

# Os princípios argumentativos subjacentes à polifonia da fala infantil\*

Carmem Luci da Costa Silva\*\*

---

RESUMO – Neste texto, procuramos evidenciar, a partir da Teoria da Argumentação na Língua, desenvolvida por Ducrot (1984, 1988, 1989) e Anscombe e Ducrot (1995), os princípios argumentativos subjacentes à *polifonia* em nível de *enunciador* na fala infantil. O *corpus* de análise está constituído por narrativas orais de crianças de 2 anos e 5 meses a 5 anos e 5 meses falantes do português do Brasil. A análise dos dados aponta para o fato de que, independentemente da faixa etária, as crianças utilizam de *princípios argumentativos* subjacentes às perspectivas enunciativas apresentadas em seus enunciados, orientando o interlocutor para determinadas conclusões. Além disso, verificamos que determinados *topoi* possibilitam a produção de certos enunciados pela criança, e não pelo adulto. Também evidenciamos que as diferentes *vozes* presentes nas narrativas infantis reiteram alguns *topoi*, o que confere maior força argumentativa aos enunciados em que intervêm.

## 1 Considerações iniciais

Este trabalho representa a continuidade de pesquisas já desenvolvidos por Silva (1996; 1998; 2000a; 2000b) sobre a *polifonia* na

---

\* Este texto é produto de pesquisa desenvolvida junto à UFRGS, intitulada *Um estudo polifônico da linguagem da criança*. Tal pesquisa conta com a participação do Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores e da bolsista de Iniciação Científica da FAPERGS Maira Azevedo e Souza, os quais colaboraram com as análises aqui colocadas. Agradecemos também ao Prof. Valdir Flores pela leitura cuidadosa do texto e pelas sugestões dadas, principalmente, para a seção 3.3.

\*\* Profa. Ms. do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

fala infantil, a partir da perspectiva da semântica argumentativa de Ducrot (1984a; 1984b; 1988; 1989)<sup>1</sup> e Anscombe e Ducrot (1995).

Conforme essa perspectiva, uma *enunciação* pode ser *polifônica* tanto em nível de *locutor*, quanto de *enunciador*. Nos trabalhos anteriores, exploramos a *polifonia em nível de locutor*. Por isso, neste estudo, estamos procurando verificar a *polifonia em nível de enunciador* em relatos pessoais orais de crianças de 2 anos e 5 meses a 5 anos e 5 meses no corpus já constituído em Silva (1996). Adotamos o método de coleta naturalista/observacional (Perroni, 1996), que focaliza a língua em atividade e a relação da criança com ela.

Para dar conta da análise que pretendemos, estamos levando em conta a noção de *topos* (Anscombe e Ducrot, 1995), que é um princípio argumentativo que aponta o lugar a partir do qual se argumenta. Nesse sentido, estamos tratando dos lugares de argumentação presentes na fala da criança através da verificação dos *topoi* evocados pelos diferentes pontos de vista (*enunciadores*) que se apresentam em seus relatos.

## 2 Ancoragem teórica

### 2.1 A polifonia nos estudos da língua

O conceito de *polifonia* foi inserido nas ciências da linguagem por Bakhtin em 1929<sup>2</sup> ao caracterizar o romance de Dostoiévski como *polifônico*. O estudo que esse autor faz a respeito da linguagem está vinculado à noção de *dialogia*, vista por ele como seu elemento essencial. A tese formulada por ele confere à linguagem uma natureza social, por atribuir-lhe uma dimensão *dialogica*, que dela não pode ser abstraída. Nesse sentido, toda enunciação, seja procedente de situação oral ou escrita, tem falante e ouvinte ou emissor e receptor, o que lhe concede um caráter de reciprocidade. Sendo assim, a situação social mais imediata (do contexto de troca falante/ouvinte) e o meio social mais amplo determinam inteiramente a estrutura da enunciação, uma vez que não há enunciação sem troca, sem diálogo e não há diálogo sem contexto social. As-

<sup>1</sup> Optamos por referir as datas originais dos textos de Ducrot, pois a cronologia é importante para o entendimento acerca do desenvolvimento da questão *polifônica* por ele tratada. Por isso, a obra *O Dizer e o Dito*, referida no texto como 1984a, na bibliografia final, está com a data da publicação brasileira, que é 1987. Referiremos essa última data no texto, pois é dessa versão que evidenciaremos as páginas no caso de citação da obra.

<sup>2</sup> Essa obra de Bakhtin, intitulada *A Poética de Dostoiévski*, está referida em nossa bibliografia final com a data da publicação brasileira, que é 1981. Referiremos essa última data no texto, pois é dessa versão que evidenciaremos as páginas no caso de citação da obra.

sim, uma dada manifestação verbal é influenciada pelo ponto de vista do outro e pelo ponto de vista da comunidade a que pertence o falante, como coloca Bakhtin (1986, p. 121).<sup>3</sup>

"a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade de fala".

É inserido, nessa concepção *dialogica* da linguagem, que Bakhtin (1981) desenvolve a noção de *polifonia*, que se desdobra através da idéia de que o falante nunca acha a palavra despovoada das vozes dos "outros", pois nunca a encontramos de forma neutra, sem o ponto de vista de "outros": "a palavra cada falante recebe da voz de outro e repleta da voz de outro" (p. 176). O próprio pensamento já encontra a "palavra povoada", uma vez que uma consciência pode ser decomposta em várias vozes (ter subjacente a ela avaliações dos outros).

No caso da obra de Dostoiévski, os textos são construídos como um diálogo interior contínuo de vozes nos limites de uma consciência que se decompõe: "Na autoconsciência do herói de Dostoiévski, penetra a consciência que o outro tem dele, na auto-enunciação do herói está lançada a palavra do outro sobre ele" (Bakhtin, 1981, p. 182). A presença da consciência do outro e da palavra do outro pode ser evidenciada no trecho da obra *Pobre Gente* desse autor (Dostoiévski, 1975, apud Bakhtin, 1981, p. 181):

"Ora, eu mesmo sei que faço pouco copiando (1). Por acaso há algo de mal no fato de eu copiar? (2) [...] 'ora, veja, ele é copista!' (3)". [os números entre parênteses são marcações nossas]

No enunciado (1), vemos, na autoconsciência da personagem (herói), a presença da consciência que o outro tem dela. No enunciado (2), percebemos o diálogo interno entre a consciência da personagem e a consciência que o outro tem dela (relação entre os enunciados 1 e 2). No enunciado (3), temos a palavra do outro sobre a própria enunciação da personagem. Dessa maneira, Bakhtin observa que a estrutura semântica das enunciações, na obra de Dostoiévski, é determinada pela antecipação da palavra do outro, formando uma espécie de "dialogização interna", fato que evidencia a *polifonia* existente na obra desse autor.

<sup>3</sup> Essa obra de Bakhtin, intitulada *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, foi originalmente também publicada em 1929. Ela está referida em nossa bibliografia final com a data da publicação brasileira, que é 1986. Referiremos essa última data no texto, pois é dessa versão que evidenciaremos as páginas no caso de citação da obra.

Já Ducrot (1987), embora utilize o termo *polifonia* de Bakhtin, centra sua teoria polifônica no estudo da linguagem cotidiana, aplicada à análise de enunciados, evidenciando que sua relevância não está confinada à análise de textos literários, podendo ser postulada como um princípio constitutivo da linguagem. Segundo esse autor, o sentido de um enunciado configura-se não só através dos termos nele contidos, mas igualmente através das “figuras” enunciativas que apresenta, as quais remetem ao contexto da enunciação. Tais “figuras” abrangem a diversidade de representação do sujeito no enunciado, fazendo, por isso, parte de seu sentido.

Na divisão proposta para o ato enunciativo, é conferida ao *sujeito falante*, tratado como ser empírico (SE), a origem desse ato. Esse sujeito é dotado de atividade psico-fisiológica necessária à produção do enunciado.

O segundo elemento constitutivo do ato enunciativo é o *locutor* (L), que é o ser do discurso responsável pelo enunciado, a quem o pronome “eu” e outras marcas de primeira pessoa se referem. De acordo com Ducrot, não há paradoxo entre o *sujeito falante* e o *locutor*, pois o primeiro é um elemento da experiência e o segundo, uma ficção discursiva.

A partir dessas figuras enunciativas, principalmente a de *locutor*, Ducrot assinala uma das formas de *polifonia*, a qual ocorre no discurso relatado em estilo direto. Como mostra o exemplo: Se Pedro diz “João me disse: ‘eu virei’”, podem encontrar-se, nesse caso, duas marcas de primeira pessoa que remetem a seres diferenciados, evidenciando dois *locutores* diferentes, o primeiro sendo relacionado a Pedro e o segundo a João. Por isso, Ducrot prefere caracterizar o discurso relatado direto como consistindo, fundamentalmente, em uma apresentação de uma enunciação dupla: o próprio sentido do enunciado atribuiria à enunciação dois *locutores* distintos, eventualmente subordinados. Certamente, do ponto de vista empírico, para Ducrot, a enunciação é ação de um único sujeito falante, mas a imagem que o enunciado dá dela é a de uma troca, de um diálogo, ou ainda, de uma hierarquia de falas.

Além de assinalar essa forma de *polifonia*, quando há mais de um *locutor* explicitamente marcado, a noção de *enunciador* (E) permite a Ducrot (1987) descrever uma segunda forma de *polifonia*: aquela que ocorre quando se encontra, em um discurso, a voz de alguém que não tenha as propriedades que se atribui ao *locutor*. São os *enunciadores*, que se expressam através da enunciação, aparecendo somente a manifestação de suas posições, mas não, no sentido material, suas “falas”. Esses *enunciadores* falam de perspec-

tivas diferentes, de pontos de vista diversos sem se servirem de marcações explícitas para mostrarem sua “voz”. Essa noção de *polifonia* permite explicar alguns fenômenos lingüísticos, entre os quais a pressuposição, a negação, a ironia, o discurso indireto livre, etc.

Mostraremos, com a ironia, a pertinência lingüística da noção de *enunciador*, conforme Ducrot. Através dela, diz-se A para levar a entender não-A, sendo o mesmo *locutor* considerado o responsável por A e por não-A. Falar de maneira irônica é, para um *locutor* L, apresentar a enunciação como expressando a posição de um *enunciador* E com a qual não concorda e considera absurda. Mesmo sendo responsável pela enunciação, L não assume o ponto de vista expresso pelo enunciado (representação da enunciação), o que pode ser ilustrado pelo seguinte exemplo: “Ao dizer que iria passar no vestibular, Márcia foi desacreditada pelos amigos. Com o listão, constando o seu nome, na mão, ela diz para os mesmos amigos: ‘você estão vendo, eu não passei!’” (exemplo nosso). Essa enunciação irônica de Márcia, pela qual se responsabiliza como *locutor* (marcado por eu), apresenta um ponto de vista diferente do dela, uma vez que pertence aos amigos que duvidaram dela.

Esses pontos de vista, muitas vezes estranhos ao do *locutor*, são denominados por Ducrot de *enunciadores*. O conceito desse elemento da enunciação pode ser visto, através das palavras do próprio autor (1987, p. 192):

“Chamo ‘enunciadores’ estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles ‘falam’ é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras.”

Por essa reflexão, percebemos que uma enunciação pode ser *polifônica*, para Ducrot (op. cit.), sob dois aspectos. Num primeiro tipo de *polifonia*, há mais de um *locutor* para o enunciado. Num segundo tipo, a *polifonia* ocorre quando há mais de um *enunciador* no enunciado, i.e., há mais de uma perspectiva enunciativa. É esse tipo de *polifonia* que trataremos neste estudo.

Para dar conta dessa *polifonia em nível de enunciador*, estamos valendo-nos, também, da noção de *topos* que, segundo Anscombe e Ducrot (1995), é um princípio argumentativo que possibilita a articulação entre um enunciado-argumento e um enunciado-conclusão, imprimindo aos enunciados, através dessa articulação, uma dada orientação argumentativa. Se de um enunciado pode-se

concluir outro, é porque está intervindo um terceiro termo, um *topos*, que permite constituir a ligação entre esses dois enunciados.

O *topos* apresenta as seguintes características: a universalidade, a generalidade e a gradualidade. A *universalidade* ocorre devido ao fato de ele ser um consenso no seio de uma coletividade; a *generalidade* porque vale para situações diferenciadas daquela em que é utilizado e a *gradualidade* porque a relação argumento/conclusão é gradual por natureza, pelo fato de que um argumento é mais ou menos forte para uma dada conclusão. Devido a essa gradualidade, o *topos* pode tomar formas de valores argumentativos, que, na Teoria, denominam-se *formas tópicas* (direta e conversa). Podemos verificar essas características do *topos* no exemplo abaixo:

“Eu estudei bastante, fui bem classificado no concurso”

A

B

No enunciado, temos uma relação argumentativa entre “estudar bastante” e “ser bem classificado no concurso”. O enunciado-argumentativo (A) só é válido para o enunciado-conclusão (B) graças ao princípio geral (*topos*) compartilhado pelos falantes no qual “o estudo leva ao êxito em concursos”. Esse consenso apresenta-se como a primeira característica do *topos*, a universalidade. A generalidade estaria na aplicabilidade desse princípio geral para outros concursos diferentes daquele que está sendo explicitado na situação de enunciação mencionada e a gradualidade estaria na relação entre a quantidade de estudos e a boa classificação em concursos. Tal gradualidade pode ser vista nas *formas tópicas* colocadas a seguir:

Forma tópica 1 (FT1): quanto mais estudo → mais alta classificação no concurso;

Forma tópica 2 (FT2): quanto menos estudo → menos alta classificação no concurso.

No exemplo citado acima, temos o *enunciador* E1 que manifesta o ponto de vista de que “o estudo promove uma boa classificação em concursos” e o *enunciador* E2 que mostra o ponto de vista de que “a falta de estudo provoca uma má classificação em concursos”. Esses *enunciadores* mobilizam o *topos* de que “o estudo leva a se ter êxito em concursos”. Dessa maneira, os *enunciadores*, ao evocarem dado *topos*, permitem ao *locutor* dar uma dada orientação argumentativa ao enunciado.

Nesse outro exemplo *Pedro trabalhou pouco*, temos um enunciado-argumento que leva a determinadas conclusões, entre as

quais a conclusão de que *Pedro não está cansado*. Ao produzir esse enunciado *Pedro trabalhou pouco*, *não está cansado*, temos a voz de um *locutor* e as vozes de *enunciadores* que expressam seus pontos de vista de que “quem trabalha cansa” (E1) e de “quem não trabalha não cansa” (E2). Nesse caso, os *enunciadores* evocam um *topos* de que “o trabalho leva ao cansaço” e suas respectivas *formas tópicas* de que “quanto mais trabalho, mais cansaço” e de que “quanto menos trabalho, menos cansaço” que garantem o encadeamento discursivo entre o enunciado-argumento “Pedro trabalhou pouco” e o enunciado-conclusão “Pedro não está cansado”. Nesse sentido, os autores afirmam que a argumentatividade está nas frases da língua. Falar não é descrever ou informar, mas orientar o interlocutor para certas conclusões. Dizer “esse doce é bom” não é descrever o doce, é argumentar em favor do doce. Durante a sua enunciação, o *locutor* dá indicações sobre o caminho que escolheu e o interpretante tenta reconstruir esse itinerário a partir das indicações fornecidas. Com isso, temos que os *topoi* permitem uma escolha entre os caminhos. Segundo os autores, os *topoi* não se encontram somente em nível de encadeamentos, mas também em nível lexical. O exemplo *Pedro é rico* pode-nos conduzir a algumas conclusões: *Pedro pode comprar bastante*, *Pedro não passa necessidades*, *Pedro tem posses*, etc. Dessa maneira, como Ducrot (1997)<sup>4</sup> verifica que a *polifonia* não bastaria para “desinformatizar” a semântica, com a Teoria dos *Topoi*, ele amplia a noção de *enunciador*, que passa a ser concebido como a fonte de um ponto de vista que consiste em evocar, a propósito de um estado de coisas, um princípio argumentativo geral que serve de apoio ao raciocínio, o *topos*.

Através desse esboço, procuramos explicitar as categorias conceituais que servem de base para este estudo.

## 2.2 A polifonia e a linguagem da criança

Na literatura relacionada ao uso de vozes pela criança, temos o estudo que caracteriza as vozes presentes na narrativa infantil, desenvolvido por Wolf e Hicks (1989); o estudo comparativo entre a produção de adultos e a de crianças acerca da inserção da fala citada na fala que cita com Hickmann (1982); e o estudo desenvolvimento do discurso narrativo de Perroni (1992), com o qual verifica a emergência dos discursos direto e indireto. Posteriormente,

<sup>4</sup> Esse texto foi publicado, originalmente, na obra de J. Revel e N. Watchel – *Une école pour les sciences sociales* (Paris, Éditions de IÉHESS, 1996).

temos os estudos de Silva (1996; 1998; 2000a), que tratam da multiplicidade de vozes em narrativas infantis em *nível de locutor*.

Wolf e Hicks (1989) constata, nas narrativas de crianças falantes do inglês de 2 a 6 anos, o uso de vozes distintas, bem como os traços que utilizam para caracterizá-las. Os resultados encontrados pelas autoras em dados longitudinais revelam que, aos 3 anos, as crianças já usam, consistentemente, três vozes diferenciadas nas narrativas: a de narrador, a de personagem e a de autor. Nessa fase, as vozes distinguem-se pelo sistema referencial e pelo tipo de sentença. Entre 3 e 5 anos, as crianças adicionam os traços temporais às características lingüísticas que elas usam para indicar sua utilização de uma voz particular. Entre 5 e 6 anos, elas exploram o que as autoras chamam de *plurifuncionalidade* das vozes, fazendo as personagens relatarem eventos ou o narrador evidenciar a fala da personagem (discurso indireto).

Hickmann (1982) desenvolve um estudo sobre a fala relatada no discurso de crianças de 4, 7, 10 anos e adultos falantes do inglês. O objetivo da autora é estudar os aspectos que servem para introduzir a fala citada na que cita. Por isso, observa como crianças e adultos utilizam mecanismos de "moldura" (expressão referencial e verbo "de dizer") para inserirem os diálogos. Tais mecanismos, conforme a autora, contribuem para o estabelecimento da coesão no texto, uma vez que servem para ancorar a mensagem narrada da situação original na mensagem narrativa da situação atual. Os resultados de Hickmann revelam que as maneiras como as crianças e os adultos relatam a fala diferenciam-se. As crianças de 4 anos quase não emolduram os eventos de fala, preferindo focalizar ações não-lingüísticas das personagens ao invés de explicitarem suas falas, enquanto as de 7 e 10 quase sempre fazem uso dos mecanismos que emolduram, preferindo as citações diretas às indiretas. Já os adultos preferem as citações indiretas às diretas.

Perroni (1992) procura explicar o processo de desenvolvimento do discurso narrativo infantil, acompanhando, longitudinalmente, duas crianças entre 2 e 5 anos falantes do português, concebendo o uso dos discursos direto e indireto como um dos aspectos desse desenvolvimento. A perspectiva adotada pela autora é a sociointeracionista, porque tem como objeto de análise a interação entre os interlocutores, tratando-a como elemento decisivo para a construção do cognitivo.

Na análise dos dados, essa autora observa fases distintas pelas quais passam as crianças na construção do discurso narrativo. Aos 2 anos, as primeiras tentativas de narrar resultam de uma atividade conjunta com o adulto. A atuação do adulto consiste em

dirigir à criança perguntas que, respondidas, favorecem o surgimento do discurso narrativo. As tentativas de narrar dessa fase são denominadas *protonarrativas*, pois, nelas, a criança evidencia comportamentos precursores do discurso narrativo, já que as respostas às perguntas do adulto preenchem os elementos de uma estrutura narrativa típica. A partir dos 3 anos, a autora já detecta, em seus dados, o que chama de "técnica de narrativa primitiva", na qual a criança lança mão de uma estratégia de preenchimento de um esquema narrativo preexistente, buscando preenchê-lo através da "colagem" (adaptação de construções sintático-semânticas das histórias tradicionais em suas narrativas), da "combinação livre" (reunião de fonemas/morfemas da língua, criando novas formas possíveis no sistema, mas não existentes) e do "apoio no presente" (utilização de elementos presentes na interação para desencadear eventos passados).

Nesse percurso, a autora constata que o primeiro emprego do discurso direto surge como preenchimento de lugares gramaticais em enunciados que privilegiam o "mecanismo formal de citação" (expressão referencial e verbo "de dizer"). Aos 3 anos e 6 meses, quando a criança começa a assumir a sua condição de narrador, é que surgem os primeiros empregos do discurso direto. Os dados da autora revelam que tentativas do discurso indireto precedem outras de direto, fato que, para ela, parece demonstrar a dificuldade de a criança, através do discurso direto, dar voz às personagens, colocando as falas destas como dependentes da do narrador. Devido a isso, vê o surgimento do discurso direto como um "aperfeiçoamento" da criança na narrativa. Nesse sentido, atribuir voz às personagens de maneira independente do narrador parece ser posterior à "marcação gramatical de citação" e revela uma evolução da criança na construção da narrativa.

Silva (1996), a partir da observação e análise de narrativas orais de três tipos (pessoal, ficcional e a partir de gravuras) de crianças de 2 anos e 5 meses a 5 anos e 5 meses, verifica que, desde as primeiras tentativas de narrar, a criança apresenta vozes diferenciadas na narrativa – voz de narrador (vn), voz de personagem (vp) e voz de autor (va), o que parece revelar a existência de *polifonia* desde uma fase inicial do ato de narrar. Entretanto, em cada faixa, encontra diferenças interessantes, as quais são reveladoras de que a criança passa, durante o percurso de desenvolvimento do discurso narrativo, por fases distintas na construção e inserção de vozes no interior desse tipo de discurso.

Em F1 (faixa de 2;5 a 3;5.29), predomina a confluência vn/vp, em F2 (faixa de 3;6 a 4;5.29), vn sozinha e a confluência vn/vp/va e,

em F3 (faixa de 4;6 a 5;5.29), *vn/va*. Esse resultado conduz a autora à seguinte reflexão: em F1, a predominância de *vn/vp* deve-se ao grande número de ações não-verbais e de onomatopéias, que foram classificadas como *vp*. Já, em F2, ocorre a redução das ações não-verbais e das onomatopéias, porque estas passam a ser relatadas pelo narrador: "O menino caiu..." ao invés de "tchicobum" ou o ato de cair como se fosse a personagem. Por isso, o grande número de *vn* em F2. Além disso, como diminuem as onomatopéias, há o aumento de enunciados que evidenciam o conteúdo de fala das personagens em *vp*. Do mesmo modo, o uso de *va* aumenta, ocasionando o crescimento na utilização das três vozes.

A grande incidência de onomatopéias em F1 e sua ausência nas faixas seguintes (F2 e F3) com o conseqüente aumento de enunciados que explicitam o conteúdo de fala das personagens assemelha-se ao comportamento detectado por Perroni (1992) a respeito dos procedimentos precursores de narrativa, que denominou *protonarrativa*. As onomatopéias de F1 parecem trabalhar como um elemento desencadeador da voz de personagem, funcionando, numa fase inicial, como uma *protovoz*, isto é, uma "estrutura embrionária" de *vp*.

Em F3, a criança passa a constituir-se cada vez mais como narrador, ocorrendo a redução de *vp*. Tal redução é acompanhada pelo aumento da incorporação de *vp* por *vn* (discurso indireto), assemelhando-se ao comportamento detectado por Wolf e Hicks (1989), denominado *plurifuncionalidade* da voz de narrador, ocorrido também em seus dados nessa fase. Esse fato encaminha a autora a pensar na possibilidade de que o curso de desenvolvimento de inserção da fala de personagem no discurso narrativo é aquele que parte da fala citada diretamente para a fala citada indireta. Isso evidencia que a criança amplia a função das vozes, pois passa de um uso *unifuncional* de *vn* para um uso *plurifuncional*, em que a voz de narrador, além de mostrar a sua fala, passa a evidenciar a voz de personagem, inserindo-a em seu interior ("o mano dele disse pra mim sair de lá" - Lucas/4;6). Além disso, nessa faixa, percebe o papel de autor sendo assumido pela criança, que, aos poucos, vai se constituindo como responsável pelo seu dizer, pois organiza a narrativa em torno de todas as vozes e, ainda, faz comentários e mostra desejos ao interlocutor em relação àquilo que narra, como vemos no final da narrativa pessoal de Ana Cláudia (4;11):

\*ANA: *um dia eu (es)tava aqui em casa pintando o Marcelo no rosto cheinho de pintura daí ele foi olhar no espelho daí ele lavou o rosto foi sair eu escorre-*

*guei nos chinelo-0s e bateu daí aqui na minha testa no ladinho do olho, daí sangrou # a mãe chegou de carro # daí eu comecei a chorar # o Marcelo me pegou no colo # molhou um papel higiênico e colocou no olho # a mãe foi lá pegou um gelinho com pano colocou aqui na minha testa # daí o pai me pegou daí depois eu prometi pra mãe que nunca mais ia fazer isso, # nunca mais # daí depois eu fiquei na cama dormindo sem abrir um olho que machucou o dodói, daí todo mundo começou a dizer +"/.*

\*ANA: *+ "por quê, por quê?"*

\*ANA: *e eu perguntei # daí a dinda sentiu peninha que eu machuquei e outro dia eu telefonei pra Tuti duas vezes porque eu queria brincar na casa dela # ela tinha um montão de roupinha de barbie e até ela queria ficar com as minha-0s roupinha-0s, aquele vestido rosa que o pai me deu de Florianópolis quando ele trouxe a cigana, daí eu queria da Tuti aquele vestidinho amarelo.*

\*ANA: *e mais eu queria também que já sarasse essa ferida que (es)tá no meu olho que é uma marquinha e a Karen ela é minha amiga e nós trabalhamos lá na creche.<sup>5</sup>*

Assim, os resultados de Silva (1996) apontam a seguinte linha desenvolvimental das vozes nas faixas analisadas: a presença em F1 de onomatopéias, as quais serviram como uma *protovoz* preparatória do desenvolvimento de *vp*, ocorrido em F2 com o aumento de enunciados que revelam o conteúdo de fala das personagens e, em F3, finalmente, aparece a *plurifuncionalidade* de *vn*, e, além disso, a constituição da criança como autor, pois aprimora as funções de *va*, que passa a organizar as demais vozes em torno desta e a dialogar com o interlocutor sobre o que narra.

Os resultados anteriormente relatados levam Silva (1998; 2000a) a uma reflexão acerca de como se dá a constituição da figura enunciativa de *locutor* nas narrativas infantis.

Utilizando os dados do "corpus" anterior (Silva, 1996), mostra que, na faixa de crianças menores (F1), as vozes de narrador e de autor (*vn* e *va*) misturam-se, o que evidencia que *vn* parece relacionar-se mais ao *sujeito falante* (*ser empírico*) do que ao *locutor* (*ser do discurso*). Como em F1 (crianças de 2;5 a 3;5.29) o discurso da criança apóia-se no extralingüístico e no conhecimento compartilhado com o interlocutor, essa idéia de ligação de *va* e *vn* ao ser empírico é reforçada. Também, nessa fase, a voz de personagem (*vp*) aparece através de ações não-lingüísticas e de onomatopéias, o que evidencia a ligação dessa voz ao extralingüístico. Já, em F2 (crianças de 3;6 a 4;5.29), ocorre a redução das ações não-

<sup>5</sup> O trabalho de transcrição foi realizado com base no programa CHAT, do sistema CHILDES (Mac Whinney & Snow, 1991), que foi adaptado para o português do Brasil no projeto "Desenvolvimento da Linguagem da Criança em Fase de Letramento" (Guimarães, 1992). As marcas que utilizaremos neste estudo estão descritas, em anexo, no final do texto.

lingüísticas, que passam a ser relatadas pelo narrador e as onomatopéias diminuem, acarretando um aumento no conteúdo de fala das personagens. Ainda, em F2, e, principalmente, em F3 (crianças de 4;6 a 5;5.29), as marcas distintivas de *vn* e de *va* estão delimitadas e *vn* passa a inserir a “voz do outro” em sua própria voz, evidenciando a *plurifuncionalidade* da voz de narrador. Concomitante à construção do *locutor* em *vn* e *vp*, *va* desenvolve responsabilidade de ser discursivo, organizando a narrativa em torno das três vozes, sem a ajuda do interlocutor adulto. Com isso, esse estudo mostra que constituir-se como *locutor* e *ser do discurso* parece ser uma etapa que vai se construindo em F2 e em F3, nas quais o adulto passa a ter um papel menos ativo. Isso, para a autora, revela que a criança, além de *ser empírico* (responsável pela materialização da fala), torna-se *ser do discurso*, a partir do momento em que se constitui como narrador e como autor (organiza a narrativa e avalia o narrado). Tais fatos revelam que as figuras narrativas *vp*, *vn* e *va*, para se constituírem como *locutor*, inicialmente, prendem-se à experiência.

Silva (1998) também reflete os resultados anteriores, levando em conta o alargamento da noção de *locutor* proposta também por Ducrot (op.cit.). No interior dessa noção, esse autor distingue, ainda, o “locutor enquanto tal” do “locutor enquanto ser do mundo”. Para evidenciar essa diferenciação, cita dois exemplos. O primeiro relaciona-se ao uso das interjeições. Quando se diz “ah!”, a enunciação já expressa o sentimento do *locutor*. O segundo relaciona-se aos enunciados declarativos. Ao dizer-se “estou muito alegre”, a atividade de fala pode não revelar a alegria daquele que a expressa. Isso ocorre porque o sentimento dos enunciados declarativos aparece como exterior à enunciação, enquanto as interjeições o situam na própria enunciação. Ducrot chama o *locutor* do primeiro tipo de “locutor enquanto tal”, visto em seu engajamento enunciativo. Já o “locutor enquanto ser no mundo” ocorre em exemplos do segundo caso, o qual tem, entre outras propriedades, a de enunciar sua tristeza ou sua alegria.

Dessa forma, parece à autora que *vp* de F1 está relacionada ao que Ducrot (1987) chama de “locutor enquanto tal”, pois a criança, ao usar onomatopéias (“chi, pá...” – Natália, 2;11) e ao evidenciar as ações das personagens, mostra o seu engajamento enunciativo, enquanto *locutor*, na própria enunciação. Já, em F2 e em F3, Silva (1998) verifica a presença do “locutor enquanto ser no mundo” em *va*, que não situa os sentimentos na própria enunciação, mas procura expressá-los através dela (“eu queria que já sarasse essa ferida que (es)tá no meu olho... – Ana Cláudia, 4;11).

A autora, neste trabalho, constata, ainda, que o tipo discursivo impõe à criança maneiras diferenciadas de apresentar as vozes na narrativa. A voz de personagem ocorre em maior número na narrativa ficcional em que as crianças têm o modelo das histórias tradicionais do adulto, nas quais há a representação de fala das personagens. Com relação aos comentários que elucidam o narrado e às reflexões em *va*, é nas narrativas de experiência pessoal que ocorrem em maior número. Conforme Perroni (1992), por volta dos 5 anos, a criança é levada a decidir o que narrar, quando e para quem. Nesse sentido, descobre que o tipo *lhe* impõe limites. Para poder valer o seu ponto de vista, só os relatos que sustentem a realidade criada. Por isso, as reflexões aparecem, predominantemente, nas narrativas de experiência pessoal e em F2 e, principalmente, F3 (nas faixas maiores). Já, nas narrativas ficcionais, ocorre um grande número de *vps*, porque, em situações lúdicas, ela passa a apresentar a voz de personagem como se estivesse representando. A constituição das vozes, relacionadas ao tipo de discurso, amplia as atribuições da criança, que se constitui no discurso, fato que está ligado, em grande parte, a toda atividade de interação social pela linguagem realizada até então.

Como já foi colocado, o desenvolvimento das vozes no discurso narrativo infantil é acompanhado pela mudança do papel do adulto na interação com a criança, o qual passa de mais ativo para menos ativo na construção conjunta desses textos, o que, segundo Perroni (1992), acarreta no reconhecimento da criança como autor e de si próprio como interlocutor. Isso mostra, conforme Vygotsky (1987), que o contato social é a função primordial da fala, através do qual ocorre a construção da subjetividade na criança, que se dá pelo resgate do mundo externo em seu mundo interno. Por isso, a elaboração de narrativas pela criança em conjunto com o interlocutor serve para ela ir internalizando a estrutura narrativa e seus diversos tipos, possibilitando-a de, mais tarde, individualmente, construir um texto para esse interlocutor.

Na ampliação do estudo *polifônico da linguagem infantil*, Silva (2000b), já valendo-se da *Théorie des topoi* (Anscombre e Ducrot, 1995) verifica como a criança, em idade menor do que as observadas anteriormente, vale-se de princípios argumentativos – *topoi* – para orientar argumentativamente a sua fala. O exemplo de Franciele (1 ano e 7 meses) ilustra isso quando diz para Matheus (5 anos e 11 meses), que estava deitado no gramado, “Vanta Teto chão miga pigosu” (“Levanta Matheus do chão, tem formiga, por isso é perigoso”). A autora observa que, embora faltem, nos enunciados de Franciele, os conectores, estabelecendo as ligações entre

eles, há a seleção do *topos* “estar próximo ao chão é perigoso”, que mobiliza as *formas tópicas* “quanto mais no chão, mais perigoso” (direta) e “quanto menos no chão, menos perigoso” (conversa). Dessa forma, a criança mostra um enunciado-argumento “Matheus está próximo do chão” que, através do *topos*, levam-na a um enunciado-conclusão “Matheus está em perigo”. Com isso, conclui que as crianças valem-se de princípios argumentativos para sustentar suas posições.

Esses estudos mostram o quanto as crianças revelam, polifonicamente, argumentatividade em suas falas, conduzindo-nos à continuidade desses estudos, o que evidenciaremos neste texto.

### 3 Metodologia

#### 3.1 Sujeitos

O “corpus” da pesquisa representa um recorte daquele já constituído por Silva (1996), em que a coleta é do tipo *transversal*, abrangendo a faixa etária de 2 anos e 5 meses a 5 anos e 5 meses. Partimos da idade de 2 anos e 5 meses, que a literatura situa no estágio de múltiplas palavras (Ingran, 1989), pelo fato de que deveria significar maior facilidade da criança de produzir enunciados maiores. Os sujeitos foram divididos em três faixas etária, cada uma com seis: 2;5 a 3;5.29 (F1) – 3;6 a 4;5.29 (F2) e 4;6 a 5;5.29 (F3). Cada faixa está constituída por um número semelhante de meninos e de meninas. As crianças são falantes nativas do português, residentes na região metropolitana de Porto Alegre, interior do Estado e Grande Porto Alegre. A maioria delas frequentava a escola pré-primária, com exceção de algumas crianças da faixa de 2 anos e 5 meses a 3 anos e 5 meses.

Selecionamos do *corpus* os relatos pessoais e, neste texto, mostraremos a análise empreendida em tais relatos de seis crianças, duas de cada faixa etária: F1: Leonardo (2;7.00) e Brenda (3;2.13); F2: Nickelli (3;9.05) e Tarcísio (4;1.26); F3: Ana Cláudia (4;11.24) e Gustavo (5;4.15).

#### 3.2 Procedimentos de coleta

Os procedimentos utilizados no momento da entrevista constituem elementos importantes para a obtenção de dados naturais, pois é fundamental que o informante fale de maneira espontânea, mesmo em presença de uma pessoa não tão familiar – o entrevistador.

Conforme Perroni (1996), o método *naturalista/observacional* pode focalizar ora a produção da criança, isolada da produção do adulto, ora a relação entre a produção da criança e a de seu interlocutor. Nesse caso, o objeto de estudo é a língua em atividade e a relação da criança com ela, em que *o dado é o que acontece*, não o que deveria acontecer, nem o que está faltando. A diferença básica, apontada pela autora, entre o tipo de metodologia experimental e a observacional é que a primeira acaba estudando a linguagem da criança, enquanto a segunda pode estudar o próprio desenvolvimento da linguagem.

Assim, as entrevistas foram feitas adotando-se os procedimentos descritos a seguir, os quais diferiram, conforme a faixa etária do sujeito. Na faixa dos 2;5 aos 3;5.29, apenas uma criança foi entrevistada na escola, as restantes, em casa. Essas crianças foram filmadas, com o objetivo de melhor recuperarmos suas falas, visto estarem num período de construção das regras fonológicas e sintáticas, o que dificulta o entendimento na transcrição dos dados. Como o uso de gestos, acompanhando a fala, também auxilia na recuperação do que a criança disse, o vídeo torna-se elemento facilitador da transcrição nessa fase. Além disso, com essas crianças menores, conforme o grau de entrosamento da criança com a entrevistadora, houve mais de uma sessão de coleta. Quando houve mais de um encontro, o primeiro serviu para familiarizar a criança com a entrevistadora; o segundo, para coletar os dados. Nos casos em que a criança se mostrou à vontade desde o início, o segundo encontro foi dispensado.

Romaine (1984) verificou que a introdução de certos tópicos de interesse da criança provocou em seus dados o uso da fala mais natural, ocasionando a superação da formalidade da situação da entrevista. Assim, nessa faixa etária, tivemos alguns cuidados. As entrevistas foram feitas de maneira bastante informal, com o uso dos seguintes procedimentos: para que a criança ficasse de forma natural, permitimos que os adultos participantes da vida familiar da criança, geralmente a mãe e/ou a avó, compartilhassem o momento da entrevista. O objetivo era o de, além de permitir maior familiaridade entre a criança e a entrevistadora, fornecer “temas” ou “assuntos” que servissem de gancho para o relato pessoal. Para esse tipo de eliciação, procuramos, também, utilizar livros infantis contendo gravuras de animais, fazendo perguntas do tipo: “Tu conheces esse bichinho?” “De onde?”. Utilizamos esse recurso como uma estratégia de “apoio no presente” (cf. Perroni, 1992) para que a criança relatasse algum acontecimento em que estivesse envolvida com animais semelhantes aos das figuras. Em outras oca-



siões, pedíamos para ver os brinquedos das crianças ou elas espontaneamente nos mostravam, buscando, novamente, “apoio no presente” para desencadear lembranças na criança que originassem o relato pessoal. Com isso, tentávamos não controlar sistematicamente a situação de coleta de dados.

Os dados das crianças de 3;6 a 5;5.29 foram coletados apenas com o auxílio de gravador, normalmente, nas escolinhas<sup>6</sup>. Em muitos casos, a entrevistadora já tinha certa familiaridade com a criança. Nos casos em que isso não aconteceu, o tempo da entrevista foi determinado pela ambientação da criança com a entrevistadora.

### 3.3 Critérios de segmentação do corpus

Os trabalhos desenvolvidos por Ducrot, Anscombre e colaboradores centram-se no nível do *enunciado*, e não, do *texto*. Como nosso estudo ocupa-se de seqüências de enunciados, o que denominamos relatos, teremos que, para fins de segmentação de tais seqüências, recorrer aos trabalhos de Ducrot (1984a e 1984b), com o propósito de definir algumas categorias conceituais importantes na Teoria, como *frase*, *enunciado*, *texto* e *discurso* para fundamentar metodologicamente nossas análises. A *frase*, para Ducrot, é um objeto teórico, ou seja, uma entidade abstrata. A *realização* efetiva da *frase* é o que o autor denomina *enunciado*. De modo análogo, concebe o *texto* como um objeto teórico, isto é, uma entidade abstrata, e o *discurso* como uma seqüência de *enunciados* que representa a *realização* do texto. Nesse sentido, coloca como condição, para que uma seqüência de enunciados constitua um *discurso*, o fato de eles estarem apoiados uns aos outros, o que em termos da Teoria de Bally (1944 apud Ducrot 1984b) seria estabelecido pela relação de coordenação, em que o primeiro enunciado serviria de *tema* para o segundo. É, dessa forma, que Ducrot (1984a) reitera que, para que um *discurso* seja um fenômeno observável, este é constituído por uma seqüência linear de *enunciados*, correspondendo a uma escolha “relativamente autônoma” feita pelo sujeito falante. Coloca, assim, que um intérprete, para segmentar em enunciados um dado *discurso*, precisa admitir que essa sucessão reproduz uma sucessão de escolhas “relativamente autônoma” que o sujeito julga ter efetuado. Essa *autonomia relativa* estaria ligada, segundo o autor, à satisfação de duas condições: *coesão* e *independência*. A *coesão*

seria a relação de cada escolha com o conjunto. Já a *independência* estaria ligada ao fato de que cada escolha não é imposta pela escolha do conjunto mais amplo de que faz parte. Dentro disso, os relatos pessoais que analisamos parecem ligar-se ao conceito de *discurso*, pois são formados por uma seqüência de *enunciados*. Por isso, para efetivarmos o recorte, valemo-nos das duas condições, *coesão* e *independência*. Dentro do colocado, vejamos um exemplo da segmentação que faremos, para fins de análise, no relato de Lucas (4;6):

- \*ERC: e você já brigou com alguém um dia?  
\*LUC: não, só com o meu primo ele briga comigo eu brigo com ele.  
\*ERC: então me conta uma briga dessas com o teu primo.  
\*ERC: conta prá tia?  
\*LUC: ãh+ãh@i  
\*ERC: então <conta> [/] conta uma briga com esse primo.  
\*LUC: ele me empurrou me deu # me deu um pontapé me deu um chute e eu dei nele.  
\*ERC: e por que que era essa briga?  
\*LUC: porque ele queria xxx dele # porque eu falei com ele.  
\*ERC: falou o quê?  
\*LUC: nada eu fui lá na casa dele e ele não # daí ele xxx disse prá eu sai de lá não deixou eu falar # daí a minha mãe e eu voltei prá minha casa correndo com [?] meu cavalo.  
\*ERC: hum@i tá legal.<sup>7</sup>

Temos, neste relato, então um *tema* (*briga*), colocado pela entrevistadora, que faz com que os *enunciados* de Lucas retomem tal *tema* e estejam relacionados a ele (condição de *coesão*). Tais *enunciados* formam um *discurso*, que tem seu término quando a entrevistadora coloca “tá legal”, o que marca, de certa forma, a independência deste em relação aos demais (condição de *independência*). Essas duas condições mostram a “autonomia relativa”, colocada por Ducrot, para que uma seqüência de *enunciados* forme um *discurso*. Ducrot (1984a) salienta, ainda, que o *texto* é, na verdade, um *discurso* que se constitui como objeto de uma única escolha. No caso do *discurso* de Lucas, a escolha feita relaciona-se ao *tema* “briga”. Como estamos em uma condição de intérprete para tentar verificar a *polifonia da fala infantil* e os princípios argumentativos subjacentes a ela, temos que segmentar o *discurso* infantil em enunciados ou seqüência de enunciados, verificando sempre, para tal segmentação, as condições de *independência* e *coesão*. No enunciado salientado,

<sup>6</sup> Os dados das faixas etárias de 3;6 a 4;5.29 e 4;6 a 5;5.29 foram cedidos pela Professora Margarete Schlatter, tendo sido coletados por alunas na disciplina de “Aquisição de Língua Materna” (semestre 1/1993) do Curso de Pós-Graduação em Letras/UFRGS.

<sup>7</sup> ERC refere-se às três primeiras letras correspondentes à interlocutora de Lucas (LUC), conforme explicitação da transcrição do dados, em anexo, no final do texto.

vemos que este possui uma “autonomia relativa”, atendendo a condição de *independência*, já que, em seguida, temos uma réplica do interlocutor. Com isso, tentamos mostrar como o *corpus* a ser analisado é recortado.

### 3.4 Procedimentos de análise

Nos procedimentos de análise, os dados serão analisados qualitativamente, pois tentaremos evidenciar como a criança mostra a *confluência de vozes* em seus relatos pessoais, assim como os *topoi* e suas respectivas *formas tópicas* evocados por tais *vozes*. Procuraremos a seguir ilustrar tal procedimento, através do enunciado produzido por Ana Paula (3;10).

\* ANA: *eu tomei vacina e nem chorei!*

No enunciado acima, podemos perceber que o *locutor* (L) evidencia a perspectiva de dois *enunciadores* e, para tanto, evoca um *topos* e suas respectivas *formas tópicas* (FTs).

E1: *muitas crianças choram ao tomarem vacina.*

E2: *algumas crianças, como o locutor, não choram ao tomarem vacina.*

Levando em conta que o enunciado foi produzido por uma criança de 3 anos e 10 meses, percebemos que as perspectivas enunciativas indicadas evocam o *topos* de que “criança chora ao tomar vacina”, mobilizando as *formas tópicas* correspondentes, conforme abaixo:

FT1: *quanto mais criança tomar vacina → mais choro\**

FT2: *quanto menos criança tomar vacina → menos choro*

Ligando isso à presença da palavra *nem*, vemos que o *locutor* relaciona “vacina” e “choro” devido ao princípio geral já mencionado, compartilhado por ele e seu interlocutor. Com isso, possibilita o encadeamento entre os segmentos para levar o interlocutor à conclusão de que o *locutor* se assume como “não tão criança, corajoso, valente, etc.”.

Dessa maneira, procuramos explicitar a metodologia utilizada no tratamento dos dados infantis para verificar os princípios argumentativos que subjazem à *polifonia* presente na fala da criança.

\* O termo *mais* está sendo utilizado não no sentido de quantidade (muitas crianças), mas de gradualidade, quanto menor for a criança, mais chora ao tomar vacina.

## 4 Análise: algumas considerações preliminares

### 4.1 Algumas análises...

Como este texto representa apenas uma pequena amostra de um estudo que está em andamento, procuraremos evidenciar algumas análises já empreendidas nos relatos pessoais infantis, tendo algumas reflexões sobre o que tais análises parecem apontar acerca das *vozes* na fala infantil. Gostaríamos de salientar que tais reflexões não podem ser relacionadas à questão do desenvolvimento da fala da criança em geral, dado o caráter preliminar de nosso estudo.

#### Faixa 1:

Na primeira faixa, procuraremos evidenciar as *vozes* e os respectivos *topos* presentes na fala de Leonardo (LEO, 2;7.00) e Brenda (BRE, 3;2.13).

#### LEONARDO

%ato: LEO brinca com uma arma de brinquedo.

\*LEO: *ele morreu ó.*

%ato: LEO mostra a arma de brinquedo para CAR

\*CAR: *ah!*

\*CAR: *tem uma arma.*

\*CAR: *e o que que aconteceu com o Lupi?*

\*CAR: *ele morreu e daí?*

%ato: LEO dispara a arma.

\*CAR: *ai!*

\*CAR: *que medo dessa arma!*

\*CAR: *o que aconteceu com o Lupi?*

\*CAR: *conta pra mim.*

\*LEO: *morre.*

\*CAR: *tá mas primeiro tu tem que contar pra mim o que aconteceu com o Lupi.*

\*LEO: *foi lá pro céu dos cachorrinho-0s daí ele morreu.*

\*CAR: *pobrezinho.*

[...]

Vemos, neste caso, que o *locutor* apresenta as perspectivas enunciativas de que “quem morre vai para o céu” (E1) e de que “quem não morre não vai para o céu” (E2) e, para isso, parece mobilizar o *topos* “morte leva ao céu”. Esse princípio preenche somente as condições de *universalidade* e de *generalidade*, e não, a de *gradualidade*, visto que não se é “mais ou menos morto”, mas sim, apenas “morto”. Esse fato parece apontar para a possibilidade de que tal princípio seria um “pseudotopos” (nomenclatura nossa), por não

atender a todas as características do *topos*. Nesse sentido, encontramos dificuldades para analisar determinadas ocorrências valendo-nos da Teoria dos *Topoi*. Ainda assim, percebemos que a criança estabelece uma relação argumentativa entre “morte e céu”, o que parece apontar para a necessidade, neste caso, de se levar em conta a Teoria dos Blocos Semânticos (Carel, 1999; 2001). Tal estudo apresenta-se como a versão mais atualizada da Teoria da Argumentação na Língua e, de acordo com ela, “morte e céu” formariam um bloco semântico. Como nosso estudo neste momento, conforme esboçado no capítulo referente à parte teórica, não está contemplando tal versão da Teoria da Argumentação na Língua, as considerações que podemos tecer acerca das ocorrências de LEO foram as já colocadas.

#### BRENDA

- \*CAR: *como é que foi esse tombo que tu caíu?*  
 \*CAR: *conta pra mim.*  
 \*BRE: *eu caí na escada que eu fui na minha vô.*  
 \*CAR: *hum!*  
 \*CAR: *e aí como é que aconteceu?*  
 \*BRE: *aconteceu // eu aconteci # chorei # daí eu chorei e daí eu fui pulando e daí eu me machuquei.*  
 \*CAR: *hum # coitadinha.*  
 \*CAR: *e aí que depois quem é que foi lá te socorrer?*  
 \*CAR: *pegar tu?*  
 \*BRE: *o Henrique.*  
 \*CAR: *o Henrique?*  
 \*BRE: *uh hum.*  
 \*CAR: *ah ele mora lá perto da tua avó?*  
 %ato: *BRE responde afirmativamente com a cabeça.*  
 \*CAR: *hum.*  
 \*BRE: *não # ele mora com a mãe dele.*  
 \*CAR: *ah e aí deram um remedinho prá ti?*  
 \*BRE: *não # foi a minha mãe.*  
 \*CAR: *a tua mãe deu remedinho?*  
 \*BRE: *uh hum.*  
 \*CAR: *e aí tu parou +...*  
 \*BRE: *deu aspirina.*  
 \*CAR: *ah # deu aspirina! [=riso]*  
 \*CAR: *e aí tu parou de chorar?*  
 %ato: *BRE responde afirmativamente com a cabeça.*  
 \*CAR: *é?*  
 %BRE: *eu não chorei eu só estava com dor de cabeça.*  
 \*CAR: *ah!*  
 \*CAR: *aí te deu dor de cabeça?*

\*CAR: *tu caíu deu dor de cabeça?*

%ato: *BRE responde afirmativamente com a cabeça.*

Nos enunciados de Brenda, percebemos que o *locutor* apresenta os pontos de vista de que “a queda faz com que se chore” (E1) e de que “a não queda faz com que não se chore” (E2), evocando o *topos* de que “o choro requer um motivo” que, no caso, é a “queda”. Tal *topos* mobiliza as *formas tópicas* “quanto mais motivo → mais choro” (FT1) e “quanto menos motivo → menos choro” (FT2). Tal princípio argumentativo é reiterado pelo *locutor* quando, diante da pergunta do interlocutor (é?), este muda a orientação argumentativa e coloca “eu não chorei eu só estava com dor de cabeça”, ou seja, dor de cabeça não é motivo para se chorar, o que é reforçado pelo uso do operador *só*. Com isso, o *locutor* mobiliza os pontos de vista de que “se chora por determinados motivos” (E3) e de que “dor de cabeça não é motivo para se chorar” (E4), levando argumentativamente, através da evocação do *topos* já citado, o interlocutor a concluir que ela não é uma criança que chora por um simples motivo, como uma dor de cabeça.

#### Faixa 2:

Na segunda faixa, procuraremos evidenciar as *voces* e os respectivos *topos* presentes na fala de Nickelli (NIC 3;9.05) e Tarcísio (TAR 4;1.26).

#### NICKELLI

- \*LAU: *então, conta alguma coisa # assim # você já caiu alguma vez, machucou um dedinho?*  
 \*NIC: *eu ca [//] encostei esse dedo e depois sangrou muito e depois ficou vermelho e o meu pai botou água e depois mercúrio e passou.*  
 \*LAU: *ai, que lindo!*

Nos enunciados de Nickelli, vemos que o *locutor* apresenta as perspectivas enunciativas de que “medicamento faz parar o sangramento” (E1) e de que “não usar medicamento faz o sangramento continuar” (E2). Esses *enunciadores* evocam o *topos* “medicamento leva a cura”, mobilizando as *formas tópicas* “quanto mais medicamento → mais cura” (FT1) e “quanto menos medicamento → menos cura” (FT2).

#### TARCÍSIO

- \*LUC: *Tarcísio você fala alguma coisa que aconteceu contigo.*  
 \*LUC: *o que você fez pela manhã?*  
 \*TAR: *eu dormi+...*

\*LUC: conta.  
 \*TAR: eu briguei com xxx a formiga xxx hum@i +...  
 \*LUC: e daí?  
 \*TAR: uma formiga +...  
 \*LUC: ++ uma formiga mordeu você?  
 \*TAR: aqui.  
 %ato: TAR mostra o local onde a formiga mordeu.  
 \*LUC: onde?  
 \*TAR: <aqui> [/] aqui ó.  
 %ato: TAR mostra o pé.  
 \*LUC: e você chorou?  
 \*TAR: 0  
 %ato: TAR responde negativamente com a cabeça.  
 \*LUC: e depois que a formiga mordeu o que você fez?  
 \*TAR: nada.  
 \*LUC: nada?  
 \*TAR: não doeu.  
 \*LUC: mas chorou porque se não doeu?  
 \*TAR: porque eu já sou grande!  
 \*LUC: ah@i!  
 \*LUC: você já é grande.

Nos enunciados de Tarcísio, vemos que o *locutor* apresenta as perspectivas enunciativas de que “quando se tem dor se chora” (E1) e de que “quando não se tem dor não se chora”. Esses *enunciadores* evocam o *topos* “dor leva ao choro”, mobilizando as *formas tópicas* “quanto mais dor → mais choro” (FT1) e “quanto menos dor → menos choro” (FT2). Além disso, no enunciado em que o *locutor* justifica não ter chorado por já ser grande, percebemos um *enunciador* que aponta para a perspectiva de que “crianças choram” (E3) e de que “adultos não choram” (E4), evocando o *topos* “adulto não chora” e mobilizando as *formas tópicas* “quanto mais grande → mais ausência de choro” (FT1) e “quanto menos grande → menos ausência de choro” (FT2). Ao produzir esse enunciado “porque eu já sou grande” para justificar a ausência de choro, o *locutor* orienta argumentativamente o interlocutor a concluir que ele já é “uma criança crescida”.

### Faixa 3:

Nessa faixa, procuraremos evidenciar as *voces* e os respectivos *topos* e suas *formas tópicas* presentes na fala de Ana Cláudia (ANA 4;11.24) e Gustavo (GUS 5;4.15).

### ANA CLÁUDIA

\*ANA: eu (es)tava na festinha da Karen, lá na UNISC, no Campus, eu tomei pepsi, eu também dancei com a Karen, conversei com a Tuti e daí eu e a Karen começamos a dançar.  
 \*ANA: eu encontrei a dinda, <depois eu> [/] depois eu fiquei triste que eu porque eu não encontrei a mãe, daí eu fui pra Karen e não encontrei ela # daí a mãe da Karen mostrou onde elas (es)tavam.  
 \*ANA: eu subi naquela escada a Karen disse +“/.  
 \*ANA: +“ olá Felipe!  
 \*ANA: aquele que grava música, lembra?  
 \*ANA: é # o amigo da Karen.  
 \*ANA: e mais # um dia eu (es)tava aqui em casa pintando o Marcelo no rosto, cheinho de pintura daí ele foi olhar no espelho, daí ele lavou o rosto, foi sair # eu escorreguei nos chinelo-0s e bateu.  
 \*ANA: daí aqui na minha testa, no ladinho do olho, daí sangrou.  
 \*ANA: a mãe chegou de carro, daí eu comecei a chorar.  
 \*ANA: o Marcelo me pegou no colo, molhou um papel higiênico e colocou no olho.  
 \*ANA: a mãe foi lá pegou um gelinho com pano, colocou aqui na minha testa, daí o pai me pegou daí depois eu prometi pra mãe que nunca mais ia fazer isso, nunca mais.  
 \*ANA: daí depois eu fiquei na cama dormindo sem abrir um olhinho que machucou o dodói, daí todo mundo começou a dizer +“/.  
 \*ANA: +“ por quê, por quê?  
 \*ANA: <e eu perguntei> [/] daí a dinda sentiu peninha que eu machuquei e outro dia eu telefonei pra Tuti duas vezes porque eu queria brincar na casa dela, ela tinha um montão de roupinha e até ela queria ficar com as minha-0s roupinha-0s, aquele vestido rosa que o pai me deu de Florianópolis quando ele trouxe a cigana # daí eu queria da Tuti aquele vestidinho amarelo.  
 \*ANA: e mais, eu queria também que também que já sarasse essa ferida que (es)tá no meu olho, que é uma marquinha, e a Karen, ela é minha amiga e nós trabalhamos lá na creche.

No *discurso* de Ana Cláudia, vemos que o *locutor* apresenta as perspectivas enunciativas, levando em conta a seqüência de enunciados destacados, de que “chorar faz com que se tenha atendimento” (E1) e de que “não chorar leva ao não atendimento” (E2). Esses *enunciadores* evocam o *topos* “choro leva ao atendimento”, mobilizando as *formas tópicas* “quanto mais choro → mais atendimento” (FT1) e “quanto menos choro → menos atendimento” (FT2). Além disso, vemos que o *locutor*, ao usar a expressão “nunca mais” duas vezes, mostra a voz de um *enunciador* que se sente culpado pelo machucado. Com isso, o *locutor* leva o interlocutor a concluir que o fato não se repetirá.

- \*CAR: xxx um tombo que tu caiu.  
 \*CAR: tu já caiu um tombo?  
 \*CAR: tu já brigou com um amiguinho teu, com alguém?  
 \*CAR: claro né@i xxx <se se> incomodar as criança-0s têm que brigar né@i.  
 \*CAR: ah é?  
 \*CAR: e tu tem amil[//] muito amiguinho?  
 \*GUS: tenho quatro.  
 \*CAR: e como é que é o nome de um amiguinho teu?  
 \*GUS: Bruno.  
 \*CAR: ah então com o Bruno tu já brigou com o Bruno?  
 \*GUS: eu não[!] eu não # de tapa eu nunca brigo só converso com ele # eu digo assim ó +f.  
 \*GUS: + " <ah pára> [>] Bruno prá que fazer isso?  
 %com: o enunciado acima é produzido em voz baixa.  
 \*CAR: <ah tu conversa? [<]  
 \*CAR: <hum> [>]  
 \*GUS: <eu digo assim> [<] agora eu xxx.  
 \*CAR: ah+ttá@i tu só fala com ele # tu briga com a boca só.  
 \*CAR: [!=risos] e vocês brincam de quê?  
 \*GUS: de brinquedo.  
 \*CAR: hum@i?  
 \*GUS: pindorama, Guliver xxx, jogo de vôlei.  
 [...]  
 \*CAR: e com teu irmão tu briga?  
 \*GUS: claro né@i o meu irmão é mais grande ele me dá um bofetão nas minhas costas.  
 \*CAR: ele dá em ti?  
 \*GUS: dá.  
 \*CAR: por quê?  
 \*GUS: ah porque <eu 'so> [//] eu só digo uma coisa que <ele faz> [//] <ele fala> [//] ele fala palavra.  
 \*CAR: e aí tu não gosta?  
 \*GUS: <eu gosto> [//] eu não gosto do que ele diz prá mim # um dia ele [//] ele [//] nós (es)tava buscando verdura eu tinha xxx ele me chamou de bunda relaxada ele me chamou.  
 \*CAR: [!=risos] e aí tu ficou brabo?  
 \*GUS: [!=risos].  
 \*CAR: ficou brabo com ele.  
 \*GUS: [!=risos].  
 \*CAR: [!=risos].

Nos enunciados de Gustavo, vemos que o *locutor* apresenta as perspectivas enunciativas de que "a criança incomodada (provocada) tem motivo para brigar" (E1) e de que "criança não incomodada (provocada) não tem motivo para brigar" (E2). Esses *enunciá-*

*dores* evocam o *topos* "provocação leva à reação", mobilizando as *formas tópicas* "quanto mais provocação → mais briga" (FT1) e "quanto menos provocação → menos briga" (FT2). Além disso, vemos que o *locutor*, ao usar a expressão "eu não" duas vezes e de forma enfática, juntamente com o operador *só* (*eu só converso com ele*) mostra a voz de um *enunciador* E3 que evidencia o ponto de vista de que "com amigos não se briga", evocando o *topos* "não há briga entre amigos" e mobilizando as *formas tópicas* "quanto mais amigo → mais ausência de briga" (FT1) e "quanto menos amigo → menos ausência de briga" (FT2). Com isso, o *locutor* leva o interlocutor a concluir que "brigar fisicamente é feio", "não é aceitável socialmente", somente se discute. Os últimos enunciados destacados mostram novamente a mobilização do princípio argumentativo de que "provocação leva à reação", quando evidencia a afirmação "claro né" à pergunta do interlocutor "e com teu irmão tu briga?" e, em seguida, coloca "o meu irmão é mais grande ele me dá um bofetão nas minhas costas". Novamente, o *locutor* traz as vozes de E1 e de E2 para conduzir o interlocutor a concluir que "brigar não é um ato apreciável, a não ser quando provocado", ou seja, "o indivíduo agredido tem direito à defesa". Também percebemos, na relação entre os enunciados destacados, os pontos de vista de que "com irmão se pode brigar" (E4) e de que "quando o agressor é maior tem-se mais direito à defesa" (E5), evidenciando, com isso, a perspectiva "não se bate em quem é menor, mesmo sendo agredido" (E6). Os *enunciadores* E5 e E6 evocam o *topos* "agressor grande garante mais o direito de defesa" e mobilizam as *formas tópicas* "quanto mais grande o agressor → mais direito à defesa" (FT1) e "quanto menos grande o agressor → menos direito à defesa" (FT2).

#### 4.2 Algumas considerações...

Os estudos acerca de *polifonia na fala infantil*, como evidenciado na seção 2.2., tratam apenas de uma *polifonia* que podemos colocar como "marcada", em que as *vozes* presentes no discurso estão claramente delimitadas. Neste estudo, estamos tratando de um tipo de *polifonia* não tão "marcada", mas que merece ser pesquisada na linguagem da criança, uma vez que suas manifestações linguísticas evidenciam diferentes *vozes*, sem estas, necessariamente, constituírem-se através de marcações explícitas.

A *Teoria da Argumentação na Língua*, que é a que embasa o estudo apresentado neste texto, metodologicamente, ocupa-se com a análise de *enunciados*. Como nosso estudo está centrado na análise de seqüência de enunciados, valemo-nos das categorias conceituais

que norteiam os trabalhos de Ducrot (1984a; 1984b), quais sejam *frase, enunciado, texto e discurso*, a fim de obtermos critérios, embasados na Teoria, para segmentar nosso *corpus*. Nesse sentido, verificamos que os relatos pessoais infantis configuram-se como *seqüência de enunciados*, que se constituem como *discurso*, na relação entre o que é dito pela criança e o que é dito pelo interlocutor, que fornece *temas* para que a criança encadeie seus enunciados. Dessa maneira, a entrevistadora, ao sugerir *temas*, tais como briga, tombo, etc. também, de certa forma, já está evocando determinados *topos* e traçando o encadeamento argumentativo que será manifesto pela criança. Assim, as *vozes* presentes na fala da criança, assim como os *topoi* por ela evocados se constituem na relação *eu-tu* da situação de enunciação (Benveniste, 1989). Tal questão parece interessante ser verificada à luz da Teoria dos Blocos Semânticos (Carel, 1999; 2001).

A versão da *Teoria da Argumentação da Língua* que utilizamos para a verificação da *polifonia* na fala infantil é a *Teoria dos Topoi* (1995), na qual Ansbrom e Ducrot sustentam a tese de que os enunciados pelos quais o *locutor* se responsabiliza em sua produção possuem uma argumentatividade em que há subjacente um princípio argumentativo que os autores denominam *topos*. Tal princípio apresenta as características de *universalidade, generalidade e gradualidade*. No entanto, em determinados casos, verificamos que o *topos* preenche apenas as características de *universalidade* e de *generalidade*, e não, *a de gradualidade*. Nesses casos, tal princípio argumentativo parece ter um comportamento que denominamos *pseudotopos* e, em tais casos, percebemos a relação argumentativa existente entre itens lexicais como a que ocorre em “morte/céu” (LEO, 2;7.00). Tal fato parece apontar a pertinência de se abordar tais questões pela Teoria dos Blocos Semânticos (Carel, 1999; 2001), o que talvez façamos na continuidade dos estudos aqui apresentados.

Nos trabalhos ligados à fala infantil, o aspecto desenvolvimental da linguagem é elemento importante apontado pela análise. Com relação a isso, o que nossa análise parece evidenciar, principalmente na faixa menor, é a ausência de operadores como “só” (GUS, 5;4.15), “porque” (TAR, 4;1.26), o que aparece na faixa dos maiores. Tais elementos lingüísticos auxiliam o *locutor* a encaminhar, argumentativamente, o interlocutor para determinadas conclusões.

Além dessas considerações, outras importantes, ligadas à nossa questão teórica e sua relação com a *polifonia* da fala infantil, podem ser pontuadas. Uma delas diz respeito ao fato de que, in-

dependentemente da faixa etária, as crianças evidenciam, em seus *discursos*, princípios argumentativos subjacentes às perspectivas enunciativas (*enunciadores*), o que comprova um uso argumentativo da língua, visto sempre procurarem orientar o interlocutor para determinadas conclusões. A outra está ligada à questão de que os dados parecem apontar para o fato de que determinados *topoi* possibilitam que certos enunciados sejam produzidos pela criança, e não, pelo adulto, tal como “eu tomei vacina e nem chorei” (ANA, 3;10), em que consideramos natural ser dito por uma criança, e não, por um adulto, embora o *topos* (“criança chora ao tomar vacina”) seja compartilhado por ambos. Além disso, a análise dos relatos pessoais infantis evidencia que as diferentes *vozes* reiteram determinados *topoi*, como o de que “para chorar precisa haver motivo”. Tal uso reiterado de certos *topoi*, possivelmente, faça com que estes se coloquem como *princípios argumentativos* mais *universais e gerais*, conferindo maior força argumentativa aos enunciados em que intervêm.

## 5 Considerações finais

Pretendemos, neste trabalho, evidenciar os lugares de argumentação presentes na fala da criança através da verificação dos *topoi* evocados pelas diferentes posições (*vozes de enunciadores*) que se apresentam em seus relatos pessoais.

As análises com dados de crianças empreendidas até o momento parecem mostrar algumas questões importantes ligadas à Teoria da Argumentação na Língua. Uma delas diz respeito ao fato de que as crianças, independentemente da faixa etária, valem-se de *princípios argumentativos (topoi)* para mostrarem diferentes pontos de vista (*enunciadores*), orientando o interlocutor para determinadas conclusões. A outra evidencia o fato de que determinados *topoi* possibilitam que certos *enunciados* sejam produzidos pela criança, e não, pelo adulto.

Essas considerações sobre os *princípios argumentativos* subjacentes à *polifonia da fala infantil*, quem sabe, permitirão uma reflexão mais acurada sobre o desenvolvimento da linguagem da criança no período pré-escolar, fornecendo subsídios para a formulação de atividades educativas.

## Referências bibliográficas

- ANSCOMBRE, Jean Claude (org.). *Théorie des topoi*. Paris: Kimé, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- . *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: ———. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas (SP): Pontes, 1989.
- CAREL, M.; DUCROT, O. Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. *Langue Française*, 123, sept. 1999.
- CAREL, M. *Ambivalence et théorie des blocs sémantiques*. Florianópolis, 2001. (Conferência)
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- . Enunciação In: *Enciclopédia Eunadi*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984, v. 2.
- . La pragmatique et l'étude sémantique de la langue. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, EDIPUCRS, mar. 1997, v. 32.
- . *Logique, structure, énonciation*. Paris: Minuit, 1989.
- . *Polifonia y argumentacion*. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. *Desenvolvimento da linguagem da criança em fase de letramento*. Porto Alegre: UFRGS. Projeto de Pesquisa, 1992.
- HICKMANN, M. Reporting speech in discourse. In: HICKMANN, M. *The development of narrative skills. Pragmatic and metapragmatic aspects of discourse cohesion*. Ph.D. dissertation, University of Chicago, 1982.
- INGRAN, D. *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- MACWHINEY, SNOW, K. *The CHILDES project: tool for analysing talk*. Carnegie Mellon University, 1991.
- PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- . O que é o dado em aquisição da linguagem?. In: CASTRO, M. F. (org.). *Método e dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- ROMAINE, S. Methodology for studying the language of children. In: *The language of children and adolescents*. New York: Blackwell, 1984.
- SILVA, C. L. *A polifonia no discurso narrativo infantil*. Porto Alegre: UFRGS, Dissertação de Mestrado, 1996.
- . *A polifonia em narrativas infantis e o desenvolvimento da figura enunciativa de locutor*. Trabalho apresentado no V Congresso de Linguística Aplicada. Porto Alegre: UFRGS, set. 1998.
- . O desenvolvimento da figura enunciativa de locutor em narrativas infantis. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. do C. (orgs.). *Discurso, memória e identidade*. Porto Alegre: Sagra, 2000a.
- . *A polifonia em nível de enunciador em narrativas infantis*. Trabalho apresentado no 4º Encontro do CELSUL, Curitiba, novembro de 2000b.
- WOLF, D.; HICKS, D. The voices within narratives: the development of intertextuality in young children's stories. *Discourse processes*, 12, Harvard Graduat School of Education, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## ANEXO

### MARCAÇÕES UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS\*

#### Marcações de início de linha

- \* - marca a linha principal: turnos de fala dos participantes da entrevista;
- % - marca a linha secundária: comentários, explicações sobre certas ocorrências da linha principal.

#### Participantes

- \*LUC: entrevistador (primeiras três letras do nome do entrevistador, por exemplo, Luciana)
- \*JUL: três primeiras letras do primeiro nome da criança.

#### Marcações especiais

- @i - usa-se esse símbolo após termos que servem como elementos interacionais;
- @o - usa-se esse símbolo após itens onomatopaicos.

#### Símbolos de palavras

- xxx - marca-se com esse símbolo quando não se pode ouvir ou entender o que o falante está dizendo.

#### Símbolo morfológico

- os - indica omissão de plural nos nomes.

\* Na transcrição dos dados, a fala da criança é codificada conforme o sistema da escrita, i.e., com segmentos que são passíveis de omissão na oralidade. Segundo o programa CHAT, a transcrição fonológica envolveria uma linha dependente, após a principal. Visto nosso trabalho não se situar nessa 'área de conhecimento', consideramos desnecessária essa linha de transcrição.

#### *Pausas*

- # - pausa curta;
- ### - pausa longa;
- %com: silêncio - pausa muito longa entre os turnos.

#### *Citação*

- +"/. - indica que há citação na linha seguinte;
- +". - indica que há citação na linha anterior;
- +” - marca a fala citada.

#### *Repetições*

- [/] - indica que a palavra ou expressão anterior é repetida sem alteração;
- [//] - indica que a palavra ou expressão anterior é repetida com alteração.

#### *Sobreposição de vozes*

- [>] - utiliza-se no enunciado sobreposto;
- [<] - utiliza-se no enunciado que sobrepôs.

#### *Símbolos Correlacionais*

- +... - indica enunciado incompleto;
- + , - indica retomada do enunciado incompleto pelo mesmo falante;
- ++ - indica retomada do enunciado incompleto por outro falante.

#### *Substituição*

- [ : texto ] - o(s) elemento(s) entre colchetes indicam a forma adequada e equivalente à pronunciada.

#### *Dêixis*

- [ = texto ] - usado para breves explicações, especificando a identidade dêitica de objetos e pessoas.

#### *Eventos paralingüísticos*

- [ =! texto ] - usado para explicitar eventos não-verbais como o riso.

#### *Ênfase*

- [ ! ] - indica que a palavra precedente foi enfatizada.

#### *Enunciado gestual*

- 0. - usa-se, na linha principal, para indicar a utilização de gesto, equivalente a um enunciado.
- %ato - especifica-se, em linha secundária, o gesto feito pela criança.

#### *Dúvida*

- [ ? ] - indica que uma palavra ou frase foi transcrita sem o total entendimento do transcritor, que supõe o que foi dito e após coloca tal sinal.