

TRADUÇÃO DO ARTIGO “*MORPHOLOGY IN LANGUAGE ACQUISITION*”, DE EVE V. CLARK

Braulino Pereira de Santana*

CLARK, EVE V. *Morphology in Language Acquisition*. In: The Handbook of Morphology. Spencer, Andrew and Arnold M. Zwicky (orgs). Blackwell Publishing, 2001. Blackwell Reference Online. 28 December 2007.

Apresentação da tradução

Neste artigo, aprendemos com a veterana pesquisadora Eve Clark que os bebês são os grandes inovadores da língua de seus pais. Com seguidas tentativas de erros – quedas de sons, às vezes eles dizem “bintá” ao querer dizer “brincar”; realização de regras fora do lugar, quando dizem “sabo” por “sei”, e muitas outras - durante o processo até chegar à língua dos adultos. Esses erros devem ser vistos mais como seguindo o caminho esperado para o domínio completo da língua de seus pais do que incompetência para dizer a forma certa da língua do adulto. Nesses termos, as crianças inovam a todo tempo, pois já demonstram criar com a língua que lhe toma conta. O artigo não lida de forma exaustiva com essas questões, mas de forma paralela, nos ajuda a compreender como as crianças produzem flexões de palavras e constroem palavras novas a partir de processos disponíveis na língua, sobretudo a derivação e a composição. A tradução desse artigo para o português pode ser lida por estudantes e professores de áreas como Letras, Pedagogia e Psicologia, que se interessam pela aquisição de linguagem.

* Professor do DEDC-Departamento de Educação da UNEB-Universidade do Estado da Bahia. Salvador-Bahia.

Morfologia na Aquisição de Linguagem¹

Eve V. Clark

1. Aquisição de linguagem

As crianças normalmente começam a falar suas primeiras palavras entre os doze e os vinte meses de idade. E elas produzem modulações morfológicas sistemáticas dessas palavras no primeiro ano de fala. Ao passar para expressões de significados mais complexos, elas acrescentam morfemas gramaticais – prefixos, sufixos, preposições, posposições² e clíticos. Em substantivos, por exemplo, elas começam a adicionar morfemas para marcar distinções como gênero, número e caso³; nos verbos, elas adicionam marcadores para aspecto, tempo, gênero, número e pessoa. Dentro de uma determinada língua, as crianças podem levar vários anos para dominar esses paradigmas. Há, pelo menos, três razões para isso:

- (a) algumas distinções de significado parecem ser mais complexas conceitualmente do que outras e, portanto, demoram mais para ser compreendidas;
- (b) alguns paradigmas são menos regulares de que outros e também demoram mais para ser aprendidos; e
- (c) a tipologia de uma língua pode afetar o processo de aquisição morfológica: sufixos, por exemplo, são adquiridos mais prontamente e mais cedo do que prefixos.

Para adquirir a morfologia dos substantivos e dos verbos, as crianças devem primeiro analisar a estrutura das palavras ouvidas do *input*, identificar radicais e afixos, mapear significados consistentes neles e então começar a usar esses radicais e afixos em novas combinações. Esse processo de análise da forma e de atribuição de significado é um pré-requisito para a aquisição da morfologia flexional. É também um pré-requisito na aquisição de formação de palavras. As crianças começam a usar alguns processos de formação de palavras por volta do mesmo tempo em que começam a usar alguns processos de flexão de palavras. Em particular, elas produzem novos compostos formados a partir de simples combinações de radicais (geralmente composição de palavras). Em

¹ Eve V. Clark "Morphology in Language Acquisition". Tradução e notas de Bráulino Pereira de Santana.

² Classe gramatical que não existe em português.

³ A marcação de caso não é marcada por morfemas em português.

seguida, durante o segundo ano de fala, como alguns paradigmas flexionais se estabelecem, elas também começam a apresentar alguns afixos derivacionais em novas formações de palavras. Essas novas palavras emergem em maior número entre três e quatro anos de idade, tanto em inovações de palavras derivadas quanto de palavras compostas.

1.1 Alguns problemas na aquisição

A aquisição da morfologia na flexão e na formação de palavras levanta uma série de questões tanto sobre a morfologia quanto sobre o processo de aquisição. As línguas diferem na medida em que dependem da morfologia flexional para marcar distinções e relações gramaticais. Em essência, as línguas variam do aspecto analítico (praticamente sem morfologia flexional, como no chinês) para o sintético (com bastante dependência de flexões, algumas para relações gramaticais e concordância, e muitos marcando várias distinções ao mesmo tempo, como em espanhol) e para o aglutinativo (com flexões sistemáticas e altamente regulares, cada uma delas marcando uma distinção separada, como em turco). Na formação de palavras, há igualmente variedade, com algumas línguas dependendo quase exclusivamente da composição para formar novas palavras, outras contando principalmente com a derivação, e muitas outras contando com alguma mistura desses dois processos. A derivação pode incluir formas afixais e zero derivação, e alguns afixos comumente aparecem também em palavras compostas. Uma questão para a aquisição, então, é até que ponto a tipologia da língua afeta o

processo de aprendizagem: tipologias específicas ajudam ou atrapalham?

Na aquisição, o escopo da morfologia é a palavra. Afixos flexionais são adicionados a palavras ou a radicais para formar palavras novas. Cada um deles deve ser identificado e a eles atribuído algum significado. Mas as flexões também marcam relações gramaticais por meio de concordância dentro ou entre frases, de modo que o escopo de uma flexão pode ir além da palavra. Tome como exemplo o número. As crianças que adquirem inglês ou espanhol devem aprender que os substantivos denotando mais de uma instância de uma entidade são usados na forma plural, com a adição de um afixo relevante. Em espanhol, embora não em inglês, qualquer adjetivo que acompanhe esse substantivo no plural também deve ser marcado com plural. Além disso, se esse substantivo for o sujeito gramatical, o verbo que o segue também deve ser marcado para plural. Assim, embora as crianças pareçam começar com flexões como modulações do significado da palavra, elas

Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza, v.10, n.14, p.44-66, 2024 (Ano de Publicação 2026).

passam a aprender as funções gramaticais de cada flexão, e, portanto, o domínio completo para cada uma delas. Aprender flexões, em última análise, exige atenção tanto para o significado no léxico quanto para o significado na sintaxe.

Quando as crianças aprendem flexões, elas também devem aprender quais palavras pertencem a quais paradigmas, isto é, elas devem aprender se um substantivo leva o plural regular, ou algum outro leva dois ou três plurais regulares distintos, *versus* uma forma irregular. Em inglês, isso normalmente equivale à escolha de um alomorfe regular (/s/, /z/ ou /-iz/) *versus* uma forma irregular – por exemplo, [-en] (como em *ox/oxen*⁴) ou uma mudança vocálica (como em *tooth/teeth*⁵). Algumas línguas apresentam um paradigma altamente regular e uma série de pequenos paradigmas irregulares, como no plural do inglês. Outras podem ter paradigmas altamente regulares, com palavras fazendo parte de um conjunto que regula o plural a partir da fonologia, além de alguns paradigmas menores e irregulares. Em cada língua, as crianças têm que aprender a qual paradigma uma determinada palavra pertence para fins, digamos, de formação do plural. Para palavras para as quais as crianças ainda não aprenderam a formação do plural irregular, elas podem aplicar algumas formas atribuindo-as a um paradigma regular. A questão aqui é até que ponto elas aprendem uma flexão como o plural: palavra por palavra *versus* uma base construtiva a partir de regras. Isto é, uma vez extraída a forma do afixo plural, quando elas podem adicioná-lo, conforme necessário, a qualquer radical desconhecido? As crianças mudam, em algum momento do desenvolvimento, desde a aquisição de uma flexão palavra a palavra até a aplicação semelhante a uma regra? E ao fazê-lo todas as crianças passam por uma sequência semelhante de estágios enquanto aprendem isso?

Alguns afixos são mais complexos de que outros e normalmente são adquiridos posteriormente. Significado e forma parecem contribuir para a sua complexidade. A complexidade da distinção conceitual subjacente ao significado deve afetar o quão cedo e o quão prontamente as crianças atribuem o significado convencional pertinente para uma flexão. Além disso, o mapeamento do significado em uma flexão pode ser afetado pela complexidade da própria forma. Se a fronteira entre radical e afixo estiver obscurecida por regras morfofonológicas, as crianças levarão mais tempo para identificar ambas, e assim adquirirão a flexão mais tarde. Se tiverem que mapear um significado particular em elementos descontínuos (por exemplo, uma terminação para marcar caso e

⁴ Boi – bois.

⁵ Dente – dentes.

uma preposição), essa forma também deve levar mais tempo para ser adquirida do que aquela em que o mapeamento envolve um único elemento. Em suma, as crianças devem analisar as formas das palavras que encontram, identificar radicais e afixos potenciais, e atribuir significados a ambos. A sua capacidade para fazer isso pode ser prejudicada pela complexidade do significado a ser atribuído, ou pela complexidade da forma desse significado, ou ambas. Só depois disso, estarão em condições de produzir os afixos pertinentes.

Finalmente, a flexão e a formação de palavras são tratadas de maneira semelhante pelas crianças ao adquirirem a morfologia? Os paradigmas flexionais tendem a ser completos e, portanto, são geralmente mais regulares do que os paradigmas de formação de palavras. Até que ponto isso torna a formação de palavras mais difícil de adquirir do que a flexão? A formação de palavras também envolve a construção de novas formas para carregar novos significados. Formar uma nova palavra é mais difícil do que adicionar uma flexão a uma palavra familiar ou desconhecida? Em resumo, a formação de palavras parece exigir atenção e, portanto, conhecimento do léxico como um todo, ao contrário da flexão. Isso também depende do conhecimento de outras propriedades tipológicas da língua.

A discussão a seguir vai rever algumas das conclusões pertinentes a essas questões e levantar algumas questões adicionais sobre morfologia na aquisição de primeira língua. A próxima sessão se concentra em flexões e sua contribuição para a sintaxe. A terceira sessão aborda a morfologia no léxico através de seu papel na formação de novas palavras.

2 Flexão

A aquisição da morfologia flexional pelas crianças foi estudada para uma variedade de línguas diferentes. A maior parte dos dados provém de registros longitudinais da fala infantil. Os dados atualmente disponíveis vêm de várias famílias de línguas, incluindo línguas indo-europeias (por exemplo, francês, espanhol; inglês, alemão, sueco; polonês); semíticas (árabe, hebraico); urálicas (finlandês, húngaro); altaicas (japonês, coreano, turco); caucasiana (georgiano); australiana (walpiri), níger-kordofaniana (sesotho) e sino-tibetana (mandarim). Para algumas dessas línguas, também existe levantamento sistemático de dados disponíveis em alguns tópicos deste artigo.

2.1 O que é adquirido e quando?

As crianças começam a adquirir flexões logo quando falam a sua primeira palavra. Mas elas só conseguem produzi-las depois de algumas semanas ou até meses. O uso consistente de uma flexão pode ser avaliado em relação ao uso em contextos apropriados, por um lado, e contra o uso de outras flexões (incluindo o uso de não flexão) por outro. Em línguas com quadro flexional rico, as crianças podem produzir os primeiros sinais contrastantes de flexões dentro de dois ou três meses após o início da fala (por exemplo, em húngaro, turco, polonês, russo). Mas a produção das primeiras flexões depende de vários fatores, incluindo complexidade e tipologia.

A sequência típica na aquisição de uma flexão como o afixo plural inglês é a seguinte:

- (a) não consta uso algum em contextos que exigem uma forma plural (daí gato em vez de gatos);
- (b) uso esporádico em algumas formas onde um plural parece ser necessário; seguido por
- (c) uso geral e super regularização padrão (a flexão [-s] aplicada a *cat/gato* é aplicada a palavras como *pé/foot* e *homem/man*⁶;
- (d) identificação de limites relevantes de uso juntamente com a aquisição de formas plurais irregulares (*cat/cats-gato/gatos versus foot/feet-pé/pés*).

Alguns pesquisadores propuseram que antes de aprender a flexão regular do plural, as crianças aprendem, por exemplo, as formas irregulares, mas depois abandonam-nas em favor das regulares. Mas esse desenvolvimento parece bastante não motivado. Se as crianças aprenderam o significado de uma forma como *feet/pés*, por que largá-lo novamente para expressar o mesmo significado com uma forma diferente (*foots/pés*)? Uma explicação alternativa vai do seguinte modo. As crianças muitas vezes identificam formas irregulares como radicais básicas. Por exemplo, elas podem identificar ambos *break/quebro* e *broke/quebrei* como radicais, ou ambos *go/vou* e *went/fui*, sem perceber, em nenhum dos casos, que cada um desses pares “pertence” a apenas um verbo. Nesse caso, uma previsão é que as crianças vão adicionar flexões regulares a ambos os radicais, e é isso o que elas parecem fazer: elas produzem ao mesmo tempo *breaked*/quebrei* e *broked*/quebrei*, como se fossem dois verbos distintos; como também *goed*/fui* e *wented*/fui* (Clark, 1987; Kuczaj, 1977). O que são investigados, porém, são os

⁶ O plural de palavras como *foot/pé* e *man/homem* é, respectivamente, *feet* e *men*. Ao aplicar a super regularização, as crianças aplicam o padrão (acrescentam um [-s]) à palavra no singular (*foots/mens*) por não dominarem ainda a forma plural irregular.

significados que as crianças que flexionam ambas as formas podem atribuir a um par como *goed*/fui* e *wented*/fui*.

A ordem em que as crianças adquirem as flexões foi estudada com algum detalhe para os morfemas gramaticais do inglês (R. Brown, 1973; Cazden, 1968). Lá, o melhor preditor de ordem relativa é a complexidade semântica, com morfemas cumulativamente mais complexos sendo adquiridos posteriormente. A marcação do morfema [x] é adquirida antes da marcação [x + y], e assim por diante. Isso é consistente com a identificação da complexidade conceitual como um dos principais determinantes da ordem geral de aquisição (Slobin, 1973). O que não foi estabelecido é uma base conceitual geral para medir a complexidade de distinções morfológicas específicas dentro ou entre línguas.

Um segundo determinante importante da ordem de aquisição na produção é a complexidade formal na expressão de um significado específico. Se uma língua marca [x] com um único afixo, invariante em relação a alguns tipos de substantivo, [x] deveria ser mais simples de adquirir nessa língua do que em uma língua onde o mesmo significado é expresso através de uma combinação de afixo e preposição, com a forma do afixo também variando com o gênero e o número do substantivo ao qual está anexado. As crianças devem adquirir o tipo mais simples mais cedo do que o mais complexo, e elas fazem isso. Isso pode ser visto na fala precoce de crianças bilíngues em expressões de relações locativas em línguas como húngaro (precoce) *versus* servo-croata (tardio) (Mikes, 1967). Além disso, crianças aprendem a produzir uma distinção marcada por uma flexão regular – em que isso se aplica a uma grande variedade de radicais - antes da mesma distinção marcada por um grande número de formas diferentes aplicadas a paradigmas menores. Esse é o caso, por exemplo, da aquisição pelas crianças da marcação de plural em inglês *versus* árabe egípcio (Omar, 1973; Slobin, 1973).

2.2 Aprendizagem mecânica, regras e aplicação da regra

As crianças precisam ouvir cada forma flexionada antes de poder usá-la? Ou elas percebem, depois de um tempo, que as formas desconhecidas normalmente assumem as

Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza, v.10, n.14, p.44-66, 2024 (Ano de Publicação 2026).

mesmas flexões que as familiares? Isto é, elas podem generalizar sobre como marcar o plural, por exemplo, ou o passado, e então aplicar esse conhecimento a novas formas? Em 1958, Berko argumentou que, se as crianças aprendessem as formas flexionadas mecanicamente, elas seriam incapazes de adicionar flexões para palavras desconhecidas. Mas, como ela mostrou, as crianças de cinco a sete anos acrescentaram prontamente diferentes terminações flexionais para palavras sem sentido. Ou seja, as crianças estavam aplicando um procedimento consistente ao marcar um substantivo como plural ou possessivo, ou um verbo como contínuo ou no passado. Esses procedimentos podem ser representados como regras para a construção de formas apropriadas. (Se tais procedimentos envolvem os modelos ou procedimentos internalizados análogos às regras, isso não fica claro; (veja mais em Bybee e Slobin, 1982; Clahsen e Rothweiler, 1993; MacWhinney, 1978 e Marcus et al., 1992).

Uma vez que as crianças tenham identificado um afixo apropriado para marcar alguma distinção flexionalmente, elas podem aplicá-lo sempre que desejarem modular um significado de um radical dessa maneira. Elas podem adicionar uma flexão de passado, por exemplo, para quaisquer verbos recém-encontrados. O problema é que nem todos esses verbos serão regulares na forma. Portanto, a adição da flexão regular resultará em uma forma excessivamente regularizada, tal como no inglês *breaked*/quebrei ou *doed*/fiz (para *broke*/quebrei e *did*/fiz), ou no francês *metté*/colocou ou *pleuvé*/choveu (para *mis*/colocou ou *plu*/choveu). As crianças geralmente superregularizam as formas irregulares durante os estágios iniciais de aquisição. No entanto, a extensão, a consistência e os contextos de tais superregularizações são motivo de controvérsia. Alguns pesquisadores observaram taxas muito altas (de 20% a 50% em certas idades), mas outros, calculando taxas médias entre crianças e idades, estimaram-nas em não mais do que 3-10% (Kuczaj, 1977; Maratsos, 1993; Marcus et al., 1992). A questão é a seguinte: as crianças simplesmente vão para uma forma regular naquelas ocasiões (talvez raras) em que sua memória falha, ou elas passam por uma fase, durante a aquisição, em que assumem que as formas irregulares são na verdade regulares, e só mais tarde passam para as formas irregulares convencionais? Se as sobre-regularizações iniciais representarem um estágio de aquisição, elas podem ser mais frequentes inicialmente para cada forma irregular e depois diminuem gradualmente à medida que as crianças começam a registrar que os adultos nunca produzem a forma que elas próprias são usando.

Quais afixos as crianças identificam como “regulares”? As crianças aderem a alguns afixos muito cedo e a outros, com significados quase equivalentes, só muito mais tarde. Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza, v.10, n.14, p.44-66, 2024 (Ano de Publicação 2026).

A frequência desempenha um papel nesse caso, e se for isso, então, as crianças prestam mais atenção à frequência símbolo ou à frequência típica da língua que ouvem? Descobertas até agora mostram que as crianças prestam mais atenção aos tipos do que aos símbolos no *input*. Os primeiros afixos que elas produzem são aqueles que aparecem no maior número de tipos (Guillaume, 1927) e normalmente representam os paradigmas mais difundidos em uma língua. Uma vez estabelecidos, as crianças começam a adquirir afixos marcando paradigmas menores, irregulares e especialmente condicionados. Mas esses últimos, elas podem levar muitos meses ou mesmo anos para dominar.

2.3 Marcação de caso

Em línguas com marcação de caso, as crianças normalmente começam com apenas uma forma de cada substantivo, geralmente o nominativo ou o acusativo. Casos contrastantes sobre o mesmo substantivo em algumas línguas começam a aparecer muito cedo (entre doze a quatorze meses), em outros, alguns meses depois. Um determinante parece contribuir para a natureza do sistema de casos: onde um único afixo serve para todas as formas de substantivos, as crianças dominam o caso contrastante muito mais rápido, mesmo com condicionamento fonológico, do que onde as formas de cada terminação de caso variam de acordo com o gênero e o número dos substantivos. As crianças demonstram muito mais cedo o domínio da marcação de casos em línguas como húngaro e turco do que em alemão ou servo-croata (Slobin (org.) 1985, 1992).

O primeiro contraste adquirido parece ser entre os casos nominativo e acusativo, associado a sujeito e objeto direto respectivamente. Usos contrastantes de casos podem aparecer com enunciados de palavras únicas. Em combinações de duas palavras, onde a ordem das palavras pode não oferecer pistas, o caso pode distinguir o objeto de um verbo transitivo do sujeito de um verbo intransitivo. À medida que as crianças acrescentam outros casos, como o dativo e o genitivo, estes também servem para distinguir objetos diretos, por exemplo, de objetos indiretos (por exemplo, destinatários e possuidores) a partir do estágio de duas palavras. Em geral, a aquisição dos casos nominativo e acusativo é seguida pela restante aquisição do caso oblíquo. Isso pode envolver apenas dois ou três outros casos em uma língua como o alemão, versus muitas outras formas de casos em uma língua como o finlandês.

Vários fatores tornam o caso difícil de aprender. O mais notável pode ser o número de formas com que as crianças têm de lidar em algumas línguas. Por exemplo, tanto o gênero

Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza, v.10, n.14, p.44-66, 2024 (Ano de Publicação 2026).

quanto o número interagem com caso. Em uma língua de dois ou três gêneros, normalmente existem vários afixos para cada caso. E dentro de cada gênero, as línguas podem ter vários paradigmas nominais, com cada paradigma identificado pela forma fonológica da raiz ou radical. As crianças têm, portanto, que lidar com vários afixos diferentes à medida que aprendem como expressar cada caso em uma língua. Quando se trata de número, elas também precisam lidar com o fato de que algumas distinções de gênero nas formas singulares se perdem no plural. Na verdade, as crianças tendem a aprender primeiro como marcar caso no singular e só mais tarde no plural. Línguas diferem, portanto, no número de formas de afixos a serem aprendidas para cada caso, bem como no número de casos – de um mínimo de dois ou três a mais de vinte. Onde mais formas estão associadas num caso particular, é mais provável que as crianças optem inicialmente por apenas uma forma de afixo para marcar um determinado caso em cada radical. Essa dependência de um único formato de afixo, independentemente de gênero e número, tem sido apelidada de “imperialismo flexional” (Slobin 1973). O que isso faz é permitir que as crianças marquem o caso com alguma consistência antes da aquisição de gênero ou de subparadigmas dentro dos gêneros. Em línguas em que os afixos de caso são invariáveis, ou variam apenas, digamos, com a harmonia vocálica, as crianças adquirem afixos semelhantes aos dos adultos, marcando o caso mais cedo, normalmente antes dos dois anos de idade – por exemplo, em turco e em húngaro. Em línguas em que o caso interage com gênero e número, as crianças adquirem o sistema completo de marcação de caso, com todas as diferentes formas de afixos, muito mais lentamente, e ainda podem cometer alguns erros mais tarde aos cinco anos ou mais – por exemplo, em russo. A marcação de casos nos adultos também pode levar mais tempo em línguas cujas regras morfofonológicas complexas obscurecem os limites entre o afixo e o radical, e isso pode tornar mais difícil para as crianças identificarem radicais e fixarem formas. A forma e, em particular, a variedade de formas para cada afixo, dependendo dos paradigmas de gênero e substantivo dentro dos gêneros, são determinantes importantes de como as crianças demoram muito para adquirir a marcação de caso semelhante à dos adultos.

2.4 Pessoa, número e gênero

Os verbos são geralmente marcados para pessoa e número; e, em algumas construções e tempos, para gênero. As primeiras formas verbais usadas são tipicamente presente de terceira pessoa do singular, imperativo ou forma infinitiva. As crianças podem se

Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza, v.10, n.14, p.44-66, 2024 (Ano de Publicação 2026).

concentrar em uma ou mais delas como sua(s) primeira(s) forma(s) verbal(is), dependendo da língua (ou das línguas) que está sendo adquirida. Por exemplo, em inglês, o presente de primeira ou segunda pessoa, o imperativo, e o infinitivo são todos realizados como uma forma não flexionada ou com afixo zero do radical, enquanto o presente da terceira pessoa do singular é marcado por [-s]. As crianças começam com a forma não flexionada e só mais tarde marcam a forma verbal de terceira pessoa no presente. Em português⁷, no entanto, as crianças preferem a segunda ou a terceira pessoa do singular como ponto de partida no uso do verbo, e só mais tarde produzem a forma de primeira pessoa (Simões e Stoel-Gammon, 1979). Vários fatores provavelmente contribuem para o desenvolvimento inicial das crianças na escolha de uma forma verbal: frequência do *input* de adultos e uma tendência a fazer uso de formas de terceira pessoa em auto-referência junto com algum nível de flexão mínima (em comparação com outras formas verbais). Mas a forma inicial preferida pelas crianças difere de algum modo na língua, com escolhas convergindo para uma forma imperativa ao lado de alguma forma de presente, muitas vezes na terceira pessoa (ver línguas pesquisadas por Slobin (org.) 1985, 1992, 1997).

O número é marcado tanto em verbos quanto em substantivos⁸. Nos verbos, as formas plurais são normalmente aprendidas tempos depois de suas contrapartes singulares. Ou seja, as crianças geralmente aprendem as formas singulares das três pessoas (primeira, segunda e terceira) antes de dominarem o plural em línguas que distinguem pessoa e número no verbo. O número é dominado mais cedo no substantivo do que no verbo e normalmente começa a ser marcado antes dos dois anos. A distinção entre um e mais de um pode ser sinalizada de forma não convencional a princípio por meio de modificadores como mais ou um numeral (por exemplo, inglês mais livro para '(vários) livros', ou dois ímãs para '(muitos) ímãs'). Assim, as crianças começam a adicionar afixos plurais regulares aos substantivos e regularização excessiva aos substantivos que comportam plural irregular. Em inglês, por exemplo, as crianças adicionam o [-s] regular no lugar das formas irregulares exigidas para substantivos como homem, dente, boi, criança, ou ovelhas⁹. Nas línguas em que existe um grande número de formas plurais irregulares, as

⁷ Esse dado, que provavelmente deve ter sido oriundo de pesquisa para o português de Portugal, não se aplica ao português brasileiro (PB), já que a segunda pessoa do singular praticamente desapareceu da fala de crianças na grande maioria das comunidades de fala do PB.

⁸ Em línguas latinas também em pronomes, artigos e adjetivos.

⁹ Man/men, tooth/teeth, ox/oxen, child/children, or sheep/sheep. * Mans, tooths, oxs, childs, or sheeps.

crianças ainda identificam as formas plurais regulares e as usam acionando processos de superregularização (ver Clahsen et al. 1992). Mas formas irregulares podem levar muitos anos para serem dominadas, e as crianças continuam a cometer erros na flexão de plural até os doze anos, como no árabe egípcio (Omar, 1973). Isso mostra que a complexidade formal, em termos do número de afixos plurais e das condições de seu uso, afeta esse ponto do processo de aquisição para crianças. Quanto menor o número de afixos a serem adquiridos na marcação de uma distinção como o número plural, mais fácil será para as crianças dominarem as opções dos adultos.

Na fala adulta, distinções como plural são muitas vezes marcadas de forma redundante, no sentido de que “plural” pode aparecer não apenas no substantivo pertinente, mas também no demonstrativo que o acompanha (por exemplo, aquelas árvores), e no caso de sintagmas nominais na função de sujeito e de predicativo em relação ao verbo (por exemplo, *Aquelas árvores foram cortadas versus Aquela árvore foi cortada*). Crianças de três anos que estão aprendendo inglês, por exemplo, têm melhor desempenho em diversas tarefas de compreensão do plural quando ouvem marcações múltiplas ou redundantes dessa distinção (Nicolaci-da-Costa e Harris, 1983). Isso sugere que os usos anteriores de numerais ou do advérbio *mais* podem, em parte, refletir também as formas usadas pelos adultos para marcar a pluralidade que as crianças ouvem no *input*.

Ao dominar o plural, as crianças muitas vezes também têm que lidar com o gênero dos substantivos, e muitas vezes também com os verbos. Mais uma vez, os fatores relacionados com as formas de marcação de gênero parecem ser um determinante importante de o quão cedo e com que facilidade as crianças adquirem a marcação de gênero. Onde o gênero é marcado de forma consistente, com um afixo de mesma natureza, por exemplo, no substantivo e em qualquer adjetivo que modifique esse substantivo, as crianças parecem achar mais fácil adquirir. O mesmo vale para a marcação de gênero no plural: consistência na forma entre substantivos do mesmo gênero, além do uso do mesmo afixo em adjetivos e até verbos marcados para esse gênero, permite uma aquisição mais precoce, como no hebraico (Levy, 1983). Mas onde a forma oferece um guia menos claro para a marcação de gênero, as crianças demoram mais tempo para dominar o gênero e podem contar inicialmente com fatores semânticos em vez de fatores formais na adição dos afixos pertinentes, como em islandês (Mulford, 1985). Considerações semelhantes se aplicam na aquisição de marcadores de classe nominal no Sesotho¹⁰, que também são

¹⁰ O sesoto: língua banta do sub-grupo soto-tswana, oficial na África do Sul e no Lesoto. Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza, v.10, n.14, p.44-66, 2024 (Ano de Publicação 2026).

usados em quaisquer adjetivos ou verbos que concordem com o substantivo (Demuth, 1988), e na aquisição de classificadores de substantivos em uma língua como o tailandês (Carpenter, 1991).

2.5 Tempo e aspecto

2.5 Vários pesquisadores sugeriram que as crianças podem inicialmente atribuir um significado em relação ao aspecto de conclusão para marcadores de pretérito. Um tipo de evidência é que as crianças parecem ser seletivas em quais verbos elas marcam primeiro com flexões de pretérito. Tanto em inglês quanto em italiano, elas começam a usar o pretérito em verbos de realização (télicos) antes de outros tipos de verbos (Antinucci e Miller, 1976). Uma interpretação desses dados é que as crianças usam a flexão de tempo passado para marcar o resultado ou a conclusão da ação referida pelo verbo. Isso não significa, é claro, que aspecto seja mais fácil de adquirir do que tempo. O que isso sugere é que o resultado ou a conclusão de certos tipos de ação é altamente relevante para crianças pequenas. Mas em línguas em que tanto o aspecto quanto o tempo verbal estão marcados no verbo, as crianças parecem adquirir ambas as formas de flexão em tenra idade (começando bem antes dos dois anos), sem uma ordenação clara dos dois (ver Weist et al., 1984).

O primeiro contraste em relação a tempo verbal que as crianças parecem introduzir é aquele entre presente e não presente. As primeiras flexões de tempo não presente geralmente marcam ações concluídas e, portanto, passadas; mas elas também podem marcar tempo futuro. (De maneira semelhante, crianças de dois anos costumam usar o ontem para marcar o passado ou o futuro (ver Decroly e Degand, 1913; Harner, 1975). Crianças um pouco mais velhas, por volta dos quatro anos, geralmente escolhem formas de pretérito para marcar o tempo não presente. Elas fazem isso em brincadeiras de faz de conta, por exemplo, ao atribuir papéis e planejar séries futuras de ações, como na conversa a seguir, que precedeu uma encenação relevante (Lodge, 1979, pág. 368):

R: Eu queria ir.

B: Mas eu não deixaria você e você discutiu sobre isso.

Após a aquisição do contraste presente/não presente inicial, as crianças acrescentam outras flexões de tempo para marcar o futuro e distinguir formas passadas de eventos de

Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza, v.10, n.14, p.44-66, 2024 (Ano de Publicação 2026).

fundo *versus* eventos de primeiro plano (normalmente, formas no pretérito imperfeito *versus formas de* pretérito perfeito). Alguns tempos, como o presente perfeito, podem não ser totalmente dominados até os quatro ou cinco anos de idade, mas os contrastes básicos entre presente/passado/futuro são geralmente bem estabelecidos por volta dos três anos.

A marcação de aspecto é adquirida precocemente em línguas que marcam aspecto e também tempo verbal por meio de flexões no verbo. Nas línguas eslavas, as flexões de perfeito e imperfeito, geralmente marcadas por prefixos, aparecem simultaneamente com a marcação de tempo (Slobin (org.), 1985). Aspecto também parece interagir com significados aspectuais inerentes aos verbos (Aktionsart). As crianças que falam inglês, por exemplo, acrescentam o sufixo de duração limitada [-ing], inicialmente apenas para verbos de atividade, e a princípio aplicam o sufixo de pretérito [-ed] apenas a verbos para mudança de estado (ver Bloom et al., 1980; Clark, 1996).

2.6 Concordância

Uma função básica dos sistemas flexionais é indicar quais elementos de um enunciado “vão juntos” com eles. Encontra-se concordância em número, pessoa e, às vezes, gênero, por exemplo, entre um sintagma nominal sujeito e o verbo, e concordância em número e gênero entre substantivos e adjetivos que os modificam. Também pode haver concordância entre artigos ou demonstrativos e os substantivos que os acompanham – em gênero, número e caso – e entre pronomes (independentes, possessivos ou relativos) e seus antecedentes – novamente em gênero, número e caso. Os marcadores de concordância, portanto, ajudam a agrupar conjuntamente aqueles elementos que pertencem a um mesmo grupo para fins semânticos e gramaticais. A aquisição de flexões deve ser medida, portanto, não apenas pela aquisição de paradigmas específicos, mas também pelo uso da concordância pelas crianças de forma mais geral.

No geral, as crianças parecem confiar em pistas fonológicas para determinar o gênero e a concordância entre gêneros. Em francês, por exemplo, as crianças omitem artigos na fase de uma palavra e cometem alguns erros nas suas escolhas de artigo desde o início. Mas a forma fonológica em francês está correlacionada com o gênero (masculino ou feminino), e as crianças rapidamente se tornam sensíveis a esses sinais. Em um estudo de elicitção, onde a forma fonológica e o gênero natural foram correlacionados, mesmo as crianças mais novas (três anos), tendo ouvido um artigo indefinido, produziram o artigo definido

Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza, v.10, n.14, p.44-66, 2024 (Ano de Publicação 2026).

apropriado quase o tempo todo. Apenas com pistas fonológicas, elas se saíram igualmente bem; mas sem pistas fonológicas na forma da palavra nem informações sobre o gênero natural, cometeram erros na escolha dos artigos definidos em cerca de 20% do tempo. Onde artigos indefinidos e formas de palavras conflitam (por exemplo, um artigo feminino com uma palavra masculina), crianças de até seis anos mudariam a forma do artigo ou do substantivo para fazer os dois concordarem (por exemplo, *le bicronne* seria alterado para *la bicronne* ou *le bicron*). Crianças mais velhas também deram conta do gênero natural das bonecas rotulando-as com artigos femininos e atribuindo a elas artigos e palavras no feminino quando se tratava de bonecas femininas (Karmiloff-Smith, 1979). Pistas fonológicas para a concordância de gênero também predominam na aquisição de concordância em outras línguas. Em hebraico, por exemplo, as crianças confiam na forma das palavras na formação do plural à medida que aprendem a aplicar [-im] (masculino) ou [-ot] (feminino), e estendem essas flexões a adjetivos para concordância substantivo-adjetivo, aparentemente sem levar em conta o gênero natural (ver Levy, 1983). Observações semelhantes são válidas para a aquisição da concordância de gênero em alemão, polonês, russo e servo-croata (ver Ferguson e Slobin (org), 1973; Slobin (org), 1985). Nas línguas onde existem aparentemente apenas pistas mínimas sobre o gênero das palavras, porém, as crianças parecem depender de critérios semânticos, informações sobre o gênero natural, na interpretação de diversas formas de concordância (por exemplo, substantivo-pronome antecedente). Isso sugere que as crianças podem recorrer a fatores semânticos na aprendizagem da concordância de gênero apenas quando pistas fonológicas são inconsistentes (Mulford, 1985).

Finalmente, na língua Sesotho, as crianças parecem novamente concentrar-se nas pistas fonológicas para tipos de palavras à medida que aprendem gênero e concordância. Como em outras línguas Bantu, as palavras em Sesotho pertencem a uma das cerca de quatorze classes de palavras marcadas por prefixos que aparecem no substantivo e formas correspondentes para concordância com verbos, adjetivos, demonstrativos e pronomes possessivos e relativos. Crianças podem começar a marcar concordância com o substantivo em outros elementos, mesmo antes de poderem produzir a forma confiável substantivo-prefixo. Isso sugere que elas estão se concentrando em todo o substantivo ou no sintagma verbal do input, assim elas lidam com o domínio para concordância como algum tipo de unidade prosódica e gramatical (Demuth, 1988; Slobin (org), 1992). Isso seria consistente com a tentativa das crianças de marcar elementos que andam juntos se

Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza, v.10, n.14, p.44-66, 2024 (Ano de Publicação 2026).

ajudarem a escolher a mesma entidade ou mesma atividade juntamente com seus participantes. Isto é, a concordância não é simplesmente um conjunto arbitrário de marcações: ela tem uma função legivelmente acessível para o usuário da língua.

2.7 Tipologia e aquisição

Os padrões de aquisição das crianças sugerem que elas podem processar alguns tipos de informação mais prontamente do que outros. Por exemplo, elas aprendem consistentemente sufixos antes de prefixos, mesmo quando estes expressam informações equivalentes. As crianças que aprendem uma língua prefixal como o Mohawk adquirem prefixos flexionais mais tarde do que as crianças que aprendem uma língua sufixal (ver Mithun, 1989). Essa assimetria é consistente com a assimetria mais geral entre as línguas: os sistemas de sufixos superam de longe os sistemas de prefixos (Hawkins e Cutler, 1988). Quando as crianças recebem sufixos e prefixos sem sentido para reproduzir, eles acham os sufixos mais fáceis do que os prefixos (Kuczaj, 1979). Em suma, as crianças parecem achar mais fácil processar informações adicionadas no final das palavras do que no início.

As crianças também mostram uma preferência geral por fixar significados acrescentados com um afixo. Por exemplo, quando apresentados com formas plurais que diferiam de suas contrapartes singulares (a) pela adição de um afixo; (b) por subtração de um afixo, ou (c) por zero, as crianças preferem a opção (a), um afixo adicionado (Anisfeld e Tucker, 1967). Isso é consistente com a observação de Greenberg (1966) de que a complexidade adicional (de significado) é normalmente marcada nas línguas por morfemas adicionados. As crianças que aprendem diferentes tipos de língua ao mesmo tempo normalmente seguem cronogramas semelhantes, mas vários fatores fazem diferença na aquisição da morfologia flexional: (a) a consistência dos paradigmas (Bybee, 1991); (b) a natureza do mapeamento do significado para a forma, com um significado para uma forma de afixo sendo o mais fácil de fixar; e (c) o papel de cada flexão nas construções sintáticas. As crianças expostas a uma primeira língua semítica, por exemplo, assumem como certo que são as consoantes raiz que fornecem o significado central de cada palavra, enquanto aqueles expostos a uma língua indo-europeia ou turca levam tanto consoantes quanto vogais em consideração na identificação de palavras. Ou seja, os efeitos da tipologia são relativos, portanto, e podem ser difíceis de avaliar. Isso parece possível, no entanto, em contexto de aquisição bilíngue com línguas de diferentes tipos. As crianças que crescem

Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza, v.10, n.14, p.44-66, 2024 (Ano de Publicação 2026).

adquirindo húngaro e servo-croata, por exemplo, mostram que, para expressar o mesmo significado, é mais fácil usar sufixos do que uma combinação de sufixos e preposições, e essa consistência de significado torna os afixos mais fáceis de adquirir.

3 Formação de palavras

À medida que as crianças aprendem mais palavras, armazenando-as na memória e produzindo-as elas mesmas, elas passam a analisar sua estrutura morfológica interna. Começam a identificar raízes e radicais dentro de palavras complexas, tanto em formas compostas quanto derivadas, e simultaneamente isolam quaisquer afixos derivacionais ligados a essas raízes. Essa análise é um pré-requisito para a formação de novas palavras. Crianças começam a formar novas palavras com a idade de dezoito meses a dois anos. Em inglês, por exemplo, elas constroem compostos e formam verbos a partir de substantivos sem afixação. Nos meses seguintes (a partir dois e meio a três meses), passam a utilizar afixos também na construção de novas palavras.

As línguas diferem nas opções que oferecem para cunhar novas palavras. Algumas línguas dependem extensivamente, ou mesmo exclusivamente, de processos de composição; outros baseiam-se principalmente na derivação; e outros dependem de ambos. Algumas opções são adquiridas mais facilmente de que outras? Se assim for, as crianças que aprendem diferentes tipos de língua devem seguir caminhos diferentes na aquisição da formação de palavras. As seções que seguem revisam primeiro o que se sabe sobre a aquisição de opções derivacionais pelas crianças na formação de palavras e, em seguida, sua aquisição a partir de processos de composição. No geral, as crianças começam a usar a morfologia flexional antes de cunhar novas palavras, embora haja uma sobreposição considerável em algumas línguas. Mas afixos derivacionais em geral começam a surgir mais tarde que os afixos flexionais.

Por último, quando as crianças inventam novas palavras, elas preenchem lacunas semânticas. As crianças não esperam até aprender a palavra apropriada antes de tentar expressar um significado específico. Em vez disso, quando elas precisam, elas constroem uma forma para o significado que desejam transmitir. Ao fazer isso, elas observam duas restrições à cunhagem de novas palavras. Palavras convencionais – formas que expressam significados acordados pela comunidade linguística – têm prioridade. Ou seja, se uma palavra já for conhecida pela criança quanto ao significado pertinente, essa é a palavra que elas usam. Assim, não há razão para cunhar outra palavra com o mesmo significado.

Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza, v.10, n.14, p.44-66, 2024 (Ano de Publicação 2026).

As novas palavras devem, portanto, contrastar em significado com as palavras existentes dentro de qualquer domínio semântico (Clark e Clark, 1979; Clark, 1990, 1993). Essas duas suposições parecem ser observadas por crianças e adultos.

3.1 Derivação

Evidências de que as crianças estão usando derivação vêm da construção de palavras novas. Para usar um afixo adequadamente, por exemplo, exige-se que as crianças tenham analisado esse afixo em palavras estabelecidas e ter-lhe atribuído algum significado antes de poder usá-lo na construção de novas palavras. A primeira nova palavra derivada que as crianças constroem é derivada sem afixo. Um pouco mais tarde, por volta dos três anos, elas começam a produzir um número crescente de novas formas com afixos.

As crianças cunham novos verbos em inglês a partir dos dois anos de idade. Elas formam verbos principalmente a partir de substantivos, mas também, ocasionalmente, de adjetivos, como *balança* ' pesar', *chave* ' inserir uma chave', *lixar* ' moer' ou *regar* ' remar na água'¹¹. Esses verbos não necessitam de afixação para indicar a mudança de substantivo para verbo: eles precisam apenas de sufixos e da sintaxe apropriados (Bowerman, 1974; Clark, 1982; Maratsos et al., 1987). Na verdade, as crianças estão explorando uma opção de derivação zero quando constroem novos verbos a partir de substantivos já conhecidos. Isso efetivamente lhes permite formar novas palavras a partir de palavras com significados já conhecidos e cumprir essa tarefa sem ter que fazer nenhuma alteração na forma. Mesmo quando ficam mais velhos, as crianças muitas vezes omitem consoantes palatais, mudam vogais ou mudam o acento quando necessário. Por exemplo, crianças de quatro anos normalmente não conseguem reconhecer a raiz [*mag-*] em [*mág-ico*]¹², e quando questionadas sobre de que elas chamariam alguém que faz mágica, a resposta mais comum é *homem-mágico*. Igualmente, ao formar um adjetivo a partir do substantivo *volcano*, crianças de cinco e seis anos costumam construir *volcanic*, sem a mudança necessária na vogal tônica. A derivação zero também é favorecida no início do processo de aquisição do hebraico, mas lá as crianças usam-no para formar novos substantivos a partir de verbos (Clark e Berman, 1984).

¹¹ No original: *to scale* 'weigh'; *to key* 'insert a key'; *to sand* 'grind'; *to water* 'paddle in water'.

¹² Não custa nada lembrar que essas aferições estão sendo feitas para pesquisa de aquisição da morfologia em língua inglesa.

Entre dois e dois anos e meio, as crianças começam a produzir afixos derivacionais, principalmente sufixos, mas estes podem ser raros antes dos três anos. Em inglês, por exemplo, as crianças começam a produzir agente e instrumento com o sufixo [-er], embora elas não usem esse sufixo de forma consistente até por volta dos quatro anos de idade (Clark e Hecht, 1982). Em outras línguas, os primeiros sufixos usados para formar novas palavras são geralmente diminutivos finais e marcadores de agente e instrumento. As crianças normalmente demonstram boa compreensão desses sufixos por algum tempo antes de elas próprias produzirem novas palavras a partir deles, e em tarefas de elicitación, produzirão, em vez disso, outras formas não derivadas. Finalmente, as crianças também mostram preferências distintas por algumas formas derivadas sobre outras com significados intimamente relacionados. O primeiro sufixo agentivo que elas produzem, por exemplo, normalmente é aquele que os adultos também preferem (Clark, 1993). Por exemplo, em inglês, as crianças lembram com dificuldade de novos substantivos agentivos ao usar [-er] mesmo quando têm [-ist] ou [-ian], ou mesmo o não-agentivo [-ly], como sufixo (Clark e Cohen, 1984).

Essas descobertas sugerem que as crianças confiam em certos princípios gerais à medida que analisam as formas das palavras e em seguida constroem elas próprias novas palavras. Cuidam da *transparência* dos componentes utilizados; isto é, fazem uso apenas de elementos cujos significados já conhecem. Isso explicaria por que elas inicialmente contam com derivação zero, fazendo uso de radicais ou raízes de palavras familiares. Uma vez que elas atribuíram algum significado a um afixo, elas começam a usá-lo também na construção de novas palavras. Ao atender também à *simplicidade* da forma produzida, menos mudanças serão feitas na composição dos elementos, e mais fácil será construir e produzir. Isso novamente levaria as crianças a favorecer a derivação zero desde o início. Elas são sensíveis à *produtividade* do afixo utilizado; seguem uso adulto em favorecer primeiro a opção mais produtiva, a menos que haja alguma razão para não fazer isso (Clark, 1993).

Finalmente, há fortes evidências de que as crianças analisam os afixos e lhes atribuem algum significado antes de começarem a produzi-los. Por exemplo, quando solicitadas, elas podem oferecer comentários do que novas palavras podem significar muito antes de cunharem palavras usando o mesmo afixo. O afixo do inglês [-er] e o afixo do hebraico [-an], por exemplo, são facilmente identificados como tendo significado agente por crianças de três anos ao adquirir essas línguas, mas só aos quatro anos ou mais as crianças

produzem esses sufixos para marcar significado agentivo (Clark e Berman, 1984; Clark e Hecht, 1982).

3.2 Composição

Em algumas línguas, as crianças começam a construir novos compostos desde cedo, como um ano e um ano e meio; em outros, fazem pouco uso de novos compostos antes dos seis ou sete anos. A diferença, em geral, parece depender de se a composição é ou não produtiva dentro da língua. Além disso, as crianças estão atentas à *transparência* e à *simplicidade* dos elementos que utilizam na composição. Como resultado, seus primeiros compostos normalmente consistem em combinações de substantivos conhecidos, que são transparentes no significado e simples na forma (compostos-raiz). Só mais tarde é que elas começam a usar afixos ou produzir quaisquer ajustes de forma necessários para tipos específicos de composição na língua.

As crianças que aprendem línguas germânicas constroem palavras compostas desde tenra idade, muitas vezes antes da idade dois anos. Elas formam palavras principalmente a partir de substantivos conhecidos, como em inglês *crow-bird/corvo-pássaro* (1,7¹³ para ‘corvo’), *oil-spoon/colher de óleo* (1,11 ‘colher para óleo de fígado de bacalhau’), ou *coffe-churn/batedeira de café* (dois anos, ‘moedor de café’); em alemão: *Korbwagen/cesta para um carrinho* (2,7, cesta de palha trançada para um pequeno carrinho de boneca); *Löchern-teller/placa com furo* (2,9, ‘placa(s) de buraco(s), para um tapete de mesa de vidro com filigrana de metal); islandês: *kubba-bill/carro de bloquinhos* (2,4, ‘block-car’, para um carro fabricado de blocos); *flösk-bill/carro-garrafa* (mesma idade, ‘carro-garrafa’, para um caminhão de leite), ou *fiata-bill* (mesma idade, ‘carro-Fiat’). E, por volta dos dois ou dois anos e meio, as crianças aprenderam a identificar o modificador e o núcleo dos radicais dessas palavras compostas. Nas tarefas de compreensão, as crianças que adquirem inglês identificam consistentemente o segundo (mais à direita) substantivo como núcleo e o primeiro como modificador, enquanto aquelas que estão aprendendo hebraico escolhem o primeiro substantivo (mais à esquerda) como núcleo e o segundo como modificador (Berman e Clark, 1989; Clark et al., 1985). Mas as crianças que adquirem línguas que fazem menos uso de processos de composição não produzem compostos nesta idade. Por exemplo, as crianças que adquirem línguas românicas

¹³ 1,7 = um ano, sete meses / 1,11 = um ano, onze meses.

praticamente não produzem palavras compostas até por volta dos cinco anos ou mais (Clark, 1993).

As crianças só adquirem compostos sintéticos mais tarde e muitas vezes cometem erros na sua construção. As tarefas de elicitación revelam que, ao aprender a estrutura de compostos como *button-thrower/lançador de botão*, as crianças parecem passar por vários estágios. Por volta dos três anos, elas constroem formas como *throw-man/arremessador* (ou, menos frequentemente, *thrower-button/botão de lançador-botão*) como substantivo agentivo. Elas então começam a adicionar o afixo apropriado para o radical do verbo e assim constroem *thrower-button/lançador de botão*. Essa forma tem o afixo adicionado ao núcleo, e incorporou o substantivo objeto genérico afetado; mas a ordem das palavras é núcleo + modificador característica de sintagmas verbais (ou seja, *thrower* precedendo *button*), em vez da ordem principal da palavra composta: modificador + núcleo. Somente por volta dos cinco anos é que as crianças que estão aprendendo inglês conseguem afixar e ordenar corretamente quando solicitadas a cunhar tais compostos. Nesse ponto, elas começam a construir formas como *button-thrower/lançador de botão* e *wagon-puller/puxador de vagão* sem erros (Clark et al., 1986). As crianças que adquirem outras línguas germânicas cometem erros semelhantes na ordem das palavras, mas crianças que aprendem línguas em que o núcleo do sintagma verbal e o núcleo da palavra composta têm a mesma ordem em relação a quaisquer modificadores nunca cometem esses erros de ordem de palavras (Clark e Berman, 1987). As crianças confiam na transparência e na simplicidade das suas novas palavras compostas tanto quanto nas suas novas palavras derivadas. Suas primeiras palavras compostas são produzidas por composição com raiz, normalmente formadas a partir de dois ou mais substantivos cuja raiz é transparente, já conhecida por elas. Elas começam a formar novas palavras compostas sintéticas somente mais tarde, após analisar e atribuir algum significado a sufixos como o agentivo inglês [-er]. Essa sequência é prevista tanto pela transparência do significado quanto pela simplicidade da forma. Mais evidências de simplicidade vêm da sequência observável na aquisição de compostos hebraicos. Em hebraico, diferentes tipos de substantivos diferem em suas formas vinculadas, aquelas exigidas em compostos: alguns não alteram; substantivos femininos com final em [-a] adiciona-se [-t]; substantivo masculino plural muda o [-im] final para [-ey]; e assim por diante. Na produção, crianças de três anos não preferem nenhuma mudança em seus compostos e, portanto, cometem muitos erros. Na medida em que crescem, as crianças dominam sucessivamente o [-t] final, depois o plural [-im] para [-ey] e, por último, Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza, v.10, n.14, p.44-66, 2024 (Ano de Publicação 2026).

mudam o radical núcleo. Ou seja, quanto maior for a mudança necessária na forma do núcleo, mais tempo levará para que ela seja adquirida (Clark e Berman, 1987).

A produtividade também desempenha um papel na composição. As crianças favorecem os padrões que são mais produtivos sobre aqueles que são menos produtivos ou não mais produtivos. Isso sugere que também aqui as crianças prestam atenção às frequências relativas de diferentes tipos de compostos no *input* ao seu redor. Nos modelos de ordenação de nível da formação de palavras, presume-se que todo processo de composição ocorre no mesmo nível com todas os outros que são produtivos. Mas os falantes contemporâneos favorecem apenas certos padrões entre aqueles possíveis, e os mais produtivos são aqueles que as crianças normalmente adquirem primeiro. Presumivelmente, então, a frequência contribui para a acessibilidade durante a aquisição.

4 Conclusão

Em geral, as crianças começam a adquirir flexões antes de começarem a formar novas palavras. As primeiras flexões de substantivos e verbos parece emergir em algumas línguas antes de um ano e meio de idade. A composição sem afixação surge logo após as primeiras flexões, mas novas formas derivadas não surgem antes dos dois anos de idade. As primeiras a aparecer são formas derivadas zero (sem afixo). Depois vêm alguns afixos derivacionais, com uso esporádico até os três anos, seguidos de afixos de uso mais extensivo a partir dos três ou quatro anos. Em línguas que fazem pouco uso de processos de composição ou derivação zero, portanto, as primeiras formações de palavras novas podem não aparecer antes dos três anos ou mais. Não está claro se a tipologia afeta a aquisição da morfologia de alguma forma. Embora pareça mais fácil processar sufixos do que prefixos, há poucos dados sobre a aquisição de línguas de prefixação para ver quão consistentemente isso se mantém no geral. Ao mesmo tempo, as crianças adquirem afixos locativos, por exemplo, muito mais cedo em línguas que usam formas invariantes em todos os radicais do que em línguas que dependem de uma mistura de marcação de caso (variando em forma com gênero e número) e preposições. Pode ser mais fácil, assim, que as crianças mapeiem significados flexionais em línguas aglutinantes do que em línguas sintéticas.

No geral, a sequência de aquisição da morfologia, seja em sistemas flexionais ou em formação de palavras, parece depender de pelo menos dois fatores: a complexidade do significado que está sendo expresso – em que as crianças têm que descobrir isso para cada afixo –; e a complexidade da forma a ser utilizada – em que as crianças têm que descobrir as condições que determinam os diferentes alomorfes. No entanto, o que conta como fácil versus difícil no ajuste da forma de uma palavra não é facilmente medido.

Em suma, as crianças trabalham com palavras. Suas primeiras flexões são normalmente aprendidas como partes de palavras, e só mais tarde são analisadas quanto a formas e significados. Feito isso, as crianças parecem ser capazes de estender paradigmas, com aplicação semelhante a regras, de um afixo para novas instâncias. Ao fazer isso, elas também regularizam formas irregulares até aprenderem a produzir as formas irregulares apropriadas. Isso vale tanto para procesos de flexão quanto para processos de formação de palavras.

CLARK, EVE V. "Morphology in Language Acquisition." *The Handbook of Morphology*. Spencer, Andrew and Arnold M. Zwicky (orgs). Blackwell Publishing, 2001. Blackwell Reference Online. 28 December 2007

Bibliographic Details *The Handbook of Morphology* *The Handbook of Morphology*
Edited by: Andrew Spencer And Arnold M. Zwicky Edited by: eISBN: 9780631226949
eISBN: Print publication date: Print publication date: 2001.