



# Aquisição da linguagem

Alisson Hudson Veras-Lima<sup>1</sup>  
Ana Paula Martins Alves Salgado<sup>2</sup>

---

## RESUMO:

Este artigo apresenta a Aquisição da Linguagem como área de investigação dentre os estudos linguísticos. Para tanto, apresentaremos uma breve evolução histórica dos estudos da área, esclarecendo as correntes Empirista e Racionalista, ocasião em que descrevemos as principais teorias que subsidiam a Aquisição da Linguagem como campo de investigação, tais como o Behaviorismo, o Gerativismo e o Interacionismo. Discutimos ainda sobre o processo de aquisição lexical e da categoria verbal. Por fim, apresentamos as pesquisas de Borovsky e Creel (2014), Andreu *et al.* (2016) e Alves (2018) como exemplos de estudos desenvolvidos no âmbito da aquisição da linguagem.

---

## PALAVRAS-CHAVE:

Aquisição da linguagem; Teorias de aquisição; Gerativismo; Interacionismo.

---

<sup>1</sup> Professor de Língua e Literatura Portuguesa e Francesa, Mestre e doutorando em Linguística com ênfase em Psicolinguística pela Universidade Federal do Ceará. Tem trabalhos publicados na área de ensino de língua materna, literatura/teoria da literatura e linguística geral/linguística aplicada, com livros no prelo englobando várias áreas da Linguística, da Literatura e do Ensino.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2018), com doutorado sanduíche (bolsa CAPES) na Universidade Aberta da Catalunha, tese com tema na investigação da aquisição de verbos. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2013), dissertação com tema na investigação da argumentação na escrita infantil.

## 1. Introdução

A aquisição da linguagem apresenta-se como uma questão fundamental na Teoria Linguística e no estudo da cognição humana, uma vez que os estudos sobre essa temática visam explicar como o ser humano parte de um estado em que não possui qualquer forma de expressão verbal, para um estado em que incorpora a língua de sua comunidade, adquirindo um modo de expressão e interação social (CORREA, 1999).

Questões como: a) De que forma a criança começa a falar?; b) Quando a criança desenvolve esta capacidade?; c) Por que somente os seres humanos falam?, dentre outras, já foram alvo de inúmeras pesquisas científicas e continuam a ser.

De fato, tratar deste assunto requer cuidado, principalmente, pelo fato de haver duas maneiras distintas de abordá-lo. Pensando assim, podemos questionar: afinal, o que é a Aquisição da Linguagem? Para tal, temos duas possíveis maneiras de responder a esta questão.

I) Aquisição da linguagem é o fenômeno natural a partir do qual a criança parte de um estado inicial em que não domina uma língua/linguagem para um estado final no qual domina uma língua/linguagem.

II) Aquisição da linguagem é o estudo científico do fenômeno da aquisição. É o ramo da ciência que possui interfaces com a Linguística, Psicolinguística, Psicologia, Ciência Cognitiva, Neurociência Cognitiva, Neurolinguística, Antropologia e Filosofia.

Portanto, observamos que há duas maneiras distintas de tratar acerca da Aquisição da Linguagem, o que gera debates específicos a partir do olhar ao qual se faz, uma vez que:

a) Ao tratar de Aquisição da Linguagem, pelo viés natural, fala-se em aquisição de um meio verbal de expressão e interação social, levando em consideração que o foco são as habilidades de interação/expressão linguística, bem como se observa a dificuldade de se distinguir o que diz respeito à aquisição da língua em desenvolvimento de capacidades de interação social e da possível inter-relação entre esses dois processos.

b) Ao tratar de Aquisição da Linguagem pelo viés científico, fala-se do processo de aquisição de uma língua materna, ou identificação de uma forma particular de linguagem verbal da comunidade na qual a criança se acha inserida

tendo foco nos procedimentos de identificação, no estado de conhecimento da língua atingido, nas condições para que se realize e nos fatores que atuam no processo.

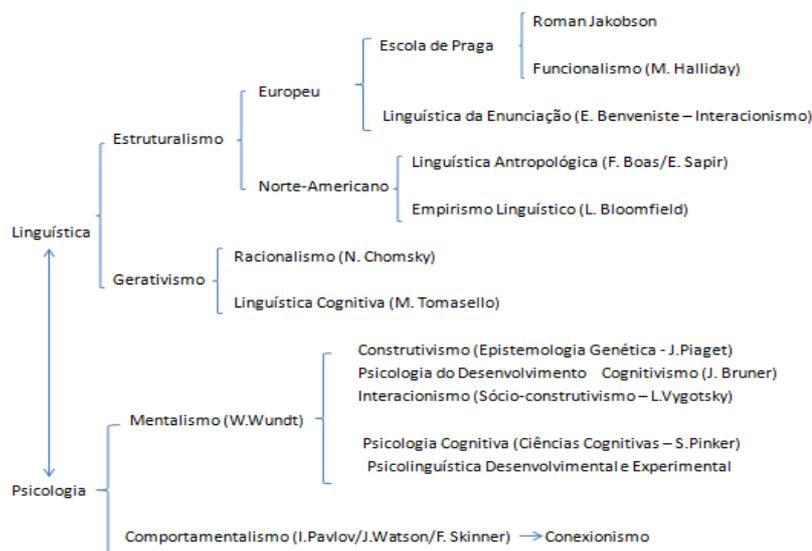
Sendo assim, neste texto, abordamos a Aquisição da Linguagem pelo viés científico, tendo como objetivo principal apresentar a Aquisição da Linguagem como área de investigação nos estudos linguísticos. Para tanto, inicialmente, apresentaremos uma breve evolução histórica dos estudos da área, ocasião em que descrevemos as principais teorias que subsidiam a Aquisição da Linguagem como campo de investigação. Em seguida, apresentamos o processo de aquisição lexical e da categoria verbal. E, por fim, para que nosso leitor possa visualizar a pesquisa científica em aquisição da linguagem, apresentamos exemplos de estudos desenvolvidos.

## **2. Panorama histórico e teorias de Aquisição da Linguagem**

Em geral, os estudos de Aquisição da Linguagem partem de duas grandes áreas: a Linguística e a Psicologia, tendo esta o foco no indivíduo ou no meio ao qual este se encontra inserido, e aquela, na língua e mecanismos de linguagem que norteiam a interação social (FINGER, 2007).

Logo de início, podemos observar que há uma exclusão na maneira de estudar o processo de aquisição, pois, ora o foco é na língua, ora no ser em si, o que faz com que seja observado um recorte metodológico que não irá satisfazer as questões que norteiam os estudos dessa área, clamando por subáreas que tratem de maneira interdisciplinar tal assunto, aliando a língua (e seus mecanismos de uso) ao falante (e o meio social que dá bases para suas interações), como demonstrado no esquema 1.

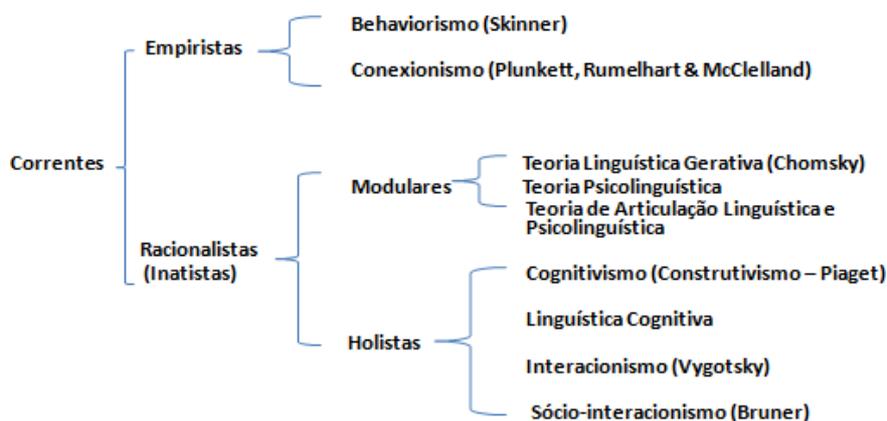
### Esquema 1 - Panorama histórico dos estudos em Aquisição da Linguagem



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dentre as inúmeras discussões acerca do processo de aquisição da linguagem, duas correntes têm grande influência nos estudos científicos: o Empirismo e o Racionalismo. Vejamos o Esquema 2:

### Esquema 2 - Panorama das principais correntes de estudos de Aquisição da Linguagem



Fonte: Elaborado pelos autores.

O Empirismo tem suas origens com Aristóteles, Hume, Berkeley, Locke e Russel e tem como ponto central a ideia de que todo o conhecimento provém dos sentidos. Nesta corrente teórica, as principais características acerca da aquisição da linguagem

são que (i) não há descrição declarativa para como ocorre tal processo, (ii) a dimensão cognitiva não é enfatizada, porém (iii) o caráter social sim, uma vez que o papel do meio no qual o falante está inserido é tido como importante para que o processo de aquisição seja concretizado. Considera-se, então, que a língua/linguagem é construída socialmente para que haja interação – o que é visto como o papel fundamental da língua (DUARTE, 2001).

Esta corrente influencia vários estudos em Psicologia, dentre os quais podemos citar a teoria do Condicionamento Clássico, com Ion Pavlov, e o famoso estudo de Skinner, denominado “*Verbal Behavior*”.

Durante toda metade do século XX, os estudos de Pavlov e de Skinner foram amplamente difundidos entre as ciências e estes tornaram-se como os principais representantes da Teoria Behaviorista. Desse modo, o Behaviorismo foi difundido como uma teoria e um método da Psicologia que investiga o comportamento humano e animal, por meio de dois fatos objetivos, estímulo e reações.

Para o Behaviorismo, a aquisição da linguagem é um processo indutivo e são necessários estímulos que devem obter uma resposta e esta resposta, por sua vez, deve ter um reforço para ser fixada na mente do indivíduo que passa pelo processo de aquisição da linguagem.

A Linguística, assim como outras ciências, também sofreu influência da teoria Behaviorista. Para os linguistas de orientação behaviorista, dentre os quais se destacava Leonardo Bloomfield, a linguagem humana era fruto de um condicionamento social, ou seja, era interpretada como uma resposta do organismo humano mediante os estímulos recebidos da interação social. Desse modo, com a repetição constante e mecânica, tais respostas seriam convertidas em hábitos, de forma a caracterizar o comportamento linguístico de um falante (KENEDY, 2008).

Segundo Bloomfield, ao nascer em um grupo social, a criança adquire hábitos de fala e de resposta logo nos primeiros anos de vida. O teórico afirma que, sob diferentes estímulos, a criança herda a capacidade de pronunciar e de repetir sons vocais. Com a repetição, a articulação torna-se um hábito e, ao imitar os sons que ouve, repetidamente, a criança começa a fazer associações entre os sons e as coisas, criando, assim, o conceito de palavra. Posteriormente, ela aprende a associar uma palavra a um objeto que está ausente.

Os behavioristas acreditam que a linguagem humana é “um fenômeno externo ao indivíduo, um sistema de hábitos gerado como resposta a estímulos e fixado pela repetição” (KENEDY, 2008, p. 128). No entanto, os defensores dessa hipótese não sabiam como justificar o fato das crianças utilizarem certas construções linguísticas, que não foram estimuladas pelo ambiente, isto é, não sabiam explicar o fato de crianças usarem sentenças novas e inéditas nunca ouvidas antes ou produzidas por outros falantes.

Contra-pondo-se às teorias empiristas, temos a corrente Racionalista, a qual abriga suas origens em Platão, Descartes, Leibniz, Kant e Von Humboldt, e tem como ideia central que o conhecimento pressupõe ideias inatas ao ser. Esta teoria teve grande impacto para os estudos linguísticos com a publicação de uma resenha de Noam Chomsky sobre o livro “*Verbal Behavior*”, escrito por Skinner, criticando o pensamento comportamentalista da linguagem. Em sua resenha, além de criticar a visão mecanicista behaviorista, Chomsky (1957) defendeu a criatividade humana no uso da linguagem como o principal aspecto do comportamento linguístico dos seres humanos.

Na corrente racionalista, afirma-se que a criança adquire uma língua/linguagem independentemente da quantidade de estímulos ao qual esta é exposta nos anos iniciais do processo – o que pode facilmente responder como a criança é capaz de produzir enunciados aos quais não teve contato anteriormente – além de levar em consideração que o indivíduo, durante o processo de aquisição, faz adequações explanatórias (a chamada ‘questão de aprendibilidade’), bem como ocorre aprendizagem através do método dedutivo.

Nesse contexto, influenciada pelos pressupostos racionalistas, surge na Linguística a teoria Gerativista, elaborada por Noam Chomsky. Segundo o Gerativismo, todo o conhecimento de uma língua deve ser caracterizado em termos de uma *gramática*, definida como *um modelo teórico do conhecimento internalizado que um falante possui sobre sua língua*, ou, em outras palavras, um modelo da *competência linguística*.

Para Chomsky (1957), a gramática de uma língua particular deve ser construída de forma a satisfazer a requisitos de *adequação descritiva*, isto é, deve dar conta da geração (descrição estrutural) das sentenças dessa língua, e somente essas.

A chamada “hipótese inatista” surge, para os gerativistas, a fim de superar questões centrais lançadas contra a teoria racionalista - a questão da pobreza de

estímulo, a questão da projeção da língua e a questão da criatividade linguística - fazendo com que os adeptos da teoria inatista aceitem que os seres humanos são biologicamente programados para adquirir uma língua, ou seja, o processo de aquisição é apenas parcialmente dependente de fatores ambientais externos. Essa dotação biológica é específica da espécie humana, visto que só os seres humanos adquirem linguagem quando a ela expostos sob determinadas condições. A tese do inatismo explica também porque adquirimos uma linguagem com as características e propriedades que são observadas nas línguas humanas naturais (SCARPA, 2001).

A própria teoria gerativista passou por longas modificações até chegar ao percurso atual para suprir críticas surgidas contra a ideia do inatismo. Em um primeiro momento, entendida como Dispositivo de Aquisição da Linguagem (*Language Acquisition Device* – LAD), acreditava-se que o cérebro passasse por um período de maturação até que a linguagem começava a ser desenvolvida naturalmente; o segundo momento, da chamada Gramática Universal (GU) – *Universal Grammar* – visava explicar (i) o estado inicial do processo de aquisição e (ii) mostrar o possível conjunto de princípios que restringem a forma final das gramáticas (delimita o número de gramáticas possíveis), afirmando que há, em todas as mentes humanas, indiscriminavelmente, princípios que regem o funcionamento das línguas humanas (KENEDY, 2008).

Destarte, podemos perceber que uma teoria de aquisição da linguagem deve, segundo a ótica gerativista, responder como a criança parte de um estado inicial  $E_o$  e chega a um estado final  $E_f$ , embora nem sempre isso seja feito (KENEDY, 2008). Na verdade, o foco se dá na caracterização de  $E_o$  e  $E_f$ , por meio de uma teoria de GU e uma teoria de Língua-I (uma gramática da Língua-I), ambas tendo de satisfazer a requisitos de *adequação explicativa* e *aprendibilidade* (devem dar conta do modo como a criança adquire uma língua).

Para tanto, os gerativistas dizem que a aquisição da linguagem é um processo de *fixação de valores de parâmetros*, por meio da exposição da criança a certa quantidade de evidência disponível no *input*.

Os parâmetros são definidos por GU e tem valores variáveis de língua para língua, ao passo que os princípios são universais e restringem o número e o tipo de parâmetros existentes, constituindo-se o aspecto universal da faculdade da

linguagem.

De fato, as críticas à teoria racionalista são completamente pertinentes, porém os estudos linguísticos iniciados com Chomsky e a teoria gerativista tem tentado suprir todas as lacunas deixadas a partir de várias atualizações da teoria, o que tem gerado subáreas importantes dentro da Linguística, tais como: Aquisição de língua materna falada e/ou escrita, Desenvolvimento da leitura, Aquisição de língua estrangeira (L2), Distúrbios de aquisição, Déficit Específico de Linguagem (DEL), Afasias, Aquisição anormal da linguagem, entre outras.

É interessante destacar, ainda, que, dentre os estudos de Linguística, acerca do processo de aquisição da linguagem, muitas subáreas tem dado conta não somente de como a criança adquire uma língua/linguagem, mas, também, o que ocorre na mente de falantes (crianças ou adultos) durante o processo de aquisição de línguas estrangeiras. Tal discussão tem gerado importantes informações deste processo, já que toda a comunidade parece concordar que o processo de aquisição de outras línguas segue o mesmo processo de aquisição de língua materna (aquele que a criança tem acesso desde o momento do nascimento).

Até então, parece que a teoria gerativista tem suprido questões feitas acerca do que diz respeito à gramaticalidade de uma língua, mas surgem questões como: a) Como a criança formula um parâmetro?; b) Qual seu estado inicial de aquisição?; c) Quais as opções de fixação?. Além destes questionamentos, sendo esta uma teoria de cunho linguístico, surgem críticas acerca do papel do meio social durante o processo de aquisição da linguagem, uma vez que o ser humano não vive isolado no mundo e, de uma maneira ou de outra, o meio influencia no uso da linguagem e por que não no processo de aquisição?

Neste interim, destacamos a teoria Interacionista, que, inicialmente, se estabeleceu a partir de uma crítica à “linguística da língua”, iniciada a partir de Saussure. Muito do que se discute em Linguística, acerca da interação como fato determinante para a aquisição da linguagem, é baseada no que foi deixado de lado pelo Curso de Linguística Geral, ou seja, foram as críticas ao sistema ou o estudo da língua pela língua que fizeram surgir a necessidade de (i) explicar a ausência de realidade empírica e a ausência de reflexões sobre como o sistema se manifesta, (ii) analisar o texto como unidade – e não somente a sentença – além de levar em conta

a sintaxe textual, (iii) analisar a construção interacional-discursiva dos sentidos, o que gera unidades maiores de significação, (iv) levar em consideração que a comunicação gera interação, e (v) aceitar que não existe língua(gem) fora dos contextos nos quais ela se manifesta.

As críticas supracitadas norteiam, de modo geral, os trabalhos em aquisição de linguagem conduzidos sob a ótica de uma teoria linguística interacionista que têm enfatizado (i) o processo de subjetivação a partir da inserção da criança no universo do discurso/enunciação, (ii) as marcas linguísticas da enunciação/interação, analisando os elementos gramaticais que sustentam a interação e o seu domínio pela criança, (iii) as fases ou estágios pelos quais a criança passa, observando a ordem de aparecimento das marcas linguísticas da enunciação na fala da criança, e (iv) a caracterização dos ambientes/situações em que ocorre a interação.

Desta forma, há, no Interacionismo, um comprometimento explícito com os dados de produção caracterizados como *fala da criança*, tomada como fonte exclusiva de dados e como campo privilegiado de teorização. A aquisição é vista como instauração da criança no discurso/interação, e não como reconhecimento de uma gramática. Assim, a noção de gramática como uma competência/conhecimento estável é refutada, pois se considera que ela é reorganizada e reformulada muitas vezes durante o processo. É, por isso, que as correntes de pesquisa nessa área estão mais próximas de uma perspectiva empirista, o que leva a uma concepção de aquisição mais afeita à ideia de internalização/apropriação do que a de maturação.

Porém, ainda falta ao Interacionismo Linguístico (i) caracterizar o que se apresenta à criança como um problema de aquisição, (ii) determinar que tipo de dado a criança tem de identificar e apreender do *input*, (iii) elencar as habilidades e conhecimentos necessários para que essa identificação/apreensão ocorra e, (iv) dissociar o reconhecimento da gramática de uma língua do domínio de capacidades comunicativas e interacionais gerais.

Como podemos ver, a aquisição da linguagem é um tema bastante complexo e com diversos vieses de análise. Com isso, nosso objetivo, com esta seção, foi apenas explorar, ainda que de maneira não profunda, as principais teorias que norteiam as investigações em aquisição da linguagem, a fim de entendermos melhor o tipo de fenômeno que estamos abordando.

Entendemos que o processo de aquisição da linguagem engloba os mais distintos aspectos linguísticos, tais como aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, além de aspectos sociais e interacionais. Todavia, considerando as limitações que nos impõe este artigo, mas apresentando um exemplo de pesquisa na área, nas próximas seções, abordaremos a questão aqui em debate sob a perspectiva da aquisição lexical, focando nosso esforço na aquisição verbal.

### 3. Aquisição do léxico e da categoria verbal

Ao refletirmos sobre o desenvolvimento da fala de uma criança, facilmente, perceberemos que, desde os primeiros momentos de vida, os bebês já produzem sons, gritos ou choros que se tornarão em sons mais articulados: as palavras. No entanto, antes do surgimento das primeiras palavras, por volta dos 2 meses, o bebê começa a emitir gorjeios e aos 4-5 meses o balbucio, este último como importante exercício de preparação para o controle posterior da fala.

Analisando o desenvolvimento lexical da criança, perceberemos que as primeiras palavras são proferidas ainda no seu primeiro ano de vida, porém, somente, aproximadamente, com dois anos de idade é que vai acontecer a chamada *explosão lexical*, fase em que, com maior rapidez e facilidade, a criança aprende novas palavras e amplia, consideravelmente, seu vocabulário.

Teorizando sobre a aquisição lexical, Vouclair (2004, p. 237) apresenta um quadro de desenvolvimento das primeiras vocalizações às primeiras palavras:

**Quadro 1** — Desenvolvimento da produção das primeiras palavras.

Idade	Capacidade
Nascimento	Choros, grunhidos, suspiros, pequenos gritos.
Entre 1 e 2 meses	Aparecimento do gorjeio; vocalização, sobretudo de vogais, depois de consoantes;
Entre 3 e 6 meses	Emergência do balbucio: combinações simples consoante-vogal. Balbucio duplicado: repetição da mesma combinação consoante-vogal.
Entre 9 e 10 meses	Balbucio diversificado: combinações complexas consoantes-vogais.
Por volta dos 12 meses	Produções das primeiras palavras.
Entre 12 e 20 meses	Produção de palavras únicas, a palavra designa uma ideia: holofrase.

De acordo com o quadro 1, somente por volta dos 12 meses vão surgir as primeiras palavras e entre os 12 e 20 meses um aumento substancial dessa produção.

O período de constituição do léxico, que compreende entre 12 e 36 meses, segundo Kail (2013), é um período crucial, tendo em vista ser marcado pela defasagem entre entendimento e produção, pela existência de um fenômeno de explosão lexical, pela estruturação interna do léxico em classes de palavras, mas, sobretudo, pela forte variabilidade de um indivíduo a outro no desenvolvimento.

Segundo os dados do CDI (*Communicative Development Inventory*<sup>3</sup> apud KAIL, 2013), aos 12 meses de idade as crianças produzem, em média, 10 palavras; aos 14 meses 30 palavras; aos 16 meses, 65; aos 20 meses 175; aos 24 meses 300; e mais de 530 palavras aos 30 meses. Observando esses dados, entre 17 e 20 meses há um aumento significativo na produção de novas palavras e nos meses seguintes esse crescimento é cada vez mais significativo.

O estudo sobre aquisição lexical tem sido bastante produtivo entre os pesquisadores da aquisição. Estudos afirmam que, embora as crianças sejam expostas, indistintamente, a nomes e verbos, seu primeiro vocabulário é predominantemente nominal (SNEDEKER & GLEITMAN, 2004) e que, somente, por volta de dois anos e dois anos e meio as crianças, geralmente, começam a utilizar os verbos em seus enunciados com certa propriedade (BARBOSA, 2005).

Atualmente, a aquisição de palavras tem sido fortemente relacionada à aquisição de conceitos. Autores como Waxman (2004) afirmam que quando crianças começam seu aprendizado das palavras, elas já se encontram equipadas com uma vasta expectativa de relacionar palavras e conceitos, de forma que, ao iniciar o processo de aquisição lexical, já demonstram capacidade de estabelecer relações entre as formas gramaticais e seus significados associados.

Desse modo, aos nove meses de idade, as crianças já apresentam capacidade linguística de identificar e reconhecer palavras isoladas no fluxo de fala e, ao final do primeiro ano, capacidade de categorizar as diversas palavras por meio da distinção entre

---

<sup>3</sup> O CDI é um banco de dados que fornece informações sobre o desenvolvimento lexical. Os dados são provenientes de um questionário fechado em que os pais devem marcar palavras de uma lista que acreditam ter ouvido e/ou ter sido produzidas por seu filho. Inicialmente, o CDI foi desenvolvido em inglês, a partir de uma amostra de 1.800 crianças e depois foi adaptado para diversas línguas.

formas gramaticais. Segundo o autor, esse conhecimento evidencia que a criança tem noção de que os fatores conceituais e linguísticos são relacionados (WAXMAN, 2004).

Nesse sentido, apresenta-se a hipótese do *bootstrapping* semântico (PINKER, 1994), que considera as correspondências entre o enunciado linguístico e a representação semântica de eventos, ou seja, baseia-se no fato de que as entidades gramaticais referem-se à classe semântica no discurso.

Todavia, no curso do desenvolvimento da linguagem da criança, a representação mental e abstrata de uma entidade dá-se, primeiramente, em relação aos conceitos do tipo de objeto (nomes) e, posteriormente, em relação aos conceitos do tipo relacional (verbos) (SNEDEKER e GLEITMAN, 2004).

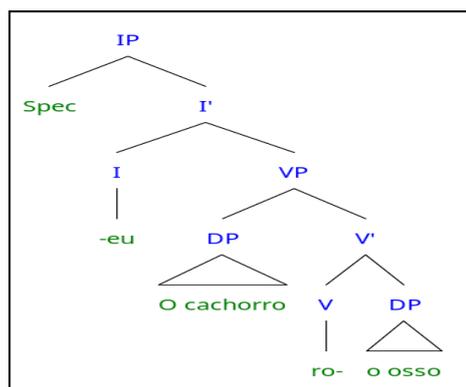
No final da década de 1960, Lennenberg (1967) apontou que apenas no vigésimo quarto mês de vida, os primeiros verbos aparecem na linguagem infantil, como, provavelmente, resultado do início da apropriação das estruturas sintáticas pelas crianças. Não obstante, trabalhos mais recentes afirmam que o estabelecimento de uma categoria nominal anterior às demais dá-se pelo fato da necessidade de se identificar os nomes no *input* e mapeá-los a entidades do mundo; assim, só posteriormente é que se descobririam outras formas gramaticais e seus significados (Waxman, 2004).

Porém, Naigles e Hoff-Ginsberg (2000) acreditam que a aquisição de verbos está diretamente relacionada à frequência destes no *input*. Analisando a frequência total, a frequência em posição final e a diversidade de contextos sintáticos em que aparecem, os autores afirmam que quanto maior a frequência de um verbo no estímulo, mais e com maior flexibilidade ele aparecerá na fala da criança. Sem embargo, de modo geral, os pais influenciam seus filhos a nomear objetos muito mais do que nomear ações, privilegiando, desse modo, o uso de substantivos ao invés dos verbos (GOLDFIELD, 2000).

Com tais evoluções linguísticas, ao ouvir uma sentença como “o cachorro roeu o osso”, a criança usará os significados para gerar uma estrutura sintática, de forma a categorizar “cachorro” e “osso” como substantivos, “roeu” como verbo e, ainda, perceber “o” como modificador do substantivo e determinante.

Nesse pensamento, podemos afirmar que a criança percebe a língua como um sistema hierarquizado, em que o verbo, como elemento central, possui, neste caso, dois argumentos. Assim, uma criança, ao ouvir a sentença supracitada, teria a seguinte representação:

Figura 1: Sistema arbóreo



Fonte: Elaborado pelos autores.

Por meio dessa representação simples, porém robusta, podemos perceber que a criança compreende quatro palavras: *cachorro* e *osso* = nome; *roeu* = verbo; *o* = determinante, sabendo que “o cachorro” é agente da ação e, ainda, por apresentar-se como argumento externo<sup>4</sup>, é sujeito da sentença. Dessa forma, a análise semântica, por meio do significado lexical das palavras impulsionaria o domínio da sintaxe pela criança.

Em uma perspectiva do *bootstrapping semântico*, Pinker (2013) afirma que, para uma criança aprender a usar um verbo, ela precisaria, primeiramente, compreender o significado deste. Considerando a sintaxe dependente do significado, o autor acredita que o significado correto transmite a ordem correta para a sintaxe. Assim, deduzimos que quando uma criança usa o verbo de forma errada é porque ela ainda não aprendeu o significado do verbo.

Ao ter contato com uma palavra cujo significado é de difícil compreensão pelo contexto de uso, a criança poderá observar as palavras conhecidas que a acompanham para inferir seu significado ou, ainda, prestar atenção à posição que ocupa na sentença. Assim, a semântica torna explícita à criança o sistema hierárquico da língua, provocando um desencadeamento da sintaxe.

Com isso, Pinker (1994) defende a necessidade de quatro elementos essenciais para que haja a aprendizagem dos verbos: a) um aparato universalmente restrito para representar o significado dos verbos; b) princípios organizadores do léxico; c) um sistema conceitual-intencional agudo o suficiente para inferir quais elementos do significado do verbo um adulto em dada situação tem a intenção de referir; d) um procedimento de

<sup>4</sup> Discutiremos sobre a Estrutura Argumental do verbo mais adiante.

aprendizado que possa comparar representações semanticamente hipotetizadas entre diversas situações. Isto posto, temos um processo entre categorias conceptuais e categorias sintáticas, mediadas por categorias semânticas.

Segundo Tomasello (2000), o desenvolvimento gramatical é favorecido pelo uso dos verbos, uma vez que, com a utilização desse item lexical, a criança supera o uso de enunciados de uma só palavra e passa à combinação de diversas palavras.

Conquanto, observamos algumas particularidades da aquisição, mesmo dentro da classe dos verbos. Por exemplo, Ambalu *et al.* (1997) sugerem que o momento da apresentação do verbo age como pista para o foco do evento ao qual este se refere, contribuindo para a compreensão. Vejamos: os verbos de movimento são favorecidos pela condição futura, tendo em vista que o verbo é enunciado antes do evento, por exemplo: *Eu vou comer banana*; já os verbos de resultado são favorecidos pela condição completa, como por exemplo: *João quebrou o pires*.

Assim, as características semânticas dos verbos contribuem para a maneira como serão armazenados, de modo que quanto mais elementos um item compartilhar com outros, mais facilmente este será armazenado e acessado. Sendo assim, verbos concretos, por sua relação direta como o mundo objetivo da criança, geram códigos de memória mais fortes e, por isso, são mais facilmente acessados que verbos abstratos.

Gillette *et al.* (1999) afirmam que o tipo de referência do verbo também se apresenta como fator relevante para o aprendizado. Verbos que se referem a ações físicas, como *correr*, *pular*, são identificados com maior frequência do que os verbos que se referem a ações mentais, tais como *desejar*, *querer*.

Consoante ao pensamento de Folli & Harley (2006), acreditamos que a classificação dos verbos com a tipologia dos eventos por eles expressos parece pertinente, tanto para a compreensão das peculiaridades do comportamento sintático e semântico destes na sentença, quanto na compreensão do papel que desempenham no aprendizado infantil.

O processo de aquisição, compreensão e desenvolvimento do conceito verbal tem despertado o interesse de investigadores do universo infantil e estudos sobre a utilização de verbos, sobre a habilidade da criança no acesso ao sentido do verbo ou ainda na identificação da Estrutura Argumental de um verbo têm sido conduzidos em diferentes línguas. Por exemplo, Golinkoff; Hirsh-Pasek (2008), com a Técnica de Fixação Preferencial

do Olhar, desenvolveram um estudo com crianças aprendizes do inglês, objetivando elucidar como estas adquirem os verbos. Dentre outros achados, as pesquisadoras concluíram que, com dois anos de idade, as crianças já demonstram sensibilidade a características da Estrutura Argumental do verbo.

Não obstante, verifica-se também que, aos três anos, as informações da Estrutura Argumental e das preposições (*to* e *from*) podem influenciar na compreensão dos significados verbais pelas crianças (FISHER, HALL, RAKOWITZ e GLEITMAN, 1994). Do mesmo modo, estudando a aquisição de substantivos e verbos, Gillette e Gleitman (2004) propõem que as crianças depreendem as estruturas argumentais dos verbos, pela observação dos ambientes em que aqueles geralmente ocorrem.

Embora o estudo sobre a aquisição de verbos no português brasileiro ainda careça de pesquisas que explorem seus mais distintos aspectos, alguns autores têm gerado importantes afirmações sobre esse assunto no panorama nacional (NAVES, 2005; SINIGAGLIA, 2006; BEFI-LOPES, 2007; CARNEIRO, 2011; NAVES; CARNEIRO, 2012).

Por meio de um estudo bibliográfico, Barbosa (2005) afirma que, por volta dos dois anos, as crianças começam a utilizar os verbos em estruturas mais simples, do tipo *Sujeito-Verbo-Complemento* e que, através da interação com o meio linguístico, seu uso torna-se mais aperfeiçoado chegando a estruturas mais complexas.

Ademais, Sinigaglia (2006), estudando a emergência dos verbos na fala infantil, com base em um estudo de caso com uma criança de 20 meses de idade, constatou que a utilização de verbos já é tão constante quanto a utilização de substantivos. Para a autora, o pressuposto de que os substantivos emergem antes dos verbos (GENTNER, 1982) não é verdadeiro, uma vez que, a partir do momento em que a criança começa a utilizar dois itens por enunciado, já há uma distinção entre substantivo e verbo.

Similarmente, analisando amostras de fala de sessenta crianças de 2 a 5 anos de idade, Befi-Lopes *et al.* (2007) examinaram a relação entre o uso de substantivos e de verbos na fala espontânea de crianças e analisaram a classificação dos verbos presentes na amostra. As autoras concluíram que as crianças participantes utilizavam mais verbos que substantivos desde o segundo ano de vida, sendo que os verbos intransitivos são mais frequentes em todas as faixas etárias, seguidos pelos verbos de ligação, no segundo e terceiro anos de vida, e pelos verbos transitivos no quarto ano.

Os estudos supracitados possibilitam-nos observar alguns aspectos instigantes em relação ao uso de verbos por crianças. É indiscutível que, desde muito cedo, os verbos já estão presentes na produção de crianças, falantes do português brasileiro; no entanto, podemos notar que elas, com aproximadamente dois anos de idade, já são sensíveis à estrutura sintática da sentença em que o verbo ocupa posição central (BARBOSA, 2005).

Do mesmo modo, observamos que o traço de transitividade verbal é um aspecto que merece atenção no estudo sobre a relação das crianças com a utilização verbal, pois Befi-Lopes *et al.* (2007) evidenciam que essa utilização tende a se ampliar e a se aprimorar à medida em que a criança se desenvolve.

Em relação à Estrutura Argumental de verbos no processo de aquisição da linguagem, Carneiro (2011) desenvolveu um estudo sobre a alternância do papel temático de Experienciador, nas funções de sujeito e objeto, na Estrutura Argumental de predicados psicológicos<sup>5</sup>, partindo do pressuposto de que estes são mais difíceis para a compreensão das crianças que os verbos de ação. A autora constatou, entre outras coisas, que os verbos psicológicos são mais difíceis de serem compreendidos do que os de ação, levando em consideração o índice de acerto dos participantes ser maior nos verbos de ação que nos verbos psicológicos.

Vimos, pois, que desde suas primeiras produções de fala, as crianças já se utilizam do conceito verbal para se comunicar. Vimos também que crianças com aproximadamente dois anos de idade já demonstram sensibilidade quanto à estrutura sintática da sentença, bem como quanto à Estrutura Argumental do verbo. Ademais, a transitividade do verbo apresenta-se como fator relevante em sua utilização e verbos de ação são mais compreensíveis que verbos psicológicos.

Baseada nos pressupostos teóricos da Teoria da Mente e na hipótese do *bootstrapping* sintático, segundo a qual a análise sintática dos enunciados é fonte significativa de informação para a criança na identificação/construção de significado lexical, Alves (2013) analisou o desempenho de crianças de 3 a 6 anos, em processo de aquisição do Português Brasileiro, em tarefas-padrão de crenças falsas de 1ª ordem que verificavam a relação entre verbos factivos e epistêmicos. Para tanto, a autora desenvolveu três testes

---

<sup>5</sup> A autora considera predicado psicológico a classe de verbos caracterizada, semanticamente, pela propriedade de denotar algum tipo de percepção ou atividade mental, ou ainda algum tipo de sentimento ou emoção.

objetivando verificar a) se crianças de 3 a 6 anos identificam o significado do verbo factivo “saber” e do verbo epistêmico “pensar”, associados ao valor de verdade de uma sentença; b) se crianças reconhecem o significado do verbo epistêmico “achar” em comparação ao verbo factivo “saber”, numa situação em que não há evento de crença falsa; c) se crianças compreendem o significado do verbo “achar”, com sentido de “encontrar” e com sentido de “pensar”. Os resultados apontaram que as crianças participantes da pesquisa reconhecem o que “o outro” *sabe* ou *pensa* sobre determinado evento. O estudo evidenciou, ainda, que em situação em que **não** há evento de crença falsa, a criança reconhece o significado dos verbos “saber” e “achar” com facilidade. Ademais, a autora concluiu que não é apenas o domínio de estruturas específicas da língua, como a sintaxe, que estaria envolvido no desenvolvimento de uma Teoria da Mente.

A partir do aporte teórico e das pesquisas citadas nesta seção, podemos perceber que a aquisição lexical, bem como a aquisição da categoria verbal, configura-se como um interessante objeto de investigação no processo de aquisição da linguagem de crianças. A seguir apresentamos três pesquisas de forma mais detalhada, afim de exemplificar a investigação neste campo de estudos.

#### 4. Pesquisas em aquisição da linguagem

Como estudo científico, o fenômeno da aquisição da linguagem possui interfaces com áreas como a Linguística, a Psicolinguística, a Psicologia, a Ciência Cognitiva, a Neurociência Cognitiva, a Neurolinguística, a Antropologia e a Filosofia.

Para ilustrar a pesquisa em aquisição da linguagem, a seguir, descrevemos três estudos desenvolvidos no âmbito da Psicolinguística Experimental. A psicolinguística tem como interesse central investigar como se dá a aquisição, a produção e a compreensão da linguagem. Em consonância a esse objetivo, a Psicolinguística Experimental tem por escopo principal descrever e analisar os processos envolvidos na maneira como o ser humano adquire, compreende e produz a linguagem. Sendo assim, os fenômenos linguísticos investigados são tratados do ponto de vista de sua execução pelos usuários a partir de seu aparato perceptual/articulatório e de seus sistemas de memória.

Desse modo, a psicolinguística experimental, por meio de uma série de procedimentos metodológicos apropriados ao tipo de fenômeno estudado, busca

evidenciar hipóteses que expliquem como o processamento linguístico se estrutura na mente dos indivíduos, considerando os vários níveis gramaticais envolvidos em tal processamento (fonológico, morfológico, sintático e semântico). A seguir, apresentamos as pesquisas de Borovsky e Creel (2014), Andreu *et al.* (2016) e Alves (2018).

Segundo Borovsky e Creel (2014), com base em pistas disponíveis no enunciado, os ouvintes interpretam continuamente os sons, significados e estruturas sintáticas em sentenças faladas. As autoras acreditam que, desde muito cedo, as crianças são capazes de interpretar o fluxo rápido de informação falada de forma previsível, bem como de atender seletivamente as pistas da fala que são relevantes para a interpretação, ignorando as informações irrelevantes.

Assim, Borovsky e Creel (2014) investigaram como crianças e adultos adquirem a habilidade de integrar informações extralinguísticas com pistas linguísticas na fala durante o tempo real da compreensão.

Para tanto, as autoras usaram o *Paradigma do Mundo Visual*, por meio do uso de *eye tracking* para mensurar o percurso do olhar dos participantes para objetos em resposta a língua falada. Segundo Borovsky e Creel (2014), a mudança no olhar dos participantes pode refletir o tempo real da antecipação da próxima informação.

Participaram da pesquisa dois grupos: o primeiro grupo foi composto por 49 estudantes de graduação, falantes nativos de língua inglesa, com idade média de 21 anos. Para este grupo, era requisito ser falante de apenas uma língua até os 6 anos de idade; todavia, não foram coletados dados socioeconômicos desse grupo. O segundo grupo foi composto por 49 crianças monolíngues, falantes de inglês, com idade entre 3 e 10 anos. 27% do segundo grupo eram de etnias minoritárias, 6,1% eram filhos de pais solteiros, todas as mães tinham o ensino médio completo (High School) e uma média de 16,5 anos de estudos. Segundo os pais dos participantes, as crianças tinham visão e audição normal, a língua falada em casa era o inglês, os participantes não tiveram complicações em seus nascimentos, não têm histórico de doenças crônicas ou infecções no ouvido e não têm diagnóstico de problemas de linguagem ou nunca fizeram tratamento para a fala, desenvolvimento motor ou cognitivo.

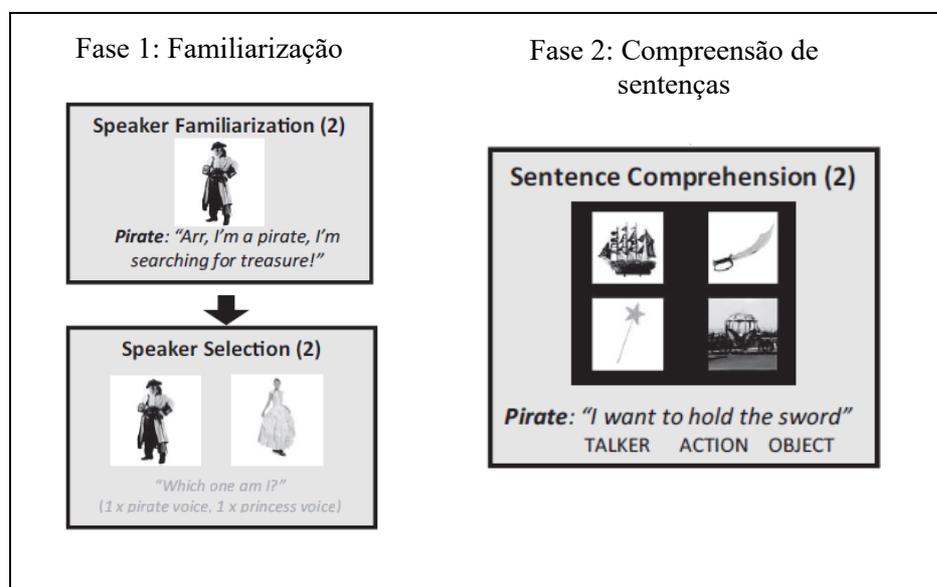
A tarefa experimental consistia em ouvir uma sentença e identificar uma imagem correspondente à sentença ouvida. O experimento era composto de duas fases divididas

em dois blocos: fase de familiarização da voz dos personagens e fase de compreensão de sentenças.

Na fase de familiarização da voz do personagem, a imagem dos personagens foi pareada com a voz que introduzia aquele personagem para o participante com o mínimo de informações semântica, tal como: “Ahhh! *Eu sou um pirata! Eu estou procurando um tesouro!*”<sup>6</sup>. Na tela seguinte, aparece a imagem de dois personagens e o participante escuta a pergunta: *Qual sou eu?*; então, o participante deve identificar o personagem correspondente à voz ouvida.

Na fase de compreensão de sentenças, inicialmente, o participante visualiza quatro imagens por 2,000 milissegundos (ms). Decorrido esse tempo, uma voz diz uma sentença no padrão “Eu quero [verbo de ação] o [objeto]”, por exemplo: “*Eu quero segurar a espada*” (“*I want to hold the sword*”(p. 1604)). O participante deve identificar o objeto correspondente à frase ouvida. Em ambas as fases, as crianças pequenas identificam apontando para a imagem e os adultos clicando na imagem selecionada.

Figura 2 - Desenho do experimento de Borovsky e Creel (2014)



Fonte: Borovsky e Creel (2014, p. 1603)

Conforme podemos ver na figura 1, na segunda fase do experimento, na tela do monitor, apareciam 4 imagens: uma imagem-alvo contendo o objeto presente na sentença

<sup>6</sup> Texto original: “Arrrr! I’m a pirate! I’m searching for treasure!” (p. 1603)

ouvida; uma imagem representando algo relacionado ao personagem da voz ouvida, que aparecia como um competidor; uma imagem de uma ação; e uma imagem distratora, sem relação com a sentença ouvida.

As imagens foram randomizadas nos quadrantes. Também as sentenças-testes foram randomizadas e apresentadas em seis ciclos de pares de verbos contendo as duas fases do experimento.

Os dados foram coletados por meio do aparelho de rastreamento ocular remoto *Eyelink 2000 de 500 Hz*. Esse aparelho é fixado na testa do participante de forma a manter a estabilidade da medição do olhar do participante apesar da movimentação da cabeça.

Na análise dos dados, foi observado o percurso do movimento ocular dos participantes. As autoras mensuraram dois comportamentos oculares: *a precisão na seleção da imagem e a fixação visual na imagem-alvo e na imagem competidora*.

Os resultados apresentaram altos índices de precisão na escolha da imagem correlata à voz do personagem: os adultos acertaram 100% da correlação, e as crianças 98,8%. Sobre a fixação do olhar no objeto da sentença, primeiramente, as autoras descreveram o tempo geral do percurso do olhar das crianças e dos adultos. Posteriormente, quantificaram como a idade e a habilidade vocabular influenciaram nas fixações na imagem-alvo em contraposição às outras imagens.

As autoras observaram diversos padrões na fixação na imagem-alvo. Todavia, elas destacam o padrão em que os participantes começam a fixar nas duas imagens correlatas com a voz do personagem, à medida que as pistas de identificação do falante tornam-se disponíveis. Segundo as autoras, esse padrão sugere que os participantes usam a voz do personagem para gerar inferências apropriadas sobre as preferências dos personagens.

As autoras perceberam que crianças e adultos ativaram com sucesso o conhecimento associado ao personagem que não foi mencionado; ou seja, ao ouvir a voz do personagem, crianças e adultos olhavam previsivelmente em direção aos itens que eram associados com a voz do personagem previamente mencionado. Também, os personagens demonstraram evidências de que encontravam informação adicional na sentença, relacionada ao verbo (de ação), e isso permitia que os participantes obtivessem sucesso na integração da voz do personagem com a ação do verbo.

Nesse estudo, Borovsky e Creel (2014) afirmam que, ao longo da infância, a escuta desenvolve uma sensibilidade requintada a uma variedade de pistas linguísticas e não

linguísticas no fluxo da fala. Essa sensibilidade permite que os participantes selecionem eficientemente a informatividade durante a compreensão da fala em tempo real.

Como outro exemplo de estudo experimental nos estudos da aquisição da linguagem, podemos citar o estudo de Andreu *et al.* (2016). Segundo os autores, compreender uma sentença em tempo real não é uma tarefa fácil para crianças pequenas, uma vez que essa tarefa requer uma rápida ativação da informação linguística e conceitual que se combinam durante o processamento da linguagem.

Em estudo sobre o processamento de verbos por crianças pequenas, Andreu *et al.* (2016) avaliaram se crianças com algum Distúrbio Específico de Linguagem - DEL (Specific Language Impairment - SLI) são hábeis para acessar o sentido do verbo, numa sentença em tempo real, de uma forma rápida a ponto de serem capazes de antecipar os possíveis argumentos e adjuntos do verbo dito na frase.

Participaram da pesquisa, dois grupos de crianças falantes nativas do espanhol com idade entre 5 e 8 anos. Um grupo era composto por crianças com DEL e outro grupo por crianças com desenvolvimento típico da linguagem. Como controle, foi utilizado um terceiro grupo formado por 31 adultos estudantes universitários com idade entre 18 e 42 anos.

Para o desenho experimental foram selecionadas sentenças em que argumentos e adjuntos recebiam diferentes papéis temáticos. Todos os argumentos-alvo posicionavam-se imediatamente após o verbo para evitar os efeitos de restrições de seleção de outros argumentos. Também foram selecionados argumentos e adjuntos que pudessem competir com o argumento-alvo.

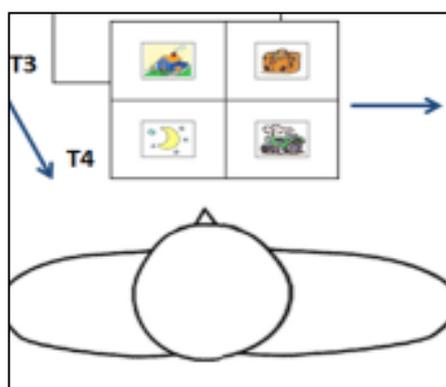
Desse modo, o experimento apresentou quatro condições experimentais: a) **Verbo transitivo / tema:** *La niña come despacio la tarta con la cuchara.* (A menina come lentamente o bolo com a colher); b) **Verbo de movimento / fonte/meta:** *El hombre entra despacio en casa con la maleta.* (O homem entra lentamente na casa com a maleta); c) **Verbo de ação / instrumento:** *La mujer esquia deprisa con el trineo por la montaña.* (A mulher esquia rápido com o trenó na montanha); d) **Verbo intransitivo / locativo:** *La niña duerme siempre en la cama con el oso.* (A menina dorme sempre na cama com o ursinho de pelúcia). O teste foi composto por 24 sentenças simples do tipo *Agente + verbo + advérbio + tema/instrumento/fonte/meta + instrumento/locativo.*

Como procedimento para coleta de dados foi utilizada a Técnica do Rastreamento Ocular por meio do aparelho *Tobii T120*. Para tanto, os participantes ficaram sentados em frente a um monitor de 17 polegadas de um rastreador de movimento ocular a uma distância média de 57 centímetros entre o participante e a tela do *eye tracker*.

Andreu *et al.* (2016) utilizaram, ainda, o Paradigma do Mundo Visual, paradigma em que os participantes veem uma cena e escutam uma sentença contendo referência a objetos na sentença. Assim, nesse experimento, os participantes foram instruídos a ouvir uma sentença e analisar as imagens que apareciam na tela, ao mesmo tempo em que a sentença era dita.

A figura abaixo ilustra a tela visualizada pelos participantes:

**Figura 3** - Organização da sala para o experimento



Fonte: Andreu *et al.* (2016, p. 06)

Conforme podemos ver na figura 2, na tela do monitor apareciam 4 imagens: uma imagem-alvo descrevendo a parte da sentença alvo; uma imagem representando o sintagma preposicionado (PP) seguinte da sentença, que aparecia como um competidor; e duas imagens distratoras. As distratoras eram imagens que representavam entidades da mesma categoria das imagens alvo e competidora, mas que eram semanticamente impossíveis na sentença.

As imagens foram randomizadas nos quadrantes. Também as sentenças-testes foram randomizadas e apresentadas em dois blocos de 12 sentenças, de forma que todos os participantes atuaram nos dois blocos de testes.

Na análise dos dados, foi observado o percurso do movimento ocular dos participantes. Assim, as mudanças, ao longo do tempo, na distribuição de olhares em

elementos da cena foram tomadas como um índice de processamento linguístico subjacente. Dessa forma, para os autores, a proporção dos olhares, no momento do início do verbo, pode ser um índice de verificação para atestar se a informação do verbo se torna rapidamente disponível e, ainda, se ele é usado para derivar as expectativas sobre os próximos referentes.

Os resultados mostraram que a proporção das fixações nos referentes em posição temática de *tema*, *fonte/meta* e *instrumento* foi significativamente mais alta que a proporção das fixações na posição temática de *locativo*. Esse padrão de fixação foi encontrado em todos os grupos participantes, experimental e controle.

Os autores destacam que esse resultado contraria os resultados de pesquisas anteriores sobre a Estrutura Argumental na produção da linguagem (Thordardottir; Weismer, 2002). Tais pesquisas afirmam que crianças com DEL omitem mais argumentos obrigatórios se comparados a crianças com desenvolvimento típico da linguagem.

Andreu *et al.* (2016) ressaltam, no entanto, que, na produção da linguagem, a semântica do verbo assume um papel crucial, pois ela permite aos falantes especificar o número de argumentos que acompanha o verbo, seus papéis temáticos, suas expressões sintáticas e as restrições semânticas a que seus argumentos devem atender. O autor destaca, porém, que, na compreensão da linguagem, a semântica do verbo habilita a antecipação da informação subsequente, facilitando, assim, o tempo de processamento.

Um outro exemplo de pesquisa experimental no âmbito da linguística é o estudo de Alves (2018). Objetivando investigar a compreensão de verbos psicológicos por crianças em processo de aquisição da linguagem, a autora desenvolveu um estudo experimental utilizando a técnica de Rastreamento Ocular (*eye-tracking*).

O estudo de Alves (2018) contou com a participação de crianças brasileiras falantes nativas do português com desenvolvimento típico de linguagem e idade entre 3 e 8 anos. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, os participantes foram divididos em três grupos experimentais: o grupo 1 foi composto por crianças com idade entre 3 e 4 anos, com 10 participantes; o grupo 2 composto por crianças com idade entre 5 e 6 anos, com 31 participantes; e o grupo 3 foi composto por crianças de 7 e 8 anos, com 31 participantes.

As evidências do processamento de verbos psicológicos por crianças, geradas por meio da movimentação dos olhos, foram coletadas com a utilização do aparelho de

rastreamento ocular Tobii, modelo T120, com resolução temporal de 8 milissegundos, ou seja, o aparelho gravou o movimento dos olhos a cada 8 milésimos de segundo (ms).

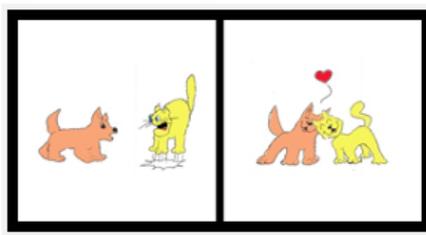
Em busca de respostas para as perguntas de pesquisa, Alves (2018) analisou quatro medidas quantitativas: *resposta comportamental*, que consiste no julgamento das imagens disponíveis na tela do Tobii, após a escuta do estímulo auditivo; e medidas capturadas pelo rastreador ocular: *número de fixações*, *duração da fixação* e *tempo de reação*.

Em seu estudo, a autora realizou três tarefas experimentais, porém, para este artigo, apresentaremos apenas os resultados da tarefa experimental 3, que teve por escopo analisar a compreensão de quatro verbos psicológicos, a saber: *Temer*, *Preocupar*, *Acalmar* e *Animar*. A tarefa tinha duas variáveis independentes manipuláveis: **grupo etário** e **verbo psicológico**, em que a primeira divide-se em três níveis: grupo 1, grupo 2 e grupo 3; e a segunda divide-se em quatro níveis: verbo *Temer*, verbo *Preocupar*, verbo *Acalmar*, verbo *Animar*. Como variáveis dependentes, o estudo apresentou: a) performance comportamental; b) número de fixações; c) duração da fixação; e d) tempo de reação.

A tarefa contou com quatro condições experimentais: **Verbo TEMER (CT):** *A Maria teme o cachorro pelo seu tamanho*; **Verbo PREOCUPAR (CP):** *O João preocupa o pai com suas travessuras*; **Verbo ACALMAR (CAC):** *A Maria acalma o gato com seu carinho*; **Verbo ANIMAR (CAN):** *A Maria anima o João com sua beleza*. Desse modo, a tarefa foi composta por 4 sentenças experimentais para cada condição, totalizando 16 estímulos experimentais organizados em uma lista experimental.

Com isso, os participantes visualizavam na tela do Tobii T120 duas imagens, uma expressando o sentido da frase experimental e outra expressando o sentido contrário da frase. O participante deveria olhar para a imagem congruente com a sentença ouvida. Por exemplo, ao ouvir a sentença experimental “*O gato teme o latido do cachorro*”, o participante visualizou duas imagens na tela do Tobii T120 e deveria eleger, por meio de um clique no mouse, a imagem congruente à sentença ouvida.

**Figura 4** – Ilustração da tela do Tobii.



Fonte: Dados da pesquisa

O resultado do experimento constatou que crianças de 3 a 8 anos demonstram evidências de que compreendem o sentido dos verbos analisados no trabalho, uma vez que o índice de acerto na performance comportamental foi superior ao índice de erro. Contudo, Alves (2018) salienta que quanto maior a idade do sujeito, melhor será seu desempenho na construção dos sentidos dos verbos psicológicos.

A autora constatou, também, que os verbos *Temer* e *Preocupar* são verbos que demandam alto custo de processamento para as crianças participantes da investigação. Porém, dentre os dois verbos psicológicos supracitados, a autora indica o verbo *Temer* como aquele mais difícil para a compreensão de crianças de 3 a 8 anos.

Alves (2018) destaca, ainda, que o estudo evidenciou o verbo *Acalmar* como um verbo psicológico com baixo custo de processamento, uma vez que as crianças dos três grupos etários foram bem-sucedidas na performance comportamental referente a este verbo.

Por fim, o estudo de Alves (2018) comprovou que os verbos psicológicos estão em processo de aquisição para crianças pequenas. No entanto, desde o terceiro ano de vida, os participantes já demonstram habilidades na construção dos significados desse tipo de verbo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve por escopo apresentar a Aquisição da Linguagem como área de investigação nos estudos linguísticos. Para tanto, inicialmente, apresentamos um breve resumo do percurso histórico de desenvolvimento da área em foco, destacando as principais teorias que subsidiam a Aquisição da Linguagem como campo de investigação. Posteriormente, apresentamos o processo de aquisição lexical e da categoria verbal.

Para exemplificar, descrevemos três pesquisas sobre aquisição da linguagem desenvolvidas no âmbito da Psicolinguística Experimental, a saber: Borovsky *et al.* (2014) investigaram como crianças, com idade entre 3 e 10 anos, integram informações linguísticas e extralinguísticas na interpretação de sentenças; Andreu *et al.* (2016) realizaram um estudo sobre a compreensão do sentido dos verbos e antecipação de referentes por crianças de 5 a 8 anos. Os autores dessa pesquisa exploraram se crianças com Distúrbio Específico de Linguagem conseguem antecipar os argumentos selecionados pelo verbo em sua Estrutura Argumental. Por último, Alves (2018) investigou a compreensão de verbos psicológicos por crianças falantes nativas do Português brasileiro com idade entre 3 e 8 anos, por meio de um estudo de compreensão de sentenças.

Salientamos, enfim, a relevância dos estudos sobre aquisição da linguagem para a Teoria Linguística destacando que este campo de investigação ainda carece de pesquisas que explorem os mais distintos aspectos deste processo.

## Referências

ALVES, J. P. **A relação entre os verbos factivos e epistêmicos na compreensão de tarefas de crenças falsas de 1ª ordem na aquisição do Português Brasileiro.** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

ALVES, A. P. M. **A compreensão de verbos psicológicos por crianças falantes do português brasileiro com idade entre 3 e 8 anos.** Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

AMBALU, D; CHIAT, S. Pring T. When is it best to hear a verb? the effects of the timing and focus of verb models on children's learning of verbs. **J Child Lang**, v. 24, p.25-34, 1997.

ANDREU, L.; SANZ-TORRENT, M.; RODRIGUEZ-FERRIERO, J. Do children with SLI use verbs to predict arguments and adjuncts: evidence from eye movements during listening. **Frontiers in Psychology**. Volume 6, Artigo 1697, Janeiro. 2016.

BARBOSA, J. B. O uso dos verbos no desenvolvimento da linguagem. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v.3, n.5, p.1-18, agosto/2005. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_o\\_uso\\_dos\\_verbos\\_no\\_desenvolvimento\\_da\\_linguagem.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_o_uso_dos_verbos_no_desenvolvimento_da_linguagem.pdf). Acessado em: 20/05/2020.

BEFI-LOPES, D. M.; CÁCERES, A. M.; ARAÚJO, K. de. Aquisição de verbos em pré-escolares falantes do português brasileiro. **CEFAC**, São Paulo, v. 9, n.4, p. 444-542, out./dez.2007.

BOROVSKY, A.; CREEL, S. C. Children and adults integrate talkers and verb information in online processing. **Developmental psychology**, Vol. 50, N° 5, p. 1600-1613, 2014.

CARNEIRO, B. P. **Uma investigação sobre o mapeamento de argumentos e aquisição de verbos psicológicos**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CORREA, L. M. S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 15, n.º spe, p. 339-383, 1999.

DUARTE, Fábio Bonfim. O mentalismo, o empirismo e o funcionalismo nos estudos da linguagem. **Soletras**, n. 2, p. 39-46, 2001.

FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2008.

FISHER, C. D. G.; HALL, S; RAKOWITZ, S; GLEITMAN, L. When is better to receive than to give: syntactic and conceptual constraints on vocabulary growth. **Lingua**, Amsterdam, n. 92, p. 333-375, 1994.

FOLLI, R. HARLEY, H. What language says about the psychology of events. **Trends in Cognitive Sciences**, Arizona, v.10, n.3, p. 91-102, 2006.

GENTER, D. Why nouns are learned before verbs: Linguistics relativity versus natural partitioning. In: Kuczaj, S. A. (ed.), **Language development: Language, thought and culture**, v.2, p. 301-334. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982.

GILLETTE, J. GLEITMAN, L. R. Nouns can be learned from context but verbs cannot. **Language Learning and Development**, v. 1, 1 2004.

GILLETTE, J.; GLEITMAN, H. GLEITMAN, L. LEDERER, A. Human simulations of vocabulary learning. **Cognition**, v. 73, p. 165-176, 1999.

GOLDFIELD, B. A. Nouns before verbs in comprehension vs. production: the view from pragmatics. **J. Child Lang**, Cambridge, v.27, n.3, p.501-520, november/2000.

GOLINKOFF, R., & HIRSH-PASEK, K. How toddlers learn verbs. **Trends in Cognitive Science**, Philadelphia, v. 12, n.10, p. 397-403, 2008.

KAIL, M. **Aquisição de linguagem**. Trd. Marcos Marcionilo, 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTA, M. E. (org). **Manual de linguística**. 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

LENNENBERG, E. **Biological foundations of language**. Wiley-Press, New York, 1967.

NAIGLES, L.R; HOFF-GINSBERG, E. Why are some verbs learned before other verbs? Effects of input frequency and structure on children's early verb use. **J. Child Lang.** p. 95-120, 2000.

NAVES, R. R. **Alternâncias sintáticas:** Questões e perspectivas de análise. Tese de doutorado, UnB, 2005.

NAVES, R. R.; CARNEIRO, B. P. Uma investigação sobre a aquisição de Estrutura Argumental dos predicados psicológicos. **Letras de Hoje**, vol. 47, p.17-23, 2012.

PINKER, S. How could child use verb syntax to learn verb semantics? In: **The acquisition of the lexicon** / edited by Lila Gleitman and Barbara Landau – MIT Press/Elsevier, 1994.

PINKER, S. **Learnability and cognition: the acquisition of argument structure.** Cambridge, MA: MIT Press. (1989), New Ediction, 2013.

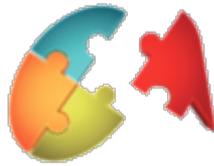
SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 2, p. 203-232, 2001.

SINIGAGLIA, J. **Emergência dos verbos no português do Brasil.** Florianópolis: CNPq/Pibic; 2006. Relatório de Iniciação Científica. CNPq/Pibic. 2006.

SNEDEKER, J; GLEITMAN, L. Why it is hard to label our concepts. In: HALL, G. & S. WAXMAN (eds.). **Weaving a lexicon.** Bradford Books, 257-294, 2004.

TOMASELLO, M. **A usage-based approach to child language acquisition.** Proceedings of the Berkeley Linguistics society, 2000.

WAXMAN, S. Everything had a name, and each name gave birth to a new thought: links between early word learning and conceptual organization. In: HALL, G. & S. WAXMAN (eds.) **Weaving a lexicon.** Bradford Books, 295-335, 2004.



**ABSTRACT:**

This article presents Language Acquisition as an area of investigation within linguistic studies. To this end, we will present a brief historical evolution of studies in the area, clarifying the Empiricist and Rationalist currents, in which we describe the main theories that support Language Acquisition as a field of investigation, such as Behaviorism, Gerativism and Interactionism. We also discuss the process of lexical acquisition and the verbal category. Finally, we present research by Borovsky and Creel (2014), Andreu et al. (2016) and Alves (2018) as examples of studies developed within the scope of language acquisition.

**KEYWORDS:**

Language acquisition;  
Acquisition theories;  
Generativism;  
Interactionism.