

## **INFÂNCIA E LINGUAGEM: A CONSTRUÇÃO DO TEXTO FALADO EM CRIANÇAS QUE FREQUÊNTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Sílvia Fernanda Souza - UPF;  
Rosane da Silva França Cavasin – UNOESC

### **RESUMO**

A língua falada é o primeiro sistema de signos que a criança adquire para interagir com os demais indivíduos que convivem em seu meio. O texto falado, por sua vez, se caracteriza pelo fato de ser essencialmente processo e não produto, o que facilita à criança em sua aquisição de linguagem, pois não sente, *a priori*, necessidade de organizar o seu texto sintaticamente, mas sim em estabelecer comunicação com seus pares, sejam eles adultos ou outras crianças. A presente pesquisa tem como objeto de estudo o texto falado de crianças que frequentam uma instituição pública de educação infantil e se encontram em situação interacional de diálogo espontâneo. Dentre os objetivos propostos está analisar a aquisição das categorias discursivas, identificando as estratégias que as crianças de tenra idade utilizam para a construção do texto falado e observando como ocorre a interação/negociação verbal com outras crianças. Neste sentido, a investigação proposta aponta perspectivas para a compreensão dos aspectos interacionais nos textos falados infantis, com vistas a observar a aquisição e a evolução, em caráter longitudinal, dos elementos de construção e reformulação do texto falado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto falado – Aquisição de Linguagem – Educação Infantil

### **RESUMEN**

#### **INFANCIA Y LENGUAJE: LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO HABLADO EN NIÑOS QUE FRECUENTAN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

La lengua hablada es el primer sistema de señales que el niño adquiere para interacción con los demás individuos que coexisten en su medio. El texto hablado, por su vez, si caracteriza por el hecho de ser esencialmente proceso y no producto, lo que facilita al niño en su adquisición de la lengua, pues no siente, *a priori*, necesidad de organizar su texto sintacticamente, pero sí en establecer la comunicación con sus pares, sean ellos adultos u otros niños. La actual investigación tiene como objeto del estudio el texto hablado de los niños que frecuentan una institución publica de educación infantil y si encuentran en situación interaccional de diálogo espontáneo. Entre los objetivos considerados está analizar la adquisición de las categorías discursivas, identificando las estrategias que los niños de la pequeña edad utilizan para la construcción del texto hablado y observando como ocurre la interacción/negociación verbal con otros niños. En este sentido, la investigación propuesta señala perspectivas para la comprensión de los aspectos interaccionales en los textos hablados infantiles, con vistas a observar la adquisición y la evolución, en carácter longitudinal, de los elementos de la construcción y del reformulación del texto hablado.

**PALABRAS-LLAVE:** texto hablado - adquisición de la lengua - educación infantil

## 1.0 INTRODUÇÃO

O ser humano possui necessidade de comunicação e, neste sentido, falar sobre a língua falada é uma forma de expressar esta necessidade, apontando a funcionalidade social que lhe é pertinente. Tratar dos mecanismos de funcionamento da língua oral no processo de aquisição discursiva em crianças pequenas é, em especial, entendê-la como um meio de interação social. A designação de homem como “ser social” está associada ao desenvolvimento de um sistema de signos, o qual lhe permite estabelecer comunicação com o seu grupo. Esse convívio social, por sua vez, está em grande parte relacionado à questão da linguagem oral, à fala, tendo em vista que a escrita tem surgimento bem mais recente na história da humanidade.

Por essas e outras características, pode-se afirmar que a aprendizagem da linguagem oral acontece primordialmente pelo contato com a fala de outros indivíduos pertencentes ao meio em que se convive, sendo ela adquirida logo nos primeiros anos de vida e aperfeiçoada e modificada ao longo dela e de acordo com o que o contexto exigir. As crianças aprendem a falar em situações espontâneas, naturais e aprendem as regras que o ato exige. Já, a aprendizagem escrita, acontece bem depois, na maioria das vezes em situações sistematizadas para a aprendizagem do código escrito.

Para Marcuschi (2003, p.19),

A fala (enquanto manifestação da prática oral), é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá o primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural de socialização.

A constituição dos estudos da língua falada como algo científico é algo recente na lingüística (CASTILHO, 2004), embora se saiba da primazia que tem seu uso sobre o da língua escrita, ao longo da história da humanidade. A fala é um trabalho lingüístico, discursivo e interacional, determinada por um conjunto de atividades, as quais constroem o texto, o reformulam e o qualificam.

É nas estratégias de construção e reformulação na fala infantil que se centrará o presente trabalho, buscando observar, em uma perspectiva longitudinal, como estas surgem e evoluem no discurso infantil.

A língua falada é o primeiro sistema de códigos que a criança adquire para interagir com os demais indivíduos que convivem em seu meio. Desde a tenra idade, aprende a decodificar sons e a reconhecer elementos lingüísticos (e não lingüísticos) que exprimem

aprovação, desaprovação, dúvidas, como acontece com os gestos, a interação facial. Esta aprendizagem não é sistematicamente programada: a criança aprende pelo contato e pelas interações que desenvolve nos ambientes em que vive e com as pessoas que convive. Muito diferente da escrita, que possui uma função social importante para determinados meios, mas decorre de uma aprendizagem sistematizada e geralmente destinada à educação escolar.

No início da década de 1990, começamos a interagir com a Educação Infantil e os processos de linguagem que nela se desenvolvem. Na época, estas entidades se chamavam “Creches Comunitárias” e atendiam apenas a filhos de trabalhadores. Como havia crianças que chegavam a permanecer 12 horas ininterruptas na instituição, percebia-se que as rotinas e as interações desenvolvidas naquele espaço eram de fundamental importância para a criança e para o desenvolvimento de suas relações sociais. As cantigas, as conversas na roda, as brincadeiras cantadas e mesmo as argumentações, pedidos e desculpas que as crianças desenvolviam nos processos de interação criança-criança e criança-adulto, aprimoravam sua capacidade de comunicação.

Anos mais tarde, começamos a conviver e observar crianças em idade do então pré-escolar (a partir de 05 anos), sendo que haviam alunos já eram habituados às instituições, alunos estes que conviviam diariamente com outras crianças e com educadores e outros que, pela primeira vez, ficavam em espaços institucionais, separados de seus familiares. As crianças que, teoricamente, deveriam falar espontaneamente, se calavam, enquanto outras, acostumadas a emitir opinião, a questionar e mesmo a vivenciar rotinas, demonstravam capacidade de comunicação maior. Estes foram alguns dos aspectos que nos levaram a refletir sobre a aquisição da linguagem oral e das capacidades comunicativas nos primeiros anos da infância, tendo em vista que, notadamente, elas aconteciam de maneiras diferentes dependendo do meio em que a criança convivia.

Estas reflexões ganharam força quando, ao estudar a língua falada, conhecemos o Projeto NURC- Norma Urbana Culta e os estudos sobre a conversação no Brasil. Percebemos que “só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação” (BAKHTIN, 2004, p.138), ou seja o texto conversacional é altamente organizado e passível de ser estudado com o mesmo rigor científico que historicamente foi dado à língua e por isso é pertinente refletir sobre a linguagem infantil em termos do processamento do texto falado pela criança. Para Marcuschi (2003, p.08), a análise da conversação se preocupa “com o caráter pragmático da conversação e de toda a atividade lingüística diária”. Nela, os sujeitos preocupam-se em estabelecer a comunicação, adequar-se aos contextos e garantir a compreensão de seu interlocutor.

O interesse por coletar entrevistas e constituir um *corpus* próprio para esta pesquisa, surgiu da proximidade que ainda hoje mantemos com as instituições educacionais do Município de Concórdia, nas quais atuamos na Formação Continuada dos educadores, em especial com os que atuam na Educação Infantil - CMEIs. Ainda ressaltando que, pensando na fala infantil, não há materiais sistematizados pelo projeto NURC.

O presente artigo ainda se justifica pela importância que tem seu objeto de estudo: o texto falado infantil, considerando que a fala é uma forma autêntica de utilização da linguagem pelo homem. Sua relevância reside no fato de que o período de dois a cinco anos representa uma faixa etária de grande importância no desenvolvimento conversacional e na aquisição de competências linguísticas, tendo em vista que nessa fase evolui a organização de suas frases bem como para um estado linguístico mais aprimorado; atividades de reflexão e análise de seu próprio discurso surgem com mais evidência.

Neste sentido, a investigação proposta aponta perspectivas para a compreensão dos aspectos interacionais nos textos infantis, com vistas a observar a aquisição e a evolução, em caráter longitudinal, do texto falado na criança.

## **2.0 INFÂNCIA E LINGUAGEM: ALGUMAS DEFINIÇÕES**

Gostaria pois que a fala e a escuta que aqui se traçarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afastando e depois volta, para lhe trazer uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que delas se faz ROLAND BARTHES (apud JOBIM e SOUZA, 2005, p.13)

Quando se aborda questões sobre a infância e a linguagem, vale ressaltar sobre qual concepção de linguagem e sobre que concepção de infância nos pautamos. As concepções de linguagem desenvolvidas por muitos anos em nossos sistemas escolares, observando principalmente a noção de língua sistêmica, normativa, associada ao bem falar e escrever (principalmente, ao bem escrever), priorizam aquilo que se considerava importante na língua vista como instrumento de comunicação: a aquisição e a análise de estruturas. Pouco a oralidade se fazia presente e, muitas vezes quando existente, era para decodificar frases e textos previamente escritos. Há, assim, em nossa contemporaneidade, uma necessidade de se construir um “concepção de linguagem que recupere o sentido das palavras” (JOBIM E SOUZA, 2005, p.15), que aponte para sua natureza dialógica e através da qual se possa

recuperar “a essencial originalidade com que devem ser tratadas as questões humanas e sociais” (op.cit).

A criança, através de seu modo de falar, demonstra como interpreta e constrói a realidade social na relação com os outros, que é a base para a construção de seu discurso. Corroborando com esta afirmação, encontramos em Jobim Souza (2005, p.22) que,

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais.

Assim, é preciso reconhecer a criança como sujeito, a qual não pode permanecer sem voz. É no diálogo com o outro (com outras crianças e outros adultos) que ela demonstra que há uma indissociabilidade entre a forma e o conteúdo, condições nem sempre valorizadas pelo trabalho com a linguagem. A infância, enquanto fase de desenvolvimento humano, por sua vez, precisa ser desvinculada de idéias que reforcem “tanto a infantilização da criança, quanto a burocratização ou a instrumentalização da linguagem” (op. cit, p.12).

Neste sentido, trataremos da constituição do texto falado, em uma perspectiva dialogal, intercalando a aplicação desta teoria em excertos de textos extraídos de crianças de dois a cinco anos, que freqüentam um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEIs, no Município de Concórdia.

## **2.1 Os caminhos metodológicos para a coleta de dados**

Inicialmente, vale a pena tecer algumas considerações sobre os procedimentos para a constituição do *corpus* para esta pesquisa.

Através de gravações de voz coletadas em uma instituição de Educação Infantil, no município de Concórdia-SC, nas quais se procurou em momentos de faz-de-conta, de roda de conversas e de histórias, as interações verbais das crianças e o uso da linguagem de forma natural, sem a intervenção do educador, procurou-se demonstrar como evolui o discurso da criança quanto à utilização de recursos de construção e de reformulação.

Assim, o *corpus* delimitado na pesquisa é constituído de gravações de textos produzidos por quatro pequenos grupos, divididos por faixa etária entre dois e cinco anos, embora neste artigo se utilize apenas dois recortes (dois anos e meio e quatro anos), pela

maior diferença na estruturação do discurso. O caráter descritivo da pesquisa se justifica pelo fato de ser o trabalho em análise de conversação empírico, exigindo que seu material de pesquisa seja constituído de textos falados, produzidos em situações reais de comunicação.

Após coletadas, as falas foram transcritas de acordo as normas para descrição de textos falados (NURC)<sup>1</sup>, para na seqüência serem analisadas de acordo com os parâmetros da análise da conversação.

## **2.2 O texto falado e suas especificidades: caracterização, formulação e reformulação.**

O texto falado caracteriza-se pelo fato de ser essencialmente processo e não produto. Segundo Rath (1979, p.20 *apud* HILGERT, 2001, p.65), o texto falado define-se sendo o próprio ato de produzir o texto enquanto tal. O planejamento do que dizer e a formulação desse dizer não são etapas que se sucedem, mas são *simultâneas*. Nas falas informais nem mesmo as intenções comunicativas são anteriormente planejadas: “Quando muito, tem o falante uma vaga noção do que vai dizer ao iniciar seu turno. Em geral, ele toma a palavra e segue falando com ‘destino incerto’ que só se definirá na evolução do turno, ou seja, na seqüência da formulação”. (HILGERT, 1993, p.107).

Em suma: a intenção comunicativa é construída na e pela formulação, e o planejamento de uma atividade comunicativa só se completa com a construção do enunciado concluída. Assim, podemos considerar que as discontinuidades ou disfluências são da natureza do processamento *on line* do texto falado. A construção do texto falado é essencialmente marcada pelo constante surgimento e conseqüente solução de problemas. Na verdade, a simples impressão de que o ouvinte não compreendeu algum enunciado pode constituir um problema para o falante, o que o leva a realizar reformulações preventivas. Ou seja, o texto falado mantém explícito os traços de *status nascendi*(ANTOS, 1882 *apud* HILGERT, 2002, p.66), o que o distingue do texto escrito, no qual, ao menos em grande parte, “as pegadas do processo de construção estão apagadas” (HILGERT, 1993, p.108).

Vale ressaltar que a produção de qualquer texto é dialogal (enunciador e falante têm sentido equivalente) e, se isto vale para texto escrito, muito mais para o texto falado, em que os interlocutores interagem *ad hoc*, em situação face a face. Este caráter não é só pela alternância de turnos, tendo em vista que os turnos não são monólogos dirigidos a um interlocutor e dele independentemente produzidos.

---

<sup>1</sup> Normas para descrição de textos falados estão descritas na íntegra no item 5.0 Anexos.

Segundo Motsch & Pasch (1987 p.27, 28 *apud* HILGERT, 2001, p.65), são três as reações básicas possíveis de um enunciatário (ouvinte), correspondentes a três objetivos ilocucionais fundamentais do enunciador (falante), ou seja, que o enunciatário: **responda** a uma pergunta; **realize** uma atividade e/ou **crie** em algo.

Contudo, para que qualquer destes objetivos seja alcançado é preciso que o enunciador assegure aos enunciatários as condições para que este **reconheça a intenção** do interlocutor e **aceite** realizar o objetivo a que visa. Estas condições se criam na prática, por meio de atividades lingüísticas específicas, que garantam a compreensão e estimulem, facilitem ou causem aceitação. Fundamentar e justificar, atividades que as crianças aprendem ao longo dos anos e no contato com o diálogo de adultos, entre outras, são atividades com este fim.

Assim, essas atividades que se destinam a construir, formular adequadamente a enunciação, são atividades de formulação enunciativa, chamadas por isso de atividades de formulação textual ou atividades de produção discursiva. Segundo Gülich & Kotschi (1995), distinguem-se três tipos de atividades de produção discursiva, as quais são identificadas com base em marcas específicas do processo de enunciação:

?? A **verbalização**: em sentido específico, é tida como o trabalho de busca de alternativa de formulação, marcado por fenômenos de hesitação geral. Em sentido amplo, é a própria tradução lingüística dos propósitos dos falantes.

?? O **tratamento**: consideram-se as atividades que, por meio de um novo enunciado, de alguma maneira “trabalham” um enunciado anterior, reformulando-o ou não.

?? E a **qualificação**: atividade explícita de avaliar e comentar soluções formulativas encontradas pelos interlocutores, fazendo com que seja algo como uma manifestação explícita do constante monitoramento cognitivo que os falantes fazem de sua produção discursiva.

As **atividades de verbalização (formulação)** são todas e quaisquer manifestações lingüístico- discursivas produzidas pelos falantes na produção de seus enunciados. Em sentido específico, é tida como o trabalho de busca de alternativa de formulação, marcado por fenômenos de hesitação geral. Em sentido amplo, é a própria tradução lingüística dos propósitos dos falantes.

Para Antos (1982, p.92 *apud* FÁVERO , ANDRADE & AQUINO, 2002, p.55) ao produzir um enunciado o locutor realiza uma atividade intencional, pois “Formular um texto não é só planejá-lo, mas também realizá-lo”. Entende-se assim que formular é efetivar atividades que estruturam e organizam os enunciados de um texto, e o esforço que o locutor faz para produzi-los se manifesta por traços que deixa em seu discurso.

Percebemos este esforço através do excerto abaixo, extraído de um inquérito coletado no CMEI, entre duas meninas de quatro anos que brincam de faz-de-conta. Seu diálogo, notadamente espontâneo, aponta para as marcas de formulação do textos:

**Excerto 01<sup>2</sup>**

L – T\*\*\*\*

[  
T- ( ) AGOra::

[  
L- agora vamo pega car::ne

T- CARne pra friTÁ: : .../isso daí não é carne L\*\*\*\* ... Oh::: Isso DAqui::

.....oh LU::... isso daqui não precisa::: ... isso daqui não é: :/

L - Eu sei que cor é ....AmaRElo::

(FONTE: as autoras.)

Neste sentido,

Formular não significa simplesmente deixar ao interlocutor a “tarefa” da compreensão, mas, sim, deixar, através desses traços, marcas para que o texto possa ser compreendido, o que faz com que a produção do texto seja, ao mesmo tempo, ação e interação. Desse modo podemos afirmar que as atividades de formulação visam sempre à intercompreensão. (op.cit)

Nos estudos realizados em Língua Portuguesa, no Brasil, tem-se que as **atividades de formulação** são fortemente caracterizadas pelos “problemas” a que são suscetíveis, que em geral se manifestam por traços lingüísticos ou (paralingüísticos) explícitos, denominados **marcadores**. Neste processo de formulação aparecem as marcas deste processamento: pausas, hesitações, truncamentos, etc..., ou seja, possuem *escopo prospectivo*, na medida que “sinalizam a busca de uma alternativa de formulação” (HILGERT, 2001, p.68), conforme se observa no excerto abaixo.

**Excerto 02:**

**L2** – tu leste toda ... tu leste Summerhill?

**L1** – não eu conheço textos que um rapaz

**L1** – ele ele:: (1) não ele não:: (1) não é uma liberdade total ... (2) entende? ... (3) existe ... o que eu acre/(4) o que o que o ser pode fazer e o que o ser não pode fazer tanto a criança quanto o adulto ... existe a/(4) o que o aluno pode fazer e existe o que o professor pode fazer ... cada um tem as suas a/(4) as suas atribuições entende?... (3) não é uma li/(4) não é um ... algo ... liberal não é ...entende? (3) ah ... (5) eles podem fazer dentro de certos limites ... desde que aquilo não esteja

<sup>2</sup> Nomes verdadeiros substituídos (\*\*\*\*) para preservação do anonimato crianças que participaram da coleta.

prejudicando o outro ... no momento em que começa a prejudicar o outro aquela pessoa é punida ...  
(HILGERT, 2007. Inquérito 283, linhas 311 - 322)

No excerto acima é possível perceber a presença de fortes marcas de *descontinuidades*, traduzidas em *hesitações*, explicitadas por diferentes recursos:

- (1) alongamento da semivogal ;
- (2) por uma pausa;
- (3) verificação do canal de comunicação com o interlocutor (“*entende?*”), bem como em vista de aprovação ou desaprovação quanto ao entendimento da mensagem que quer repassar; também se pode considerar uma forma de preenchimento;
- (4) por um segmento paralingüístico “ah”, seguido de uma pausa;
- (5) por truncamentos que demonstram o processo de seleção lexical na construção do texto.

Observa-se, deste modo que, com as hesitações, marcadoras do processo de verbalização, o falante abre uma pausa no curso formulativo para selecionar em sua memória lingüística a formulação adequada, em vistas a dar continuidade ao fluxo formulativo. Neste sentido, as hesitações constituem um escopo prospectivo na construção do texto, na medida em que sinalizam a busca de uma alternativa de formulação. Este fator se evidencia ao longo de todo os discursos coletados nas situações de fala das crianças, em nossa pesquisa, por serem todas de tenra idade.

No entanto, por ser processo e não produto, bem como por sua produção ser um processamento simultâneo a sua verbalização, no texto falado inúmeras vezes se torna necessário dar um retomada aos enunciados proferidos, no sentido de acrescentar-lhes sentido, corrigi-los ou mesmo reafirmá-los, justificando assim o tratamento necessário ao “já dito”, ou seja, o processo de reformulação discursiva.

Consideram-se as **atividades de tratamento** (reformulação) as que, por meio de um novo enunciado, de alguma maneira “trabalham” um enunciado anterior, reformulando-o ou não. Possuem *escopo retrospectivo*, tendo em vista que buscam “dar um tratamento lingüístico discursivo a segmentos já instalados no texto conversacional” (HILGERT, 2001, p.68).

As razões que levam às reformulações são as mais diversas. Assim, pode-se entender que os procedimentos de reformulação concorrem para a progressividade textual, convergem

para a garantia da intercompreensão e, em decorrência, visam levar a bom termo o evento comunicativo.

O excerto 03 exemplifica este tipo de atividade de reformulação, como é o caso das paráfrases, correções e repetições.

**Excerto 03:**

**L2** – é eu acho que ... eu acho que a gente tinha ... a reforma devia de iniciar lá pelos maternas sabe? A primeira coisa era ensinar a criança a raciocinar ... *deixar que a criança se virasse um pouco sabe?* **quer dizer** ... *lançar um problema e deixar que eles resolvessem...*

**L1** – ah

(HILGERT, 2007. Inquérito 283, linhas 141 - 146)

Pode-se perceber neste excerto que L2 parafraseia seu enunciado anterior, mantendo uma relação de equivalência semântica. A paráfrase, neste caso, procura clarear o sentido do enunciado, explicar melhor, tendo em vista assegurar a compreensão do ouvinte. Percebe-se também que *quer dizer* atua como um marcador parafrástico, o que em geral está representado nos procedimentos de reformulação. O marcador tem a função de anunciar a reformulação a ocorrer.

Destaca-se, deste modo, as três principais formas de tratamento no texto falado: repetição, correção e paráfrase. Antes de explicitá-las, convém registrar que nas falas de crianças até dois anos de idade, o fenômeno da repetição é muito presente, no entanto, a correção e a paráfrase são praticamente inexistentes, aparecendo de forma singela nas falas das que possuem quatro anos. Através da conceituação destas três formas de tratamento é possível visualizar o porquê: elas se constroem a partir da reflexão do dizer sobre o dizer pela criança, o que só acontece a partir do momento que a criança possui uma linguagem interacionalmente mais elaborada e discursivamente mais consistente.

A **repetição** é uma das estratégias de reformulação mais empregadas na construção do texto falado e consiste na “produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo”. Ao apresentar essa definição para a atividade de repetição, Marcuschi (1996, p.97) tem a preocupação de explicitar os elementos nela envolvidos.

Cabe destacar que, do ponto de vista de sentido, porém, a repetição necessariamente concorre com o movimento progressivo do texto, razão pela qual ela é uma atividade reformuladora. Deste modo, a repetição se caracteriza por ter identidade formal com o enunciado anterior, mas essa equivalência formal não significa equivalência de sentido. Neste sentido, Marcuschi (2002, p.106), destaca que há diferença entre “repetir elementos

lingüísticos e repetir o mesmo conteúdo, portanto repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não equivale a dizer a mesma coisa.” Para ele, as repetições se manifestam de muitas maneiras e são multifuncionais.

**Excerto 04:**

Doc. Agora falando mais do seu tempo de vestibular como é que o senhor soube da sua aprovação quando o senhor passou aí na Faculdade de Medicina? ... o senhor recorda?  
 Inf. EO no:: no vestibular?  
 [  
 Doc. ER *no vestibular...*  
 Inf. Eu não disse eu não estou bem lembrado...  
 (Idem, p.211, linhas 590-591)

No excerto 04, percebe-se claramente que a primeira expressão “no vestibular” é uma indagação ao documentador, pedindo-lhe que confirme. Já, na repetição, percebe-se que o documentador lhe responde de forma afirmativa, como se fosse diz: “sim, no vestibular.” Neste sentido, em exemplos como este se percebe que na repetição há uma equivalência semântica, mas também há um acréscimo de sentido, sendo que Marcuschi (1996, p.96) afirma que a repetição não pode ser entendida apenas como um simples ato metalingüístico, pois “ela expressa algo novo”, tendo em vista que as mesmas palavras, num evento comunicativo diverso, não equivale a dizer a mesma coisa.

De acordo com Marcuschi (2002), as repetições agem tanto no plano da composição do texto, em sua materialização e seqüenciação das cadeias lingüísticas (relações co-textuais), quanto no plano discursivo, relacionado aos aspectos interacionais, cognitivos e pragmáticos (relações sócio contextuais).

No segmento abaixo, percebe-se o quanto as crianças, em fase de aquisição dos elementos discursivos da conversação, a utilizam.

**Excerto 05**

G- animais nós vamos pega  
 L- vamo nós::  
 ((ruídos))  
 L- tá bom...  
 Doc – esses animais? ... o que eles fazem: : ?  
 G - coco  
 L – ( ) o que: : é o ma-ca-co  
 G- ah... olha o tigue.. olha esse tigue ....sem cabeça...( )  
 L- ó: : ... ta sem cabeÇA... ó...(já tem) o tigrão: :  
 G- tigre esse...  
 L- esse...esse também ó: : .. ( ) isso aí ó: : é uma CO-bra

g- esse é uma cobra?  
 L- é: :  
 G- esse U:::ma GA- linha?  
 L- é:: esse uma galinha ( )  
 G- L\*\*::... vaMO: tira TUdo?  
 L- SIM: :  
 G – sim ((derrubam todos os brinquedos))

(FONTE: as autoras.)

As crianças “G” (menino, dois anos e meio) e “L” (menina, dois anos e meio), estão brincando com animais de borracha, mediante observação da documentadora (D), que procura intermediar a conversa quando necessário. Percebe-se que a repetição é presente de diferentes formas, seja repetição de vocábulos (*‘esse’, ‘tigue’*) ou mesmo de sintagmas *‘esse’, ‘uma galinha’*, repetido inclusive com a mesma variante de flexão de gênero equivocada. Percebe-se que as repetições possuem função de continuidade do tópico discursivo, da fala que desenvolvem sobre sua brincadeira.

A **paráfrase** é uma estratégia lingüístico-duscursiva de reformulação por meio da qual se estabelece uma relação de equivalência semântica entre EO e ER, isto é, constitui-se entre dois enunciados um parentesco semântico que pode se manifestar em um grau maior ou menor, mas nunca haverá equivalência semântica total entre eles, uma vez que essa não ocorre nem mesmo na relação de repetição.

Essa relação, por sua vez, é responsável por deslocamentos de sentidos que, além de garantirem a intercompreensão, fazem com que o texto progrida. Através dela, um novo enunciado retoma, no curso da fala, um enunciado já verbalizado, promovendo sempre algum grau, por menor que seja, de deslocamento semântico.

#### **Excerto 06:**

L1 então a minha de onze anos...  
 M ela supervisona o trabalho dos cinco...  
 P *ela vê se as gavetas estão em ord/... em ordem se o::material escolar já foi re/ arrumado para dia seguinte... e nenhum:: fez:: arte demais no banheiro..*

(HILGERT, 1996, p.137)

Deste modo, percebe-se que, como atividade de reformulação, a paráfrase tem a função geral de garantir a compreensão do propósito comunicativo do falante ao seu interlocutor, a fim de que outros objetivos envolvidos no ato de fala possam ser atingidos. Procedimentos parafrásticos não foram evidenciados no recorte da coleta aqui tratado.

Segundo Barros (1993), **correção** é um procedimento de reelaboração do discurso no qual se visa consertar erros” ou equívocos. Para esta autora, “erro” é entendido como qualquer problema de formulação revelado na escolha do falante já posta no discurso e que, por algum motivo, considera inadequada. Na correção, o enunciado é total ou parcialmente anulado. Podemos observar esta interpretação no excerto a seguir:

**Excerto 07:**

- L1 então eu tenho impressão de que quando o menor... já estiver  
 assim... pela  
 M quarta série...  
 C terceira quarta série...  
 (CASTILHO & PRETI, 1987, p.167, linhas 1225-1228)

Percebe-se no excerto 07 que o falante corrige sua expressão, anulando parcialmente a expressão por ele proferida anteriormente. Já, no excerto 08, se observa que a correção anula completamente a expressão anterior.

**Excerto 08:**

- Inf. recursos?... acho que vai muito da:: da ... da higiene nessa parte  
 ao...relacionada como o cabelo...procurando assistência com um  
 técnico que entende do assunto... e de:: de uma orientação  
 como...utilizar meios pra que se...previna  
 M a cárie  
 a cárie desculpe ((risos))  
 C a:: a:: queda do cabelo...  
 a calvície ...precocemente  
 (HILGERT, 1997, p.78, linhas 86-93)

Percebe-se, no exemplo acima, que o informante se equivocou na sua formulação, apontando esse equívoco com o marcador “a cárie desculpe”, que nega a formulação anterior, corrigindo-a por “queda de cabelo”.

Há correções do ponto de vista do conteúdo, sendo que quando a correção é parcial, o elemento corrigido não é negado, mas apenas sofre uma ampliação ou restrição. Na correção total, há uma relação de falso ou verdadeiro, negando o que se afirma no segmento corrigido.

Segundo Barros e Melo (1990) o ato de corrigir é assim definido como um procedimento de elaboração, com vistas a consertar inadequações que eventualmente ocorrem no decorrer do processo de formulação.

Não encontramos atividades de correção no recorte abordado, em especial por serem uma tomada de consciência sobre o fluxo informativo veiculado, caso que não se enquadra na

situação comunicativa em questão, a brincadeira, nem é procedimento característico da faixa etária de dois a cinco anos.

As **atividades de qualificação** são segmentos conversacionais de natureza metalingüística ou metadiscursiva que os falantes empregam “para avaliar ou comentar expressões ou seqüências de expressões” usadas no desenvolvimento do discurso, destacando, dessa forma, problemas de verbalização ou de comunicação.

Considera-se que o principal traço que distingue as atividades de qualificação discursiva dos procedimentos de formulação em geral, e em especial dos de reformulação, é o fato de estes operarem sobre as estruturas informacionais na construção do texto e enquanto que as operações metadiscursivas (ou de qualificação) constituírem manifestações explícitas do controle que o falante exerce sobre suas atividades conversacionais (GÜLICH & KOTSCHI, 1995). É devido a essa característica de auto-referenciação, que o metadiscurso, entra, em se tratando da composição do texto, em pauta diferenciada da estrutura informacional.

As atividades metadiscursivas praticamente são inexistentes no discurso de crianças de tenra idade, tendo em vista que são exercidas por falantes que exercem uma reflexão sobre seu dizer, que além de organizarem seu discurso sintaticamente procuram monitorá-lo, exercendo tais atividades.

Percebe-se uma evidência do metadiscurso, no diálogo travado entre as duas meninas de quatro anos ‘L’ e ‘T’:

**Excerto 09:**

T - Então vamos pegar os brinquedos

L e T – ((risos))

T – panela... panela...panela... oi... panela ( ) ((faz micagens e enrola a língua))

L – [ ((risos altos))

T - sabe que que é isso que eu tô falando: :?...é in-GLÊS: : sabe o que que é inglês? ... é de Miami....

L - [ ((risos))

T – vamos BRIN – CAR: :

L- lá – lá..

(FONTE: as autoras.)

No excerto 09 que ‘T’ faz uma clara referência ao dizer sobre o seu dizer, ou, no caso, ao seu modo de dizer, considerando implícito o estereótipo de que tudo o que não se pode compreender, que não é compreensível é língua estrangeira (por ela tratada como ‘*inglês*’).

### 2.3 Argumentação na condução discursiva do texto falado infantil

Embora o principal objetivo deste trabalho seja identificar procedimentos de construção e reformulação do texto falado de crianças, é interessante ressaltar como a linguagem infantil exterioriza alguns conceitos que as crianças desenvolvem sobre o mundo que as cerca e sobre as relações que estabelecem com as outras crianças e, em especial, a partir de sua convivência com visões de mundo repassadas pelos adultos. É o que observamos nos excertos a seguir:

**Excerto 10:**

L - Hoje a T\*\*\*\* não tá brigando.... ela tá querida

Doc- Como é que é L\*\*\*\*?

L -A T\*\*\*\* vive brigando coMigo

T – Sabe: : ... ô profe .... Ela é bem feia de vez em quando.... a

L\*\*\*\*...porque sempre ela bate nos colega: ...

L- mas agora não bato...

T - sempre ela fica brigando com os colega...(cutucando) e batendo ...

Doc – SÉ – rio?

L - mas agora /

[

T - e: : Jesus castiga...ô::: .... L\*\*\*\*: : .....deixa eu te fala uma coisa... sabe por que é feio bater?.... sabe por que? ...porque Jesus castiGA... ele escuta tudo o que que você fala e isso é feio

Doc- O que você acha disso L\*\*\*\*?

T- ( )é feio você bate nos colega porque Jesus castiga... ele tá no céu ouvindo tudo ... o que/ o que que você faz

L – mas você também....diz....( )

T – é que EU falo para você só pra você ouvir que não é pra bater...

L – tá

(FONTE: as autoras.)

No excerto 10, se percebe os conceitos de regras, de religiosidade como forma de punição e de moralidade com os quais as crianças convivem e utilizam em suas conversas espontâneas e brincadeiras. A visão de mundo com a qual as crianças convivem é expressa em seu pensamento-linguagem.

Também é recorrente afirmar que as regras para tomada de turnos não são seguidas pelas duas informantes, tendo em vista que ‘T’ fala muito mais que ‘L’ ressalta o turno constantemente, evitando que ‘L’ utilize sua argumentação.

Isso se evidencia no tópico a seguir, o qual ‘T’ insiste em continuar falando sobre o comportamento de ‘L’ com os colegas, sob o que ‘L’ se recusa. No entanto, tal a persuasão de ‘T’, que ‘L’ acaba por desenvolver o tópico também

**Excerto 11**

Doc- Hein L\*\*\*\*?

L- é que....  
T – Vamo conversar sobre a L\*\*\*\*? Vamo...  
L – ah...não: : ... não  
T – L\*\*\*\* ... a gente tem que conversar sobre você  
L – não T\*\*\*\* ....de novo não... não começa: ...  
T - É que.... L\*\*/...as comida não tá pron- TA...L\*-\*...  
L- ((risos))  
T – tá LO -CA da cabeÇA .... o Jesus/ sabe que ele não vai gostar de ti? sabe por que ?  
[  
L- é..  
[  
T - porque você só briga cos' colega...bate nos colega...belisca os colega...dá soco nos colega... ele não GOSTa disso ... porque ele ta lá no céu ouvindo tudo o que que você faz/ ((ruídos))  
L- você não é profe... ((risos))  
T – mas eu só tô falando....tô falando pra você... tá? L\*\*\*\*  
Doc- Por que L\*\*\*\*? É só profe que pode fazer chingão?  
L – Não.... porque: : ..ela assim ó....  
[  
T – eu: eu sou tua amiga ...só que eu tô te explicando:  
[  
L- mas  
só ela: :... ela sempre...ela sempre grita quando ela quer brinca....((risos))  
comigo  
[  
T - tira esses cabelo da boca: : ...  
L – ( )  
L- ai profe...ela ...ela faz..faz....( ) (( ))  
T – eu só vô fala (e Jesus tá) ouvindo tudo o que você faz  
L- mas eu sei o que/...  
T - Bate...( )  
L – é por que os colega: : ... BELisca...o E\*\*\*\* belisca eu  
T - O E\*\*\*\* já passou .. o E\*\*\*\* faz tudo  
[  
L – ele faz tudi/...  
[  
T – ô: :...deixa eu fala....sabe...ELE briga...ele bate nos colega...que nem ((ruídos)) bate nos colega...belisca os colega/ os colega...TU-DO...e ela também... bate nos colega: ...surra os colega...belisca os colega...a L\*\*\*\*...só que ela ( ) L\*\*\*\* é muito feio...( ) tava onde? tava onde? ... tava no teu queixo.  
L –Sim.... é porque nós duas se encontramos...os colega dão risada ( )  
(FONTE: as autoras.)

Conceitos de educação, do que ensinar, do papel social de cada um na instituição (*só profe pode chingar*), do que é certo e errado no tratamento com os colegas (*bater... surrar... beliscar... é muito feio*) apontam que as duas falantes de quatro anos já conseguem argumentar e desenvolver um tópico discursivo com coesão, diferentemente das crianças de dois anos, no qual predominava a listagem de elementos e a repetição de segmentos e nomes, apontando

para uma linguagem pautada nos elementos concretos e visíveis. A repetição de termos, nesta seqüência discursiva, tem uma função enfática.

As análises aqui realizadas, longe de constituírem em conclusões acerca da linguagem infantil, são singelas reflexões sobre o processo de aquisição do texto falado infantil, em uma perspectiva conversacional e do desenvolvimento de estruturas discursivas, em caráter longitudinal, na fala das crianças pequenas.

### 3.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto deste trabalho, o texto falado, é definido como um texto em *status nascendi*. É devido a essa condição que o texto falado deixa explícito o trabalho de sua formulação, por meio da qual acontece o processo de interação entre os sujeitos. Segundo Bakhtin (2003), é na corrente da comunicação verbal que os sentidos se constroem, tendo em vista que as falas dos outros, em situação discursiva, contribuem de maneira significativa para a construção de conceitos pelas crianças.

Na análise das situações comunicativas apontadas, percebe-se a predominância de repetições nas crianças entre dois e três anos, fato que gradualmente vai sendo substituído pelas crianças de três a cinco anos, as quais começam a dominar os mecanismos de reformulação, o que demonstra que as categorias discursivas são adquiridas gradualmente e auxiliam na construção do texto falado da criança.

Assim, é possível ainda considerar que tanto a repetição como a correção se revelam na constituição dos textos das crianças já a partir dos quatro anos de idade, como estratégias utilizadas na solução de problemas de formulação, embora estudos na área da linguagem (DIEDRICH, 2001) demonstrem que é a partir dos seis anos que os textos formulados apresentam complexidade maior do que aqueles formulados aos quatro e cinco anos.

A repetição, por sua vez, encontrada com ênfase na fala das crianças de dois anos e meio, tem como principal função, na produção conversacional dos informantes, garantir a coesão do texto, ou no caso, construir seu texto a partir das repetições. No que se refere às repetições, constatamos que, nas falas analisadas, não houve ocorrência com finalidades específicas (além das funções enfática, coesiva e argumentativa, consideradas corriqueiras no discurso falado), como as apontadas nos estudos de Marcuschi (2003, 1996). As repetições com função argumentativa de intensificação, ocorrem de forma mais recorrente a partir dos sete anos (DIEDRICH, 2001). Entretanto, já na fala aos quatro anos é possível observá-la

como forma de reforçar a argumentação, o que sinaliza uma certa competência no uso de estruturas lingüístico-textual-interativas mais complexas.

Nos textos produzidos pelas crianças de até cinco anos, não ocorreram paráfrases dos enunciados dos outros (conceituadas como heteroparáfrases), sendo que, acredita-se que estas só ocorram e se revelem em textos mais elaborados lingüisticamente, em crianças a partir dos seis anos de idade (DIEDRICH, 2001).

A dialogicidade, por sua vez, além de estar inerente à linguagem, transparece através dos diálogos e das intervenções verbais. Este fator é muito presente na fala das crianças, sendo que uma interrompe o que a outra diz e utiliza o discurso da colega para construir o seu. Quanto menor a criança, menos regras conversacionais em relação à tomada de turnos ela utiliza.

O relato aqui realizado refere-se aos textos produzidos por pequenos grupos de crianças, em situação espontânea, mas que não sinaliza toda a gama de gêneros de discurso produzidos pelas crianças. Por isso sabemos que, nos limites deste trabalho, não temos a possibilidade de fazer afirmações sobre a construção do texto falado produzido pelas crianças em geral. Entretanto, acreditamos que as reflexões feitas nesta pesquisa possam sugerir alguns caminhos para a compreensão do texto falado de crianças da faixa etária estudada.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BARROS, Diana L. P. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FLCH/USP, 1993, p. 129-156.
- BARROS, Diana L. P.; MELO, Zilda M.Z.C. Procedimentos e funções da correção na conversação. In: PRETI, Dino (org.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. v. 04. São Paulo: T.A. Queiroz/ FAPESP, 1990.
- CASTILHO, A. T. de. & PRETI, D. (orgs) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*, v.1- Elocuções Formais. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1986.
- CASTILHO, A. *A língua falada no ensino de português*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- DIEDRICH, Marlete. *O texto falado da criança: estratégias de construção*. Passo Fundo- RS: Editora UPF, 2001.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GÜLICH, E. & KOTSCHI, Th. Discourse production in oral communication. In: QUASTHOFF, Uta M. (org.). *Aspects of oral communication*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1995, p. 30 - 66.

- HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH / USP, 1993, p. 103- 127.
- \_\_\_\_\_. As paráfrases na construção do texto falado: o caso das paráfrase em relação paradigmática com suas matrizes. In: KOCH, I.G.V.(org) *Gramática do Português Falado: volume VI - desenvolvimentos*. Campinas (SP): Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996, p.131- 147.
- \_\_\_\_\_. (org.). *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre* (vol. 1: diálogos entre informante e documentador). Passo Fundo / Porto Alegre: UPF / UFRGS, 1997.
- \_\_\_\_\_. A qualificação discursiva no texto falado. In: URBANO, Hudnilson *et al* (org.) *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. A colaboração do ouvinte na construção do enunciado do falante - um caso de interação intraturno. In: PRETI, Dino (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2002, p. 89 - 124.
- \_\_\_\_\_. (org.). *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre* (vol. 3): diálogos entre dois informantes. Porto Alegre: UFRGS, 2007 (no prelo).
- JOBIN E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 9.ed.Campinas-SP: Papirus, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I.G.V.(org) *Gramática do Português Falado: volume VI - desenvolvimentos*. Campinas (SP): Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996, p.95- 129.
- \_\_\_\_\_. & KOCH, I.V. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M.B.M & RODRIGUES. A.C.S (orgs). *Gramática do português falado: volume VIII – novos estudos descritivos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/ FAPESP, 2002. p. 31- 56
- \_\_\_\_\_. *Análise da conversação*. 5.ed.São Paulo: Ática, 2003 .

## ANEXOS

### NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS FALADOS OCORRÊNCIAS SINAIS EXEMPLIFICAÇÃO\*

Incompreensão de palavras ou segmentos

( )

do nível de renda...( )

nível de renda nominal...

Hipótese do que se ouviu

(hipótese)

(estou) meio preocupado (com o gravador)

Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)

/

e comé/ e reinicia

Entoação enfática

## maiúscula

porque as pessoas reTÊM moeda

Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)

:: podendo aumentar para ::: ou mais

ao emprestarem os... éh:: ...o dinheiro

Silabação

-

por motivo tran-sa-ção

Interrogação

?

eo Banco... Central... certo?

Qualquer pausa

...

são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção

Comentários descritivos do transcritor

((minúsculas))

((tossiu))

Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático

-- --

... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo

Superposição, simultaneidade de vozes

{ ligando as linhas

A. na { casa da sua irmã

B. sexta-feira?

A. fizeram { lá...

B. cozinham lá?

Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.

(...)

(...) nós vimos que existem...

Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação

" "

Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

\* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D<sup>2</sup>.

### Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)

2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está*: *tá?* você *está* brava?)

3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

Fonte: [http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas\\_para\\_transcricao.html](http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.html) . Disponível em 02 de janeiro de 2007.