

LÍNGUA E DISCURSO NA TEORIZAÇÃO SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM PSICOLINGÜÍSTICA

LETÍCIA M. SICURO CORRÊA
PUC – RIO

Nesta mesa redonda, venho apresentar uma visão das potenciais contribuições que um enfoque psicolingüístico no tratamento de questões relativas a **língua e discurso** pode trazer para uma teorização sobre a aquisição da linguagem.

Parto de uma caracterização do que deve ser aqui entendido como **enfoque psicolingüístico** para, em seguida, instanciá-lo no caso da aquisição do sistema de referência da língua – problema que vem sendo apresentado na literatura em aquisição da linguagem como se estendendo para os chamados "estágios tardios" desse processo, isto é, para além dos cinco anos de idade.

O termo **psicolingüístico**, tal como usado correntemente (principalmente no Brasil), tem assumido conotações que o distanciam do corpo teórico com o qual interajo, cabendo, por isso, uma conceituação inicial. Por um outro lado, este termo tem assumido um sentido amplo, que o leva ao desgaste. Por outro, um sentido restrito, com caráter avaliativo.

Psicolingüístico, em sentido amplo, tem caracterizado o tratamento, seja científico, analítico ou mesmo pedagógico, de processos e/ou atividades cognitivas dependentes da linguagem verbal, tais como leitura, escrita, alfabetização, aprendizagem de língua estrangeira, etc.

Atribui-se, assim, a esses estudos ou propostas pedagógicas, o adjetivo que poderia caracterizar "lato sensu" a natureza específica do processo ou atividade cognitiva sob análise ou intervenção. Essa transferência de adjetivação do objeto à abordagem não implica, contudo, que os estudos ou metodologias assim qualificados possam ser vistos como inseridos no

particular campo da Teoria Cognitiva¹ – Psicolinguística – a que o adjetivo em questão indiretamente remete.

Este campo tem como objeto os processos mentais e as estruturas cognitivas subjacentes às diferentes formas de desempenho linguístico, assim como o desenvolvimento das habilidades estritamente linguísticas ou mais amplamente cognitivas manifestas no uso da língua. Tem como objetivos caracterizar a natureza das representações atualizadas na produção/compreensão de enunciados verbais; o modo de acesso a estas; a atividade de memória que viabiliza o planejamento/realização ou a análise (parsing) de um enunciado (isolado ou no discurso); as unidades de processamento envolvidas; o modo de operação dos procedimentos em questão (se, por exemplo, sequencial ou em paralelo; modular ou interativo), assim como os fatores que neles atuam. Essa caracterização se faz usualmente em termos de modelos procedimentais (i.e. formulações teóricas que especificam procedimentos, sejam de acesso a itens na memória, de

¹ Por "teoria cognitiva" entenda-se aqui o espaço conceitual no qual se inserem estudos relativos ao sistema de representação do conhecimento, à sua constituição ao modo de acesso a este e às atividades dele dependentes. O uso do termo "Teoria Cognitiva", por um lado, advém da necessidade de se posicionar a Psicolinguística num contexto teórico mais amplo. Por outro, revela a dificuldade de fazê-lo em função das tradicionais compartimentizações de áreas do saber em "Linguística", "Psicologia", "Epistemologia", etc., diante dos desenvolvimentos conceituais dessa segunda metade de século. Sabemos que a Linguística Gerativa dos anos 60 se apresentou como ramo de uma Psicologia Cognitiva e como espaço de discussão epistemológica. Sabemos também que a Psicologia (o Behaviorismo americano em particular) se via carente de qualquer tipo de teorização acerca do modo como o conhecimento é representado e como processos dele dependentes são operacionalizados. A constatação, que se vinha corporificando, já há algum tempo, das limitações do paradigma teórico behaviorista, por um lado, e a polêmica epistemológica reativada pela orientação racionalista da teoria linguística, por outro, não só geraram um interesse específico, por parte de psicólogos, para a questão da aquisição da linguagem (colocada enquanto identificação de uma gramática, no âmbito da teoria linguística), como motivou um interesse específico no processamento (produção/compreensão) de enunciados verbais. Ao mesmo tempo, estudiosos egressos da Linguística se aproximam de problemas de "parsing" e de questões de ordem empírica ligadas à aquisição e desenvolvimento da linguagem, integrando-se com a produção emergente no "ramo" da Psicologia que, ao voltar-se especificamente para a linguagem, passa a adquirir identidade própria. Temos, assim, linguistas e psicólogos, de formação, lidando com problemas comuns; inteirando-se de questões epistemológicas oriundas do estudo do desenvolvimento cognitivo em outros domínios (e fora da esfera da Psicologia americana) e se aproximando, por conta do desempenho linguístico, da produção emergente em Inteligência Artificial (IA), no que concerne ao processamento automático de línguas naturais. Essa convergência de interesses e práticas deu origem ao que hoje se identifica como Psicolinguística (embora o termo tenha sido cunhado, enquanto rótulo de uma proposta programática com aceção menos específica, bem antes de assumir uso corrente com o sentido aqui apresentado). E a movimentação conceitual correspondente a esta convergência contribuiu para a corporificação do espaço teórico a que chamo de "Teoria Cognitiva", também identificável como "Ciência Cognitiva". Evito aqui, porém, este último termo, uma vez que "Ciência Cognitiva" pode sugerir (ainda que erroneamente), com base em seu uso mais generalizado, uma necessária incorporação de conceitos e métodos oriundos da teoria e da prática da computação automática e, mais especificamente de IA, no tratamento da cognição humana. Para referências históricas, ver Gardner, 1985; Rao, 1988; Scheer, 1988.

"parsing" ou (mais raramente) de execução de enunciados linguísticos), com base nos quais hipóteses são testadas mediante a verificação de previsões acerca de um dado tipo de comportamento (supostamente) dependente dos procedimentos em questão.

Esse tipo de teorização pode, sem dúvida, se desenvolver a partir de problemas motivados no âmbito do ensino e/ou gerados quando as demandas de processos tais como os de leitura e de escrita são consideradas intuitivamente. Contudo, não é necessariamente o caso que qualquer tratamento dado a estes processos atenda às exigências metodológicas de um estudo que tenha os objetivos acima especificados e incorpore conceitos e pressupostos formulados no âmbito de uma teoria psicolinguística, tal como aqui apresentada.

Em seu uso restritivo, o termo **psicolinguístico** identifica este ramo da Teoria Cognitiva com um conjunto de estudos que tangenciam a questão da aquisição da linguagem, visando prioritariamente à avaliação da competência linguística de crianças (mais caracteristicamente nos termos da gramática gerativa dos anos 60), assim como à caracterização de "estratégias" de aquisição da língua, identificadas com as estratégias passíveis de serem inferidas do comportamento (usualmente não linguístico) de crianças em tarefas experimentais.²

As limitações dessa linha de investigação sobre a aquisição da linguagem são muitas e sobre elas já se discorreu extensivamente (Cromer, 1976; Karmiloff-Smith, 1979a; de Lemos, 1983; Corrêa, 1989; no prelo). Tais limitações não advêm, contudo, da suposta inserção desse conjunto de estudos numa teoria psicolinguística. Pelo contrário, decorrem da perspectiva eminentemente **linguística** que os orienta.

Diz-se **perspectiva linguística**, uma vez que, nesses estudos, procede-se a uma investigação empírica da linguagem da criança sem que o **problema lógico e epistemológico** da aquisição da linguagem, tal como colocado pela teoria linguística, qual seja, o da identificação de uma gramática pela criança a partir do conjunto de dados linguísticos de que dispõe, seja instanciado enquanto um **problema de desenvolvimento**. Desse modo, deixam de ser problematizadas a natureza e a forma das representações com que a criança lida ao atribuir sentido a enunciados linguísticos (a elas dirigidos ou não) ou ao produzir enunciados, tomados como linguísticos, aos quais um sentido é usualmente atribuído (e, usualmente, transmitido à criança) por aquele que com ela interage. Assume-se, dada a perspectiva linguística que orienta essa particular linha de investigação, que tais representações se moldam e se estruturam, necessariamente, em

² Para uma resenha de alguns estudos representativos desta tendência, ver Elliot (1981).

termos das unidades e tipos de relações que (supostamente) constituem a gramática do adulto.³

Ainda em decorrência da perspectiva assumida, acredita-se ser possível o acesso à competência lingüística de crianças mediante tarefas dependentes de habilidades metacognitivas (o processamento de enunciados enquanto "sentenças", e, portanto, desprovidos de funcionalidade no contexto de enunciação), ignorando-se o fato de que o complexo de demandas que a realização da tarefa em questão impõe pode gerar procedimentos e formas de desempenho que pouco ou nada informem acerca do modo como ela representa o conhecimento que se poderia chamar de gramatical (Corrêa, no prelo2). Do mesmo modo, quando estratégias de compreensão ou produção da linguagem são inferidas de um dado padrão de comportamento (lingüístico ou não) e são tomadas como estratégias de aquisição da língua, deixa-se de avaliar se a dificuldade para a qual a criança buscou solução numa dada tarefa se assemelha às dificuldades para as quais busca solução ao lidar com a língua nas condições em que esta é (ou pode ser) adquirida – condição necessária para legitimar a generalização proposta.

³ Note-se que considerar a natureza das representações com as quais a criança lida, pelo menos num primeiro momento do processo de aquisição de uma língua, não implica uma rejeição à hipótese de haver restrições à forma da gramática de línguas humanas advinda do modo como o ser humano é biologicamente constituído. A possibilidade de haver uma programação biológica que permita ao ser humano (como integrante de um grupo social) criar e adquirir língua e de essa programação ser traduzível ou teorizável em termos de princípios gramaticais que orientariam o modo como a criança viria a estruturar para si a língua de sua comunidade, não elimina a necessidade de uma teoria da aquisição da linguagem lidar com o problema de a criança ter que segmentar enunciados (identificáveis como lingüísticos), estabelecer unidades de representação e processamento e reconhecer regularidade no modo como enunciados se organizam e formas se relacionam entre si, uma vez que a operacionalização dos princípios de uma gramática universal e a fixação de parâmetros relativos a línguas particulares (usando os termos com que a teoria lingüística tem expressado a situação de fatores de ordem biológica na identificação de uma gramática) pressupõem enunciados segmentados e analisados em unidades que correspondem às categorias gramaticais que atuam na formulação de tais princípios. Assim sendo, para que uma teoria da aquisição da linguagem dê conta da viabilidade da aquisição de uma língua (ou mais especificamente da identificação da gramática de uma dada língua) cabe considerar (além da possibilidade de haver especificações de ordem biológica relativas às propriedades de sistemas lingüísticos que determinem a forma das gramáticas das línguas humanas) restrições à forma de gramáticas que possam advir das especificações do aparelho processador humano, as quais determinariam o que pode ou não ser tomado como material lingüisticamente relevante ou processável por um falante e um ouvinte; as propriedades (sejam prosódicas; distribucionais; sejam relativas à semânticidade e à referencialidade de unidades lingüísticas) que permitiriam uma segmentação do material tomado como lingüístico pela criança; as condições de ordem "ambiental" necessárias para que o material lingüístico seja foco da atenção da criança e seja segmentado, representado e analisado; assim como os procedimentos possíveis de serem adotados pela criança nesse processo. Dessa forma, a delimitação daquilo que competeria a uma gramática universal explicar pode resultar da exploração dos limites explanatórios dos outros fatores enumerados. Esta possibilidade justifica a existência de uma teorização sobre a aquisição da linguagem fora do âmbito da teoria lingüística.

Constata-se, portanto, que os estudos representativos da linha de investigação para a qual o rótulo *psicolingüístico* tem sido atribuído em sentido restrito não veiculam questões oriundas de uma teoria psicolingüística nem lidam com salva-guardas metodológicas oriundas de uma concepção de desempenho lingüístico enquanto resultado da superação de demandas cognitivas diversas. Dessa forma, uma avaliação negativa dos empreendimentos vinculados àquela linha de investigação, quanto dirigida ao rótulo a ela imputado, pode favorecer a criação de uma visão distorcida do que pode vir a ser uma abordagem psicolingüística para a aquisição da linguagem, gerando ainda um pré-julgamento desfavorável de um conjunto bem mais amplo de estudos não necessariamente voltados ao desenvolvimento lingüístico.⁴

O que viria a ser, então, um *enfoque psicolingüístico* para o estudo da aquisição da linguagem?

No meu entendimento, trata-se de partir de uma concepção procedimental da habilidade sob investigação, ou seja, de um modelo ou esboço de modelo do processamento de determinada construção ou relação lingüística, de modo a que este funcione como referencial teórico para a análise do desempenho lingüístico da criança e do adulto, no que diz respeito à habilidade em questão. Uma caracterização procedimental do processamento de uma dada construção ou relação lingüística, por objetificar o "alvo" (numa idealização metodologicamente necessária) do desenvolvimento lingüístico em relação a uma habilidade particular, pode facilitar a formulação de hipóteses relativas à natureza dos problemas com os quais a criança lida ao longo do desenvolvimento lingüístico. Uma vez caracterizados esses problemas, podem ser estipulados os requisitos, sejam representacionais ou processuais, para que determinadas formas de desempenho sejam alcançadas. A identificação desses requisitos seria, então, o ponto de interseção entre uma teoria do processamento lingüístico e uma teorização acerca da aquisição da linguagem, enquanto problema de desenvolvimento. Articulam-se dessa forma, dois campos de investigação desenvolvidos usualmente de forma independente: o processamento de relações intersentenciais e discursivas e a aquisição da linguagem.

Uma teoria da aquisição da linguagem pode ser concebida de diferentes maneiras dependendo do sentido atribuído ao termo "linguagem". Assumindo-se uma identificação de sentidos entre "linguagem" e "língua", uma teoria da aquisição da linguagem pode ainda ser concebida em sentido amplo e restrito. Em sentido restrito, essa teoria viria a explicar de que modo a aquisição de uma língua (enquanto gramática) se faz viável. Em

⁴ Estudos psicolingüísticos lidam mais diretamente com o processamento lingüístico adulto. Para uma apreciação da natureza destes estudos, sugere-se a leitura de artigos em periódicos tais como *Language and Cognitive Processes*; *Journal of Memory and Language*; *Journal of Psycholinguistic Research*.

sentido amplo, viria a explicar o que viabiliza as diferentes formas de desempenho lingüístico a partir das quais atribui-se ao falante domínio de uma dada língua. Como um dos fatores que viabilizam o desempenho lingüístico "adulto" é a criação/identificação, pela criança, de um sistema de representação a que podemos chamar de "gramática da língua", uma teoria da aquisição da linguagem em sentido amplo lida com a questão colocada pela primeira, embora não necessariamente remeta ao sentido estrito de "gramática", (enquanto sistema formal autônomo), quando representações de natureza lingüística são concebidas.⁵

Estudos voltados para aspectos específicos do domínio da língua pela criança refletem, direta ou indiretamente, um particular modo de conceber uma teoria da aquisição da linguagem. Isso não implica, contudo, que uma consciência metateórica necessariamente esteja subjacente a estes. Muitas vezes o foco da teorização não se apresenta suficientemente explicitado e confundem-se fatores de natureza representacional (de longo termo) ou estrutural com outros de natureza processual quando o desempenho lingüístico da criança é avaliado e o desenvolvimento lingüístico é considerado. Essa indefinição de foco não deixa claro, por exemplo, o que está sendo tomado como parâmetro para a análise do desempenho da criança – uma dada teoria de gramática, ou mais especificamente, uma dada descrição gramatical compatível com uma dada teoria de gramática? uma concepção intuitiva da gramática da língua? uma dada caracterização teórica do modo de realização de determinado tipo de desempenho "adulto"? uma visão intuitiva desse desempenho?

Estudos que se indentificam mais diretamente com uma teoria da aquisição da linguagem em sentido restrito tendem a assumir, ainda que tacitamente, uma particular descrição gramatical (compatível com uma dada teoria de gramática). Esses estudos tendem a assumir a **perspectiva lingüística** acima caracterizada, faltando-lhes, portanto, por um lado, considerar o quão adequado pode ser o modelo de gramática assumido, enquanto sistema de representação que se articula com procedimentos de produção e compreensão de enunciados e, por outro, levar em conta as demandas que a tarefa (experimental ou não) que dá origem ao comportamento analisado pode apresentar à criança

Estudos possíveis de serem identificados com uma teoria da aquisição da linguagem em sentido amplo tendem, por sua vez, a assumir uma concepção intuitiva do desempenho adulto a partir da qual as peculiaridades do desempenho da criança são identificadas e descritas, seja em termos de sistema de representação (de natureza gramatical ou gramático-funcional) ou procedimentalmente (em termos de estratégias). Falta-lhes,

portanto, um referencial teórico para a colocação de problemas de ordem evolutiva, ficando, por isso, o tratamento do desenvolvimento lingüístico restrito àquelas descrições.

Parte dessa dificuldade advém da relativa falta de caracterizações procedimentais do processamento lingüístico (modelos de processamento) que possam ser tomadas como referencial teórico na análise do desempenho seja da criança ou do adulto em diferentes tarefas. Parte parece decorrer de um não-reconhecimento da necessidade que há, em muitos casos, de se conceber um modelo ou esboço de modelo de processamento **como parte de um estudo evolutivo**. Observa-se, como conseqüência, uma tendência a se atribuir a fatores de ordem representacional ou estrutural (sejam fatores gramaticais, em sentido estrito, ou relativos a sistemas de representação que incorporem as possíveis funções de formas ou subsistemas gramaticais no discurso) o papel de explicar particulares modos de desempenho lingüístico, os quais poderiam, em certos casos, ser atribuídos ao efeito de fatores relativos à própria atividade de processamento lingüístico.

O estudo da aquisição do chamado "sistema de referência da língua" exemplifica, por um lado, a indefinição do foco da investigação, acima referida, que advém da ausência de um referencial teórico compatível com o problema a ser investigado – o estabelecimento da referência anafórica na produção discursiva. Por outro lado, esse estudo manifesta a tendência, que se observa em estudos da aquisição da linguagem, de se considerarem as alterações manifestas no comportamento da criança ao longo do desenvolvimento lingüístico como necessariamente decorrentes do modo como formas (e funções) lingüísticas são representadas. É, portanto, através do problema de aquisição da linguagem apresentado pelo estabelecimento de relações anafóricas na produção narrativa de crianças que procurei demonstrar de que modo uma **abordagem psicolingüística** viria a contribuir para a superação das dificuldades de ordem teórica acima apontadas.

No estudo da aquisição do sistema de referência da língua, busca-se caracterizar o modo como a criança introduz referentes no discurso assim como o modo como ela mantém e altera a referência ao longo da produção. Sabemos que, em linhas gerais, formas nominais indefinidas introduzem referentes no discurso; formas nominais definidas podem introduzir referentes, embora tipicamente os recuperem ou reintroduzam, enquanto que formas pronominais (pronomes referencial ou livre) são vistas como exercendo várias funções, tais como manter, alterar ou recuperar referentes tanto em um nível local quanto em termos mais globais.⁶ Na manutenção e

⁵ Representações de natureza gramático-funcional (no sentido da função discursiva ou pragmática atribuída ao uso de determinadas formas no discurso) podem ser concebidas nesse modo de teorização.

⁶ Os termos "local" e "global" são usados aqui com sentido de nível (inter/intra) sentencial e discursivo, respectivamente, tal como aparecem na literatura (cf. Bamberg, 1986; van Dijk e Kintsh, 1983; Karmiloff-Smith, 1981; 1992). Uma definição operacional mais precisa para es-

alteração da referência, a seleção de uma dentre um conjunto de formas anafóricas possíveis (zero, pronome e formas nominais definidas) determina, dentre outros fatores, o grau de coesão que o discurso pode assumir.

No estabelecimento da referência anafórica, o uso do pronome de 3ª pessoa com função de sujeito tem sido apontado como índice de sucessivas fases no desenvolvimento da produção discursiva, as quais remeteriam a processos reorganizacionais em representações relativas à relação entre particulares formas lingüísticas e sua função no discurso.⁷ O uso peculiar do pronome pela criança poderia ser visto, assim, como decorrente de um particular modo de representar essa forma lingüística no sistema de referência em estruturação, acarretando um particular modo de organização do discurso produzido. Assim, num determinado momento do processo de aquisição da linguagem, a criança atribuiria ao pronome a função de recuperar o sujeito temático da narrativa, adotando uma estratégia rígida de organização do discurso, que não corresponderia ao uso flexível dessa forma pelo adulto. Reestruturações sucessivas acarretariam uma gradual flexibilidade no uso da referência pronominal (Bamberg, 1986).

tes termos está expressa em Corrêa, 1991a; 1993, e uma redefinição e substituição destes foi proposta em Corrêa, 1994.

⁷ Não fica claro, na literatura sobre a anáfora pronominal na produção lingüística de crianças, o que é tomado como objeto de reorganização ou re-estruturação ao longo do desenvolvimento. Os textos de Karmiloff-Smith 1979a; 1979b chamam atenção para as mudanças representacionais subjacentes a formas de comportamento muitas vezes semelhantes em diferentes pontos do processo evolutivo. Nesses textos, enfatizam-se mudanças na representação da relação entre forma lingüística e função no discurso, que partiriam do pressuposto "uma forma/uma função" para a possibilidade de plurifuncionalidade de formas. A discussão fica, contudo, restrita aos determinantes do nome em sintagmas nominais plenos, não sendo especificamente dirigida aos pronomes referenciais. Os textos de 1980/1981 (Karmiloff-Smith, 1980; 1981), voltados diretamente à referência pronominal (por pronome nominativo de 3ª pessoa) sugerem haver reformulações no modo de a criança conceber/realizar a produção discursiva, sem que fique esclarecida a natureza das mudanças que permitiriam tais reformulações. O texto de 1983 (Karmiloff-Smith, 1983), por sua vez, lida com o uso do pronome na produção narrativa como uma das instâncias cognitivas a ilustrar fase relativas a procedimentos de abordagem a uma dada tarefa – processos orientados pelos dados; processos "top-down" e uma articulação de procedimentos top-down com estratégias locais, sem novamente haver menção ao tipo de transformação necessária à mudança de fases evolutivas em diferentes domínios. O texto de Bamberg (1986) generaliza o movimento evolutivo da unifuncionalidade para a plurifuncionalidade, sugerido em Karmiloff-Smith (1979a), para os pronomes referenciais, o que sugere haver re-estruturações de ordem representacional (num sistema lingüístico de referência) subjacentes ao desenvolvimento da produção narrativa. A indefinição do espaço conceitual no qual a teoria de desenvolvimento relativa à anáfora pronominal se coloca começa a ser dissolvida em Karmiloff-Smith (1992) onde o estabelecimento da referência anafórica é claramente apresentado como fenômeno de processamento e questiona-se a necessidade de se propor uma representação diferente da representação procedimental apresentada como característica dos primeiros estágios de desenvolvimento. Essa última posição, no que diz respeito ao caráter processual dos problemas e soluções envolvidos no estabelecimento da referência pronominal, vem a se aproximar daquilo que tomei como hipótese de trabalho no estudo referido (Corrêa, 1991a; 1993; 1994).

A flexibilidade no uso do pronome é, contudo, intuitivamente assumida e não explicitamente caracterizada. Na realidade, a aparente flexibilidade de uso do pronome pelo adulto não necessariamente pressupõe uma plurifuncionalidade caracterizável em termos representacionais (Corrêa, 1993). Muito do que pode ser descrito como diferentes usos do pronome em SN sujeito pode ser entendido como decorrente do acesso imediato a essa forma anafórica (no léxico/gramática) quando o referente pretendido tem sua representação na memória de processamento com alto grau de ativação – seja enquanto foco⁸ do segmento de discurso em processamento; enquanto foco do "período" (oração funcional) (cf. Flores d'Arcais e Schreuder, 1983) em execução, seja enquanto elemento temático – representação que se mantém ativada ao longo de toda a produção narrativa. A priorização de uma ou outra representação ativada (nos níveis do "período"; do segmento discursivo e da produção discursiva como um todo) no acesso/seleção de uma forma anafórica (pronominal ou nominal), por sua vez, parece ser função da relativa acessibilidade⁹ de uma ou outra representação (decorrente, dentre outros fatores, do quão recente foi a última menção ao referente em questão; da natureza sintática da oração na qual essa menção ao referente em questão; da natureza sintática da oração na qual essa menção se deu) assim como do papel que o enunciado em questão venha a exercer na progressão temática do discurso em questão (introduzindo novo segmento discursivo; apresentando uma elaboração de uma dada ação narrativa, etc.).

Diante desse quadro, colocam-se as seguintes questões no âmbito de uma teorização sobre a aquisição da linguagem: que tipo de representação para o pronome referencial pode estar subjacente a um uso decorrente de particulares condições de produção (condições de acessibilidade da representação do referente pretendido e do desdobramento temático, ou sim-

⁸ Por **foco do segmento de discurso** entenda-se aqui a representação (mantida na memória de processamento do falante e do ouvinte) do referente do SN que dá início a um enunciado ou seqüência de enunciados delimitados formal e/ou tematicamente. Por **foco do "período"** entenda-se a representação do referente do SN mais à esquerda em um enunciado que se constitua como uma unidade semântica correspondente a uma unidade sintática ou fonologicamente definida (oração funcional).

⁹ O grau de acessibilidade de uma representação na memória de processamento pode ser definido em função de variáveis, tais como: o papel assumido pelo referente correspondente àquela representação no desdobramento de um plano temático (se sujeito temático; objeto temático, elemento secundário, etc); a recentidade de (i.e. o quão recente foi) sua última atualização; o grau de ativação em que aquela representação é colocada num dado segmento discursivo (se ou não passível de ser tomada como foco do segmento) e "período"; o status sintático da oração que contém o SN que instancia aquela representação (se oração independente, encaixada, não encaixada); o status sintático da oração que contém a última instanciação daquela representação (cf. Corrêa, 1993; 1994).

plesmente textual)?¹⁰ Que requisitos são necessários para que o uso da referência anafórica pela criança venha a adquirir a flexibilidade atribuída ao processamento adulto? De que modo as condições de produção determinantes do uso de uma dada forma anafórica numa realização discursiva se alteram ao longo do desenvolvimento?

A análise que venho conduzindo de dados da produção narrativa de crianças de 5, 7 e 9 anos de idade obtida a partir do mesmo material usado para caracterizar o modo como a referência pronominal se realiza no discurso de adultos (livro de gravuras) (Corrêa, 1991a; 1994) sugere que, uma vez que a criança começa a se utilizar de formas passíveis de serem descritas como pronomes referências (seja em referência de natureza eminentemente dêitica ou anafórica), estas formas têm como referente a representação que estiver particularmente ativada em sua memória de processamento (mesmo que estiver particularmente ativada em sua memória de processamento (mesmo que este fato não esteja suficientemente sinalizado para o interlocutor no discurso).

Observa-se, por exemplo, que o referente do pronome sujeito corresponde ao foco do segmento discursivo (temática e/ou formalmente delimitado) em enunciados correspondentes a sentenças sintaticamente independentes em todos os grupos etários. Este fato pode ser constatado mesmo quando aquele segmento não se identifica com uma etapa do desdobramento de um plano temático, como acontece em narrativas de crianças de 5 anos que parecem não ter compreendido a trama apresentada pelo livro de gravuras. Essa constatação sugere que a constituição de um segmento discursivo (mesmo com existência relativamente autônoma dos demais segmentos que venham a compor o discurso em questão, como acontece em narrativas de crianças de 5 anos) é suficiente para que a representação de um dado referente se mantenha particularmente ativada na memória de processamento, atuando como foco do segmento. O acesso a esta representação ao longo do processamento deste fragmento parece favorecer a imediata atualização de uma forma pronominal como SN sujeito de uma sentença independente.

A possibilidade de haver um uso contrastivo de zero (pro) e pronome em sentenças com vínculo sintático – o segundo recuperando o foco do período, momentaneamente alterado (usualmente pela anteposição de

¹⁰ Digo desdobramento textual uma vez que pode não haver desdobramento temático e, independentemente disso, uma unidade textual ser forjada através de marcadores discursivos. Isso acontece quando, por exemplo, crianças tentam impor uma forma narrativa a uma seqüência de gravuras não relacionadas; quando o falante muda de assunto, através de marcadores continuativos, tais como "sendo assim", "agora", "mas então"; quando o discurso é entremeadado de digressões, etc.

constituintes ao verbo), no grupo de crianças de 5 anos,¹¹ é sugestiva de um controle da produção em nível local no grupo de crianças mais jovens deste estudo. O fato de o pronome, nestas ocorrências, ter como referente o elemento mantido como foco do segmento discursivo sugere a possibilidade de haver uma articulação entre o processamento no nível do período e do segmento discursivo, embora não haja, no momento, dados suficientes para que se verifique se o foco do segmento é preponderante ao período neste contexto.

A principal dificuldade para a criança (não totalmente superada no grupo de 9 anos) parece estar na introdução de segmentos discursivos cujo foco corresponde a um elemento temático que não havia sido colocado como foco do segmento anterior. Na produção de adultos, o fato de o referente pretendido estar representado como elemento temático ao longo do discurso não é, em geral, suficiente para garantir acesso ao pronome como forma anafórica selecionada. O foco do segmento anterior parece ser a representação cuja recuperação permite o acesso imediato a uma forma pronominal nesse contexto. Na produção de crianças, por outro lado, a introdução de um novo segmento, o que requer a retomada de um plano temático (quanto menos autônomos entre si estes segmentos forem), parece tornar a representação do elemento temático mais acessível do que a do foco do segmento anterior. Com isso, o pronome se apresenta como a forma referencial imediatamente acessível na recuperação do elemento temático quanto da introdução do novo segmento. Esse acesso imediato para o falante acarreta, contudo, uma quebra da coesão textual para o ouvinte. Esta quebra parece ser percebida pela criança, enquanto ouvinte de seu próprio discurso, já no grupo de 5 anos de idade, uma vez que, neste grupo, assim como nos demais, são observadas auto-correções que levam à substituição do pronome por uma forma nominal definida. Estas auto-correções sugerem que o controle da produção, no que se refere à articulação de segmentos discursivos no desdobramento de um plano temático, pode requerer o uso de estratégias metaprocessuais.

De um ponto de vista representacional, portanto, uma representação do pronome referencial enquanto variável livre parece ser suficiente para os diferentes usos que se possa atribuir a esta forma. A atualização de uma forma pronominal em detrimento de zero (pro) em orações com vínculo sintático com a anterior seria regida por um controle local (relativo ao enunciado/período em execução) da produção, o qual estaria subordinado a um controle no nível do segmento discursivo em processamento. A constituição desta unidade de processamento, a partir da ativação do SN que a

¹¹ Diz-se "possibilidade de haver um uso contrastivo de zero (pro) e pronome em sentenças com vínculo sintático" uma vez que o número de pronomes nesse contexto é pequeno para observações de caráter mais conclusivo.

introduz, independentemente do grau de controle temático exercido no planejamento de cada segmento (ou seja, independentemente do quanto cada segmento discursivo pode ser considerado como relacionado ao desdobramento de um plano temático), parece ser suficiente para que um controle da produção, no nível do segmento discursivo, seja exercido. A atualização do pronome em detrimento de uma forma nominal definida em sentenças independentes também parece decorrer do controle sobre a produção advindo da constituição de um segmento discursivo.

A articulação entre um planejamento temático e o planejamento de cada segmento discursivo parece ser o principal problema a ser superado ao longo do desenvolvimento. A chamada "estratégia do sujeito temático" (Karmiloff-Smith, 1980; 1981) – referência pronominal preferencial ao sujeito temático da narrativa – parece remeter à tentativa da criança em adquirir um controle da produção em função de um planejamento temático. Contudo, não deve ser superestimada a idéia de a elaboração de um planejamento temático (de carácter provisório e interativo, cf. Corrêa, 1993) atuar no modo de referência ao personagem passível de ser identificado com um sujeito temático. A mera recorrência de um personagem no livro de gravuras (independentemente do quão interdependentes sejam as ações ou atitudes a ele atribuídas e/ou do grau de coesão que exista entre os segmentos discursivos) parece favorecer a manutenção da representação deste personagem particularmente ativada ao longo da atividade de produção, possibilitando que esta representação atue no processamento do mesmo modo que um elemento temático atuaria. Esse fato sugere que a criança tenta exercer um controle sobre a **situação de produção** mesmo que a produção discursiva se realize em segmentos tematicamente autônomos. A "estratégia do sujeito temático" não deve ainda ser assumida como um procedimento geral ou típico de determinado estágio evolutivo, pelo menos no que se refere à produção narrativa de crianças de 5 anos em diante. O fato de, todos os grupos etários considerados, o pronome ocorrer em SN sujeito de sentenças independentes recuperando o foco do segmento de discurso, mesmo quando este referente não corresponde ao sujeito temático, sugere que não há uma identificação, em nível representacional, entre pronome e sujeito temático como a chamada "estratégia de sujeito temático" poderia implicar.

Essas observações sugerem, ao contrário, que o pronome referencial é representado enquanto variável livre. Cabe à criança adquirir controle sobre a produção de modo a conciliar a recuperação de um plano temático com a delimitação de cada segmento discursivo.

Do ponto de vista do processamento do discurso, portanto, um requisito a ser satisfeito ao longo do desenvolvimento, no que se refere à referência anafórica, parece ser a utilização, pela criança, de um procedimento que mantenha ativada a representação do foco de segmento discursivo "re-

cém-fechado",¹² enquanto unidade de processamento. O fechamento dessa unidade de processamento, em princípio, favoreceria o esvanecimento daquela representação da memória. Com esse esvanecimento, a representação do elemento temático estaria mais acessível na introdução de um novo segmento, facilitando o uso da forma pronominal para a referência anafórica. Uma garantia de acesso ao foco do segmento recém-concluído, por outro lado, permitiria que um critério de coesão, talvez dependente do uso de estratégias meta-processuais, desse primazia à seleção de uma forma nominal definida quando o referente pretendido, embora correspondendo a um elemento temático, não mantivesse o foco do segmento anterior.

Em suma, as presentes considerações, relativas ao processamento do enunciado no discurso (a serem melhor objetivadas em termos procedimentais), sugerem que uma representação do pronome referencial enquanto variável livre, cujo preenchimento na produção (e compreensão) do discurso decorre de restrições de processamento, pode ser suficiente para dar conta do estabelecimento de relações anafóricas em diferentes pontos do desenvolvimento linguístico. As diferenças evolutivas manifestas no uso da referência pronominal seriam, então, decorrentes do grau de controle sobre a produção discursiva exercido pela criança.

Assim sendo, duas questões de ordem evolutiva imediatamente se colocam:

- (i) o que viabiliza a identificação, por parte da criança, de formas pronominais, que variáveis livres, numa dada língua?
- (ii) como a criança passa a adquirir controle da produção discursiva de modo a obter coesão entre segmentos discursivos no desdobramento de um plano temático? Ou, mais objetivamente, como a criança passa a adquirir controle sobre a produção de modo a manter ativada uma representação em foco num segmento discursivo recém-concluído quando da introdução de um novo segmento, de modo a que um critério de coesão atue na seleção de uma forma pronominal ou nominal quando da recuperação de um elemento temático?

A questão em (i) requer, por um lado, que sejam identificados os padrões de interação linguística vivenciados pela criança na fase inicial do processo de aquisição da linguagem que, independentemente de fatores socio-linguísticos, favoreçam o reconhecimento e a interpretação de formas pronominais numa dada língua pela criança. Processos interacionais de compartilhamento do foco da atenção (Tomasello & Farrar, 1986) as-

¹² Faz-se aqui uma extensão do conceito de "fechamento sintático", ou seja, da oração enquanto unidade de processamento (Kimball, 1973), amplamente incorporado na literatura psicolinguística (Ford, 1989; Clifton & Frazier, 1989) e tomado em Corrêa, 1991b; no prelo2, como condição necessária (mas não suficiente) para o esvanecimento da representação literal do segmento em processamento da memória imediata.

sim como um controle sobre a situação de produção mediado pelo adulto, que interpreta a fala da criança (de Lemos, 1981), podem ser cruciais para esta identificação. Por outro lado, o estudo de patologias da fala pode contribuir para que se determine a natureza da especificação biológica necessária para que formas categorizáveis, no âmbito da teoria lingüística, como variáveis livres (ou formas livres em sua categoria de regência) estejam presentes nos diferentes sistemas lingüísticos e venham a ser acessadas/interpretadas em função do nível de ativação da representação do referente pretendido na memória de processamento.

A questão em (ii) remete ao desenvolvimento da memória de processamento, sobretudo naquilo que este sistema funcional tem de especificamente lingüístico. Resultados experimentais relativos ao aumento da capacidade de memória (memory span) ao longo do desenvolvimento têm sido interpretados como decorrentes de uma maior eficiência no reconhecimento/articulação de material lingüístico, de modo a que reservas possam ser usadas na retenção de maior quantidade de material ao longo do processamento (Baddeley, 1986). Embora obtidas em contextos específicos, evidências desse tipo sugerem que o desenvolvimento de habilidades de processamento em nível sentencial (amplamente centradas no domínio da língua) pode interagir com o desenvolvimento de habilidades discursivas, naquilo que a eficiência no processamento do enunciado puder facilitar a manutenção de e o acesso a representações criadas no nível de fragmentos discursivos. Fatores de ordem maturacional (especificamente lingüísticos ou não) podem ser fundamentais àquela eficiência. Fatores relativos à experiência com a própria língua podem também atuar na retenção e no acesso de material relevante para o controle da produção. Uma experiência com a língua escrita (dado seu alto grau de coesão) pode favorecer o uso de procedimentos de natureza meta-processual, embora a condição de produtor de discurso nessa modalidade não seja necessária para a emergência de estratégias meta-processuais de monitoramento da produção (dado que auto-correções relativas à substituição do pronome por uma forma nominal definida estão presentes em narrativas de crianças não alfabetizadas). Um estudo da produção narrativa de falantes com pouca ou nenhuma vivência da língua escrita pode contribuir para clarificar este ponto (Corrêa, em preparação).

Para finalizar, retomemos a distinção entre teorias de aquisição da linguagem (enquanto língua) em sentido amplo e restrito. Uma teoria da aquisição da linguagem em sentido restrito deverá se voltar mais diretamente para "a aquisição da representação das formas pronominais que atuam como variáveis livres numa dada língua". Uma teoria da aquisição da linguagem em sentido amplo poderá também buscar a caracterização do processo de aquisição do controle da produção discursiva, por parte da criança, o qual pode envolver concomitantemente e interativamente com a

identificação daquelas formas, embora prossiga seu curso evolutivo a despeito do (ou devido ao) uso regular das mesmas. A clarificação do foco da investigação que essa distribuição de papéis acarreta é o que trago aqui como contribuição de uma abordagem psicolingüística para língua e discurso na teorização sobre a aquisição da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAMBERG, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24, 227-284.
- CLIFTON, C. & FRAZIER, L. (1989). Comprehending sentences with long-distance dependencies. Em G. N. Carlson & M. K. Tanenhaus (eds.) *Linguistic structure in Language processing*, pp. 273-318. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- CORRÊA, L. M. S. (1989) O problema metodológico no estudo da aquisição da linguagem. *Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: CEAAL/PUC-RS, pp..
- _____. (1991a). Processamento de relações anafóricas e aquisição da linguagem. *Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da linguagem*. Porto Alegre: CEAAL/PUC-RS, pp. 77-102.
- _____. (1991b). O jogo experimental na avaliação da competência lingüística de crianças: o caso do "fechamento entre orações" na compreensão de relativas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, (21), 79-96.
- _____. (1993). Restrições ao pronome livre na linearização do discurso. *Palavra*, 1, 75-95.
- _____. (1994). Relatório parcial do projeto integrado de pesquisa *Processamento de relações anafóricas e desenvolvimento de habilidades discursivas* (CNPq 500701/90-3).
- _____. (no prelo1). Dificuldades e potencialidades do uso do método experimental no estudo da aquisição da linguagem. In M. F. Campos (ed.) *O método e o "dado" no estudo da aquisição da linguagem*, Campinas, Ed. Pontes.
- _____. (no prelo2). The relative difficulty of children's comprehension of relative clauses: a procedural account. In: K. Nelson (ed.) *Children's Language*, vol. 8 Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, p. 225-243.
- CROMER, R. F. (1976). Developmental Strategies for Language. Em H. Vernon & M. D. Vernon (Eds.) *The Development of Cognitive Processes*, p. 305-358, London: Academic Press.
- ELLIOT, A. (1981). *Child Language*. Cambridge: CUP.
- FLORES D'ARCAIS, G. B. & SCHREUDER, R. (1983). The process of language understanding: A few issues in Contemporary Psycholinguistics. em G. B. Flores d'Arcais & R. Jarvella (Eds.) *The Process of Language Understanding*, p. 1-41, Chichester: John Wiley & Sons.
- FORD, M. (1989). Parsing Complexity and a theory of parsing. Em G. N. Carlson & M. K. Tanenhaus (eds.) *Linguistic structure in language processing*, p. 239-272. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- GARDNER, H. (1985). *The mind's new science: a history of the cognitive revolution*. Basic Books.
- KARMILLOFF-SMITH, A. (1979a) *A functional approach to child language*. Cambridge: CUP.

- _____. (1979b). Some fundamental aspects of language development after age 5. Em P. Fletcher & M. Garman (Eds.) *Language Acquisition: Studies in first language development*, p. 455-474. Cambridge: CUP.
- _____. (1980). Psychological processes underlying pronominalization in children's connected discourse. Em J. Kreiman & A. Ojeda. (Eds.) *Papers of the parasession on pronoun and anaphora*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 231-250.
- _____. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. Em W. Deutsch (Ed.) *The Child's Construction of Language*, p. 121-147, London: Academic Press.
- _____. (1983). Language development as a problem-solving process. *Papers and reports in child language development*. Stanford Univ.
- _____. (1992). *Beyond Modularity*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- KIMBALL, J. (1973). Seven principles of surface structure parsing in natural language. *Cognition*, 2, 15-47.
- de LEMOS, C. T. (1981). Interactional processes in the Child's construction of language. Em W. Deutsch (ed.) *The Child's Construction of Language*, p. 57-76, London: Academic Press.
- _____. (1983). Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da ABRALIN*, 3, 97-126.
- RAO, S. L. (1988). La science cognitive et la psycholinguistique. *RISS*, 115, 123-136.
- SCHEER, E. (1988). Esquisse d'une histoire de la science cognitive. *RISS*, 115, 6-21.
- TOMASSELLO, M. & FARRAR, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 22, 169-176.
- VAN DIJK, T. and KINTSH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press.