

# TABULEIRO DE LETRAS

## Os usos iniciais das primeiras palavras

### The initial uses of the first words

Cláudia Tereza Sobrinho da Silva<sup>1</sup>

#### RESUMO:

No presente artigo apresentam-se algumas reflexões sobre o processo inicial de aquisição da língua materna, mais especificamente o desenvolvimento lexical inicial. Como as crianças aprendem a extrair sentido de um enunciado, de uma palavra? Como essas primeiras palavras são utilizadas? Por que ocorre, na produção, o fenômeno do uso de palavras de forma presa ao contexto, ou seja, palavras produzidas apenas num contexto muito limitado e em situações muito específicas? Tudo leva a crer que o desenvolvimento lexical inicial seja dirigido pela experiência e guiado por “princípios” individuais. Isso equivale a dizer que as crianças não aprendem a língua da mesma forma e que essa diferença não se refere apenas a qual língua elas estão adquirindo ou à velocidade de aquisição.

Palavras-chave: Aquisição de Linguagem; Aquisição Lexical; Desenvolvimento Lexical Inicial

#### ABSTRACT:

In this article presents some reflections on the initial acquisition of maternal language, specifically the early lexical development. How does children learn to make sense of an utterance, of a word? How these first words are used? Why happens, in production, the phenomenon of using words stuck to the context, ie words produced only in a very limited context and in very specific situations? It seems that the initial lexical development is driven by experience and guided by "principles" individual. That is to say that children do not learn the language the same way and this difference does not only refer to what language they are acquiring or acquisition speed.

Keywords: Language Acquisition; Lexical Acquisition; Early Lexical Development

*[...] Palavra, palavra*

*(digo exasperado),*

*se me desafia,*

*aceito o combate.*

Carlos Drummond de Andrade

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto IV do Departamento de Letras Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Email: claudia.tsobrinho@gmail.com

## Introdução

Antes de começar a falar, sabemos que o mecanismo de percepção básico para decifrar o código linguístico já existe. Estudos nos mostram que crianças com apenas 1 mês de idade já são capazes de discriminar as oclusivas *p* e *b*, que por volta dos 8 meses já são capazes de responder, de diferentes maneiras, a diferentes entonações (DROMI, 1987; EIMAS *et al.*, 1971; KAPLAN, 1969 *apud* SLOBIN, 1980; PINKER, 2002), que recém-nascidos parecem preferir o som da língua à qual eles foram expostos ao som de línguas que eles nunca ouviram antes (SACHS, 2000) – embora estejam prontos para adquirir essa língua “estranha” também –, e que muitos dos sons que são utilizados na fala, inclusive nas de línguas às quais eles nunca foram expostos, são bem discriminados por eles.

No final do primeiro ano, as crianças já demonstram compreender muitas palavras e ordens dos adultos, respondendo por meio de participação, apontando, ou por intermédio de outras interações verbalmente dirigidas com os adultos. Os estudos já realizados, em língua inglesa na sua grande maioria, corroboram esses achados, afirmando que as crianças são capazes de compreender uma boa quantidade de palavras, embora ainda não sejam capazes de produzi-las (BARRET, 1986, 1997; BATES; DALE; THAL, 1997; BENEDICT, 1979; INGRAM, 1989; PAN; GLEASON, 2000; SACHS, 2000; entre outros).

Mas, como as crianças aprendem a extrair sentido de um enunciado, de uma palavra – esse “símbolo quintessencial”, conforme denomina Pinker, cuja “força provém do fato de que cada membro de uma comunidade linguística o emprega de modo intercambiável ao falar e entender” (PINKER, 2002, p. 185)? Adquirir uma língua qualquer é uma tarefa mais complexa do que podemos imaginar. Não se limita, conforme dito anteriormente, à aquisição – ou ao aprendizado – da palavra *per se*. Ao contrário, envolve uma série de aquisições e o desenvolvimento de muitas habilidades. E por se tratar de uma tarefa tão complicada, nós ficamos maravilhados, por exemplo, com a aquisição das palavras. Será, realmente, que se trata de uma “tarefa complicada”?

Quine e o “escândalo da indução”

Penso que só achamos que esta empreitada seja realmente algo complicado quando paramos para pensar o “como”. A não ser em casos de patologias, a aquisição de uma língua transcorre de forma tão natural que muitos pais nem se impressionam com essa nova conquista. Em verdade, não nos impressionamos com outras conquistas tão difíceis e encantadoras, como, por exemplo, o fato de andarmos sobre os dois pés, de sentarmos, de segurarmos objetos com toda a precisão necessária, de reconhecermos objetos e pessoas, quer pela voz, quer pelo cheiro, quer pelo olhar, entre muitas outras habilidades nossas cotidianas<sup>2</sup>. Afinal, faz parte do curso natural do desenvolvimento humano. Pensando justamente nesse “como”, e em algumas especulações que ele levanta, vamos nos centrar, agora, em estudos a respeito do modo como a criança consegue construir seu vocabulário. Para isso, tomemos como exemplo o famoso raciocínio de um lógico chamado Quine (1960).

Quine sugere que imaginemos um linguista numa tribo recém-descoberta. De repente, um coelho passa correndo e um dos integrantes dessa tribo grita *gavagai*. À primeira vista, poderíamos interpretar de forma simplista o significado desse enunciado como ‘coelho’. No entanto, o que nos indica que *gavagai* realmente significa ‘coelho’? Poderia significar uma espécie particular de coelho, ou um animal peludo qualquer, bem como qualquer mamífero. Poderia significar também ‘coelho que passa correndo’, ou ‘animal que deixa rastros’, significar apenas partes do coelho ou mesmo significar sinal de chuva. Existem muitas possibilidades lógicas e plausíveis de interpretações. Podemos encontrar um raciocínio complementar em Slobin (1980, p. 107), quando este nos leva a pensar no problema que um bebê tem de resolver ao ser exposto a uma língua desconhecida:

O que a criança ouve é uma corrente de sons, que não é obviamente separável em palavras. [...] Talvez agora a façanha da criança de três anos de idade, entendendo uma questão aparentemente simples, nos pareça mais dramática. Ela deve, não somente segmentar a corrente em unidades significativas, mas também saber combiná-las, a fim de chegar às proposições fundamentais tencionadas. Tal conhecimento não é fornecido diretamente pelos pais, nem é imediatamente óbvio pela natureza do sinal. [...] As crianças precisam ter capacidades mentais especiais e eficientes que as capacitem a alcançar tal conhecimento.

Além disso,

---

<sup>2</sup> Para se maravilhar um pouquinho com essas questões, vale a pena ler o livro “Como a mente funciona”, de Steven Pinker e “O homem que confundiu sua mulher com um chapéu”, de Oliver Sacks.

para que bebês aprendam a usar uma palavra só de escutá-la sendo usada por outros, eles têm de pressupor que uma palavra não é meramente o comportamento característico de uma pessoa que afeta o comportamento de outros, mas um símbolo bidirecional compartilhado, disponível para qualquer um para transformar significado em som ao falar e som em significado ao escutar, conforme um mesmo código (PINKER, 2002, p. 185-186).

Quine (1960) acredita que nós devemos intuir o significado correto, eliminando infinitas possibilidades enlouquecedoras. À existência dessas possibilidades, Quine denominou de “escândalo da indução”. Parece que, de alguma maneira, somos capazes de nos centrarmos no sentido certo, eliminando um número infinito de possibilidades errôneas, porém coerentes.

Ao que tudo parece indicar, os bebês, assim como os cientistas de Quine, já possuem uma capacidade para intuir, de alguma forma, o significado correto das palavras, evitando a multiplicidade de alternativas possíveis como, por exemplo, interpretar *gavagai* como determinadas partes do coelho e/ou descrições da cena. Isso porque as crianças utilizam uma estratégia denominada de “tendência de objeto inteiro” (MACNAMARA, 1982) que as ajudam a descartar as possibilidades possíveis, porém falsas.

Um estudo realizado por Petitto (1988 *apud* PINKER, 2002) demonstrou que a relação entre um símbolo e seu significado está inserida na mente de uma criança. Outros estudos experimentais mostraram que os bebês já possuem o conceito de objeto antes de aprenderem a emitir qualquer palavra para objeto e que as crianças pequenas pressupõem que certos tipos de conceitos correspondem a certos tipos de palavras e que certos conceitos não podem ser, de forma alguma, o significado de uma palavra. Para Pinker (2002, p. 189), isso acontece porque

[...] existem realmente coisas e tipos de coisas e de ações lá fora no mundo, e nossa mente está projetada para encontrá-las e rotulá-las com palavras. Esse é o sentido de Darwin. Lá fora há uma selva, e o organismo que estiver projetado para fazer previsões corretas sobre o que acontecerá em seguida colocará no mundo bebês projetados como ele. Dividir o espaço e o tempo em objetos e ações é uma maneira eminentemente sensata de fazer previsões, dado o modo como o mundo está organizado.

Merriman e Tomasello (1995) verificaram que as crianças desenvolvem uma compreensão interpessoal elementar do estado de atenção de outras pessoas e como esses estados relatam o que provavelmente é comunicado. No sentido de se tornar um eficiente aprendiz de palavras, as crianças devem entender que uma palavra nova que elas ouvem provavelmente se encontra relacionada com um objeto ou evento no qual o falante está prestando atenção. Essa habilidade de estabelecer e manter um foco em conjunto com aqueles ao seu redor é, de acordo com Baldwin (1993 *apud* SZCZESNIAK, 2004), fundamental para uma aprendizagem eficiente de novas palavras. Para Tomasello (1998, 1999 *apud* KOCH, CUNHA-LIMA, 2004), é justamente essa habilidade que permite a criação e a utilização de símbolos para a interação.

[...] a criança observa um adulto apontar para ela e compreende que o adulto está tentando induzi-la a partilhar a atenção sobre alguma coisa, e, pela imitação, aprende que quando ela tem o mesmo objetivo, pode usar o mesmo meio, assim criando um ato simbólico intersubjetivo para partilhar a atenção [...] quando muitas crianças começam, pela primeira vez, a apontar, elas não parecem estar monitorando a reação do adulto. Alguns meses mais tarde, elas olham para o adulto depois de ter apontado para observar sua reação e, alguns meses depois, olham primeiro para o adulto, para assegurar atrair a atenção dele para elas, antes de começar a apontar – talvez evidenciando um novo entendimento da compreensão do adulto. (TOMASELLO, 1998 *apud* KOCH, CUNHA-LIMA, 2004, p. 283).

Além disso, ao que tudo indica, as crianças, nos seus primeiros anos de vida, parecem ter uma certa noção da utilidade de certas palavras, não perdendo tempo com palavras que podem ser inicialmente descartadas, sendo “mais provável que as crianças não percebam níveis inferiores ou superiores ao nível único (médio) em que ‘cachorro’ está” (SZCZESNIAK, 2004, p. 19). Dessa forma, as crianças se ‘preocupam’ com um vocabulário básico e essencial, porém eficiente, ao passo que palavras técnicas e pouco úteis são descartadas logo no processo de aquisição de uma língua. No entanto, elas devem compreender que uma palavra pode ser aplicada para mais de um referente – e em várias situações –, caso contrário não serão capazes de entender a natureza do referente e/ou de falar a respeito de objetos, ações e propriedades (CLARK, 1993; PAN, GLEASON, 2000). Alguns princípios são elaborados na tentativa de explicar a maneira como as crianças constroem o significado de novas palavras.

## Princípios norteadores da aquisição lexical e suas características iniciais

Segundo Golinkoff, Mervis e Hirsh-Pasek (1994), a aquisição lexical é guiada por seis princípios que servem para ajudar a criança na priorização de hipóteses a respeito do que uma nova palavra pode significar. Um primeiro princípio já levantado superficialmente é o de que as crianças acreditam que as palavras se referem a objetos – pessoa, lugar ou coisa. Essa hipótese pode, conforme aponta Goldfield (1993), levar a crianças a conclusões, ou mapeamentos, equivocados, a não ser que aqueles que conversem com ela produzam mais nomes do que verbos. Um segundo princípio, também já abordado, é o de que as palavras se referem a objetos no todo e não às suas partes. O terceiro princípio, denominado de ‘princípio taxonômico’, preceitua que novas palavras podem ser estendidas a outros membros da mesma categoria. Por exemplo, a palavra ‘bicho’ pode ser utilizado para uma série de insetos e animais. No quarto princípio, novas palavras referem-se a categorias que ainda não têm nome – as crianças supõem que uma nova palavra, como por exemplo, ‘guaraná’, pode se referir tanto ao refrigerante em si quanto ao copo ou garrafa (caso ela ainda não compreenda nenhuma dessas palavras). À medida que o seu vocabulário cresce, o processo de mapeamento de palavras torna-se menos complicado. Um quinto princípio, o ‘princípio do contraste’, orienta que duas palavras não têm exatamente o mesmo sentido. E o sexto e último princípio, o ‘princípio da restrição mútua’, assevera que cada objeto pode ter apenas um nome.

Independentemente de qual desses princípios as crianças utilizem, elas devem aplicar seu conhecimento linguístico e de mundo para aprender o(s) significado(s) das palavras. Além disso, não obstante o princípio utilizado, elas poderão ocasionalmente fazer mapeamentos inadequados. Macnamara (1982) acredita que as crianças devem saber que os sons emitidos pelos adultos são sobre algo no ambiente e utilizados não apenas para confortá-los ou comentar sobre algo. Para Macnamara, as crianças podem a) distinguir a intenção de referir de outras intenções; b) isolar palavra(s); e c) usar palpites não-linguísticos para encontrar o termo ou evento referido no ambiente.

No entanto, se o primeiro princípio estabelece que uma palavra se refere a um objeto, por que ocorre, na produção, o fenômeno do uso de palavras de forma presa ao contexto, ou seja, palavras produzidas apenas num contexto muito limitado e em situações muito específicas, conforme atesta a literatura (BARRET, 1986; BATES *et al.*, 1979)? Barret

(1993), por exemplo, nos fornece o exemplo de uma criança que só pronunciava a palavra *duck* enquanto ele próprio derrubava o patinho de brinquedo da borda da banheira; já Bates *et al.*(1979) nos fornecem o exemplo de uma criança que só pronunciava a palavra *bye* quando colocava o telefone no gancho. Ainda que esse primeiro princípio possua seu ponto negativo, nenhum outro aborda a questão dessas palavras produzidas de forma presa a uma determinada situação.

Para alguns pesquisadores, a criança aprende a palavra ligada a um contexto, porque ela ainda não tem o entendimento de que uma palavra pode ser utilizada referencialmente como nome de um objeto particular ou ação (Cf. BARRET, 1986 e NELSON, 1985). O uso ligado ao contexto ocorre, também, porque o contexto de uso das palavras geralmente contém – e é caracterizado por – eventos que são perceptualmente salientes e frequentes para a criança. Geralmente, esses eventos particulares nem sempre envolvem a atividade motora da criança e consistem em uma ação da qual ela regularmente participa no decorrer de um jogo livre. Pode consistir também em um comportamento específico guiado por uma atividade de uma rotina sociointeracional frequente ou pode envolver um comportamento que é produzido regularmente para expressar desejos, necessidades, vontades. Os comportamentos que compõem tais eventos adquirem um formato padronizado e ritualizado durante o período das primeiras palavras produzidas (BRUNER, 1983 *apud* BARRET, 1986). Isso levou alguns estudiosos (BARRET 1983, 1986; NELSON, 1985) a concluir que, durante o período no qual as primeiras palavras são produzidas, as crianças já adquiriram representações mentais de certos tipos de eventos. Daí o fato de as crianças aprenderem uma palavra ligada a um contexto, com o uso referencial da palavra sendo um fenômeno posterior, que não emerge até um determinado ponto posterior do desenvolvimento.

Entretanto, algumas palavras produzidas podem ter o seu uso inicial limitado não apenas a eventos externos, mas também a eventos que parecem refletir um estado particular interno, sentimental da criança. Dore *et al.* (1986 *apud* BARRET, 1993) fornecem o exemplo do enunciado “[ae::]”, produzido enquanto a criança olhava para um fantoche, brincava com chapéus, brincava num cavalo, andava ao redor da sala com um copo na mão – em todas essas ocasiões o sentimento prazeroso era aparente. Bates *et al.* (1979) dão o exemplo de uma outra criança que produzia “[dada]” sempre que estava alegre e outra que produzia “[mama]” enquanto chorava de raiva. Contudo, os estudos realizados por Barret (1986) e por Bates *et al.* (1979) não apoiam a afirmação de que tais palavras sejam adquiridas antes das palavras

presas ao contexto. Os dados sugerem que, se essas palavras são adquiridas no período inicial pelas crianças, são adquiridas ao mesmo tempo que aquelas vinculadas ao contexto.

Muitos pesquisadores acreditam, também, que o uso preso ao contexto acontece porque a criança ainda não adquiriu o entendimento de que as palavras podem ser usadas para se referir a um objeto específico em várias outras situações, reais ou não. Elas aprendem a simplesmente identificar um evento particular no contexto no qual é apropriado produzir a palavra “X” (BARRET, 1986). Ainda a respeito das palavras presas ao contexto Barret (1993, p. 215), afirma que

[...] muitas dessas palavras não parecem servir para um propósito comunicativo, mas sim, parecem funcionar apenas como “performativas” (no sentido de que a sua sentença é mais um desempenho de uma ação ritualizada do que a expressão de um significado lexical a um destinatário)<sup>i</sup>

Muitas vezes, existe uma modificação do uso de palavras presas ao contexto, isto é, a palavra permanece presa ao contexto, mas há uma extensão na variedade de agentes que podem realizar a ação ou na variedade de objetos que podem aparecer no contexto da eliciação. Por exemplo, Adam só pronunciava a palavra “cachorro” enquanto outra pessoa apontava para uma determinada figura. Depois, ele passou a eliciar a palavra quando ele próprio apontava, ou uma outra pessoa, para a mesma figura (BARRET, 1986, 1997).

Nelson (1985) acredita que as primeiras palavras não têm uma “base conceptual”, já que elas referem, mas ainda não denotam, não simbolizam. Na sua concepção, “[...] as primeiras incursões da criança em direção à língua são amparadas pelo seu entendimento e por participações em rotinas. Durante esta fase, as palavras não têm significados fora desses eventos”<sup>iii</sup> (NELSON, 1985, p. 83). Como consequência, os usos são presos ao contexto. A passagem para o uso da palavra como símbolo, como uso de forma livre, referencial, é explicada a partir da ideia do *insight* da nomeação.

Alguns autores (Cf. BARRET, 1993; HARRIS *et al.*, 1988, 1995) propõem a existência de uma severa descontinuidade no desenvolvimento lexical durante o período holofráscico<sup>3</sup>, visto que, conforme dito acima, a criança ainda não tem o entendimento de que a palavra pode ser usada em diferentes situações. Tal compreensão surge a partir de um *insight*

---

<sup>3</sup> No período holofráscico, uma palavra corresponde a uma frase.



fundamental das propriedades simbólicas das palavras, ou seja, a noção repentina de que as palavras podem ser usadas para nomear objetos e ações. Emergem daí as consequências desse “*insight* da nomeação”, quais sejam: a descontextualização de palavras presas ao contexto e a aquisição de palavras referenciais.

### O uso das primeiras palavras

Existem dúvidas acerca dessa ideia de que todas as crianças adquirem o *insight* da nomeação durante a metade do período holofrásico, haja vista que (a) algumas crianças o adquirem antes de começar a produzir suas primeiras palavras e (b) a noção de que surgem repentinamente é descartada, pelo fato de que algumas crianças podem começar a descontextualizar as palavras presas ao contexto muito cedo, logo após a aquisição das primeiras palavras, e que esse processo de descontextualização pode continuar gradualmente, isto é, palavra por palavra, por muitos meses. Entretanto, conforme salientam Harris *et al.* (1988), é prematuro concluir que o *insight* da nomeação nunca ocorre.

Alguns autores acreditam, contudo, que o uso referencial da palavra é resultado de um *insight* de que as palavras podem ser usadas para nomear coisas. Para Harris *et al.* (1995), esse *insight* da nomeação é mais bem explicado, não em termos de um surgimento repentino da noção de que as coisas possuem um nome, mas em termos de uma transição da visão de que **apenas** algumas coisas têm um nome para uma visão de que **todas** as coisas têm um nome. O uso inicial da palavra, de forma referencial, concomitantemente ao uso preso ao contexto é reportado em alguns estudos longitudinais e de diário (BARRET; HARRIS; CHASIN, 1991; BATES *et al.*, 1979; DROMI, 1987; GOLDFIELD; REZNICK, 1990; HARRIS *et al.*, 1988), contrariando as conclusões de muitos outros estudos, como os desenvolvidos por Barret. O uso referencial diz respeito à nomeação de objetos, ações, estados e atributos, ou seja, são os nomes convencionais usados pelos falantes do meio da criança. Para tentar explicar a ocorrência dessas palavras utilizadas de forma referencial e correta logo no início da produção, Harris *et al.* (1995) levantam a hipótese de que se desenvolve o entendimento de que as palavras podem ser usadas para nomear objetos no período do desenvolvimento da compreensão que precede a produção. Eles fornecem o exemplo de Matthew, uma criança que, antes de começar a produzir sua primeira palavra,

demonstrava compreender que as palavras podem ser usadas em diferentes contextos e para diferentes referentes:

[...] Seu entendimento mais sofisticado era da palavra “carro”. Quando solicitado para apontar para um carro num número de ocasiões diferentes, ele selecionava carros reais na pista, uma variedade de diferentes gravuras de carros (incluindo os de Fórmula 1), carros na televisão e um número extenso de modelos. Conforme esperado, os primeiros usos da palavra panda, palhaço e carro eram contextualmente flexíveis e genuinamente referenciais.<sup>iii</sup> (HARRIS *et al.*, 1995, p. 4)

Muitas vezes, essas palavras referenciais não são usadas pela criança da mesma forma que o padrão adulto. A literatura atesta casos de crianças que utilizam a palavra “cachorro”, por exemplo, para se referir a uma série de animais de quatro patas, como “gatos”, “cavalos”, “bois”, “vacas”, ou que utilizam a palavra “bola” para uma série de objetos redondos ou circulares – “maçã”, “laranja”, “pratos” etc. Esse fenômeno é denominado de “superextensão”, ou seja, o uso de palavras não somente no seu sentido referencial correto (uso na língua adulta), mas também para se referir a uma série de outros objetos, ações, estados ou propriedades que não são adequados (BARRET, 1993, 1997; DROMI, 1987; INGRAM, 1989). Para Barret (1986), uma possível causa da ocorrência da superextensão é a necessidade de a criança chamar atenção para algo de que ela ainda não adquiriu o nome apropriado. Conseqüentemente, com o intuito de dirigir a atenção para determinado objeto, a criança superestende a palavra que ela já adquiriu, cujo protótipo tenha a maioria dos traços em comum com o objeto-alvo em questão, com a finalidade de preencher o espaço vazio ocupado pela palavra que lhe falta naquele momento e que é necessária para a comunicação. São, conforme aponta Bloom (1973), soluções estratégicas para problemas comunicativos.

O fenômeno oposto também pode ocorrer. Por exemplo: a criança utiliza a palavra “mamadeira” apenas para se referir a mamadeiras de plástico, não utilizando o termo para nenhum outro tipo de mamadeira (um desenho de uma mamadeira, uma mamadeira de papel etc.) Esse fenômeno foi denominado de “subextensões”, ou seja, o uso de uma palavra referencial para se referir apenas a um subconjunto de toda a gama de objetos, ações, estados ou propriedades.

Tais fenômenos recebem muita atenção da literatura a respeito do desenvolvimento lexical inicial. Estima-se que entre 12 a 29% dos nomes de objetos sejam subestendidos e que entre 7 a 33% sejam superestendidos durante o período inicial<sup>4</sup>. O final da superextensão ocorre em conjunto com a aquisição de novos nomes para objetos (RESCORLA, 1981). Esses fenômenos são mais incidentes na produção. Fremgen e Fay (1980 *apud* KUCZAJ, 1986) descobriram que palavras superestendidas na produção não o são na compreensão.

Além de palavras presas ao contexto e de palavras referenciais, palavras sociopragmáticas podem ser adquiridas durante esse período inicial. São palavras utilizadas para “[...] cumprir funções pragmáticas específicas dentro do contexto de determinadas atividades interacionais com outras pessoas” (BARRET, 1997, p. 302), como “não”, “tchau”, “oi”, podendo, muitas vezes, consistir de sintagmas formulaicos.

Apesar da evidência de ocorrências de primeiros usos de palavras de forma referencial, de modo geral os estudos atestam os usos iniciais da palavra de forma presa ao contexto, ocorrendo, por volta dos 12-13 meses de idade, um processo denominado de “descontextualização”, no qual as palavras presas ao contexto passam a ser utilizadas em um número maior de situações.

Para Barret – um dos pesquisadores que investigam esse processo de transição do uso das palavras de forma presa ao contexto para o uso de forma referencial –, as palavras ligadas ao contexto são adquiridas durante o período holofrásico e é um fenômeno que acontece em tempos diferentes para palavras diferentes, e não simultaneamente. O processo de descontextualização nada mais é do que o uso da palavra numa variedade de contextos, isto é, a substituição do uso da palavra apenas num evento particular para seu uso, ao se referir a objetos e/ou ações numa variedade de diferentes situações (BARRET, 1993). Esse acontecimento, que parece derivar diretamente de um dos elementos centrais no evento no qual foi previamente produzido como uma palavra presa ao contexto, é explicado como sendo consequência de uma separação da representação do evento original que governava o uso preso ao contexto inicial em partes que o constituem, ou elementos, utilizando-os posteriormente para derivar a especificação do tipo de objeto ou ação que pode ser referida pelo significado da palavra. Porém, conforme observado por Barret (1986), Dromi (1987),

---

<sup>4</sup> Para uma maior discussão, Cf. os trabalhos desenvolvidos por Barret (1986, 1993, 1997); Dromi (1987); Ingram (1989); Kuczaj (1986), Sachs (2000) entre outros.

Barret, Harris e Chasin (1991), algumas palavras podem não apresentar nenhuma mudança evolutiva durante o desenvolvimento lexical inicial, significando dizer que uma palavra presa ao contexto ou sociopragmática pode continuar sendo utilizada da mesma forma durante o primeiro e o segundo ano de vida.

Esses fenômenos existentes durante o desenvolvimento lexical inicial despertaram a atenção de alguns estudiosos interessados em tentar explicar o porquê e de que forma eles ocorrem. Assim, foram propostas algumas teorias que tratam especificamente dos fenômenos que ocorrem durante o desenvolvimento lexical inicial. São, ao todo, cinco teorias. A primeira delas, intitulada *Teoria do Traço Semântico*, foi proposta por Eve Clark, nos seus trabalhos de 1973 e 1975. Clark foi um dos primeiros pesquisadores a desenvolver teorias com o intuito de explicar os fenômenos característicos do desenvolvimento lexical inicial. Na década de 1980, ela abandona essa teoria e elabora uma outra, intitulada *Teoria do Contraste Lexical*. Nesse mesmo período, surgem a *Teoria do Protótipo*, proposta por Melissa Bowerman, a *Teoria de Representação de Eventos*, proposta por Katherine Nelson, e o *Modelo de Rota Múltipla*, proposto por Martin Barret. A seguir, uma breve descrição de cada uma delas.

#### Teorias sobre o desenvolvimento lexical inicial

A *Teoria do Traço Semântico*, proposta por Clark (1973; NELSON, 1985), tem como postulado principal a ideia de que o significado das palavras é composto por unidades menores e primitivas denominadas “traços semânticos”, que são utilizados como critérios na aplicação da palavra, a saber: [+objeto, +animado, +bípede, +penas etc.]. Esses traços são adquiridos um a um, durante um certo período de tempo, da ordem do mais geral para o mais específico. Ao adquirir pares antônimos ou semanticamente contrastantes, o termo positivo é o que é adquirido primeiro. Por exemplo, *mais* e *alto* são adquiridos primeiro do que *menos* e *baixo* (DROMI, 1987). Conforme os estudos de Clark, os traços mais salientes para a criança são forma e movimento e, a partir desses traços, a criança os vincula a um determinado referente (NELSON, 1985). Por exemplo, o traço [+quatro patas] será ligado à palavra “cachorro” e o termo “cachorro” a uma série de outros animais de quatro patas como “gatos”, “cavalos” e “vacas” – o que explicaria a ocorrência da superextensão na fala infantil. A superextensão também é justificada pelo fato de a definição da palavra ser incompleta

(DROMI, 1987). Dessa forma, todas as palavras seriam inicialmente superestendidas, desaparecendo esse fenômeno após a adição de traços cada vez mais específicos.

Essa teoria apresenta uma série de contratempos, sendo duramente criticada por Nelson, Bowerman, Schlesinger, entre outros. (Cf. DROMI, 1987). Ficou evidenciado, a partir de outros estudos desenvolvidos, que nem todas as palavras são superestendidas e, quando tal fenômeno acontece, não ocorre num período inicial na aquisição. Ademais, é impossível determinar os conjuntos de traços semânticos que compõem os significados de boa parte das palavras. A teoria não aborda outros aspectos do DLI, centrando-se apenas na explicação da superextensão. Essa teoria foi abandonada pela autora e, na década de 1980, uma nova hipótese foi formulada.

Clark (1993; 1987), ao abandonar a noção de traços semânticos, passa a adotar a ideia de “contrastes lexicais”, que são “[...] representações dos contrastes que existem entre os significados das diferentes palavras” (BARRET, 1997, p. 311), e que constituem um dos princípios de operação, juntamente com o princípio da convencionalidade, dominante no processo de desenvolvimento lexical. O princípio do contraste significa que “[...] a criança presume que qualquer palavra nova deve contrastar, em seu significado, com outras palavras já conhecidas pelas crianças” (BARRET, 1997, p. 311), o que a leva a procurar possíveis contrastes entre as palavras – conforme previsto pelo quinto princípio proposto por Golinkoff, Mervis e Hirsh-Pasek (1994). Já o princípio da convencionalidade leva a criança a buscar meios convencionais para se referir às entidades. Significa, portanto, que a criança presume que sempre existem formas linguísticas convencionais que podem se referir a determinadas entidades e, uma vez reconhecidas, permitem que a criança adquira as palavras que elas ouvem do *input* ao seu redor, isto é, “[...] para certos significados, existe uma forma que os falantes esperam que seja usada na sua comunidade linguística” (CLARK, 1993, p. 67).

Ao contrário da teoria anterior, aqui as superextensões ocorrem devido ao alongamento do uso de uma palavra convencional para se referir a alguma coisa cuja palavra apropriada e os seus contrastes lexicais ainda não foram adquiridos. O desaparecimento da superextensão é explicado por meio da identificação, pela criança, dos contrastes lexicais das palavras, quando ela adquire a palavra mais apropriada. Essa teoria não aborda outros acontecimentos característicos da fase inicial do desenvolvimento lexical, centrando-se mais na questão das superextensões. A visão defendida por Clark em suas teorias é a de que os significados da criança são versões incompletas dos significados adultos (DROMI, 1987;

GOPNIK; MELTZOFF, 1986), visão esta que não encontra o respaldo da grande parte dos pesquisadores de linguagem infantil.

Aproveitando os postulados teóricos da *Teoria do Contraste Lexical*, a *Teoria do Protótipo* procura abordar essencialmente os significados das palavras referenciais. Bowerman (1978) foi a primeira a questionar a assertiva da teoria de Clark, segundo a qual as crianças fixam as palavras a um número de referentes apenas se estes têm um ou mais atributos perceptuais ou funcionais. Bowerman (1978; BARRET, 1993, 1997), Kuczaj (1982 *apud* BARRET, 1993, 1997) e Barret (1993, 1997) sugeriram, então, que os primeiros nomes codificam categorias que são organizadas em termos de protótipos, isto é, “[...] o primeiro referente de um nome serve como um protótipo para referentes futuros”<sup>iv</sup> (NELSON, 1985, p. 65) – conforme preceitua o terceiro princípio proposto por Golinkoff, Mervis e Hirsh-Pasek (1994). Conforme essa teoria, a criança primeiramente constrói uma representação mental de um exemplar referencial prototípico para a palavra, o qual é derivado ou da observação da criança do tipo de objeto ou ação em conexão com o uso da palavra por outras pessoas, ou da identificação e da divisão de um grupo de elementos de uma representação de eventos que foi previamente guiado pelo contexto de uso da palavra (BARRET, 1993). Assim, nessa teoria, o referente prototípico funciona como uma especificação do referente mais claro e mais típico daquela palavra.

O referente prototípico funciona para a criança como uma especificação do tipo de objeto ou ação que pode ser rotulado pela palavra. Os referentes podem ser mais “típicos” – que possuem muitos traços em comum com o protótipo – ou “atípicos” ou “periféricos” – que possuem um número menor de traços em comum. Desse modo, a criança só usará a palavra para se referir a objetos ou ações que têm uma semelhança com o protótipo. Daí a explicação para as superextensões, por exemplo. Não existem protótipos ou um grupo de protótipos que são os melhores exemplares de uma categoria. Não há uma propriedade ou um grupo de propriedades que determinará quando ou não um objeto é membro de uma categoria (GOPNIK; MELTZOFF, 1986). Em realidade, não existe um consenso sobre o que se quer dizer com o termo protótipo (Cf. BARRET, 1997), para uma explanação dos três sentidos possíveis.

Além da superextensão, o fenômeno da subextensão também é explicado por essa teoria. Se, por um lado, a superextensão é consequência da generalização da palavra a outros

referentes que possuem traços em comum com o protótipo, a subextensão é consequência da exclusão dos referentes mais periféricos da extensão da palavra.

A teoria do protótipo recebe apoio de um grande número de estudiosos que se dedicam ao estudo do significado de palavras referenciais, da compreensão, pela criança, de determinadas palavras e dos fenômenos de subextensão e superextensão. Entretanto, não consegue explicar a aquisição de palavras presas ao contexto, sociopragmáticas, e o processo de descontextualização. Esses fenômenos serão os principais elementos de análise da teoria seguinte.

*A Teoria da Representação de Eventos*, proposta inicialmente por Nelson, na década de 1980, tem como objetos principais a explicação da aquisição de palavras presas ao contexto e sociopragmáticas, o fenômeno da descontextualização, o crescimento lento do léxico e a aquisição de palavras referenciais após a explosão do vocabulário (BARRET, 1997). A ideia central nessa teoria é a de que,

[...] antes de aprender as palavras, as crianças constroem conceitos sobre as coisas familiares em seu mundo e que as suas primeiras palavras são ligadas a esses conceitos mais do que a traços perceptuais abstratos de exemplos nomeados pelos adultos” (NELSON, 1985, p. 66).

Os eventos que se repetem com frequência no cotidiano das crianças permitem que elas acumulem um conhecimento destes e, desse modo, de acordo com essa teoria, as primeiras palavras produzidas pelas crianças estão encaixadas numa determinada “[...] representação de evento ou produzidas pela criança em resposta à instanciação global de uma representação de evento” (BARRET, 1997, p. 313). Isso significa dizer que as primeiras palavras produzidas pelas crianças estão ligadas a situações que ocorrem regularmente em suas brincadeiras e/ou rotinas e intercâmbios sociointerativos. São, pois, presas ao contexto ou sociopragmáticas por natureza. No tocante à compreensão, tal teoria postula que existe um acúmulo de conhecimento dos eventos que se repetem com frequência no seu cotidiano, o que permite que a criança adquira

[...] representações mentais dos eventos que ocorrem nas rotinas e intercâmbios sociointerativos dos quais elas participam com regularidade e de outros eventos salientes, perceptualmente, que são experimentados regularmente pela criança (BARRET, 1997, p. 313).

Tais representações, de natureza holística, contêm especificações de sequências de atos constituintes, pessoas envolvidas nesses atos e seus papéis; objetos que podem estar envolvidos nesses atos; e o preenchimento, de forma variada, das diferentes instanciações por pessoas e objetos. É apenas no segundo ano de vida que a criança começa a analisar as representações e a torná-las disponíveis como unidades separadas no sistema de suas representações mentais, o que dá origem ao fenômeno da descontextualização e à explosão do vocabulário.

Essas duas consequências – descontextualização e explosão do vocabulário – são aspectos que não encontram respaldo em muitos estudos: o primeiro não se apresenta como um fenômeno repentino que afeta instantaneamente todas as palavras presas ao contexto, conforme previsto pela teoria; o segundo não é um fenômeno onipresente no desenvolvimento lexical das crianças. Além disso, conforme visto, nem todas as palavras iniciais são presas ao contexto ou sociopragmáticas por natureza – as palavras referenciais também podem ocorrer nos usos iniciais. Embora explique de forma bastante pertinente a aquisição de palavras referenciais e de palavras presas ao contexto, a referida teoria não acomoda grande parte dos dados empíricos em relação aos fenômenos ora mencionados.

O *Modelo da Rota Múltipla*, proposto por Barret (1986, 1993, 1997), tem como meta explicar o desenvolvimento dos significados das palavras referenciais, sociopragmáticas e presas ao contexto. Aproveitando algumas das afirmações das teorias anteriores, a do protótipo e a da representação de eventos, essa teoria postula a existência de dois tipos de representações internas, a partir da adoção de duas rotas principais no desenvolvimento lexical: uma para palavras referenciais e outra para as sociopragmáticas e para as palavras presas ao contexto. Assim sendo, as primeiras seriam mapeadas, inicialmente, junto às representações mentais de referentes prototípicos, ao passo que as segundas se ligariam às representações de evento. Esse modelo se justifica pelas evidências apontadas por Nelson (1985), quanto à existência de representações de evento, já no momento em que as crianças começam a adquirir suas primeiras palavras, e também pela evidência de que “[...] as crianças já adquiriram conceitos prototipicamente estruturados antes de adquirir qualquer palavra” (BARRET, 1997, p. 314).

Nesse modelo, a descontextualização é explicada a partir do desmembramento da representação de evento subjacente e ao desencaixe de um de seus componentes constituintes,



o qual é utilizado posteriormente como o referente prototípico. A superextensão é explicada como resultado de seu significado ser determinado pela referência aos traços de um protótipo, desaparecendo quando a criança “[...] identificar os traços que diferenciam o protótipo da palavra dos protótipos de outras categorias que se enquadram no mesmo domínio semântico” (BARRET, 1997, p. 316). Como as crianças possivelmente já adquiriram categorias prototipicamente estruturadas antes de produzir as suas primeiras palavras, a aquisição inicial de uma palavra, de forma referencial, pode ser explicada postulando-se que “[...] estas palavras são mapeadas imediatamente a uma estrutura de categoria comparativamente madura que já foi adquirida pela criança antes da aquisição da própria palavra” (BARRET, 1997, p. 317). Apesar dessa assertiva, ainda não é certo se todas as palavras referenciais se enquadram nos mesmos padrões evolutivos previstos pelo presente modelo.

O *Modelo da Rota Múltipla*, assim como as demais teorias, não consegue explicar uma série de fenômenos característicos dessa fase inicial. Além de evidenciar as diversas sequências em que tais fenômenos ocorrem, esse modelo não explica a aquisição e o uso de palavras de afeto. No entanto é, no momento, o que consegue explicar, de forma mais flexível, os dados pertinentes ao desenvolvimento lexical inicial.

Em suma

Tudo leva a crer que o desenvolvimento lexical inicial seja dirigido pela experiência e guiado por “princípios” individuais. Isso equivale a dizer que as crianças não aprendem a língua da mesma forma e que essa diferença não se refere apenas a qual língua elas estão adquirindo ou à velocidade de aquisição – tal diferença diz respeito também aos mecanismos utilizados para se atingir um determinado ponto no processo de aquisição da linguagem, nos âmbitos fonológico, lexical, semântico, morfológico e/ou sintático. Assim, é preciso levar em consideração e ter sempre em mente que as diferenças individuais, tanto no ritmo quanto no estilo, existem e que algumas – senão muitas das – crianças podem não corresponder às expectativas propostas pelas diversas teorias de desenvolvimento cognitivo e linguístico.

As crianças são, de certa maneira, independentes e não precisam que os pais apontem para todos os objetos e pessoas, nomeando-os. Observe-se que os adultos não costumam apontar para o chão, para a parede, para os cômodos da casa e nomeá-los. Não costumam, também, narrar todos os seus passos para as crianças. No entanto, elas compreenderão as

palavras e os enunciados e os produzirão adequadamente, a seu tempo e modo. O que os estudos nos mostram é que elas parecem ser especialistas na aprendizagem das palavras.

## Referências

BARRET, M. Early semantic representation and early word-usage. In: KUCZAJ, S.; BARRET, M. (Ed.) **The development of word meaning**: progress in cognitive development research. New York: Springer Verlag, 1986. p. 39-67.

BARRET, M. Early language development. In: SLATER, A.; BREMNER, C. (Ed.) **Infant development**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. p. 211-241.

BARRET, M. Desenvolvimento lexical inicial. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 299 – 322.

BARRET, M.; HARRIS, M. e CHASIN, J. Early lexical development and maternal speech: a comparison of children's initial and subsequent uses of words. **Journal of Child Language**, Cambridge, Cambridge University Press, n. 18, p. 21-40, 1991.

BATES, E. (ed.) *et al.* **The emergence of symbols**: cognition and communication in infancy. New York: Academic Press, 1979.

BLOOM, L. **One word at a time**. The Hague: Mouton, 1973.

CLARK, E.V. **The lexicon in acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

DORE, J. Holophrases revisited: their 'logical' development from dialog. In: BARRET, M. (ed.) **Children's single-word speech**. John Wiley & Sons, 1985, p. 23-57.

DROMI, E. **Early Lexical development**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

GOLDFIELD, B. A. Noun bias in maternal speech to one-year-olds. **Journal of Child Language**, Cambridge University Press, n. 20, p. 85-99, 1993.

GOLDFIELD, B., E REZNICK, J. Early lexical acquisition: rate, content, and the vocabulary spurt. **Journal of Child Language**, Cambridge University Press, n.17, p. 171-183, 1990.

GOLINKOFF, R.M.; MERVIS, C B.; HIRSH-PASEK, K. Early object labels: the case for a developmental lexical principles framework. **Journal of Child Language**, Cambridge University Press, n. 21, p. 125-155, 1994.

GOPNIK, A., e MELTZOFF, A. Words, plans, things, and locations: interactions between semantic and cognitive development in the one-word stage. In: KUCZAJ, S. & BARRET, M. (Ed.) **The development of word meaning**: progress in cognitive development research. New York: Springer Verlag, 1986. p. 199-224.

- HARRIS, M. *et al.* Linguistic input and early word meaning. **Journal of Child Language**, Cambridge University Press, n. 15, p. 77-94, 1988.
- HARRIS, M. *et al.* Symmetries and asymmetries in early lexical comprehension and production. *Journal of Child Language*, Cambridge University Press, n. 22, p. 1-18, 1995.
- INGRAM, D. **First language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- KOCH, I.V.; CUNHA-LIMA, M.L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (org.) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p.251-300.
- KUCZAJ, S. Thoughts on the intensional basis of early object word extension: evidence from comprehension and production. In: KUCZAJ, S.; BARRET, M. (Ed.). **The development of word meaning: progress in cognitive development research**. New York: Springer Verlag, 1986. p. 99-120.
- MACNAMARA, J. **Names for things: a study of human learning**. Cambridge, Massachusetts, London: MIT Press, 1982.
- MERRIMAN, W. E.; TOMASELLO, M. Introduction: verbs are words too. In: MERRIMAN, W. E.; TOMASELLO, M. (ed.), **Beyond names for things: young children's acquisition of verbs**. Lawrence Erlbaum associates, 1995, p. 1-18.
- NELSON, K. **Making sense: the acquisition of shared meaning**. San Diego: Academic Press, 1985. p. 3-123.
- PAN, B.A.; GLEASON, J.B. Semantic development: learning the meanings of words. In: GLEASON, J.B. **The development of language**. Ally and Bacon, 2000. p.125-161.
- PINKER, S. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 333-378.
- QUINE, W.O. **Word and object**. Cambridge, Massachusetts: MIT press, 1960.
- RESCORLA, L. Category development in early language. **Journal of Child Language**, Cambridge University Press, n. 8, p. 225-38, 1981.
- SACHS, J. Communication development in infancy. In: GLEASON, J.B. **The development of language**. Ally and Bacon, 2000. p. 40-69.
- SLOBIN, D.I. **Psicolinguística**. São Paulo: Nacional: Editora da USP, 1980.
- SZCZESNIAK, K. **Palavras-relâmpago: como aprendemos e utilizamos nosso vocabulário**. *Ciência hoje*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 207, ago. 2004, 16-20.

Recebido em: 11 de abril de 2016.

Aceito em: 30 de maio de 2016.

---

<sup>i</sup> “many of these words do not seem to serve as a communicative purpose as such. Instead, they appear to function as pure “performatives” (in the sense that their utterance is more like the performance of a ritualized action rather than the expression of a lexical meaning to an addressee)”.

<sup>ii</sup> “children’s first excursions into language are supported by their understanding of and participation in routine events. During this phase words have no meaning outside these events”.

<sup>iii</sup> “His most sophisticated understanding was of the word ‘car’. When asked to point out a car on a number of different occasions, he selected real cars on the road, a variety of different pictures of cars (including formula one racing cars), cars on television and an extensive range of model cars. As might be expected, Matthew’s use of the words *panda*, *clown* and *car*, was highly contextually flexible and genuinely referential”.

<sup>iv</sup> “The first referent of the name serves as a prototype for future referents”.

<sup>v</sup> “before learning words, children had constructed concepts about the familiar things in their world, and that their early words were attached to these concepts rather than to perceptual features abstracted from examples named by adults”.