

# A especificidade semântica como fator determinante na aquisição de verbos

Lauren Tonietto  
Aline Villavicencio  
Maity Siqueira  
Maria Alice de Mattos Pimenta Parente  
Tania Mara Sperb

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS*

---

## RESUMO

Miller e Fellbaum (1991) postulam que verbos genéricos são mais básicos e de ocorrência mais precoce do que específicos. O presente estudo verificou a especificidade como fator determinante na aquisição de verbos em crianças brasileiras. O *corpus* de 146 respostas de crianças entre 2:0 e 5:11 anos e 75 adultos universitários, emitidas para cada um dos 17 filmetes da Tarefa de Nomeação de Ações, foi analisado quanto à validade e especificidade dos verbos. O número de respostas válidas e de verbos específicos aumentou significativamente com a idade, confirmando que idade e gênero são fatores preditores do uso de verbos específicos. Os resultados sugerem que o desenvolvimento lexical das crianças brasileiras está associado a sua capacidade de categorização, já que utilizam inicialmente verbos genéricos para diferentes situações. Com a experiência e exposição ao insumo lingüístico, adquirem características semânticas mais complexas que possibilitam o uso de mais verbos específicos.

**Palavras-chave:** especificidade semântica; aquisição de verbos; desenvolvimento lexical; categorização.

## ABSTRACT

*The semantic specificity as a determining factor in the acquisition of verbs*

Miller and Fellbaum (1991) propose that generic verbs are more basic and of earlier occurrence than specific ones. This study verified the specificity as a determining factor in the acquisition of verbs in Brazilian children. The corpus of 146 answers of 2:0 to 5:11 year-old children and 75 undergraduate students, emitted to each of the 17 short films which compose the Actions Naming Task, was analyzed regarding the verbs validity and specificity. The number of valid answers and specific verbs increased significantly with age, confirming that age and gender are predicting factors of the use of specific verbs. The results suggest that the lexical development of Brazilian children is related to their categorization capacity, as they use firstly generic verbs for different situations. With experience and exposition to the linguistic input, they acquire more complex semantic characteristics which lead the usage of more specific verbs.

**Keywords:** Semantic specificity; verb acquisition; lexical development; categorization.

## RESUMEN

*La especificidad semántica como factor determinante en la adquisición de verbos*

Miller e Fellbaum (1991) postulan que verbos genéricos son más básicos e de ocurrencia más precoz do que específicos. El presente estudio verificó la especificidad como factor determinante en la adquisición de verbos en niños brasileños. El corpus de 146 respuestas de niños entre 2:0 y 5:11 años y 75 adultos universitarios, emitidas para cada uno de los 17 filmes de la Tarea de Nombrar Acciones, fue analizado cuanto a la validad y especificidad de los verbos. El número de respuestas validas y de verbos específicos aumentó significativamente con la edad, confirmando que edad y género son factores que predicen el uso de verbos específicos. Los resultados sugieren que el desarrollo del léxico de los niños brasileños está asociado a su capacidad de categorización, ya que utilizan inicialmente verbos genéricos para diferentes situaciones. Con la experiencia y exposición al insumo lingüístico, adquieren características semánticas más complexas que posibilitan el uso de más verbos específicos.

**Palabras clave:** especificidad semántica; adquisición de verbos; desarrollo del léxico; categorización.

---

## INTRODUÇÃO

O aprendizado das palavras utilizadas para nomear os diferentes objetos, ações e qualidades é mediado pela capacidade humana de categorizar. É através dela que os elementos do mundo são organizados em grupos de objetos ou ações que compartilham certas características (Rosch e Lloyd, 1978). O desenvolvimento do conhecimento das palavras que designam uma categoria de objetos ou ações e da relação entre elas constitui um aprendizado contínuo e importante, particularmente durante os estágios iniciais da aquisição do léxico de uma língua.

Barrett (1997) destaca algumas teorias explicativas da aquisição lexical inicial. A teoria do traço semântico propõe que o significado das palavras é formado por unidades menores denominadas “traços semânticos”. Por exemplo, ao aprender o significado da palavra *gato*, a criança aprende que este é um animal de quatro patas, peludo, que faz miau-miau. Na teoria do contraste lexical, Clark (1988, 1997) postula que ao aprender palavras novas, a criança contrasta seu significado com outros já aprendidos, inferindo que novas palavras se referem a novos significados. A autora também defende o princípio da convencionalidade, um princípio pragmático segundo o qual a criança aprende, com a experiência, que existem palavras convencionais para designar os diferentes objetos ou ações.

Segundo a teoria dos protótipos descrita por Barrett (1997), cada palavra possui um referente prototípico. Assim, ao aprender a palavra *gato*, naturalmente a criança tem uma representação mental do referente. Mais adiante no desenvolvimento, esta representação poderá ser estendida a outros tipos de gatos, por exemplo.

Outra importante teoria da aquisição lexical é a de representação de eventos, segundo a qual a criança em desenvolvimento aprende seqüências de atos, pessoas e objetos que compõem situações cotidianas e, assim, adquire inicialmente as palavras que se referem a esses contextos. Posteriormente, a criança torna-se capaz de descontextualizar as palavras presas ao contexto, o que justifica a explosão de vocabulário que ocorre no momento em que consegue aplicar palavras já conhecidas a outros contextos (Barrett, 1997).

Um grande número de trabalhos sobre aquisição lexical tem pesquisado o aprendizado dos nomes de objetos, ou seja, a aquisição de substantivos (Rosch e Lloyd, 1978). No entanto, poucas são as pesquisas que enfocam a aquisição de verbos. O interesse pela nomeação de ações é mais recente (Tomasello, 2003), apesar de os verbos formarem uma categoria gramatical importante e complexa de uma língua (Miller e

Fellbaum, 1991) e serem peças centrais da arquitetura da linguagem, determinando a estrutura do argumento de uma frase (Hirsh-Pasek e Golinkoff, 2006). Este trabalho estuda a evolução da nomeação de ações durante o desenvolvimento infantil, concentrando-se em um grupo de verbos referentes ao campo semântico “destruição”. Seu objetivo é investigar a influência da generalidade (ou especificidade) dos verbos durante o processo de aquisição do léxico referente a ações.

Os estudos realizados com substantivos nem sempre podem ser diretamente aplicados a verbos. Menos numerosos do que os substantivos, os verbos possuem características distintas: parecem ser mais polissêmicos que substantivos, o que implica uma maior complexidade sintático-semântica. Por um lado, dependem de argumentos que variam em número (de um a n-predicados) e natureza. Por outro lado, seus limites perceptuais são menos delineados, o que pode tornar o aprendizado infantil dos verbos mais tardio. Além dos verbos estativos, que descrevem ações que não são facilmente apreendidas perceptualmente (por exemplo, *saber*, *pensar*), os limites perceptuais dos verbos de ação são mais fugazes do que os de um objeto concreto (Golinkoff, Hirsh-Pasek, Mervis, Frawley e Parillo, 1995; Tomasello, 2003).

Uma outra diferença pode ser apontada em termos da aquisição dessas classes gramaticais. Gentner (1978), investigando a aquisição por crianças de língua inglesa (Gentner, 1981) e italiana (Caselli, Bates, Casadio e Fenson, 1995), apontou que a aquisição de verbos é um processo mais lento do que o de substantivos. Entretanto, estudos realizados com crianças coreanas (Gopnik, Choi e Baumberger, 1996) e chinesas (Tardif, Gelman e Xu, 1999) mostraram uma aquisição mais rápida dos verbos.

Outros estudos, mais detalhados, sobre a aquisição dos verbos pesquisaram as características sintáticas com o passar da idade e questionaram a frequência de verbos durante a aquisição (Douglas, 2007; Befi-Lopes, Cáceres e Araújo, 2007). Em um estudo desenvolvido junto a 60 crianças pré-escolares brasileiras, Befi-Lopes et al. (2007) verificaram um grande número de verbos no vocabulário infantil, sendo os intransitivos mais frequentes em todas as faixas etárias, seguidos pelos verbos de ligação (dois e três anos) e transitivos diretos (quatro anos). Estes dados poderiam sugerir que as crianças brasileiras também aprendem muitos verbos, assim como as crianças orientais (Tardiff, Gelman e Xu, 1999). De fato, em uma comparação direta entre crianças chinesas e brasileiras de três anos de idade, em uma mesma Tarefa de Nomeação de Ações de destruição, Chen, Tonietto, Parente, Duvignau e Gaume (2007) observaram que crianças de mesma idade, mas de culturas

diferentes, apresentam o mesmo número de respostas adequadas à situação. Entretanto, as chinesas utilizam significativamente um maior vocabulário de verbos diferentes dos utilizados pelas brasileiras. A qualidade semântica dos verbos diferenciou-se entre os dois grupos no seguinte sentido: crianças chinesas utilizaram verbos mais específicos (por exemplo, o rótulo correspondente ao verbo *serrar*), enquanto que as brasileiras utilizaram verbos mais genéricos, apropriados para diferentes situações (por exemplo, o verbo *cortar*). Ma, MacDonough, Lannon, Golinkoff, Hirsh-Pasek e Tardif (2006) afirmaram que a maior facilidade para adquirir verbos por crianças chinesas, comparadas com americanas (Tardif, Gelman e Xu, 1999), deriva do fato de que, na língua chinesa, os verbos são mais específicos e, portanto, possibilitam uma imagem mental da ação. Clark (2005) corrobora esta idéia, sugerindo que ações utilizadas com determinados objetos, que requerem um objeto específico (como *serrar*), são mais facilmente aprendidas pelas crianças do que aquelas utilizadas com muitos objetos (como *cortar* – com faca, com tesoura, etc.) ou em sentido figurado (como *cortar caminho*).

Essa noção é compatível com as idéias seminais de Rosch e colaboradores sobre a categorização e sobre o papel do corpo na formação dos conceitos e na aquisição da linguagem. Segundo Rosch et al. (1976), as categorias de nível básico (como *cadeira*) são as primeiras com as quais podemos especificar nossa interação corpórea (ao sentar, dobramos as pernas de um modo específico, por exemplo). Em um nível superordenado (como *mobília*) não é possível descrever um movimento específico através do qual interagimos com tal conceito. Já em um nível subordenado, as interações com o objeto (como *cadeira de barbeiro*) são praticamente iguais às que

ocorrem com os objetos de nível básico. De forma similar, é possível transpor as idéias de Rosch para a aquisição de verbos. Assim, um verbo mais específico, como *serrar*, seria de mais fácil compreensão e conseqüente aquisição em função da interação corpórea que ele requer e de seu poder imagético, mais específico. Por outro lado, para um verbo superordenado como *cortar*, é difícil imaginar uma ação determinada, pois essa vai depender do instrumento utilizado para tal ação.

Considerando todos os aspectos até então abordados, talvez a questão mais intrigante no que diz respeito à aquisição lexical não seja qual a categoria gramatical mais freqüente no desenvolvimento nos diferentes idiomas, mas sim o grau de complexidade semântica presente na aquisição nos verbos mais genéricos ou mais específicos utilizados pelas crianças e a compreensão do nível hierárquico desses verbos.

Miller e Fellbaum (1991) sugeriram um modelo hierárquico que parte dos verbos extremamente genéricos, os *light verbs*, aos genéricos e específicos (Figura 1). Em termos de aquisição, essa estrutura prevê que verbos medianamente genéricos (nível básico) são adquiridos mais precocemente do que verbos mais específicos. Taylor (2003) entende que termos mais elementares nem sempre ocorrem no mesmo nível hierárquico de categorização. Segundo ele, o nível pode variar, dependendo da natureza da categoria em questão. Nessa mesma direção, Goldberg (1999) nota no ambiente lingüístico ao qual as crianças são expostas, durante a fase inicial da aquisição, a proeminência de *light verbs*, verbos mais polissêmicos, freqüentes e com significado muito genérico, como “fazer”, “dar”, ou “ir”, ao invés de verbos mais específicos (por exemplo, *fazer sujeira* e *sujar*).

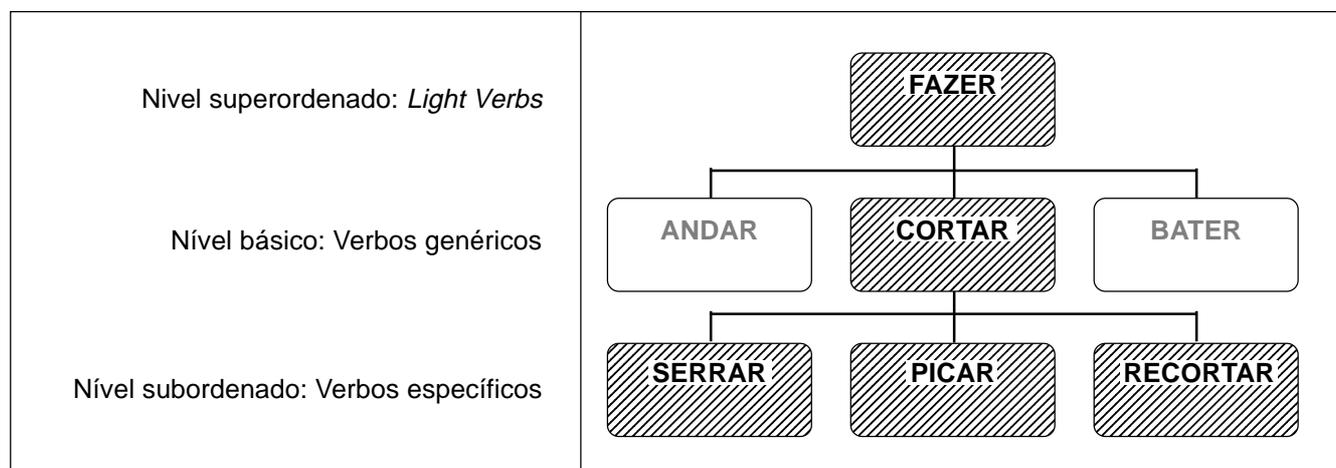


Figura 1 – Diagrama dos níveis hierárquicos do verbo CORTAR, de acordo com o modelo de Miller e Fellbaum (1991).

Dentro desse contexto, a presente pesquisa tem como objetivos: (1) estudar o desenvolvimento da especificidade na aquisição de verbos em crianças brasileiras falantes nativas de português, de dois a seis anos de idade, ampliando a faixa etária de trabalhos anteriores que encontraram uma correlação positiva entre idade e especificidade dos verbos em crianças brasileiras entre dois a quatro anos (Tonietto, Parente, Duvignau, Gaume e Bosa, 2007); e (2) verificar a hipótese de Miller e Fellbaum (1991) de que verbos genéricos são mais básicos e de ocorrência mais precoce do que os específicos. Espera-se, assim, que as crianças mais velhas apresentem maior número de verbos específicos do que as mais jovens, e que a idade seja preditora do uso de verbos específicos.

Após essa apresentação inicial dos conceitos sobre a aquisição de verbos que embasam este trabalho (seção 1), foco deste estudo, o artigo está organizado da seguinte maneira. Na seção 2, será apresentada a metodologia empregada e, nas seções 3 e 4, respectivamente, os resultados obtidos e a discussão sobre a tarefa de nomeação de verbos, comparando o grau de generalidade empregado nas diferentes faixas etárias. O experimento e os resultados são discutidos à luz das teorias cognitivas da aquisição de verbos. Por fim, é feita uma análise das contribuições deste trabalho e as implicações dos resultados obtidos.

## MÉTODOS

### Participantes

Participaram do estudo 75 adultos com idades entre 17 e 34 anos ( $M = 21,68$ ;  $D.P. = 3,25$ ), sendo 37 do sexo masculino e 38 do feminino. O *corpus* de 146 respostas de crianças com idades entre 2:0 e 5:11 anos ( $M = 3,98$ ;  $D.P. = 1,10$ ) foi dividido por idade e sexo em 5 grupos (Tabela 1). O grupo de adultos é composto por estudantes universitários e as crianças são frequentadoras de pré-escolas particulares da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, de classe média. Não foram incluídos na pesquisa sujeitos bilíngües, com diagnóstico de patologias como atraso psicomotor, dificuldades de visão e audição não corrigidas, déficit de atenção, transtornos do desenvolvimento e outras dificuldades cognitivas que pudessem dificultar a comparação com sujeitos da mesma faixa etária e mesmas condições socioeconômicas.

### Instrumentos e materiais

#### *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Ficha de Dados Sociodemográficos*

Todos os participantes ou responsáveis foram comunicados sobre os objetivos e procedimentos desta pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento. Os

TABELA 1  
Distribuição dos grupos de crianças e de adultos por Sexo e Idade

Grupo etário	Sexo	f	%	Idade	
				Média	D.P.
<i>Meses</i>					
2 anos	Masculino	16	50%	30,38	3,160
	Feminino	16	50%	30,50	3,578
	Total	32		30,44	3,321
3 anos	Masculino	25	57%	41,04	3,422
	Feminino	19	43%	41,74	3,246
	Total	44		41,34	3,327
4 anos	Masculino	20	55%	54,80	3,736
	Feminino	16	45%	53,75	3,890
	Total	36		54,33	3,787
5 anos	Masculino	18	53%	65,72	3,159
	Feminino	16	47%	65,19	3,799
	Total	34		65,47	3,431
<i>Anos</i>					
Adultos	Masculino	37	49%	21,97	4,01
	Feminino	38	51%	21,42	2,32
	Total	75		21,69	3,26

dados para caracterização da amostra e para a obtenção dos critérios de inclusão foram obtidos por meio de uma Ficha de Dados Sociodemográficos.

#### Tarefa de Nomeação de Ações

O instrumento desenvolvido por Duvignau (2004) é composto por 17 filmetes de ações em vídeo digital, apresentadas através do programa *Windows Media Player*, de forma aleatória, disponibilizada por meio da opção *shuffle*. Cada vídeo tem duração entre 42 segundos a 1 minuto e 13 segundos. Em cada filmete, uma pequena música toca enquanto uma cortina vermelha se abre. Uma mulher vestindo nariz de palhaço sai detrás da cortina e dirige-se até uma mesa onde estão vários objetos. Ela pega um deles e executa uma ação. O mesmo cenário é apresentado para as 17 diferentes ações: descascar um pedaço de tronco de árvore, estourar um balão, descascar uma banana, descascar uma cenoura, descosturar a manga de uma camisa, rasgar um jornal ao meio, desmontar um castelo de legos, descascar uma laranja, cortar um pão com serra de pão, dividir um pão com as mãos, esmigalhar um pão torrado, amassar uma folha de papel, picar um molho de salsa com faca de cozinha, serrar uma tábua ao meio, tirar a roupa de uma boneca, esmagar um tomate com um tapa, quebrar um copo com um martelo (para maiores detalhes ver Tonietto et al., 2007).

#### Procedimentos Gerais e Éticos

Os participantes foram selecionados por meio do procedimento de amostragem não-aleatório, por conveniência. Todos os participantes deste estudo foram previamente informados de forma detalhada sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. O consentimento foi formalizado através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – sob o número 2005401 e pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, registro número 25000.089325/2006-58.

#### Procedimentos de aplicação da Tarefa de Nomeação de Ações

A aplicação de tarefa de nomeação de ações respeitou as condições de ambiente físico e psicológico, conforme sugerido por Pasquali (2001). Após a apresentação aleatória de cada filmete, perguntou-se: “O que a mulher fez?”. Neste estudo foram incluídas apenas as respostas verbais relacionadas à ação alvo, chamadas aqui *respostas válidas*, ou seja, qualquer verbo relacionado à ação alvo, podendo ser o léxico verbal convencional (por exemplo, para a ação *es-*

*tourar balão*, a resposta *estourar*) ou aproximações semânticas (por exemplo, para a ação *estourar balão*, a resposta *quebrar*). Não foram consideradas ausências de respostas, expressões metalingüísticas como *não sei*, nomeação de objetos da cena ou de verbos não relacionados à ação alvo (por exemplo, *comer*, uma ação que não ocorreu, ou *pegar* (o balão), uma ação prévia à ação alvo *estourar* (o balão)). Para cada verbo válido foi estabelecido um escore de especificidade, definido previamente a partir do julgamento de 79 juízes, estudantes universitários dos cursos de Psicologia, Fonoaudiologia e Pedagogia. Cada estudante classificou uma lista de verbos proveniente dos dados coletados para esta pesquisa em escala *likert* entre 1 e 5: (1) extremamente específico; (2) com tendência a ser específico; (3) especificidade média; (4) com tendência a ser genérico e (5) extremamente genérico. Calculou-se o escore de especificidade de cada participante a partir da média dos escores de cada verbo válido emitido.

#### Análise dos dados

As análises foram realizadas no programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). A comparação entre os grupos etários foi realizada através da ANOVA univariada, tendo como variáveis dependentes os cinco grupos etários e sexo, e como variáveis independentes, a média do grau de especificidade das respostas verbais de cada participante. Também foi realizada correlação parcial e análise de regressão de tipo *stepwise*.

## RESULTADOS

As médias e desvios padrões da frequência de verbos produzidos e dos escores de especificidade encontram-se na Tabela 2. Ao comparar o número de verbos válidos produzidos pelos cinco grupos etários, a ANOVA univariada, tendo como variáveis dependentes sexo e grupos etários, mostrou que o desempenho entre grupos foi significativamente diferente ( $F(4,220) = 32,88, p < 0,001$ ), mas não foi encontrado efeito de sexo nem interação entre sexo e faixa etária. O teste *Tukey* mostrou que o grupo de dois anos utilizou significativamente menos verbos válidos do que os demais ( $ps < 0,001$ ); o grupo de três anos respondeu significativamente menos verbos do que os grupos de crianças mais velhas e do que os adultos ( $ps < 0,001$ ); mas os grupos de quatro, cinco anos e os adultos não se diferenciaram quanto ao número de respostas com verbos considerados válidos.

A ANOVA univariada, tendo como variáveis dependentes sexo e grupos etários, ao analisar o grau de especificidade dos verbos válidos mostrou um efeito

significativo de grupo ( $F(4,220) = 55,49$   $p < 0,001$ ) e de sexo ( $F(4,220) = 5,28$   $p < 0,023$ ), sendo as respostas dos participantes do sexo feminino mais específicas do que as do sexo masculino. Não ocorreu interação entre grupo e sexo. Na Figura 2, observa-se o desempenho de meninos e meninas de cada grupo etário. O teste *Tukey* mostrou que o grupo de dois anos obteve um grau de especificidade significativamente menor do que os demais ( $p = 0,008$ , na comparação com as crianças de três anos, e  $p < 0,001$  nas demais comparações). O grupo de três anos obteve um grau menor de especificidade do que as crianças de cinco anos e dos adultos ( $p = 0,001$  e  $p < 0,001$  respectivamente), mas não do que as crianças de quatro anos.

A fim de controlar os efeitos de sexo no grau de especificidade, foi efetuada uma outra análise (ANCOVA) comparando os cinco grupos etários e tendo a variável sexo como co-variante. Manteve-se nessa análise a diferença significativa entre os grupos ( $F(4,220) = 55,16$   $p < 0,001$ ). Uma análise de correlação parcial, controlando o fator sexo, encontrou uma associação significativa entre idade, medida em número de meses, e o grau de especificidade ( $r = 0,45$ ,  $p < 0,001$ ). Por fim, foi realizada uma análise de regressão linear com o método *stepwise* (Figura 3), a qual indicou que tanto a idade, medida em meses ( $R = 0,435$   $p > 0,001$ ) como sexo ( $R = 0,173$   $p = 0,021$ ) podem prever o aumento no grau de especificidade.

TABELA 2

Médias e desvios-padrão do número de respostas válidas e do grau de especificidade de cada grupo conforme sexo.

Grupo etário	Sexo	Número de respostas válidas		Especificidade	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
2 anos	Masculino	13,38	3,82	2,87	0,16
	Feminino	12,88	4,10	3,00	0,25
	Total	13,13	3,09	2,93	0,22
3 anos	Masculino	15,64	1,68	3,00	0,17
	Feminino	15,58	2,12	3,04	0,17
	Total	15,61	1,89	3,01	0,17
4 anos	Masculino	16,95	0,22	3,05	0,14
	Feminino	16,75	0,47	3,06	0,14
	Total	16,86	0,42	3,06	0,15
5 anos	Masculino	16,94	0,24	3,13	0,12
	Feminino	16,88	0,34	3,17	0,11
	Total	16,91	0,29	3,15	0,11
Adultos	Masculino	16,97	0,16	3,33	0,13
	Feminino	16,97	0,16	3,32	0,11
	Total	16,96	0,16	3,32	0,12

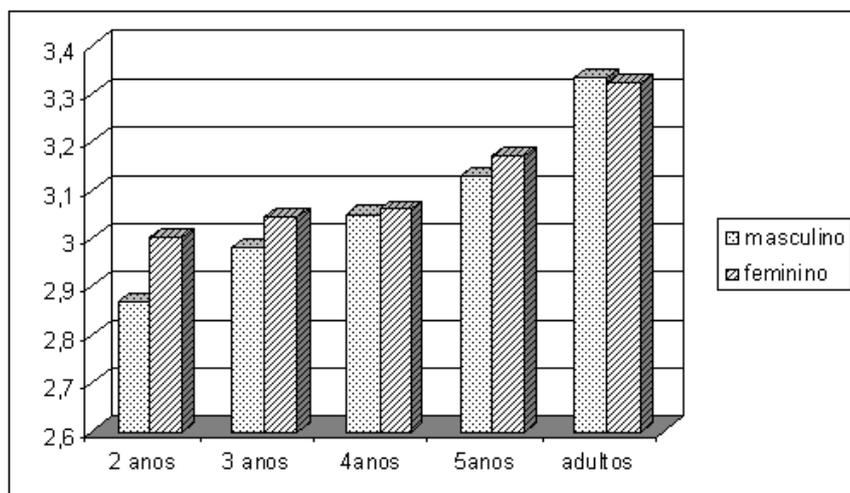


Figura 2 – Grau de especificidade médio dos participantes do sexo feminino e do sexo masculino de cada grupo etário deste estudo.

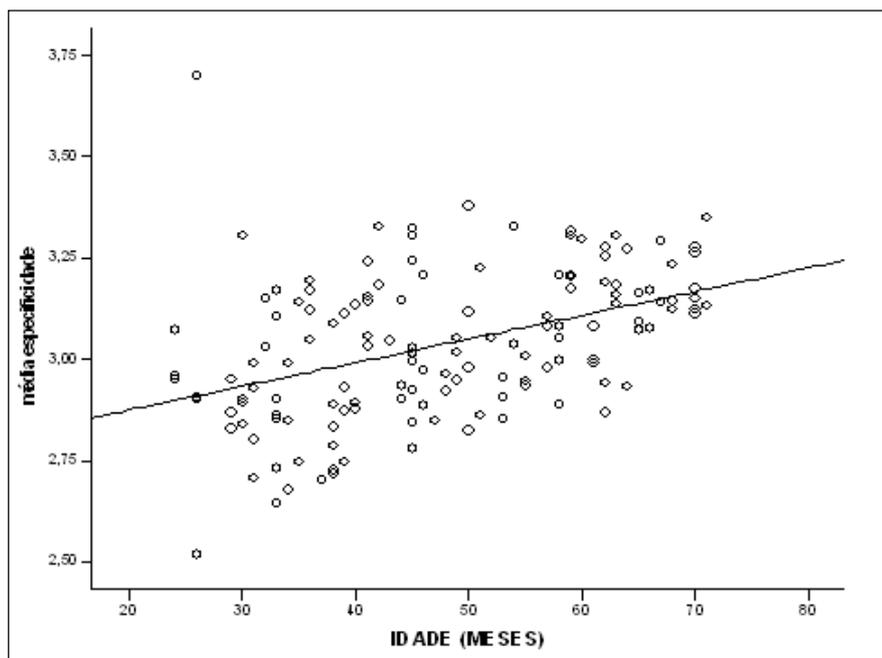


Figura 3 – Escatergrama da correlação entre idade e grau de especificidade na nomeação de ações por crianças brasileiras

## DISCUSSÃO

As diferenças significativas no número de respostas válidas, principalmente nos grupos das crianças mais jovens, de dois e três anos de idade, justificam-se pela etapa de desenvolvimento lexical dos grupos. Sabe-se que na fase mais inicial do desenvolvimento da linguagem oral as crianças parecem produzir mais substantivos e somente um pouco mais tarde aprendem a utilizar adequadamente os verbos (Bates, Dale e Thal, 1997; Crystal, 1997). Por isso, algumas crianças mais jovens, principalmente mais próximas aos dois anos de idade, não produziram verbos, emitindo apenas substantivos (por exemplo, *dodói*, *sujeira*, *cenoura*), não considerados como respostas válidas para este estudo. Os grupos de crianças de quatro e cinco anos, assim como os adultos, já possuem um léxico mais amplo, possibilitando, assim, a emissão de respostas com verbos relacionados diretamente à ação.

Os resultados das comparações de grupo por meio das análises de correlação e regressão relativas ao desenvolvimento da especificidade, foco deste estudo, confirmaram que a especificidade aumenta com a idade e que crianças do sexo feminino têm maior predisposição a utilizar verbos mais específicos. Estes dados parecem corroborar as idéias de Rosch e Lloyd (1978) e a hipótese de Miller e Fellbaum (1991) de que as crianças aprendem, inicialmente, verbos de categorias básicas, tais como *cortar* e *quebrar*. Esses verbos parecem ser mais centrais em uma categoria e, portanto, seriam prototípicos, ou seja, verbos aos quais

outros verbos com características em comum estariam ligados, como *serrar*, *estilhaçar*, *esmigalhar*.

Também é possível associar tais resultados à importância – apontada por Rosch et al. (1976) – da interação entre o corpo humano e os objetos ou ações em questão. Nesse caso, a aquisição de verbos que podemos associar a um movimento específico (*cortar*) parece ser anterior à daqueles mais superordenados hierarquicamente (*fazer*), com os quais praticamente não existem movimentos que possam ser descritos. A utilização de verbos mais específicos de ação, conforme demonstrado, aumenta com a idade, passando gradativamente a compor o léxico de verbos das crianças e estando definitivamente presente no grupo de adultos. Aproximadamente aos 5 ou 6 anos de idade, as crianças apresentam uma variabilidade de verbos já bastante desenvolvida, corroborando a literatura vigente, a qual aponta que crianças desta faixa etária já possuem uma competência lingüística notável (para uma revisão, ver Kandel, Schwartz e Jessel, 2005; e Matlin, 2004).

Entretanto, ressalta-se que, apesar da importância dos verbos específicos como *serrar*, *descascar*, *desmontar*, para a efetiva comunicação das ações, os verbos genéricos como *fazer* continuam sendo eficazes e são amplamente utilizados em todas as faixas etárias. Em determinadas situações, quando o contexto o exige, os verbos genéricos podem ser mais apropriados do que os específicos. Por exemplo, por uma questão pragmática, a expressão verbal *tirar a roupa* é mais freqüente em todas as faixas etárias do que

*despir*, verbo considerado culto e não usual entre os falantes da Língua Portuguesa. Ressalta-se que o *input* lingüístico, ou seja, o tipo e a freqüência dos verbos aos quais as crianças são expostas são fatores que influenciam o repertório de verbos utilizados.

Destaca-se, ainda, que a possibilidade de utilizar um verbo medianamente genérico como *cortar* na ausência do verbo *serrar* pode indicar que a criança tem uma grande capacidade de generalização, utilizando esse verbo em várias situações, apesar de um léxico ainda restrito. A importância da generalização para o desenvolvimento já foi amplamente defendida por Vygotsky (1987/1998), Tomasello (2003) e nos estudos brasileiros de Figueira (1998; 1999), somente para citar alguns.

As diferenças entre sexo encontradas neste estudo mostram que pode haver, de fato, algumas diferenças na aquisição lexical de verbos em meninos e meninas, conforme já apontado na literatura clássica (para uma revisão, ver Crystal, 1997). Neste estudo, as meninas foram mais específicas do que os meninos, fato que ainda requer uma investigação mais detalhada.

De forma geral, este estudo confirma a importância das características de especificidade no aprendizado de verbos de ação. No caso do Português Brasileiro, o desenvolvimento lexical espelha o desenvolvimento da categorização. Através da experiência e da exposição à língua, categorias mais amplas vão sendo definidas e especificadas de forma a constituir um sistema conceitual organizado, mas flexível e adaptável às diferentes situações.

O estudo das relações semânticas entre verbos com significados semelhantes utilizados pelas crianças e adultos de diferentes idades com a utilização da Tarefa de Nomeação de Ações está em fase de desenvolvimento pelos autores do presente artigo. Por meio de uma análise computacional das interconexões entre os diferentes verbos semanticamente relacionados pretende-se conhecer a evolução de algumas das redes semânticas de verbos estabelecidas no sistema conceitual.

Estudos futuros ampliando a faixa etária até aqui pesquisada, a partir dos seis anos de idade, poderiam complementar os dados já obtidos, fornecendo informações sobre a continuidade do aprendizado dos verbos e suas características. Outras pesquisas diferenciando os níveis socioeconômicos das crianças poderiam, da mesma forma, contribuir para o conhecimento das especificidades inerentes ao contexto que podem diferenciar a aquisição dos verbos. A continuidade dos estudos translingüísticos realizados continua sendo imprescindível, já que pode esclarecer as diferenças existentes na especificidade e generalidade dos verbos nos diferentes sistemas lingüísticos.

## REFERÊNCIAS

- Bates, E., Dale, P. S. & Thal, D. (1997). Diferenças individuais e suas implicações para as teorias do desenvolvimento da linguagem. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Compêndio da linguagem da criança* (pp. 87-130). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1995)
- Barret, M. (1997). Desenvolvimento lexical inicial. In P. Fletcher, & B. MacWhinney (Eds.), *Compêndio da linguagem da criança* (pp. 299-321). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas. (Original published in 1995)
- Befi-Lopes, D. M., Cáceres, A. M., & Araújo, K. de (2007). Aquisição de verbos em pré-escolares falantes do português brasileiro. *Rev CEFAC*, 9, 4, 444-452.
- Caselli, M. C. E., Bates, P., Casadio, E., & Fenson, J. (1995). A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 10, 159-199.
- Chen, P., Tonietto, L., Parente, M.A.M.P., Duvignau, K., & Gaume, B. *Does number of action labels predict a better acquisition of the conventional meaning of verbs?* Manuscript submitted for publication.
- Clark, E.V. (1988). On the logic of contrast. *Journal of Child Language*, 15, 317-335.
- Clark, E.V. (1997). Desenvolvimento lexical tardio e formação de palavras. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Compêndio da linguagem da criança* (M. A. G. Domingues, Trans.) (pp. 323-340). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas. (Original published in 1995).
- Clark, E. (2005). Semantic categories in acquisition. In H. Cohen, & C. Lefebvre, *Handbook of categorization in cognitive science* (pp. 459-495). Amsterdam: Elsevier B. V.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, S. (2007). *The semantic and syntactic development of verbs in the language of children with autism*. Unpublished Doctoral thesis.
- Duvignau, K. (2004). *Architecture structurale et fonctionnelle du lexique verbal: la flexibilité sémantique comme principe fondamental de la cognition humaine et artificielle*. Projeto não publicado. Toulouse, França.
- Figueira, R.A. (1998). Os lineamentos das conjugações verbais na fala da criança. Multidirecionalidade do erro e heterogeneidade lingüística. *Letras de Hoje*, 33(2), 73-80.
- Figueira, R. A. (1999). Aquisição dos verbos prefixados por *des* em português. *Palavra*, 5, 190-211.
- Gentner, D. (1978). On relational meaning: The acquisition of verb meaning. *Child development*, 49, 988-998.
- Gentner, D. (1981). Some interesting differences between verbs and nouns. *Cognition and Brain Theory*, 4(2), 161-177.
- Goldberg, A.K. (1999). The Emergence of the semantics of argument structure constructions. In MacWhinney, B. (Ed.), *Emergence of Language* (pp. 197-212). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Mervis, C. B., Frawley, W. B., & Parillo, M. (1995). Lexical principles can be extended to the acquisition of verbs. In W.E. Merriman, & M. Tomasello (Eds.), *Beyond names for things: Young children's acquisition of verbs* (pp. 185-222). Hillsdale, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gopnik, A., Choi, S., & Baumberger, T. (1996). Cross-linguistic differences in early semantic and cognitive development. *Cognitive development*, 11, 197-227.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. (2006). *Action meets word: How children learn verbs*. New York, USA: Oxford University Press.

- Kandel, E.R., Schwartz, J.H., & Jessel, T. M. (1995). *Essentials of neural science and behavior*. New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Ma, W., McDonough, C., Lannon, R., Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K., Tardif, T. (2006, June). A mental image is worth a thousand verbs: Imageability predicts verb learning. *Jean Piaget Society*, Baltimore, MD.
- Matlin, M.W. (2004). *Psicologia Cognitiva* (S. Machado, Trans.). Rio de Janeiro, Brasil: LTC. (Original published in 2003).
- Miller, G.A., & Fellbaum, C. (1991). Semantic networks of English. *Cognition*, 41, 197-229.
- Pasquali, L. (Org.) (2001). *Manual de Técnicas de exame psicológico – TEP* (Vol. I: Fundamentos das Técnicas Psicológicas). São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Federal de Psicologia.
- Rosch, E., Mervis, C., Gray W.; Johnson, D., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.
- Rosch, E., & Lloyd, B.B. (1978). *Cognition and categorization*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tardif, T., Gelman, S.A., & Xu, F. (1999). Putting the noun bias in context: A comparison of English and Mandarin. *Child Development*, 70, 3, 620-635.
- Taylor, J. (2003). *Linguistic Categorization*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Tonietto, L., Parente, M.A.M.P., Duvignau, K., Gaume, B., & Bosa, C.A. (2007). Aquisição inicial do léxico verbal e aproximações semânticas em português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 1, 114-123.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1987).

Agências financiadoras: CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior; COFECUB – Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil.

Recebido em: 14/07/2008. Aceito em: 18/09/2008.

#### **Autores:**

Lauren Tonietto – Psicóloga. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). <ltonietto@ig.com.br>.

Aline Villavicencio – Bacharel em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). PhD em Ciências da Computação e MPhil em Computer Speech and Language Processing pela Universidade de Cambridge, Inglaterra. Professora Adjunta do Instituto de Informática da UFRGS e Professora Visitante da Universidade de Bath, Inglaterra. <alinev@gmail.com>.

Maity Siqueira – Psicóloga. Mestre e Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Adjunta do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Linguística Aplicada (PUCRS). Professora Adjunto do Instituto de Letras e do PPG em Letras da UFRGS <maitysiqueira@hotmail.com>.

Maria Alice de Mattos Pimenta Parente – Fonoaudióloga. Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). <malicemp@terra.com.br>.

Tania Mara Sperb – Psicóloga. Ms e PhD em Psicologia do Desenvolvimento (University of London – UL). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). <sperbt@gmail.com>.

#### **Endereço para correspondência:**

LAUREN TONIETTO  
Rua Vasco da Gama, 283/603 – Centro  
CEP 92310-340, Canoas, RS, Brasil  
E-mail: ltonietto@ig.com.br