

*Oferta do adulto, inferência da  
criança e apreensão:  
Prolegômenos a uma descrição da  
aquisição lexical*

*Eve Vivienne Clark*<sup>\*\*</sup>

---

**Resumo**

Os adultos oferecem palavras às crianças; estas fazem inferências sobre significados segundo o contexto. Os adultos também oferecem diretivas de como relacionar as palavras entre si através de conexões como "é uma parte de" ou "é um tipo de". Em resumo, as crianças de dois anos utilizam informação sobre palavras e relações de significado. Esses achados de trocas espontâneas são confirmados mediante dados experimentais. Em tarefas de aprendizagem de palavras, as crianças utilizam as ofertas de palavras e as orientações pragmáticas inerentes ao seu uso. A aquisição lexical precoce fica, portanto, limitada menos por restrições inatas relativas à suposição sobre significados das crianças do que pela informação que os adultos oferecem sobre o significado das palavras e as relações de significado.

---

<sup>\*</sup> Este artigo constitui uma versão da conferência plenária proferida pela autora no VI Congresso Internacional de Psicolinguística Aplicada, realizado na Universidade de Caen (França), em julho de 2000. O presente artigo foi traduzido para o português por Marília Marques Lopes Vares, pesquisadora do Centro de Pesquisas Linguísticas da PUCRS.

<sup>\*\*</sup> Universidade de Stanford eclark@psych.stanford.edu

## Abstract

*Adults offer children words and children make inferences about meanings in context. Adults also offer directions about how to relate words to each other, through such connections as is a part of, or is a kind of. In short, two-year-olds make use of information about words and meaning relations. These findings from spontaneous exchanges are supported by experimental data. In word-learning tasks, children make use of offers of words and pragmatic directions about them. Early lexical acquisition is therefore constrained less by innate limits on children's assumptions about meanings than by the information adults offer about word-meanings and meaning relations.*

## Introdução

Para comunicar-se por meio da língua, as crianças precisam dominar os significados convencionais dos termos utilizados em sua presença. Grande parte dessa aquisição, suponho, acontece durante a conversação no dia-a-dia (Clark, 1999). Na medida em que conversam, os adultos OFERECEM informações às crianças sobre palavras desconhecidas e seus significados, e as crianças FAZEM INFERÊNCIAS sobre o novo significado da palavra, e, durante a conversação, APREENDEM essa informação e a armazenam para uso futuro. Neste trabalho, apresentarei uma descrição preliminar desses fatores e argumentarei que eles são centrais ao processo básico de aquisição lexical.

Começemos a refletir sobre o que um indivíduo precisa saber para acrescentar ao seu repertório uma nova palavra e seu significado. Primeiro, ele precisa saber qual é a *forma convencional da palavra* para a expressão do significado pretendido. Segundo, precisa saber qual informação distintiva pode ser utilizada para tornar essa combinação *diferente* de suas adjacências, tanto no campo semântico quanto no léxico como um todo. E terceiro, precisa saber como cada forma convencional da palavra *relaciona-se* com os termos vizinhos. Em suma, aprender uma palavra exige que os falantes reconheçam sua convencionalidade e, também, que a destaquem e relacionem a qualquer palavra adjacente.

Neste trabalho, levarei em conta o que denominei *visão interacionista* da aquisição lexical. Isto é, iniciarei com a suposição de que as crianças aprendem palavras através da observação de como elas são usadas nas conversas que têm com as pessoas com quem se relacionam. Essa visão supõe que certas condições pragmáticas básicas aplicam-se em todas as conversações, quais sejam: (a) que o falante e o destinatário partilham um mesmo foco de atenção; (b) que o falante e o destinatário vivenciam a co-presença física; e (c) que o falante e o destinatário utilizam-se da co-presença lingüística (H. Clark, 1966). Satisfeitas essas condições, proponho que as crianças estejam capacitadas para tirar vantagem de muitas informações, sobre as palavras e o uso destas, oferecidas pelos adultos com quem convivem. Na primeira parte deste trabalho, analisarei a natureza das ofertas dos adultos – palavras e conexões entre elas propostas pelos adultos na conversa com crianças. Na segunda parte, tratarei dos tipos de inferências que as crianças podem fazer sobre significados de palavras e das evidências de percepção que revelam nas trocas entre adultos e crianças.

## Ofertas do Adulto

Nossas análises das conversas entre criança e adulto mostram que, no discurso direto com a criança, os adultos oferecem muitas informações pragmáticas sobre o uso da linguagem e, em particular, sobre o uso de palavras (Clark & Wong, em elaboração). Os adultos oferecem a elas informações sobre quais os termos convencionais para objetos, propriedades, relações e atividades. Oferecem-lhes informações sobre como um termo em particular, desconhecido para a criança, distingue-se de outros termos conhecidos no mesmo campo semântico. E lhes fornecem informações sobre como um termo desconhecido é relacionado a qualquer termo familiar no mesmo campo semântico ou mesma adjacência. Toda essa informação é apresentada como parte das trocas conversacionais que ocorrem entre falantes adultos e destinatários crianças. Não deveria causar surpresa que as crianças são apresentadas a palavras desconhecidas nas conversas do dia-a-dia. É exatamente quando as crianças e os adultos estão tentando se comunicar que as crianças têm mais probabilidade de se deparar com palavras desconhe-

cidas que ainda não fazem parte do seu vocabulário. Além disso, como é do interesse do falante adulto que a criança comece a utilizar o máximo possível de termos convencionais, para a facilidade geral da comunicação, não é de se admirar que eles proporcionem informações que ajudem a distinguir uma nova palavra de outras já conhecidas e relacionem uma nova palavra a outras já familiares. Ao fazer isso, os adultos contam em grande parte com o princípio pragmático do contraste (Clark, 1993). Ou seja, os adultos contam com a habilidade de seus destinatários de supor que a escolha do falante por cada termo é motivada pela intenção dele de transmitir um significado específico em cada ocasião:

*"Os falantes apreendem cada diferença na forma para ressaltar uma diferença no significado."*

A confiança no contraste, por sua vez, supõe que os falantes e seus destinatários, em cada troca, atuem de modo cooperativo ao atingir significados pretendidos. Eles observam o princípio da cooperação de Grice (1989):

*"Faça sua contribuição conversacional tal como foi solicitado, no estágio em que ela ocorre, através do propósito aceito ou da direção da troca conversacional em que você está envolvido."*

As crianças, tal como os adultos, parecem esforçar-se para ser cooperativas. Elas também observam o princípio do contraste em seu próprio discurso e no dos outros desde as primeiras fases da aquisição (Clark, 1993).

### Discurso Dirigido à Criança

Pesquisadores estudaram exaustivamente o discurso dirigido à criança, mas seu principal enfoque tem sido sempre nas formas do discurso usado pelos adultos. Portanto, embora saibamos muito sobre alguns tipos de mudanças que os adultos tentam fazer em conversas com ouvintes menos capacitados (crianças muito pequenas), o que se conhece é realmente limitado. Sabemos, por exemplo, que os adultos utilizam sistematicamente elocuições mais curtas com crianças menores (e, quanto

menores, mais curtas são as elocuições, contanto que as crianças sejam receptivas e possam produzir por si mesmas algumas palavras). Sabemos que os adultos produzem elocuições altamente gramaticais ao conversar com crianças (mas não necessariamente em conversas com adultos). Sabemos que os adultos utilizam um tom mais alto e intenso ao se dirigirem a crianças de dois anos do que quando conversam com crianças de cinco anos ou mais. E sabemos, por exemplo, que os adultos, ao conversar com essas crianças, fazem amplo uso de formas de chamar sua atenção – utilizam o nome da criança; termos dêiticos como *oh, olhe, aqui*, e vários outros meios para captar a atenção delas (ver, ainda, Snow & Ferguson, 1977; Gallaway & Richards, 1994).

Difícilmente, entretanto, foi tratado o conteúdo do que os adultos dizem a crianças pequenas, especialmente o que eles dizem sobre as palavras e o uso delas durante a conversação. Todavia, o que vemos nas conversações entre adultos e crianças é: (a) muitas informações sobre palavras e seus usos oferecidas por esses adultos; e (b) apreensão dessas informações pelas crianças. Em suma, os adultos oferecem:

- novas palavras às crianças, nas trocas do dia-a-dia;
- informações distintivas para termos dentro de um mesmo campo semântico; e
- informações que relacionam uma palavra com outra em termos de significado.

Em resumo, essas informações consistem em orientações pragmáticas para o uso geral da língua – e aqui, para o uso de palavras em particular. Além disso, quando os adultos oferecem tais informações sobre palavras desconhecidas, as crianças:

- apreendem as novas palavras que lhes são oferecidas;
- apreendem informações sobre como elas devem ser distinguidas; e
- apreendem informações sobre como as palavras são conectadas.

Os adultos oferecem, todo o tempo, novas palavras durante a conversação – isto é, oferecem palavras desconhecidas às crianças pequenas. Essas ofertas podem ser *diretas*, como acontece quando o falante adulto primeiramente apresenta a criança ao novo tipo de objeto ou atividade, como em (1):

(1) Criança (1;7,19, olhando para um livro e apontando para a página com a figura de um canguru)

Mãe: É! (sorrisos). Isso é um canguru. Canguru.

Criança: ruu.

[neweng: N20:0152, 1557] [Nota 1]

Ofertas como essa são diretas, iniciadas pelo adulto, geralmente durante atividades de encaixar blocos ou de olhar figuras em livros. Mas muitas ofertas dos adultos são *indiretas*, na medida em que geralmente supõem que seus filhos podem, prontamente, *calcular* a que um novo termo pode se referir no contexto, como no caso em que um adulto pede a uma criança de quatro ou cinco anos que ela lhe alcance vários animais de brinquedo, um por um, para serem guardados (Dockrell, 1981):

Adulto: Pode me dar o porquinho? Me dê a vaca.

Me dê o gombo. Me dê a ovelha.

Todas as crianças que ouviram o termo desconhecido *gombo* pareciam conhecê-lo em uma frase nominal definida e presumiram imediatamente, sem perguntas, que o termo desconhecido devia corresponder ao objeto desconhecido (um tamanduá) que estava sobre a mesa.

Ofertas indiretas como essa podem ser iniciadas pelo adulto ou um falante mais experiente, como no caso recém-descrito, ou podem seguir uma troca iniciada por outra pessoa e tomar a forma de uma correção embutida, como na troca em (2), onde o cliente de uma ferragem procura um tamanho diferente de tubo (Jefferson, 1982):

(2) Cliente: Hum, os *vincos* são muito mais largos do que neste.  
Vendedor: Tudo bem, deixe-me ver se encontro um com *roscas* maiores.

(Procura no estoque) E este?

Cliente: Nããão, as *roscas* são ainda maiores que essa.

Como os adultos, as crianças apreendem correções embutidas como essa desde muito pequenas, como é mostrado na troca em (3) (de Clark, anotações não publicadas):

(3)D (2:2.6, após pedir e receber a fita métrica; quando esticava a fita):

*Eu fito com uma métrica.*

Mãe: Acho que você vai me medir com uma fita.

D (enquanto media um brinquedo sobre a mesa, para seu pai):

*Herb, eu medo meu homem.*

Termos convencionais contrastam uns com outros em significado; portanto, precisamos saber como qualquer novo termo contrasta com outros já conhecidos. Daí que uma parte importante na escolha do significado de uma nova palavra é estabelecer como ela distingue-se de qualquer termo em seu contexto. Falantes adultos devem, portanto, incluir em suas ofertas informações que possam ajudar as crianças a distinguir uma nova palavra de outras próximas a ela. Suas ofertas devem, dessa forma, incluir a referência a propriedades relevantes ao contraste, de modo a ajudar as crianças a guardar os significados de dois ou mais termos distintos entre si. De fato, os adultos parecem perceber isso, e realmente oferecem informações em trocas como em (4) e (5):

(4) Criança (1;8.12, olhando para uma figura de corujas em um livro): *pato pato.*

Mãe: Sim, aqueles são pássaros. (olha para a figura) Chamam-se corujas.

(aponta para a figura) Corujas, é o nome delas. Corujas. (olha para a criança)

Criança: **Pássaros.**

Mãe: E você sabe o que diz a coruja? (aponta novamente para a figura) A coruja faz "uuu". "uuu".

Criança: **Coruja.**

Mãe: É isso que a coruja diz.

Criança: **Uuu.** (sorri)

Mãe: É isso mesmo.

[neweng: NE20:0571, 1936]

(5) Criança (2;11, olhando para um livro)

Mãe: Você sabe o que é isso?

Criança: *Hummm.*

Mãe: Eu não sei se você sabe o que é isso.

Criança: *É uma cobra.*

Mãe: Parece uma cobra, não é? Isto se chama uma enguia.

É parecida com uma cobra, só que vive na água. E aí está outra.

[Gelman et al. 1998]

Como Gelman e seus colegas observaram (1998), com crianças de três e quatro anos os adultos parecem focalizar as propriedades superficiais, externas, ao dar informações sobre como os referentes de marcas de categoria específica podem ser diferenciados. Eles apontam para propriedades físicas como tamanho e forma (grande, pequeno; grosso, fino), coloração (cor, listras, manchas), e habitat (vive em árvores, na água, etc.), mas parecem utilizar muito pouco propriedades internas (tem coração, tem prole, respira com os pulmões, etc.), nas conversas com crianças dessa idade. Isso sugere que os pais presumem que as crianças pequenas, de início, sabem o suficiente para utilizar o que podemos chamar de propriedades externas dos objetos, propriedades facilmente disponíveis à percepção através da visão e do toque.

Por fim, os adultos também oferecem às crianças informações que relacionam novas palavras àquelas já conhecidas por elas. As relações que eles oferecem são derivadas, naturalmente, das relações no mundo que podem relacionar, de vários modos, objetos e eventos. Algumas relações comuns nos dados que estamos analisando (Clark, 1998; Clark & Wong, em elaboração) incluem a qualidade de membro de um grupo ou inclu-

são em um conjunto, tipicamente indicado pelo uso das seguintes expressões: *um tipo de* ou *uma espécie de*, como na troca em (6):

(6) Naomi (1;10.11): *Passarinho passarinho.*

Mãe: Passarinho não, foca.

Naomi: **Foca.**

Mãe: Foca, unhummm.

Naomi: *Passarinho.*

Mãe: Foca é um tipo de mamífero. (relação)

[Sachs 12:148]

Os adultos também oferecem termos para as partes (geralmente utilizando uma *parte* explícita do sintagma), como em (7):

(7) Sarah (2;3.19, aponta para os pés descalços de um menino sentado em uma cadeira)

Mãe: É o pé dele.

Sarah: Pé.

Mãe: São os dedos do pé dele. (relação)

Mãe: Onde estão os dedos do pé dele?

Sarah: Dedos lá.

[Brown/Sarah 3:419]

E também para propriedades (usando expressões como *é + Adjetivo*, ou *é feito de*, etc.), como em (8):

(8) Naomi (2;7.16): O que é isso?

Pai: Aquilo são pedras de calçada.

Pai: É uma rua feita com pedras. (relação)

[Sachs 68:197]

Os adultos também fornecem informações casuais sobre o uso ou função de um objeto recém-nomeado, utilizando *usado para* ou *para + Sintagma*, como em (9):

(9) Adam (3;2.0): Eu dobro [?] minha espada.

Mãe: Hã?

Adam: Eu dobro [?] minha espada.  
Mãe: Você está dobrando sua espada?  
Mãe: Isso é uma faca para cortar frango. (relação)  
[Brown/Adam 24:442]

Em síntese, os adultos oferecem informações às crianças tanto sobre quais palavras usar para o quê, como elas se distinguem, e como elas estão relacionadas a outras em nível de significado.

### Inferências e Apreensão

A próxima questão é: Podem as crianças fazer uso dessas informações? Volto-me agora para os tipos de inferências que elas podem fazer a partir das informações que lhes são oferecidas, e os tipos de evidências de compreensão, as quais encontramos tanto em conversas espontâneas como em estudos experimentais sobre a compreensão.

Como falantes, fazemos inferências pragmáticas todo o tempo, sem percebermos, na medida em que empreendemos todo tipo de conversa todos os dias. Quais inferências as crianças podem fazer quando tentam estabelecer significados para palavras desconhecidas? Como os adultos, elas contam com noções pragmáticas de contraste desde o início, e fazem uso delas ao identificar o campo ao qual pertence uma nova palavra (por exemplo, animais, veículos, brinquedos, vestuário, etc.), ao identificar qualquer propriedade distintiva (por exemplo, partes, ruídos característicos, cores, formas, etc.); e ao levar em conta toda relação léxica baseada em associações conceituais (por exemplo, tipo de, parte de, é feito de, pertence a, parece com, etc.).

Note-se que os pesquisadores que trabalham com atribuição de significados a palavras desconhecidas, por crianças, muito contaram com o fato de que as palavras contrastam em significado, e que as crianças agem com base nessa suposição da mesma forma que os adultos. Deixem-me ilustrar isso com alguns exemplos de minha pesquisa atual sobre como as crianças fazem uso do contraste, tácita ou explicitamente, quando estabelecem significados para palavras desconhecidas.

### Inferências sobre Palavras Desconhecidas

Primeiramente, tomarei as INFERÊNCIAS que as crianças podem fazer com base em propostas explícitas, que poderão, então, ser acrescentadas, ou corrigidas, pelo falante adulto. Nesses casos, o adulto oferece diretamente ou uma nova palavra à criança, ou uma correção inserida que "corrige" a proposta anterior da criança. Por exemplo, em (10), o comentário da criança sobre formigas provoca uma fala adicional de seu pai que, então, aponta para um pequeno inseto no chão e acrescenta: "E isso é um besouro".

(10) D (1;8.2, calçando os sapatos; aponta para algumas formigas no chão):

*Formiga, formiga.*

Pai (indicando um pequeno besouro por perto): E isso é um besouro.

Criança: **Besouro.**

[Clark, dados de diário]

O que essa criança pode inferir, no contexto, sobre a palavra *besouro*? As inferências pragmáticas endossadas pelo conhecimento comum da criança e dos pais, juntamente com o conteúdo lingüístico anterior da troca, podem ser representadas como o que segue, em (10a):

(10a) Criança: Nova palavra: BESOURO

Categoria: inseto

Subtipo? Diferente de formiga

Uma vez que o termo *besouro* contrasta com *formiga* e os referentes de ambos termos parecem pertencer à mesma categoria geral de pequenas coisas rastejantes (palavra *insetos* usada pelos adultos), a criança pode inferir que a nova palavra refere-se a algum tipo que pertence à mesma categoria geral de *formiga*. Este é provavelmente um subtipo de inseto, embora a criança tenha poucas chances de saber, entretanto, em que sentido os subtipos de insetos podem ser diferentes (daí o ponto de interrogação na representação mental que propus aqui).

Agora, tomemos um exemplo de troca em que a criança propõe um termo para um referente, e o adulto oferece uma correção embutida, seguida de informação adicional, como na troca em (11), onde a nova palavra é *coruja*:

(11) Criança (1;8.12, olhando para figuras de coruja em um outro livro): *pato, pato*.

Mãe: Sim, aqueles são pássaros. (olha para a figura) Chamam-se corujas. (aponta para a figura) Corujas, é o nome delas. Corujas. (olha para a criança)

Criança: **Pássaros.**

Mãe: E você sabe o que diz a coruja? (aponta novamente para a figura) A coruja diz "uuu". "uuu".

Criança: **Coruja.**

Mãe: É isso que a coruja diz.

Criança: **Uuu (sorrisos)**

Mãe: É isso mesmo.

[neweng: NE20:0571, 1936]

Essa troca é muito mais complexa, e a criança pode esboçar inferências sucessivas de cada parte da informação oferecida pela mãe. Note-se que, primeiro, ela aparentemente aprova a proposta da criança de *pato* com um "sim, aqueles são pássaros" no momento em que olha a figura, mas, depois, imediatamente acrescenta informações sobre o termo convencional para esse tipo de pássaro, a saber, "Chamam-se corujas", quando aponta para a figura e olha para a criança.

Essa troca parece autorizar, para a criança, as inferências mostradas em (11a). O primeiro segmento de (11) é repetido de modo a mostrar a fonte dessas inferências.

(11) Criança (1;8.12, olhando para uma figura com corujas em um outro livro): *pato, pato*.

Mãe: Sim, aqueles são pássaros. (olha para a figura) Chamam-se corujas. (aponta para a figura) Corujas, é o nome delas. Corujas. (olha para a criança)

Criança: **Pássaros.**

(11a) Criança: Nova palavra: CORUJA

Categoria: pássaro

Diferente de pato?

Porém, a mãe prossegue oferecendo informações peculiares sobre corujas, e desse modo autoriza duas outras inferências, a saber, que a coruja é um subtipo de pássaro, e que corujas são diferentes de patos, como mostrado em (11b). (Novamente, o segmento relevante da troca em (11) é repetido para indicar a fonte das possíveis inferências da criança.)

(11) Mãe: E você sabe o que diz a coruja? (aponta novamente para a figura) A coruja diz "uuu". "uuu".

Criança: **Coruja.**

(11b) Criança: Nova palavra: CORUJA

Categoria: pássaro

Subtipo: coruja

Diferente de pato

Finalmente, como a mãe enfatiza o som que a coruja faz (em comparação com o som dos patos), a criança pode fazer uma inferência adicional sobre uma dimensão que distingue corujas de patos, a saber, o som que é produzido. A inferência pertinente é representada em (11c), seguindo uma repetição do segmento relevante de (11):

(11) Mãe: É isso que a coruja diz.

Criança: **Uuu.** (sorrisos)

(11c) Criança: Nova palavra: CORUJA

Categoria: pássaro

Subtipo: coruja; diferente do subtipo pato

Propriedade: diz "uuu"

Quando os pais fornecem correções inseridas, naturalmente, estão apenas oferecendo a palavra convencional para o assunto sobre o qual a criança fala. Assim, a inferência que está sendo autorizada é que X é uma palavra apropriada para o ob-

jeto, ação, ou relação em questão – exatamente como na troca em (12):

(12) Abe (idade 2;4, querendo que descasquem uma laranja):  
*Arruma ela.*

Mãe: Quer que eu descasque?

Abe: É. Descasca ela.

[Kuczaj, CHILDES]

Aqui, a inferência que está sendo autorizada pode ser representada como em (12a):

(12a) Criança: Nova palavra: DESCASCAR  
Categoria: ação de remover pele/casca da fruta

Mas, com tantas ofertas de palavras desconhecidas feitas pelos adultos, as crianças-destinatárias podem fazer INFERÊNCIAS que continuam implícitas no momento, uma vez que elas próprias estão envolvidas em corrigir suas inferências iniciais sobre o significado de uma nova palavra. Tomemos o seguinte exemplo de uma correção implícita ou oculta na inferência inicial da criança, como em (13):

(13) [A criança olhando para um objeto; identifica-o como uma xícara; espera ouvir a palavra utilizada]

Adulto (olhando para o mesmo objeto): Pode me dar o caneco?

[Criança: Nova palavra: CANECO

Categoria: recipiente para beber

Subtipo? tipo de xícara

Propriedade??]

Aqui, a criança pode registrar que estava antecipando a palavra errada, mas mesmo quando essa palavra foi substituída por uma nova (*caneco*), ela pode não imaginar exatamente em que o significado do termo *caneco* difere do significado de *xícara* e, por isso, ainda não poderá saber, com certeza, quando usar um *versus* o outro. Ao mesmo tempo, a criança *descobriu*, a partir dessa troca hipotética, que há duas palavras intimamente ligadas no campo geral de recipientes usados para se beber al-

go, e está, agora, em posição de acompanhar usos posteriores pelos falantes em contato com ela.

Tomemos outro caso semelhante, em que o adulto oferece à criança-destinatária um termo desconhecido subordinado, e depois corrige a oferta de resposta errônea da criança, como em (14):

(14) [A criança segura dois animais de brinquedo, um gato e um cachorro]

Adulto: Pode me dar o spaniel?

[A criança, hesitante, alcança-lhe o gato]

Adulto: Não, não – o spaniel!

[Ela dá o cachorro de brinquedo ao adulto]

Que inferência a criança pode fazer primeiro, e como essa inferência seria ajustada à luz da próxima fala do adulto? Aqui, podemos representar, em duas etapas, suas inferências possíveis, primeiro em (14a), com a troca inicial em (14) repetida:

(14) [A criança segura dois animais de brinquedo, um gato e um cachorro]

Adulto: Pode me dar o spaniel?

(14a) Criança: Nova palavra: SPANIEL

Categoria: animal (cachorro-e-gato)

Subtipo: gato?

Mas quando ela oferece o gato, o adulto o rejeita e, portanto, autoriza uma troca na inferência da criança, como mostrado em (14b), novamente com a repetição da parte relevante da troca em (14):

(14) [A criança, hesitante, alcança-lhe o gato]

Adulto: Não, não – o spaniel!

[Ela dá o cachorro de brinquedo ao adulto]

(14b) Criança: Nova palavra: SPANIEL.

Categoria: animal (cachorro-e-gato)  
Subtipo: cachorro; diferente de gato  
Propriedade ??

Em resumo, as ofertas de informação durante os turnos da conversação entre adulto e criança fornecem a esta inúmeras oportunidades para que faça inferências sobre partes do possível significado de uma palavra desconhecida. Além disso, os adultos parecem fornecer-lhes informações relevantes para a manutenção de contrastes com outros termos (já conhecidos) e informações sobre como relacionar termos que pertencem ao mesmo ou semelhante campo semântico.

### Apreensão de Palavras Desconhecidas

Tratarei, brevemente, de evidências que vemos da apreensão imediata de palavras desconhecidas, evidências que são visíveis em trocas conversacionais. O que pretendo focalizar são: (a) *repetições* das crianças de termos novos/desconhecidos que foram oferecidos, e (b) sua apreensão das correções feitas pelos adultos (Clark, em elaboração).

#### (a) Repetições

No estágio de uma palavra, as **repetições** que as crianças fazem de palavras isoladas têm sido, em geral, descritas como imitações e, portanto, excluídas de qualquer análise mais extensa. Proponho, entretanto, que tais repetições são realmente uma clara evidência de que as crianças prestam atenção (e adotam) a palavra que recém lhes foi apresentada [Nota 2]. Com efeito, ao repetir uma palavra apresentada, elas fazem três coisas:

- reconhecem* a oferta do adulto;
- tentam *re-produzir a palavra-alvo* em uma forma reconhecível; e
- desse modo, também *ratificam* a oferta do adulto.

Na medida em que as crianças começam a produzir enunciados mais longos, provavelmente usarão a nova palavra em sua próxima fala, somente para repeti-la. Aqui estão alguns

exemplos dos tipos de dados relativos à repetição com os quais trabalhamos no momento. A primeira troca, em (15), é um exemplo de repetição de uma nova palavra isolada; a outra, em (16), é uma repetição em que a criança incluiu a nova palavra em uma elocução mais longa.

(15) Naomi (1;6. 16, com sua mãe, que lhe mostra um par de óculos)

Mãe: Hum, que é isso? Hum, o que é? Chamam-se óculos. Óculos.

Naomi: [ócu]. [ócu]...[ócu]

[Sachs, N02, 1084]

(16) Abe (2;10.27): O que é isso? O que é isso? Não provei isso.

Mãe: Chama-se queijo cremoso. É um dos ingredientes para a nossa batida de leite.

Abe: É bom **queijo cremoso**.

[Kuczaj, Abe051, 137]

### Correções Inseridas

Na apreensão de palavras desconhecidas, as crianças geralmente substituem a palavra que tentaram primeiro pelo termo oferecido pelo adulto (fornecido em uma correção inserida), como é mostrado nas trocas em (17) e (18):

(17) Criança: (2;11): Isto é um *canguru*.

Mãe: Bem, parece com um *canguru*, mas chama-se *tamanduá*.

Criança: **Tamanduá**.

[Gelman et al. 1998:97]

(18) Adam: (4;6, querendo que sua mãe tire a tampa de uma garrafa): Solta pra mim.

Mãe: Solta o quê?

Adam: Solta isso.

Mãe: Como você diz que faz com uma garrafa?

Você ata uma garrafa?

Adam: Não.

Mãe: O você faz com uma garrafa?

Adam: Não sei.

Mãe: Tampa, destampa.

Adam: Destampa uma garrafa, por favor.

[Brown, Adam 49, 461]

Note-se que tanto na repetição imediata, quanto na adoção da correção de um adulto, as crianças *aceitam* as novas palavras oferecidas - e o fazem devido às inferências que constroem no contexto de cada troca conversacional. Elas julgam, a partir do conhecimento comum que compartilham com o adulto - isto é, a partir da co-presença física e lingüística -, que o termo convencional para X é o termo que o adulto ofereceu. (O falante adulto, naturalmente, em relação à criança, é o "expert".) De modo a se fazerem entender nessa comunidade, portanto, as crianças precisam adotar esse termo (X) e utilizar qualquer informação disponível ao armazenar essa forma na memória, juntamente com alguma informação sobre o significado possível, e ao decidir como usá-la em ocasiões futuras. Após outras experiências com X (tentando usá-lo sozinhas e ouvindo outras pessoas utilizando o termo em outros contextos), elas finalmente chegarão a um significado que mais-ou-menos coincide com o do adulto. Nesse meio-tempo, elas poderão fazer todas inferências possíveis dentro da troca conversacional em curso, de maneira a estabelecer um significado preliminar para X.

Esse processo geral capta precisamente o tipo de coisas que as crianças podem aprender e realmente aprendem a partir do discurso dirigido a elas. Suas repetições de termos que são alvo (palavras desconhecidas oferecidas pelos falantes adultos) mostram que elas *prestam atenção* às ofertas dos adultos e a como estes *usam* essas novas palavras em cada ocasião. Mas também temos mais evidências de apreensão, a saber, a partir das respostas das crianças em estudos experimentais de aprendizagem de palavras.

## Evidências Experimentais de Compreensão

Em um recente estudo típico de aquisição de palavras, fizemos duas perguntas que complementam as observações acerca da apreensão que temos feito a partir de nossas análises de conversa espontânea, a saber, se as crianças aprendem dois termos distintos para o mesmo referente, e se elas levam em conta um único exemplo de informação relacionando duas palavras recém-aprendidas e fazem uso desse exemplo posteriormente, quando questionadas sobre como uma está ligada à outra (Clark & Grossman, 1998).

Durante nosso estudo sobre aprendizagem de palavras, em uma condição apresentamos às crianças vários exemplares de dois grupos de objetos, por exemplo, seis pequenos batedores de ovos e seis colheres de mel. Todos os 12 utensílios de cozinha eram semelhantes em tamanho (em torno de 16 cm de comprimento), possuíam uma extremidade redonda e outra (cabo) servia para segurar. Ambos grupos de objetos serviam para a mesma função (mexer água em uma vasilha rasa). As crianças ouviam uma palavra (uma tolice) desconhecida referente aos itens de cada conjunto. Os batedores, por exemplo, podiam ser chamados de *ruks*, em cada caso. Cada criança ouviria a palavra *ruk* sendo utilizada até 10 vezes, associada aos seis exemplos levemente diferentes de batedores sobre a mesa. Depois, o pesquisador colocava os batedores de um lado e mostrava as seis colheres de mel, com a mesma função, mas chamadas de *daxes*. Agora, cada criança ouviria 10 exemplos do termo desconhecido *dax* associado às colheres de mel. Mas quando a segunda palavra era apresentada, juntamente com os novos objetos, a criança ouvia somente uma vez: "*dax* é um tipo de *ruk*". Isto é, os itens do segundo grupo de objetos (colheres de mel) eram um tipo de batedor, e incluídos em um grupo de tipos de batedor. As crianças ouviam essa informação apenas uma vez. Depois que aprendiam as novas palavras, o pesquisador fazia testes sobre o que haviam adquirido - só uma das palavras novas? As duas palavras novas? A relação de inclusão entre essas duas palavras novas? Todas essas três alternativas?

Os resultados do teste mostraram que 17 das 18 crianças menores (média de idade de 2:2) aprenderam as duas palavras às quais foram expostas (no caso, *ruk* e *dax*), e também apren-

deram a relação de inclusão que havia entre elas, a saber, que *ruk* incluía *dax*, mas não o contrário. Em resumo, mesmo crianças de dois anos de idade faziam de modo coerente o uso da informação que lhes oferecíamos, durante sua exposição às novas palavras, sobre como os dois novos termos se relacionavam entre si. Elas o faziam, além do mais, mesmo tendo sido informadas da natureza dessa relação somente uma vez, entre a primeira e a segunda palavra desconhecida (Clark & Grossman, 1998). Essa descoberta sugere que as crianças são altamente atentas, desde tenra idade, às informações sobre as palavras, não somente ao que estas se aplicam, mas também sobre como elas podem se relacionar umas às outras. Em outras palavras, as crianças parecem ser predispostas a tirar vantagem do tipo de informação que o falante adulto lhes oferece - informações sobre as palavras adequadas para diferentes ocasiões e sobre como certos termos se relacionam uns com os outros.

Este é apenas um dentre um número de estudos experimentais que começam a fornecer provas sistemáticas de que as crianças tanto *prestam atenção* como *apreendem* informações que os falantes adultos lhes oferecem relativamente aos conteúdos de palavras desconhecidas. Estamos, no momento, explorando a habilidade infantil de apreender diferentes tipos de informações sobre os significados das palavras e como elas se relacionam, de maneira a descobrir se algumas formas de oferta são mais eficientes que outras em determinadas idades.

### Conclusão

Os adultos oferecem informações sobre as palavras convencionais para as coisas, sendo estas objetos, atividades ou relações. Fazem-no até mesmo nas conversas com crianças de idade inferior a dois anos. Crianças a partir de um ano e meio parecem fazer inferências pragmáticas adequadas ao contexto, podendo, portanto, atribuir significado a uma palavra desconhecida. Crianças pequenas demonstram sua percepção através do reconhecimento e da ratificação da oferta do adulto na forma de uma *repetição* na conversa, e demonstram essa compreensão de modo mais consistente em testes de compreensão após receberem instrução sobre novas palavras em contextos experimentais, a partir de dois anos de idade.

A análise das informações potencialmente disponíveis às crianças sobre possíveis significados nos permite identificar os tipos de inferências que são propiciadas, por um lado, e os tipos de interações que podem ser mais úteis a elas, por outro. Esse tipo de análise também pode fornecer-nos representações mais precisas das inferências que as crianças fazem no contexto, quando ouvem uma nova palavra ou expressão desconhecida, proporcionando, portanto, os primeiros passos na construção de uma descrição do processo de aquisição lexical na língua materna.

### Agradecimentos

Uma versão anterior deste trabalho foi apresentada em plenária no VI Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Psicolinguística Aplicada, na Universidade de Caen, França, em junho de 2000. A pesquisa relatada aqui recebeu apoio, em parte, na Fundação Nacional de Ciência (SBR97-31781) e da Fundação Spencer (199900133).

Endereço para correspondência: Eve Clark, Department of Linguistics, Stanford University, Stanford, California 94305-2150, USA, ou e-mail: [eclark@psych.stanford.edu](mailto:eclark@psych.stanford.edu)

### Notas

[1] Os dados citados nesta pesquisa provieram em grande parte de *corpora* de CHILDES Archive (MacWhinney & Snow, 1985). Essas citações incluem o nome do *corpus*, o número do arquivo e o número de linha da troca conversacional. Também elaborei alguns exemplos próprios, não publicados, dados de diário (Clark, 1993) e alguns exemplos de outras fontes publicadas. Para esses, forneço a referência da fonte.

[2] Note-se que, quando os adultos repetem palavras isoladas com a função única de "confirmar" e "ratificar", não denominamos essas elocuições de 'imitações'. A questão é que as crianças utilizam essas repetições para exemplificar as mesmas funções discursivas que os falantes adultos. Mas elas o fazem com elocuições de uma só palavra.

## Referências Bibliográficas

- Clark, Eve V. 1993. *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Eve V. 1998. Lexical structure and pragmatic directions in acquisition. In M. C. Gruber, D. Higgins, K.S. Olson, & T. Wysocki (Eds.). *Proceedings of the Chicago Linguistic Society 34/1998: The Panels*. Chicago, IL: Chicago Linguistic Society. Pp. 437-446.
- Clark, Eve V. 1999. Acquisition in the course of conversation. *Studies in the Linguistic Sciences (Forum Lectures from the 1999 Linguistic Institute)*, edited by Adele Goldberg, with Elmer H. Antonsen) 29(2), 1-18.
- Clark, Eve V. (em elaboração). Offer and uptake in lexical acquisition. Manuscrito. Stanford University 7/00.
- Clark, Eve V., & Grossman, James B. 1998. Pragmatic directions and children's word learning. *Journal of Child Language* 25, 1-18.
- Clark, Eve V. & Wong, Andrew D-W. (em elaboração). Pragmatic directions about language use: words and word meanings. Manuscrito 42 pp., Stanford University 7/00.
- Clark, Herbert H. 1996. *Language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dockrell, Julie E. 1981. The child's acquisition of unfamiliar words: An experimental study. Tese não-publicada de Doutorado, University of Stirling, U.K.
- Gallaway, Clare & Richards, Brian J. (Eds.), 1994. *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gelman, Susan A., Coley, John D., Rosengren, Karl S., Hartman, Erin, & Pappas, Athina. 1998. Beyond labeling: the role of maternal input in the acquisition of richly structured categories. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 63(1) [Número de série 253].
- Grice, Paul. 1989. *Studies in the way of words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Jefferson, Gail. 1982. On exposed and embedded correction in conversation. *Studium Linguisticum* 1982, 14, 58-68.
- Mac Whinney, Brian & Snow, Catherine. 1985. The Child Language Data Exchange System. *Journal of Child Language* 12, 271-296.
- Snow, Catherine E. & Ferguson, Charles A. (Eds.). 1977. *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.