1994). Alguns estudos enfatizaram o conhecimento que as crianças possuem sobre a estrutura sintática da língua (Gleitman, 1990; Pinker, 1994). Outros pesquisadores, entretanto, têm investigado dicas sociais e pragmáticas como fontes potenciais de informação para a criança aprendendo palavras novas. Por exemplo, algumas pesquisas sugerem que, mesmo antes do início do desenvolvimento da linguagem, as crianças já possuem a habilidade de compreender as intenções comunicativas de alguém, ou seja, já podem identificar ao quê exatamente uma pessoa está se referindo quando uma palavra nova é introduzida (Baldwin, 1993, 1995; Koenig & Echols, 2003; Tomasello & Barton, 1994). Uma descrição detalhada dessas diferentes propostas é feita a seguir.

Dicas Lingüísticas

Uma fonte potencial de informação para as crianças que estão aprendendo o significado de novas palavras se origi-

na em restrições (*constraints*). Estas limitam ou “restringem” a gama de possibilidades que elas têm para um determinado referente. Markman (1989), por exemplo, argumenta que as crianças são equipadas com três restrições básicas.

Uma delas é a chamada restrição do objeto inteiro (*whole object assumption*): as crianças esperam que uma palavra nova vá se referir ao objeto como um todo e não a uma parte dele ou uma de suas propriedades (por ex.: cor, tamanho, ou substância). Vários laboratórios americanos colearam evidências sugerindo que há uma expectativa entre as crianças (e entre os adultos) de que um novo rótulo deve ser aplicado ao objeto inteiro ou ao seu formato (e.g., Imai & Gentner, 1997; Landau, Smith & Jones, 1988; Soja, Carey & Spelke, 1991; Waxman & Markow, 1995).

Outra restrição sugerida por Markman (1989) pode se sobrepor à do objeto inteiro: a exclusividade mútua. Esta se refere à crença de que um referente não tem mais de um nome e pode ser observada quando as crianças se vêem diante de dois objetos, sendo que um deles já recebeu um nome. Esta restrição também ajuda a explicar como as crianças aprendem palavras para partes e propriedades de objetos. Por exemplo, se uma criança sabe o significado da palavra “carro” e alguém aponta para um carro, mas diz “roda”, esta criança provavelmente se recusará a associar a palavra “roda” ao objeto inteiro “carro” porque já tem um nome para ele. Desta forma, ela deve inferir que a palavra “roda” se refere a alguma parte do carro.

Outros pesquisadores como Clark (1987), entretanto, preferem tratar a restrição da exclusividade mútua como uma restrição pragmática e não lexical (cf. Woodward & Markman, 1998 para discussão). Em outras palavras, não se trata apenas de um dispositivo lingüístico; as crianças também prestam atenção ao contexto no qual a palavra nova está sendo introduzida e ao que é esperado em tal situação. De acordo com esta abordagem, a criança raciocina da seguinte forma: se uma pessoa olha pra bola e diz “dada”, por exemplo, ela está provavelmente se referindo a qualquer outra coisa, mas não à bola; se a sua intenção fosse a de se referir à bola, ela simplesmente teria utilizado o termo “bola” que seria compreendido por ambos interlocutores. Portanto, não se trata de uma impossibilidade de um mesmo objeto ter dois nomes, mas sim de que as crianças esperam que as pessoas usem palavras novas somente quando há um termo compartilhado pelos interlocutores que descreve o referente desejado.

A terceira restrição apontada por Markman é a restrição taxonômica. Esta também tem sido descrita na literatura como uma tendência a formar uma categoria de substantivos (Waxman, 1989) e que leva à expectativa de uma nova palavra se referir não somente a um referente individual, mas também a outros objetos dentro da mesma classe (Markman, 1989; Markman & Hutchinson, 1984). Há, no entanto, uma interpretação alternativa deste fenômeno, uma tendência a se ater à forma, (Baldwin, 1992; Landau et al., 1988). Esta tendência ou viés (*shape bias*) vem da percepção de que objetos de uma mesma categoria geralmente têm uma mesma forma geral. Portanto, quando estendem-

¹ Em inglês, *constraints*.

do uma palavra nova a outro membro da mesma categoria, as crianças podem ser guiadas unicamente pela forma.

Outra fonte de informação útil para as crianças é o seu conhecimento sobre a sintaxe da sua língua. Por exemplo, quando as crianças estão aprendendo verbos novos, elas prestam atenção ao sujeito ou aos objetos do verbo, ou se o verbo é transitivo ou intransitivo (Fisher, Hall, Rakowitz & Gleitman, 1994; Gleitman, 1990). No estudo de Fisher et al. (1994), algumas crianças assistiram a um videotape de um coelho que estava alimentando um elefante com uma colher. Em seguida, as crianças ouviam duas sentenças: “O elefante está blicando” (“The elephant is blicking”) interpretada por elas como “o elefante está comendo”; e “O coelhinho está blicando o elefante” (“The bunny is blicking the elephant”) interpretada como “O coelhinho está alimentando o elefante”. O número de argumentos em cada sentença está informando a estas crianças que o verbo indica uma ação transitiva ou intransitiva e isto limita o número de significados possíveis para cada verbo. Na primeira sentença “O elefante está blicando”, o verbo “blickar” não tem objeto direto, e, portanto, a sentença não poderia ser interpretada como “o elefante está alimentando”.

Dicas Sócio-Pragmáticas

O contexto ostensivo ou de rotulação não é o único no qual a aquisição de palavras ocorre. Tomasello e Barton (1994) conduziram uma série de quatro estudos cujos resultados sugerem que as crianças podem obter um mapeamento adequado entre palavra e objeto mesmo quando não há um adulto apontando ou nomeando o objeto. Estes autores argumentam que as crianças utilizam dicas sócio-pragmáticas quando o contexto ostensivo não está presente: o olhar do interlocutor, movimentos corporais e a *atenção conjunta*.

De acordo com Baldwin (1995, p. 132), a “atenção conjunta simplesmente significa o engajamento simultâneo de dois ou mais indivíduos em um foco mental sobre o mesmo objeto externo”. O que é importante neste contexto não é o fato de que duas pessoas, mãe e filho, por exemplo, estão olhando para a mesma coisa, lugar ou ação, e sim que os dois estão conscientes do foco de atenção um do outro (Baldwin, 1991; Tomasello & Barton, 1994). Os resultados de Baldwin (1991) revelaram que crianças de 16 meses de idade já utilizam a atenção conjunta na tarefa de mapear palavras novas a um referente. O estudo de Morissette, Ricard e Decarie (1995) também parece indicar que, mesmo aos 12 meses, as crianças já conseguem olhar na direção geral indicada por suas mães, e que aos 15 meses, elas já olham corretamente para o alvo indicado.

Pode-se também levantar a hipótese de que o mecanismo pelo qual as crianças adquirem as suas primeiras palavras não passa de uma mera associação. Segundo esta hipótese, as crianças vêm coisas e ao mesmo tempo, ouvem palavras; por associação, elas aprendem que as palavras que elas ouvem se referem às coisas que elas vêm. Entretanto, alguns dados mais recentes revelam que há muito mais do que uma pura associação em jogo; desde cedo, os bebês demonstram possuir uma compreensão de referência e

intencionalidade, ou seja, elas parecem entender que quando alguém está rotulando ou nomeando algo, há uma intenção de se referir a uma entidade no mundo real (Baldwin, 1993; Koenig & Echols, 2003).

Koenig e Echols (2003), por exemplo, descobriram que aos 16 meses, os bebês já possuem uma expectativa de que, quando uma pessoa olha para um objeto em uma tela e o rotula, deve fazê-lo corretamente. Duas condições foram utilizadas nesta pesquisa: na condição chamada de *verdadeira*, um adulto, ao ver um objeto projetado em uma parede (um copo, por exemplo), dizia “Olha, é um copo”; na condição *falsa*, o adulto olhava para o mesmo objeto, mas fornecia um rótulo errado. Por exemplo, ele via o copo, mas dizia “Olha, é uma cadeira”. A duração em segundos do olhar da criança em direção ao objeto, ao pai (à mãe) que o segurava no colo, e ao experimentador foi medida em ambas as condições. Um dos dados mais interessantes desta pesquisa é que o tempo durante o qual estes bebês olhavam para o experimentador era significativamente maior na condição *falsa* do que na condição em que os objetos eram rotulados corretamente. Além disso, elas também olhavam por mais tempo para o pai (mãe) na condição *falsa* do que na condição *verdadeira*. O olhar mais longo na condição *falsa* sugere que as crianças se mostram surpresas ao observar uma pessoa que está vendo um objeto (por ex.: um copo), mas o chama por um nome diferente (por ex.: “cadeira”).

Em um outro estudo, Koenig e Echols (2003) utilizaram as mesmas condições com uma diferença sutil: o experimentador que rotulava os objetos agora olhava para a parede oposta àquela na qual as figuras dos objetos estavam sendo projetadas, ou seja, ele estava rotulando objetos sem que tivesse acesso visual a eles. Novamente, um grupo de crianças participou na condição *verdadeira* (o experimentador rotulava o objeto corretamente) e outro grupo na condição *falsa* (o experimentador dava um rótulo errado para o objeto). Ao contrário do estudo acima descrito, as crianças deste estudo olharam significativamente por mais tempo para o experimentador na condição *verdadeira* do que na condição *falsa*. Neste caso, portanto, as crianças se mostram surpresas quando observam uma pessoa que consegue rotular um objeto corretamente quando, na verdade, não pode ver o objeto. Os resultados, portanto, foram congruentes com a idéia de que existe algo mais do que um simples processo de associação na aquisição de palavras novas. Se este fosse o caso, não haveria diferenças entre as crianças na condição *falsa* e as crianças na condição *verdadeira*.

Outras evidências contra a visão associacionista provêm de estudos investigando a aquisição de palavras novas em situações durante as quais o referente está ausente (Akhtar & Tomasello, 1996; Tomasello, Strosberg & Akhtar, 1996). Em um destes estudos, o experimentador diz “Vamos encontrar o toma”. O experimentador então procura pelo “toma” em um estábulo que estava trancado. Crianças de 18 meses aprenderam a nova palavra sem ver o referente uma única vez quando a palavra alvo foi introduzida (Tomasello et al.). Em um outro estudo, crianças de 24

meses aprenderam novas palavras para ações e objetos que eles não podiam ver (Akhtar & Tomasello, 1996). Estes pesquisadores argumentam que em contextos não-ostensivos, as crianças podem confiar na sua habilidade para identificar a intenção referencial do interlocutor.

Pode-se também argumentar que as crianças são capazes de utilizar tanto dicas sociais como lingüísticas em qualquer idade, mas a escolha dependerá do tipo de palavra que está sendo aprendida, de quais dicas estão presentes em um contexto específico de aquisição de palavras, assim como no período de desenvolvimento na qual as crianças se encontram. A questão, entretanto, é se há um continuum no processo de construção de um vocabulário. Uma possibilidade é a de que, no início do desenvolvimento lingüístico, as restrições inatas, ou *constraints*, e o contexto ostensivo sejam fatores determinantes na aquisição de palavras novas, e mais especificamente, na aprendizagem de palavras referentes a objetos (Markman, 1989; McShane, 1991). Posteriormente, quando os termos abstratos estão sendo introduzidos, outros instrumentos tais como a base de conhecimento da criança e dicas gramaticais se tornam também extremamente úteis. Golinkoff, Hirsh-Pasek e Hoolich (1999) e o seu “modelo de coalizão” defendem esta idéia. De acordo com estas autoras, tanto as dicas perceptuais como as gramaticais e sócio-pragmáticas são relevantes no processo de desenvolvimento lexical. O que muda com o desenvolvimento é o peso que deve ser atribuído a cada uma dessas dicas.

O Papel dos Pais

Após décadas de pesquisa em desenvolvimento lingüístico, não resta dúvida de que as crianças estão bem preparadas para a tarefa de aprender palavras e construir um vocabulário. De um lado, elas estão cercadas de pessoas que parecem querer facilitar o processo. Por exemplo, estudos sobre a fala dirigida a bebês (*infant-directed speech*) revelam que as mães conversam com seus bebês em um tom elevado, usando sentenças mais curtas, com entonação exagerada e com freqüentes repetições. Este padrão tem sido observado em culturas e línguas diversas (Fernald & Morikawa, 1993; Fernald et al., 1989; Snow, 1972).

Há, entretanto, a questão de como e em qual grau a fala dos pais ou suas estratégias de ensino tem um efeito na tarefa de aquisição de palavras. Bloom, Margulis, Tinker e Fujita (1996), por exemplo, sugerem que o papel dos pais é limitado. Em um estudo, estes autores observaram conversas entre crianças e suas mães desde a idade de nove meses até aproximadamente dois anos. As falas foram codificadas de acordo com o critério de pertencer a um tópico em particular ou se elas simplesmente ocorriam em seqüência temporal. Os resultados indicaram que a maioria das falas era iniciada pela própria criança e somente uma porcentagem pequena delas era uma resposta ao que a mãe tinha dito anteriormente, e as mães não deram muitas respostas relacionadas a um tópico específico. O argumento de Bloom et al. (1996) é que estes dados reforçam o seu modelo de intencionalidade do desenvolvimento lingüístico, segundo o qual, as crianças aprendem palavras para suprir unicamente

uma necessidade de se expressar ou de dividir algo que elas experienciam.

Entretanto, mesmo se os argumentos de Bloom et al. (1996) estiverem corretos, os comportamentos dos pais poderiam estar facilitando as habilidades das crianças em reconhecer palavras referentes a objetos que são de interesse para elas, ou que estão de acordo com as capacidades cognitivas destas crianças. Nelson (1973, p. 5) nos lembra que:

Assim como a criança se engaja na tarefa de selecionar estratégias para solucionar o problema da linguagem, os pais também estrategicamente selecionam aquelas partes do mundo com as quais a criança entra em contato e assim, em grande parte, preparam o contexto de aprendizagem.

De fato, há evidências de que os pais utilizam estratégias básicas como rotular os objetos que são concretos, presentes fisicamente e aos quais a criança presta atenção (Nelson, 1973; Souza, 2002).

Callanan (1985) observou que os pais utilizam estratégias específicas quando nomeiam objetos para os seus filhos. Uma estratégia é a de “ancoragem”, utilizada quando se quer introduzir uma palavra que pertence a uma categoria superordenada; em outras palavras, eles também fazem referência a um membro de uma subclasse. Por exemplo, quando usando a palavra “inseto”, eles podem dizer “É uma libélula, mas também é um inseto”. Embora estes resultados não sejam evidência de que esta estratégia tem um efeito real na aquisição de palavras, eles sugerem que os pais tentam facilitar o processo de aprendizagem para os seus filhos.

Em um outro estudo, Kohn e Landau (1990) investigaram como as crianças solucionam o “problema do homônimo”, ou seja, como elas aprendem a distinguir, lingüística e conceitualmente, conceitos diferentes que têm o mesmo nome. Estes autores descobriram que os pais conversam sobre a inclusão em uma categoria, utilizam alternativas para os homônimos ou fornecem mais informações. Um bom exemplo em português seria dizer “manga-fruta” e “manga da sua camisa”, explicitando assim o referente e eliminando a ambigüidade.

Gelman, Coley, Rosengreen, Hartman e Pappas (1998) também encontraram evidências de que as mães fornecem a seus filhos informações importantes sobre a estrutura das categorias. Estes autores observaram 46 mães e seus filhos em interações naturalísticas e procuraram por discussões que incluíam categorias de animais ou artefatos. Seus dados revelaram que as mães usam uma vasta gama de estratégias ao introduzir tais categorias. Estas estratégias incluem fazer afirmações sobre um dado objeto, estabelecer relações entre membros de uma mesma categoria, conversar sobre o tipo geral, e não um indivíduo (por ex.: “Os morcegos vivem nas cavernas”), usar gestos e, finalmente, discutir propriedades dos membros de uma mesma categoria (Gelman et al.).

Em resumo, de um lado, investigadores como Lois Bloom et al. (1996) defendem a posição de que as crianças adquirem novas palavras e constroem seu vocabulário por mérito

tos próprios e os pais não exercem papel algum neste processo. De outro lado, existem aqueles que estão convencidos do papel que os pais têm no desenvolvimento lexical de seus filhos. Talvez a resposta para esse dilema esteja exatamente em considerar tanto o papel ativo da criança como as estratégias utilizadas pelos pais em suas interações verbais.

Palavras Abstratas

Os vários estudos relatados neste artigo contribuíram significativamente para a nossa compreensão atual sobre o processo de desenvolvimento lexical e demonstram que os pais são sensíveis ao estágio de desenvolvimento dos seus filhos, utilizando estratégias específicas que facilitam o processo de aprendizagem. É interessante observar, entretanto, que estes trabalhos discutem apenas o aprendizado de palavras concretas, palavras que se referem a objetos visíveis e concretos ou a ações visíveis. Pouco se sabe ainda a respeito da aquisição de palavras abstratas e, mais especificamente, sobre as estratégias utilizadas pelos pais quando seus filhos não podem se beneficiar do contexto ostensivo, ou seja, quando eles precisam aprender palavras que se referem a coisas que não podem ser vistas.

Mais recentemente, alguns pesquisadores têm sugerido que o processo de aquisição de palavras abstratas não é necessariamente complicado. Fisher e Gleitman (2002, p. 475), por exemplo, argumentam:

As primeiras palavras das crianças são determinadas pelos instrumentos disponíveis na aprendizagem de palavras. O verdadeiro iniciante só pode tentar observar elementos no mundo que ocorrem sistematicamente com o uso de determinadas palavras. Isto leva ao sucesso naqueles casos nos quais a aprendizagem de palavras é suficientemente concreta para ser prontamente observável no fluir de eventos: em sua grande maioria, substantivos, mas também, um grupo heterogêneo de outras palavras. Para se aprender termos menos concretos (menos observáveis), o aprendiz precisa de outros tipos de evidência: evidência lingüística, proveniente de um vocabulário de palavras concretas previamente adquirido.

A teoria de *bootstrapping lexical* (Gleitman, 1990) propõe que as crianças aprendem o significado de palavras abstratas através das informações lingüísticas que elas podem extraír de sentenças que incluem estas palavras, e através de dicas que elas possam obter a partir do significado de outras partes das sentenças. De fato, resultados de vários estudos sugerem que as crianças utilizam dicas sintáticas para determinar os significados das palavras (Fisher et al., 1994; Gillette, Gleitman, Gleitman & Lederer, 1999; Hirsch-Pasek & Golinkoff, 1996; Waxman & Markow, 1995).

Um dos estudos que reforçam esta visão é o estudo da “simulação humana” conduzido por Gillette et al. (1999). Em uma de suas condições, adultos observaram videoteipes silenciados de mães conversando com seus filhos e, posteriormente, tinham que adivinhar qual palavra foi utilizada

pela mãe em determinados momentos do teipe (toda vez que uma campainha tocava). Um dos dados mais interessantes desta pesquisa foi o de que os participantes eram capazes de identificar verbos concretos (por ex.: “atirar” ou “vir”) freqüentemente, mas não eram capazes de identificar verbos referentes a estados mentais (por ex.: “pensar” ou “saber”). Entretanto, em uma outra condição, os participantes tinham acesso a algumas informações sobre a sintaxe da sentença, mas não podiam observar as cenas no videoteipe. Surpreendentemente, os participantes tiveram melhor desempenho quando tentaram adivinhar os verbos abstratos do que quando tentaram adivinhar os verbos concretos. Gillette et al. (1999) argumentam que, enquanto o significado de palavras concretas pode ser extraído da própria experiência, o significado de palavras abstratas demanda informações sobre a sintaxe da sentença.

É necessário, entretanto, que, mais uma vez, se levante a pergunta sobre a contribuição dos pais neste processo de aprendizagem. Souza (2002), por exemplo, investigou possíveis estratégias utilizadas pelos pais para introduzir palavras abstratas versus palavras concretas. Dois estudos foram realizados. No primeiro estudo, transcrições do banco de dados CHILDES – Child Language Data Exchange System (cf. MacWhinney, 1995) foram examinadas para se avaliar a freqüência de algumas palavras abstratas na fala de crianças e adultos, assim como identificar estratégias utilizadas pelos pais quando discutindo estes termos. No segundo estudo, crianças de 2, 3 e 4 anos de idade foram filmadas com seus pais em suas próprias casas. Os pais recebiam uma lista de 6 palavras diferentes durante cada uma das duas sessões e o experimentador pedia que eles utilizassem estas palavras enquanto estivessem interagindo com seus filhos (quatro destas palavras eram abstratas e duas se referiam a coisas concretas).

Os resultados dos dois estudos convergiram: a estratégia mais freqüentemente usada pelos pais era a de associar a palavra abstrata com algo que fosse concreto e visível. Por exemplo, quando uma mãe introduzia uma palavra abstrata como “nada”, ela pegava uma caixa na sala e dizia “O que tem nesta caixa? Olha, não tem nada nesta caixa agora”. A segunda estratégia mais freqüentemente usada era a de se referir a um evento passado, presente ou futuro. Por exemplo, ao introduzir a palavra “amedrontado”, uma mãe disse, “Às vezes, o gato gosta de sentar na cadeira com a gente. O papai não gosta, não é mesmo? E aí, o quê que o papai faz? Ele a amedronta, não é? Ele faz assim... [a mãe bate palmas]. Ele a manda embora. Você acha que ela fica amedrontada [com medo]?” Estes resultados, portanto, são consistentes com as sugestões anteriores de que os pais, de fato, buscam facilitar o processo de aprendizagem de palavras para os seus filhos (Nelson, 1973; Snow, 1977).

Conclusão

Pais e mães freqüentemente se surpreendem diante da velocidade com a qual seus filhos incorporam palavras ao seu vocabulário. Como elas podem aprender tão rapidamente e sem muito esforço aparente? Como elas podem

conhecer e produzir tantas palavras quando elas ainda nem mesmo conseguem amarrar seus sapatos? Adultos estudando uma segunda língua certamente já se fizeram essa pergunta. Para que se tenha uma compreensão desta habilidade impressionante, é necessário que se examine o que o processo de aquisição lexical envolve. Anos de pesquisa em aquisição e desenvolvimento da linguagem têm contribuído muito para a nossa atual compreensão do processo. Várias perguntas sobre o processo de desenvolvimento lexical, entretanto, ainda permanecem sem resposta. Por exemplo, o número de pesquisas sobre a aquisição de palavras abstratas é ainda muito pequeno. Pouco se sabe sobre quando e como exatamente estas palavras são incorporadas ao vocabulário das crianças. O que é mais preocupante, talvez, é que não há ainda um consenso geral sobre quais fatores são determinantes em diferentes contextos de aprendizagem de palavras.

Uma reflexão crítica dos estudos descritos no presente artigo também se faz necessária. Por exemplo, de Lemos (2001) propõe uma visão alternativa àquela que defende a aquisição da linguagem como parte de um processo desenvolvimental. Segundo a autora, a grande maioria dos estudos sobre aquisição da linguagem se baseia em dois pressupostos: (a) a fala da criança deve ser compartimentalizada (i.e., sintaxe, fonologia, semântica), o que permite, por sua vez, a identificação de diferentes estágios no processo de desenvolvimento lingüístico e (b) os aspectos lingüísticos precedem os discursivos. Ao analisar a narrativa presente na fala de uma criança no período entre 2 e 5 anos, de Lemos (2001) argumenta que as mudanças observadas ao longo desse período são efeito de um processo de “subjetivação pela linguagem”, e não reflexo de um acúmulo de conhecimento sobre a língua, ou avanços isolados em seus componentes.

Finalmente, espera-se que esta revisão da literatura possa estimular a curiosidade de pesquisadores brasileiros e abrir portas para novos estudos que podem ser não só interessantes como também necessários. Pesquisas trans-culturais ou dados obtidos em diferentes comunidades lingüísticas podem, em especial, contribuir para a compreensão sobre a relação entre linguagem e cognição (e.g., Gentner & Boroditsky, 2001; Shatz, Diesendruck, Martinez-Beck & Akar, 2003; Tardiff & Wellman, 2000). Dados com crianças brasileiras serão muito bem-vindos e podem futuramente fomentar trabalhos em colaboração com pesquisadores de outros países. Afinal, o interesse por estudos comparativos em diferentes comunidades lingüísticas está aumentando exponencialmente.

Referências

Akhtar, N., & Tomasello, M. (1996) Two-year-olds learn words for absent objects and actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 79-93.

Baldwin, D. A. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child Development*, 62, 875-890.

Baldwin, D. A. (1992) Clarifying the role of shape assumption. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 392-416.

Baldwin, D. A. (1993). Early referential understanding: Infants' ability to recognize referential acts for what they are. *Developmental Psychology*, 29, 832-843.

Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 131-158). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Baldwin, D. A., & Tomasello, M. (1998). Word learning: A window on early pragmatic understanding. In E. Clark (Ed.), *The IXXX Proceedings of the Twenty-ninth Annual Child Language Research Forum* (pp. 3-23). Stanford, CA: Stanford Linguistics Association.

Bloom, L., Margulis, C., Tinker, E., & Fujita, N. (1996). Early conversations and word learning: Contributions from child and adult. *Child Development*, 67, 3154-3175.

Cadore, T. O., & Thiers, V. O. (2005). O desenvolvimento da linguagem em crianças pré-escolares [Resumo]. In *Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (pp. 241-242). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Callanan, M. (1985). How parents label objects for young children: The role of input in the acquisition of category hierarchies. *Child Development*, 56, 508-523.

Cardoso-Martins, C. (2005). A sensibilidade à rima e ao fonema e a habilidade de leitura e escrita no início da alfabetização: Um estudo longitudinal com crianças brasileiras. [Resumo]. In *Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (pp. 56-57). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35, 26-58.

Clark, E. V. (1987). The principle of contrast: A constraint on acquisition. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition: The 20th annual Carnegie Symposium on Cognition* (pp. 1-34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Côrrea, L. M. S. (1999). Aquisição da linguagem: Uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *D.E.L.T.A.*, 15, 339-383.

De Lemos, C. T. G. (1975). *The use of ser e estar with particular reference to child language acquisition in Brazilian Portuguese*. Unpublished doctoral dissertation, University of Edinburgh, England.

De Lemos, C. T. G. (2001). Sobre o estatuto lingüístico e discursivo da narrativa da fala da criança. *Revista Lingüística*, 13, 23-59.

Fernald, A., & Morikawa, H. (1993). Common themes and cultural variations in Japanese and American Mothers' Speech to Infants. *Child Development*, 64, 637-656.

Fernald, A., Taeschner, T., Dunn, J., Papousek, M., Boysson-Bardies, B., & Fukui, I. (1989). A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants. *Journal of Child Language*, 16, 477-502.

Fisher, C., & Gleitman, L. R. (2002). Language acquisition. In H. Pashler (Ed.), *Steven's Handbook of Experimental Psychology: Vol. 3* (pp. 445-496). New York: Wiley.

Fisher, C., Hall, D. G., Rakowitz, S., & Gleitman, L. R. (1994). Why it is better to receive than to give: Syntactic and conceptual constraints on vocabulary growth. *Lingua*, 92, 333-375.

Gelman, S. A., Coley, J. D., Rosengreen, K. S., Hartman, E., & Pappas, A. (1998). Beyond labeling: The role of maternal input in the acquisition of richly structured categories. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 253(1).

Gentner, D., & Boroditsky, L. (2001). Individuation, relational relativity and early word learning. In M. Bowerman & S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 215-256). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gillette, J., Gleitman, H., Gleitman, L., & Lederer, A. (1999). Human simulations of vocabulary learning. *Cognition*, 73, 135-176.

Gleitman, L. (1990). The structural sources of verbal meanings. *Language Acquisition*, 1, 3-55.

Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., & Hollich, G. (1999). Emerging cues for early word learning. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 305-329). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hirsch-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (1996). *The origins of grammar: Evidence from early language comprehension*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hoff, E. (2001). *Language development*. Stamford, CT: Thomson Learning.

Imai, M., & Gentner, D. (1997). A cross-linguistic study of early word meaning: Universal Ontology and Linguistic Influence. *Cognition*, 62, 169-200.

Justi, F. R. R., & Araújo, S. F. (2004). Uma avaliação das críticas de Chomsky ao *Verbal Behavior* à luz das réplicas dos behavioristas [Versão eletrônica]. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 20(3), 267-274.

Koenig, M. A., & Echols, C. H. (2003). Infants' understanding of false labeling events: The referential roles of words and the speakers who use them. *Cognition*, 87(3), 179-208.

Kohn, A. S., & Landau, B. (1990). A partial solution to the homonym problem: Parents' linguistic input to young children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 19(2), 71-89.

Landau, B., Smith, L. B., & Jones, S. S. (1988). The importance of shape in early lexical learning. *Cognitive Development*, 3, 299-321.

MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Markman, E. M. (1989). *Categorization and naming in children: Problems of induction*. Cambridge, MA: MIT Press.

Markman, E. M., & Hutchinson, J. (1984). Children's sensitivity to constraints on word learning: Taxonomic versus thematic relations. *Cognitive Psychology*, 16, 1-27.

McShane, J. (1991). *Cognitive development: An information processing approach*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Morissette, P., Ricard, M., & Decarie, T. G. (1995). Joint visual attention and pointing in infancy: A longitudinal study of comprehension. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 163-175.

Mota, M. E. (2005). O desenvolvimento da consciência sintática e o processo de escolarização [Resumo]. In *Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (pp. 55). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Mota Maia, E. A. (1975). A negação da criança: Reflexões sobre as bases empíricas da teoria gerativo-transformacional. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.

Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64, 1665-1687.

Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.

Pinker, S. (1994). How could a child use verb syntax to learn verb semantics? *Lingua*, 92, 377-410.

Quine, W. V. O. (1960). *Word and object*. Cambridge, MA: MIT Press.

Scliar-Cabral, L. (1977). *A explanação lingüística em gramáticas emergentes*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, SP.

Shatz, M., Diesendruck, G., Martinez-Beck, I., & Akar, D. (2003). The influence of language and socioeconomic status on children's understanding of false-belief. *Developmental Psychology*, 39, 717-729.

Siegler, R. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. New York: Oxford University Press.

Snow, C. (1972). Mother's speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.

Snow, C. (1977). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, 1-22.

Soja, N. N., Carey, S., & Spelke, E. S. (1991). Ontological categories guide young children's inductions of word meaning: Object terms and substance terms. *Cognition*, 38, 179-211.

Souza, D. H. (2002). *Naming the Invisible: Abstract concepts in speech directed to young children*. Unpublished master's thesis, The University of Texas at Austin, TX.

Tardif, T., & Wellman, H. (2000). Acquisition of mental state language in Mandarin- and Cantonese-Speaking Children. *Developmental Psychology*, 36(1), 25-43.

Tomasello, M., & Barton, M. (1994). Learning words in nonostensive contexts. *Developmental Psychology*, 30(5), 639-650.

Tomasello, M., Strosberg, R., & Akhtar, N. (1996). Eighteen-month-old children learn words in non-ostensive contexts. *Journal of Child Language*, 23, 157-176.

Waxman, S. R. (1989). Linking language and conceptual development: Linguistic cues and the construction of conceptual hierarchies. *Genetic Epistemologist*, 17(2), 13-20.

Waxman, S. R. (1994). The development of an appreciation of specific linkages between linguistic and conceptual organization. *Lingua*, 92, 229-257.

Waxman, S. R., & Markow, D. B. (1995). Words as invitations to form categories: Evidence from 12- to 13-month-old infants. *Cognitive Psychology*, 29, 257-302.

Woodward, A. L. & Markman, E. (1998). Early word learning. In W. Damion, D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 2. Cognition, perception and language*. New York: Wiley.