

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ESTRATÉGIA DE PREENCHIMENTO *

VANDERSÍ SANT'ANA CASTRO
IEL/UNICAMP

I. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é retomar, à luz de novos dados, uma noção proposta por Lemos (1977) para explicar certos "desvios" característicos das redações de vestibulandos, e posteriormente utilizada por Perroni (1983) a propósito da construção de narrativas "casos" por crianças de 3 a 4 anos. Trata-se da noção de "preenchimento", operação que Lemos identifica como uma "estratégia reparatória"¹ utilizada por vestibulandos em suas redações e que explicaria e ao mesmo tempo relacionaria a desarticulação ou desconexão do discurso e a presença acentuada de estereótipos formais e de conteúdo, traços recorrentes dessas redações. (Lemos, 1978).

Para Lemos, o vestibulando, defrontando-se com uma tarefa para a qual não está preparado - a elaboração do discurso escrito - lança mão de "operações de preenchimento de um arcabouço ou estrutura vazia que deve corresponder a um modelo, dado ou inferido, que o adolescente tem do discurso dissertativo escrito." (Lemos, 1978, p.46). Essa estrutura seria constituída basicamente por termos e mecanismos relacionais (ex.: conjunções, subordinação) que articulariam posições vazias que os estudantes preencheriam de modo até aleatório já que, "sendo esse modelo, por definição, dado ou prévio à reflexão sobre o tema proposto" atuaria "no sentido de bloquear essa reflexão" e o preenchimento do arcabouço se faria com "estereótipos de conteúdo" (Lemos, 1978, p.47-8).

Perroni (1983), ao focalizar o desenvolvimento dos "casos" em crianças de 3 a 4 anos, associa o procedimento utilizado pelas crianças à "estratégia de

* Uma versão anterior deste artigo foi apresentada à Profa. Dra. Eleonora Albano como exame de qualificação na área de Psicolinguística. Agradeço à Eleonora pelo interesse com que acompanhou as diversas fases de elaboração deste trabalho e por seus comentários valiosos. Agradeço ainda a Ester Mirian Scarpa e Maria Cecília Perroni pela leitura cuidadosa daquela versão e por suas observações pertinentes. Os erros que permanecem são de minha responsabilidade.

¹ Conforme Lemos, a expressão "estratégia reparatória", anteriormente utilizada por Halliday (1975), aplica-se ao uso que a criança faz "dos recursos de que dispõe", independente de "sua maior ou menor eficácia", para suprir falhas decorrentes da "defasagem (...) entre o sistema de que dispõe e o que é exigido pela complexidade da tarefa" comunicativa que enfrenta. (Lemos, 1977, p.63).

preenchimento" acima descrita.² Na construção dos "casos" a criança operaria com um arcabouço extraído das "estórias", constituído basicamente por operadores de narrativa como "era uma vez", "(e) daí", "então", "depois".

O preenchimento desse arcabouço, segundo Perroni, se faria pelo menos de três modos: pelas "colagens", pelas "combinações livres" e pelo "apoio no presente". As colagens seriam uma verdadeira apropriação ou adaptações de fragmentos de estórias. As combinações livres corresponderiam ao preenchimento dos espaços gramaticais com formas inventadas ou pelo menos não esperadas no contexto em que ocorrem. O apoio no presente seria a inserção de experiências ou objetos da situação imediata no discurso narrativo que está sendo produzido.

O caso de preenchimento estudado por Perroni refere-se a uma macro-estrutura discursiva, mas outros dados fazem pensar na utilização dessa mesma estratégia em outros níveis, em estruturas lingüísticas de menor escopo. Por exemplo: em certos dados atestados por Peters (1977) em uma criança com pouco mais de um ano (14 a 15 meses) poderia se reconhecer o uso da estratégia de preenchimento. Peters constatou a ocorrência de certas seqüências que associou ao que ela própria chamou anteriormente de "learning the tune before the words": o segmento produzido pela criança se aproxima do enunciado do adulto pela melodia às expensas dos segmentos individuais (p. 563). Em exemplos desse tipo analisados por Peters, "in addition to fairly well-analysed parts, there were "filler syllables" which seemed to be used as place-holders to fill out not yet analysed parts of a phrase". (p. 564)

A constatação desses casos que acabo de mencionar (Perroni, 1983; Peters, 1977) e a consideração dos dados que focalizo no presente trabalho me levaram a refletir sobre o alcance dessa estratégia de preenchimento e parece que me autorizam a considerar que essa estratégia é utilizada pela criança não só na construção dos "casos", mas se estende para além do discurso narrativo, ocorrendo em outras macro-estruturas discursivas, bem como atinge unidades de menor escopo que o discurso. Dito de outra forma, as operações de preenchimento poderiam ser vistas como um procedimento mais geral na aquisição da linguagem.

A utilização da estratégia de preenchimento em "arcabouços" ou "molduras" de diferentes níveis ou de extensão variada implica, por parte da criança na aquisição da linguagem, um procedimento de extração e de processamento que vai do todo para as partes. Ou seja, pressupõe, por parte da criança uma abordagem holística da fala do adulto que leva à percepção e ao processamento de "blocos", de "todos". Peters (1977)

² Em seu estudo sobre o Desenvolvimento do Discurso Narrativo, Perroni (1983) distingue três tipos de narrativas: estórias, relatos e casos. O termo estória é reservado para designar "aquelas narrativas, típicas de nossa cultura, que, na ordenação temporal/causal dos eventos, apresentam invariabilidade de "conteúdo", ou seja, aquelas que têm "enredo fixo." (p.66). O relato "é uma narrativa em que se contam experiências pessoais, vividas em momentos anteriores ao da enunciação". (p.88). Nos casos, "a meio caminho" entre as estórias e os relatos, "não há compromissos, nem com enredo fixo, ao contrário das "estórias", nem com uma "verdade", ao contrário dos "relatos". O narrador pode organizar eventos/ações de natureza diversa em seqüências temporais não determinadas previamente" (p.70).

focaliza esse tipo de procedimento na aquisição da linguagem por crianças bem novas distinguindo-o do procedimento "analítico" que vai das partes para o todo. Em trabalho posterior Peters (1983) dá mais destaque a esse procedimento holístico tomando-o como ponto de partida para todo o processo de estabelecimento de unidades na aquisição da linguagem. (Segundo a autora, a um processo inicial de extração de unidades como um bloco se seguiria o processo de segmentação dessa unidade extraída em unidades menores, ocorrendo a partir daí o estabelecimento e o desenvolvimento de *frames morfossintáticos*).

II. A ESTRATÉGIA DE PREENCHIMENTO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Os dados que estou focalizando foram colhidos junto a uma criança de 3 anos, H. (Heloísa), em quatro sessões de interação mãe-investigadora/criança, realizadas em datas bem próximas (entre as idades de 3; 0.25 e 3; 1.4), perfazendo um total de 70 minutos de gravação. Embora muito limitados, esses dados parecem fornecer evidências para as afirmações que se seguem.

Com base nesses dados creio que seria possível discriminar diferentes níveis em que se reconheceria o uso da estratégia de preenchimento, conforme passo a enumerar.

No nível do discurso

Parece que em sua produção verbal a criança muitas vezes procura preencher o que, a partir de suas experiências comunicativas anteriores, reconheceria como um "arcabouço" de discurso usado em determinadas situações de comunicação.

É neste nível que se situaria a construção dos "casos" mencionada por Perroni (1983). Mas parece-me possível levar mais adiante essa reflexão: assim como a criança infere e utiliza um "modelo" narrativo, também parece provável que, de acordo com a variedade de sua experiência comunicativa, ela vá estabelecendo outros arcabouços discursivos, desde que vá conseguindo inferir de sua experiência os traços salientes desses diferentes tipos de discurso. Esta idéia já está lançada em Perroni (1983): comentando o papel das "estórias" no desenvolvimento do discurso narrativo, a Autora observa, a propósito dos "arcabouços" e "molduras" que "parece que é através deles que a criança pode, em primeiro lugar, identificar no adulto tipos diferentes de discurso e, em seguida, pode incorporá-los". (p.110).

Esses traços salientes que configurariam os arcabouços discursivos podem ser de natureza diversa, como, por exemplo, os operadores de narrativa (**era uma vez, um belo dia, (e)daí, então, depois**), e as **marcas prosódicas** (cf. o "lá looouonge" do exemplo (24) de Perroni, p.67) apontados por Perroni. Exemplificando ainda: Scarpa (1988) focaliza em particular o papel da entonação na constituição do arcabouço da narrativa. A autora analisou os dados de uma criança (R.) na faixa etária de 1;6 a 2;0 e mostrou a emergência de uma macro-estrutura entonacional narrativa, "resultado da

contribuição conjunta da mãe e da criança". Essa macro-estrutura entonacional permite a R. participar de um discurso narrativo quando ainda não domina os recursos para produzir narrativas propriamente ditas.

Como exemplo de utilização da estratégia de preenchimento no nível do discurso apresento abaixo um discurso narrativo de H.: H. constrói uma narrativa "caso", apresentando em seu discurso os operadores de narrativa acima mencionados e esquemas entonacionais característicos de estórias, o que configura o "arcabouço narrativo" utilizado pela criança. Esse arcabouço é preenchido com fragmentos (facilmente reconhecíveis) de estórias que H. costuma ouvir em casa, combinados livremente com eventos rotineiros em alguns dos quais a própria criança se inclui como personagem. (Procurei destacar, com recursos gráficos diferentes, os operadores de narrativa (grifos), os picos entonacionais (∩) e os fragmentos de estórias utilizados (*linha interrompida*)).

(1) "H - **Um dia**, a *furm* [de "A formiga e a neve"] o Mickey

M - Hum.

H - foi...

M - Hum.

H - *pelá foresta*. [Como o Chapeuzinho Vermelho].

M - Num diga!

H - **E daí**...o Puto foi *convidá ele pá casa dele* [como em
"A raposa e a cegonha"]

M - Hum.

H - **Dáíí**

M - Hum.

H - ele...

M - Ele quem?

H - ...foi/comê uma comida junto comigo.

M - É é?! Hum.

H - Á o Mickey lá, o Puto lá [referência ao contexto imediato:
pequenas esculturas em cima da mesa].

M - Hum.

H - **Daí**... o Puto foi lá na casa dele. **Daí**...Me dá
[o lápis]. **Daí** o Puto foi pá tabalhá...
lá com...junto comigo. Viu? Ouviu? **Daí**...
o Puuto foi pá tabalhá, lá em Tasso. Lá
em Tássio."

(3;0.25)

Embora a narrativa não tenha muita consistência e coerência do ponto de vista da seqüência de eventos (o Mickey é convidado pelo Pluto mas acaba indo comer com a narradora; o Pluto, que fizera o convite ao Mickey, é que vai para casa; e acaba indo trabalhar com a narradora, para depois ir trabalhar em Tasso), ela se sustenta no arcabouço narrativo utilizado pela criança. No corpus há um outro exemplo muito mais rico em peripécias (porém muito longo para ser citado aqui) em que H., apoiando-se nos recursos que configuram a moldura narrativa que utiliza, consegue estender seu caso por mais de três minutos.

Podem ainda se prestar à extração de arcabouços discursivos e ao uso da estratégia de preenchimento as **recitações típicas** da infância como "A galinha do vizinho", "Cadê o bobinho daqui?" e mesmo a tradicional "contagem de números" - em geral até dez - ,bem como as **canções e músicas** que as crianças costumam ouvir e cantar, como a melodia de Chapeuzinho Vermelho , "Cai, cai, balão", "Do-ré-mi-fá", "A barata diz que tem", "Se você é feliz diz olá". (Todas as recitações e canções mencionadas encontram-se exemplificadas no corpus estudado.)

Nestes discursos, de cunho poético, são notórias as equivalências sonoras que definem o ritmo e a rima dos textos. Justamente, elas parecem ser, ao lado de certos itens lexicais, saliências importantes tomadas como fundamentos do arcabouço utilizado pela criança no processo de aprendizagem desses textos. Esse arcabouço se constituiria,

assim, de padrões rítmicos e melódicos, incluindo algumas seqüências de itens lexicais.³

É interessante observar que, embora se trate de peças discursivas fixas, destinadas a uma reprodução idealmente exata, dos vários exemplos do corpus, poucos são os casos em que a reprodução da criança é inteiramente fiel ao modelo (-isso só ocorre com "A barata diz que tem"-) ou bastante próxima dele (v. o exemplo (5) mais adiante.) Na maioria das ocorrências a criança preenche as lacunas do arcabouço com "colagens" e "combinações livres", como acontece nas narrativas casos.

Vejam-se alguns exemplos. Na ilustração abaixo a criança espontaneamente começa a cantar "A galinha do vizinho". Embora a criança não recite, propriamente, o texto, mas o cante (em uma melodia aparentemente inventada), sua estrutura rítmica inicial é mantida, como se pode observar pela comparação dos três últimos versos (preenchidos criativamente) com o primeiro verso (fiel ao modelo):

(2) "H - A galinha do vizinho
 / _ / _ / _ / _ /
 É batum a tum a dor
 / _ / _ / _ / _ /
 Azulado lado dor
 / _ / _ / _ / _ /
 I a dor é do adoí " 4
 (3; 0.25)

Já no exemplo abaixo, que ocorre logo após o anterior, o preenchimento se faz pela colagem de um fragmento de uma canção familiar à criança ("A galinha magricela"). A seqüência é entoada na mesma melodia que o exemplo (2), e, mais uma vez, mantém-se a estrutura rítmica do primeiro verso.

(3) "H - A galinha do vizinho
 / _ / _ / _ / _ /
 Bota ovo sem pará
 / _ / _ / _ / _ / "
 (3; 0.25)

Nas ocorrências abaixo, que aparecem imediatamente após as anteriores, a criança começa cantando (sempre a mesma melodia), mas passa a recitar quando realiza

³ É possível que esses itens lexicais memorizados correspondam a destaques rítmicos ou semânticos no texto em questão.

⁴ Neste exemplo e nos seguintes fiz uma representação gráfica do ritmo dos enunciados.

o segmento correspondente à contagem de um a dez. Na primeira realização (ex.(4)), o preenchimento se faz por "combinação livre"; mantém-se a estrutura rítmica do primeiro verso até o terceiro e nos dois últimos segue-se a cadência da contagem dos números do texto original. Na segunda realização (ex. (5)) a criança se aproxima bastante do modelo original de "A galinha do vizinho": não é usada a estratégia do preenchimento e se não fosse a ausência de algumas seqüências a reprodução seria fiel.

(4) "H - A galinha do vizinho [cantando]
 / - / - / - / - /
 Bota ovo adu lazu | " |
 / - / - / - / - /
 Uma, zula, dua d' [clique] [recitando]
 / - / - / - / - /
 Dua, dois [recitando]
 / - / - /
 Dua zôô!" | " |
 / - / - /
 (3; 0.25)

(5) "H - A galinha do vizinho [cantando]
 / - / - / - / - /
 Bota um | " |
 / - / - /
 Bota treis | " |
 / - / - /
 Bota nove | " |
 / - / - /
 Bota deeeiz!" | " |
 / - / - /
 (3; 0.25)

Para exemplificar com as canções, reproduzo abaixo a passagem em que H. entoou partes da música do Chapeuzinho Vermelho.

(6) "H -
 Láá, lá, lá, lá, lá [Melodia de: "mais à tardinha"]
 Láá, lá, lá, lá, lá | " " : "ao sol poente"
 Sou o Chapeuzinho | " " : "junto à mamãezinha"
 Vermelhinho tu, tuuu" | " " : "voltarei contente"

 "Sô o Chapeuzinho [Melodia aproximada: "Ela mora longe"]
 Peláá i foresta, [Melodia de: "O caminho é deserto"]
 Sô o Chapeuzinho | " " : "E o lobo mau"
 Pa folesta céitaaa | " " : "passeia aqui por perto"]

Eu sô o Chapeuzinho	[Melodia aproximada: "Ela mora longe]
Mas tá docinho	[" " : "O caminho é deserto"]
Vo-vo-zi-nha."	[Melodia aproximada: "Voltarei contente"]

(3; 0.27)

H. parece utilizar um arcabouço que reproduz a melodia do Chapeuzinho Vermelho com maior ou menor êxito e que inclui uns poucos itens lexicais do texto original (pela, eu, doc(inho), vovozinha). O "preenchimento" da melodia se faz sobretudo pela repetição (4 vezes) de um motivo central relativo à personagem que a canção-tema identifica ("Sou o Chapeuzinho pela floresta"). Também são utilizados providenciais "lá-lá,lás"⁵ e um "tu-tuuu" com evidente função de tapa--buraco. Ainda para uma melhor adaptação do enunciado à estrutura melódica, um ou outro segmento precisa ser encolhido ou esticado (cf. **pa x peláá**; **vo-vo-zi-nha**, praticamente silabada para ocupar mais tempo) ou artificialmente inserido (caso do i de "peláa i floresta", semanticamente não interpretável.)

Arrolo ainda dois outros exemplos de canções em que H. preenche a estrutura melódica com colagens e combinações livres, tendo que fazer, às vezes, algum malabarismo para combinar a "letra" com a "métrica".

(7) "H - Cai, cai, balão!
 Cai, cai, balão!
 Aqui na minha mão.
 Num vô lá,
 Num vô lá,
 Num vô lá,
 Cai na rua do Sabão." ⁶

(3; 1.4)

(8) "H - Ná cá **du** dê iá do **ííí**
 Do í eíá **vuá**
 O passarinho bateu **asa**
 Dai **dê** i **vuô**
 Do ré mi fá fá fá
 Do ré do ré ré ré
 E o sol fá mi mi mi

⁵ Trata-se, de resto, de um "preenchimento" usual entre adultos em situações semelhantes.

⁶ O exemplo apresenta a colagem do fragmento "num vô la" da canção "Vem cá, Vitu", com os versos iniciais e final do "Cai, cai, balão". Aliás, o cruzamento das duas canções é perfeitamente compreensível já que elas têm a mesma melodia.

Do ré mi fá fá fááá" ⁷

(3; 1.4)

Creio que esse fenômeno do "preenchimento" de melodia com "letra" estranha ao modelo original é bastante freqüente entre as crianças e não raras vezes chama a atenção dos familiares.⁸

Antes de passar a focalizar o uso da estratégia de preenchimento em níveis inferiores ao do discurso, gostaria de abrir parênteses para acentuar um aspecto envolvido no uso dessa estratégia. Trata-se de um pressuposto importante para o qual o uso da estratégia de preenchimento chama a atenção: a extração ou o estabelecimento de arcabouços (de diferentes níveis) a partir de marcas lingüísticas salientes percebidas pela criança na produção verbal a que está exposta em sua experiência comunicativa. Evidentemente, o uso da estratégia de preenchimento chama a atenção para o arcabouço tornando-o evidente. É preciso observar, no entanto, e isso pode ser constatado nos dados que analisei, que a utilização de arcabouços se atesta não só nos casos em que a criança usa a estratégia de preenchimento para superar suas limitações em relação à tarefa comunicativa que enfrenta, mas se reconhecera ainda em outros casos em que a criança, já dispondo de recursos para uma comunicação eficiente e adequada, não se vale da estratégia mencionada.

Assim, além dos arcabouços discursivos cuja utilização foi anteriormente exemplificada, pode-se considerar que H. operaria também com um modelo do que eu chamaria de "discurso didático" (discurso que a mãe usaria ao passar instruções, informações para a criança).⁹ As marcas desse discurso que parecem salientes para

⁷ A melodia é a de "Havia um pastorzinho...". Para melhor representar a interpretação da criança, assinalei, nos quatro primeiros versos, as sílabas que foram acentuadas. Observar o criativo preenchimento "e o sol" por "do sol", na penúltima linha, que sugere uma interpretação semântica das notas musicais, mais próxima da realidade da criança.

⁸ Na época da coleta dos dados usados neste trabalho, H., em consequência de sua experiência escolar, constantemente nos deliciava em casa com sua interpretação do Hino Nacional Brasileiro. Cantarolava uma ou duas estrofes preenchendo com sons não interpretáveis semanticamente a "moldura" melódica que já tinha conseguido definir e que incluía aqui e ali alguns "braços fortes" e outros "da liberdade" com os quais pontilhava sua cantoria.

Aliás, sua luta para aprender o Hino Nacional ainda iria se estender por muito tempo ("et pour cause"...). Conforme meus registros, aos 5;4.21 H. ainda exibia curiosos preenchimentos e curiosas dúvidas em seu desempenho, como se vê no exemplo:

"H - [cantando].....
Se o penhor d'auxiliaridade
.....
E o sol da liberdade em raios/[interrompe o
canto e pergunta à mãe:]Mãe, é límpidos ou sújimos?"

⁹ Gebara (1984:50) se refere a um "tom didático". A autora associa um tom enfático (1T = ascendente-descendente) identificado no sistema entonacional inicial de Tiago (1;4 a 1;7) ao tom "didático" usado pela mãe em suas interações com a criança.

H. seriam: certas expressões fáticas e conativas para assegurar a recepção da informação passada, como "ó" (= olha), "certo?", "ouviu?", "entendeu?", "tá bom?"; fórmulas de aprovação ou reforço como "ótimo!"; matizes prosódicos peculiares como o prolongamento da tônica e a acentuação da curva ascendente da exclamação, observados em "ótimo!", bem como o falar pausado e nítido, e até silabado.

Veja-se como exemplo a passagem abaixo em que H. dá instruções de desenho a M., com voz pausada e outros traços dos acima mencionados. As instruções propriamente ditas são expressas pela criança de forma bastante vaga, apoiadas sobretudo em um "assim" dêitico, simultâneo à própria ação de desenhar, e que se repete cinco vezes no exemplo. (Este "assim", aliás, pode ser integrante do modelo inferido pela criança).

(9) "H - Á, é assim ó. Faiz assim, éee...[riso]. Faiz um Pato Donaldto asssiimm... [riso]. Tá bom?

M - Ah, tá ótimo!

H - E faiz o zolhinho dele assim, ó. É é... Assim, tá bom? Certo?

.....

H - É pá ele sentá perto. Ó, saiu direitinho! Ouviu?"

(3; 0.25)

Outro arcabouço discursivo que H. parece utilizar é o da comunicação telefônica, com suas notórias marcas fáticas (alô,¹⁰ tchau e beijos de despedida), os silêncios correspondentes à fala ou aos turnos do interlocutor do outro lado do fio, as fórmulas para expressar assentimento ou compreensão em relação ao interlocutor, e os vocativos. A título de exemplo veja-se esta conversa telefônica fictícia colhida nos dados do corpus:

(10) "H - Olha aqui. Ô Dináa, sa[sabe?], ó. Olha aqui. O que que você está fazendo? Fala pá sua mãe, viu? tá? Tá bom? (...) Certo, certo! Tá.

Diná. Tá, Diná. Tá, Diná. Tá, tá bom, tá, Diná. É é é...É é... [para

M:] Você num vai falá... Tá bom, Diná. Táa... Táá, Diná. Tá,

Diná. Tá. Mm [clique de beijo]. Tchau". (3; 0.25)

Mesmo com relação ao discurso narrativo, já focalizado anteriormente, creio que não se deve restringir à construção dos casos a utilização de uma macro-estrutura narrativa. Ao reproduzir "estórias", ou ao tentar fazê-lo, parece-me que a criança também se apóia no arcabouço narrativo. Veja-se, a propósito, o exemplo (27) apresentado por Perroni (1983, p.78-80): a criança ao contar uma estória, estrutura seu discurso sobre os operadores de narrativa "era uma vez", "daí", "então" e, como fecho,

¹⁰ Curiosamente, nas "conversas telefônicas" do corpus não ocorre o alô, muito freqüente em exemplos rotineiros de H., na época, conforme anotações da mãe.

"cabou a estória e morreu a vitória". Ao comentar o exemplo, Perroni aponta os vários problemas que transparecem no discurso narrativo da criança e reconhece que o operador "daí", "vinte e nove vezes empregado pela criança" (trinta vezes, em minha contagem), sustenta a narrativa.

Volto, agora, à estratégia do preenchimento passando a focalizar o seu uso em níveis inferiores ao do discurso.

Unidades menores dentro do discurso

Além de "preencher" macro-estruturas discursivas, parece que a criança utiliza também a estratégia do preenchimento em estruturas de dimensões menores que teria conseguido estabelecer no interior do discurso. (Não seria conveniente associar rigorosamente essas estruturas a frases, sintagmas ou palavras: como bem procurou mostrar Peters (1983), as unidades percebidas e usadas pela criança não são necessariamente as mesmas da linguagem do adulto).

Como não é raro em aquisição da linguagem o desvio chamar a atenção para um dado fenômeno, muitas vezes o preenchimento, por seu efeito de estranheza, leva-nos a perceber que a criança operou com um padrão estrutural com lacuna.

É o que ocorre, por exemplo, quando H não emprega um termo usual em determinada estrutura, mas preenche-a com uma "combinação livre", inventando um nome qualquer, como os segmentos grifados nas passagens abaixo¹¹:

- (11) "H -
Daí o Puto foi pá tabalhá, lá em Tasso.¹²
Lá em Tássio.
M - Onde?!
H - Lá em Tássio.
M - Tássio? É uma cidade? Onde é essa cidade?
H - É uma... É uma cidade do Pato."
(3; 0.25)

- (12) "H - É uma estória do, do Pato... Sêili.¹³
M - Sêili?

¹¹ O nome inventado seria usado ou porque não ocorra à criança, no momento, um termo usual para completar a estrutura ou talvez porque a invenção convenha ao caráter fictício do caso que narra.

¹² Em outras passagens do corpus H. usa a mesma estrutura sem a invenção de termos. Ex.: "lá em São Paulo", "lá na cada dela".

¹³ No corpus há várias realizações "não-estranhas" dessa estrutura: "Pato Donald", "Vó Zilda", "vó Alice", "tio Beto." Já a ocorrência "Pato João", também atestada no corpus, parece resultar de uma "combinação livre" por parte da criança já que não corresponde aos patos que lhe são familiares - o Pato Donald, dos desenhos, e o Pato Zico, de uma canção muito ouvida na época da gravação dos dados.

H - É
M - O que que é **Sêili**?
H - É um pato que chama Bolichão.
M - Bolichão? Ocê conhece esse pato? Onde ele mora?
H - Pertinho da, da **Seilibana**.
M - Hum?
H - **Seiliête**.
M - Hum?
H - **Seiliête**."

(3; 0.25)

(13) "H -Mickey **Dorney** ¹⁴
M - Mickey o quê?
H - **Dorney**.
M - Mickey o quê?
H - **Dorni**
M - Onde você escutô isso? Dorney?
H - É...
M - Onde você escutô isso, bem?
H - **Dorni**.
M - Mickey Dorney? Onde você ouviu isso?
H - Mickey, pato Do/naldo!

(3; 0.25)

É o que ocorre ainda quando a criança emprega um termo conhecido mas que soa estranho ou parece deslocado naquele contexto. Pode-se ter um exemplo no enunciado "Só pá intelessá!" que, segundo anotações da mãe, H. usava com freqüência na época da gravação do corpus, para justificar um comportamento seu ou de outra pessoa qualquer. Pela freqüência de seu uso pela criança e pelo inusitado da combinação, a frase foi por um certo tempo adotada por outros membros da família, como uma resposta à indagação "Por que você (ou X) fez isso?"

Além de "preencher" espaços gramaticais de determinadas estruturas, como se observou nos exemplos anteriores, a criança parece ainda utilizar a estratégia de preenchimento em um nível inferior, em estruturas mais ou menos correspondentes à "palavra" da linguagem do adulto. Isso corresponderia ao que Perroni (1983) identificou como manifestação da "combinação livre" no "nível do léxico". Nas palavras de Perroni, "trata-se do recurso de combinar fonemas/morfemas do português de tal modo

¹⁴ Essa combinação se associa, por um lado à estrutura de nome e sobrenome, familiar à criança (no próprio corpus H. se identifica como Heloísa Sant'Ana Castro, e por outro lado a uma publicidade da TV na época da gravação do corpus, anunciando um especial de desenho, "Mickey e Donald".

que, embora não violando regras fonológicas/morfológicas da língua, o resultado obtido são **formas possíveis, mas não existentes no português.**" (p.97. grifos da A.). A autora observa que tais expressões são "produzidas aparentemente para preencher espaços gramaticais dentro dos enunciados da criança." (p.97), o que fica atestado nos exemplos (11), (12) e (13) mais acima. Gostaria de observar que, além de serem usadas como "matéria" de preenchimento, essas construções evidenciam em si mesmas o uso da estratégia de preenchimento, que se aplicaria, neste caso, sobre um arcabouço definido em termos de sílabas e espaços silábicos, estes, por sua vez, realizados conforme certos padrões fonológicos. Ou seja, a criança delimitaria, no interior da unidade com que está operando, espaços - provavelmente silábicos - a serem preenchidos com matéria sonora, o que se exemplifica a seguir:

(14) "M - De onde você cohece o Pato Donaldto?

H - De lá de **Marite.**¹⁵

M - De onde?

H - Ele mora lá ni **Marique.**"

(3; 0.25)

Neste outro exemplo, registrado no desempenho de H. aos 3;1, a criança usa a estratégia do preenchimento para se aproximar da forma "talvez" do adulto:

(15) "H - Vô ensiná o Dinho abi o presente. **Faiz veiz** ele num sabe".

E evidentemente também constituem exemplos do fato descrito as formas **Tasso**, **Tássio**, a "família" **Sêili**, **Seilibana**, **Seiliête**, e **Dorney** que ocorrem em (11), (12) e (13).

III. À GUIA DE CONCLUSÃO

Para concluir, gostaria de alinhar algumas considerações finais que já foram explicitadas ou estão implícitas nas linhas anteriores:

1. A estratégia de preenchimento poderia ser reconhecida como um procedimento bastante utilizado na aquisição da linguagem, manifestando-se no discurso em unidades de diferentes níveis.

2. O arcabouço ou a estrutura vazia a ser preenchida é inferida pela criança de suas experiências comunicativas anteriores. (Isso fica bem claro em casos como o do discurso narrativo em que se recuperam facilmente as fontes das inferências).

¹⁵ É oportuno observar que H. estivera em Marília, aonde vai regularmente, alguns dias antes de fornecer este exemplo.

3. A utilização de arcações pela criança, mostra que, em sua prática comunicativa, ela reconhece ou delimita unidades como um todo, definindo sua estrutura pelos traços lingüísticos (inclusive prosódicos) mais salientes. (Peters, 1977, 1983; Perroni, 1983; Gebara, 1984; Scarpa, 1985, 1988).

4. Em vista disso, o estudo do uso da estratégia de preenchimento é importante não só pela descrição que fornece dos recursos utilizados pela criança no preenchimento das estruturas vazias, mas também pelo seu interesse metodológico, no sentido de que permite a apreensão do que a criança está configurando como "unidade", e isto significa partir do procedimento para a unidade e não da unidade (pressuposta pelo investigador com base no sistema do adulto) para o procedimento.

5. O preenchimento parece ser um procedimento bastante útil para a criança na aquisição da linguagem porque lhe permite exercitar-se no uso da linguagem mesmo quando ainda lhe faltam recursos para uma comunicação mais adequada. Se de seu uso resultam às vezes enunciados pouco compreensíveis, a tendência parece ser a de ir-se neutralizando essas inadequações.

Resta, então, uma dúvida final: o que há de errado com o uso dessa estratégia pelo vestibulando? Seria o "modelo" mal identificado ou mal estabelecido pelo estudante? ou muito rígido? O "bloqueio de reflexão" a que Lemos alude é que constitui o grande problema? Por que ele ocorre no vestibulando e não parece ocorrer na criança que está sempre superando suas inadequações verbais e ao mesmo tempo se exercitando num uso inteligente e criativo da linguagem?

Sem pretender discutir todas essas questões, limito-me a apontar algumas direções para elas.

Algumas diferenças entre o procedimento da criança e o do vestibulando devem ser consideradas. O uso da estratégia do preenchimento pela criança corresponderia a um momento de seu desenvolvimento lingüístico (cf: a construção de "casos" é vista por Perroni (1983) como uma etapa no desenvolvimento do discurso narrativo na criança; e ainda: conforme observamos, algumas estruturas que foram "preenchidas" pela criança também foram completadas de forma adequada em outras ocorrências.) O que se poderia dizer sobre o uso da estratégia do preenchimento pelo vestibulando é que ocorre ao final de um suposto período de preparação, cabendo-lhe menos o caráter de ensaio ou tentativa na direção de uma certa prática, podendo-se concluir, inclusive, que há algum equívoco nesse processo de aprendizagem.

Por outro lado, o "bloqueio da reflexão" a que Lemos (1978) se refere e a conseqüente adoção de "estereótipos de conteúdo" corresponderiam a uma rejeição do papel de sujeito pelo vestibulando. Pécora (1986), discutindo **Problemas de redação**, apontou a contraditória situação do aluno escrever sem ter em mente o "interesse em fazer significar", desligando-se assim o desempenho escrito do "valor de uso da linguagem", passando o aluno a concentrar-se "na descoberta de procedimentos formais de ocupação do espaço em branco" (p.56). Já no caso da criança o preenchimento parece ser uma saída criativa em que a criança não abre mão de seu papel de sujeito da linguagem. Tanto é um processo criativo que a criança experimenta vários

preenchimentos (cf. exemplos (11), (12), (13), (14)). Tanto é uma expressão de sua subjetividade que ela sustenta, mantém o preenchimento mesmo diante do espanto de seu interlocutor (cf. os mesmos exemplos), bem como revela uma certa procura de sentido em suas tentativas (cf. "e o sol", ... "vuá, o passarinho bateu asa... i vuô", no exemplo (8); "faiz vez", no exemplo (15)).

Finalmente, cabe observar que no caso da dissertação fica difícil admitir-se a legitimidade de um arcabouço pré-estabelecido na base de termos e mecanismos relacionais já que estes só se justificam em função das idéias que se queira relacionar, ou da argumentação que se queira adotar, ou seja a escolha dos relatores tem que se adequar ao sentido que se pretende expressar.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- GEBARA, E. M.S. 1984. **The development of intonation and dialogue processes in two Brazilian children**. Tese de doutoramento, Universidade de Londres.
- HALLIDAY, M.K. 1975. **Learning how to mean**. London, Edward Arnold.
- LEMONS, C.T.G. de 1977. "Redações no vestibular:algumas estratégias." **Cadernos de Pesquisa**, 23, p.61-71.
- _____. 1978. "Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões." In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. Vol. III, SE/CENP/UNICAMP, p.44-58.
- PÉCORRA, A. 1986. **Problemas de redação**. 2º ed. São Paulo, Martins Fontes.
- PERRONI, M.C. 1983. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. Tese de doutoramento, UNICAMP.
- PETERS, A. M. 1977. "Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts?" **Language**, 53, p. 560-573.
- _____. 1983. **The units of language acquisition**. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- SCARPA, E. M. 1985. "A emergência da coesão intonacional." **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 8, p. 31-41.
- _____. 1988. "Desenvolvimento da intonação e a organização da fala inicial". **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 14, p. 65-85.