

Aquisição Inicial do Léxico Verbal e Aproximações Semânticas em Português

Early Acquisition of the Verbal Lexicon and Semantic Approximations in Portuguese

Lauren Tonietto^{*a}, Maria Alice de Mattos Pimenta Parente^a, Karine Duvignau^b,
Bruno Gaume^b & Cleonice Alves Bosa^a

^aUniversidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, ^bUniversité de Toulouse Lê-Mirail, Toulouse, França

Resumo

O raciocínio analógico, que permite relacionar conceitos, possibilita a construção do sistema conceitual. Na fase inicial de aquisição do léxico, notadamente entre 2 e 4 anos de idade, observam-se produções linguísticas decorrentes do raciocínio analógico, às vezes designadas metáforas. Segundo Duvignau (2002, 2003), tais emissões resultam da aproximação semântica por analogia, mecanismo que permite aproximar conceitos mais ou menos distantes do léxico disponível. O presente estudo dimensiona a importância das aproximações semânticas verbais para o desenvolvimento lexical inicial de crianças monolíngües da língua portuguesa e estuda o recurso aos itens genéricos versus específicos. Participaram deste estudo 80 crianças com idades entre 2 e 4 anos e 75 estudantes universitários monolíngües, que responderam à Tarefa de Nomeação e Reformulação de Ações. Os resultados permitiram concluir que a aproximação semântica por analogia é uma estratégia linguística fundamental para o desenvolvimento do léxico e revela a flexibilidade cognitiva presente no desenvolvimento típico.

Palavras-chave: Aquisição do léxico; aproximação semântica; metáfora; analogia; conceito.

Abstract

The analogical reasoning that allows relating concepts, permits the construction of the conceptual system. In the early phase of lexicon acquisition, mainly between 2 and 4 years of age, linguistic productions are observed resulting from the analogical reasoning, sometimes named metaphors. According to Duvignau (2002, 2003), these emissions result from the semantic approximation by analogy, a mechanism that allows approaching concepts more or less distant from the available lexicon. This study dimensions the importance of verbal semantic approximations for the early lexical development of monolingual children of the Portuguese language and studies the resource to generic versus specific items. Eighty monolingual children between 2 and 4 years old and 75 undergraduate students took part of this study, answering the Actions Naming and Reformulation Tasks. The results conclude that the semantic approximation by analogy is a fundamental linguistic strategy for lexicon development and reveals the cognitive flexibility which is present in typical development.

Keywords: Lexicon acquisition; semantic approximation; metaphor; analogy; concept.

A compreensão das semelhanças e diferenças, comumente designada sob o termo “analogia” em psicologia e “parasonímia” em lingüística, é fundamental para o desenvolvimento lingüístico e cognitivo (Barsalou, 1989; Hofstadter, 1995; Lakoff & Johnson, 1980, 1980/2002; Le Ny, 1979; Le Ny & Franquart, 2001; Németh & Bibok, 2001; Piaget, 1964/1978; Vosnadiou & Ortony, 1989; Vygotsky, 1935/1985). Essa competência intervém tanto na categorização dos fenômenos do mundo como na organização do sistema lingüístico, que permitem relacionar os termos criados a partir de sua proximidade semântica.

As teorias sobre a formação de conceitos, propostas por Piaget e Inhelder (1959/1975), Piaget (1964/1978, 1974/1977a, 1974/1977b) e Vygotsky (1982/1998a, 1987/1998b), sugeriram que o desenvolvimento dos conceitos ocorre em etapas ou estágios sucessivos de maior complexidade à medida que o desenvolvimento cognitivo avança. Portanto, estruturas cognitivas mais desenvolvidas possibilitam a formação de conceitos cada vez mais abstratos e elaborados, evidenciados na capacidade lingüística. Na década de 70, vários estudos buscaram compreender como os conceitos são construídos e organizados. Rips, Shoben e Smith (1973) e Smith, Shoben e Rips (1974) mostraram que a memória semântica está organizada por relações analógicas entre diferentes conceitos e que estas podem ser expressas em distâncias euclidianas, de modo que os conceitos relacionados estão mais “próximos” e tendem a ser recuperados em um tempo menor. Os autores ainda destacaram que o mecanismo que permite acessar conceitos relacionados é o raciocínio analógico. Posteriormente, os estudos de Rosch (1975) e Rosch e Mervis (1975) mostraram que o

* Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rua Ramiro Barcelos, 2600, Porto Alegre, RS, 90035-003. Fone: (51) 3308-5449 ou 3308-5111. E-mail: ltonietto@ig.com.br.

Esse trabalho é decorrente da Dissertação de Mestrado de Lauren Tonietto, viabilizada pelo convênio de cooperação internacional CAPES/COFECUB – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Brasil / Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil – Toulouse, França coordenado pelo Prof. Jean-Luc Nespoulous e pela Prof.ª Maria Alice Parente. Agradecemos a todos os participantes e colaboradores desta pesquisa, em especial às crianças.

sistema conceitual organiza-se em categorias, sendo que cada categoria possui um termo mais representativo denominado protótipo.

Estudos posteriores salientam que as categorias conceituais não são classes fechadas. Ao contrário, possuem fronteiras frágeis e mal-definidas (McCloskey & Glucksberg, 1978; Medin & Schaffer, 1978). Por essa razão, na dinâmica linguística, conceitos de uma categoria ou domínio semântico são facilmente utilizados em outro domínio, evidenciando a flexibilidade linguística e cognitiva.

Apesar dos diferentes aspectos apontados pelos pesquisadores, há uma tendência em destacar que o princípio que rege a categorização e a formação de conceitos é a analogia ou raciocínio analógico (Medin, 1989; Medin & Schaffer, 1978; Rips, Shoben & Smith, 1973; Smith, Shoben & Rips, 1974). A analogia é o recurso que permite colocar dois conceitos em relação, sejam eles mais próximos (parecidos) ou mais distantes (distintos). Ao transferir conceitos de um domínio semântico para outro, pode-se produzir o que a linguística cognitiva convencionou chamar de metáfora. Na visão clássica de metáforas, estudadas desde Aristóteles, estas eram compreendidas como um recurso de superfície, utilizadas intencionalmente na retórica e literatura (Ricoeur, 1975/2000). No entanto, a visão da linguística cognitiva (Lakoff & Johnson, 1980, 1980/2002) revolucionou o estudo das metáforas ao propor que a metáfora é conceitual, relacionada às funções de pensamento e de linguagem e, portanto, inerente à cognição humana. Por integrar a cognição, pensar e falar metaforicamente seriam habilidades independentes de intencionalidade e consciência, podendo ser emitidas sem esforço por pessoas comuns. Além disso, nessa perspectiva, nosso sistema conceitual é, em parte, metaforicamente estruturado, ou seja, a metáfora tem uma importante função na formação dos conceitos e da linguagem.

Durante a aquisição inicial do léxico, essa possibilidade de colocar dois conceitos ou termos em relação suscita, às vezes, produções linguísticas julgadas fora da norma. Em efeito, no curso do desenvolvimento normal do léxico, o locutor aprendiz produz enunciados desviantes em relação ao uso adulto, que são considerados simplesmente como superextensões categoriais, por exemplo, “maçã” por [pêra], assim como os enunciados metafóricos do tipo: “balão” para [lua] (Clark 1993, 2003; Dromi, 1999; Fourment-Aptekman, 1994, 1996; Lagarano, 1997; Winner, 1979). Nesse último caso, as produções são consideradas como superextensões analógicas, se a criança não dispõe de um termo convencional ou, como metáforas, se a criança dispõe de um item convencional (no caso, “lua”). Qualquer que seja o estatuto desses enunciados (superextensão categorial, superextensão analógica ou metáfora), eles manifestam uma flexibilidade cognitiva presente nas primeiras manifestações da linguagem: a capacidade de aproximar os *objetos* distintos sobre a base de suas propriedades físicas ou funcionais e são considerados como fenômenos de base no desenvolvimento lexical inicial (Bassano, 2000; Clark, 1993). Apesar da importância atribuída a esse tipo de enunciado, é

impressionante constatar que seu estudo é fortemente restrito. Em efeito, quando se percorre as principais pesquisas linguísticas sobre o fenômeno “metáfora”, qualquer que seja o nível de análise considerada (sintática, semântica ou pragmática), uma primeira constatação se impõe: observa-se uma abordagem massiva da estrutura metafórica nominal: SN1 (Sintagma nominal) + elemento de ligação + SN2. Por exemplo: “Esse menino é um anjo”. Entretanto, pouca atenção é prestada à estrutura metafórica verbal.

Encontra-se, na psicologia, uma hegemonia do substantivo nos trabalhos sobre a produção de enunciados do tipo metafórico com crianças de dois a quatro anos. Efetivamente, desde os trabalhos fundadores (Billow, 1981; Gardner & Winner, 1979; Winner, 1979) até as contribuições mais recentes nesse domínio (Bassano, 2000; Clark, 1993, 1995/1997; Fourment-Aptekman, 1994; Lagarano, 1997) destaca-se a idéia de que as crianças jovens produzem, quase que exclusivamente, enunciados de aspecto metafórico de tipo nominal, enquanto que sua competência metafórica de tipo verbal seria inexistente.

Por outro lado, considerando o estatuto dos enunciados nominais de tipo metafórico sobre os quais a atenção se volta, eles são geralmente considerados como metáforas, assim como superextensões e são, portanto, compreendidos como enunciados errôneos (Bassano, 2000; Florin, 1999; Gelman, Croft, Fu, Clausner, & Gottfried, 1998). Na primeira posição (enunciado = metáfora), atribui-se à criança pequena a capacidade de criar uma tensão semântica, aproximando as entidades que pertencem a categorias diferentes (lua e balão). Na segunda, (enunciado = erro de superextensão por analogia) considera-se que a criança estende, de maneira errônea e por falta de léxico, o emprego de um termo (“balão”) para designar uma entidade [lua] que pertence a uma categoria diferente. Assim, qualquer que seja o estatuto conferido a esse tipo de enunciado de tipo metafórico, o ponto marcante é que se observa uma focalização sobre os enunciados do tipo nominal e uma desconsideração dos enunciados do tipo verbal.

Em contrapartida, o estudo de Duvignau (2002, 2003) permitiu atualizar, para a língua francesa, a existência e a importância das aproximações semânticas verbais em crianças de dois a quatro anos, que emitem *ações* diferentes, mas análogas àquelas destacadas na situação de denominação (Tabela 1). Desta forma, a autora considera, nesse estágio do desenvolvimento linguístico, tais enunciados como aproximações semânticas e não como erros ou metáforas (Duvignau, 2003; Duvignau & Gaume, 2004; Duvignau, Gardes-Tamine & Gaume, 2004; Duvignau, Gaume & Nespoulous, 2004; Duvignau, Fossard, Gaume & Parente, 2005).

Dois tipos de aproximações semânticas são identificados (Tabela 2):

1. Aproximação intradomínio ou pragmática: enunciados que remetem a uma sinonímia entre verbos pertencentes ao mesmo domínio semântico. Nessa categoria, a característica aproximativa do verbo provém unicamente de uma correspondência entre o verbo utilizado

e a realidade que ele designa. Seria o caso onde a utilização da forma verbal não provoca a tensão semântica no seio do enunciado, mas designa um modo de realização de uma ação que não corresponde especificamente à ação considerada.

2. Aproximação extradomínio ou lingüística: aproximações semânticas que remetem a uma sinonímia entre verbos que pertencem a domínios semânticos distintos. Nessa categoria, o verbo aproximativo utilizado pelo locutor remete a um domínio semântico diferente daquele do qual realça o elemento com o qual é combinado.

Os primeiros resultados desse estudo conduzido com crianças pequenas da língua francesa reabilitam a importância desse tipo de produção, atualmente deixada de lado na literatura. Esses dados apóiam a hipótese de Clark (1978, 1981) segundo a qual a criança aprenderá a abordar as palavras genéricas que servirão para designar uma vasta região conceitual. Quando a criança busca comunicar um evento A (por exemplo, rasgar um livro) para o qual dispõe ou não de verbo apropriado, ela (a) fará uma analogia entre um evento antigo B (quebrar um copo) já memorizado com uma entrada lexical *quebrar* e, utilizando essa analogia, (b) dirá “o livro está quebrado” para comunicar o evento A. Mais tarde, a criança adquirirá progressivamente as palavras específicas (no caso, “rasgar”), refinando, então, sua precisão de nomeação.

Na língua portuguesa não foram encontrados estudos sobre o desenvolvimento do léxico de verbos, tampouco sobre a produção de aproximações semânticas ou de emissões do tipo metafórico em crianças pequenas. O trabalho aqui apresentado prolonga o caminho percorrido por Duvignau (2003, 2004) e contribui, dentro da linha de Gentner (Gentner, 1978, 1981; Gentner & Boroditsky, 2001), com uma contrapartida ao trabalho sobre o léxico nominal. Por um lado, dimensiona a importância das aproximações semânticas verbais para o desenvolvimento lexical inicial de crianças de língua portuguesa e, por outro lado, estuda o recurso aos itens genéricos versus específicos com crianças de dois a quatro anos. Esse estudo teve como objetivo geral verificar o processo analógico envolvido na utilização de verbos em crianças no período de aquisição da linguagem oral. Os objetivos específicos foram: (a) comparar a produção lexical obtida na nomeação de ações em um grupo de crianças no período inicial de aquisição da linguagem oral (entre dois e quatro anos de idade) com a produção de adultos universitários, a fim de evidenciar semelhanças e diferenças entre os grupos; (b) comparar a produção lexical do grupo de crianças de dois a três anos de idade com o grupo de crianças de três a quatro anos, a fim de verificar o desenvolvimento lingüístico e conceitual nesse período; e (c) verificar se existem diferenças relacionadas ao sexo no grupo de crianças.

Tabela 1
Exemplos de Aproximações Semânticas Verbais

Exemplo em Francês	Versão para o Português	Situação
“ Déshabilles la pomme de terre?”	“ Tira a roupa da batata?”	Sua mãe descasca uma batata. – 2 anos
“Tu peignes la terre?”	“Você penteia a terra?”	Sua mãe tira folhas secas com o ancinho no jardim. – 2,6 anos
“La voiture, elle dégouline .”	“O carro, ele escorre .”	O carro que desce uma ladeira. – 2,8 anos
“Clara, elle secoue la soupe.”	“Clara, ela sacode a sopa.”	Mexe a sopa com uma colher. – 2 anos
“Je m’ attache à la rampe.”	“Eu me apego ao corrimão.”	A criança se agarra ao corrimão. – 2,6 anos
“La dame coupe l’orange.”	“A mulher corta a laranja.”	Uma mulher tira a casca de uma laranja. – 3 anos

Tabela 2
Exemplos de Aproximações Semânticas Verbais Intradomínio e Extradomínio

Exemplo em Francês	Versão para o Português	Situação
Aproximações intradomínio		
“Clara, elle secoue la soupe.”	“Clara, ela sacode a sopa.”	Mexe a sopa com uma colher. – 2 anos
“Je m’ attache à la rampe.”	“Eu me apego ao corrimão.”	A criança se agarra ao corrimão. – 2,6 anos
“La dame coupe l’orange.”	“A mulher corta a laranja.”	Uma mulher tira a casca de uma laranja. – 3 anos
“La dame aplatit la tomate.”	“A mulher bate no tomate.”	Uma mulher esmaga completamente um tomate. – 3,6 anos
“La dame arrache la chemise.”	“A mulher arranca a blusa.”	Uma mulher tira uma blusa. – 4 anos
Aproximações extradomínio		
“ Déshabilles la pomme de terre?”	“ Tira a roupa da batata?”	Sua mãe descasca uma batata. – 2 anos
“Tu peignes la terre?”	“Você penteia a terra?”	Sua mãe tira folhas secas com o ancinho no jardim. – 2,6 anos
“La voiture, elle dégouline .”	“O carro, ele escorre .”	O carro desce uma ladeira. – 2,8 anos
“Elle vomit , la fontaine.”	“A fonte vomita .”	Fonte da qual a água flui - 3,3 anos
“Oh mais il faut soigner le camion.”	“Oh, mas é preciso cuidar do caminhão.”	Brinquedo no qual falta uma roda - 3,5 anos

Método

Delineamento

Este estudo teve um delineamento transversal, quase-experimental, de grupos contrastantes, segundo Naschmias e Naschmias (1996). Um grupo de crianças brasileiras foi comparado com um grupo de adultos brasileiros. Uma segunda análise foi realizada com o grupo de crianças, comparando-se o grupo com idades entre 2 e 3 anos com o grupo com idades entre 3,1 e 4,4 anos.

Participantes

Participaram deste estudo 80 crianças e 75 adultos monolíngües. O grupo de crianças inclui 45 meninos e 35 meninas com idades entre dois anos e quatro anos e cinco meses ($M=3,09$; $DP=0,58$), com desenvolvimento típico, freqüentadoras de quatro pré-escolas particulares localizadas na cidade de Canoas, Região Metropolitana de Porto Alegre. O grupo de adultos é formado por 37 homens e 38 mulheres ($M=21,69$; $DP=3,25$), estudantes universitários de diversos cursos de duas universidades de Porto Alegre e sua Região Metropolitana.

Instrumentos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Um termo de Consentimento foi dirigido aos responsáveis pelas pré-escolas e universidades, aos pais das crianças ou seus responsáveis e aos participantes adultos, explicando os objetivos e condições da pesquisa.

Ficha de Dados Biográficos. Uma Ficha de Dados Biográficos, dirigida aos pais das crianças ou responsáveis, teve como objetivo caracterizar os participantes e avaliar critérios de inclusão ou exclusão. As perguntas da Ficha identificaram: número de irmãos, idade em que a criança começou a falar, estimulação linguística através de histórias,

interesse por televisão, computador e jogos eletrônicos, e idade e escolaridade dos pais.

Vídeos de Ações. Para a Tarefa de Nomeação e de Reformulação de Ações foi desenvolvido um instrumento composto por 17 ações em vídeo digital, apresentados através do programa *Windows Media Player*, em ordem aleatória, disponibilizada por meio da opção *shuffle* (Duvignau & Gaume, 2004). Cada vídeo ou filmete, com duração entre 42 segundos a 1 minuto e 13 segundos, foi produzido de forma a atrair a atenção de crianças pequenas. No início, um breve som indica o início da cena. Uma pequena música toca enquanto uma cortina vermelha se abre. Uma mulher portando um nariz de palhaço aparece e dirige-se até uma mesa onde estão vários objetos. Pega um deles e executa uma ação. O mesmo cenário é apresentado em todos os filmes. Na Tabela 3 são apresentados os 17 verbos, objetos e as ações correspondentes.

Procedimentos Gerais e Éticos

Os participantes deste estudo foram selecionados através do procedimento de amostragem não-aleatório, por conveniência (Salkind, 1997). A concordância em participar da pesquisa foi confirmada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e pelo preenchimento da Ficha de Dados Biográficos. Para possibilitar a coleta dos dados no grupo de crianças, organizou-se um período de convívio prévio com a pesquisadora nas pré-escolas, após o qual as crianças foram convidadas a assistir aos filmes.

Procedimentos de aplicação da Tarefa de Nomeação e Reformulação de Ações. A sessão da Tarefa de Nomeação e Reformulação de Ações foi realizada nas próprias pré-escolas e universidades, respeitando-se as condições de ambiente físico e psicológico sugeridas por Pasquali (2001). O computador portátil (*notebook*) permitiu a aplicação do instru-

Tabela 3
Verbos, objetos e ações da Tarefa de Nomeação e Reformulação de Ações

Verbo	Objeto	Ação
Descascar	Árvore	Descascar um pedaço de tronco de árvore
Estourar	Balão	Estourar um balão
Descascar	Banana	Descascar uma banana
Descascar	Cenoura	Descascar uma cenoura
Descosturar	Camisa	Descosturar parcialmente a manga de uma camisa
Rasgar	Jornal	Rasgar um jornal ao meio
Desmontar	Legos	Desmontar um pequeno castelo de legos
Descascar	Laranja	Descascar parcialmente uma laranja
Cortar	Pão baguete	Cortar um pão ao meio com uma serra de pão
Dividir	Pão baguete	Dividir um pão ao meio com as mãos
Esmigalhar	Pão	Esmigalhar um pão torrado
Amassar	Papel	Amassar uma folha de papel
Picar	Salsa	Picar um molho de salsa com uma faca de cozinha
Serrar	Tábua	Serrar uma tábua ao meio
Despir	Boneca	Despir uma boneca
Esmagar	Tomate	Esmagar um tomate com um tapa
Quebrar	Copo	Quebrar um copo com um martelo

mento sobre mesas e cadeiras infantis, apropriadas às condições das crianças. Após a apresentação de cada filmete, os participantes foram solicitados a responder a duas tarefas: (a) Nomeação, através da pergunta: “O que a mulher fez?”; e (b) Reformulação, através da pergunta: “Você pode me dizer o que a mulher fez com outras palavras, de uma outra maneira?”. As respostas foram registradas em protocolo específico. Ao perceber-se cansaço ou distração, as crianças foram convidadas a desenhar, utilizando folhas de papel brancas de tamanho A4 e giz de cera. O objetivo desta fase de distração é manter a atenção e o interesse da criança, bem como evitar perseverações.

Procedimentos de categorização das respostas. As 5.270 respostas foram analisadas segundo as categorias: resposta verbal válida, resposta não válida com verbo; resposta não válida sem verbo, resposta metalingüística, ausência de resposta e resposta gestual.

Resposta verbal válida é a que inclui um verbo cujo significado tem relação com o domínio semântico da ação do filmete. Esta categoria abrange tanto os verbos convencionais como os não convencionais ou aproximações; por exemplo, “estourar” e “quebrar” para o filmete Estourar/Balão.

Resposta não válida com verbo é a que inclui um verbo cujo significado não tem relação com o domínio semântico da ação. Não permite, mesmo de forma aproximativa, reconhecer a ação executada no filmete; por exemplo, “sair” ou “colocar” para qualquer um dos filmetes.

Resposta não válida sem verbo é a emissão sem a categoria gramatical de um verbo; por exemplo, “palhaço”, “mulher”, “banana” para qualquer um dos filmetes.

Resposta Metalingüística refere-se à emissão de sentimentos ou percepções em relação à tarefa ou à própria linguagem; por exemplo, “não sei”, “não tenho nome”.

Ausência de Resposta contempla situações em que o participante não emite resposta alguma ou, por algum motivo, o filmete não foi apresentado.

Resposta Gestual representa situações em que são emitidos gestos que caracterizam a ação.

As respostas classificadas como válidas foram analisadas quanto à convencionalidade, em duas categorias:

Convencional representa um verbo relevante do ponto de vista semântico e pragmático, pertencente ao domínio semântico da ação; por exemplo, “estourar” para o filmete Estourar/Balão.

Aproximativo refere-se a um verbo relacionado à ação do ponto de vista semântico, embora seu uso não seja convencionalmente estabelecido do ponto de vista pragmático. Dessa forma, ele é uma aproximação semântica; por exemplo, “quebrar” para o filmete Estourar/Balão.

As respostas aproximativas foram classificadas quanto ao domínio semântico em duas categorias:

Aproximativa Intradomínio é a resposta cujo verbo aproximativo remete a uma sinonímia entre verbos pertencentes ao mesmo domínio semântico da ação, ou seja, quando é possível realizar a ação com o referido objeto; por exemplo, “cortar” para o filmete Descascar/Laranja.

Aproximativa Extradomínio é a resposta cujo verbo remete a uma sinonímia entre verbos que pertencem a domínios semânticos distintos daquele apresentado no filmete, ou seja, quando a ação não pode ser realizada para o referido objeto. Essa aproximação assemelha-se a expressões metafóricas, já que o verbo está sendo utilizado em um domínio diferente do convencional; por exemplo, “quebrar” e “cortar” para o filmete Estourar/Balão; e “descascar” para o filmete Despir/Boneca.

Todas as Respostas Verbais Válidas foram classificadas quanto à especificidade dos verbos em duas categorias:

Genérico é o verbo com significado amplo, aplicável a vários domínios semânticos; por exemplo, os verbos “cortar” e “tirar (a roupa)”.

Específico é o verbo com significado restrito, aplicável a um domínio semântico específico; por exemplo, “despir” e “explodir”.

A análise dos dados envolveu o julgamento de três juízes em diferentes etapas: (a) definição dos critérios; (b) categorização das respostas por dois juízes independentes, segundo os critérios descritos; e (c) desempate pelo terceiro juiz. A soma do número de respostas em cada categoria de análise resultou em um escore por sujeito para cada uma das categorias.

Procedimentos estatísticos. As análises de dados foram realizadas com o auxílio de planilhas Microsoft *Excel* e do pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 12.0. Tratando-se de uma amostra com distribuição assimétrica, utilizou-se a mediana (*Ma*) como medida de tendência central e o desvio interquartilico (*DI*) como medida de dispersão. As comparações entre grupos foram realizadas por meio do teste não paramétrico *U de Wilcoxon-Mann-Whitney (WMW)*. Nos estudos de correlação entre o desempenho nas duas tarefas (variáveis dependentes) e os dados dos participantes (variáveis independentes), utilizou-se o coeficiente de correlação para postos de *Spearman*.

Resultados

Comparação do Grupo de Crianças com o Grupo de Adultos

O tempo médio de aplicação da Tarefa de Nomeação e Reformulação de Ações foi de 27,25 minutos (*DP*=14,47) para as crianças e de 17,16 (*DP*=3,70) para os adultos. As medianas, os desvios interquartilicos, as mínimas e máximas dos desempenhos de cada população encontram-se na Tabela 4 (próxima página).

Os dois grupos apresentaram um comportamento diferente quanto ao critério de validade: os adultos emitiram um número significativamente maior de respostas consideradas válidas na Tarefa de Nomeação ($U=902$; $p<0,001$), assim como na de Reformulação ($U=89$; $p<0,001$). O estudo das respostas consideradas não válidas mostrou que, na Tarefa de Nomeação, foi encontrada uma diferença significativa entre os dois grupos em todos os tipos: não válida com verbo ($U=1637$; $p<0,001$), não válida sem verbo ($U=2400$; $p<0,001$), metalingüística ($U=2475$; $p<0,001$), ausência de resposta ($U=2775$; $p<0,001$) e gestual ($U=2288$; $p<0,001$).

Tabela 4

Medianas e Desvios Interquartílicos das Respostas de Crianças e Adultos na Tarefa de Nomeação e Reformulação de Ações

Tarefas	Crianças				Adultos				
	Nomeação	<i>Md</i>	<i>DI</i>	Min	Max	<i>Md</i>	<i>DI</i>	Min	Max
Válida com Verbo	15,00	4,00	2	17	17,00	0,00	16	17	
Convencional	11,00	5,00	1	17	16,00	1,00	13	17	
Aproximativa	4,00	3,00	0	13	1,00	1,00	0	3	
Aproximativa Intradomínio	2,00	3,00	0	10	0,00	1,00	0	3	
Aproximativa Extradomínio	1,00	2,00	0	6	0,00	0,00	0	2	
Verbo Genérico	9,00	6,00	1	16	6,00	2,00	3	10	
Verbo Específico	5,50	3,75	0	14	11,00	2,00	6	14	
Não Válida com Verbo	0,00	1,00	0	9	0,00	0,00	0	1	
Não Válida sem Verbo	0,00	0,00	0	11	0,00	0,00	0	0	
Metalingüística	0,00	0,00	0	6	0,00	0,00	0	0	
Ausência de Resposta	0,00	0,00	0	4	0,00	0,00	0	0	
Gestual	0,00	0,00	0	6	0,00	0,00	0	0	
Reformulação									
Válida com Verbo	2,50	4,75	0	17	17,00	1,00	7	17	
Convencional	2,00	2,75	0	14	13,00	3,00	5	16	
Aproximativa	1,00	2,00	0	14	4,00	3,00	1	11	
Aproximativa Intradomínio	0,00	1,00	0	7	3,00	2,00	0	11	
Aproximativa Extradomínio	0,00	0,75	0	11	1,00	1,00	0	4	
Verbo Genérico	2,00	4,00	0	14	11,00	3,00	5	16	
Verbo Específico	1,00	2,00	0	9	5,00	4,00	1	12	
Não Válida com Verbo	1,00	3,00	0	12	0,00	0,00	0	4	
Não Válida sem Verbo	0,00	1,00	0	7	0,00	0,00	0	0	
Metalingüística	0,00	2,00	0	16	0,00	0,00	0	0	
Ausência de Resposta	6,00	11,75	0	17	0,00	0,00	0	6	
Gestual	0,00	0,75	0	6	0,00	0,00	0	0	

Nota. *Md* = Mediana; *DI* = Desvio Interquartílico; Min=mínima; Max=máxima.

Observa-se, na Tabela 4, que o desempenho das crianças foi muito variável, de nenhuma resposta não válida até 11 respostas não válidas sem verbo, enquanto que apenas um adulto apresentou uma resposta não válida sem verbo. Os demais tipos de respostas não válidas não foram encontradas no grupo de adultos. O grande número de respostas não válidas com verbo e sem verbo, além de ausência de respostas, gestos e emissões metalingüísticas evidencia que o léxico verbal apresentado nos filmes encontra-se em fase de desenvolvimento na faixa etária deste estudo.

Por outro lado, a Tarefa de Reformulação foi, evidentemente, uma tarefa difícil para essa faixa etária. As crianças produziram um grande número de respostas não válidas sem verbo, metalingüísticas e gestuais, ausentes nas respostas dos adultos. Isso resultou em uma diferença entre grupos, com uma produção significativamente maior de todos os tipos de respostas consideradas não válidas por parte das crianças (não válida com verbo: $U=1695$; $p<0,001$; não válida sem verbo: $U=1913$; $p<0,001$; metalingüística: $U=1725$; $p<0,001$; ausência de resposta: $U=560$; $p<0,001$; e gestual: $U=2250$; $p<0,001$).

Dentre as respostas consideradas válidas para a tarefa, as crianças emitiram, na Tarefa de Nomeação, um número estatisticamente superior de aproximações ($U=561$;

$p<0,001$) em comparação com o grupo dos adultos (Figura 1). Em outras palavras, ao nomearem, os adultos preferiram as respostas consideradas convencionais.

Quando se observa o domínio das aproximações, as crianças apresentaram também um número significativamente maior de aproximações intradomínio ($U=877$; $p<0,001$) e de extradomínio ($U=1709$; $p=0,001$). Um total de 208 respostas aproximativas intradomínio e de 108 aproximativas extradomínio foi produzido no grupo de crianças, enquanto que os adultos emitiram apenas 28 intradomínio e 20 extradomínio. O quadro parece inverter na Tarefa de Reformulação, em que respostas aproximativas são bem mais freqüentes em adultos, mas em menor número nas crianças em função das respostas não válidas descritas anteriormente ($U=721$; $p<0,001$). O total de aproximações semânticas intradomínio produzidas pelas crianças nesta tarefa foi de 180 ocorrências, enquanto que os adultos produziram 320 respostas ($U=649$; $p<0,001$). As aproximações extradomínio foram produzidas em menor número do que as intradomínio (44 ocorrências no grupo de crianças e de 58 no grupo de adultos), mas a diferença significativa entre grupos foi mantida ($U=2183$; $p<0,001$).

Por fim, os resultados da análise do critério de especificidade são mostrados na figura 2. As crianças

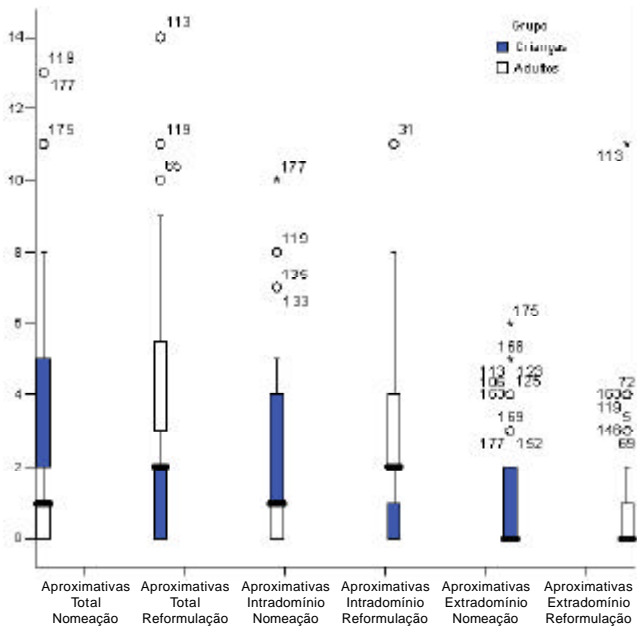


Figura 1. Frequência de aproximações do grupo de crianças e de adultos: total, intradomínio e extradomínio nas Tarefas de Nomeação e Reformulação de Ações.

nomearam de forma significativamente mais genérica ($U=1325; p<0,001$) do que os adultos, sendo o quadro invertido na reformulação, em que a frequência das respostas genéricas foi maior nos adultos do que nas crianças ($U=297; p<0,001$).

Evolução das Respostas entre Dois e Quatro Anos

Antes da análise do efeito da idade na nomeação e na denominação das crianças, os desempenhos entre meninos e meninas foram comparados e não foram encontradas diferenças significativas em nenhuma das variáveis, exceto para a resposta não válida com verbo na Tarefa de Reformulação

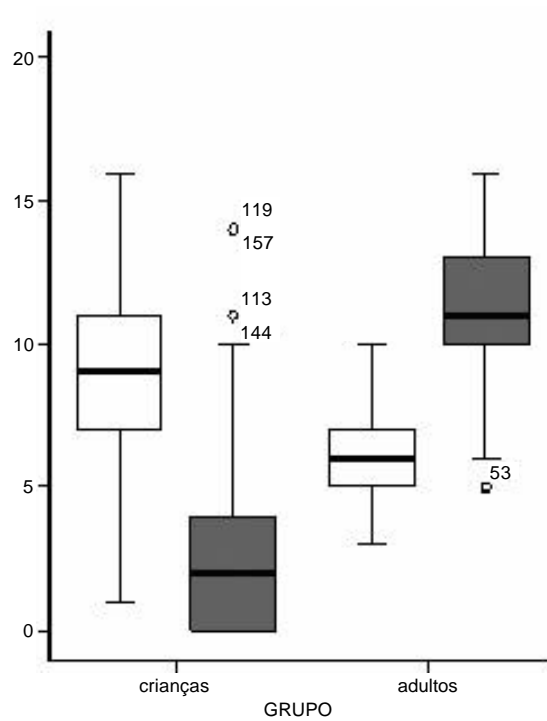


Figura 2. Frequência de verbos genéricos nas respostas de crianças e adultos nas Tarefas de Nomeação e de Reformulação de Ações: Em branco, Tarefa de Nomeação; em cinza, Tarefa de Reformulação.

($U=526; p<0,05$). A fim de estudar a evolução do desempenho de crianças no período entre dois e quatro anos, foram realizadas correlações entre idade, medida em número de meses, e as diferentes variáveis. Esse estudo limitou-se à Tarefa de Nomeação devido à dificuldade das crianças dessa faixa etária na Tarefa de Reformulação. Conforme mostra a Figura 3, a idade correlacionou-se positivamente com o aumento de respostas

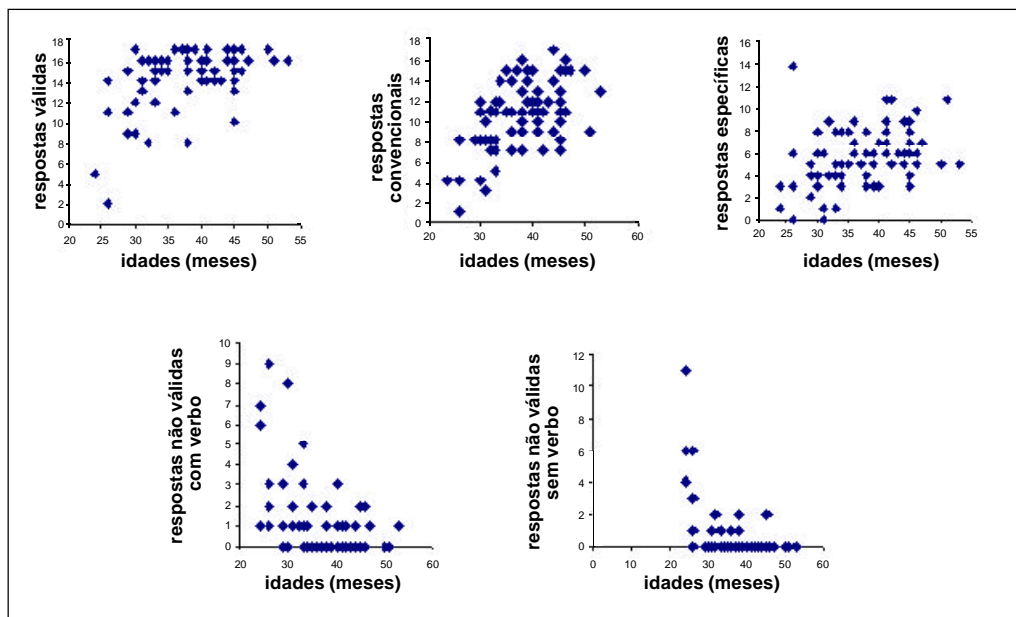


Figura 3. Correlações entre idade medida em número de meses e respostas válidas, convencionais, verbos específicos, respostas não válidas com verbo e não válidas sem verbo.

válidas ($r_s=0,473$; $p<0,001$), convencionais ($r_s=0,555$; $p<0,001$) e específicas ($r_s=0,399$; $p<0,001$). Foram encontradas correlações negativas entre a idade quanto ao número de respostas não válidas com verbo ($r_s=-0,378$; $p<0,001$) e não válidas sem verbo ($r_s=-0,417$; $p<0,001$). Não foram encontradas correlações entre a idade e o número de aproximações nessa faixa etária, mas os resultados mostram uma redução das respostas aproximativas conforme a idade aumenta.

As análises dos dados coletados na Ficha de Dados Biográficos revelaram também uma correlação positiva entre o aumento da idade das mães e o maior uso de verbos específicos ($r_s=0,238$; $p<0,05$). A análise da variância (ANOVA) mostrou uma diferença estatisticamente significativa entre os verbos genéricos, relacionada ao nível de escolaridade da mãe ($F=3,428$; $p=0,037$). O teste *post-hoc* de Tukey mostrou diferenças entre as médias do nível fundamental/médio e superior.

Discussão

O presente estudo constatou que o período entre dois e quatro anos de idade corresponde ao desenvolvimento da capacidade de nomeação e reformulação de ações, através do léxico de verbos. Em primeiro lugar, observa-se um número significativo de respostas não válidas para a Tarefa de Nomeação e uma grande dificuldade na Tarefa de Reformulação nessa faixa etária. A variabilidade nas respostas das crianças, que resultou em uma distribuição assimétrica dos dados, justifica-se pelos fatores genéticos e sócio-culturais que podem influir na aquisição da linguagem oral, já descritos na literatura (Barrett, 1995/1997; Bates, Dale & Thal, 1995/1997; Clark, 1995/1997; Crystal, 1997). Em segundo lugar, a análise do critério de validade nos grupos estudados mostra que, no grupo de crianças, o número de respostas verbais válidas é menor do que nos adultos. O grupo infantil apresenta uma maior frequência de respostas verbais não válidas, não verbais, metalingüísticas, ausência de respostas e respostas gestuais. A variação encontrada nos grupos de dois a três e de três a quatro anos de idade mostra também que as crianças muito jovens, principalmente entre dois e dois anos e seis meses de idade, apresentam um vocabulário mais restrito e com poucos verbos.

Apesar dessa variabilidade, pode-se observar processos que norteiam o desenvolvimento da linguagem expressiva na fase inicial da aquisição da linguagem. Nesse período de aquisição, as crianças produziram dez vezes mais aproximações semânticas na Tarefa de Nomeação. Entretanto, esse recurso também foi utilizado pelos adultos na Tarefa de Reformulação. Esse dado evidencia a presença de uma flexibilidade lingüística que permite às crianças utilizar verbos aproximativos na ausência de verbos convencionais, ou seja, quando ainda não dispõem de um léxico amplo e estável (Duvignau, 2003). Os adultos, por outro lado, também parecem dispor de tal flexibilidade que lhes permite parafrasear com facilidade.

A análise de domínio semântico demonstrou que a emissão de verbos aproximativos está presente com maior

frequência nas crianças nas primeiras respostas. Na Tarefa de Nomeação, o grupo de crianças emitiu dez vezes mais aproximações intradomínio do que o grupo de adultos. O número de aproximações extradomínio também foi bastante significativo, chegando a cinco vezes mais que a ocorrência do grupo de adultos.

O estudo sobre a especificidade do léxico verbal mostrou que o uso de verbos específicos aumenta com a idade, acompanhado de uma relativa queda dos verbos genéricos. As correlações entre idade medida em número de meses e o número de verbos genéricos e específicos utilizados mostram que durante esse período do desenvolvimento da criança ocorre uma gradativa mudança em direção ao uso de um léxico mais convencional e mais específico. O uso de verbos genéricos continua presente na idade adulta, porém ele é bem mais freqüente na tarefa de reformulação do que na denominação. Isso indica que o adulto tem acesso ao léxico convencional específico e genérico para designar uma ação, mas faz uma diferenciação no uso de ambos: ele prefere, numa primeira instância, emitir um verbo específico, e utilizará a forma genérica quando impossibilitado do uso do anterior. Na criança, esta dissociação não ocorre em função da tarefa, mas sim em função da idade: o desenvolvimento do léxico verbal torna-se progressivamente mais específico, confirmando a hipótese de Clark (1978, 1981).

Não foram encontradas diferenças no desempenho de meninos e meninas, exceto na variável resposta válida com verbo na Tarefa de Reformulação, em que meninos tiveram escores estatisticamente superiores aos das meninas nas segundas respostas. Tal achado parece contrariar estudos anteriores tal como o descrito por Crystal (1997), que constataram que as meninas seriam linguisticamente superiores aos meninos na fase inicial do desenvolvimento da linguagem. Entretanto, este fato justifica-se pela maior impulsividade e espontaneidade observados nos meninos durante a aplicação da Tarefa.

Por outro lado, observou-se a relação entre aspectos lingüísticos das respostas das crianças e alguns fatores socioculturais investigados na Ficha de Dados Biográficos. A idade e escolaridade maternas parecem estar relacionadas ao tipo de léxico utilizado pelas crianças. A redução de verbos genéricos utilizados pelas crianças em função do aumento da escolaridade da mãe leva a sugerir que a linguagem utilizada pelas mães deve influenciar o tipo de léxico utilizado pelas crianças. Provavelmente, crianças expostas a uma linguagem mais específica devem produzir mais este tipo de linguagem do que crianças expostas a uma linguagem mais genérica.

Em suma, os dados deste estudo demonstram que há um curso do desenvolvimento da linguagem expressiva em que a linguagem torna-se mais convencional e mais específica conforme a idade avança e o léxico torna-se mais complexo. A utilização de verbos aproximativos, tanto intra como extradomínios, parece ser uma estratégia cognitiva que permite à criança expressar-se, mesmo sem dispor de um léxico amplo e variado. A linguagem adulta tende a ser mais convencional. Observa-se que o adulto também dispõe

de uma flexibilidade lingüística e cognitiva que possibilita a elaboração de paráfrases, muitas vezes compostas por verbos aproximativos. A utilização na linguagem de verbos aproximativos observados em adultos e crianças demonstra que a flexibilidade lingüística é um recurso universal e básico da cognição humana. Em termos de desenvolvimento, os resultados permitiram concluir que a aproximação semântica por analogia é uma estratégia lingüística fundamental para o desenvolvimento do léxico e revela a flexibilidade cognitiva presente no desenvolvimento típico.

Finalmente, os resultados obtidos nesse estudo confirmam o interesse em desenvolver os estudos sobre a estruturação do léxico verbal no curso da aquisição inicial a fim de sustentar a importância da aproximação semântica na organização do léxico. A continuidade deste estudo pretende abranger outras dimensões. Por um lado, em uma dimensão translingüística, podem ser confrontados sistemas lingüísticos fortemente contrastantes (francês, português, coreano, chinês). Esse tipo de pesquisa permitirá destacar a importância das aproximações semânticas que podem ou não depender de vinculação a um sistema lingüístico e cultural específico. Por outro lado, em uma dimensão transcognitiva, podem ser comparados desempenhos de crianças pequenas no curso da aquisição do léxico aos locutores portadores de demência do tipo Alzheimer que estão no curso da degradação lingüística. A comparação destas duas etapas do ciclo vital, já iniciada em francês, coloca em relevo uma estruturação do léxico similar que se constrói fortemente sobre uma proximidade semântica interverbos (Duvignau et al., 2005). A hipótese que fundamenta esses estudos é que a degeneração do léxico verbal opera de forma semelhante à dinâmica da produção de crianças pequenas de três anos, confirmando que aproximações semânticas do tipo verbal constituem a manifestação lingüística da flexibilidade cognitiva.

Referências

- Barret, M. (1997). Desenvolvimento lexical inicial. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Compêndio da linguagem da criança* (pp. 299-321). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Original publicado em 1995)
- Bates, E., Dale, P. S., & Thal, D. (1997). Diferenças individuais e suas implicações para as teorias do desenvolvimento da linguagem. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Compêndio da linguagem da criança* (pp. 87-130). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Original publicado em 1995)
- Barsalou, L.W. (1989). Intraconcept and interconcept similarity. In S. Vosnadiou & A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning* (pp. 76-122). New York: Cambridge University Press.
- Bassano, D. (2000). La constitution du lexique: le « développement lexical précoce ». In M. Fayol & M. Kail (Eds.), *L'acquisition du langage, le langage en émergence. De la naissance à trois ans* (pp. 137-169). Paris: PUF.
- Billow, R. (1981). Observing spontaneous metaphor in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 430-445.
- Clark, E. V. (1978). Discovering what words can do. In D. Farkas, W.M. Jacobson & K. W. Todrys (Eds.), *Papers from the parasession on the lexicon* (pp. 34-47). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Clark, E. V. (1981). Lexical innovations: How children learn to create new words. In W. Deutsch (Ed.), *The child's construction of language* (pp. 299-328). London: Academic Press.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Clark, E. V. (1997). Desenvolvimento lexical tardio e formação de palavras. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Compêndio da linguagem da criança* (pp. 323-340). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Original publicado em 1995)
- Clark, E. V. (2003). *First language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dromi, E. (1999). Early lexical development. In M. Barrett (Ed.), *The development of language* (pp. 99-132). London: Psychology Press.
- Duvignau, K. (2002). *La métaphore, berceau et enfant de la langue: la métaphore verbale comme approximation sémantique par analogie dans les textes scientifiques et les productions enfantiles (2-4 ans)*. Tese de Doutorado não-publicada, Université Toulouse Le-Mirail, Toulouse, França.
- Duvignau, K. (2003). Métaphore verbale et approximation. In Duvignau, K., Gasquet, O., Gaume, B. (Eds.), *Regards croisés sur l'analogie. Revue d'Intelligence Artificielle*, 5/6, 869-881.
- Duvignau, K. (2004). *Architecture structurale et fonctionnelle du lexique verbal: la flexibilité sémantique comme principe fondamental de la cognition humaine et artificielle*. Projeto não-publicado financiado pelo Fundo Nacional da Ciência, 2004/2007, Toulouse, França.
- Duvignau, K., Fossard, M., Gaume, B., & Parente, M. A. de M. P. (2005). From early lexical acquisition to the "disacquisition" of verbal lexicon: Verbal metaphor as semantic approximation [Abstract]. In II Congresso sobre Metáfora na Linguagem e no Pensamento. *Caderno de Resumos* (pp. 88). Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense.
- Duvignau, K., Gardes-Tamine, J., & Gaume, B. (2004). Proximité sémantique et métaphore verbale chez l'enfant. *Le langage et l'homme*. Bruxelles, Belgique: Editions Modulaires Européennes (EME).
- Duvignau, K., & Gaume, B. (2004). Linguistic, psycholinguistic and computational approaches to the lexicon: For early verb-learning: A special issue on 'learning'. *ESSCS Journal, Journal of the European Society for the study of cognitive systems*, 6-2(3), 255-269.
- Duvignau, K., Gaume, B., & Nespoulous, J.-L. (2004). Proximité sémantique et stratégies palliatives chez le jeune enfant et l'aphasique. In J.-L. Nespoulous & J. Virbel (Eds.), *Handicap langagier et recherches cognitives: apports mutuels [numéro spécial]*. *Revue Parole*, 31-32, 219-255.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris: Dunod.
- Fourment-Aptekman, M.-C. (1994). *La métaphore chez l'enfant: étude des relations entre production et compréhension au cours du développement*. Thèse d'Etat, Université Paris V, France.
- Fourment-Aptekman, M.-C. (1996). La compréhension des métaphores et des pseudo-métaphores chez des enfants âgés de 4 à 8 ans. *L'Année Psychologique*, 3, 443-459.
- Gardner, H., & Winner, E. (1979, May). The child is father to the metaphor. *Psychology Today*, 81-91.
- Gelman, S. A., Croft, W., Fu, P., Clausner, T., & Gottfried, G. (1998). Why is a pomegranate an apple? The role of shape, taxonomic relatedness, and prior lexical knowledge in children's overextensions of apple and dog. *Journal of Child Language*, 25(2), 267-291.

- Gentner, D. (1978). On relational meaning: The acquisition of verb meaning. *Child Development*, 49, 988-998.
- Gentner, D. (1981). Some interesting differences between verbs and nouns. *Cognition and Brain Theory*, 4-2, 161-177.
- Gentner, D., & Boroditsky, L. (2001). Individuation, relativity and early word learning. In M. Bowerman & S. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 215-256). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hofstadter, D. (1995). *Fluid concepts and creative analogies*. New York: Basic Books.
- Lagarano, M. (1997). Production et compréhension des métaphores chez l'enfant. *Archives de Psychologie*, 253, 141-165.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Metáforas da vida cotidiana* (M. S. Zanotto, Coord. e Trad.). Campinas, SP: Educ. (Original publicado em 1980)
- Le Ny, J.-F. (1979). *La sémantique psychologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Le Ny, J.-F., & Franquart-Declercq, C. (2001). Flexibilité des significations, traits sémantiques et compréhension des métaphores verbales. *Verbum*, 23, 385-400.
- McCloskey, M. E., & Glucksberg, S. (1978). Natural categories: Well defined or fuzzy sets? *Memory & Cognition*, 6(4), 462-472.
- Medin, D. L. (1989). Concepts and conceptual structure. *American Psychologist*, 44(12), 1469-1481.
- Medin, D. L., & Schaffer, M. M. (1978). Context theory of classification learning. *Psychological Review*, 85(3), 207-238.
- Naschmias, C., & Naschmias, D. (1996). *Research methods in the social sciences*. London: Arnold.
- Németh, E., & Bibok, K. (2001). Pragmatics & The flexibility of word meaning. *Current Research in the Semantics/Pragmatics Interface*. Vol. 8. Amsterdam: Elsevier Science.
- Pasquali, L. (Ed.). (2001). *Manual de Técnicas de Exame Psicológico – TEP: Vol. 1. Fundamentos das Técnicas Psicológicas*. São Paulo, SP: Conselho Federal de Psicologia.
- Piaget, J. (1977a). *A tomada de consciência* (E. B. de Souza, Trad.). São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo. (Original publicado em 1974)
- Piaget, J. (1977b). *Fazer e compreender* (C. L. de P. Leite, Trad.). São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo. (Original publicado em 1974)
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Original publicado em 1964)
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1975). *A gênese das estruturas lógicas elementares* (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Original publicado em 1959)
- Ricoeur, P. (2000). *A metáfora viva* (D. D. Macedo, Trad.). São Paulo, SP: Edições Loyola. (Original publicado em 1975)
- Rips, L. J., Shoben, E. J., & Smith, E. E. (1973). Semantic distance and the verification of semantic relations. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 1-20.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 192-233.
- Rosch, E., & Mervis, C. B. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7(14), 573-605.
- Salkind, N. J. (1997). *Exploring research*. New Jersey, NJ: Upper Saddle River.
- Smith, E. E., Shoben, E. J., & Rips, L. J. (1974). Structure and process in semantic memory: A featural model for semantic decisions. *Psychological Review*, 81(3), 214-241.
- Vosnadiou S., & Ortony A. (Eds.). (1989). *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Sociales. (Original publicado em 1935)
- Vygotsky, L. S. (1998a). *O desenvolvimento psicológico na infância* (C. Berliner, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1982)
- Vygotsky, L. S. (1998b). *Pensamento e linguagem*. (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1987)
- Winner, E. (1979). New names for old things: The emergence of metaphoric language. *Journal of Child Language*, 6, 469-491.

Recebido: 23/03/2006
1ª revisão: 10/07/2006
Aceite final: 10/07/2006