

CONSTRUINDO O VOCABULÁRIO: RETRATOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

BUILDING A VOCABULARY: PICTURES IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Claudia Tereza Sobrinho da Silva*

Resumo:

O desenvolvimento lexical inicial de crianças entre 8 e 16 meses de idade é o foco deste trabalho. A partir de um estudo que adotou como metodologia de coleta o registro parental, 03 crianças soteropolitanas foram acompanhadas durante 9 meses, com o objetivo de se verificarem características da aquisição lexical de crianças adquirindo o português brasileiro.

Palavras-chave: Aquisição de linguagem. Linguagem infantil. Desenvolvimento lexical inicial.

Abstract:

The early lexical development of children between 8 and 16 months of age is the focus of this work. Based on parental report, 03 Brazilian children were followed for nine months, in order to verify the characteristics of language acquisition in children acquiring Brazilian Portuguese.

Key-words: Language acquisition. Child language. Early lexical development.

Introdução

Heródoto nos conta a cruel história do rei egípcio, Psamético, que, por volta do século VII a.C., curioso por saber qual e como uma língua surgiria naturalmente, ordenou que duas crianças fossem criadas, do nascimento aos dois anos de idade, por pastores que foram proibidos de conversar com elas. Para o rei, se essas crianças crescessem sem qualquer exposição à fala e viessem a falar, a primeira palavra, emitida de forma espontânea, pertenceria à língua mais antiga do mundo. Após dois anos de isolamento total, “as crianças produziram uma sequência fônica que teria sido interpretada como *bekos*¹, palavra do frígio, língua indo-europeia desaparecida, do grupo anatólico, que era falada pelos frígios. Concluiu-

* Professora do Departamento de Letras Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: claudia.tsobrinho@gmail.com.

¹ “pão” em frígio (ROBINS, 1983, p. 119).

se, então, que a língua dos frígios² era a língua mais antiga do mundo” (CASTRO, 2005). Além desse monstruoso experimento, outros monarcas como Carlos V, da França, Jaime IV, da Escócia, e o famoso afegão Akbar Khan também realizaram experimentos semelhantes. Este último, porém, ordenou que os bebês fossem entregues a amas surdas que não falavam, mas se comunicavam, sem o conhecimento de Akbar Khan, por meio de sinais. Quando levados à corte de Akbar aos doze anos de idade, as crianças não emitiam nenhuma palavra, mas se comunicavam por meio de sinais. Ficou claro, então, que não existia uma língua inata e que, se nenhuma língua fosse utilizada, nenhuma seria adquirida. Mas se uma língua, ainda que de sinais, fosse usada, ela seria adquirida pelas crianças.

Apesar da “natureza inqualificável”, como avalia Sacks, de tais experimentos, estes servem para nos mostrar que nossas capacidades linguística, cognitiva e cultural não se desenvolvem de forma automática, não se constituindo apenas de funções biológicas – tais capacidades possuem, também, uma origem social e histórica. Crianças de diversas partes do mundo, imersas nos mais diferentes ambientes culturais e linguísticos, são capazes de adquirir uma língua. Para Pinker (2002), esta “universalidade da linguagem complexa [...] é a primeira razão para suspeitar que a linguagem não é apenas uma invenção cultural qualquer mas produto de um instinto específico”. No entanto, é apenas com o auxílio de uma outra pessoa que essa capacidade inata é ativada. Esta outra pessoa geralmente é a mãe e é na relação mãe-filho que a língua emerge.

Diversas são as pesquisas que tentam desvendar o mistério da aquisição da linguagem. Sabemos que o trabalho empreendido por um bebê no seu caminho rumo à sua língua materna não é tão simples: não há instrução formal nem nada que indique o real sentido daquilo que lhe é dito. Todas as crianças, salvo aquelas que possuem algum tipo de comprometimento central ou periférico, aprendem a falar. No entanto, verificar os padrões de compreensão e de produção de crianças tão novas, de 8 a 16 meses de idade, não é tarefa das mais fáceis. Essa dificuldade não diz respeito apenas a uma dificuldade na testagem. Apesar de uma palavra ser considerada adquirida quando a criança é capaz de apontar, de segurar, de trazer, de oferecer ou de executar qualquer ação com o objeto solicitado, assim como olhar ou voltar-se para ele mais uma vez, o real entendimento de uma palavra, i.e., saber se a criança compreende a palavra “bola” da mesma forma que os adultos a compreendem é uma incógnita. Essa tarefa exige a análise de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto de compreensão e de uso,

² Povo não helênico do ocidente da Ásia Menor, que habitava o território da atual Turquia (AURÉLIO, 1999).

já que a literatura atesta casos de palavras que só são compreendidas e/ou produzidas em um único e determinado contexto; ou palavras que são utilizadas para uma série de outros elementos parecidos como, por exemplo, a produção da palavra “bola” para se referir a outros objetos redondos ou circulares. Um outro fator é a análise do meio sociolinguístico da criança e de suas relações interativas, visto que a entrada linguística, e mais especificamente, a quantidade de entrada linguística diretamente dirigida na relação adulto-criança é fundamental para a aquisição de novas palavras.

O presente artigo apresenta alguns dos resultados de uma pesquisa desenvolvida a respeito do desenvolvimento lexical inicial de crianças de 8 a 16 meses de idade adquirindo o português brasileiro. A escolha pelo tema deve-se ao fato de serem poucos os estudos a respeito deste tema e menores as informações a respeito do desenvolvimento lexical, em crianças adquirindo o português brasileiro, numa fase tão inicial. Para se ter uma ideia, grande parte dos materiais existentes no mercado para avaliação clínica nesta fase inicial, além de muitos livros infantis dedicados a esta faixa etária, limitam-se à tradução de materiais produzidos para avaliação e distração de crianças provenientes de outras línguas e culturas, dentre as quais se destacam a língua e a cultura norte-americana e espanhola.

A necessidade de estudos nesta área se torna cada vez mais imediata, já que existe o interesse em se investigar, através do cruzamento de dados de diversas línguas, as semelhanças e diferenças no processo aquisicional empreendido por falantes de línguas estruturalmente distintas – investigação esta que tem contribuído para o estudo da existência e da natureza de princípios operacionais básicos de desenvolvimento linguístico. Ademais, a discussão a respeito de como universais cognitivos, entrada linguística e métodos de avaliação influenciam e interagem no desenvolvimento lexical continua progredindo e necessita, cada vez mais, de maiores dados de diferentes línguas, comparando-se os diferentes métodos.

Primeiros usos

O foco de nossa pesquisa é o processo de construção do vocabulário. Sabemos que a aquisição e a aprendizagem de uma determinada palavra não se resumem apenas à aquisição de sua forma; envolve a aquisição de um conjunto de informações (sintáticas, semânticas, morfológicas) a respeito dessa palavra, além do conhecimento da cultura na qual palavras e sujeitos (falantes) estão inseridos. “Suco”, “biscoito”, “pão”, “olho”, “nariz”, “boca”,

“chapéu”, “sapato”, “fralda”, “carro”, “caminhão”, “cachorro”, “gato”, “bola”, “boneca”, “copo”, “colher”, “escova”, “chave”, “luz”, “dada”, “mamãe”, “papai”, “bebê”, “cima”, “fora”, “abre”, “não”, “oi”, “tchau”, além de alguns sintagmas formulaicos como “que é isso” e “olha isso” são alguns exemplos de primeiras palavras mais frequentemente atestadas por pais e pesquisadores em diversas partes do mundo (CLARK, 1979; PINKER, 2002).

Para Bruner, o primeiro a adotar esquemas de interação como unidade de análise, os jogos e as brincadeiras interativas entre adulto e criança apresentam a ela os esquemas interacionais que são fundamentais no desenvolvimento de habilidades linguísticas, pragmáticas, uma vez que tais jogos

[...] são estruturados de acordo com um modelo estável, no qual o adulto e a criança “fazem” coisas para e com o outro, sendo a comunicação o instrumento que garante seu acontecimento. Já dissemos que são repetitivos e limitados, mas devemos acrescentar um novo aspecto: são estruturados da mesma forma que o diálogo (agora eu ajo; agora você age), segundo certas regras subjacentes que constituem o núcleo do jogo. (VILA, 1996, p.75)

E são nas sequências interacionais/dialógicas em que participam criança e adulto, sendo uma dessas sequências a estratégia da “estrutura tópico-comentário desmembrada em dois ou mais enunciados sucessivos” (OCHS *et al.*, 1979 *apud* LEMOS, 1986, p. 243), que as crianças encontram os elementos para a construção do seu vocabulário.

Adotaremos, portanto, uma perspectiva interacionista de aquisição de linguagem, partindo do princípio de que o desenvolvimento linguístico, assim como o desenvolvimento lexical, são decorrentes da interação social e da troca comunicativa entre a criança e os seus interlocutores, ou seja, é da interação com o outro que a criança aprende aquilo que, em breve, ele será capaz de fazer sozinho. Assim, o desenvolvimento lexical, dentro de uma perspectiva interacionista, não pode ocorrer isolado das experiências infantis sociointeracionais. Ao contrário: são essas experiências que fornecerão à criança as formas lexicais convencionais que elas adquirem durante esse período inicial e, além disso, visto que os pais e/ou outros interlocutores recorrentes são figuras-chave na socialização, o processo de aquisição não pode estar centrado unicamente na criança. Assim, a aquisição da linguagem é um processo socialmente distribuído (VYGOTSKY, 1998).

As primeiras palavras infantis têm uma natureza interpessoal. É, portanto, natural esperar que os primeiros usos da palavra sejam uma ferramenta utilizada pela criança para quebrar a sua subjetividade, o seu isolamento subjetivo, manipulando e regulando respostas e comportamentos de outros. Gopnik e Meltzoff (1986) reforçam essa hipótese, afirmando que as primeiras palavras são utilizadas exclusivamente para dirigir o comportamento de outras pessoas, ou seja, para que elas satisfaçam algum desejo e só depois são empregadas para comentar seus próprios planos. Para Kuczaj e Barret (1986), a necessidade comunicativa é um fator que pode influenciar nos significados que as crianças fixam às palavras.

No intuito de tentar explicar o objetivo do uso dessas primeiras palavras, o trabalho realizado por Halliday (1975 *apud* INGRAM, 1989), com base no desenvolvimento do seu filho Nigel, é sempre tomado referencial. Halliday aponta seis funções comunicativas, sendo que apenas quatro estarão presentes na fase inicial do desenvolvimento:

- 1) a função *instrumental* – usada para satisfazer as necessidades da criança para obter bens ou serviços: a função “eu quero”;
- 2) a função *regulatória* – usada para controlar o comportamento dos outros: a função “faça como eu disse”;
- 3) a função *interacional* – usada para interagir com aqueles que estão ao redor da criança: a função “eu e você”; e
- 4) a função *pessoal* – usada para expressar a si próprio: a função “aqui estou”.

Duas outras funções, *heurística* e *imaginativa*, emergiriam posteriormente.

Essas quatro funções foram resumidas em duas mais gerais, que são atribuídas a essas primeiras palavras, também atribuídas aos gestos no período que precede a fala (Cf. BARRET, 1993): a função *expressiva* – na qual a criança expressa estados internos, como estados afetivos e reações a ações e objetos (e.g. prazer, angústia, surpresa, rejeição etc.); e a função *diretiva* – na qual a criança faz uso da língua como meio para dirigir ações e comportamentos de outras pessoas (e.g. ordens, pedidos, obter e/ou dirigir a atenção de outros). Numa análise de dados referentes a seis publicações, Griffiths (1985) nos mostra que as crianças começam usando holófrases tanto na sua função expressiva quanto na função diretiva. Para ele, o uso da linguagem para uma função assertiva ou informativa (i.e.,

transmitir informação afirmando que um estado particular de um acontecimento existe) requer não apenas a habilidade de referir por meio de significados de palavras, mas a habilidade de expressar predicções.

Sachs (2000) apresenta uma outra forma de classificação das funções comunicativas nesta etapa inicial, tendo como base outros estudos:

1. Função Comunicativa Imperativa ou Modificação Comportamental – se subdivide em dois comportamentos: a) Rejeição (gestos ou vocalizações consistentes que são utilizados para terminar uma interação); b) Pedido (gestos ou vocalizações consistentes que são utilizados para fazer com que o parceiro faça algo do seu interesse ou o ajude a atingir um objetivo. Pode ser de três tipos: pedindo uma interação social; pedindo um objeto; pedindo uma ação);
2. Função Comunicativa Declarativa ou Comentário – constitui-se de gestos ou vocalizações consistentes que são usadas para dirigir a atenção do parceiro com o propósito de dividir a atenção para com um objeto ou evento.

Os estudos realizados na cultura ocidental revelam que a fala materna dirigida à criança é um aspecto que está relacionado com vários outros aspectos do desenvolvimento do vocabulário inicial. Sachs (1977) afirma que não é a quantidade de estímulos verbais que é importante para o desenvolvimento, mas sim a quantidade de entrada linguística diretamente dirigida na relação mãe-criança. Harris *et al.* (1988) observam que a proporção de referências a objetos na fala materna está associada com o estilo linguístico da criança (referencial ou expressivo) e que o uso inicial das palavras pode ser prognosticado pela frequência de uso das palavras pelas mães (ou pelo adulto). Ademais, eles verificaram que, no nível de 10 palavras produzidas, havia uma relação entre o uso inicial da criança (presa ao contexto ou referencial) e o uso materno mais frequente para a maioria delas (83% dos casos). Porém a influência da fala materna no DLI parece incidir apenas no período inicial, declinando rapidamente no segundo ano de vida, aproximadamente por volta dos 18 meses.

Dale (1976) e Teixeira (1995) acreditam que essas produções podem não ser apenas rótulos para objetos, mas significar também comentários acerca desse objeto ou de um determinado evento ou situação. Segundo Dale (1976, p.13), elas parecem ser mais do que palavras únicas: “Elas parecem querer expressar idéias complexas, idéias que seriam expressas pelo adulto através de sentenças”¹. Ao produzir, por exemplo, a palavra “papai” apontando para o carro, a criança pode estar querendo dizer: “olha papai no carro”, “o carro é

do papai” etc. (TEIXEIRA, 1995). Assim, descobrir o que as crianças querem dizer com as suas palavras iniciais não é uma tarefa fácil, já que uma holófrase pode possuir diversos significados e ser usada em diferentes situações – envolvendo, destarte, a análise do contexto de uso.

É importante destacar o fato de muitas das produções iniciais das crianças terem como característica o fato de serem utilizadas de forma presa ao contexto, ou seja, palavras produzidas apenas num contexto muito limitado e em situações muito específicas. 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. 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). O uso preso 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 de uma ação na qual ela regularmente participa no decorrer de um jogo livre. Pode consistir também de 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.

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 (NELSON, 1985, p. 83), “[...] 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”ⁱⁱ. 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.

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 (HARRIS *et al.*,1995). 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; HARRIS *et al.*, 1988; DROMI, 1987), 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 do desenvolvimento do entendimento de que as palavras podem ser usadas para nomear objetos no período do desenvolvimento da compreensão que precede a produção.

Além de palavras presas ao contexto e de palavras referencias, 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.

Metodologia

O *corpus* desta pesquisa encontra-se composto por 03 crianças residentes na cidade de Salvador, estado da Bahia. São crianças cujos pais possuem o segundo grau completo. Em dois dos sujeitos, um dos pais já possui o nível superior completo. Com exceção de uma criança, o sujeito 03 (S03), no início da coleta, todos estavam, com exceção de S03 que estava com 0;10, para completar os 08 meses de idade, sendo esta semana antecedente ao aniversário de 08 meses utilizada para explicar os propósitos e a metodologia da pesquisa aos pais.

Para conduzir a pesquisa, os pais foram instruídos a produzirem anotações em forma de diário, contendo informações a respeito do contexto de compreensão e de produção das palavras e informando a data da “descoberta”. Foi-lhes esclarecido que o propósito da

pesquisa era investigar a compreensão e a produção das palavras. Esse esclarecimento foi de fundamental importância, pois muitos pais confundiam o compreender a palavra, o conceito, uma abstração mental, com o fato de a criança ter contato com pessoas, lugares e objetos. Dessa forma, uma palavra podia ser anotada quando compreendida quando, ao ser questionada, a criança já era capaz de dar, de olhar, de procurar o objeto solicitado ou de realizar uma ação desejada. Para a produção, foi pedido que os pais notassem palavras que a criança já produzia de uma forma consistente, i.e., frequente e com algum significado, embora pudesse ser limitada a um determinado contexto. Não lhes foi solicitado que notassem apenas as palavras que fossem foneticamente semelhantes ao padrão adulto e utilizadas da mesma forma que este padrão. Dessa forma, vocalizações idiossincráticas, porém frequentes e compreendidas por aqueles que rodeiam a criança foram registradas. Foram fornecidos aos pais um caderninho e uma cartinha que lhes explicavam o propósito da pesquisa e o modo como proceder nas anotações. Além de informações a respeito do léxico, também lhes foi solicitado que notassem informações a respeito do desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras.

Além do diário, as crianças eram visitadas em suas próprias casas. Inicialmente, as visitas eram mensais e, após os doze meses, passaram a ser quinzenais. Com o intuito de adquirir informações da forma mais natural possível, de acordo com o que foi dito na seção anterior, os pais não foram, em momento algum, induzidos a agirem de forma artificial e/ou programada, ou seja, a brincarem de algo por mim determinado, ou a conversarem sobre determinados objetos ou pessoas com seus bebês. O objetivo era tentar investigar, da forma mais transparente possível, o contexto sociolinguístico e interacional da criança e, a partir dali, verificar a veracidade das anotações realizadas. No momento em que precisava esclarecer alguma informação presente no caderno, como, por exemplo, de que forma determinada palavra já estava sendo compreendida e/ou produzida pela criança, questionava os pais e estes, imediatamente, criavam situações para que eu pudesse comprovar a realidade registrada. No entanto, foram realizadas algumas tentativas mais objetivas no sentido de verificar a extensão dos ambientes de compreensão e/ou produção das palavras registradas pelos pais. Ou seja, foi elaborado um material, mais precisamente um fichário, contendo figuras de objetos já atestados como compreendidos e/ou produzidos, para verificar de que forma a palavra já tinha sido adquirida: se era compreendida apenas de forma presa ao contexto ou se o era de forma referencial. Essas tentativas não foram proveitosas, pois as crianças não se concentravam na atividade, não respondiam às perguntas e ao direcionamento

dos pais. Assim, uma alternativa para se verificar essa extensão foi a observação e o questionamento aos pais a este respeito.

Os dados foram apresentados sujeito a sujeito e, em seguida, compilados mês a mês. Foram, na medida do possível, disponibilizadas informações sobre:

- a. os tipos de palavras que foram adquiridas, primeiramente, nos níveis da compreensão e da produção. A classificação proposta por Benedict (1979) foi a adotada como ponto de partida, realizando-se as modificações necessárias (cf. Quadro 01, em anexo);
- b. a extensão de compreensão e uso – presas a determinados contextos ou referenciais – das palavras, seguidos da apresentação dos respectivos contextos;
- c. a ocorrência, ou não, de fenômenos como super e subextensões;
- d. o ritmo de aquisição – média de palavras por mês.

Resultados

Embora convivam com seus filhos por quase 24h, foi muito difícil para os pais verificarem a compreensão de palavras nos primeiros meses de vida. Essa dificuldade diminuiu por volta dos 13-14 meses, quando a criança já se encontrava mais responsiva. Foi muito difícil para os pais atestar a compreensão de palavras que não fossem aquelas referentes a ações isoladas e a objetos específicos – talvez por causa disso, a categoria dos “modificadores” tenha tido uma incidência tão baixa. Ainda assim, podemos colher desta pesquisa alguns achados interessantes.

O presente estudo, assim como o estudo realizado por Gopnik e Meltzoff (1986), reforça a hipótese de que as primeiras palavras são utilizadas para dirigir o comportamento de outras pessoas, ou seja, para que elas satisfaçam algum desejo. São alguns exemplos:

- “mamãe” – produzido por S01 (0;8) quando queria ir para o colo da mãe;
- “dá dá” – produzido por S02 (0;8) apenas quando queria algo;
- “um um” – uma protopalavra produzida (0;10) por S02 sempre que desejava que sua mãe satisfizesse algum desejo seu. Por exemplo: produzia quando queria que a mãe cantasse, ao mamar; produzia quando chegava à janela e desejava que sua mãe chamasse Jéssica, a vizinha;

- “undê” – produzido (0;10) por S02 sempre que desejava que sua mãe lhe desse algo;
- “nana” – produzido (1;2) por S03 sempre que desejava comer bananas.

Para Gopnik e Meltzoff (1986), as primeiras palavras são utilizadas exclusivamente para dirigir o comportamento de outras pessoas, ou seja, para que elas satisfaçam algum desejo, e só depois são empregadas para comentar seus próprios planos – enquadrando-se na função comunicativa imperativa, pedido, proposta por Sachs (2000) – daí a grande ocorrência, na primeira forma de categorização, de palavras da categoria das “palavras de ação”. No entanto, embora essa função impere nesta fase inicial, a análise dos dados nos leva a crer que a função comentário pode aparecer concomitantemente, como a análise dos dados de S03. Embora tenha sido acompanhada apenas a partir dos 0;10 meses, a análise dos seus dados nos mostra a grande preferência de S03 por dividir a atenção para objetos.

Em linhas gerais, esses achados corroboram informações mais recentes a respeito do desenvolvimento lexical inicial (BENEDICT, 1979; BARRET, 1973, 1986; BATES et al., 1997; HARRIS et al., 1995; SILVA, 2003). Existe uma assimetria entre a quantidade de itens lexicais compreendidos e a quantidade de itens produzidos. Por volta de um ano de idade, as crianças já são capazes de compreender aproximadamente 52 palavras; no entanto, só são capazes de produzir 15, atingindo a marca de 50 palavras em produção apenas a partir dos 16 meses de idade (Cf. Gráficos 01 e 02).

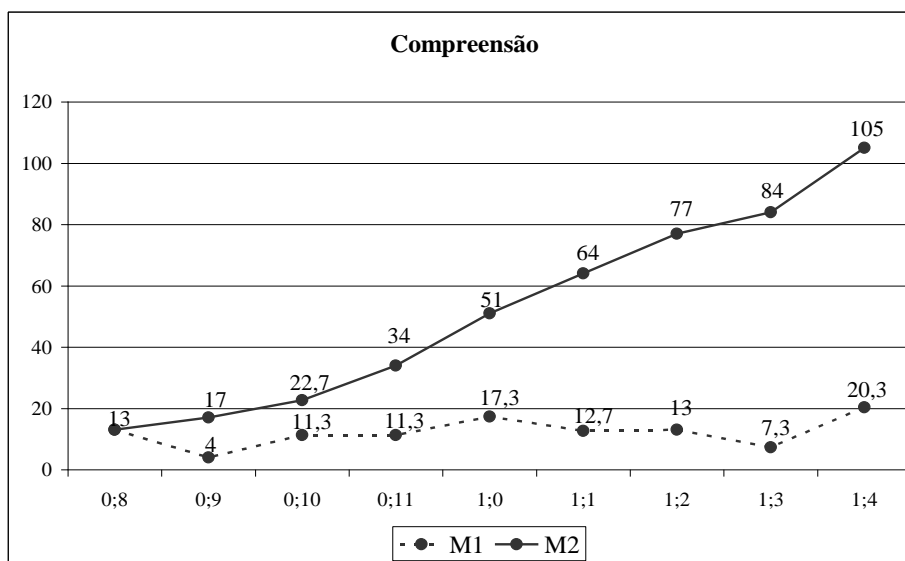


Gráfico 01 – Ritmo de desenvolvimento – compreensão

Legenda: M1 – Média mensal, não-cumulativa M2 – Média mensal, cumulativa

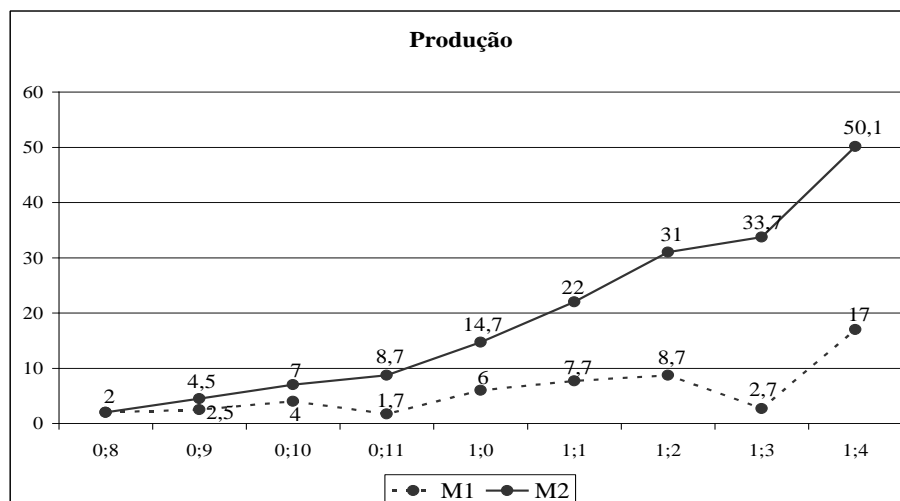


Gráfico 02 – Ritmo de desenvolvimento – produção

Legenda: M1 – Média mensal, não-cumulativa M2 – Média mensal, cumulativa

No que se refere às categorias lexicais, o grupo dos “nominais” predominou em todas as faixas etárias da amostra, seguido pelo grupo das “palavras de ação”. Essa predominância da categoria dos “nominais” reforça a afirmação de que são os substantivos que têm a probabilidade de serem mais aprendidos durante as díades interativas mãe-filho. A categoria dos “nominais” e das “palavras de ação” também predominam no nível da produção. As subcategorias “objetos”, “pedidos e solicitações” e “nomes específicos” são as mais recorrentes. Confira os Gráficos 03 e 04 abaixo:

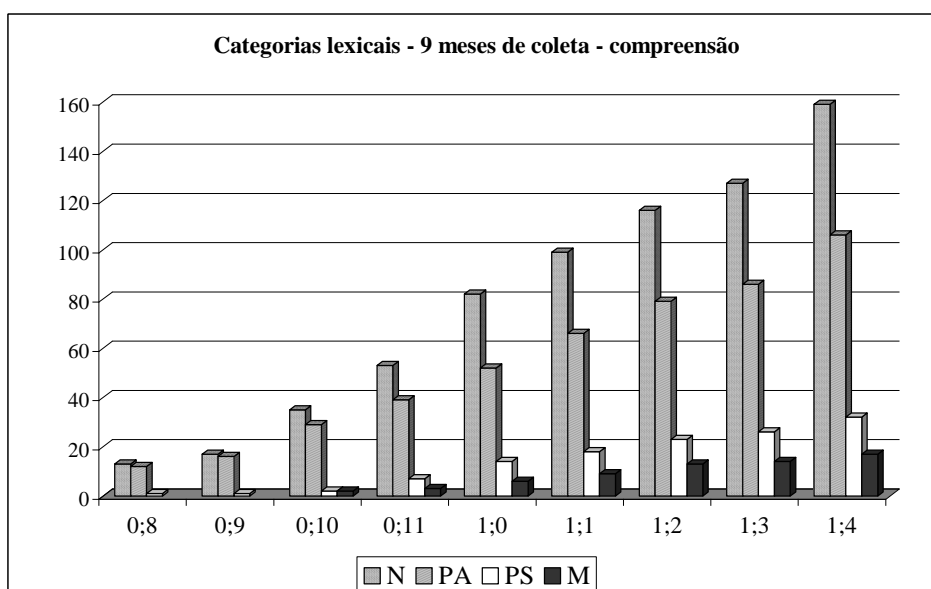


Gráfico 03 – Dados finais – categorias lexicais – compreensão

Legenda: N Nominais; PA Palavras de Ação; PS Palavras sociais-pessoais; M Modificadores

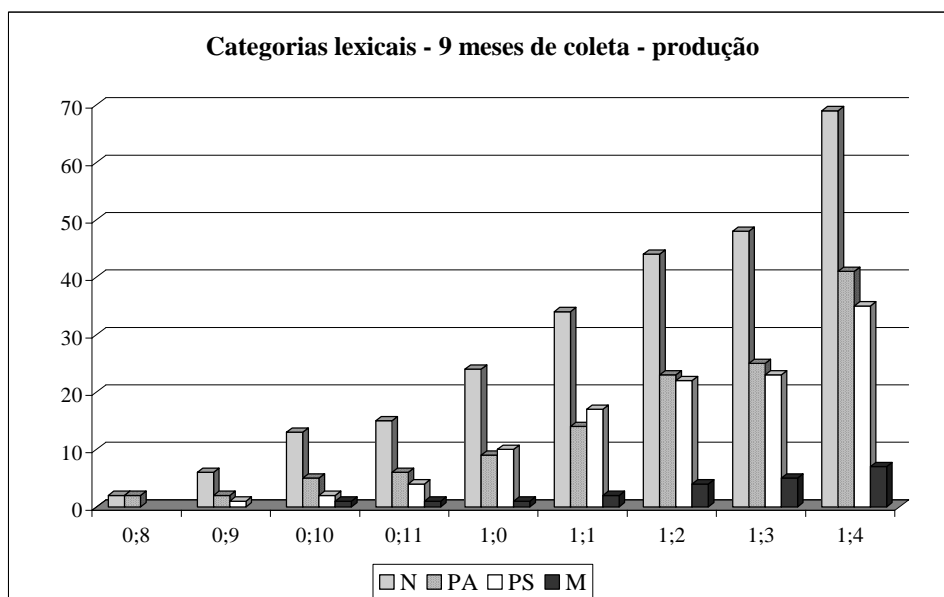


Gráfico 04 – Dados finais – categorias lexicais – produção

Legenda: N Nominais; PA Palavras de Ação; PS Palavras sociais-pessoais; M Modificadores

A produção de palavras presas a um contexto situacional ou linguístico também foi frequente. No entanto, a dificuldade de testar as anotações realizadas pelos pais, de uma certa forma, compromete o real percentual dessas ocorrências, assim como dos fenômenos da subextensão e superextensão. Apesar disso, acredito poder afirmar que o uso referencial pode surgir antes ou concomitante o uso preso a um contexto.

Um estudo comparando os dados provenientes da aplicação do *protocolo Palavras e Gestos do Inventário de Desenvolvimento Comunicativo*³ (CDI) e os dados provenientes deste estudo longitudinal mostra que, tendo em vista o fato de os pais terem sido mais bem instruídos com relação ao modo de como e o que observar – além de estarem sendo acompanhados durante 9 meses –, os dados resultantes do estudo longitudinal parecem ser mais cautelosos do que aqueles resultantes da aplicação do CDI, no qual muitos pais confundiam a compreensão de palavras com o ter, o gostar do objeto e, na maior parte das

³ O protocolo *Palavras e Gestos dos Inventários de Desenvolvimento Comunicativo* é um instrumento desenhado para se obterem informações sobre o desenvolvimento lexical inicial. Tais inventários, ou CDIs, já adaptados e normatizados para diversos idiomas, foram desenvolvidos após aproximadamente 15 anos de pesquisa por estudiosos interessados em desenvolver um instrumento que fosse capaz de fornecer informações sobre o curso do desenvolvimento linguístico, desde os primeiros sinais gestuais não-verbais até a expansão do vocabulário inicial e o início da gramática, sendo, a princípio, elaborado para fins de pesquisa e posteriormente utilizado para fins clínicos (FENSON et al., 1993). Para maiores informações sobre o protocolo bem como sua adaptação para o português brasileiro, queira ver (BATES, DALE, THAL, 1997; SILVA, 2006; 2010).

vezes, superestimava a real capacidade de seus filhos. Os Gráficos 05 e 06 mostram a diferença, quantitativa, nas informações provenientes dessas duas pesquisas:

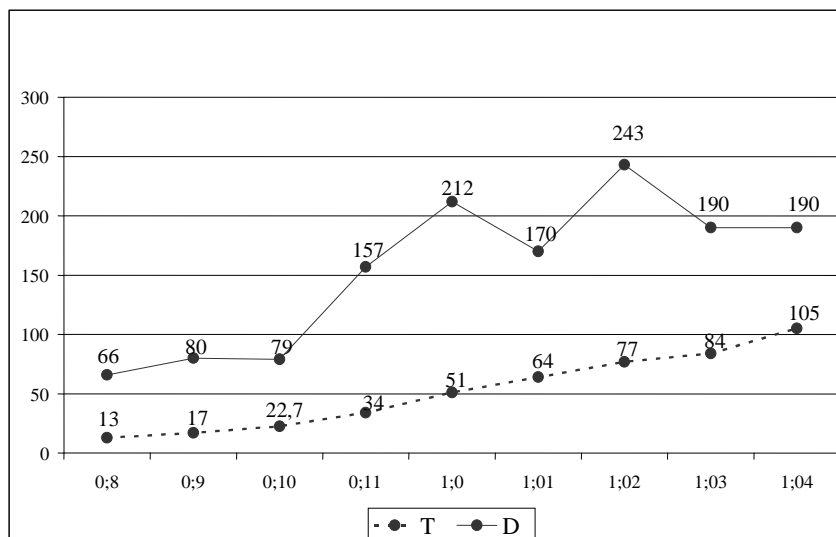


Gráfico 05 – Comparação dos dados do CDI (D) e do estudo longitudinal (T) – compreensão.

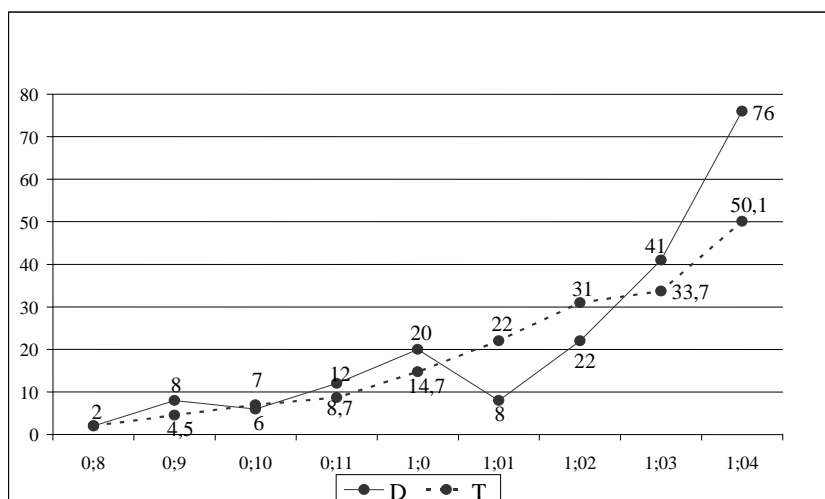


Gráfico 06 – Comparação dos dados do CDI (D) e do estudo longitudinal (T) - produção

Podemos verificar, a partir da análise dos gráficos, uma acentuada disparidade entre os dados do CDI e do estudo longitudinal no nível da compreensão, o mais difícil de se verificar, e um relativo compasso no nível da produção – mais “fácil” de se observar.

Conclusão

A análise dos dados de cada sujeito nos leva a afirmar e a corroborar dados de outros estudos, segundo os quais essas primeiras palavras referem-se ao “aqui e agora” (cf. CLARK, 1979; BENEDICT, 1979; BARRET, 1997, PINKER, 2000), além de serem aquelas aos quais elas (as crianças) são mais expostas, visto que fazem parte das suas rotinas diárias. Podemos afirmar que tais itens, recorrentes na fase inicial do desenvolvimento lexical em crianças adquirindo o português brasileiro, são semelhantes aos itens de crianças adquirindo a língua inglesa, confirmando especulações de estudiosos que acreditam que, nesta fase inicial, as crianças adquirem, basicamente, as mesmas palavras. Assim, “biscoito”, “pão”, “olho”, “nariz”, “boca”, “chapéu”, “sapato”, “fralda”, “carro”, “água”, “cachorro”, “gato”, “bola”, “boneca”, “copo”, “chave”, “dá”, “mamãe”, “papai”, “bebê”, “cima”, “fora”, “abre”, “não”, “alô”, “tchau”, comumente registradas em diários parentais a respeito de crianças adquirindo a língua inglesa, também estão presentes no vocabulário de crianças adquirindo o português brasileiro. Tendo em vista o fato de as crianças que constituíram o *corpus* desta pesquisa serem provenientes da mesma classe sociocultural (pais escolarizados, residentes em centros urbanos, ocidentais) de crianças que compuseram o *corpus* de outras pesquisas, nesta fase inicial, as diferenças culturais aqui encontradas não foram significativas.

Um *corpus* maior, abarcando todas as regiões do país, muito provavelmente, diminuiria a incidência de altos percentuais nesta faixa inicial de aquisição. Para aqueles que desejam informações a respeito da quantidade de palavras compreendidas e/ou produzidas numa determinada faixa, ou sobre o ritmo de aquisição, o CDI é um excelente instrumento. No entanto, além das limitações existentes e reconhecidas por seus elaboradores (BATES *et al.*, 1984 *apud* BATES; DALE; THAL, 1997, p. 89), para que este instrumento se torne eficaz em língua portuguesa, um estudo envolvendo uma quantidade maior de crianças se faz necessário, além de ser necessária também uma pesquisa que investigue este processo tendo como foco crianças provenientes de outras classes socioeconômicas.

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.; HARRIS, M.; 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.; DALE, P. S.; THAL, D. Diferenças individuais e suas implicações para as teorias do desenvolvimento da linguagem. In: FLETCHER, P, MACWHINNEY, B. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 87 – 130.
- BENEDICT, H. Early lexical development: comprehension and production. **Journal of Child Language**, Cambridge University Press, n 6, p. 183 – 200, 1979.
- CASTRO, Maria Fausta Pereira. A Infância e a aquisição de linguagem. **Comciência**. Disponível em: http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/09_imp.shtml.
- CLARK, E. V. Building a vocabulary: words for objects, actions, and relations. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. (Ed.). **Language acquisition**: studies in language development. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. p. 149-160.
- DROMI, E. **Early lexical development**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- GOPNIK, A.; 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
- GRIFFITHS, P. The communicative functions of children's single-word speech. In: BARRET, M. (ed.) **Children's single-word speech**. John Wiley & Sons, 1985, p. 87-111.
- 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.

KUCZAJ, S.; BARRET, M. Preface. In: KUCZAJ, S.; BARRET, M. (Ed.) **The development of word meaning: progress in cognitive development research**. New York: Springer Verlag, 1986. viii-xii

LEMOS, C. T. Interacionismo e aquisição de linguagem. **D.E.L.T.A.**, v.2, n. 2, p. 231–248, 1986.

NELSON, K. **Making sense: the acquisition of shared meaning**. San Diego: Academic Press, 1985. p. 3-123.

PINKER, S. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 333-378.

ROBINS, R.H. **Pequena história da linguística**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

SACHS, J. The adaptative significance of linguistic input to prelinguistic infants. In: SNOW, C.; FERGUNSON, C. **Talking to children: language input and acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. p. 51-61.

SACHS, J. Communication development in infancy. In: GLEASON, J. B. **The development of language**. Ally and Bacon, 2000. p. 40-69.

SILVA, C. T. S. Primeiras palavras: um estudo a partir dos Inventários de Desenvolvimento Comunicativo. **Revista (Con)textos linguísticos (UFES)**, v. 1, p. 09-21, 2010.

SILVA, C. T. S. Considerações em torno da adaptação do protocolo Palavras e Gestos do Inventário MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo. **Inventário (UFBA)**, v. 5, p. 5, 2006.

VILA, I. Aquisição da Linguagem. In: COLL, C. *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.69-80.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO

CATEGORIAS			SIGLA
Nominais (N)	Nomes específicos	Palavras que se referem a apenas um exemplar da categoria, mas não são limitadas a nomes próprios, e.g. “papai”, “Xica” (nome do cachorro), “velotrol ⁴ ” (apenas o velotrol da criança).	NNE
	Nomes gerais	Palavras que se referem a todos os membros de uma categoria. Podem ser: (a) seres vivos – pessoas e animais; (b) objetos – roupas, brinquedos, partes do corpo, alimentos, móveis, aposentos, utensílios da casa; (c) pronomes – pessoais e demonstrativos.	NNGa NNGb NNGc
Palavra de ação (PA)		Palavras que requerem ações específicas das crianças, que acompanham ações delas ou que elas utilizam para requerer ações específicas. <i>Não são, necessariamente, verbos⁵</i> . Incluem-se nessa categoria: (a) jogos e ações sociais – palavras que requerem apenas uma resposta motora (jogos de ação), e.g. “esconder”, “bater palmas”; ou verbal (jogos verbais) e.g. “o que o cachorro fala?”). Podem, ou não, envolver um objeto; (b) palavras de evento – uma palavra que requer uma ação ou atividade subsequente: “comer” → correr e ir para a cadeira; (c) locativos – palavras que requerem localizar ou colocar algo em um lugar específico. Podem ser: a) de procura (e.g. “cadê”, “olhe”); – b) ações locativas (e.g. “tire”, “coloque”); (d) palavras gerais de ação – relacionadas a objetos (e.g. “achar”, “mostrar”); – não relacionadas a	PAa PAb PAc PAD PAe

⁴ Triciclo infantil.

⁵ Os itens em itálico no quadro referem-se às mudanças realizadas para uma melhor classificação dos dados.

	objetos (e.g. “dançar”, “pular”); (e) inibidores de ação (e.g. “não”, “pare”); (f) pedidos e solicitações (e.g. “dar”, “querer”); (g) desaparecimento (e.g. “acabou”, “pronto”).	PAf PAg
Modificadores (M)	Palavras que se referem à qualidade ou propriedade de coisas ou eventos. São: (a) atributos (e.g. “grande”, “bonito”); (b) estados (e.g. “vazio”, “quente”); (c) locativos (e.g. “fora”, “lá”); (d) possessivos (e.g. “meu”); (e) quantificadores (e.g. “mais”).	Ma Mb Mc Md Me
Palavras sociais- pessoais (PS)	Palavras que se referem a estados afetivos e/ou relações sociais. São: (a) assertivas (e.g. “sim”, “não”, “quero”); (b) ações sociais expressivas (e.g. “oi”, “tchau”); (c) brincadeiras e rotinas (e.g. “banho”, “papinha”); (d) afetivas (e.g. palavras produzidas em momentos de alegria, de tristeza, de choro).	PSa PSb PSc PSd

Quadro 01 – Categorias propostas por Benedict (1979) e adaptadas

ⁱ They appear to be attempts to express complex ideas, ideas that would be expressed in sentences by an adult.

ⁱⁱ [...] 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.