

ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO DAS ORAÇÕES RELATIVAS POR CRIANÇAS DE 6 A 13 ANOS DE IDADE

Margarete Axt**

Introdução

Este estudo-piloto ocupou-se, na forma de estudo de casos, das estratégias de processamento da informação utilizadas por crianças entre 6 e 13 anos em contextos lingüísticos favoráveis ao uso de estruturas relativas. Através da utilização de uma pequena simulação em ambiente informático (descrita mais adiante), na forma de jogo de linguagem, foi testada, além da compreensão que essas crianças possuíam de estruturas lingüísticas relativas do tipo SS/SO/OS/OO, também a produção dessas mesmas estruturas por elicitación. Era nossa hipótese que a verificação da existência de estratégias de processamento que dessem conta da compreensão e produção de orações relativas pela criança, quando na falta de uma competência lingüística específica, pudesse servir de indicador do estágio de desenvolvimento da competência infantil no referente a essas estruturas.

Cabe esclarecer que duas variáveis são de grande importância na descrição de orações relativas do tipo SS/SO/OS/OO:

- a) uma é a posição ocupada pela oração relativa encaixada dentro da estrutura oracional principal e que depende da função sintática – Sujeito ou Objeto – do sintagma nominal correferente, representado pela primeira letra das siglas referidas acima;
- b) a outra variável diz respeito ao foco ou função sintática desempenhada pelo sintagma nominal pronome dentro da oração relativa, representado pela segunda letra de cada sigla. As combinações possíveis entre essas duas posições de sintagma nominal (SN) – correferente e pronome – dão origem aos quatro tipos básicos de orações relativas sobre os quais vem se concentrando a maior parte das investigações sobre o processo de relativização (Bowerman, 79), inclusive a nossa:

* Apoio CNPq/FAPERGS/LEC-UFRGS.

** Pesquisadora do LEC/UFRGS e doutoranda da PUCRS.

(1)	Encaixamento posição SN correferente	FOCO posição SN pronominal	Exemplos
(1a)	(SS) sujeito	sujeito	O cão que mordeu o gato comeu o rato
(1b)	(SO) sujeito	objeto	O gato que o cão mordeu comeu o rato
(1c)	(OS) objeto	sujeito	O cão mordeu o gato que comeu o rato
(1d)	(OO) objeto	objeto	O gato comeu o rato que o cão mordeu

Vale lembrar, ainda, que há muita controvérsia em torno da aquisição dessas estruturas, na literatura especializada. Consideradas pelo menos até os 6 ou 7 anos de idade (Bowerman, 79), há autores que recentemente vêm propondo uma revisão nesse sentido (Hamburger & Crain, 82; Corrêa, 86; 89), sugerindo que, na verdade, as dificuldades da criança estão mais ligadas a problemas metodológicos gerados pelas situações experimentais em si, do que propriamente a uma questão de competência lingüística. Os autores lembram que situações experimentais voltadas para tarefas de compreensão e de produção devem observar aspectos tais como as máximas conversacionais de Grice, em especial, a de maneira, que orientam a escolha de uma certa estrutura oracional dados o significado e o contexto (Hamburger & Crain, 82); ou, visto de outra perspectiva, as condições de felicidade, que determinam, para uma certa estrutura oracional particular, o tipo de contexto que deve ser adequado a ela (Hamburger & Crain, 82; Corrêa, 86; 89). Estes autores apresentam evidência empírica de que a observância de exigências semânticas e pragmáticas nos testes de compreensão e de produção (numa reprodução do ambiente natural) situam a aquisição do processo de relativização entre os 3 e 5 anos de idade, em média.

Quer-nos parecer, no entanto, a partir de nossas próprias investigações (Axt, 89; Axt, 90), que podemos proceder a uma diferenciação entre produção espontânea e produção elicitada, da mesma forma que entre compreensão em contexto natural e contexto experimental. A produção espontânea e a compreensão em contexto natural têm a sua disposição o conjunto completo de variáveis lingüístico-contextuais necessárias ao seu sucesso, enquanto que em contexto experimental tanto a produção elicitada quanto a compreensão devem sofrer cerceamento no número e na qualidade de variáveis lingüístico-contextuais disponíveis, dependendo dos objetivos do pesquisador, mesmo porque, de outro modo, não haveria razão em criar um ambiente experimental. Karmiloff-Smith (86) lembra o que ela chama de "o dilema do experimentador", quando da pesquisa a respeito da competência lingüística, especificamente: se forem removidas todas as informações do contexto não se saberá se as respostas obtidas são, ou não, 'ad hoc', especificamente geradas pelo teste. Por outro lado, se todas as informações do contexto forem

dadas, fica difícil determinar a competência lingüística da criança, uma vez que a resposta pode ser devida à ajuda fornecida por essas informações (ou pistas) e não à compreensão da estrutura lingüística.

Concordamos com a autora, uma vez que o nosso objetivo tem sido, não o de situar o período de aquisição de estruturas relativas na linguagem infantil, mas o de desvelar o modo como se dá essa aquisição, o modo como se estabelece a competência lingüística especificamente nesse aspecto, de um ponto de vista desenvolvimentista. De acordo com esse enfoque, a simulação que desenvolvemos em ambiente informático, levando em consideração as observações de Hamburger & Crain (82) e de Corrêa (86; 89), procurou garantir a presença das variáveis contextuais essenciais, mas de uma forma estilizada, que permitisse o desejado relevo das questões lingüístico-estruturais na medida em que a seleção de uma determinada opção não pudesse ser totalmente automática (como ocorre em contexto natural, dadas todas as informações contextuais), mas em que a criança devesse proceder ao exercício da reflexão para retirar de um contexto "pseudo-empírico" as informações contextuais e as relações estruturais determinantes da opção selecionada. Isso nos daria a vantagem, de acordo com nossa hipótese, de poder identificar formas, ou estratégias, de processamento das informações, cujas regularidades nos pudessem apontar para a organização lingüística interna da criança. Pois, embora o comportamento verbal apresentado em situação experimental se caracterizasse por um certo grau de reflexão, de tal forma a poder ser considerado como não-automático, implicando evidentemente numa defasagem em relação ao comportamento verbal automático, esse comportamento verbal "defasado", em nosso entender, reconstruiria a trajetória do comportamento verbal automático, à medida que fossem ocorrendo sucessivas tomadas de consciência, por parte da criança, dos elementos lingüístico-estruturais da construção visada, na falta do suporte direto de variáveis contextuais. Há algumas evidências empíricas nesse sentido, tratadas em Axt (90).

Procurando distinguir a competência lingüística das estratégias de processamento (dois conceitos seguidamente mencionados até agora), salientamos que, conforme consta em Axt (90), em princípio (no que se refere à competência adulta), dados significado e contexto, ou as condições de felicidade para a atualização de uma certa estrutura sintática, essa deveria ser imposta na codificação lingüística de um contexto não-lingüístico, bem como na decodificação de um contexto lingüístico. Mas, no caso da estrutura sintática não ser atualizada pelo conhecimento estrutural propriamente dito, ou processo de linearização dos itens lexicais, logo de início, por alguma razão qualquer, essa estruturação sofreria a imposição da interpretação que o falante faz das relações semântico-categoriais e gramaticais superficiais que abstrai do contexto informacional a ser (de)codificado. Essas modalidades de interpretação, ou estratégias, deixariam de ser ativadas a partir do momento em que o falante dominasse a estrutura sintática em questão, o processo de linearização dos itens lexicais com base no conhecimento estrutural sobrepondo-se a quaisquer outros processos 'ad hoc'.

Os dados coletados (registrados em protocolos de observação e em fitas de gravação transcritas) foram de natureza epilingüística, na medida em que foram recolhidos em situação de "jogo", em que o objetivo definido para a criança não dizia respeito diretamente à questão lingüística, mas à resolução de problemas verbais que implicavam obrigatoriamente no uso de procedimentos lingüísticos. Estes, então, suscitavam questionamento por parte do pesquisador, de acordo com uma metodologia piagetiana de pesquisa, que procurava levar a criança à reflexão e à justificação (extra ou intralingüística), ou à reformulação, ou a formulações alternativas, e mesmo a hesitações reveladoras, do comportamento verbal auto-gerado.

Como o contexto de "jogo" previa uma situação extralingüística de apoio, foi idealizada uma animação em ambiente informático - ORAREL (Axt & Novelli, 89) - que preenchesse os quesitos requeridos para essa investigação. ORAREL é uma pequena simulação em linguagem LOGO, para computadores MSX, que permite, ao mesmo tempo, verificar a compreensão e a produção elicitada de estruturas relativas por crianças, com o objetivo de determinar o grau de consciência lingüística de cada uma, de acordo com uma ótica desenvolvimentista. Ela apresenta, simultaneamente, quatro quadros idênticos quanto ao número e ao teor das ações praticadas, bem como quanto ao número e identidade dos personagens, mas diferentes entre si quanto ao traço agentividade dos personagens. Cada quadro representa, graficamente, uma das estruturas relativas em estudo - SS/SO/OS/OO.

Essa simulação procura contornar alguns dos problemas metodológicos dos testes convencionais apontados na literatura especializada (como, por exemplo, alívio da sobrecarga de memória, entre outros) a par da tentativa de inovar no que diz respeito a situações experimentais criadas para crianças maiores de 6 anos de idade.

Durante a realização do experimento, a atividade com a criança se desenvolve por fases que se sucedem na seguinte ordem, repetindo-se inúmeras vezes:

- fase 1: a criança sorteia um conjunto de quatro quadros, que aparece na tela acompanhado de um enunciado: a criança lê o enunciado escrito no centro da tela (ou o enunciado é lido para ela, se ainda não for alfabetizada);
- fase 2: a criança é convidada a verificar se algum dos quadros representa a informação contida no enunciado;
- fase 3: a criança é convidada a construir um novo enunciado ("parecido") que represente um dos quadros na tela.

Os resultados da investigação evidenciam, ao que tudo indica, que a questão crucial parece estar na capacidade de análise da formulação lingüística do problema, por parte da criança, particularmente na (de)codificação do pronome relativo: aliás, era essa justamente nossa intenção ao montar a referida situação experimental - isolar, para fins de investigação, os comportamentos derivados da maior ou menor capacidade infantil em lidar com o pronome relativo "que" em construções frasais que se caracterizassem pelo emprego do processo de relativização. Observamos que, nesse sentido, sempre que havia alguma dificuldade, o sujeito procurava resolver a questão, utilizando-se de estratégias simplificadas para o processamento da informação.

A seleção dessa ou daquela estratégia evidenciou depender, ou das tomadas de consciência durante o processo (processo que se repetiu sempre por diversas vezes e sempre fazendo um forte apelo à reflexão e à análise, favorecendo a tomada de consciência); ou do tipo de estrutura relativa em foco, mais ou menos complexa, conforme fosse uma estrutura expandida à direita ou intercalada. Além disso, essas estratégias refletiram certas regularidades comuns a todas as crianças, o que nos fez supor uma determinada tendência, não só no que concerne à simplificação do problema por demais complexo, mas ainda no que diz respeito a uma linha comum de desenvolvimento referente à apropriação das estruturas relativas e ao tipo de estratégias de simplificação utilizadas (para maiores detalhes sobre critérios gerais no que diz respeito ao estabelecimento de uma perspectiva desenvolvimentista para o processo de aquisição de estruturas relativas, ver Piaget s/d, no âmbito da psicologia genética; e Axt, 90, no que é específico ao tratamento de orações relativas pela criança). Estabelecemos, genericamente falando, quatro estágios para a aquisição e desenvolvimento do processo de relativização, quais sejam:

- o estágio zero, das estruturas coordenadas, de onde parece partir o processo de aquisição das estruturas relativas;
- o estágio um (intermediário), das estruturas relativas com expansão à direita;
- o estágio dois (intermediário), das estruturas relativas com encaixe central;
- o estágio três, do sistema de relativização articulado e completo.

Observamos diferentes estratégias (provisórias) de simplificação para o processamento das orações relativas entre cada um dos estágios, quando na falta de uma competência lingüística específica:

- entre estágio zero e estágio um -

- a) estratégias construídas em torno do eixo 'sujeito de ação' (em que o agente de cada ação é também o sujeito gramatical de cada um dos verbos do

enunciado); com o nexa "que" com valor posicional e funcional coordenativo; e uso explícito dos marcadores nominais dos sujeitos gramaticais de ambos os verbos de ação;

- entre estágio um e estágio dois -

- a) estratégias do tipo NVN (de Villiers et alii, apud Corrêa (86; 89)), construídas em torno do 'sujeito de ação'; o nexa "que" a meio caminho de ser investido também da função pronominal; estruturas SS/OS indiferenciadas pela universalização da posição expandida à direita; uso explícito de marcadores nominais para os sujeitos gramaticais de ambos os verbos de ação (ou sintagma nominal pronominalizado), o segundo marcador sendo recuperado através do vestígio;
- b) estratégias de extraposição da oração relativa (Sheldon, apud Corrêa (86; 89) construídas em torno do eixo 'sujeito temático' (escolha do personagem presente, ou comum, nas duas ações - o personagem "repetido" - como sujeito gramatical na codificação linguística); o nexa "que" a meio caminho de ser investido da função pronominal; estruturas SS/OS indiferenciadas pela universalização da posição expandida à direita; uso preferencialmente explícito dos marcadores nominais para os sujeitos gramaticais de ambos os verbos de ação (ou sintagma nominal pronominalizado), o segundo marcador sendo recuperado através do vestígio;
- c) estratégias do uso explícito de dois "que" (ou de um "que" seguido de "e"; ou de um "que" seguido de justaposição), privilegiando, simultaneamente, os eixos de construção 'sujeito temático' e 'sujeito de ação'; ambivalência entre as posições de encaixamento e de expansão à direita; pronominalização do nexa "que"; não-uso de marcador nominal explícito para o sintagma nominal pronominalizado;
- d) estratégias de apoio cronológico-temporal e causal, construídas em torno dos eixos 'sujeito de ação' e 'sujeito temático'; uso preferencial da posição com expansão à direita; uso de nexos coordenativos de valor cronológico e de nexos com valor temporal ou causal;
- e) estratégias de universalização da estrutura OS, construídas em torno do eixo 'sujeito de ação', privilegiando a posição com expansão à direita mediante o uso da (dupla) passiva e da troca de verbos (por exemplo, o uso do verbo "fugir de" em lugar de "perseguir", caracterizando uma inversão de agente); uso do "que" nas funções relacional e pronominal; não-uso de marcadores explícitos para os sintagmas nominais pronominalizados;

- entre o estágio dois e três -

estratégias de universalização da estrutura SS, construídas em torno do eixo 'sujeito temático', privilegiando a posição de encaixe central mediante o uso da (dupla) passiva; uso do "que" nas funções relacional e pronominal; não-uso explícito de marcador nominal para os sintagmas nominais pronominalizados.

Sintetizando, a investigação apresentou resultados interessantes, entre os quais: a) a possibilidade de uso do marcador linguístico "que" numa função não-contrastiva com o nexa "e"; b) níveis de complexidade com respeito ao acesso às quatro estruturas relativas típicas, ou seja, existem estruturas mais acessíveis à (de)codificação da informação pela criança e existem aquelas de acesso extremamente difícil, dando margem à utilização de estratégias alternativas de processamento da informação e que vão desde a justaposição até àquelas estruturas relativas consideradas mais acessíveis, caracterizando um deslocamento da posição de encaixamento da oração subordinada e uma transformação de perspectiva referente à agentividade.

Além disso, as evidências são no sentido de ser possível, através deste tipo de estudo, estabelecer não só determinadas formas de organização linguística interna provisória da criança, no referente à construção do processo de relativização, mas, inclusive, de propor uma linha de continuidade na sua evolução.

Referências Bibliográficas

- AXT, M. O tratamento das orações relativas por uma criança de 6 anos; um estudo de caso. POA, PUCRS, 1989 (mimeo).
- _____. Estratégias de processamento da informação linguística como indicador do desenvolvimento da competência infantil quanto a estruturas recursivas verbais. POA, Cadernos do LEC, 1 (1), 1990.
- _____. & NOVELLI, S. Simulação ORAREL em LOGO. POA, LEC-UFRGS, 1989 (mimeo e programa em disquete).
- BOWERMAN, M. The acquisition of complex sentences. In: FLETCHER, P. & GARMAN, M. Language acquisition: studies in first language development, 2 ed. Cambridge, Cambridge University, 1979.
- CORRÊA, L. M. S. On the comprehension of relative clauses: a developmental study with reference to Portuguese. London, University of London, 1986 (thesis submitted for the degree of PhD, mimeo), caps. 1 e 2.
- _____. Por que as orações relativas são de difícil compreensão para a criança? D.E.L.T.A. 5(2):133-48, 1989.
- HAMBURGER, H. & CRAIN, S. Relative acquisition. In: KUCZAJ (ed). Language development, v. 1. Hillsdale, N.J. Erlbaum, 1982.
- KARMILOFF-SMITH, A. Some fundamental aspects of language development after age 5. In: FLETCHER, P. & GARMAN, M. Language acquisition. Cambridge, Cambridge University, 1986.
- PIAGET, J. A. A representação do mundo na criança. R.J., Record, s/d. (cap. introdução).

PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS DA PUCRS

VERITAS

Revista de Filosofia e Ciências Humanas - Trimestral

LETRAS DE HOJE

Revista de estudos de Linguística, Literatura e Língua Portuguesa - Trimestral

TEOCOMUNICAÇÃO

Revista de estudos de Teologia, Filosofia e áreas afins,
Órgão de comunicação do Instituto de Teologia - Trimestral

ESTUDOS IBERO-AMERICANOS

Revista de estudos sobre História e a Literatura Ibero-Americana,
do Curso de Pós-Graduação em História - semestral

REVISTA DE MEDICINA DA PUCRS

Editada pela Faculdade de Medicina e Instituto de Geriatria - Trimestral

PSICO

Revista especializada em Psicologia - Semestral

DIREITO & JUSTIÇA

Revista da Faculdade de Direito - Sem periodicidade

EDUCAÇÃO

Revista do Curso de Pós-Graduação em Educação
Semestral

ODONTO CIÊNCIA

Revista da Faculdade de Odontologia - Semestral

PUCRS - INFORMAÇÃO

Boletim informativo - Bimestral

AGENDA PUCRS

Boletim informativo interno da PUCRS - Mensal

COMUNICAÇÕES DO MUSEU DE CIÊNCIAS

Sem periodicidade

MUNDO JOVEM

Jornal de idéias e reflexões para jovens, vinculado ao
Instituto de Teologia e Ciências Religiosas - Mensal

ANÁLISE

Revista da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas - Semestral

BRASIL/BRAZIL

Revista de Literatura Brasileira e Literatura Comparada
Editada pela PUCRS, Brown University e Editora Mercado Aberto - Semestral