


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

ALESSANDRA JACQUELINE VIEIRA

**EXPLICAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO NA LINGUAGEM DA CRIANÇA:  
DIFERENÇAS E INTERSECÇÕES EM DOIS ESTUDOS DE CASO**



ARARAQUARA – S.P.

2015

ALESSANDRA JACQUELINE VIEIRA

**EXPLICAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO NA LINGUAGEM DA CRIANÇA:  
DIFERENÇAS E INTERSECÇÕES EM DOIS ESTUDOS DE CASO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, , como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Aquisição da Linguagem oral infantil

**Orientador:** Alessandra Del Ré

**Co-orientadora:** Selma Leitão

**Bolsa:** CNPq

ARARAQUARA – S.P.  
2015

ALESSANDRA JACQUELINE VIEIRA

**EXPLICAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO NA LINGUAGEM DA CRIANÇA:  
DIFERENÇAS E INTERSECÇÕES EM DOIS ESTUDOS DE CASO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

**Data da aprovação:**

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

Presidente e Orientador:

Alessandra Del Ré

Profa. Dra. da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara - SP

---

Membro Titular:

Marina Célia Mendonça

Profa. Dra. da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara - SP

---

Membro Titular:

Christelle Dodane

Profa. Dra. da Université de Montpellier, França.

---

Membro Titular:

Rosa Attié Figueira

Profa. Dra. da Universidade de Campinas, Unicamp, Campinas-SP.

---

Membro Titular:

Marianne Cavalcante

Profa. Dra. da Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa-PB.

---

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

À minha mãe, Aparecida, que sempre me apoiou, ao meu marido, Manoel Guerreiro, por sempre estar ao meu lado, em todos os momentos, ao meu sobrinho, Enzo, por me inspirar.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos concedidas e por me permitir realizar mais um sonho.

À minha mãe, a quem devo tudo o que sou. Mulher guerreira e batalhadora, sem a qual esse sonho não seria possível. Fonte de sabedoria e iluminada por Deus, sempre esteve ao meu lado em todos os momentos. É difícil expressar a gratidão que sinto por tudo ela já fez por mim. Essa conquista não é só minha, mas, também, dessa mulher maravilhosa, a quem chamo, com muito orgulho, de MÃE. O que sou hoje, devo a ela, que sempre foi um exemplo de ser humano.

À Alessandra, minha orientadora, por todo apoio e empenho durante a elaboração deste trabalho. Além de uma excelente orientadora e pesquisadora, é uma excelente pessoa, exemplo de ser humano. Agradeço imensamente por toda a confiança depositada em mim e por tudo o que me proporcionou durante esses anos de trabalho conjunto. Seu apoio e amizade são motivo de grande orgulho! Não tenho palavras para expressar a admiração e a gratidão que sinto. Muito Obrigada por tudo!

Ao meu sobrinho amado, Enzo, a quem devo muitas das análises aqui presentes, ao observar o modo como ele adentrava na língua/linguagem. Às minhas irmãs, Liz e Paula, por toda a compreensão e auxílio nos momentos difíceis. São pessoas iluminadas, que sempre estiveram ao meu lado. Apesar de nossas diferentes personalidades, o amor, o respeito e a amizade sempre fizeram parte de nossas vidas.

Ao meu marido, companheiro e grande incentivador, Manoel, que sempre esteve ao meu lado e me ajudou a obter essa conquista. Ele, que acompanhou todas as vitórias e as alegrias e, também, toda a ansiedade, a impaciência, o medo, o desânimo, o desespero durante a jornada, mas, apesar disso, sempre esteve ao meu lado.

À Professora Selma Leitão, por toda a orientação e contribuição, cujas ideias foram fundamentais para confecção deste trabalho. Agradeço a forma cuidadosa e carinhosa com que o leu e pelos esclarecimentos valiosos fornecidos durante a leitura desta dissertação. Agradeço imensamente por toda a disposição.

Aos membros da banca de qualificação, Marina Mendonça e Christelle Dodane, por todas as contribuições e pela auxílio no alinhamento das ideias e na confecção deste trabalho.

Aos membros da banca de defesa, por todas as ideias, correções e afinamento dos conteúdos para a confecção da tese final.

Às professoras Aliyah Morgentern e Anne Salazar Orvig pelo acolhimento e contribuições acerca das ideias relacionadas a este trabalho, especialmente durante o estágio sanduíche realizado na França, sob orientação da Profa. Aliyah Morgenstern.

Aos meus amigos, que sempre me deram forças para continuar, em especial Aline Cara Pinezi, Paula Carvalho, Paola Oliveira, Priscila Machado, Bruna Giro. Muito obrigada por todo o carinho e amizade!

Aos meus familiares, que sempre me incientivaram nessa jornada e que sempre externaram o orgulho que possuem de todo o meu esforço e dedicação aos estudos.

Aos grupos GEALin/NALíngua, por todas as colaborações e sugestões elaboradas durante nossas reuniões, que me auxiliaram a moldar o trabalho final. Ter um grupo como esse foi essencial para a elaboração das ideias aqui expostas. Para além das relações acadêmicas, o apoio e a amizade são, e sempre foram, o elo fundamental que nos une e nos impulsiona na continuação de nossas pesquisas. Agradeço, em especial, minhas queridas amigas Paula Bullio e Patrícia Falasca, pelo apoio e leitura desta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, pelo carinho, respeito e assistência em diversos momentos do percurso. O conhecimento adquirido com todos os docentes durante toda a graduação será eternamente lembrado durante minha trajetória.

Aos membros da Pós-Graduação, pela ajuda, carinho, consideração e respeito com que me trataram durante esses anos.

À Capes, pelo auxílio financeiro concedido durante o doutorado sanduíche.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro recebido durante toda a elaboração deste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha constituição enquanto pesquisadora, e, sobretudo, enquanto um ser humano. Na crença de que todos os que passam pelas nossas vidas “deixam um pouco de si e levam um pouco de nós” (Saint-Exupéry), deixo aqui registrado os meus sinceros agradecimentos.

*“Miguilim não tinha vontade de crescer, de ser pessoa grande, a conversa das pessoas grandes era sempre as mesmas coisas secas, com aquela necessidade de ser brutas, coisas assustadas.”*

ROSA, João Guimarães, 2001, p. 52

*Assim, como agora podemos argumentar, qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível (isto é, qualquer uma exceto palavras depositadas num dicionário) é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala (o herói). O discurso verbal é um evento social: ele não está autoencerrado no sentido de alguma quantidade lingüística abstrata, nem pode ser derivado psicologicamente da consciência subjetiva do falante tomada em isolamento.*

BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 09.

## RESUMO

A partir de uma perspectiva dialógico-discursiva (BAKHTIN, 1988; BRUNER, 1991, 2004; FRANÇOIS, 1994) que leva em consideração os movimentos dialógicos e o encadeamento dos enunciados, pretendemos, neste trabalho, estabelecer uma relação entre as explicações e argumentações, produzidas na fala de crianças em processo de aquisição da linguagem, e identificar em que medida é possível aproximar e distanciar essas noções presentes no discurso infantil, na tentativa de revelar, assim, suas contribuições para o desenvolvimento linguístico da criança. Para tanto, analisaremos os dados de duas crianças, sendo uma falante do português (G., 24-37 meses) e a outra do francês (M., 23-36 meses). Os dados foram transcritos a partir da ferramenta CHAT (CLAN) e em seguida analisados a partir de categorias de análise elaboradas a partir de nossa abordagem teórica. Em um primeiro momento, observamos de que forma a explicação e a argumentação foram abordadas em trabalhos anteriores, especialmente na França, onde notamos que a maior parte dos autores refere-se a ambos como conceitos similares. Porém, partindo da perspectiva de Leitão (2000, 2001, 2007a, 2007b, 2008), e em concordância com ela, questionamos tal procedimento, revelando, por meio da análise dos dados, que há diferenças relevantes e que ignorá-las – já que elas são difíceis de serem apreendidas – faz com que deixemos de lado importantes nuances languageiras na fala da criança. Com o objetivo de verificar os fenômenos da explicação e da argumentação, analisaremos os dados das crianças, tanto linearmente, observando cada uma das sessões e o desenvolvimento desses elementos na fala das duas crianças, quanto os fragmentos mais significativos, na busca por identificar as diferenças e as intersecções desses dois elementos. Os resultados revelam que a argumentação e a explicação são utilizadas pelas crianças desde muito cedo e que, apesar de possuírem similaridades, especialmente pelo uso do *porque*, elas se diferenciam pelo fato da argumentação possui em seu cerne a oposição de ideias e defesa de argumentos, diferente da explicação, que está ligada à causa e à razão das coisas e acontecimentos.

**Palavras – chave:** Aquisição da Linguagem. Argumentação. Explicação. Criança.



## RÉSUMÉ

À partir de une perspective dialogique-discursive (Bakhtine, 1988; Bruner, 1991, 2004; FRANÇOIS, 1994) qui prend en compte les mouvements discursives et l'enchaînement des énoncés, nous voulons établir une relation entre les conduites explicatives et argumentatives qui se pose dans le discours des enfants dans le processus d'acquisition du langage et identifier dans quelle mesure il est possible d'approcher et distancer ces notions présentes dans la parole de l'enfant, dans une tentative de révéler ses contributions au développement linguistique et cognitif. À cette fin, nous allons analyser les données de deux enfants, un enfant brésilien (G., 24-37 mois) et une enfant française (M, 23-36 mois). Les données ont été transcrites à partir du programme CHAT (CLAN) et ensuite ont été analysés par des catégories d'analyse élaborés à partir de l'approche théorique. Dans un premier moment, avant de traiter les données, on a observé la façon dont l'argumentation et l'explication ont été abordées dans les travaux précédents dans lesquels nous avons constaté que la plupart des auteurs réfèrent à «l'explication» et «l'argumentation» comme termes de sens similaires. Cependant, du point de vue de Leitão (2000, 2001, 2007a, 2007b, 2008), et en accord avec elle, nous avons questionné cette procédure, en révélant, à travers l'analyse des données, que ces deux types de éléments ont des différences et similarités significatives et les ignorer, puisqu'elles sont difficiles à appréhender, il nous amène à mettre de côté des importants nuances langagières dans la parole d'enfant. À partir des données des deux enfants, nous allons montrer que la tentative de distinction de ces deux conduites contribue à réfléchir sur ses implications pour le développement langagier de l'enfant puisque les deux requièrent différents (et similaires) mécanismes linguistiques au moment de sa utilisation. Afin de vérifier les phénomènes d'explication et d'argumentation, nous allons analyser les données à la fois linéaire - en regardent chacune des séances et le développement de ces éléments dans le discours de deux enfants - comme des fragments les plus importants, en cherchant à identifier les différences et les intersections de ces deux termes. Les résultats montrent que l'argumentation et l'explication sont utilisés par les enfants à un âge précoce et que, malgré leurs similitudes, en particulier avec l'utilisation de parce que, ils sont différents parce que l'argumentation a un rapport avec l'opposition des idées et des arguments ; l'explication est différente, une fois qu'elle est lié à la cause et la raison des choses et des événements.

**Mots-clés:** Acquisition du langage. Argumentation. Explication. Enfant.

## LISTA DE FOTOS

<b>FOTO 1</b>	GUSTAVO	116
<b>FOTO 2</b>	MADELEINE	116
<b>FOTO 3</b>	PROGRAMA CLAN	119

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b>	MLU – G.	126
<b>GRÁFICO 2</b>	MLU – M.	127
<b>GRÁFICO 3</b>	GRÁFICO COMPARATIVO – MLU DE G. E M.	129
<b>GRÁFICO 4</b>	FREQUÊNCIA DE ARGUMENTAÇÃO E EXPLICAÇÃO NOS DADOS DE G.	138
<b>GRÁFICO 5</b>	FREQUÊNCIA DE ARGUMENTAÇÃO E EXPLICAÇÃO NOS DADOS DE M.	160
<b>GRÁFICO 6</b>	FREQUÊNCIA DE PALAVRAS DE GUSTAVO	212
<b>GRÁFICO 7</b>	FREQUÊNCIA DE PALAVRAS DE MADELEINE	212

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1</b>	<b>MODELO DE TOULMIN</b>	<b>73</b>
<b>TABELA 2</b>	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE – ARGUMENTAÇÃO</b>	<b>134</b>
<b>TABELA 3</b>	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE – EXPLICAÇÃO</b>	<b>136</b>
<b>TABELA 4</b>	<b>LEGENDA DOS DADOS DE TRANSCRIÇÃO</b>	<b>231</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>PT</b>	Português
<b>FR</b>	Francês
<b>CHILDES</b>	Child Language Data Exchange System
<b>MLU</b>	Mean Length of Utterance ou Extensão Média do Enunciado

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM E SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....</b>	<b>20</b>
<b>2. ARGUMENTAÇÃO E EXPLICAÇÃO .....</b>	<b>40</b>
<b>2.1 EXPLICAÇÃO.....</b>	<b>41</b>
2.1.1 A NOÇÃO DE EXPLICAÇÃO ADOTADA .....	62
<b>2.2 ARGUMENTAÇÃO .....</b>	<b>65</b>
2.2.1 A NOÇÃO DE ARGUMENTAÇÃO ADOTADA .....	87
<b>2.3 EXPLICAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO: DIFERENÇAS E INTERSECÇÕES .....</b>	<b>95</b>
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>110</b>
<b>3.1 AS PERGUNTAS DE PESQUISA .....</b>	<b>110</b>
<b>3.2 HIPÓTESES.....</b>	<b>112</b>
<b>3.3 DESENHO DA PESQUISA .....</b>	<b>113</b>
<b>3.4 COLETA DOS DADOS E DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>115</b>
<b>3.5 TRANSCRIÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>116</b>
<b>3.6 ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>118</b>
3.6.1 UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM DADOS DE DUAS CRIANÇAS .....	119
3.6.2 O M.L.U. DAS CRIANÇAS ANALISADAS.....	125
<b>3.7 DE QUE FORMA OS DADOS SERÃO ANALISADOS? .....</b>	<b>130</b>
<b>4. ANÁLISE.....</b>	<b>137</b>
<b>5. DISCUSSÃO E ALGUNS RESULTADOS .....</b>	<b>209</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>217</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>231</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo estabelecer uma relação entre a explicação e a argumentação na fala de duas crianças monolíngues, uma brasileira (G. 24 - 37), outra francesa (M. 23 - 36), filmadas em situações de interação com os pais, em contextos habituais (refeições, brincadeiras etc.), verificando suas diferenças e intersecções. Trata-se de identificar em que medida é possível aproximar e distanciar essas noções presentes no discurso infantil e comumente tratadas como similares na literatura.

Em pesquisas anteriores (VIEIRA, 2011; VIEIRA, 2012), trabalhamos com a questão da argumentação na fala infantil e pudemos constatar sua importância para a constituição da subjetividade da criança. Entretanto, naquele momento, ao sermos confrontados com pesquisas que já haviam sido realizadas sobre o discurso argumentativo na fala da criança, deparamo-nos com a complexidade de se trabalhar com essa noção que na maioria das vezes era apresentada como sendo análoga à explicação. Na ocasião, optamos então por tratar apenas da argumentação mas, instigados por toda a dimensão conceitual que envolve uma possível separação entre esses conceitos, decidimos, nesta pesquisa de doutorado, enfrentar o desafio.

Para realizar tal estudo, partiremos de uma perspectiva dialógico-discursiva (BAKHTIN, 1976; 1997; 1995), que considera, de um lado, que o sujeito se constitui em seu discurso, por meio do encadeamento dos enunciados e dos movimentos de sentido trazidos por esses encadeamentos, e, por outro lado, que esse sujeito pode ser “recuperado” por meio de uma construção do intérprete/receptor (FRANÇOIS, 1994). Devemos dizer que tal abordagem para as pesquisas em Aquisição da Linguagem foi proposta no Brasil pelo grupo GEALin-FCLAr/NALingua (CNPq)<sup>1</sup> em colaboração com os grupos GED (CNPq) e SLOVO (CNPq) (DEL RÉ, DE PAULA, MENDONÇA, 2014a; DEL RÉ, DE PAULA, MENDONÇA, 2014b), coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Del Ré, cujos estudos se inspiraram nos trabalhos de Salazar-Orvig (2009), que coordena o grupo DIAREF, na França, e de François (1994, 1988, 1989).

Nesse sentido, como base para nossos trabalhos, partiremos de uma abordagem que considera o dialógico e, nesse sentido,

---

<sup>1</sup> Gealin: Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem. Coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Del Ré, do qual fazem parte alunos de Graduação em Letras e de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – UNESP/Araraquara.

NALingua – Núcleo de Pesquisa em Aquisição da Linguagem. Coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Del Ré, do qual fazem parte professores e estudantes de diferentes universidades do Brasil. Para maiores informações sobre o grupo, Ver Del Ré et. al, 2014.

O método de pesquisa, ao considerarmos a perspectiva dialógica, não é cartesiano. Impossível seria sermos positivistas, vislumbrando uma imparcialidade sabida inexistente. O método utilizado para as pesquisas realizadas [...] [no grupo e no livro em questão] é o dialógico, qualitativo por excelência – embora, no âmbito da Aquisição da Linguagem, o quantitativo seja igualmente uma possibilidade. Por isso e com essa visão, colocamo-nos como sujeitos ativos diante de nossos outros, tão ativos quanto nós, para pensarmos a pesquisa num jogo em movimento (DEL RÉ, DE PAULA, MENDONÇA, 2014a.)

Acreditamos que as ideias de Bakhtin e do Círculo (1926, 1997, 1995) sejam fundamentais para se compreender o funcionamento da língua e da linguagem da criança, bem como de diversas questões que envolvem o discurso infantil, como a interação, o diálogo, o gênero, o presumido, a tutela, a alteridade, a subjetividade, a singularidade e apesar do olhar bakhtiniano que imprimimos a este trabalho, o foco “permanece sendo o misterioso universo da linguagem da criança” (DEL RÉ, PAULA, MENDONÇA, 2014a, p. 13).

Considerando que os estudos de Bakhtin e do Círculo não se dedicaram especificamente à linguagem da criança, autores como Vygotsky (1998), Bruner (2004, 2007), François (1988, 1994), Salazar-Orvig (1999, 2008), Morgenstern (2006), dentre outros, cujos trabalhos podem dialogar com a perspectiva que adotamos, serão também mobilizados ao longo do trabalho.

Assim, tanto as noções de argumentação quanto as de explicação, utilizadas neste trabalho, estão relacionadas com essas concepções teóricas aqui adotadas: Leitão (2007a, 2007b, 2001, 2008), para a questão da argumentação, além de alguns outros autores que corroboram com as ideias da autora -, que afirma que, para que haja uma argumentação, é preciso que ocorra um embate, a contraposição de ideias no discurso<sup>2</sup> - e Salazar-Orvig (2008) e Veneziano (1999) no que se refere à explicação.

Mas, em um primeiro momento, traçaremos um breve panorama a respeito dos estudos que já trataram da explicação e da argumentação na fala infantil. Esses trabalhos, como dissemos, porém, não trazem as discussões/distinções que propomos nesta pesquisa, o que garante ao presente trabalho, além do caráter inovador, um grande desafio, são eles: no Brasil, traremos, entre outros, os trabalhos de Castro (1996), Del Ré (2003), Leite (1996), Fernandes (2003) Melo (2003) etc. Da França, traremos Veneziano (1999, 2008), Hudelot et al (2003), Borel (1980), François (1984), Morgenstern (2006), dentre muitos outros).

---

<sup>2</sup> As denominações de cada termo serão melhor especificadas no capítulo 2 deste trabalho.



Nossa hipótese inicial<sup>3</sup> é a de que tanto a explicação quanto a argumentação possuem características próprias em termos de mecanismos linguageiros e, cada uma, a seu modo, contribui para o desenvolvimento linguístico das crianças. Partindo dessa hipótese, questionamo-nos: se ambas são em alguns momentos tratadas como sinônimas pela literatura, quais seriam as intersecções existentes? Com base nisso, quais seriam as distinções conceituais entre explicação e argumentação? E na criança, como ocorre o desenvolvimento desses elementos em sua fala?

Os dados das duas crianças (G . 24-37 meses e M. 23-36 meses), que servirão de base para essas discussões, foram gravados em situações naturais de interação entre a criança e os interactantes (pai, mãe, babá, observadora, avó, etc.), em situações como banho, hora do almoço, do jantar, brincadeiras, jogos etc. As filmagens aconteceram uma vez ao mês, em torno de uma hora cada vez. Todos os dados de G. e M. foram transcritos no programa CLAN, disponível na plataforma CHILDES, ferramenta que será melhor comentada na metodologia deste trabalho.

G. foi filmado desde o nascimento até completar 7 anos (completou em janeiro de 2015) e esses registros fazem parte do banco de dados do grupo NALíngua, coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Del Ré, composto por dados de 6 crianças, no total, todas registradas desde que nasceram (uma vez ao mês até os 48 meses, depois a cada 3 meses). Os registros foram realizados pela coordenadora do grupo, Alessandra Del Ré, e recentemente começaram a ser transcritos no programa CLAN.

Já os dados de M. foram gravados em Paris, pelo grupo CoLaJE, coordenado pela Profa. Dra. Aliyah Morgenstern, da Université Paris Sorbonne Nouvelle, Paris 3 (Morgenstern, Parisse, 2012). As filmagens foram realizadas pela pesquisadora Martine Sekali, também integrante do grupo, desde os 12 meses da criança até ela completar 7 anos (até os 36 meses uma vez ao mês, depois passaram a ser gravados a cada três meses).

As razões que justificam o trabalho com uma criança brasileira e uma criança francesa serão tratadas na metodologia, mas vale dizer aqui que não se trata de realizar uma comparação em termos de qual idioma é mais suscetível à argumentação e/ou à explicação ou qual contribui mais, mas, sim, de desvendar se os resultados que encontramos, a partir do nosso olhar para os dados, servem para dois tipos de população, uma ligada à cultura brasileira, outra à francesa (DEL RÉ, HILÁRIO, MOGNO, 2014).

---

<sup>3</sup> As hipóteses e as perguntas de pesquisa e os sujeitos analisados serão melhor descritos na metodologia do trabalho.

A partir disso, podemos sintetizar nossos objetivos para este trabalho, sendo eles:

- ✓ Estabelecer relações entre aquisição da linguagem e o uso da argumentação e da explicação, a partir de uma perspectiva dialógico-discursiva;
- ✓ Verificar os dados de argumentação e explicação das duas crianças selecionadas a partir da teoria adotada;
- ✓ Descrever o modo como a argumentação e a explicação se apresentam na fala das duas crianças e como elas se desenvolvem;

Nesse viés, para dar conta desses objetivos, em nosso primeiro capítulo, faremos algumas considerações sobre a linguagem da criança e as concepções teóricas que envolvem a aquisição da linguagem. Por esse motivo, discutiremos algumas noções fundamentais para a construção deste trabalho, a partir das ideias de Bakhtin e o Círculo, bem como de Vygotsky, Bruner, Salazar Orvig, François, dentre outros autores essenciais para se compreender a linguagem infantil dentro desta linha teórica adotada.

Em seguida, iremos tratar das concepções de explicação e de argumentação, porém, analisaremos os termos de modo separado. Com relação à explicação, faremos uma revisão dos diferentes e grandes autores que já trataram da questão. Diferente da argumentação, a explicação não foi um termo divergente e altamente debatido ao longo da história, mas possui discussões fundamentais que foram elaboradas por distintos autores e que são aprofundadas na contemporaneidade. Por esse motivo, discutiremos algumas concepções desses pesquisadores, muitos deles relacionados à emergência da explicação na fala das crianças. Além disso, após a revisão das principais vertentes e conceitos sobre o tema, traremos a nossa perspectiva teórica envolvendo a explicação.

Na sequência, no que se refere à argumentação, iniciaremos por um viés histórico, como o conceito surgiu e se desenvolveu, da retórica, até os dias atuais a partir de grandes autores que já retrataram o tema, A partir desse tratamento histórico, faremos uma reavaliação de algumas abordagens mais atuais e os diferentes estudos realizados hoje sobre o tema da argumentação. Por fim, faremos uma revisão de nossa concepção teórica a respeito da argumentação, colocando, dessa forma, nosso olhar para a questão neste trabalho. Ao final do capítulo, esboçaremos as diferenças e as intersecções existentes entre os termos, a partir de algumas características fundamentais, que nos auxiliarão na análise dos dados. Essa relação entre os termos é fundamental, pois é a partir dela que pretendemos delimitar e definir algumas características dos elementos estudados.

Esboçaremos, também, em seguida, a metodologia de pesquisa aqui apresentada, descrevendo o desenho de pesquisa utilizado ao se fazer pesquisa qualitativa (baseado nas ideias de Flick, 2009) e discutindo as categorias de análise até aqui elencadas. As categorias serão fundamentais na análise dos dados, servindo de eixo norteador para as nossas perguntas e ideias sobre o tema. Vale dizer que essas categorias não existem a priori, mas resultam de um extenso trabalho de análise dos dados. Nessa parte do trabalho, teceremos importantes considerações a respeito do desenvolvimento da pesquisa, sobre o modo como selecionamos as sessões e, também, os episódios de cada uma das crianças. Além disso, falaremos dos sujeitos analisados nesta pesquisa, G. (criança monolíngue brasileira) e M. (criança monolíngue francesa), descrevendo suas histórias e situações familiares.

Seguindo as noções até aqui debatidas, partiremos em seguida para a análise dos dados dessas duas crianças, apresentando-os de forma cronológica, seguindo o desenvolvimento de cada criança em termos de idade. Pretendemos, desse modo, demonstrar de que forma a explicação e a argumentação aparecem na fala das duas crianças e verificar as características de cada uma delas. Desse modo, em um primeiro momento, faremos uma análise linear dos dados das duas crianças, verificando como se apresentam ambas a explicação e a argumentação na fala de G, e M. Em seguida, faremos a análise dos dados mais representativos, que nos mostram o funcionamento linguístico de cada um desses elementos e quais as suas características.

Por fim, mostraremos os resultados aqui encontrados, a partir das análises, discussões dos dados e observações. Além disso, realizaremos uma breve conclusão das ideias, esboçando, também, algumas considerações sobre todo o trabalho.

# 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM E SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.

Para realizarmos este trabalho, é fundamental delimitar a concepção de língua/linguagem, bem como as noções discursivas que são a base para a análise dos dados e para as discussões aqui propostas. Nesse sentido, pretendemos responder neste capítulo algumas indagações que envolvem a linguagem, especialmente a linguagem da criança, a partir de uma perspectiva dialógico-discursiva, que tem como fundamentação as ideias de Bakhtin e dos membros do Círculo e de diferentes estudiosos sobre o tema.

Diversos autores, a partir de abordagens distintas, já trataram da questão da aquisição da linguagem, porém, cada um fornece um destaque diferenciado aos aspectos que envolvem esse processo. Dessa forma, dentre as principais e mais conhecidas perspectivas teóricas, temos, simplificada, a corrente behaviorista, baseada nas ideias de Skinner, que acredita na importância da experiência para o desenvolvimento da linguagem - a partir da relação estímulo-resposta (DEL RÉ, 2006, p. 18)<sup>4</sup>. Há, também, a corrente inatista, baseada nas ideias de Chomsky, que salienta os aspectos biológicos, afirmando que a criança possui um dispositivo inato para a aquisição da linguagem. Além disso, temos a corrente socio-interacionista, baseada principalmente nas ideias de Vygotsky (e, também, de Piaget, apesar de partir de um viés social diferente), que acredita na importância da interação e do social no desenvolvimento da linguagem das crianças pequenas<sup>5</sup>.

Apesar dessa variedade de abordagens teóricas, todas importantes no âmbito da aquisição da linguagem, cada qual olhando para a fala da criança a partir de diferentes pontos de vista, neste trabalho serão discutidas as questões suscitadas pelo (socio)interacionismo (VYGOTSKY, 2008, 1998; CASTRO, 1996; MELO, 2003), a partir do qual chegamos a uma abordagem dialógico-discursiva (FRANÇOIS, 1994; 1988; 1989; 2006, SALAZAR-ORVIG, 2010a, 2010b, 2008, 2003, DEL RÉ et al, 2014 a e b). Acreditamos, pois, que a interação e as relações sociais da criança com os outros sujeitos – e outros discursos –, entre outras coisas, são fundamentais para o processo de aquisição da linguagem.

Apesar de Bakhtin, Voloshinov e Medvedev não terem tratado especificamente das noções que envolvem a aquisição da linguagem, seus postulados vão ao encontro de muitas

---

<sup>4</sup> Para outras informações, ver Vieira, 2011.

<sup>5</sup> Há outras correntes teóricas que já trabalharam com as questões sobre aquisição da linguagem, mas que não serão citadas nesta pesquisa.

questões que são essenciais, a nosso ver, para entendermos de que forma a criança lida com a língua(gem) desde o momento em que nasce até os 3 anos de idade, período que em geral é descrita na literatura nos estudos em Aquisição da Linguagem. No entanto, suas ideias nesse campo de estudo ainda são recentes e pouco tratadas:

A utilização da teoria bakhtiniana para explicar as produções orais infantis no Brasil é bastante recente, com poucos trabalhos sobre o tema relacionado, como os de De Lemos (1994) e Komesu (2002), em que as autoras trazem algumas reflexões de Bakhtin para o campo da aquisição do oral. Há alguns outros trabalhos que podem ser encontrados, porém não com o viés e as noções aplicadas em nossas pesquisas (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2012, p. 59)

Fora do Brasil, como dissemos na introdução, a inspiração para esse olhar vem dos trabalhos de Salazar-Orvig (1999; 2008) e François (1994; 2006).

Nesse viés, acreditamos que uma abordagem que busca analisar a fala da criança à luz de uma teoria que leva em consideração a interação, a relação entre os falantes, os discursos que envolvem a fala da criança, a ideologia por detrás desses discursos, dentre outras noções, é fundamental para compreendermos o próprio funcionamento da linguagem. Sendo assim, nossas reflexões partem das discussões que vêm sendo realizadas sobre aquisição da linguagem dentro grupo GEALin/NALíngua<sup>6</sup>, coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Del Ré (UNESP-FCLAr), em colaboração com os grupos GED e SLOVO, que resultou em 2 livros, além de alguns artigos (DEL RÉ, PAULA, MENDONÇA, 2014a; 2014b, DEL RÉ et al, 2012).

Ao nos depararmos com as teorias do Circulo de Bakhtin<sup>7</sup>, podemos vislumbrar melhor o funcionamento da linguagem, que deve ser analisado a partir da relação entre os indivíduos, no uso concreto da língua, o que nos faz refletir sobre os pontos importantes que envolvem a linguagem e sua utilização em diferentes esferas de atividades (como, por exemplo, em casa, na escola, na universidade etc.). Em seus trabalhos, Bakhtin e Voloshinov pontuam sobre a linguagem e os discursos, possibilitando uma nova visão sobre as teorias que vinham sendo desenvolvidas e uma forma diferenciada de encarar os fatos da língua/linguagem.

De acordo com Brandist (2002), nos escritos dos autores, podemos visualizar a influência de alguns pensadores e correntes teóricas, que contribuíram efetivamente para as

---

<sup>6</sup> Grupo NALíngua, CNPq, <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4240032996711008>.

<sup>7</sup> Referimo-nos às ideias de Bakhtin, Voloshinov e Medvedev, membros do chamado “Círculo de Bakhtin”. É importante ressaltar que estamos cientes das discussões sobre a autoria de alguns textos do grupo. Acreditamos que as obras, apesar de suas individualidades, contribuíram para as ideias aqui apresentadas, permitindo inseri-las, de algum modo, no chamado Círculo (sem, no entanto, tratar-se apenas das ideias de Bakhtin).

reflexões e apontamentos por Bakhtin elaborados (e pelo Círculo), dentre os quais encontramos Anton Marty (1847-1914), Karl Bühler (1879-1963) e, também, a Teoria da Gestalt desenvolvida no período<sup>8</sup>.

Partindo das ideias dos membros do Círculo, quando queremos dizer algo, não selecionamos palavra por palavra para criar o sentido, mas pensamos no todo de nosso intuito discursivo, em tudo o que queremos dizer, para, então, escolhermos a palavra que nos dará o sentido almejado. Além disso, moldamos nossa fala a partir da situação de enunciação. Desse modo, ao enunciarmos, moldamos nossa fala de acordo com o contexto, para aquela esfera social específica na qual estamos inseridos, a partir de enunciados relativamente estáveis, o que Bakhtin denomina *gêneros do discurso*.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas) (BAKHTIN, 1997, 301-302).

Em seu livro *Estética da Criação Verbal* (1997), especificamente no capítulo sobre os “Gêneros do Discurso”, Bakhtin afirma que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados porque nunca são fixos, podendo eventualmente mudar a seu conteúdo composicional, tema ou estilo, dependendo da situação verbal. Esses três recursos compõem o que Bakhtin denomina gêneros discursivos. De acordo com o autor, O *tema* seria o tópico do discurso, e não deve ser confundido com o assunto. Já a *forma composicional* está vinculada ao modo como o gênero é composto, ou seja, a sua estrutura textual. Por fim, o *estilo* está ligado às questões subjetivas, que possibilitam maior mudança, relacionada ao autor do discurso (SOBRAL, 2009).

A partir dessa definição, Bakhtin destaca que há gêneros mais suscetíveis ao estilo individual, como a literatura. Além disso, ele traça uma importante distinção entre *gêneros primários e secundários*. De acordo com o autor, os *gêneros secundários* seriam aqueles

---

<sup>8</sup> É importante frisar que Brandist trata da diferença teórica existente entre os trabalhos de Bakhtin, Voloshinov e Medvedev, que aqui não será efetivamente abordada, mas destacamos que estamos cientes das discussões.

realizados em esferas mais complexas, relacionados geralmente à escrita; enquanto que os *primários* emergiriam em contextos de menor complexidade, em situações cotidianas, por exemplo (Bakhtin, 1997).

Nesse viés, os gêneros surgem a partir de enunciados concretos, em contextos de interrelação entre os indivíduos e todo enunciado possui um *acabamento*. De acordo com Sobral,

Bakhtin destaca no texto a questão do *todo orgânico do enunciado*, sua “inteireza acabada”, que permite a compreensão responsiva, e que é determinada por três elementos: (1) a exauribilidade do objeto e do sentido, ou seja, a relativa conclusibilidade do objeto quando se torna *tema* do enunciado, ou seja, nos termos de uma ideia “definida pelo autor”, embora o objeto em si não se esgote; (2) o projeto de discurso, ou o projeto enunciativo, do autor; (3) as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. Nenhum desses elementos constitui isoladamente o enunciado, e sua unidade é a base dos gêneros (SOBRAL, 2009, p. 174).

Além desses aspectos que compõem o enunciado, há ainda a questão valorativa do próprio falante, que escolhe e determina os elementos linguísticos que irá usar para dar a expressividade que deseja. Obviamente, essa valoração está ligada à relação existente entre os sujeitos e sociedade. “Toda valoração pressupõe não só um sujeito que avalia, mas relações sócio-históricas entre sujeitos que avaliam” (SOBRAL, 2009, p. 175). Desse modo, a cada ato discursivo é possível uma sutil mudança no uso de um gênero, a depender da situação ou daquele que enuncia, no entanto, isso não significa mudança de (no) gênero escolhido.

A partir disso, para Bakhtin, o enunciado só pode ser entendido no interior do *todo* verbal. Ou seja, quando falamos, relacionamos nosso enunciado a tudo o que já foi dito sobre o ‘objeto’, levamos em conta quem é nosso interlocutor e pressupomos ou nos precavemos de suas possíveis respostas.

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou (BAKHTIN, 1997, p. 293).

De acordo com Bakhtin e Voloshinov, os nossos enunciados são, então, uma resposta aos enunciados anteriores. Sendo assim, segundo Faraco,

Os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (“não há uma palavra que seja a primeira ou a última”), provocam continuamente as mais

diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e discordâncias, revalorizações etc – “não há limites para o contexto dialógico). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move **como se** fosse um grande diálogo (FARACO, 2009, p. 58).

Sendo assim, quando comunicamos algo a alguém, não há um discurso totalmente inédito, como se o enunciado fosse o de Adão mítico, mas é sempre uma reconstrução de tudo aquilo que ouvimos ao longo de nossa existência, porém, obviamente, a partir de nossas escolhas linguísticas para aquele determinado contexto, daí o caráter criativo e inovador. E para que a compreensão ocorra, é preciso que os sujeitos implicados em uma determinada situação comunicativa partilhem, ao menos em partes, o mesmo conhecimento.

Em cada discurso aqui analisado podemos verificar as outras vozes (heteroglossia) que permeiam esses discursos, produzindo determinados efeitos de sentido, que ora é a voz da família, do discurso dos pais, ora é voz da própria criança, a partir de suas crenças. Por esse motivo, podemos dizer somos que seres sociais e nossas representações são concretizadas a partir dos discursos dos outros, ou seja, fazemos uso dos já-ditos para expressar nossa opinião, partindo dos discursos que nos rodeiam.

a palavra do outro deve transformar-se em palavra minha-alheia (ou alheia-minha). Distância (exotopia) e respeito. O objeto, durante o processo da comunicação dialógica que ele enseja se transforma em sujeito (em outro *eu*) (BAKHTIN, 1997, p. 386).

Isso corrobora com as noções aqui discutidas sobre a importância das relações sociais, da interação e da palavra, não enquanto um elemento estático, mas, sim, pertencente à comunicação viva, real. Na mesma linha de pensamento dos autores do Círculo, Ponzio irá afirmar que:

A palavra tem sempre uma dupla orientação: em relação ao objeto do discurso, do tema, e em relação ao outro. Ela alude sempre, mesmo contra vontade, sabendo ou não, à palavra do outro. Não há palavra juízo, palavra sobre objeto, palavra objetual, que não seja palavra-alocução, palavra que entra dialogicamente em contato com a outra palavra, palavra sobre a palavra e dirigida à palavra [...] A dialogicidade não é característica exclusiva de um certo tipo de palavra, mas é a dimensão constitutiva de qualquer ato de palavra, de discurso. Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz. E isso já pelo fato de que cada falante recebe a palavra de uma voz alheia, e a intenção pessoal que ele posteriormente confere encontra a palavra “já habitada”, como diz Bakhtin, por uma intenção alheia [...] A arquitetônica do eu se caracteriza em termos de



alteridade. O eu na sua singularidade, na sua unicidade é a amoralidade singular, única segundo a qual se organiza a sua constitutiva alteridade (PONZIO, 2010, p. 37-38).

Daí a importância de considerarmos todos os aspectos da língua. Sendo assim, de acordo com Bakhtin, referindo-se às noções concernentes à língua (que para ele não é um sistema abstrato, como defendido pela difundida linguística estruturalista, a partir dos postulados de Saussure):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p.179).

Tomando por base esses pressupostos da teoria de Bakhtin e Voloshinov, fica evidente que é preciso entender a linguagem a partir de suas relações de interação verbal com o outro, dentro de um processo dialógico, que envolve os interlocutores. Por isso, podemos dizer que na fala desses indivíduos encontram-se sempre os indícios dos discursos dos outros e é nesse sentido que Bakhtin afirma que:

É por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (e não *das palavras da língua*). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1997, p. 313-314).

Dessa maneira, a palavra não existe fora da comunicação, ela está amparada nas trocas conversacionais empreendidas por nós e só ganha sentido na enunciação. Nesse viés, as palavras não podem ser consideradas como algo estático, com o significado fixo, mas, ao

contrário, como relacionada à situação conversacional, em que se pode obter o *todo* discursivo e, com isso, sua significação.

Dentro dessa perspectiva e das noções até aqui tratadas, devemos retomar a noção do dialogismo. Para o autor, este é um conceito chave para tratar da linguagem. Não se trata simplesmente do diálogo conceituado enquanto uma conversa entre duas pessoas. Muito mais complexo do que isso, Bakhtin afirma que todo discurso é uma resposta a outros discursos, sendo assim, sua réplica, estando relacionada à toda comunicação verbal, aos outros enunciados, os já-ditos. “Não se considera, pois, um grande diálogo geral, sem feições, mas uma diversidade de diálogos, traduzíveis em especificidades de estilo e gênero, que os particularizam e localizam em práticas sociais cotidianas e em esferas de atividade mais sistematizadas (MARCHEZAN, 2010, p. 118).

Os sujeitos de uma dada comunicação se interrelacionam, e todo o processo real de comunicação está ligado à noção de dialogia. É por meio de relações dialógicas, do gênero, que a criança é inserida na ideologia de seu mundo social, na sua língua materna e em sua própria cultura. É nesse sentido, também, que podemos afirmar que a dialogia é um ponto fundamental na análise das questões abordadas neste trabalho.

A dialogia, para o autor citado [Bakhtin], deve ser posta na grande temporalidade que envolve passado, presente e futuro. As memórias (do passado e do futuro, esta centrada nas antecipações da resposta do outro) são parte constitutiva do enunciado que é produzido, constituindo sua historicidade e singularidade, as quais são inseparáveis (MENDONÇA, 2006, p. 18)

Essa memória do futuro nos auxilia na comunicação, naquilo que queremos dizer ao outro. É por meio dela que podemos antecipar a resposta, que é inerente ao discurso. A memória do passado envolve os enunciados anteriores, aquilo que já foi falado sobre o assunto, o que nos auxilia na memória do futuro e, claro, na do presente. Sendo assim, de acordo com esses preceitos, em toda situação discursiva há uma memória do passado, que é retomada a cada texto, gerando uma resposta do outro, o que pode ser observado nos dados trazidos para a análise neste trabalho. Ou seja, muitas vezes, só conseguimos encontrar o sentido de um determinado enunciado, se retomarmos os já-ditos sobre o que é falado, se voltarmos ao passado, objetivando construir o seu significado. Isso fica evidente em nossos dados, pois, em muitos casos, o sentido só pode ser atribuído pelo interlocutor, quando ele tem conhecimento da situação, que interpreta a fala da criança, dando continuidade à comunicação.

Sendo assim, podemos dizer que vários fatores interferem no sentido dado a um determinado enunciado, como, por exemplo, o contexto. Em “Discurso na vida e Discurso na arte”, Voloshinov, ao tratar da palavra na vida, estabelece uma relação com os campos dêiticos, enquanto que ao tratar da palavra na arte ele instaura uma conexão com o campo simbólico (BRANDIST, 2002, p. 64). É, então, nessa dicotomia que o texto de Voloshinov firmará suas concepções, buscando revelar os aspectos sociais envolvidos na comunicação, relacionados à ética e à estética. Ao analisarmos o texto em questão, uma das primeiras coisas que nos chama a atenção é a ênfase na importância do social para compreensão do todo conversacional.

Os aspectos sociais retratados pelo autor estão ilustrados em sua obra, como na situação descrita por Voloshinov com a palavra “bem” (*Tak!* em russo) (VOLOSHINOV, 1926, p. 6). É somente no contexto da situação comunicacional que conseguimos apreender o sentido completo do enunciado, na interação ocorrida entre o sujeito e seu interactante, em um determinado espaço e tempo. Dessa maneira, quando essa palavra é produzida de forma descontextualizada, ela não contempla todos os aspectos necessários para a compreensão total e não adquire um sentido.

Na fala da criança, todas essas nuances de constituição dos aspectos da linguagem (seus enunciados) vão se constituindo ao longo de seu desenvolvimento, conforme ela se relaciona com o outro e adquire, aos poucos, essas sutilezas que envolvem a comunicação. Uma criança não aprende as palavras isoladas, ao contrário, ela as recebe (fala dirigida à criança) em forma de enunciados, contextualizados, na relação com o outro, para posteriormente aplicá-las em situações comunicativas completamente diferentes. Sendo assim, a criança entra na língua por meio dos gêneros discursivos (SALAZAR-ORVIG, 1999, 2008) e, aos poucos, vai adquirindo a capacidade de fazer uso desses gêneros (que compõem esferas de comunicação distintas) e, também, dos enunciados alheios com o passar do tempo. Isso significa que ela não aprende apenas elementos puramente linguísticos durante seu desenvolvimento, mas, principalmente, ela compreende gradativamente a forma como deve relacionar esses elementos à sua própria realidade de linguagem, aprimorando-os, modificando-os etc., conforme sua necessidade no momento da enunciação.

Para a compreensão da linguagem da criança é necessária a contextualização, e essa interpretação não diz respeito apenas ao contexto ou à situação, mas também a todos os elementos discursivos que estão implicados, como a entonação, a memória discursiva, a noção do outro etc. De acordo com Brandist,

Again we have the idea of an act, in this case a discursive act, being a Janus-faced affair that looks in two directions: the utterance looks at the language as a sphere of objective validity (culture) and at the same time towards the implied extraverbal context (life). This opposition has, however, now been correlated with Bühler's two-field theory. Furthermore, the 'emotional-volitional tone' that surrounded the act now becomes the intonation of the utterance: Intonation always lies on the border of the verbal and non-verbal, the uttered and the unuttered. In intonation the word directly makes contact with life. (BRANDIST, 2002, p. 65)<sup>9</sup>.

A partir da citação acima, podemos inferir que a entonação é ligada à vida, à situação de comunicação, dando o tom e a avaliação daquilo de que se fala, consistindo em um uso que é social por excelência.

A criança, antes mesmo de começar a falar, já é exposta à língua de sua comunidade, à entonação, às nuances dessa língua, que não existe a priori, mas é construída nas relações, e é a partir desse contato que ela compreende e depois passa a utilizar os elementos linguísticos e extralinguísticos característicos. Sendo assim, as relações sociais das quais a criança participa são fundamentais para seu desenrolar linguístico e languageiro, especialmente no início de seu desenvolvimento:

Existe a *outra palavra* como palavra do outro em relação ao próprio eu identitário e como palavra de outra pessoa, "o mesmo" e "o diferente", "o diverso" e "o oposto", reduzido também esse, nos lugares da ordem do discurso, ao eu identitário, assimilado, representado, julgado, tolerado, segregado, posto fora de lugar. Mas é preciso *uma palavra outra* para encontrar o outro de si mesmo, e o outro de si mesmo como *outra palavra* não representável, não assimilável, não julgável. É preciso a palavra que cala e a palavra que escuta (PONZIO, 2010, p. 11).

Segundo Bakhtin (1997), a própria vida de uma pessoa é, antes de tudo, contada pelos outros (enquanto interlocutor ativo, uma vez que o outro está sempre em nós, mesmo que em sua ausência física), pois não se sabe ao certo o que se passou no início de sua existência e ninguém se lembra dos primeiros passos, das primeiras palavras, do nascimento etc., sendo todas essas informações transmitidas pelos outros, como, por exemplo, os pais, os avós, os tios, babás etc.

---

<sup>9</sup> Mais uma vez, temos a ideia de um ato, neste caso, um ato discursivo, sendo um caso de duas faces que olham em duas direções: a enunciação olha para a língua como uma esfera de validade objetiva (cultura) e ao mesmo tempo para o contexto extraverbal implícito (vida). Esta oposição, no entanto, tem sido correlacionada com a teoria de dois campos de Bühler. Além disso, o 'tom emotivo-volitivo' que cercou o ato torna-se agora a entonação do enunciado: "A entonação sempre fica na fronteira do verbal e não-verbal, o dito e o não dito. Em entonação a palavra faz diretamente contato com a vida"

É nas trocas de conversa que a criança apreende e começa a compreender o mundo à sua volta. Desde seu nascimento, ela é estimulada por sons prosódicos, que é o que ele ouve primeiro da fala do adulto (CRAIN; LILLO-MARTIN, 1999). Por volta dos nove ou dez meses de idade, a criança passa a compreender o significado de algumas palavras na interação com seu interlocutor, em situações comunicativas de trocas com o mesmo (que, na maior parte das vezes, são os próprios pais). Nesse sentido, pode-se verificar que são essas relações que possibilitam à criança adquirir de forma gradual as nuances da língua de sua comunidade:

Essa díade [mãe-criança], os atos amorosos e as palavras da mãe contribuem para revelá-la com seu tom emotivo-volitivo que impregna o clima em que se individualiza e se estrutura a personalidade da criança, um clima imbuído de amor no qual ela encontrará seu primeiro movimento, sua primeira postura no mundo. A criança começa a ver-se, pela primeira vez, pelos olhos da mãe, é no seu tom que ela começa também a falar de si mesma, como que se acariciando na primeira palavra pela qual expressa a si mesma; assim ela emprega, para falar da sua vida, das suas sensações internas, os hipocorísticos que lhe vêm da mãe: tem sua “babá”, faz sua “naninha”, tem “dodói”, etc., e, dessa maneira, determina a si mesma e a seu próprio estado através da mãe, através do amor que ela lhe traz na qualidade de destinatária de seus favores, de suas carícias, de seus beijos. Sua forma parece trazer a marca do abraço materno. De dentro de si mesmo, sem passar pelo outro que o ama, nunca o homem começaria a usar hipocorísticos, e estes, de qualquer modo, não expressariam fielmente o tom emotivo-volitivo real de uma vivência pessoal e de uma relação direta consigo mesmo: é acima de tudo de dentro de si mesmo que nunca se tem “dodói”, mas se tem “dor”. Só posso empregar uma forma hipocorística com referência ao outro, expressando com isso a relação — real ou desejada — desse outro comigo (BAKHTIN, 1997, p. 120).

Dessa maneira, podemos enfatizar novamente que a palavra apreendida pela criança não é nem decorada nem imposta, não possui um significado único, nem mesmo encontra-se alojada em seu cérebro, como se ele fosse um recipiente já preenchido, mas ganha sentido - seu tom emotivo-volitivo -, no processo efetivo de comunicação; a criança não é, então, apenas um sujeito passivo, uma tábula – rasa, que somente memoriza uma espécie de dicionário da língua e recebe a palavra do outro, mas aprende a fazer uso dos gêneros e das palavras nas comunicações por ela empreendidas, dando-lhes novos sentidos a cada enunciação no processo de comunicação. Esse fato demonstra que mais do que fatores biológicos (que, claro, são fundamentais), são as relações empreendidas pela criança ao longo de seu desenvolvimento que lhe permitem criar e fazer uso de diferentes mecanismos linguísticos para se comunicar.

Partindo dessas noções, podemos dizer que, apesar de imersa em uma determinada situação social, que a torna ideologicamente ligada a essa comunidade, a criança também possui sua própria subjetividade, que a diferencia dos outros sujeitos. Desse modo, acreditamos que as noções de sujeito e subjetividade podem nos auxiliar a compreender e a analisar a linguagem da criança, especialmente ao lidarmos com os fenômenos aqui estudados, noções estas que estão relacionadas ao individual, ao social e ao cultural. Todos nós, indivíduos pertencentes a uma comunidade, estamos sempre imersos na cultura dessa determinada sociedade, inclusive na ideologia que a envolve, especialmente quando se trata de língua e linguagem.

A alteridade é, também, fundamental para a constituição do sujeito e para o desenvolvimento da linguagem, que se processam sempre socialmente, por meio da própria linguagem, das relações dialógicas estabelecidas entre o *eu* e o outro e por meio da interação. Nesse viés, a palavra do outro é algo essencial, pois a criança passa a fazer uso da língua de sua comunidade a partir das palavras proferidas pelos interactantes ao longo de seu crescimento. Bakhtin esclarece bem essa questão, que resume a nossa compreensão da linguagem e da língua e sobre o início da aquisição da linguagem:

A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997, p. 301).

É importante ressaltar que os termos subjetividade, individualidade e singularidade estão muito presentes na obra de Bakhtin, mas não possuem uma regularidade quanto aos

seus sentidos, aparecendo ora como sinônimos, ora com diferenças importantes (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2012). No entanto, há algumas distinções, que contribuem para a área de aquisição da linguagem. Dessa maneira,

Digamos, então, que cada “ato singular”, cada manifestação em forma de linguagem, de diálogo, de discurso, está repleto de marcas de subjetividade, revelando um sujeito que enuncia, que se manifesta, que toma posição frente a outros discursos. A manifestação da subjetividade se dá, então, nestes atos singulares. No entanto, estas marcas não revelam tudo aquilo que constitui esse sujeito – nem poderiam, visto que, a partir do momento em que está inserido em um espaço e um tempo determinado, este ser subjetivo pode ser tomado, então, como objeto, o que lhe confere certo acabamento. Ora, a subjetividade não está acessível senão por sua materialização na linguagem, uma produção sónica e, portanto, também ideológica. E, ainda assim, esta materialização não permite nem a expressão nem a compreensão deste sujeito como um todo (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2012, p. 63).<sup>10</sup>

A subjetividade é demonstrada nas questões de ordem social e na interação com o outro. É nesse meio que ela se manifesta ao outro e, ao mesmo tempo, também o modela. (GERALDI, 2010, p. 127).

Verificamos que, para os membros do Círculo, a linguagem não é um sistema abstrato, nem individual, mas, ao contrário, se dá a partir das relações sociais empreendidas pelos homens ao longo de sua vida, desde bebê. Do mesmo modo, muitos autores trataram da importância do social para o desenvolvimento da linguagem humana. Vejamos alguns deles e as suas considerações.

#### *Bakhtin, Vygotsky, Bruner e François e Salazar-Orvig: diálogo entre diferentes autores*

Assim como Bakhtin, Vygotsky, em seus estudos sobre a linguagem de crianças em desenvolvimento, discute a importância do social para o desenvolvimento da linguagem. Para ele, é por meio do social, das relações que a criança desenvolve seus conhecimentos, suas capacidades e sua linguagem; dessa maneira, o conhecimento da criança não viria da mente para então ser exteriorizado. Ao contrário, é por meio da interação com os pais, das ações empreendidas com os outros interactantes, que a criança socializa e, depois, internaliza os seus conhecimentos, sempre mediada pela linguagem.

---

<sup>10</sup> Para melhor aprofundamento das noções de singularidade, subjetividade e identidade, ver texto *Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente* de Del Ré, Hilário, Vieira (2012).

Ao retomarmos as noções de Vygotsky, notamos que ele possui importantes intersecções com os postulados dos membros do Círculo de Bakhtin, especialmente no que diz respeito à palavra, a interação e às relações sociais.

Vigotski e Bakhtin (e seu Círculo) se situam em um mesmo grupo e se diferenciam de outros autores da corrente marxista [...] ambos conduzem suas investigações na mesma direção, procurando determinar as características do objeto estudado, indo além de suas formas genéricas, recusando-se a aplicar superficialmente categorias como ‘infra-estrutura’, ‘superestrutura’ e ‘classe’ com a conseqüente interpretação mecânica da consciência da linguagem e da ideologia (PONZIO, 2008, p.71).

Os estudos de Vygotsky e Bakhtin têm grande importância no cenário dos estudos da linguagem, porém, apesar de conduzirem suas investigações na mesma direção, cada um possui uma importância singular nos estudos sobre linguagem. Para Vygotsky, assim, é por meio da linguagem que interagimos com o meio externo e que internalizamos as experiências realizadas ao longo de nossas vidas, que são transformadas em conhecimento. Ela é uma importante ferramenta para o desenvolvimento das capacidades humanas.

Com esses postulados, Vygotsky destacará a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) para o desenvolvimento da linguagem da criança. De acordo com o autor, a Zona de Desenvolvimento Real é o nível no qual a criança se encontra em termos de desenvolvimento. Já a Zona de Desenvolvimento Proximal é o nível no qual a criança consegue realizar uma determinada tarefa com a ajuda de um adulto. Por esse motivo, Vygotsky irá destacar a importância da família, de uma criança mais velha, daquele que interage com a criança para o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas. Para ele, é o adulto (ou aquele que interage) quem fornece o suporte para desenvolvimento da linguagem da criança.

Conceito semelhante ao de Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vygotsky, Bruner trabalha com a noção de tutela, que é aquilo que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto, que é uma função fundamental na primeira infância. De acordo com Bruner (2004), a tutela não significa apenas a intromissão do adulto na tarefa a ser realizada pela criança, mas, sim, o auxílio por parte dele para que a criança consiga realizar essas tarefas.



Para Bruner, são inegáveis as contribuições de Vygotsky para os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, especialmente da criança. Ele baseia-se em muitos de seus postulados em suas pesquisas. De acordo com o autor

Nous voudrions reconsidérer ici la contribution de Vygotsky au sujet du langage, de la pensée et du développement social de l'enfant dans un cadre pragmatique qui nous permettra d'aborder le problème de la conscience dans la psychologie contemporaine (BRUNER, 2004, p. 281)<sup>11</sup>.

Trabalhando com essa mesma perspectiva, Bruner acrescentará a essas noções a existência e a importância dos formatos (*formats*). Para o autor, os formatos servem de suporte para a aquisição da linguagem e são cenários que auxiliam as crianças no momento da interação

Para Bruner, essa adaptação da linguagem requer cenários familiares e rotinizados, os chamados 'formatos', "para que a criança compreenda o que se está a passar, dada a sua capacidade limitada para o processamento de informação. Estas rotinas constituem o que entendo por um sistema de suporte à aquisição da linguagem" (BRUNER, 2007, p. 34)<sup>12</sup>.

Dessa forma, para o autor, os formatos podem se dar em situações diversas, como os jogos de adivinhação, de faz de conta, ou seja, a partir de situações lúdicas ou de cenários rotinizados, que possuem um formato quase que definido. Os jogos e as brincadeiras também têm um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, auxiliando na aquisição e na aprendizagem da criança pequena.

Assim como Bruner, outro importante autor, François (1994), filósofo da linguagem, destaca a importância das relações sociais empreendidas para o desenvolvimento de nossas capacidades linguísticas. Dentre as diversas ideias suscitadas, podemos destacar a questão dos implícitos (FRANÇOIS, 1994) ou - de acordo com Bakhtin/Voloshinov (1976) – informações que não nos são dadas (no momento da comunicação) pelos elementos linguísticos. É nesse tipo de situação (presumida) e em outras que vemos a importância do encadeamento de enunciados e do contexto para a compreensão do *todo* conversacional.

É a partir dessas noções de Voloshinov (1976) sobre os implícitos, aprofundadas também por Salazar Orvig (2003), que encontramos também as noções de presumido e da

---

<sup>11</sup> Nós gostaríamos de reconsiderar aqui a contribuição de Vygotsky sobre a linguagem, o pensamento e o desenvolvimento social da criança em um quadro pragmático que nos permitirá abordar o problema da consciência na psicologia contemporânea.

<sup>12</sup> Esse assunto com as noções sobre as teorias de Vygotsky, Bruner, François já foi trabalhado em Vieira, 2011.

convivência, que são fundamentais para a compreensão da fala, em especial a infantil. Com relação ao presumido, podemos dizer que, sempre quando interagimos com o outro, tão importante quanto os elementos gramaticais que usamos, os já-ditos e o saber sobre o que já ocorreu ou foi falado sobre um objeto ou situação também são fundamentais; esses já-ditos ou as próprias situações contextuais, além da relação de convivência existente entre os participantes da cena, podem nos fornecer os implícitos, ou seja, aquilo que é pressuposto ou que o próprio contexto dá como indício para que se possa compreender a cena enunciativa. Interligada aos presumidos, de acordo com Salazar Orvig (2003), a convivência está relacionada a um acordo que surge entre os interactantes, que partilham uma situação discursiva. Acreditamos que tanto o presumido quanto a convivência são termos conjuntos, pois envolvem a relação entre os participantes e o contexto. Dessa forma, acreditamos que

Desde o nascimento, a criança vai aprendendo, por meio da linguagem e da interação com os pais, as nuances de sua língua, sua cultura, sua ideologia. Contudo, ao observarmos essas situações de comunicação entre criança-adulto, notamos que há eventos em que a interpretação dos pais se baseia em informações que muitas vezes não aparecem verbalizadas no discurso, o que pode dificultar o entendimento do que está acontecendo de fato em determinados momentos da interação, especialmente dos participantes externos. Trata-se de saberes partilhados entre a criança e os pais, elementos implícitos, situações cotidianas, habituais da criança e do adulto e, até mesmo, do contexto de produção em que emergem seus enunciados (DEL RÉ, MARCHEZAN, VIEIRA, QUIMELLO, 2014, p. 68).

Dessa maneira, retomando as questões aqui tratadas, tanto para François (1988; 1989, 1994), Vygotsky (2008) e Bruner (2004; 2007) quanto para Bakhtin, a linguagem conduz a criança para o conhecimento da realidade na qual ela está inserida. A linguagem, nesse sentido, é multiplicadora de mundos e revela a diversidade de mundos existentes (VASSEUR, 2008, p. 118). Como sabemos, toda a fala de qualquer sujeito é dirigida ao outro, possui um destinatário, ou seja, é voltada para o social e só alcança seu sentido completo nesse *todo* social.

Todos esses aspectos são essenciais para a compreensão da linguagem e eles se aliam às noções sobre os movimentos discursivos e encadeamento de enunciados, já tratados por François (1994) e corroborados por Salazar Orvig (1999). É no movimento discursivo, no encadeamento de enunciados, que envolve a criança e o outro, que é possível flagrar, dentro do processo de aquisição da linguagem, as questões que envolvem a argumentação e a explicação. Nesse viés, no movimento discursivo estão implicados um *eu* e um *outro*, no qual

significações são compartilhadas e ressignificadas a partir da heterogeneidade desses movimentos.

Há muitas noções importantes desses autores que são essenciais para entendermos o funcionamento da linguagem, especificamente a da criança. Eles trouxeram às pesquisas atuais um importante viés do social sobre o desenvolvimento da linguagem e sobre o próprio funcionamento da linguagem. Em conjunto, apesar de suas diferenças metodológicas, fornecem um importante direcionamento para as nossas pesquisas. Por esse motivo, suas ideias nos são caras, já que formularam muitas das noções que utilizamos nessa pesquisa.

### *Algumas noções sobre cultura para compreendermos as singularidades das duas crianças*

De acordo com Faraco, “universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move **como se** fosse um grande diálogo (FARACO, 2009, p. 58). Desse modo, para compreendermos melhor a singularidade de cada uma das crianças, faz-se necessário discutir alguns aspectos relacionados à cultura (que engloba a cultura no âmbito cultura e social universal, no âmbito da cultura familiar e de diferentes grupo sociais nos quais as crianças participam).

Dentro das noções que envolvem o processo de aquisição e do desenvolvimento da linguagem, em uma perspectiva dialógico-discursiva, e considerando o fato de que mobilizamos dados de uma criança brasileira e outra francesa, é imprescindível reservamos um espaço, ainda que pequeno, para colocar a questão cultural em destaque. Considerando a complexidade da discussão e a diversidade de pontos de vista, trataremos aqui brevemente dessa noção, buscando aproximar a discussão de nosso campo teórico, na tentativa de verificar de que modo os aspectos culturais influenciam o processo de aquisição da linguagem.

Mas, afinal, o que é cultura? Para tentar responder a esse questionamento, verificamos alguns conceitos que foram tratados por Vygotsky, Leontiev, Luria e, também, Bakhtin.

De acordo com Leontiev (1978), a história do homem está ligada à questão da cultura. Segundo ele, antes de chegar à estrutura biológica, o homem passou por muitos processos de mudança genética e estrutural (em termos biológicos), mas sempre com uma estrutura social e cultural simples, sem que houvesse uma organização social. A partir do momento em que essa organização social surge na vida do homem, ele passa a partilhar a cultura, o que faz com que as mudanças ocorridas passem a estar relacionadas às mudanças socio-culturais, enquanto a sua evolução genética torna-se muito mais lenta (ou quase cessa).

Desse modo, podemos entender que a cultura faz parte da essência do homem e é transmitida de geração em geração. Desde esse estágio (atribuído por Leontiev) em que a cultura passa a fazer parte da evolução do homem, as questões biológicas passam a ter menos importância que a organização social, pois é esse comportamento, ligado ao social, que determinará o modo como o homem viverá a partir daquele momento. Nesse sentido, as ferramentas, o trabalho, as artes, ou seja, todo o conhecimento adquirido por uma determinada sociedade é partilhado por seus membros, e todo novo integrante adquire esse conhecimento. Mas não se trata de transmissão via hereditariedade, mas justamente pela organização social.

Na realidade, a formação do homem passa ainda por um terceiro estágio, onde o papel respectivo do biológico e do social na natureza do homem sofreu nova mudança. É o estágio do aparecimento do tipo do homem actual – o *Homo sapiens*. Ele constitui a etapa essencial, a viragem. É o momento com efeito em que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. Apenas as leis socio-históricas regerão doravante a evolução do homem. (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Por isso, o autor afirma que o homem, a partir dessa fase, liberta-se da questão da hereditariedade, pois ele já possui condições biológicas para evoluir. O que irá mudar para o homem é o modo de constituição social de diferentes comunidades (independente das características físicas, como negros ou brancos, ruivos ou loiro etc.), e as diferentes culturas nas quais os homens se organizam socialmente.

Era preciso, portanto, que estas aquisições se fixassem. Mas como, se – já vimos – elas não podem fixar-se sob o efeito da herança biológica? Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenómenos externos da *cultura material e intelectual*. Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao facto, diferentemente dos animais, de os homens terem uma actividade criadora e produtiva. É antes de mais nada o caso da actividade humana fundamental: o *trabalho*. (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Sendo assim, o trabalho foi uma das mais importantes ferramentas para a evolução humana. De acordo com Leontiev, do mesmo modo que a cultura, a aptidão para usar a linguagem só surge em cada geração pela aprendizagem da língua que se desenvolveu a partir de um processo histórico. Desse modo, os conhecimentos de uma geração tem por base os saberes advindo das antecedentes. Por isso, para Leontiev, não basta os recursos da

natureza para viver em sociedade “É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Do mesmo modo que Leontiev, para Bakhtin (1987), a cultura está relacionada às manifestações populares, aquilo que faz parte de um coletivo. Mas, é importante ressaltar que há diferenças importantes entre variadas culturas: como a popular e a burguesa (ou o que podemos chamar de classe média atualmente). Para demonstrar isso, Bakhtin traz a questão da cultura popular na Idade média, tratada por *Rabelais* em sua obra. Aqui, podemos destacar o riso e o carnaval, que pertenciam mais à cultura popular que à burguesa.

De acordo com o autor, no período da Idade Média, havia certas regras sociais nas quais as pessoas estavam inseridas, que se tornavam tabus a depender da situação, mas que o carnaval anulava durante a sua realização. Ele ressaltava algumas mudanças na arte e na literatura por conta das mudanças culturais do período. Além disso, o autor irá destacar, a partir da análise da cultura popular no período (especialmente do carnaval) que havia diferenças entre a cultura de diferentes classes ou sociedades.

Podemos pensar, a partir disso, nos diferentes recursos que fazem parte das sociedades que se organizam culturalmente, como a linguagem, que se modificou, tornando-se para o homem um instrumento fundamental de organização social. Sendo assim, adquirir a linguagem seria apropriar-se de palavras que possuem determinadas significações historicamente definidas, assim como os sons (fonéticos) dessa língua, pertencentes a uma determinada cultura. E mais do que isso: é aprender os aspectos culturais que envolvem esse outro idioma, relacionados ao modo de construção dessa língua. “Falando do papel da aquisição da cultura no desenvolvimento do homem [...] [notamos] muito justamente que se o animal se contenta com o desenvolvimento da sua natureza, o homem *constrói* a sua natureza” (LEONTIEV, 1978, p. 270).

Partindo dessa questão, Leontiev afirma que a criança aprende essas nuances da cultura (e de sua própria língua) por ela não viver sozinha, pois ela está sempre estabelecendo relações intermediadas por outros homens, o que coloca em evidência a questão da comunicação, que para ele é a condição para que o homem evolua e se desenvolva na sociedade, o que está relacionado à educação. “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

De acordo com o autor, as noções de cultura não vêm do individual, nem são adquiridas por meio de heranças genéticas, mas são fruto das relações históricas entre os homens, que advêm para nós socialmente. Sendo assim, para Leontiev

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1978, p. 282-283).

Nesse ponto, podemos pensar a cultura<sup>13</sup> geral do homem, aquela que nos faz conviver socialmente e estar engajado em um determinado grupo, na sociedade em geral, e aquela cultura de um núcleo menor, como a familiar. Desse modo, acreditamos que podemos destacar que cada uma das crianças aqui estudadas possuem culturas distintas, apesar de possuírem as mesmas condições sociais (classe média, idade escolar, pais escolarizados etc.): vivem em países diferentes, têm núcleos familiares diferentemente constituídos. Assim, além das questões culturais que estão relacionadas aos diferentes países em que elas se encontram, o que engendra fatores diversificados como a própria língua (brasileira e francesa), disciplina, comportamentos dessas duas sociedades, há ainda os aspectos culturais pertencentes a cada uma das famílias, que também envolvem aspectos de comportamento, uso da língua, relações empreendidas entre os participantes, como o humor, as obrigações, as diferentes maneiras de chamar a atenção (castigos, aumento do tom de voz, ironia etc.).

Sendo assim, algumas pesquisas destacam a importância de se considerar as diferentes relações sociais empreendidas pelo homem ao longo de sua vida (como as de Bakhtin, por exemplo), pois é a partir delas que o homem constrói o seu conhecimento de mundo, suas opiniões etc.

Por todo o exposto, podemos perceber que a cultura faz parte da essência de todos nós, seres humanos. Contudo, ela mobiliza diferentes saberes, conhecimentos e comportamentos a depender do contexto histórico, social e até mesmo econômico no qual estamos inseridos, e, principalmente, estará em jogo o grupo no qual fazemos parte (amplo, como comportar-se em público, em escola etc., ou fechado, como o campo familiar ou na relação com amigos íntimos). Por essa razão, apesar de haver uma cultura mais “universal”, é por meio da cultura de seus meios sociais mais fechados que a criança começa a adquirir a cultura de seu próprio meio.

---

<sup>13</sup> A essa questão cultural pode ser relacionada também a de identidade. Para maiores informações sobre essa relação, remetemos o leitor ao trabalho de Falasca (2012).

Diante de todas essas questões teóricas, parece ficar claro que há muitos aspectos na teoria bakhtiniana que respondem aos questionamentos sobre como a criança adquire a capacidade de falar e consegue apreender as noções que envolvem a língua, a cultura e a sociedade de modo tão rápido. A interação, os aspectos dialógicos, as relações empreendidas pela criança etc., podem fornecer alguns indícios de como ocorre todo esse processo, o que veremos nos dados aqui analisados. Esses elementos teóricos utilizados nos estudos sobre a linguagem da criança nos auxiliam a enxergar de maneira mais clara os aspectos fundamentais da aquisição e do funcionamento da linguagem.

Além disso, eles estão totalmente interligados às questões de explicação e argumentação, pois nos ajudam a enxergar os diversos aspectos linguísticos e discursivos envolvidos nessas produções. Vejamos, então, algumas considerações sobre o tema, iniciando sobre as definições de “explicação” e “argumentação”.

## 2. ARGUMENTAÇÃO E EXPLICAÇÃO

Interessa-nos, neste capítulo, como dissemos na introdução, mostrar, de que forma o nosso olhar bakhtiniano nos aproxima da concepção de argumentação e de explicação que servirão de base para a análise dos dados de fala das crianças desta pesquisa. Para isso, em um primeiro momento, abordaremos essas duas noções de um modo geral, evidenciando de que forma esses conceitos foram tratados em trabalhos anteriores na área dos estudos linguísticos e depois observaremos as pesquisas que trataram dessas questões na fala da criança.

Como dissemos, nossas indagações a respeito das conceituações concernentes aos dois termos surgiram a partir da observação do comportamento linguageiro de uma criança brasileira, A., dos 20-30 meses (VIEIRA, 2011; VIEIRA, 2012). Nesse momento, realizamos uma pesquisa cujo foco era apenas a argumentação e, ao fazermos a revisão bibliográfica, constatamos que a explicação e a argumentação possuíam muitas intersecções conceituais, apesar de nos parecerem ser noções distintas, o que suscitou em nós muitas interrogações. Naquele momento não nos foi possível aprofundar a questão que trazemos agora para este trabalho. Acreditamos, partindo da perspectiva de Leitão (2000, 2001, 2007a, 2007b, 2008), e de seu grupo NupArg, na importância de distingui-los na medida em que o desenvolvimento de cada uma dessas noções parece ter uma relação diferente com o desenvolvimento da linguagem e das capacidades linguísticas da criança.

Dessa forma, a respeito dos estudos sobre explicação na fala da criança, vale dizer, como destacamos no início deste trabalho, que se trata de um tema que já foi, e ainda continua a ser, objeto de interesse de grandes pesquisadores, como Veneziano (1999; 2003), Borel (1980), Hudelot et al (2003), Salazar Orvig (2008), Adam (1997) entre outros. No Brasil, a partir de colaborações com esses pesquisadores, o tema também foi discutido por Del Ré (2003, 2008), Fernandes (2003, 2006, 2008) Melo (2003), dentre outros autores.

Na maior parte das vezes, nesses trabalhos, a argumentação é vista e enquadrada como fazendo parte da explicação, como se fosse uma variação desse elemento. Essa centralização da explicação a coloca, então, no centro das discussões, tratando a argumentação, a justificação, a descrição, a narração etc. como uma variação desse elemento, que englobaria todos eles.



No que diz respeito aos trabalhos sobre argumentação na fala da criança, as grandes referências para os nossos apontamentos estariam no Brasil – embora assim como nos trabalhos europeus, não foi feita distinção em relação à explicação – são certamente Leitão (2007a, 2007b, 2001, 2008), Castro (1996), Leite (1996), Mandrá (2005), Ximenes (2010), etc., postulados que discutiremos no decorrer deste capítulo. Apesar de contemplar diversas discussões teóricas que vão ao encontro de nossos estudos, esses trabalhos não tiveram como objetivo tratar das diferenças e das intersecções existentes entre os termos, colocando a argumentação como foco de suas discussões.

Estruturalmente, iniciaremos este capítulo com as noções que envolvem a explicação, discorrendo, especialmente, sobre os conceitos, características e funções que a envolvem. Em seguida, a partir de todo o exposto, faz-se necessário uma retomada de nosso posicionamento teórico frente à explicação, objetivando delimitar nossas ideias sobre o tema diante da fala da criança.

Já no subitem seguinte, faremos uma revisão histórica e dos principais autores que já trataram da argumentação, seguindo uma linha de raciocínio que compreende desde a retórica até os trabalhos mais atuais. Após essa breve retomada dos conceitos que envolvem a argumentação em diferentes perspectivas, esboçaremos nossa linha teórica de argumentação, delimitando nossas hipóteses e pretensões com o tema, novamente com vistas à fala infantil.

Por fim, investigaremos as diferenças e as intersecções existentes entre os termos, verificando quais são os elementos linguísticos e discursivos que nos auxiliam na delimitação da explicação e da argumentação.

## **2.1 EXPLICAÇÃO**

O que é explicação e como (ou com que finalidade) ela surge em nossos discursos? Responder a essas perguntas não é uma tarefa fácil, considerando a dificuldade em delimitá-la; trata-se de um conceito complexo, cuja definição está relacionada a outros conceitos, como o de argumentação, de narração, de descrição, de justificação, de explicitação, dentre outros. Por essa razão, áreas que se dedicam ao seus estudos não possuem um consenso no que se refere a uma definição. No entanto, sabemos que, durante toda a nossa vida solicitamos explicações ou somos levados a fornecê-las para que nossos discursos façam sentido, seja nos momentos de comunicação real com o outro, seja por meio do que escrevemos etc.

Mas, pensando nessa complexidade e na dificuldade de delimitação, será que as explicações possuem sempre o mesmo estatuto? Ao explicarmos para uma criança ou para um professor, fazemos uso dos mesmos mecanismos linguísticos e cognitivos<sup>14</sup>? Explicar um fato para fazer-se compreender e explicar a alguém o porquê de seu ponto de vista tem a mesma finalidade e as mesmas características? E quando é que se explica? Quais os contextos sociais e discursivos em que aparecem uma explicação e quais os mecanismos linguísticos utilizados? Será que as explicações dadas em contextos familiares auxiliam no desenvolvimento da linguagem?

É buscando responder a estes questionamentos que selecionamos o corpus desta pesquisa, na tentativa de verificar de que maneira ambos os elementos aparecem na fala de crianças em interação com a família, em situações naturalísticas<sup>15</sup>. Além disso, pensando nessas indagações que envolvem a explicação (e, também, a argumentação, sobre a qual discorreremos no decorrer do capítulo), refletimos sobre qual a relevância desse fenômeno linguístico - bem como da argumentação - para o desenvolvimento da linguagem e, também, das capacidades languageiras da criança.

De acordo com o dicionário Houaiss (2001), o termo explicação pode ser definido como

**1.** Ato de explicar(-se), de tornar claro ou inteligível; esclarecimento (e. de um texto). **2.** Razão ou motivo (de algo) [...] **3.** Lição que se ministra a um aluno [...] **4.** Aquilo que justifica; elucidação **5.** Desagravo, reparação, satisfação [...] **6.** Segundo o filósofo alemão Hilthey (1833 – 1911), princípio utilizado no conhecimento da realidade objetiva, que se caracteriza por métodos analíticos e empíricos próprios às ciências da natureza, porém inaplicáveis às ciências humanas.

Além desse dicionário, no exemplar de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986), a definição de explicação seria “**1.** ato de explicar(-se). **2.** Lição particular [...] **3.** Razão (de uma coisa, de uma atitude, etc.); **4.** Justificação, esclarecimento [...] **5.** Desagravo, desafronta [...]”.

Há, ainda, o dicionário Michaelis (1998) que caracteriza a explicação como **1.** Ato ou efeito de explicar; **2.** Averiguação da causa. **3.** A própria causa. **4.** Ensino prático; lecionação. **5.** Interpretação. **6.** Esclarecimento. **7.** Desagravo, desafronta.

---

<sup>14</sup> Apesar dos mecanismos cognitivos não ser o foco deste trabalho, é fundamental salientar sua importância no desenvolvimento da fala da criança.

<sup>15</sup> Todos os aspectos do *corpus* selecionado serão desenvolvidos na metodologia da pesquisa.

Tomando como base uma das primeiras definições para o termo “explicação”, faz-se necessário verificar, também, as entradas nos dicionários para o verbete “explicar”. Nesse sentido, de acordo com o dicionário HOUAISS (2004), **explicar** significa:

- 1 tornar claro ou inteligível (aquilo que era obscuro ou ambíguo)
- 2 fazer entender, expor, explicar
- 3 dar a conhecer a origem ou o motivo de
- 4 dar explicações ('aula particular')
- 5 justificar, desculpar, dar razão de seus atos ou de suas palavras
- 6 interpretar o sentido de
- 7 expressar, significar, manifestar
- 8 Regionalismo: Brasil. Uso: informal.  
dar, pagar, oferecer (dinheiro ou algo de valor); remunerar um trabalho

Do mesmo modo, o dicionário Aurélio (1896) irá definir a palavra **explicar** como:

1. tornar inteligível ou claro (o que é ambíguo ou obscuro) [...].
2. Ajuizar da intenção, do sentido de; interpretar [...].
3. Justificar, desculpar [...].
4. Dar explicação a; lecionar, ensinar [...].
5. Expressar, manifestar, significar [...].
6. Entender, compreender [...].
7. Expor, explicar, desenvolver [...].
8. Dar a conhecer a origem ou o motivo de.
9. Dar explicação ou justificação; justificar(-se) [...].
10. Exprimir-se, expressar-se.
11. Dar razão das suas ações ou palavras; dar satisfação ou explicações.
12. *Bras Gír*, Pagar uma dívida, remunerar um serviço [...].

Muito semelhante ao que encontramos em diferentes livros e em trabalhos de outros autores, essas definições podem nos fornecer uma direção para encontrarmos diferentes nuances dos termos **explicar** e **explicação**. Contudo, elas ainda não parecem suficientes para se apreender a complexidade do conceito de explicação ou do ato de explicar, especialmente em se tratando do discurso vivo, que ocorre durante a comunicação ativa, e que é produzido pela criança.

#### *A explicação do ponto de vista gramatical*

Além dos dicionários, encontramos a questão da explicação debatida nas gramáticas, muitas vezes relacionando-a aos aspectos gramaticais envolvidos ao se produzir uma explicação. Ao nos depararmos com esse tema, especialmente por lidar com a linguagem e comunicação, fica evidente a importância de verificarmos os aspectos gramaticais do termo, ou mais especificamente, quais características linguísticas definem a explicação de acordo com as gramáticas de língua portuguesa (sejam elas de uso ou normativas). Para investigar

esse fenômeno, partiremos dos estudos de Neves (2011) e Castilho (2010), que discutiram esses aspectos em suas gramáticas modernas e atuais.

Dessa maneira, ao buscarmos as noções relacionadas à explicação, encontramos a definição ligada às estruturas da língua, especialmente às orações causais. Mas, o que seriam construções causais? Será que é por meio delas que poderíamos definir a explicação (e diferenciá-la da argumentação)?

Antes de mais nada, é preciso enfatizar que até mesmo entre os gramáticos há um consenso importante sobre a diferença entre as coordenadas explicativas e subordinadas causais. Para Pasquale e Ulisses, por exemplo, “é preciso tomar cuidado para não confundir “explicação com causa [...] uma explicação é sempre posterior ao fato que a gerou; uma causa é sempre anterior à consequência resultante dela. (PASQUALE; ULISSES, 2000, p. 469).

Sendo assim, há especificidades relevantes a serem notadas. De acordo com Neves (2011), as orações causais podem ser representadas pelas construções que contêm *porquês*, mas também outros conectivos: *como, pois, porquanto, que (= porque), etc.* (NEVES, 2011, p. 801). De um modo geral, podemos enquadrar o uso de *porque*, de acordo com a Gramática (de Neves, 2011, por exemplo) como conjunções causais. Sendo assim, a autora fornece o esquema abaixo, que revela a estrutura que envolve uma oração explicativa (causal).

ORAÇÃO PRINCIPAL	<i>PORQUE</i>	ORAÇÃO CAUSAL
<i>Trabalho aqui</i>	<i>PORQUE</i>	<i>quero. (ES)</i>

Tabela retirada de Neves, 2011, p. 801.

Castilho (2010) também identifica o *porque* como princípio das construções causais. Sendo assim, ele irá mostrar as ocorrências de causais com *porque* na língua. A primeira com um *porque* como marcador discursivo (situado no início dos enunciados, em tomadas de turno; situado no meio do turno, ou como sequenciador de atos de falas); a segunda com um *porque* depois do imperativo; depois como uso epilinguístico de *porque*; e por fim como um *porque* que expressa a causa por remeter à asserção de verdade ou falsidade contida na proposição anterior (CASTILHO, 2010, p. 374).

Dessa maneira, para Neves, o porquê (e seus derivados, como quê, pois etc.) são um dos indícios para a ocorrência de oração causal:

Num sentido estrito, a relação **causal** diz respeito à conexão **causa-consequência**, ou **causa-efeito**, entre dois eventos. Essas relações se dão

entre **predicações (estados de coisas)**, indicando “causa real”, ou “causa eficiente”, ou “causa efetiva”. Assim estritamente entendida, a relação **causal** implica subsequência temporal do **efeito** em relação à **causa** (NEVES, 2011, p. 804).

Contudo, Neves irá afirmar que as expressões linguísticas de ligação causal não se restringem a esse tipo de causalidade efetiva entre conteúdos. “A relação **causal**, na verdade, raramente se refere a simples acontecimentos ou situações do mundo” (NEVES, 2011, p. 804). Sendo assim, a autora descreverá os outros tipos de relação causal, que podem ser :

- Relação entre proposições de atos possíveis:

A opção de usar frango para a alimentação de peixes pode não ser boa, PORQUE há excesso de proteína na carne de ave. (AGV) – NEVES, p. 805

- Relação entre atos de fala:

Ato de fala declarativo: Vou tirar férias, PORQUE estou cansadíssimo – p. 805

Ato de fala interrogativo: Muito conveniente, não é? PORQUE aí saiu todo mundo, você ficou lá, sozinho com o retratista (PD) – p. 805

Ato de fala injuntivo (deôntico ou imperativo): Vai, vai que já é tarde.

Ou

Vamos ser sinceras PORQUE, se não fizermos assim, ficaremos a vida inteira como duas estranhas (A). P. 805

Esta última relação é considerada de coordenação, já que “não se articulam simples **orações**, mas **períodos**, cada uma representando um **ato de fala**” (NEVES, 2011, p. 805, grifos da autora). Além disso, aplica-se a denominação de explicativa (oração coordenada explicativa), no lugar de

**causal**, para a oração que exprime **causa**, já que na relação de causalidade entre diferentes **atos de fala** nunca está obrigada a causalidade real, efetiva, material, eficiente, e nem mesmo a causalidade emanada da visão dos fatos (“proposições”) do falante. Trata-se de uma relação mais frouxa do que uma relação verdadeiramente **causal** (em qualquer de suas subespécies, como **motivo, razão, justificativa etc.**), próximo de uma **explicação** (NEVES, 2011, p. 806).

Ainda de acordo com a autora, a não rigidez dessa relação pode ser percebida por meio das duas curvas entonacionais (que estão ligadas a um dos atos de fala), normalmente

descritas pela pontuação, como nos exemplos “Depressa, QUE [porque] a luz tá indo embora!” (NEVES, 2011, p. 806); no entanto, nem sempre estão marcadas por pontuação.

Para Castilho, um dos questionamentos feitos entre os gramáticos, que ganhou grande força e impulsionou algumas discussões foi a distinção entre orações que seriam coordenadas explicativas e subordinadas causais. Segundo o autor, “considera-se causal a sentença a cujo conteúdo proposicional está associado a um efeito ou consequência, verbalizado na sequência principal”, (CASTILHO, 2010, p. 348). Como exemplo temos: a caneta não escreve porque a tinta acabou. O operador *porque* é então a ligação entre as duas sentenças, sendo o fato de “a tinta acabar” a causa de “a caneta não escrever”.

A grande dificuldade desse tipo de estrutura, porém, é quando recorremos à lógica, adotando-se, assim, a ordem marcada “sentença matriz de causa + sentença subordinada de efeito. Nesse sentido, a afirmação “a tinta acabou, porque a caneta não escreve” não possui um sentido lógico, já que é mais difícil acreditar que a caneta não escreve e como consequência sua tinta acabou (apesar de haver uma relação entre os fatos). Sendo assim, é considerada uma explicativa apenas a primeira proposição, “dispondo-a entre as coordenadas considerando como subordinada adverbial causal apenas” (CASTILHO, 2010, p. 348).

#### *As Expressões de causa em francês e em português*

Do mesmo modo que em Português, há em francês as expressões de causa e consequência. Seu uso e estrutura se assemelham ao do português. De modo geral, as expressões causais são utilizadas para dar a razão, a explicação de um evento, de um fato, de uma atitude, de um comportamento (POISSON-QUINTON; MIMRAN; COADIC, 2007, p. 290). Basicamente, as orações que exprimem a causa são formadas pelo “*parce que*” (*porque* em português). Em francês, geralmente é essa expressão que introduz uma consequência, no entanto, há diversos elementos que podem introduzir uma causa:

- *Parce que:*
- *C'est parce que:*
- *Puisque:*
- *Étant donné que:*
- *Vu que, du fait que:*
- *Comme:*
- *D'autant que:*

- *Du moment que (dès lors que, dès l’instant que:*
- *Sous prétexte que*

Além desses, há os que são introduzidos por preposição - como “grâce à” (positivo) e “à cause de” (negativo) e, também, o “en raison de” (neutro) -, e por palavras de ligação – como “car”, “en effet”). (BOULARÈS; FRÉROT, 2004).

Em língua portuguesa, alguns desses elementos são parecidos com a língua francesa, como, por exemplo:

- *Em razão de*
- *Visto que*
- *Pelo fato de*
- *Como*
- *Devido a*
- *Porque*

Esses termos imprimem um sentido específico ao nosso *projeto de dizer*<sup>16</sup>, podendo ou explicar algo ou dar a causa, a razão ou a consequência de um acontecimento. Percebemos, ao analisarmos as expressões, que há similaridades importantes no uso desses termos em ambas as línguas, possuindo, dessa forma, semelhanças estruturais na hora de analisarmos a sua função linguística no texto (discurso) em ambas as línguas.

A partir dessa breve retomada dos aspectos gramaticais que envolvem as explicações, pudemos perceber a importância não só desses elementos, mas também do contexto no qual esse termo está envolto, como bem afirma Neves (2011) em sua gramática. Ou seja, os aspectos gramaticais demonstram de que modo aparecem esses elementos na fala humana, porém, não há como considerá-los sem a base discursiva. Esse fator corrobora, dessa forma, com nossos preceitos, nos quais levamos em consideração as noções discursivas e linguísticas para tratar da explicação e da argumentação em nossa pesquisa.

### *A explicação no discurso*

---

<sup>16</sup> A definição de “projeto de dizer”, relacionada à teoria bakhtiniana, é ampla e não abordaremos neste trabalho a fundo. No entanto, cabe ressaltar que não se trata de uma noção que abarca apenas com a situação discursiva pontual na qual o sujeito está inserido, que tem algo determinando a dizer, mas, sim, um discurso mais amplo, interligado às memórias e os discursos com os quais o indivíduo toma contato ao longo de sua vida, sendo, muitas vezes, não transparente, como a primeira impressão poderia demonstrar.

A partir do exposto acima verificamos que as definições não dão conta de recobrir todos os aspectos da explicação que envolvem muito mais do que o dito, mas, também, toda a situação discursiva. Assim, é necessário encontrar outros elementos essenciais, que podem nos auxiliar na delimitação de suas características.

Para iniciar as discussões, traremos a proposta de François (1988) para quem o sentido da palavra "explicar" pode variar em função: a) do tipo de questão (por que..., como, etc.); b) do tipo do objeto (pode-se responder à pergunta **o que quer dizer tal palavra?** com um exemplo, um sinônimo, etc.); c) do tipo de interlocutor (é diferente explicar a um professor ou a alguém que não sabe); d) do lugar da explicação no discurso (explicar pode ser o objeto principal ou pode aparecer durante a narração de um fato, por exemplo); e) da pessoa que explica (ela pode escolher o modo de explicar em função da situação, de suas preferências, etc.). Essas características definidas pelo autor nos parecem fundamentais para analisar a fala das crianças aqui estudadas e por essa razão serão retomadas no momento da elaboração das categorias e análise de nossos dados.

Na tentativa de também delimitar o conceito, Borel afirma que

Expliquer est une activité de connaissance et son produit, un objet de pensée. Mais cette activité est inséparable d'une activité de langage: c'est une manière rationnelle de parler de l'expérience, supposant l'énoncé de jugements, d'hypothèses, la position de vérités, l'exercice de la négation, la description d'événements non actuels, la désignation du langage lui-même et la mise en œuvre d'inférences, etc. L'explication appartient à l'ordre du discours (BOREL, 1980, p.19, grifos do autor)<sup>17</sup>.

Assim, partindo dessa noção, ao explicarmos, fazemos uso de nosso conhecimento de mundo, daquilo que faz parte de nossa realidade. Organizamos nosso pensamento, na tentativa de atender ao objetivo imediato da situação conversacional e o nosso "querer dizer"; trabalhamos com os determinados contextos de fala, fazendo relação com os outros discursos já elaborados sobre o assunto, considerando sempre quem é nosso interlocutor.

Edy Veneziano (1999), autora que dedicou parte de sua pesquisa ao estudo do discurso explicativo na criança, declara que, para encontrarmos uma explicação, devemos

---

<sup>17</sup> Explicar é uma atividade de conhecimento (cognitiva) e seu produto um objeto de pensamento. Mas, essa atividade é inseparável de uma atividade da linguagem: é uma maneira racional de falar da experiência, supondo o enunciado de julgamentos, de hipóteses, a posição de verdades, o exercício da negação, a descrição dos acontecimentos não atuais, a designação da própria linguagem e o uso de inferências, etc. A explicação pertence à ordem do discurso. (BOREL, 1980, p.19, tradução nossa).



levar em consideração o que seria o ato de explicação; dessa maneira, partimos da consideração dos pontos de vista funcional e interacional (abordado por ela em suas pesquisas),

[...] l'acte d'explication est à considérer comme un acte communicatif complexe comportant un *explanandum* – la composante (verbale ou non verbale, explicite ou implicite) qui pose ou qui est censée poser problème à son interlocuteur – et un *explanans* – la composante qui fournit la cause, la raison, ou motivation qui est temporellement ou logiquement en amont de l'explanandum (VENEZIANO, 1999, p.2)<sup>18</sup>.

Nesse sentido, ao se apresentar o discurso, o ato explicativo aproxima-se do ato de argumentação (de acordo com a perspectiva da autora), pelo fato de o locutor colocar algo em dúvida – *explanandum* –, e por inserir aquilo que pode ser reforçado, apurado, levado em conta – *explanans* (VENEZIANO, 1999, p.2). A autora declara ainda, que a representação interacional do ato explicativo coloca a noção do *explanandum* como ponto central da explicação, mesmo quando implícito ou quando verbalizado apenas o *explanans*. Considerando que há poucas pesquisas que trabalham com a emergência do que a autora denomina “condutas explicativas” nas crianças pequenas, ela destaca a importância dos estudos dos atos explicativos no início do desenvolvimento da fala, pois, nessa etapa, podemos identificar quais os mecanismos linguísticos e cognitivos utilizados pela criança para explicar ou argumentar.

Em suas pesquisas, como resultado, Veneziano (1999) constata a importância da explicação na fala das crianças e destaca o modo como a criança vai desenvolvendo a habilidade de explicar, a partir, por exemplo, da fala relacionada à da mãe e a fala desvinculada à da mãe, quando começa a explicar ou perguntar sobre determinadas situações ou objetos.

Seguindo as noções de Veneziano, em colaboração com Berthoud-Papandropolou, Favre e Veneziano (2003), podemos afirmar que três características são fundamentais a todo ato de explicar. A primeira refere-se à necessidade de se distinguir “[...] *explanans* (aquilo que explica) e *explanandum* (aquilo que deve ser explicado)” (BERTHOUD-PAPANDROPOLOU, FAVRE E VENEZIANO, 2003, p. 40). Ou seja, quando já somos capazes de fornecer uma explicação que não esteja colada à fala do outro, quando

---

<sup>18</sup> O ato de explicação para ser considerado como um ato comunicativo complexo que comporta um *explanandum* – o componente (verbal ou não verbal, explícito ou implícito) que coloca ou que supõe colocar um problema a seu interlocutor – e um *explanans* – o componente que fornece a causa, a razão ou a motivação que é temporalmente ou logicamente acima do *explanandum*.

compreendemos que é preciso explicar (*explanandum*) ao outro para fazer-se compreender ou dar continuidade ao diálogo, estaríamos diante de um *explanans*.

Já a segunda característica seria “o componente negativo (no sentido amplo) dos atos de explicação”, ou seja, quando surge um problema no discurso e é preciso recorrer a uma explicação ou quando há uma incapacidade do locutor, que pode servir como justificção (BERTHOUD-PAPANDROPOLOU, FAVRE E VENEZIANO, 2003, p. 40), muito comum na fala de crianças pequenas. Nesse sentido, podemos perceber que, muitas vezes, as explicações emergem na fala da criança a partir de situações “problemas”, as quais o infante não consegue resolver e, por isso, solicita a ajuda do adulto. Isso pode ser visto facilmente nas etapas iniciais de desenvolvimento linguístico, em que há as primeiras explicações. Há, ainda, as situações nas quais há uma incompreensão do querer dizer, o que faz com que o interlocutor (que pode ser a própria criança) solicite uma explicação.

A terceira característica está relacionada à “dimensão pragmática dos atos de explicação, isto é, o modo pelo qual o indivíduo falante considera o outro quando ele dá explicações” (BERTHOUD-PAPANDROPOLOU, FAVRE E VENEZIANO, 2003, p. 41). Essa ideia é muito importante, uma vez que a alteridade é um fator determinado no surgimento de uma explicação.

Para esses autores, apresentando os resultados de suas pesquisas em separado, há importantes indícios que demonstram que a explicação está relacionada à fala da criança pequena desde o seu nascimento. Para Veneziano (2003, p 52), ao tratar “das primeiras manifestações das condutas explicativas” na fala criança, ela afirma que o *mise en language* da explicação (*explanandum* e *explanans*) “parece ser objeto de reelaboração posteriores, e, em particular, quando da utilização dos primeiros “**porques**”.” Para Veneziano, aos 26 meses, os **porques** são utilizados apenas para as respostas do tipo “por quê?”, contendo apenas o *explanans*.

Já Berthoud-Papandropolou (2003), ao tratar do “desenvolvimento dos enunciados explicativos”, irá dizer que o resultado aponta para o uso específico dessas “condutas”. Há o uso espontâneo no momento de constatações e há enunciados explicativos que são induzidos (pelo locutor ou situações). Ambos, de modo geral, são construídos pela conjunção *porque*.

Na mesma linha de raciocínio, Favre (2003), ao tratar da “conceptualização progressiva do ato de explicar”, aponta quatro tipos de condutas, geradas a partir de perguntas às crianças, e afirma que, apesar das dificuldades das questões, apenas duas (das 37 crianças estudadas) não responderam ou disseram não saber a resposta. Como conclusão geral dos estudos, os autores afirmam que as primeiras *condutas* explicativas aparecem em situações

em que há um problema – real ou imaginário – ou uma oposição de vontade. Nas situações experimentais, elas aparecem em contexto em que há um problema real.

Com ideias similares a dos autores acima e aprofundando as noções referentes ao termo, Perret-Clermont, Schubauer-Leoni e Grossen (2003) elaboraram algumas teses que, para eles, são fundamentais para se compreender o processo de explicação. A primeira delas seria que a explicação estaria ligada a contextos de questionamentos que a criança interioriza (PERRET-CLERMONT, SCHUBAUER-LEONI, GROSSEN, 2003, p. 86). Ou seja, é a partir das situações de questionamentos, fornecidas ou feitas em contextos anteriores, que a criança passa a formular suas explicações nos contextos do aqui e agora:

É no aqui e agora, no seio de um contexto particular de relações e de acontecimentos, que a criança formula sua explicação. No entanto, esse contexto não é necessariamente novo: pode acontecer que a criança já o tenha habitado no passado e que nele tenha aprendido respostas que pode mobilizar novamente. Permanece o fato de que é sempre a situação presente que convida a criança a fornecer uma explicação. Tendo que avaliar se conhece ou não o caso, ou construir inteira e, imediatamente, sua explicação, a criança deverá elaborar uma resposta que, mesmo já estando presente em seu repertório, é construída em função do contexto imediato no qual ela é dada e para fazer face a uma situação na qual ela acredita que é útil (necessário, desejável etc.) fornecer uma explicação (PERRET-CLERMONT, SCHUBAUER-LEONI, GROSSEN, 2003, p. 86).

Na segunda tese, os autores acreditam que nem sempre o que é considerado “explicações” são, de fato, explicações. De acordo com os estudiosos, não é fácil determinar exatamente as fronteiras de uma explicação no discurso, pois isso envolve diferentes concepções teóricas (desde as clássicas até de autores mais contemporâneos, como as de Piaget).

De fato, e é esta a nossa segunda tese, a menos que seja levada a dar esta ou aquela interpretação quando uma tal questão-estímulo se apresenta, a criança deve fazer todo um trabalho de interpretação da significação da situação na qual se encontra (audiência, contexto, natureza da tarefa, finalidade do encontro etc.) antes de poder fornecer uma explicação. A criança não leva em conta apenas o conteúdo estrito da questão (ou do acontecimento a se considerar), mas também as circunstâncias nas quais ela é colocada. Nós nos interessamos particularmente pelas relações mantidas por essas interpretações da situação com as explicações dadas (PERRET-CLERMONT, SCHUBAUER-LEONI, GROSSEN, 2003, p. 88).

Na terceira tese, de acordo com os autores “a formulação das explicações apoia-se em contratos de comunicação cujas regras são mais comumente implícitas” (PERRET-

CLERMONT, SCHUBAUER-LEONI, GROSSEN, 2003, p. 89). Nesse sentido, os autores argumentam que, quando nos comunicamos, há sempre regras sociais e de comunicação que definem as nossas trocas verbais.

Na quarta e última tese, os autores destacam a capacidade cognitiva da criança para responder às perguntas ou ao fornecer uma explicação: “em particular, é preciso que a criança depreenda de maneira “correta” (isto é em congruência com a expectativa do adulto) a natureza de seu papel na interação e na natureza da prestação que deve fornecer” (PERRET-CLERMONT, SCHUBAUER-LEONI, GROSSEN, 2003, p. 85). Essas definições nos dão uma ideia de como e de que forma podem surgir as explicações, mesmo na fala de crianças tão pequenas, de que modo elas se organizam e as regras que as determinam.

A partir da análise de dados de crianças (5-6 anos , 6-7 anos e 8-9 anos) os autores exemplificam todas as teses debatidas e chegam à conclusão de que o diálogo deve ser “fruto de uma co-construção que põe em jogo simultaneamente não apenas as competências cognitivas dos parceiros em presença, mas também suas capacidades para se adaptarem socialmente um ao outro para regular a troca verbal” deve fornecer” (PERRET-CLERMONT, SCHUBAUER-LEONI, GROSSEN, 2003, p. 99) . A partir disso, o contexto ganha destaque na pesquisa, pois é parte integrante do processo sócio-cognitivo na concepção dos autores.

Discutindo em seus diversos textos a questão da explicação, sendo um dos grandes especialistas do tema, Grize irá afirmar em que consiste a explicação:

Encore faut-il observer qu'une explication n'est pas, comme une démonstration, une suite de propositions ordonnées selon certaines règles, mais une activité discursive qui induit une autre chez le destinataire, quitte à ce que celle-ci est tacite. Plus précisément c'est un discours dans lequel un locuteur *A* répond à une question que se pose un allocutaire *B* à propos d'un objet de pensée *O* . Ainsi une explication est un discours qui vise à faire comprendre quelque chose à quelqu'un par la construction d'une relation triadique (*A, B, O*). (GRIZE, 2008, p. 15)<sup>19</sup>.

Da mesma forma que os autores acima, Berthoud-Papandropolou, Favre e Veneziano (2003, p. 44) estabelecem três critérios básicos para definição da emergência de uma explicação na fala da criança. A saber:

---

<sup>19</sup> É necessário observar ainda que uma explicação não é como uma demonstração uma sequência de proposições ordenadas segundo certas regras, mas uma atividade discursiva que introduz uma outra no destinatário, o que deixa este tácito. Mais precisamente, é um discurso no qual um locutor *A* responde a uma questão que se coloca um locutor *B*, a propósito de um objeto de pensamento *O*. Assim uma explicação é um discurso que visa fazer compreender alguma coisa a alguém pela construção de uma relação tríade (*A, B, O*).

1. a criança faz referência ao *explanans* e ao *explanandum*, sendo o primeiro necessariamente verbalizado e o segundo sendo verbalizado ou apenas marcado de maneira não verbal no contexto.
2. a enunciação é dirigida ao outro e tem seu espaço próprio.
3. O acontecimento ou a situação pede para ser explicada.

Sendo assim, a partir dessas considerações, é possível perceber algumas das características que envolvem a explicação e o ato de explicar, tais como a questão do problema que surge e precisa ser resolvido no diálogo (tendo como base noções de *explanandum* e de *explanans*), além da importância da interação, da situação, da dialogia etc. Nesse ponto, identificamos uma relação com os postulados de Bakhtin (1997) que tratam da questão da alteridade, da importância do outro quando interagimos: ou seja, para quem se fala, quem é o outro, por que uma determinada explicação, para uma pessoa e em contexto específico etc.

A explicação é, assim, seguindo as ideias do Círculo, um elemento que será usado em situações em que é preciso esclarecer, exemplificar ou tornar nítido algo que eventualmente está obscuro no diálogo e quando há um problema a ser resolvido na interação entre os interlocutores (seja essa interação real ou não, como no caso de um texto escrito em que, embora desconhecemos nosso interlocutor, o construímos a partir de uma imagem que fazemos dele). Nesse sentido,

Coloca-se então a questão sobre com o que se parece uma conduta explicativa. Sem dúvida, ninguém iria pretender que só são explicativas as condutas que apresentam as cadeias “bem formadas”, semelhantes às formas da lógica. Isto significaria que seria preciso apoiarmo-nos apenas no critério semântico-conceptual? Não, se significar fechá-la em uma definição unívoca. Na verdade, a palavra explicação, tanto em seu uso corrente quanto em seus empregos no próprio transcorrer deste colóquio, remete a universos de sentido que, pelo menos, não se recobram totalmente. Seria a mesma coisa que explicar o funcionamento de um brinquedo, explicar o sentido de uma palavra ou de um gesto ou explicar por que caímos? De qualquer forma, será preciso que analisemos essa família de sentido (HUDELOT, PRÉNERON, SALAZAR-ORVIG, 2003, p. 70).

Dessa forma, podemos afirmar que, dentro de uma explicação, encontraremos características e funções linguísticas distintas. Ou seja, os sentidos podem ser modificados, dependendo de sua função no discurso ou dependendo da situação ou do parceiro discursivo

etc. Há, dessa maneira, diferentes estatutos para as explicações, que variam de acordo com o que e para quem se explica, o contexto, as diferentes situações.

Retomando, nesse ponto, essa ideia da interação e das situações, podemos reafirmar que as explicações se dão em meio às trocas entre dois ou mais interlocutores, mesmo que esses interlocutores estejam implícitos (quando falamos sozinhos, por exemplo). Dessa maneira, o dialogismo é condição *sine qua non* para o aparecimento de uma explicação. Ela pode surgir a partir das solicitações do adulto; por exemplo, quando o outro questiona sobre um determinado assunto – a partir de questões do tipo *por quê?*, *É verdade que?*, *Como?* Etc. Pode surgir, também, em situações nas quais a explicação torna-se necessária no discurso, como nos casos de *quiproquó*, de dúvidas ou de contextos que não permitem a continuação do diálogo. Há, ainda, os casos nos quais a criança solicita explicação, muitas vezes buscando uma confirmação, uma justificação, uma explicitação do outro ou ainda uma solicitação de ajuda.

Do mesmo modo, os instrumentos usados para fornecer uma explicação e as situações discursivas também são fundamentais, especialmente quando se trata desse fenômeno e da linguagem infantil. Ao analisarmos os dados, notamos, como dissemos, que a criança pequena lança mão de uma multimodalidade de recursos para expressar uma explicação: entonação, o gesto de apontar, repetição, dentre outros<sup>20</sup>.

Além disso, ao analisarmos o surgimento da explicação, evidencia-se que ela, de modo geral, responde ao questionamento do interlocutor, mas nem sempre isso é claro, pois pode surgir com a utilização de um adjetivo, de um substantivo, de uma característica do objeto a ser explicado etc, e não somente com estruturas pré determinadas.

Por esse motivo, quando a criança produz uma explicação em seu discurso, só é possível compreendê-la e/ou analisá-la a partir da interpretação do adulto (do outro)<sup>21</sup>, que avalia todo o seu discurso, levando em conta o contexto, o encadeamento discursivo, a cena enunciativa, dando, assim, continuidade ao diálogo. Esse processo, aparentemente simples, revela, na verdade, uma complexa atividade, que a criança apre(e)nde ao longo de seu desenvolvimento linguageiro.

Obviamente, nossas considerações sobre todo esse processo discursivo, sobre as questões gerais da linguagem, não se limitam à explicação, porém, acreditamos que isto pode

---

<sup>20</sup> Lembramos que esses elementos são de fundamental importância no desenvolvimento da fala da criança e, portanto, sua análise é muito mais complexa do que o modo como aqui foi abordado.

<sup>21</sup> O objetivo é evitar diferentes interpretações que podem ser dadas pelos pesquisadores, tornando a análise menos subjetiva.

ser evidenciado nos elementos específicos aqui estudados (argumentação e explicação). É com esse mesmo ponto de vista que Hudelot, Préneron e Salazar-Orvig afirmam que

Mesmo se é verdade que não se poderia considerar o conjunto desses enunciados [dos exemplos dados] como tipicamente explicativos, não é menos verdade que tais movimentos de deslocamento manifestam uma distância da criança em relação aos objetos ou ao discurso. E é essa distância que nos parece estar nas próprias origens da constituição das condutas de explicação (HUDELLOT, PRÉNERON, SALAZAR-ORVIG, 2003, p. 80).

De um modo geral, creditamos o fato de haver ou não uma explicação nos enunciados à evidência do uso de um conector, como *porquê*, *como*, *quando* etc. No entanto, nem sempre uma explicação vem acompanhada de um conector explícito, até mesmo na linguagem do adulto. Mas especialmente quando tratamos da linguagem da criança, por ela ainda não possuir meios linguísticos suficientes para expressar uma explicação, acaba, muitas vezes, por não fazer uso de conectores, especialmente quando ainda é muito nova, mas usufrui dos gestos (como o de apontar) e de palavras gramaticais menos complexas (qué(ro), sujeito + verbo no infinitivo etc.), na qual o outro, a partir do contexto, consegue recuperar o seu sentido.

Assim, em muitos casos, a utilização de alguns termos como **Por que...? O que...? Como...?**, etc. pode configurar um discurso explicativo, porém, analisando estatisticamente os dados de algumas crianças, Veneziano (1999, p.14) salienta que não é por meio de marcas linguísticas específicas que a criança observa inicialmente as justificações na linguagem de seu interlocutor ou produz suas próprias justificações.

Da mesma maneira, em Grize (2008), o autor discute essa questão dizendo que para que se produza uma explicação, não há somente a possibilidade de uso do conector *pourquoi* (*por que em português*); há, também, outros questionamentos que podem suscitar uma explicação, como « *qu'est-ce que cela veut dire (o que isso quer dizer)? Comment ça marche (Como funciona) ? Comment on fait (Como fazemos)?*, etc. Sendo assim,

Pour qu'une explication réussite, elle doit donc d'abord répondre à un « pourquoi » que se pose son destinataire, et c'est même toute une part de l'art rhétorique et de la pédagogie que d'amener l'autre à *se poser* la question. De plus, même lorsque la question provient explicitement de l'interlocuteur, il reste à déterminer exactement ce sur quoi elle porte. – *Maintenant je dois partir.* – *Pourquoi ?* S'agit-il de savoir pourquoi « maintenant », pourquoi « je dois » ou pourquoi « partir ». Pratiquement, c'est-à-dire lorsqu'on a

affaire à des énoncés en contexte, c'est la situation qui permet de décider (GRIZE, 2008, p.17)<sup>22</sup>.

Nesse sentido, é fundamental a consideração do contexto e da situação de comunicação para se considerar se tratar de uma ocorrência de explicação ou não. Ou seja, uma das coisas que poderia auxiliar a defini-la poderia ser o seu contexto, mas, claro, não só. É preciso verificar as características de cada situação, o que aprofundaremos mais adiante, especificamente ao tratarmos das noções de ambos os elementos pesquisados.

Sendo assim, além do *porquê*, - que pode surgir a partir das solicitações do adulto, por exemplo, quando o outro questiona sobre um determinado assunto - há também do tipo *Como? Onde? Quando? O que..?, É verdade que? Etc.* (FERNANDES, GUEDES, DEL RE, 2005) que estão, muitas vezes, nos discursos explicativos produzidos pelas criança (mas também no dos adultos).

Mas esses conectivos podem não só nos dar indícios da explicação, mas, também, do funcionamento de outros elementos, muito ligados à explicação. De acordo com os estudiosos no campo da explicação, os diferentes tipos de explicação que podem ser encontrados no discurso resultam da existência de diversas formas de surgimento das explicações, que possuem intersecções que as englobam como um só fenômeno, a partir de seu significado dentro do discurso. Sendo assim, considerando a natureza das reflexões que envolvem o discurso explicativo, relembramos as muitas divergências existentes na maneira de se definir o termo **explicação**, devido à proximidade com noções como relato, narração, justificativa, argumentação, etc. Em algumas pesquisas, podemos encontrar seu significado relacionado simplesmente ao do verbo **dizer** - tomado sintaticamente (BOREL, 1980, p.22). Em outras, encontramos o termo explicação tomado no sentido das palavras justificação ou argumentação (como em alguns trabalhos tratados ao longo deste capítulo).

Grize também irá salientar os diferentes tipos que estão ligados à explicação. O autor, em *Logique et Langage*, trata da questão da explicação, afirmando que **explicar** também pode **significar**: “communiquer, développer, enseigner, interpréter, motiver, rendre compte” (GRIZE, 1990, p. 104). Por esse motivo, o autor afirma que a possibilidade de inserir um *porque* irá servir de critério para a diferenciação desses termos.

---

<sup>22</sup> Para que uma explicação tenha êxito, ela deve primeiramente responder a um *porque* que se coloca seu destinatário, e isso é toda uma parte da arte retórica e da pedagogia de levar o outro a se colocar a questão. Além disso, mesmo quando a questão vem explicitamente do interlocutor, falta determinar exatamente sobre o que ela ampara. – *Agora eu devo partir. – Por quê ?* Trata-se de saber por que « agora », por que « eu devo » ou por que « partir ». Praticamente, quer dizer que quando estamos lidando com enunciados em contexto, é a situação que permite decidir. (tradução nossa).



Borel (1980, p.23) afirma que, em termos semânticos, o verbo **explicar** pode ser dividido em duas classes, sendo a primeira a que coloca o verbo ‘explicar’ como um componente interacional - tendo como subgrupo os verbos com sentido de comunicar, ensinar e justificar (situação de trocas verbais) - e a segunda classe a que aplica a palavra **explicar** como um elemento ideacional, vinculado aos verbos explicitar (desenvolver, comentar, interpretar) e explicar - no sentido de levar em conta um fato por uma causa, uma razão, um motivo, etc. Por isso, de acordo com Veneziano, por ser a explicação um fenômeno muito mais discursivo que linguístico (a partir dos elementos morfológicos), é muito mais difícil delimitá-la, uma vez que, como já dissemos, mesmo se houver marcadores linguísticos, eles não são fundamentais para o surgimento de uma explicação (VENEZIANO, 2002, p. 06).

Tratando com mais detalhes do fato que levantamos até o momento de a explicação ser um termo que possui intersecções com diversos outros, como o de justificação, de descrição, de narração etc. , chamamos a atenção para uma dessas posições que colocam a explicação e a justificação como sinônimos, como podemos verificar em Veneziano:

Ce conduite est appelée explicative/justificative parce qu’elle peut être tantôt une justification tantôt une explication, voire les deux à la fois. Il s’agit d’une conduite justificative quand l’*explanans* enchaîne sur ce que les linguistes appellent l’énonciation, mais plus généralement sur un acte communicatif, qu’il soit verbal ou gestuel. Dans ce cas l’*explanans* porte sur la raison d’accomplir l’acte même de dire ou faire: “elle est rentrée parce que je l’ai vue” ou “ouvre la porte, j’ai le petit dans les bras”. Il s’agit d’une conduite explicative lorsque l’*explanans* porte sur le contenu de l’*explanandum*, comme dans “je me dépêche parce que je suis en retard”. Justification et explication peuvent toutefois se trouver réunies dans une seule CEJ [conduite explicative/justificative] : “arrête de le triturer, tu vas le casser”. (VENEZIANO, 2002, p. 08)<sup>23</sup>.

No entanto, a classificação explicação/justificação tomada pela autora durante o texto nos remete à questão da delimitação, pois para ela ambos possuem as mesmas características, diferenciando no aparecimento do *explanans*. Da mesma maneira, investigando o fenômeno da justificação/explicação, Morgenstern e Préneron (2004, p.1) dão destaque em um de seus trabalhos para a justificação. De acordo com as autoras, a justificação tem um papel

---

<sup>23</sup> Esta conduta é chamada explicativa/justificativa porque ela pode ser tanto uma justificação quanto uma explicação, ou os dois ao mesmo tempo. Trata-se de uma conduta justificativa quando o *explanans* se conecta com o que os linguistas chamam de enunciação, mas geralmente sobre um ato comunicativo quer seja verbal ou gestual. Neste caso, o *explanans* recai sobre a razão de realizar o ato de dizer ou fazer: “ela entrou porque eu a vi” ou “abra a porta, eu estou com o pequeno nos braços”. Trata-se de uma conduta explicativa quando o *explanans* recai sobre o conteúdo do *explanandum*, como em “eu corro porque estou atrasado”. Justificação e explicação podem entretanto ser encontradas reunidas em uma só CEJ [conduta explicativa/justificativa]: “pare de triturar, você vai quebrá-lo. (tradução nossa).

importante na resolução de conflitos<sup>24</sup>. Sendo assim, ela pode ser designada como mediadora que se coloca no lugar dos primeiros conflitos interpessoais nos quais se engajam a criança e onde ela constrói diferentes estratégias em que a justificção possui papel específico. Nesse sentido, a criança faz uso da estratégia de justificar para conseguir o que quer:.

Ce qui constitue une justification c'est l'énoncé qui va établir une relation sémantique de cause à effet, de ressenti à souhait ou de souhait à ressenti, relation sémantique justifiant le pourquoi d'une demande, le pourquoi d'une attitude, le pourquoi d'un refus par le point de vue de l'énonciateur (MORGENSTERN; SEKALI, 2004, p. 02).<sup>25</sup>

A partir dessas concepções, verificamos que os tipos mais comuns de divisão ou enquadramento da explicação, qualificados por alguns autores, especialmente no que diz respeito à fala da criança, são:

#### *OS TIPOS DE EXPLICACAO*<sup>26</sup>

- argumentação
- explicitação
- justificação
- confirmação
- definição
- comentário
- interpretação

Apesar de na literatura esses termos serem tratados, muitas vezes, como sinônimos e de estarem interligados à explicação, reforçamos nossa opinião de que eles possuem características próprias<sup>27</sup> e podem ser definidos de forma distinta da explicação, especialmente no que se refere à argumentação.

---

<sup>24</sup> É importante ressaltar que essa não é a nossa concepção de explicação, mas evidenciamos especificamente a das autoras do texto.

<sup>25</sup> O que constitui uma justificação é o enunciado que vai estabelecer uma relação semântica de causa e efeito, do perceber ao desejar ou do desejar ao perceber, relação semântica justificando o por quê de um pedido, o por quê de uma atitude, o por quê de uma recusa pelo ponto de vista do enunciador (tradução nossa).

<sup>26</sup> Esse tipo de enquadramento pode ser observado nos trabalhos relacionados à explicação, especialmente em alguns trabalhos específicos sobre tema, quando não têm a preocupação em situar a explicação e a argumentação (ou a descrição, a justificativa, a narrativa etc) como fenômenos distintos – o que não é o caso deste trabalho.

<sup>27</sup> Neste trabalho não trataremos da distinção das outras noções.

Levando essas questões para o universo infantil, acreditamos que a criança, desde muito cedo, já é capaz de dar explicações ao adulto, nos momentos de interação; no entanto, no início do processo de aquisição, a explicação possui características e funções diferenciadas das do adulto ou da criança mais velha. De acordo com Berthoud-Papandropolou, Favre e Veneziano (2003, p. 41), a criança, por volta dos dois anos e meio, já faz uso de explicações. No entanto, isso depende de cada criança e, acreditamos, a explicação pode surgir bem antes disso, especialmente quando a criança justifica uma dificuldade por não conseguir realizar uma tarefa, a partir de um objeto, por exemplo.

Observamos que, para a criança pequena, obter explicação de seus interlocutores é fundamental, pois, quanto mais ela desenvolve o conhecimento, mais ela necessita que lhe expliquem sobre o mundo. Del Ré afirma, baseada em Gauthier, que “[...]as crianças (1,3 – 2,2 anos) cujos enunciados são de uma palavra já podem fornecer ao outro justificativas que, desde cedo, assumem o lugar de argumento nas trocas conversacionais [...]” (DEL RÉ, 2003, p.170).

Seguindo com as observações sobre o tema, Pontecorvo (1990, p.67), pontuando sobre o conceito de explicação afirma que:

Les explications se produisent alors comme un instrument indispensable pour essayer de changer la pensée de l'autre [...] En effet la question se présente d'une façon plus complexe, parce que les enfants, dans les deux domaines, invoquent des règles soit du monde physique soit du monde social et humain, et pourtant la façon dans laquelle ils utilisent cette référence est bien différente<sup>28</sup>.

Sendo assim, observamos que a criança faz uso da sua realidade para produzir seu enunciado, participando ativamente do processo interacional, demonstrando, também, seus desejos, suas vontades e seu ponto de vista. E para explicar, o mesmo acontece: usam suas “próprias regras” (PONTECORVO, 1990, p.67), não as do adulto, o que muitas vezes dá a impressão de estarmos diante de uma explicação que não condiz com a realidade, parece algo fantasioso.

Nesse viés, Pontecorvo (1990, p. 55) coloca que “la discussion précède le raisonnement chez les enfants (et peut être aussi chez les adultes) [...]”<sup>29</sup>. Nesta perspectiva, a

---

<sup>28</sup>As explicações se produzem, então, como um instrumento indispensável para tentar mudar o pensamento do outro [...] Na verdade, a questão se apresenta de maneira mais complexa, porque as crianças, em ambos os domínios, invocam regras, seja do mundo físico ou no mundo social e humano, e, portanto, a forma como elas usam esta referência é diferente. (PONTECORVO, 1990, p.67, tradução nossa).

<sup>29</sup>A discussão precede o raciocínio nas crianças (e, talvez, também nos adultos). (PONTECORVO, 1990, p.55, tradução nossa).

autora declara que a explicação é vista como “[...] une conduite qui est rendue nécessaire par un contexte interactif et qui par conséquent a besoin de certaines conditions sociales pour se produire [...]” (PONTECORVO, 1990, p.56)<sup>30</sup>, tais como um objeto de atenção conjunta, diferenças entre os interlocutores, situação de discussão na qual surge a necessidade de explicação como meio para convencer o interlocutor e o fato de que as crianças podem ser levadas a produzir explicações se o assunto estiver relacionado a sua experiência.

De acordo com Salazar Orvig (2008), o aparecimento das explicações coincide com importantes mudanças da relação da criança com a linguagem no diálogo. Sendo assim,

*Cette évolution, qui reflète l’intrication entre développement pragmatique et développement cognitif, concerne différents aspects du fonctionnement du dialogue : les échanges s’allongent et la continuité entre discours de l’enfant et discours de l’adulte augmente [...] ; l’enfant initie moins d’échanges et diversifie ses contributions [...]. Corrélativement, on peut considérer que l’émergence de ces différents genres manifeste une transformation des positions dialogiques de l’enfant (SALAZAR ORVIG, 2008, p. 185).*

Berthoud-Papandropolou, Favre e Veneziano (2003, p. 61), ao realizarem uma pesquisa com crianças mais velhas (entre cinco e dez anos de idade), afirmam que as crianças, de um modo geral, sabem definir de modo metalinguístico o que é explicar, mesmo que, para isso, façam uso de definições mais próximas de sua realidade e contexto.

Morgenstern e Préneron (2004), ao realizarem um estudo sobre explicação em crianças, dividiram o desenvolvimento das crianças estudadas em três períodos, sendo o primeiro definido entre 1;7 a 2;0 anos, o segundo dos 2;1 a 2;5 anos e o último dos 2;6 aos 3;0 anos. Em cada período, uma característica do desenvolvimento da justificação (explicação) ganha relevo nas análises dos dados das duas crianças. Sendo assim, no primeiro período, na pesquisa das autoras, todos os conflitos são resolvidos e desaparecem; as mães conseguem o que querem; a mãe começa a disputa e a criança sempre obedece. No entanto, as justificativas não têm grande eficiência nesse momento porque, nessa faixa etária, as crianças parecem não escutar os argumentos da mãe. Apesar disso, essas justificações têm um certo impacto, pois permitem à mãe chamar a atenção da criança para o conflito, mesmo se a justificação está quase sempre seguida por uma mudança de estratégia (MORGENSTERN, PRENERON, 2004, p. 04).

---

<sup>30</sup> [...] uma conduta que se torna necessária em um contexto interativo e que, portanto, precisa de certas condições sociais para se produzir. (PONTECORVO, 1990, p.56, tradução nossa)

No segundo período, de acordo com as autoras, inicia-se uma fase de muitas mudanças, entre elas, a do papel dos interlocutores. A justificação das mães já funciona em um terço dos casos (por exemplo, durante o banho); de modo geral, elas passam a utilizar novas formas de justificação, como, por exemplo, a ancoragem temporal. Para mostrar que entende o que a mãe fala, a criança repete a parte do enunciado ou ele todo. (MORGENSTERN, PRENERON, 2004, p. 06).

Já no terceiro período, o uso de justificações por parte das mães aumenta e a maioria das justificativas são mais eficazes. As crianças escutam mais suas mães e fazem questões. Por trás das justificações, há sempre uma negociação. Elas escutam as justificações de seus filhos e argumentam, afirmando seu ponto de vista. Mas, nesse ponto, a situação começa a se inverter, e de modo geral, elas começam a aceitar cada vez mais os argumentos das crianças (MORGENSTERN, PRENERON, 2004, p. 08-09)<sup>31</sup>.

De acordo com as autores, o resultado dessa pesquisa com as duas crianças demonstra uma projeção dessa conduta (justificação/explicação) similar.

Au cours de la période II, les justifications commencent à être efficaces. Les deux mères utilisent l’assertion des conséquences de l’évènement, des règles sociales, et l’ancrage temporel. Parmi les autres stratégies, les compromis apparaissent.

Dans la période III, les enfants commencent à prendre une part plus active dans les négociations. Les stratégies des mères pour négocier en période I sont ainsi utilisées par les enfants quelques mois plus tard. Les mères acceptent de la part des enfants les stratégies qu’elles ont elles-mêmes utilisées pour s’adresser à eux. Ainsi on retrouve chez Léo la diversion ludique et l’expression d’affect et chez Marc, la proposition de compromis (MORGENSTERN; PRENERON, 2004, p. 10).

Na continuidade dos estudos sobre os períodos da explicação na fala de crianças pequenas, Morgenstern e Sekali (2006) definem a explicação a partir de alguns componentes, tratando sobre a especificidade da explicação verbal em crianças de 2 a 3 anos:

Nous avons retenu deux composantes qui permettent de définir une stratégie verbale explicative:

1. sa composante référentielle : elle opère la **reprise** d'un élément préalable (une requête, un événement, un dire etc.) pour l'articuler à sa cause, sa justification, sa nécessité.
2. sa composante co-énonciative : elle suppose une **différenciation** perçue par les parties prenantes du discours concernant la raison d'être d'un fait, d'une visée, d'une intention, d'un désir de l'un des co-énonciateurs. Ce

---

<sup>31</sup> Evidencia-se, nesse ponto, que Morgenstern e Sekali não realizam a distinção entre explicação e argumentação, que é o foco deste estudo.

dernier va alors tenter de combler cette différence en déployant une stratégie de réimposition de la nécessité de ce qui est potentiellement mis en cause. (MORGENSTERN; SEKALI, 2006, p. 01)

A partir dessa definição, as autoras também dividem o desenvolvimento da criança em três períodos, com níveis desenvolvimentais diferenciados: o primeiro envolvendo a relação entre o comportamento explicativo da criança e as eventuais solicitações dos adultos; o segundo, o início da marcação verbal da articulação explicativa e, por fim, o escopo da explicação. (MORGENSTERN; SEKALI, 2006, p. 01).

Como conclusão de suas pesquisas, Morgenstern e Sekali mostram como funciona a explicação em cada período de desenvolvimento linguístico de Léonard e como a justificção emerge em sua criança. Para elas

1. La parataxe, qui correspond à une absence de marqueur de connexion, impose des configurations dans lesquelles l'enfant a besoin de réasserter l'explanandum avant de présenter un argument. Ce dernier ne prend statut d'explanans qu'à l'issue d'un travail important de l'adulte qui apporte cohésion et cohérence à la séquence explicative. 2. L'apparition du marqueur explicite parce que, vers 2;2 modifie la nature de la stratégie explicative de l'enfant. En favorisant la relation intersubjective et donc la composante co-énonciative de l'explication, parce que permet à l'enfant de marquer linguistiquement son appropriation du discours. Il s'agit d'un retour modal plus que causal, qui vise à réaffirmer sa prise en charge d'un discours préalable. 3. Au cours de la troisième période observée, les énoncés en parce que se diversifient. On trouve des énoncés fortement pris en charge, essentiellement modaux, et des énoncés où la composante référentielle est importante. C'est d'ailleurs la répartition que l'on retrouve à l'âge adulte (MORGENSTERN ; PRENERON, 2006, p. 12).

Por fim, a criança passa a fazer uso do conectivo *porque*, o que lhe permite estabelecer diferentes representações mentais.

### **2.1.1 A noção de explicação adotada**

A partir das definições e discussões propostas até o momento, elencamos algumas que, considerando nossas concepções teóricas, melhor nos auxiliam a compreender o fenômeno. Como já retratado, apenas as concepções voltadas para a conceituação, dicionarizadas, e os termos gramaticais não são suficientes.

Acreditamos que a explicação é um fenômeno discursivo, muito mais que gramatical, pois envolve e está relacionada a outros discursos e, também, para compreendê-la é preciso rever o contexto e a situação discursiva. É importante também ressaltar, como nos diz Melo

(2003), que as crianças não têm “a mesma experiência do “explicativo”, em seus diversos “banhos linguageiros”, nem a mesma experiência das formas utilizadas, nem tampouco a mesma vivência do locutor”. Contudo, é preciso um olhar atento e sensível ao analisar a fala da criança, levando em conta a diversidade de características que lhe são peculiares.

Além de todos os fatores fundamentais já tratados acima, não podemos deixar de falar da importância do encadeamento dos enunciados, das situações discursivas e da interpretação do adulto, como bem afirmam Hudelot, Préneron e Salazar-Orvig (2003), fundamentais para a compreensão do todo discursivo, que retomaremos a seguir.

Em uma situação de discurso vivo, durante a comunicação real, devemos levar em conta tudo o que é produzido, todos os discursos que antecedem a cena, para que possamos compreender o todo enunciativo. Dessa maneira, ao analisarmos um enunciado, não podemos considerá-lo isoladamente, mas, sim, interpretá-lo levando em conta os enunciados que o antecedem ou o sucedem, configurando o encadeamento. Vale dizer que às vezes não é possível recuperar esse encadeamento que depende de situações que se passaram em filmagens anteriores ou que simplesmente não foram filmadas.

Da mesma maneira, consideraremos os elementos linguísticos que envolvem a explicação, tais como o *porquê?*, *como?*, *Onde?*, além das perguntas salientadas por Grize, que nos fornecem indícios de uma explicação, mesmo que não estejam explícitos na cena enunciativa.

É importante destacar que nos são muito caras as noções de Veneziano (1999; 2008), sobretudo no que diz respeito à noção de justificação, já que, acreditamos, ela possa ser encontrada tanto nas explicações quanto nas argumentações. No entanto, a sua inserção em uma ou em outra depende de diferentes fatores, como as situações, os elementos gramaticais etc..

Ao falarmos dos elementos gramaticais, torna-se imprescindível tratar dos operadores explicativos, pois é a partir deles, muitas vezes, que identificamos uma explicação. Vejamos, a seguir, algumas considerações sobre esse elementos.

### *Os operadores explicativos*

Assim como na argumentação, a explicação também possui conectivos, ou operadores explicativos, que são essenciais para verificarmos o surgimento de uma explicação. Desse modo, o *porque* (ou *porque que*) seria esse operador por excelência, pois é a partir dele que muitas explicações emergem.

*Porque:*

*O porque (ou parce que)* é um conectivo fundamental, pois é a partir dele que as explicações, muitas vezes, surgem nos discursos<sup>32</sup>. Além disso, ele é o conectivo mais utilizado para responder às perguntas do tipo *Por quê ? Como ?* etc.

Em língua portuguesa, alguns dos outros conectivos explicativos são, por exemplo:

- *Em razão de*
- *Visto que*
- *Pelo fato de*
- *Como*
- *Devido a*
- *Por causa de*

Todos eles servem para dar uma explicação ao outro, para explicar a causa, a razão o o motivo de determinada ação, acontecimento, ideia etc. Do mesmo que em português, os operadores explicativos do francês seriam :

- *En raison de*
- *Étant donné que*
- *Parce que*
- *Comment*
- *En raison de*

Buscamos, até o presente momento, tratar das noções sobre a Explicação. Após essas discussões, é necessário refletir sobre as noções de argumentação, a fim de compreendermos melhor as noções que envolvem os fenômenos aqui estudados. Sendo assim, aprofundaremos essa questão no capítulo que trata das intersecções e distinções que podemos encontrar entre

---

<sup>32</sup> Trataremos mais adiante de algumas noções específicas do porque, especialmente por ser um operador tanto de argumentação quanto de explicação,



as duas noções. No entanto, em um primeiro momento, trataremos da argumentação, a partir de outros olhares, para, na sequência, apresentarmos nossa proposta.

## **2.2 ARGUMENTAÇÃO**

### **As principais vertentes teóricas sobre Argumentação: argumentação na retórica, na nova retórica e no diálogo.**

Neste item, nosso objetivo não é dar conta de todas as vertentes e teóricos que já trataram do assunto, mas, sim, de uma maneira simples e sem grandes pretensões, trazer à discussão algumas ideias e alguns autores que trataram sobre o tema, seguindo uma linha cronológica. Nesse sentido os trabalhos de Amossy (2012), “L’argumentation dans le discours”, e de Plantin (2008), “A argumentação: história, teorias e perspectivas”, nos auxiliarão nessa tarefa, fornecendo esse percurso.

Assim como a explicação, a argumentação é um tema complexo e sem consenso entre os teóricos que a estudaram, pois as definições acerca dela dependem do período no qual o termo foi pesquisado, do foco dado (visão mais filosófica, cognitiva, linguística etc.) e das conceituações teóricas que servem de base para o autor (aquele que a define). Mas, apesar de algumas divergências, todas as teorias irão partir da ideia de que a linguagem é o eixo norteador da argumentação.

Em resumo, avaliando o percurso histórico, a argumentação teve seu campo de atuação variado, que surtia efeito em sua concepção e na concepção de suas partes, como o argumento, seus fundamentos, objetivos e sua ligação com o objeto (relacionado às questões retóricas, de lógica, da ética, da própria conversação - comunicação diária, do discurso), a partir de uma determinada época.

É em Aristóteles (em “Retórica”, feita entre 329 e 323 a.C.), com os fundamentos da Retórica, na Antiguidade Clássica, que a argumentação ganhou notoriedade e força, com os postulados sobre o raciocínio, bem como a arte de persuadir. A partir das ideias do autor, a argumentação foi um dos principais temas debatidos no período, pois foi com o surgimento de suas concepções sobre a arte de persuadir e sua importância na oratória que muitos outros grandes pesquisadores aprofundaram o tema, discussões que ainda perduram na contemporaneidade.

Obviamente, não temos a pretensão aqui de tratar da retórica que influenciou durante séculos a formação de diferentes sociedades, mas apenas esboçar brevemente o percurso da

argumentação, que teve seu estudo intensificado por esta disciplina, e que tem fundamental importância em muitos estudos e no comportamento social das pessoas:

Do ponto de vista da organização clássica das disciplinas, a argumentação está vinculada à lógica, “a arte de pensar corretamente”, à retórica, “a arte de bem falar”, e à dialética, “a arte de bem dialogar”. Esse conjunto forma a base do sistema no qual a argumentação foi pensada, de Aristóteles ao fim do século XIX (PLANTIN, 2008, p. 8).

Sendo assim, Plantin (2008), analisando os preceitos que envolviam os estudos sobre o tema na retórica, definirá a argumentação a partir desses três níveis descritos: o retórico, a dialética e a lógica. De acordo com o autor, a argumentação retórica tem a característica de ser referencial, pois ela “inclui uma teoria dos signos, formula o problema dos objetos, dos fatos, da evidência, mesmo que sua representação linguística adequada só possa ser apreendida no conflito e na negociação das representações (PLANTIN, 2008, p. 09). Já a argumentação dialética seria um tipo de diálogo com regras, no qual há a oposição entre dois oponentes, em que um deve defender uma afirmação e o outro atacá-la. Poderíamos definir assim como

A prática do diálogo racional [...] podemos considerar que o processo conversacional torna-se dialético-argumentativo na medida em que incide sobre um problema determinado, definido em comum acordo [...] movidos pela busca do verdadeiro, do justo ou do bem comum, entre os quais a fala circula livremente, segundo regras explicitamente estabelecidas. (PLANTIN, 2008, p. 11)

Por fim, a argumentação como discurso lógico é tida em um quadro que envolve as teorias das “três operações do espírito: a apreensão (segundo a qual o homem apreende um conceito e depois o limita), o juízo (no qual ele afirma ou nega algo para chegar a uma proposição) e o raciocínio (o modo pelo qual o homem passa do conhecido ao desconhecido, por meio das proposições (PLANTIN, 2008, p. 12).

Na concepção advinda de Aristóteles, a retórica aparece como uma palavra destinada a um auditório que ela tenta influenciar, submetendo-lhe posições suscetíveis de lhe parecer razoáveis. Ela se exerce em todos os domínios humanos onde se trata de adotar uma opinião, de tomar uma decisão, não sobre a base de uma verdade absoluta necessariamente fora de alcance, mas fundando-se sobre o que parece plausível. A assembleia que deve adotar uma linha de conduta frente ao inimigo, o advogado que deve livrar seu cliente das suspeitas que pesam sobre ele, não podem apostar em certezas absolutas. Aquilo que é da alçada dos negócios humanos raramente é da ordem da verdade demonstrável ou demonstrada. O verossímil e o opinável

constituem assim o horizonte da retórica. Eles têm sido frequentemente considerados sua fraqueza maior: é que eles a situam fora do círculo da verdade. Eles constituem, na realidade, como Aristóteles havia bem percebido e como os contemporâneos o sublinham, o princípio de sua força. Eles permitem raciocinar e comunicar em função de normas de racionalidade nos inúmeros domínios onde a verdade absoluta não pode ser garantida (AMOSSY, 2012, p. 13, tradução Pistori, no prelo)

De acordo com Amossy, a persuasão envolve um auditório<sup>33</sup>, ou seja, só é possível haver persuasão se há o envolvimento - sem o uso da força - do auditório. A retórica era então utilizada em diversas esferas da sociedade, onde se queria fornecer uma opinião, tomar uma decisão etc., mas pautando-se sobre aquilo que era plausível e não sobre verdade absoluta, como relata Abreu (2008, p. 13).

A retórica clássica se baseava, portanto, na diversidade de pontos de vista, no verossímil, e não em verdades absolutas. Isso fez com que a dialética e a filosofia da época se aliassem contra ela. Platão, por exemplo, em sua obra chamada *Górgias*, procura mostrar que a retórica visava apenas aos resultados, enquanto que a filosofia visava sempre ao verdadeiro. Isso fez com que a retórica decaísse perante a opinião pública (discurso do senso comum) durante séculos. A própria palavra sofista passou a designar pessoa de má-fé que procura enganar, utilizando argumentos falsos. O interessante é que o próprio Platão, na sua *República*, utiliza amplamente os recursos retóricos que ele próprio condenava.

É nos postulados de Aristóteles que encontramos a discussão sobre os silogismos (etinema) e exemplo. Um dos mais famosos silogismos, ainda muito conhecido e relatado, é o clássico: “todos os homens são mortais, X é homem, portanto X é mortal” (AMOSSY, 2012, p. 14, Tradução Pistori, no prelo). Para Aristóteles, por meio do silogismos era possível

---

<sup>33</sup> É importante destacar que a o auditório possui uma especificidade na teoria de Perelman e Olbrechts-Tyteca. De acordo com Jorgensen “o termo adesão engloba a noção clássica de persuasão, abarcando tanto a persuasão quanto o convencimento. Um auditório é inicialmente definido como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN, p. 22). Perelman, então, introduz uma distinção teórica fundamental: a de auditório particular e universal. Enquanto a argumentação dirigida a um auditório particular está associada à persuasão, aquela que se volta ao auditório universal está ligada ao convencimento. O auditório particular consiste num grupo de receptores que compartilham uma determinada característica: um ‘segmento’, um fórum de especialistas, membros de um partido político, um grupo de jovens ou mulheres etc. O auditório universal está envolvido em uma “[argumentação] que deveria obter a adesão de todo ser racional” (JORGENSEN, 2012, p. 134).

Há alguns trabalhos (como os membros da pragmadialática) que irão discordar da noção de *auditório universal* empregada por Perelman e Olbrechts-Tyteca em “O tratado da Argumentação”. No entanto, não trataremos dessa questão. Importa-nos apenas salientar que na teoria dos autores há especificidades distintas entre os dois auditórios; porém, entendemos auditório mais como o conjunto daqueles a quem um discurso se dirige, aqueles que o autor deseja a adesão.

chegar ao argumento, a partir do raciocínio (mediado), de uma dedução (de duas ou mais premissas), chegando a uma conclusão.

Nessa sociedade, a palavra possui uma grande força, pois é por meio dela que o homem pode fazer com as pessoas acreditem no que se está dizendo, ou pode levá-las a fazer o que está dizendo, a partir das trocas verbais com o outro. A partir desse viés que encontramos as noções de ethos e de pathos. O ethos, a saber, é a imagem que o orador projeta de si mesmo no discurso e que contribui fortemente para assegurar sua credibilidade e sua autoridade (AMOSSY, 2012., p. 15). Já o pathos seria a emoção que o orador busca suscitar em seu auditório, pois é importante tanto comover quanto convencer se se quer conseguir a adesão e modelar comportamentos (AMOSSY, 2012, p. 15).

A arte de convencer o outro era muito importante, pois poderia significar o ganho ou perda de poder: “era muito importante que os cidadãos conseguissem dominar a arte de bem falar e de argumentar com as pessoas, nas assembleias populares e nos tribunais” (ABREU, 2008, p.10). Sendo assim, como premissas básicas da retórica, Amossy irá definir as seguintes características:

Na tradição aristotélica, a retórica se define assim:

1. um discurso que não existe fora do processo de comunicação, onde um locutor leva em consideração aquele a quem se dirige: falar (ou escrever) é comunicar;
2. um discurso que tenciona agir sobre os espíritos – e, fazendo isso, sobre o real – portanto uma atividade verbal no sentido pleno do termo: o dizer aqui é um fazer;
3. uma atividade verbal que toma como referência a razão e que se dirige a um auditório capaz de raciocinar: *logos* em grego, sabe-se, designa ao mesmo tempo a palavra e a razão;
4. um discurso construído usando técnicas e estratégias para chegar à sua finalidade de persuasão: falar é mobilizar recursos verbais num conjunto organizado e orientado (AMOSSY, 2012, p. 15. Tradução Pistori, no prelo).

A partir desses postulados, percebe-se aqui ainda a valorização de algumas técnicas e do raciocínio. No entanto, a retórica de Aristóteles, que colocava em questão o convencimento, que explorava e valorizava o raciocínio, foi suplantada pouco a pouco pela “arte de bem falar e escrever”, que tinha grande importância em diversos meios, como os acadêmicos, principalmente na Idade Média. A retórica tornou-se, dessa maneira, um instrumento para aqueles que queriam persuadir o outro, utilizando-se de determinados elementos estilísticos e de eloquência.

Dessa forma,

Além da perda progressiva das duas últimas partes [memorização do discurso e exercício da palavra pública, incidindo sobre a voz e o gesto], em consequência do papel mais e mais reduzido do exercício oral da palavra pública, a retórica sofreu a ablação da *inventio* [a busca dos materiais a serem utilizados no discurso] e da *dispositio* [a organização dos materiais no discurso], que foram transferidas para a lógica. Essa ruptura entre a *elocutio* de um lado, a *inventio* e a *dispositio* de outro, participa de fato de uma redistribuição de saberes tal como eram ensinados na Idade Média. (AMOSSY, 2012, p. 16, tradução Pistori, no prelo).

Há, assim, uma dissociação entre aquilo que era da alçada da retórica, que se restringia às questões do estilo e da forma, com aquilo que era da alçada da dialética (o que envolvia o raciocínio). A retórica, nesse período, torna-se, então, um tratado de figuras, no qual era mais importante a forma como se falava e não o uso do raciocínio e da dialética - além de pressupor a utilização correta das noções gramaticais (referentes às regras da língua). É assim que esses dois elementos não são tratados ao se abordar a retórica durante muitos anos (especialmente em determinados setores). E, por isso, Platin afirma que:

Em resumo, na virada do século XIX para o século XX, a situação é, aparentemente, a seguinte: a retórica está cientificamente invalidada como método por ser incapaz de produzir o saber positivo e é, além disso, associada a um grupo clerical caracterizado por seu antirrepublicanismo, o que leva a sua exclusão do currículo universitário. A lógica, ao se tornar formal, não se define mais como a arte de pensar capaz de reger o bom discurso em língua natural, mas como um ramo da matemática. Os estudos da argumentação refluem para o direito e, no quadro da filosofia neotomista, para a teologia [...] Essa situação iria se manter inalterada até, pelo menos, os anos 1970. Se tiver fundamento, essa leitura permite entrever as razões profundas do “eclipse” da argumentação, que nada têm a ver com negligência e esquecimento. A argumentação não foi esquecida, ela foi profundamente deslegitimada (PLANTIN, 2008, p. 19).

Sendo assim, ao observarmos o período, verificamos que essa vertente da retórica que analisa as questões do estilo nos textos esteve presente durante muito tempo e, mesmo em 1960, com o advento das ideias de Saussure, muitos trabalhos estruturalistas estudavam a retórica desse ponto de vista:

[...] a nova retórica apoiada no estruturalismo se interessa principalmente pelas utilizações da linguagem voltadas para o estético [...] De Ramus aos neoretóricos vindos do estruturalismo, se está em presença de antípodas do modelo aristotélico que acompanha e prolonga a análise argumentativa no quadro das ciências da linguagem contemporânea (AMOSSY, 2012, p. 17, tradução Pistori, no prelo).

Na tentativa de romper com essa tradição, que colocava a retórica como a arte de bem falar e escrever, bem como a importância do uso das figuras, surge a Nova Retórica, de C.

Perelman e L. Olbrechts-Tyteca (2000), com a sua importante obra “ Tratado da Argumentação: a nova retórica”. Nesse livro, os autores enfatizam os pontos essenciais que acreditavam estar relacionados às técnicas argumentativas, intitulado sob o viés da nova retórica, tais como o orador, o auditório, o persuadir e o convencer, dentre muitos aspectos, além de tratarem da importância das trocas verbais, evidenciando as ferramentas utilizadas pelo orador para se ter uma boa argumentação. Dentro dessa obra, a comunicação é colocada em destaque, levando em consideração os elementos que envolvem o auditório - buscando o convencimento do seu público -, mas, para isso, deve-se levar em consideração suas crenças, seus valores, suas opiniões etc.

Sendo assim, de acordo com as ideias do autores, para obter sucesso na adesão do auditório, na persuasão, levando o outro a fazer ou a agir, o orador deve levar em conta a importância de seu público, a força que ele exerce sobre o seu próprio discurso, sobre os seus argumentos:

Enfim, a argumentação não é um raciocínio dedutivo que se desenvolve no campo do raciocínio puramente lógico, fora de toda interferência do sujeito. Ela necessita, ao contrário, de uma inter-relação do locutor e do alocutário. A influência recíproca que exerce um sobre o outro, orador e seu auditório, na dinâmica do discurso com uma orientação persuasiva constitui assim um dos princípios de base da “nova retórica” (AMOSSY, 2012, p. 18, tradução Pistori, no prelo).

Nesse sentido, diferenciando-se da tradição da concepção retórica vigente até então, Perelman e Olbrechts-Tyteca modificam a maneira como vinha sendo trabalhada a retórica, colocando no centro de suas discussões a questão da adesão da plateia e do convencimento, tendo grande repercussão nos trabalhos sobre a argumentação (ainda na atualidade), trazendo contribuições da antiga para a nova retórica. Ao observarmos a obra, verificamos que os autores não tratam especificamente das questões de análise do discurso argumentativo ou da linguagem que o envolve. Mas irá, de fato, trabalhar os “esquemas de pensamento que sustentam a argumentação e os tipos de ligação que articulam” (AMOSSY, 2012), a partir de técnicas que envolvem esses discursos argumentativos.

Em outros termos, a teoria da argumentação desenvolvida por Perelman oferece uma taxionomia das principais técnicas argumentativas concebidas como procedimentos que permitem uma ligação (ou uma ruptura) constitutiva de um raciocínio plausível. Como tais, elas podem derivar de formas verbais diversas: modos de relação situados além das formulações discursivas, constituem um modelo abstrato que as ocorrências particulares concretizam. A nova retórica se consagra desde então, numa perspectiva geral, ao estudo dos tipos de ligações argumentativas e à sua classificação. Fazendo um repertório dos universais da comunicação argumentativa, ela

não leva em conta diretamente o funcionamento linguageiro (AMOSSY, 2012, p. 20-21, tradução Pistori, no prelo).

Para Plantin, há alguns aspectos fundamentais nessa teoria que são discutidos pelos autores. Primeiramente, temos a questão da linguagem e do auditório e, em seguida, a questão do persuadir e do convencer<sup>34</sup>. No entanto, apesar de tratarem de técnicas discursivas, os autores de “Tratado da argumentação” pouco se preocuparam com as noções de linguagem, de acordo com Plantin, e “assimila[m] a perspectiva argumentativa à perspectiva psicológica; na busca de *adesão dos espíritos*, a mediação linguística tende a desaparecer” (PLANTIN, 2008, p. 46). No entanto, apesar de não levar muito em consideração os aspectos linguageiros, os autores fornecem uma perspectiva relevante para os trabalhos na área do discurso, uma vez inserem elementos importantes durante a análise, como a perspectiva do outro (o auditório), a interação (comunicação) e o contexto, etc..

De modo geral, a obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca evidencia alguns pontos importantes, que definem a nova Retórica e o modo como a argumentação passa a ser vista a partir de então. Ela trará, como demonstra desde o sumário, a questão do âmbito social no qual se encontra a argumentação, que implica um auditório específico e um auditório universal, os seus efeitos, os elementos e a argumentação em diferentes contextos. Além disso, os autores tratarão da questão da adesão dos espíritos, da questão da escolha dos dados e sua ligação com o discurso, as propriedades das técnicas argumentativas, dentre outros aspectos.

Segundo Amossy, a obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca busca apresentar uma alternativa à lógica formal, uma vez que ele “distingue a arte de fazer aceitar uma tese considerada verossímil da lógica, em que as operações formais devem levar à verdade” (AMOSSY, 2012, p. 22, tradução Pistori, no prelo). No entanto, essa teoria não é adequada para análise dos raciocínios em língua natural, pois

---

<sup>34</sup> Nesse ponto, é relevante tratar da diferença, de acordo com os preceitos advindos de Platão, entre convencimento e persuasão. De acordo com Wayhs (2015) “Para Platão, então, não basta estar na verdade, como uma construção discursiva (ou no que é considerado como tal), mas, sim, é preciso conduzir o interlocutor para a verdade. Essa retórica é chamada de dialética. A persuasão ocorre no nível sensível, da opinião humana (doxa), que está ligado às paixões e emoções, enquanto o convencimento racional ocorre no nível inteligível, do conhecimento verdadeiro (episteme), que se acessa pelo uso da razão, que realiza um exercício dialético. No convencimento, o interlocutor é consciente, passando de um estado de ignorância ao conhecimento de algo, enquanto na persuasão ele é apenas levado, manipulado, conduzido numa direção através de sugestões e recursos emotivos.

Desse modo, fica clara a distinção feita por Platão, que é até hoje utilizada: a persuasão está relacionada à emoção e o convencimento à razão.

a inaplicabilidade da lógica formal à argumentação verbal não significa que ela escape ao domínio da lógica, menos ainda à racionalidade. Considerada como um raciocínio que comporta operações cognitivas e uma organização completa, efetuada em língua natural em contextos sociais, a argumentação comporta sua lógica própria “A questão que se coloca então é compreender – ou ao menos descrever – como funciona o pensamento já que não é um raciocínio matemático” (Grize, 1996, p.115, apud AMOSSY, 2012, p. 22, tradução Pistori, no prelo).

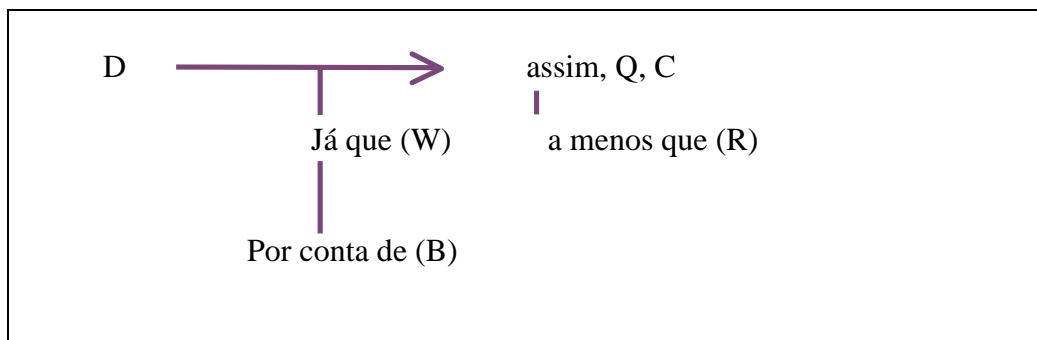
Esse raciocínio no qual a retórica baseia-se em premissas dedutíveis e válidas gerou diversos trabalhos, que lidaram com o tema a partir desse viés. É nesse cenário que surgem os trabalhos de Toulmin, especialmente a obra “Os usos do argumento” (2006); “contrariamente às tendências que enfatizam a dimensão linguageira da argumentação verbal, diversas correntes [dentre elas enquadra-se a obra de Toulmin] escolheram analisar os modos e as normas do raciocínio” (AMOSSY, 2012, p. 22, tradução Pistori, no prelo).

Dessa forma, o autor, para representar o esquema argumentativo que defende, afirma que é preciso representar os argumentos a partir de um modelo - no qual explica e exemplifica as suas premissas - muito mais descritivo, impedindo as ambiguidades que teriam ocorrido em outros modelos já existentes. Essas premissas implicariam:

- as categorias dos dados (D): que são os dados aos quais o falante recorre para alicerçar a conclusão (C)
- as garantias (W): que qualificam a conclusão, a partir dos dados (lei de passagem (como afirma Plantin));
- o qualificador (Q): que irá demonstrar a possibilidade de aplicabilidade ou inaplicabilidade do argumento (com o uso, por exemplo, de *provavelmente*, *presumivelmente*),
- isso pode gerar a refutação (R): segundo a qual as garantias não se aplicam.

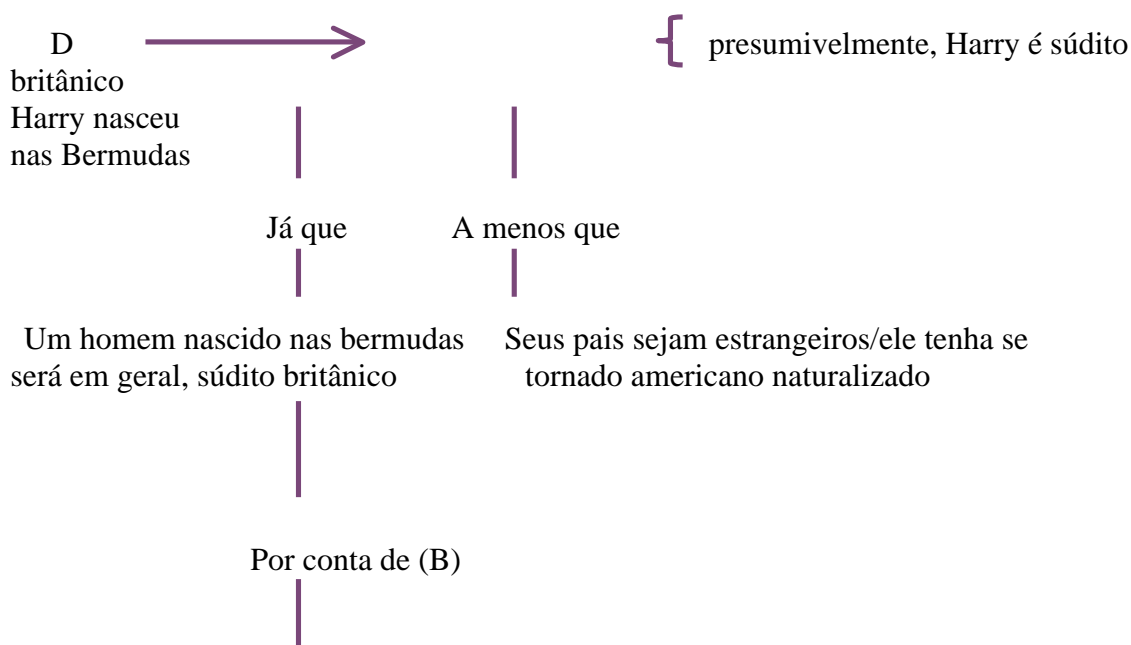
Como exemplo, o autor traz o seguinte enunciado questionando: *Um homem nascido nas Bermudas é súdito britânico*. A partir de todas as suas premissas, o autor elabora o seguinte modelo





Modelo de Toulmin, 2006, p. 150

Dessa maneira, de acordo com o autor, o resultado disso será um argumento exposto da seguinte maneira (TOULMIN, 2006, p. 151):



Os seguintes estatutos e outros dispositivos legais

Dessa forma, Toulmin discute a validação dos argumentos, quando estes não são dedutíveis do ponto de vista formal, demonstrando que pode haver argumentos válidos que não surgem de deduções formalmente válidas (Amossy, 2012, p. 23).

No mesmo período, outras discussões eram feitas com relação à argumentação. Por volta dos anos 70, surge a corrente da lógica informal, indo de encontro às noções que predominavam no período sobre o que era e do que se tratava um argumento e a sua validade, pois que tinha como foco o estudo o raciocínio da vida cotidiana, a partir de ocorrências na comunicação real.

A lógica informal se questionou principalmente sobre a natureza e a estrutura do argumento (o que é um argumento?), os critérios que garantem sua validade (o que é um bom argumento?) e as variedades de paralogismos (o que invalida um argumento, como detectar e estabelecer um repertório dos tipos de argumentos inválidos?). (AMOSSY, 2012, p. 24, tradução Pistori, no prelo).

A lógica informal tinha por objetivo, também, desvendar os argumentos que não são verdadeiros, mesmo que contenham premissas que podem, eventualmente, ser verdadeiras. Sendo assim, o estudo dos argumentos falaciosos ganhou grande força e repercussão, em diferentes áreas que tinham como foco o estudo da lógica.

Considerar que uma boa argumentação é aquela que dá resultado, não permite denunciar os discursos que buscam exercer uma influência a partir de manobras desonestas e de raciocínios falsos. Encontram-se aqui todas as reprovações dirigidas à retórica desde a Antiguidade, e que fazem frequentemente esse termo sinônimo de sofisma e de manipulação. É para separar o raciocínio válido e a argumentação honesta das tentativas de obter um domínio sobre os espíritos por todos os meios possíveis, aí compreendidos os paralogismos, que os enfoques normativos do discurso foram introduzidos (AMOSSY, 2012, p. 25, tradução Pistori, no prelo).

O paralogismo é tomado, dessa forma, como argumentos falaciosos, que induzem à crença do auditório, por meio do uso de uma argumentação enganosa, o que gerou muitos debates no período. É nesse âmbito sobre a veracidade do argumento que se discute, também, o sofismo, em que se busca a manipulação do outro pela persuasão.

Também como uma alternativa à lógica formal, além de Toulmin, surgem os trabalhos de Grize, que elaborou uma teoria para dar conta da argumentação em linguagem natural, quadro esse que se dá em oposição à lógica formal. Sendo assim, indo de encontro aos preceitos da lógica formal, Grize afirma que

Argumenter, dans l'acception courante du terme, c'est fournir des arguments, docs des raisons, à l'appui ou à l'encontre d'une thèse. Ainsi, argumenter renvoie à justifier, expliquer, étayer. Ce sont là des activités de pensée qui importent suffisamment à la logique naturelle pour que je les examine avec quelques détails plus loin (GRIZE, 1990, p. 40).

Dessa forma, o autor irá elaborar uma teoria concebendo a argumentação mais voltada para a performance e eficácia – na qual os autores desempenham, encenam-, do que para a veracidade dos argumentos. Dessa forma, para ele, a argumentação é um esquema, no qual há uma teatralidade inerente.

Telle que j'entends, l'argumentation considère l'interlocuteur, non comme un objet à manipuler, mais comme un *alter ego* auquel il s'agira de faire partager sa vision. Agir sur lui, c'est chercher à modifier les diverses représentations qu'on lui prête, en mettant en évidence certains aspects des choses, en occultant d'autres, en proposant de nouvelles et tout cela à l'aide d'une schématisation appropriée. (GRIZE, 1990, p. 40).

Nesse viés, Grize irá alicerçar a argumentação sob o ponto de vista da relação entre os enunciadores, em que aquele que enuncia faz uma imagem de seu interactante, mas também da imagem que o ouvinte faz do enunciador. Dessa forma, no movimento que envolve a argumentação, o espectador é também um ator. Por isso, é possível, em sua concepção, distinguir três momentos: o de receber, o de acordar e o de aderir.

No movimento de receber, “c'est être disposé à reconstruire la schématisation et être en état de le faire” (GRIZE, 1990, p. 41)<sup>35</sup>. Já no movimento de acordar, o fato de não ter objeções a acrescentar e a adesão seriam apoiar a esquematização. Seguindo esse raciocínio,

Nesse quadro, o locutor constrói intencionalmente uma representação discursiva do que está em questão em relação àquele ao qual se dirige, representação que ele incumbe o alocutário de reconstruir. Ele o faz a partir da ideia que faz de seu alocutário, que, por sua vez, também faz uma ideia daquele que lhe fala. Grize chama “representações” as imagens prévias do objeto e dos parceiros da troca verbal que se fazem mutuamente locutor e alocutário: trata-se de modos de ver que precedem a tomada da palavra (de alguma forma, de “representações sociais”). (AMOSSY, 2012, p. 26-27, tradução Pistori, no prelo)

Segundo Moury e Moirand (2004), Grize irá desenvolver uma teoria que coloca a argumentação enquanto atividade essencialmente discursiva, feita de enunciados e não de proposições. De acordo com as autoras, há uma esquematização importante na obra de Grize, que coloca em foco a argumentação enquanto atividade discursiva. Para elas, quando um locutor A produz um enunciado, ele fornece uma esquematização ao locutor B, construindo um micro-universo (que seria uma reconstrução cognitiva do mundo – real ou fictício) a partir da realidade. O micro-universo seria orientado, organizado para o interlocutor B, para obter os resultados. Nesse esquema, há, também, a influência das representações que A tem de B (que A possui ou quer fornecer sobre o que ele fala, para assim obter os resultados desejados. (GRIZE, 2004, p. 35-36, nota das editoras).

---

<sup>35</sup> É estar preparado para reconstruir a esquematização e ser capaz de fazê-lo.

Sendo assim, Grize coloca em oposição pontos determinantes para a compreensão do que considera uma argumentação:

Il oppose ainsi une logique vue comme un *système*, mettant en jeu des mécanismes de *calcul* portant sur des *concepts* caractérisés par leur fonction unique de *dénotation* (une telle logique-système met en jeu des opérations de *déduction*, une série ordonnée de déductions constituant une *démonstration*) et une logique vue comme un *procès*, relevant d'opérations de *discours* portant sur des *notions* susceptibles de *dénoter* aussi bien que de *désigner* (une telle logique – procès étant alors associé à des opérations d'*inférence*); le point de vue de la logique naturelle construite par J. B. Grize en appelle aux pré-construits culturels partagés par les interlocuteurs, ainsi qu'aux réprétations que le locuteur se fait de son interlocuteur, de lui même et de ce dont il parle. (MOURY; MOIRAND, 2004, p. 13)

É inegável a importância de Grize no cenário de discussão sobre os elementos que estão envolvidos na concepção da argumentação. No entanto, para Amossy, nem Perelman nem Grize colocaram no centro de suas discussões a questão do discurso e seu funcionamento, tratando, sobretudo, da lógica envolvida no processo argumentativo<sup>36</sup>:

Se a lógica natural de Grize não pode ser confundida com a nova retórica de Perelman de forma alguma, não há qualquer dúvida que essas duas teorias contemporâneas elaboram paralelamente muitos princípios que se confirmam como fundadores para a análise argumentativa. Contrariamente à lógica informal, elas compartilham, com efeito, a ideia de que a argumentação não é um raciocínio abstrato *per se*, menos ainda uma demonstração efetuada em termos de lógica formal, mas um discurso que se desenvolve numa situação de comunicação, implicando ao menos dois parceiros. Discursiva e dialógica, a argumentação modela os modos de ver e de pensar através de processos que colocam em jogo a imagem que os parceiros da troca se fazem um do outro, e os pré-construídos culturais (premissas, representação, *topoi*...) sobre os quais se funda a troca (AMOSSY, 2012, p. 27, tradução Pistori, no prelo).

Os trabalhos sobre a nova retórica, baseada nas ideias de Chaïm Perelman, no início, não foram analisados na perspectiva das ciências da linguagem, especialmente a linguagem falada, uma vez que o estruturalismo, iniciado com os trabalhos de Saussure, colocava a importância de se estudar a língua enquanto um sistema, deixando de lado os estudos que tratavam da fala. Nesse sentido, por não tratar da linguagem em contexto, já que não era

---

<sup>36</sup> É necessário enfatizar que a importância de suas teorias nos dias de hoje no campo da linguística, dos estudos sobre a linguagem e, também, nos estudos sobre o discurso. Sendo assim, diferentemente do que afirma Amossy, acreditamos que suas teorias são muito importantes e respondem bem às teorias sobre discurso.

legítima, na perspectiva linguística da época, a retórica ficou fora dos estudos linguísticos naquele período.

Isso foi modificado a partir do momento em que linguagem em contexto passou a ganhar lugar de destaque nos trabalhos mais contemporâneos. “Essa virada aconteceu quando se consolidou a tendência a empreender o estudo não mais apenas do sistema da língua (quer seja de uma perspectiva estruturalista ou gerativa), mas também do enunciado em contexto.” (AMOSSY, 2012, p. 28, tradução Pistori, no prelo). Essa linguística do discurso coloca em foco a questão do outro (do auditório), bem como as noções do discurso e sobre as influências do outro sobre o discurso do locutor.

Como uma das vertentes da pragmática que buscou analisar em conjunto as noções da dialética e da pragmática, até então deixadas de lado, a pragmadialética seria uma disciplina que associaria a concepção dialética (da racionalidade argumentativa) à abordagem pragmática dos processos do discurso argumentativo (a partir dos estudos de atos de fala). Seus representantes principais seriam Franz van Eemeren, Rob Grootendorst e o grupo de Amsterdam, que trataram da argumentação relacionada à resolução de conflitos. Sendo assim, a pragmadialética

Ao mesmo tempo em que ela se concentra sobre um processo orientado pela necessidade de uma solução, a pragmadialética tenta favorecer o diálogo racional suscetível de resolver os conflitos promulgando uma série de regras. Trata-se de uma verdadeira ética da troca argumentativa fundamentada sobre normas nas quais a transgressão deve ser denunciada. (AMOSSY, 2012, p. 30, tradução Pistori, no prelo).

De acordo com Van Eemeren e Rob Grootendorst, essa concepção que engloba a pragmática e a dialética é baseada em um modelo, a partir da concepção dialética da racionalidade argumentativa e se inspira nos racionalistas críticos e filósofos analíticos. Sendo assim,

Dans ce modèle, le discours argumentatif est considéré comme un discours destiné à résoudre un conflit d'opinions grâce à l'évaluation de l'acceptabilité des positions en jeu, évaluation qui repose sur des critères dont la validité doit être admise intersubjectivement, et dépend de leur capacité à résoudre un problème déterminé (VAN EEMEREN; HOUTLOSSER, 2004, p. 45-46).

Os autores retomam os postulados da argumentação como um fenômeno funcional, exprimível, social e dialético. Para eles, a argumentação não deve ser estudada como um fenômeno constituído de inferências lógicas, de atitudes psicológicas ou de crenças, mas como um fenômeno complexo de atos (verbais e não verbais) em uma dada situação. Além disso, para os autores, a pragmadialética se preocupa mais com a maneira como os

argumentadores se encontram engajados pela posição que eles ocupam, por meio dos atos argumentativos, e as consequências desse engajamento, do que com especular as motivações internas dos indivíduos. Por fim, os autores postulam, também, que os atos de linguagem não são realizados em um deserto social, mas entre duas partes, a fim de resolver o conflito existente (VAN EEMEREN; HOUTLOSSER, 2004, p. 47).

Nessa concepção, a argumentação implicaria um processo de negociação, que envolve a resolução do conflito, e possui regras que, caso sejam violadas, constituem argumentos falaciosos ou paralogismos. Uma das regras seria a permissão do parceiro para sempre expor o seu ponto de vista quando necessário ou solicitado; e, quando solicitado, o parceiro deve obrigatoriamente fazê-lo.

Na obra de Frans H. van Eemeren, Rob Grootendorst, A. Francisca Snoeck Henkemans (2001), a partir dessa concepção teórica da pragmadialética, os autores trabalham com a questão da argumentação em situação de conflito, de diferença de opinião. Nesse texto, dentre muitos aspectos, os autores discorrem sobre os tipos de diferenças, os tipos de discussões, sobre a argumentação e os pontos de vista, a argumentação e as premissas envolvidas, a estrutura da argumentação, a argumentação e as falácias, sobre a argumentação escrita, a argumentação oral, dentre outros temas.

É importante ressaltar que um dos objetivos dos autores é reconciliar a retórica e a dialética, que havia sido deixada de lado nos trabalhos anteriores, no momento em que a retórica ainda era tratada como a arte de bem falar e de bem escrever (VAN EEMEREN; HOUTLOSSER, 2004, p. 52). Além disso, devemos ressaltar que essa perspectiva influenciou os trabalhos de Leitão - cuja teoria é fundamental em nossos estudos -, uma vez que, partindo das ideias de Bakhtin e do Círculo, a autora define a argumentação como um elemento que tem como essência a oposição de ideias, a resolução de conflitos. Iremos discorrer melhor sobre a concepção de Leitão, base de nosso trabalho, nos próximos itens.

Obviamente, quando falamos da teoria da Bakhtin (e dos membros do Círculo), remetemo-nos necessariamente, em um primeiro momento, ao conflito inerente a todo discurso, pois, em todo enunciado há sempre a palavra e a contra-palavra (PONZIO, 2010). No entanto, seguindo as ideias de Leitão (2007a, 2007b), devemos pensar, ao trabalharmos com a argumentação, não apenas nessa oposição existente em cada enunciado, mas na contraposição explícita, ou na palavra-contra. Na concepção aqui adotada, é no contra-argumento explícito que podemos encontrar a reformulação de ideais, a reflexão e retomada

dos argumentos, pois é nesse processo interativo que pressupõe a defesa, de fato, de um ponto de vista. Traremos mais detalhes dessa posição no próximo item<sup>37</sup>.

Seguindo o percurso histórico, temos as ideias de Ducrot. Com uma concepção de argumentação bem diferente das da retórica aristotélica e da nova retórica, os estudos de Ducrot e Anscombe se distanciaram significativamente dos estudos que vinham sendo feitos até então, partindo do ponto de vista de que a língua é inerentemente argumentativa. Sendo assim, para eles, a argumentação é própria da língua: “o componente retórico não se apresenta, como antes, como um elemento sobreposto que diz respeito às disciplinas extralinguísticas. Ao contrário, ele participa do sentido do enunciado, do qual é indissociável” (AMOSSY, 2012, p. 34, tradução Pistori, no prelo).

Nesse viés,

O. Ducrot, s'appuyant sur sa théorie de *l'argumentation dans la langue*, maintient ici une distinction radicale entre deux sens de la notion d'argumentation, opposant *l'argumentation linguistique* à *l'argumentation rhétorique*; loin de se contenter de dire que la seconde ne se réduit pas à la première – thèse généralement admise -, O. Ducrot pose même une absence de relation privilégiée entre ces deux conceptions de l'argumentation, la première, inscrit dans le système linguistique, ne rencontrant qu'à l'occasion, et indirectement, la seconde, qui mobilise des procédés de discours visant un effet persuasif (DOURY; MOIRAND, 2004, p. 13)

Para o autor, cujos trabalhos possuem grande importância e influência nos estudos sobre linguística, discurso e argumentação no Brasil, os enunciados levariam a uma determinada conclusão, direcionada pelos próprios enunciados (e pela estrutura desses enunciados). Sendo assim, essa corrente de estudos, que considera que a argumentação se dá na língua, distancia-se das outras que evidenciam que a argumentação se dá no discurso, bem como da noção de retórica aristotélica e da nova retórica.

De acordo com Ducrot e Carel (2008),

É claro, é somente no enunciado, como ocorrência particular da frase, que o locutor põe em cena enunciadores, assimila-os, e toma posição em relação a eles. Nessa medida, uma descrição propriamente linguística não pode dizer quais são as assimilações e atitudes manifestadas em um enunciado. Mas nós mantemos a concepção instrumental da significação segunda a qual a frase coloca exigências, limites e restrições para construir as assimilações e atitudes manifestadas em um enunciado (DUCROT, CAREL, 2008, p. 7).

Para Ducrot e Carel, que tratam das noções relacionadas à Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), o significado seria parte integrante do signo e não pode, como acreditam

---

<sup>37</sup> Para compreender melhor nosso posicionamento, ver o subitem a seguir.

outras teorias, estar nas coisas e nem em ideias, em conceitos ou representações mentais. Eles partem, desse modo, das formulações de Saussure segunda as quais “o significado é visto como o “valor” do signo – o que o leva a concebê-lo como [...] como um conjunto de relações entre signos” (DUCROT, CAREL, 2008, p. 9).

Dessa maneira, a partir dessa definição (sobre a significação estar no signo), Ducrot parte a concepção de argumentação. Para ele e Carel,

Uma argumentação é por definição uma sequência de dois enunciados, ligados por um conector: um desses enunciados é o suporte, o antecedente, o anterior, da conexão; o outro é o aporte, o conquênte, o posterior (não é a posição geográfica do enunciado no encadeamento que define essa função [...]. Dar o significado de uma expressão é associar-lhe diferentes argumentações que são evocadas por seu emprego (DUCROT, CAREL, 2008, p. 10).

A partir dessa concepção de argumentação, Ducrot irá afirmar que toda argumentação é ligada por um conector e que há dois tipos de argumentação, as transgressivas e as normativas. Além disso, ele irá definir que há argumentações externas e internas. As externas “são encadeamentos dos quais a expressão é um segmento”. Já as argumentações internas de uma expressão “[...] são encadeamentos que constituem equivalentes mais ou menos próximos dessa expressão, eventualmente paráfrases ou reformulações (DUCROT, CAREL, 2008, p. 10).

Em “O dizer e o Dito” (1987), Ducrot traça algumas diretrizes sobre o seu pensamento teórico em relação à argumentação. Para ele, a argumentação deve englobar os aspectos semântico-pragmáticos inscritos na língua. No entanto, ele não ignora os aspectos discursivos. Ao tratar da argumentação por autoridade, citando o exemplo da palavra *pouco* Ducrot afirma:

Mas, em lugar de partir de uma expressão da língua para mostrar que lhe é inerente desempenhar certo papel argumentativo no discurso, partirei de um mecanismo argumentativo frequentemente observado no discurso e irei mostrar que, sob uma de suas formas pelo menos, ele tem uma ancoragem linguística: o que entendo por isso é que ele não somente utiliza dispositivos constitutivos do organismo gramatical, mais que os desdobra, realizando, assim, uma espécie de virtualidade da língua. O mecanismo em questão é a argumentação por autoridade [...]”. (DUCROT, 198, p. 139).

Além dessas concepções, Ducrot aprofunda diversos aspectos da Linguística em suas pesquisas, o que ganhou grande importância e notoriedade nos estudos sobre semântica.



A recente presença no Brasil desse pesquisador, como professor - visitante UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) - CNPq e conferencista na UNICAMP, serviu para mostrar que a Teoria da Argumentação na Língua não se resume à elaboração de conceitos semântico-pragmáticos pontuais (como os “operadores argumentativos”), a serem inseridos numa teoria semântica mais abrangente. A empreitada a cargo de Ducrot e colaboradores tem um alcance muito maior, na medida em que recoloca em foco algumas das questões fundamentais da pesquisa semântica, como por exemplo a questão do valor de verdade dos enunciados, o caráter referencial da linguagem e o tipo de inferência que se faz em língua natural, tudo isso conduzindo à indagação da natureza do sentido lexical. (MOURA, 1998, s/p.)

Possuindo, dessa forma, grande notoriedade no Brasil, Ducrot ganhou grande importância no cenário da Linguística brasileira, tendo seus trabalhos ganhado significativa relevância nos estudos sobre argumentação. De modo sucinto, podemos dizer que a hipótese base de Ducrot

consiste [no fato] em que a argumentação é o fator essencial para a apreensão do sentido do enunciado, sendo que esse sentido está inscrito na língua. Para ele, a linguagem coloca a subjetividade do eu na interpretação, ou seja, o locutor expressa seu ponto de vista no discurso, por isso não é mais possível aceitar o caráter objetivo da linguagem. Dessa forma, a argumentação é uma subjetividade inevitável e das relações subjetivas e intersubjetivas depreende-se uma concepção enunciativa de linguagem, uma vez que se considera o eu-locutor/tu-alocutário no discurso (RÖRIG, BARBISAN, 2008, p. 1058).

Na mesma linha de Ducrot, Koch (2008; 2010), uma importante autora sobre argumentação no Brasil, parte das concepções do autor e irá afirmar que toda língua possui uma argumentatividade inerente, mesmo quando não possui uma tipologia argumentativa, pois há sempre no discurso um juízo de valor, uma posição, a serem considerados, uma vez que todo discurso é permeado por uma ideologia. Queremos, sempre, por meio de nossos discursos, atuar sobre o outro. Para ela, a linguagem é marcada por continuidade e descontinuidades, como rupturas, digressões, explicações importantes para a construção do texto. Desse modo, para a autora, pelo fato da argumentação estar inscrita na língua, há diversos marcadores que incidem no modo como algo que se diz é dito.

É importante ressaltar que Koch, inserida no campo da Linguística textual, irá considerar o texto como discurso. Sendo assim, o texto é tido como produto de sujeitos ativos, que interagem dialogicamente com outros textos, e se constroem por meio deles (KOCH, 2010). De acordo com a linguista, para que ocorra o processamento textual, três grandes sistemas de conhecimento são fundamentais, aos quais recorreremos:

1. O conhecimento linguístico: que, de acordo com a autora, é o conhecimento de recursos linguísticos;
2. O conhecimento enciclopédico: que está relacionado aos conhecimentos gerais sobre o mundo e sobre experiências pessoais;
3. O conhecimento interacional: refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos:

Para compreensão de um texto é preciso basear-se no contexto. Para exemplificar, Koch (2010; 2011) faz uso da metáfora do iceberg (o contexto é tudo o que é necessário para a construção de um texto):

O contexto, da forma como é hoje entendido no interior da Linguística Textual abrange, portanto, não só o co-texto (aspectos formais), como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sócio-político-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento da situação comunicativa e de suas regras (situcionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de lgs, adequação às situações comunicativas), conhecimento sobre os gêneros e conhecimento dos diversos gêneros que permeiam nossa cultura (intertextualidade) (KOCH, 2011, p. 24).

Além dessas questões, que nos são caras ao tratarmos da argumentação, Koch (2008) trabalha com as diversas marcas linguísticas que caracterizam o texto, dentre elas os operadores argumentativos. Para ela, alguns dos elementos da argumentação são a tese, a intencionalidade, o contexto, os elementos linguísticos (ou marcas linguísticas, como os tempos verbais, a pressuposição, modalidades, operadores argumentativos), a autoridade polifônica (as outras vozes que encontramos em nossos textos) e a retórica.

Os operadores também estão relacionados com a questão gramatical; trata-se de conjunções, advérbios, preposições, locuções adverbiais etc., que perderam forças nas gramáticas, mas que, de acordo com Koch, são fundamentais para exercer a argumentatividade em nossos textos. Dentre os principais temos: **mas**, também, até, tão...quanto, desde que, dentre muitos outros)<sup>38</sup>. Além dos marcadores, Koch discutirá a

---

<sup>38</sup> Discutiremos melhor esses marcadores mais adiante.

pressuposição linguística, que para ela também são importantes indícios da argumentatividade inerente à língua: como “ainda”, “continua”, “já”, “passou a”, “permanece”, etc. Outro importante elemento que indica a argumentatividade na língua são os tempos verbais.

Um outro trabalho importante, que possui uma perspectiva diferente das de Ducrot e Anscombre (e de Koch), é o de Plantin (e de Moeschler), que colocam a argumentação em um enfoque dialógico, baseando-se na perspectiva da retórica aristotélica. O foco de seus trabalhos centra-se nas trocas verbais. Trata-se de um estudo voltado para as permutas conversacionais que permitem observar os turnos de fala, os rituais de troca, a polidez etc.

Com o decorrer das pesquisas em argumentação, os aspectos discursivos, em especial os interacionais, que foram durante muito tempo negligenciados, passam a ganhar força e a serem melhor aprofundados nas pesquisas sobre o assunto. Dessa maneira, muitas pesquisas passaram a ganhar notoriedade, colocando em foco alguns elementos fundamentais quando pensamos em argumentações. Uma das autoras que teve grande importância nessa nova tendência foi a própria Ruth Amossy, que trata das concepções de argumentação a partir de um viés discursivo, pautado na análise do discurso<sup>39</sup>.

Em seus estudos, a autora irá tratar sobre a questão da argumentatividade inerente ao discurso e sobre a argumentação que possui uma visada argumentativa; de acordo com ela, os estudos que possuem a questão da argumentatividade inerente ao discurso partem do pressuposto que todo enunciado responde a um discurso, o que é ressaltado pelo conceito de dialogismo.

Consciente da problemática de uma abordagem que coloca a argumentação em um ponto de vista no qual determinados elementos a caracterizam (conflito, negociação etc.), contrário ao da concepção que trata da argumentatividade inerente do discurso, Amossy discutirá o que compreende uma argumentação, de acordo com seus preceitos. Dessa maneira, de acordo com a autora,

Para evitar as confusões, é preciso, porém, diferenciar a dimensão argumentativa inerente a discursos muito numerosos, da mirada argumentativa que caracteriza apenas alguns entre eles. Em outros termos, a simples transmissão de um ponto de vista sobre as coisas, que não pretende expressamente modificar as posições do alocutário, não se confunde com uma empreitada de persuasão sustentada por uma intenção consciente e oferecendo estratégias programadas para este objetivo. Uma defesa no

---

<sup>39</sup> É importante dizer que há diferentes “Análises do Discurso” no Brasil. Há a corrente foucaultiana, a ducrotiana, a peuchetiana, a bakhtiniana e cada uma delas possui sua forma de analisar os fenômenos discursivos.

tribunal tem uma nítida mirada argumentativa: ela se dá como objetivo principal fazer admitir a inocência do acusado que o advogado tem por tarefa defender, ou apresentar circunstâncias atenuantes que diminuirão sua pena. Uma descrição jornalística ou romanesca, pelo contrário, terá uma dimensão mais do que uma vontade argumentativa. Ela aparece sempre como uma simples tentativa de apresentar uma face do real; não deseja provar, e às vezes nem se mesmo se defender. Contudo, não pode deixar de orientar o olhar e de conferir à paisagem ou ao personagem que toma como tema uma coloração e um sentido particulares. Em termos de gêneros, podem-se mencionar como discursos com mirada persuasiva (entre outros) a pregação na igreja, o discurso eleitoral, a publicidade, o manifesto, o editorial. Entre os discursos que comportam uma dimensão mas não uma mirada argumentativa, podem-se citar o artigo científico, a reportagem as informações televisivas, algumas formas de testemunhos ou de autobiografia, a narrativa de ficção, a carta de amigo, a conversação cotidiana. (AMOSSY, 2012, p. 44, Tradução Pistori, no prelo).

É importante deixar claro aqui que a concepção de Amossy é diferente daquela que adotamos neste trabalho<sup>40</sup>, porém, é-nos muito caro o conceito de “mirada argumentativa”, que segundo a autora alguns discursos possuem (em situações de oposição discursiva, por exemplo), pois é nesse viés que iremos dirigir nossas discussões. A partir do ponto de vista exposto na citação acima, Amossy debaterá sobre as noções relacionadas aos textos que possuem uma dimensão argumentativa inerente aos discursos e aos textos que possuem uma mirada argumentativa, que são aqueles que possuem claramente o objetivo de persuadir, conscientes de sua “missão”. Dessa maneira, ao final de sua introdução, a autora irá definir o que considera argumentação:

É nesta perspectiva que a argumentação não participa somente dos textos que tentam fazer aceitar uma tese bem definida, mas também daqueles que levam a compartilhar um ponto de vista sobre o real, reforçando valores, orientando a reflexão. A noção de dimensão argumentativa permite apreender um aspecto importante do discurso romanesco, bem como captar uma dimensão central das trocas do cotidiano, ou do discurso midiático de informação. A noção de modalidade argumentativa permite reconhecer modos bem diversos pelos quais o discurso orienta ou reorienta uma visão das coisas ou uma opinião. Dessa maneira, a argumentação, espalhando por todos os lados a fala cuja vocação declarada consiste em persuadir, se inscreve diretamente no discurso e participa das conversações mais banais e dos textos literários menos “engajados”. (AMOSSY, 2012, p. 46, Tradução Pistori, no prelo).

Além de Amossy, com uma perspectiva também relacionada ao discurso, sem esquecer os postulados da retórica, temos as ideias de Plantin, que se dedicou igualmente aos

---

<sup>40</sup> Discutiremos melhor sobre as distinções entre argumentação inerente à língua e argumentação com viés opositivo no próximo subitem.

estudos da argumentação. Para Plantin, uma argumentação surge no discurso a partir de uma confrontação. Coloca-se em foco, dessa forma, dentro desta perspectiva, a questão da interação centrada na oposição, nos desacordos, que geram uma negociação entre os interactantes, em situações discursivas como debates, polêmicas, discussões políticas etc.

Verifica-se como o enfoque interacionista centrado sobre a análise conversacional permite a Plantin elaborar um “modelo dialogal” da argumentação destinado a superar o que ele chama de “insatisfação ligada aos modelos puramente monológicos” (2005, p.53). A importância que se atribui ao diálogo como matriz e paradigma da argumentação explica que o *Que sais-je?* redigido por Plantin passe das teorias de Ducrot ao enfoque interacionista ocasionando quase um impasse sobre a argumentação no discurso (mais do que sobre a argumentação na língua ou sobre a interação face a face). (AMOSSY, 2012, p. 39, Tradução Pistori, no prelo).

Há ainda outros autores e abordagens, como a de Jean Michel Adam (1997), de Vignaux (1986), etc, que tiveram e ainda têm grande importância no cenário dos estudos sobre argumentação. Além desses autores, muitos outros vêm ganhando destaques com seus trabalhos, colocando em foco as questões cognitivas, discursivas, de raciocínio etc. É o que veremos no item a seguir.

### *Os trabalhos mais atuais sobre a argumentação*

Como já dissemos, nos dias atuais, a argumentação é estudada em diversos campos e ganhou muita notoriedade nos estudos sobre ensino, educação, direito etc. Dessa maneira, ela é vista como uma ferramenta essencial, associada à produção de textos dissertativos, para que os alunos a utilizem, apesar de não ser trabalhada de maneira sistemática. Sua importância passou, assim, a ser banalizada em diversos aspectos, sendo mais conhecida hoje em testes para verificar o nível dos alunos em determinado setor ou processo seletivo, como os vestibulares, sendo muito estudada desde a década de 80.

Além da dissertação-argumentativa, a argumentação vem sendo muito trabalhada em textos e estudos da esfera jurídica. Encontramos diversos trabalhos, hoje em dia, que tratam da questão da argumentação no aspecto do convencimento de um júri (ou de um juiz), quase sempre ligados à perspectiva da retórica ou da nova retórica. Dessa maneira, as perguntas que envolvem os postulados desses trabalhos giram em torno da persuasão e, muitas vezes, dos métodos estilísticos, que nem sempre estão relacionados aos aspectos do discurso cotidiano, foco de nossos estudos (DORICO, 2015; TOLEDO, 2005).

A argumentação na língua também tem grande força e importância em muitos estudos atuais sobre a argumentação. A partir dos trabalhos de Ducrot e Anscombre, que trataram da argumentatividade na língua, que parte da teoria semântica de interpretação do sentido dos enunciados, muitos outros autores já trabalharam com esse viés, especialmente na linguística. Por esse motivo, a teoria de Ducrot e Anscombre está presente em muitas pesquisas que analisam a questão, por exemplo, do ensino, do sentido nos textos etc., em diferentes linhas, como pragmática, semântica e discurso (KOCH, 2010; 2008).

A argumentação, debatida hoje, também passou a ter papel central nos trabalhos que lidam com a questão do raciocínio, tendo como base as noções cognitivas e cerebrais. É o caso dos trabalhos de Mercier e Sperber (2011), que ganharam notoriedade nos últimos tempos, pois colocaram em evidência algumas noções sobre o pensar e o raciocinar, que até então haviam sido negligenciados no âmbito da argumentação.

Já no contexto escolar, especialmente no Brasil, a argumentação ganhou força, passando a ter um papel de destaque, mas nem sempre com a precisão que torna a ferramenta uma aliada importante ao ensino. Ao contrário, muitas vezes ela é negligenciada a um papel secundário, não sendo suas potencialidades exploradas com e para o aluno. No entanto, há muitos trabalhos no âmbito acadêmico que tentam mudar esse cenário, detalhando e aprofundando as noções que envolvem a argumentação.

Esse esforço de inserir a argumentação como ferramenta fundamental no ensino, destacando seus aspectos que auxiliam na aprendizagem, vem sendo um dos focos de Leitão e seu grupo NupArg (LEITÃO, DAMIANOVIC, 2011), que estão levando as noções que envolvem a argumentação para o processo de ensino/aprendizagem dentro da sala de aula, na defesa do ponto de vista de que a argumentação contribui para a aquisição e transformação do conhecimento.

Há muitos outros trabalhos que exploram a argumentação sob o viés discursivo, partindo das concepções retóricas para se chegar às concepções mais desenvolvidas e atualizadas do tema, porém, por não ser nosso foco nesta pesquisa, não nos aprofundaremos nessa questão (PISTORI; LEITE, 2010; PISTORI, 2013) Cabe, apenas, ressaltar a importância desses trabalhos no cenário dos estudos sobre argumentação, que até hoje estão sendo desenvolvidos e influenciam muitas outras pesquisas na área.

Nosso objetivo com essa breve revisão da literatura sobre a argumentação foi a de demonstrar a importância do contexto histórico dos debates sobre o tema, que ainda influenciam os trabalhos contemporâneos, reflexões importantes para verificarmos o modo como essas teorias foram tratadas e chegaram até nossos dias atuais.

## 2.2.1 A noção de Argumentação adotada

Retomaremos aqui alguns conceitos tratados em trabalhos anteriores (VIEIRA, 2011; VIEIRA, 2012) com o objetivo de compor nossas ideias a respeito do tema e que são essenciais para as relações e discussões proposta para este trabalho. Em primeiro lugar, é necessário enfatizar, novamente, que nosso trabalho parte de uma perspectiva discursiva e, portanto, tem como premissa a questão do dialogismo e da interação e os aspectos sociais envolvidos na comunicação, premissa essa que está na base dos trabalhos da pesquisadora Selm Leitão, da Universidade Federal de Pernambuco.

Sem se esquecer dos postulados da nova retórica, a autora traz um novo olhar para a argumentação, trazendo questões da pragmatialética, como as ideias de Franz van Eemeren, Rob Grootendorst e o grupo de Amsterdam.

Em seus estudos, Leitão (2007) afirma a importância da argumentação para o desenvolvimento intelectual, uma vez que a argumentação possibilita “[...] revisar nosso próprio conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento (transformação) do conhecimento[...]” (LEITÃO, 2007a, p.75). Partindo desse pressuposto, destacamos a importância da interação, do dialogismo, nessa concepção sobre argumentação. Trata-se de verificar como o discurso alheio, do outro, na relação, faz-me refletir sobre determinados pontos de vista. Para Leitão (2007a; 2007b; 2001; 2008), a argumentação pode ser tratada como

uma atividade discursiva que se caracteriza pela defesa de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias. A necessidade comunicativa de defender um ponto de vista e responder à oposição cria, no discurso, um processo de *negociação* no qual concepções sobre o mundo (conhecimento) são formuladas, revistas, transformadas [...] (LEITÃO, 2007a, p.75).

É nesse sentido que a autora afirma que

A tese central proposta é que as propriedades semióticas que definem a argumentação lhe conferem um mecanismo inerente de aprendizagem que a institui como recurso privilegiado de mediação no processo de construção de conhecimento. Os movimentos discursivos de *justificação de pontos de vista e resposta a perspectivas contrárias* criam, no discurso, um processo de negociação no qual concepções a respeito do mundo são continuamente formuladas, revistas e, eventualmente, transformadas (LEITÃO, 2007a, p.82).

A autora busca aprofundar as noções relacionadas à argumentação, trabalhando empiricamente com a argumentação no ensino. Além da definição do termo, a autora analisa o tema da argumentação para o campo da sala de aula, buscando sistematizar os aspectos essenciais que, em seu ponto de vista, contribuem para o desenvolvimento reflexivo e, conseqüentemente, cognitivo dos estudantes.

Fugindo, dessa forma, das noções que enquadram a argumentação em um modelo dissertativo ou mesmo em um método no qual os alunos nem sempre participam ativamente, a autora desenvolve uma teoria que abarca a participação ativa dos estudantes para a construção de uma argumentação. Para tanto, ela trabalha com a importância do contra-ponto, da oposição de ideias existentes entre dois interactantes, que contribuem para a transformação e reflexão dos próprios argumentos.

Investigar a emergência da argumentação na produção discursiva dos indivíduos é, portanto, na presente ótica, investigar, simultaneamente, constituição e funcionamento do próprio pensamento reflexivo (LEITÃO, 2008, p.36).

Sendo assim, de acordo com a autora, a argumentação é composta por, no mínimo, três elementos (a saber, o argumento, o contra-argumento e a resposta) - que constituem uma unidade de análise efetiva - considerada aqui sob três pontos de vista (discursivo, psicológico e epistêmico).

*Do ponto de vista discursivo:* neste nível, a autora trata das questões que envolvem a presença do outro e a configuração desses três elementos em interação, partindo das noções proposta por Bakhtin (1997; 1995; 1976), no que concerne às questões de linguagem, alteridade, gênero etc.

[O argumento:] consiste no conjunto de ponto de vista e justificativa, podendo um ou outro permanecer implícito nas argumentações cotidianas efetivamente produzidas. O argumento identifica o ponto de vista que seu proponente procura estabelecer, bem como as razões com as quais apóia (função discursiva). [...] [O contra-argumento:] do ponto de vista discursivo, a presença do contra-argumento traz para o discurso uma dimensão de alteridade indispensável à ocorrência da argumentação. [Resposta:] A comparação entre formulação inicial do argumento e a retomada deste, em resposta a contra-argumentos, é o recurso analítico que permite capturar eventuais mudanças nas posições inicialmente defendidas. Sua presença captura o estatuto fundamentalmente dialógico da unidade de análise postulada (LEITÃO, 2007a, p. 84)



Já do *ponto de vista psicológico*<sup>41</sup>: a autora evidencia os aspectos cognitivos envolvidos nesses três elementos fundamentais, existentes ao se pronunciar uma argumentação.

[o argumento:] em termos do funcionamento cognitivo do indivíduo (função psicológica), o argumento estabelece o ponto de referência em relação ao qual o processo de revisão de perspectivas se instala em fases subsequentes da argumentação. [O contra-argumento:] captura a forma aberta como o confronto com elementos de oposição [...] desencadeia no discurso um processo reflexivo que leva à revisão das afirmações feitas (função psicológica). [A resposta:] É definida como a reação, imediata ou remota, proponente de um argumento à oposição. Sua ocorrência marca, a um só tempo, a tomada de consciência do indivíduo em relação a concepções que se contrapõem às suas posições e a forma como a elas reage (função psicológica), refutando-as ou incorporando-as, parcial ou completamente, às suas próprias posições (LEITÃO, 2007a, p. 84).

Por fim, do *ponto de vista epistêmico*: Leitão busca verificar em que medida o conhecimento é assimilado, transformado, a partir da emergência de uma argumentação, ou seja, em que medida a argumentação influencia a reflexão do pensamento e a consequente transformação do conhecimento.

[O argumento:] Finalmente, os conteúdos que formam um argumento capturam a organização momentânea do conhecimento do indivíduo sobre um tópico (função epistêmica). O contra-argumento aponta diferentes possibilidades de organização do conhecimento, em direção às quais o conhecimento atual do argumentador pode eventualmente se transformar. [A resposta:] É considerado um passo particularmente crítico a uma análise que busca capturar o impacto do confronto de perspectivas sobre o conhecimento do indivíduo. (LEITÃO, 2007a, p. 84)

Além desses níveis, a autora irá defender que a argumentação comporta em si uma dinâmica dialética e dialógica. Ou seja, há em sua estrutura a consideração do outro, dos outros discursos, da situação de enunciação, do contexto (social, histórico etc), que não envolvem apenas dois indivíduos face a face, o que fornece uma dinâmica dialógica à argumentação. Ao mesmo tempo, por envolver o confronto, a oposição de ideias (e não de pessoas, simplesmente), a argumentação possui uma característica dialética:

While the dialogical dimension points out the role of the audience, "the other" to whom the argumentation is addressed and whose characteristics constrain both the process and structure of argumentation, the dialectical dimension emphasizes the role of systematic opposition and critical

---

<sup>41</sup> É importante ressaltar que a teórica busca tratar a argumentação a partir do viés psicológico, sendo uma de suas preocupações as questões cognitivas envolvendo o ato de argumentar

questioning in argumentation that comes from the other (LEITÃO, 2001, não paginado)<sup>42</sup>.

Dessa forma, é o confronto entre pontos de vistas e não entre indivíduos que confere à argumentação sua dimensão dialógica / dialética (FERREIRA, 2005). Seguindo essas ideias, resumidamente (retornaremos a elas no desenho das categorias de argumentação), temos que a argumentação envolve dois ou mais interactantes e que para a sua existência é necessário que haja a oposição de ideias e a defesa de argumentos, em que os interlocutores ora apresentem argumentos com um ponto de vista, que podem ou não ser justificados, ora são apresentados contra-argumentos ao ponto de vista inicial, com ou sem justificativas, suscitando o embate entre as ideias debatidas pelos interactantes. Além disso, há sempre uma resposta, que é suscitada pelo embate e/ou que corresponde ao impacto das discussões, que pode ser de incorporação parcial ou total do argumento inicial, ou refutação total ou parcial desse argumento.

Nesse momento, tendo explicitado o ponto de vista teórico que serve de base para nossas reflexões a respeito da argumentação, é preciso diferenciá-lo de outros pontos de vista, como, por exemplo, daqueles que tratam a argumentação como inerente à língua. Ao contrário dessa última concepção, acreditamos que a argumentação emerge na fala a partir de situações de oposição ao discurso, a um argumento inicial. Desse modo, ela possui um papel fundamental no processo de construção da linguagem e do conhecimento (LEITÃO, 2007a, 2007b) e nos faz refletir sobre o nosso próprio discurso, a partir do momento em que é necessário defender o nosso ponto de vista, que foi contraposto.

Sendo assim, ela pode nos auxiliar na compreensão, no desenvolvimento de nosso próprio discurso e na reflexão, propiciando o desenvolvimento linguístico. Por esse motivo, trabalhamos com a ideia de que a contraposição é o meio pelo qual a argumentação surge em nossos discursos, pois é a partir do momento em que alguém se opõe ao que foi dito, é preciso, para defender o meu ponto de vista, rever o discurso inicial; essa revisão propicia uma mudança de perspectiva, que pode ser defendida ou transformada, a depender do convencimento do interlocutor.

A distinção entre a argumentação inerente ao discurso (que já discorremos no capítulo anterior) e a argumentação baseada na oposição discursiva pode ser encontrada na discussão sobre as concepções de polêmica aberta e velada, debatidas por Bakhtin. De acordo com o

---

<sup>42</sup> Enquanto a dimensão dialógica pontua o papel do público, “o outro” a quem a argumentação se dirige e cujas características restringem tanto o processo quanto a estrutura da argumentação, a dimensão dialética enfatiza o papel da oposição sistemática e do questionamento crítico em argumentação que vem do outro (tradução nossa).

autor, em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2008), há nos discursos uma oposição que pode estar inerente, ao que ele chama de polêmica velada, e há os discursos em que a polêmica pode estar aberta (ou seja, discursos nos quais há uma oposição explícita, uma dissonância entre a palavra do outro e a do eu).

[...] consideramos o quadro metodológico proposto por Bakhtin (2008 [1963]) que, ao conferir variados graus de presença da palavra do outro na fala do autor, explicita a variedade discursiva denominada polêmica velada (PV) em que “a palavra do outro permanece fora dos limites do discurso do autor, mas este discurso a leva em conta e a ela se refere” (Bakhtin, 2008 [1963], p.223). Em outras palavras, inicialmente é preciso considerar que, ao lidarmos com esse tipo de polêmica, o discurso do outro não se apresentará explicitamente no discurso do autor, porém o influenciará ativamente, apesar de se encontrar fora de seu escopo. [...] Ou seja, o embate discursivo se instaura por meio do conteúdo semântico-objetual, de modo que o discurso do outro se apresenta subentendido. Dessa forma, um mesmo objeto de sentido arregimenta diferentes posicionamentos axiológicos por meio de uma bivocalidade ou plurivocalidade, uma vez que é possível haver várias perspectivas avaliativas acerca do referido objeto. É o que chamamos bivocalidade semântica contrastiva. Entretanto, quando a refração discursiva dissonante não ocorre por meio desse objeto, a bivocalidade polêmica se constitui pela tomada da palavra alheia como base de contestação. Trata-se da polêmica aberta (PA), cujos contornos linguísticos do discurso refutado emergem de modo evidente na fala do autor, por meio, por exemplo, do discurso citado indireto, nomeação, uso de advérbios de negação, conjunções adversativas (VELOSO, 2011, p. 23)

A partir disso, podemos verificar que a concepção de argumentação que aqui adotamos está relacionada à polêmica aberta. Nesse sentido, embora não descartemos a polêmica velada, interessa-nos, de fato, verificar o modo como a oposição propicia aos interlocutores a revisão do próprio discurso, permitindo a mudança de perspectiva ou a defesa do ponto de vista. Assim, além de considerar que todo discurso é permeado de oposição, de contra-palavras, levamos em conta principalmente o que podemos chamar de palavra-contra (Leitão, 2008), expressão que faz alusão à questão da oposição explícita no discurso.

Seguindo esse mesmo raciocínio, a partir da proposta de Bakhtin, Ponzio (2011) propõe o que ele chama de argumentatividade da língua, na qual todo discurso possui uma contra-palavra, pois está em relação a outros discursos (PONZIO, 2011), e a argumentação quando há uma oposição explícita entre as ideias dos interlocutores, o que se aproxima das discussões sobre polêmica aberta e velada.

Para Bakhtin,

Em um caso concreto, às vezes é difícil traçar uma linha divisória nítida entre a polêmica velada e a aberta, evidente. Mas as diferenças de

significação são muito consideráveis. A polêmica aberta está simplesmente orientada para o discurso refutável do outro, que é o seu objeto. Já a polêmica velada está orientada para um objeto habitual, nomeando-o, representando-o, enunciando-o, e só indiretamente ataca o discurso do outro, entrando em conflito com ele como que no próprio objeto (BAKHTIN, 2008, p. 218).

A opção por tratar da oposição explícita no discurso justifica-se, desse modo, pelo fato de podermos verificar durante o surgimento desse tipo de argumentação uma revisão de um ponto de vista inicial do interlocutor ou o uso de estratégias argumentativas para convencer o outro de seu intuito ou ideia. Esse fenômeno pode ser verificado desde a infância, nos momentos em que a criança pede, solicita ou nega alguma coisa, ou, ainda, quando ela se opõe ao que o outro afirma etc.

A partir das noções propostas por Leitão, e das ideias sobre a argumentação no discurso, que nos são muito caras, esperamos ter deixado mais clara a importância de se trabalhar com a argumentação e sua função no desenvolvimento de nossa fala. A seguir, trataremos alguns operadores à discussão.

#### *Breve discussão sobre os operadores argumentativos*

Como já mencionamos, os operadores são elementos importantes na teoria de Ducrot e de Koch. No entanto, eles também são importantes em nosso trabalho, pois nos fornecem marcas e indícios da argumentação na concepção por nós adotada. Dentre os diversos marcadores possíveis, elencamos basicamente aqueles que, de fato, estão interligados à noção de argumentação adotada nesta pesquisa, que tem como base a contraposição de ideias. Sendo assim, veremos alguns elementos fundamentais, sem, no entanto, explorá-los a fundo, já que será possível verificar algumas dessas noções na metodologia (ao tratarmos das categorias de análise).

#### *Mas (no entanto, entretanto, contudo, porém, etc.)*

Elementos básicos que estão relacionados à contradição, surgem no discurso para mostrar o desacordo, um descontentamento, uma oposição, dentre outras situações de controvérsias.

O *mas* é considerado o “operador argumentativo por excelência” (KOCH, 2008, P. 105), tanto pela teoria que considera que a argumentação está na língua (Ducrot) quanto na

perspectiva que trata da oposição. Ele tem um importante estatuto dentro da teoria argumentativa, pois pode desencadear o aparecimento da argumentação, já que está ligado à oposição (em contrapartida, no entanto, porém etc.).

De acordo com Koch, baseando-se nas ideias de Ducrot e Anscombe e Vogt, a autora dirá que

Sem entrar em maiores detalhes (para o que remetemos aos diversos trabalhos destes autores sobre o assunto), pode-se dizer que, ao coordenarem-se dois elementos semânticos **p** e **q**, por meio de morfema **mas**, acrescentam-se a **p** e **q** duas ideias: A) que existe uma conclusão **r** que se tem clara na mente e que pode ser facilmente encontrada pelo destinatário, sugerida por **p** e não confirmada por **q**, isto é, que **p** e **q** apresentam orientações argumentativas opostas em relação a **r**. B) que a força de **q** contrária a **r** é maior que a força de **p** a seu favor, o que faz com que o conjunto **p mas q** seja orientado no sentido de **não-r**. (KOCH, 2008, p. 105).

Ainda segundo a autora, Ducrot e Anscombe e Vogt fazem uma importante distinção entre o **mas** que tem o valor de refutação, retificação ou justificação de uma recusa (que pode ficar como **ao contrário**), e o **mas** argumentativo em sentido estrito.

- a) Há uma distinção entre **X mas Y** e **p mas q**, já que o **mas** não opera necessariamente sobre todos os elementos contidos em X ou em Y, mas apenas sobre certos elementos semânticos **p** e **q**, os quais juntamente com outros, constituem X e Y.
- b) o locutor (L) de **X mas Y** pode ser diferente do de **p mas q**. (KOCH, 2008, p. 106).

É importante destacar nesse ponto que não analisaremos o *mas* em suas constituições teóricas, como o faz Koch, no entanto, ressaltamos um operador fundamental para as nossas pesquisas pois, a partir dele, podemos mostrar no discurso uma oposição, uma controvérsia, discordância etc., como poderemos visulizar posteriormente em nossos dados.

Nos fragmentos aqui analisados, o *mas* aparece com uma grande frequência na fala da criança, pois é muitas vezes por meio dele que a criança se opõe ao outro. Porém, devemos ressaltar que o *mas*, especialmente na fala da criança, não possui sempre o estatuto de uma conjunção adversativa, pois pode ter o sentido de adição (e ou et) ou de marcador conversacional, pois pode introduzir uma ideia, sem que ela esteja em contradição com outra.

*Não (de jeito nenhum, de modo algum, nada, nenhum etc.)*

*O não* também tem importância fundamental nas teorias de argumentação e, como veremos, nesta pesquisa ele pode nos fornecer indícios da oposição na fala dos interlocutores, propiciando a emergência da argumentação<sup>43</sup>.

A negação é, portanto, um elemento também essencial. Ela pode estar implícita (com gestos, entonação etc.) ou explícita, mas deve receber uma atenção especial, pois pode ser o ativador da reflexão, uma vez que a recusa pode incitar o falante a defender seu ponto de vista para convencer o interlocutor.

É necessário dizer, a partir disso, que esse é um conector que, de fato, tem destaque na fala da criança, pois está presente em diversos momentos discursivos, mesmo quando a criança ainda é muito pequena. Em nossos dados, percebemos que a argumentação surge na fala da criança a partir de uma negação, que introduz uma oposição a uma fala, uma ideia, uma ação dentre outras coisas.

### *Porque*

O *porque* tem igualmente um estatuto importante em nossa teoria, pois ele pode ser um dos indícios que demonstra a diferença entre argumentação e explicação. Apesar de não ser retratado por Koch (2008) como um operador argumentativo, acreditamos que ele tem um papel fundamental na argumentação, pois pode carregar a justificativa da argumentação, podendo ter um caráter mais argumentativo.

Uma das autoras que estudou a fundo este marcador para tratar da argumentação foi Castro (1996) em seu livro publicado no Brasil “Aprendendo a argumentar”, uma grande referência para os estudos sobre a argumentação na criança. Nele, a autora descreve diversos processos envolvendo o uso de *por quê?*, como pergunta, resposta etc., além das justificativas com *porque* (e outros usos). De acordo com a autora, ao longo do desenvolvimento das crianças, há mudanças significativas nesses usos, o que corrobora com o desenvolvimento da criança.

No período inicial os enunciados respondem ao que é dito, vivido ou experienciado em situações que envolvem violação/transgressão de normas ou expectativas (por quê?). Do mesmo modo, procedimentos interpretáveis como justificativas estão vinculados a um pequeno número de esquemas de interação. As mudanças qualitativas que se depreendem da análise do período de 3 a 5 anos se dão no sentido da desvinculação da negação

---

<sup>43</sup> Para maiores esclarecimentos sobre a questão da negação, ver DODANE; MORGENSTERN; BEAUPOIL; DEL RÉ; BOUTET, 2014

relativamente ao *aqui e agora*, nas perguntas com *por quê?*. Esta desvinculação se manifesta também através da pluralidade de situações recortadas pelas justificativas. Assim é possível dizer que *x*, nos enunciados *x por que y*, constitui-se como uma resposta a um ponto de vista contrário efetivamente apresentado pelo interlocutor ou a ele atribuído em um jogo que envolve a representação que a criança faz de si própria como aquele que nega e do outro como aquele a ser persuadido (CASTRO, 1996 p. 277).

Além desse, outro fator que demonstra mudança é quando a criança passa do *por quê?* (pergunta) para o de justificativas, mas que inicialmente seu uso é homônimo, passando, posteriormente, a adquirir seu lugar enquanto pergunta e justificativa de fato na fala da criança. Para Castro, devemos lembrar do importante papel do adulto na atribuição de sentido entre perguntas da criança, pois é ele quem estabelece essa relação.

Sendo assim, após esse breve resumo de nossa perspectiva, dos operadores, vejamos quais seriam as diferenças e as intersecções existentes entre as explicações e as argumentações.

### 2.3 EXPLICAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO: DIFERENÇAS E INTERSECÇÕES

A partir de todo o exposto, pudemos verificar que traçar uma linha que divide a argumentação e a explicação não é tarefa fácil. Nossa proposta para tal distinção é a de que o que diferencia a explicação da argumentação é a contraposição de ideias, o embate que o segundo termo suscita. O sentido da palavra **explicar** poderia ser colocado como algo para se dizer, para convencer o interlocutor, sem que haja grandes diferenças no ponto de vista dos interactantes, grandes conflitos de oposição. Já o sentido de **argumentar** estaria mais próximo da contraposição de ideias e defesa de argumentos, o que, segundo alguns autores, contribuem efetivamente para o desenvolvimento e transformação do conhecimento (LEITÃO, 2007a; 2007b).

Dessa maneira, apesar da complexidade que envolve os dois termos, pudemos perceber as diferenças e as intersecções teóricas existentes. Se observarmos as investigações teóricas aqui expostas, chegaremos à conclusão que

Grosso modo, a explicação pode ser compreendida como um elemento que surge no discurso quando há algo a ser clarificado, um problema a ser resolvido – sem que isso venha a provocar, no entanto, uma oposição, uma polêmica. Uma situação na qual é preciso apontar o motivo, a razão ou o ‘como’ ao interlocutor. Se bem que ambas as condutas – argumentar e explicar – ‘pedem’ ou implicam a participação do enunciador, a explicação

estaria relacionada a situações-problema que surgem no discurso quando o motivo ou a razão de algo precisam ser explicitados para que não ocorra a incompreensão do enunciado ou o mal entendido [...] Já com relação à argumentação, o contexto de seu surgimento estaria mais próximo ao da contraposição de ideias e defesa de pontos de vista, ao oferecimento de justificativas para uma tomada de posição e/ou apoio a uma dada afirmação<sup>1</sup>. Uma vez que se considere o papel da contraposição como contexto discursivo necessário ao argumentar, a autora sugere que três seriam os elementos discursivos mínimos para que se tenha uma argumentação: um *argumento*, que se manifesta na forma de afirmação e defesa de um ponto de vista; um *contra-argumento*, que traz para a situação discursiva um elemento de oposição, e uma *resposta*, que marca a reação do proponente do argumento ao elemento de oposição considerado (VIEIRA, LEITÃO, 2014, p. 91).

Tanto a explicação quanto a argumentação envolvem dois (ou mais) interactantes, que partilham de uma comunicação, comum aos parceiros. Além disso, esses parceiros estão em uma situação de interação, partilhando um determinado contexto e atenção conjunta. Sendo assim, é necessário, para análise de ambos os elementos, o conhecimento da situação de comunicação, do contexto no qual emerge esse discurso e dos já-ditos.

Verificando, assim, suas intersecções, vemos que ambos os elementos ativam mecanismos linguísticos que são próximos ou equivalentes, como alguns conectivos, elementos gramaticais e mesmo a sua estrutura. Sendo assim, tanto a explicação quanto a argumentação dependem dos elementos discursivos, da interpretação do outro, que responde ao discurso do falante por meio de uma explicação ou de uma argumentação.

Por serem elementos discursivos e não apenas gramaticais, elas trabalham com diferentes aspectos que estão relacionados ao discurso. Elas podem ser identificadas quando surge algo no diálogo, pode ser alguma dúvida, um problema, uma necessidade – referente à explicação -, ou uma oposição, um negociação necessária para resolução de um conflito que se dá no interior do discurso – referente à argumentação.

Apesar de parecerem para muitos autores conceitos que possuem sentido por si só, delimitá-los durante a comunicação não é uma tarefa simples. Ela exige que os interactantes compartilhem e interpretem a situação discursiva como um problema, com ou sem um conflito, algo necessário para continuação do diálogo. Cabe, assim, aos participantes da comunicação averiguar todo o contexto para definir a sua postura perante o discurso do outro.

Ao analisarmos os dados aqui presentes, é possível notar o motivo pelo qual, muitas vezes, a explicação e a argumentação podem ser vistas como sinônimas: acreditamos que isso aconteça devido aos elementos linguísticos que são mobilizados. Dentre esses elementos, o principal é o do tipo *porque*, que pode pertencer, dependendo de seu uso, à explicação ou à



argumentação. Além do *porque*, há também o *pois*, o *que*, *uma vez que* etc, que podem ter a mesma função.

Esses elementos são fundamentais, apesar de as crianças nem sempre utilizá-los, especialmente no início da aquisição da linguagem. Como já dissemos, os elementos gramaticais são importantes, pois podem nos dar indícios da representação desses termos. No entanto, ao analisarmos um enunciado, com o intuito de averiguar se é uma explicação ou argumentação, devemos colocá-lo na cena enunciativa, na situação de comunicação e nos aspectos fundamentais que envolvem o discurso, o que enquadra, também, a interação, a interpretação do outro nesse discurso.

Quando nos deparamos com a questão dos dois termos, constatamos que a justificação pode apresentar-se nos dois conceitos, porém com diferenças relevantes. A justificação, como já tratamos, pode fornecer a razão, o motivo de algo, imprescindível em uma explicação; mas ela também pode justificar um ponto de vista ou o contraponto de um argumento, sendo fundamental em uma argumentação.

Para Grize (1990) um importante aspecto da explicação está na distinção entre explicar e justificar. Sendo assim, discutindo essas noções, o autor irá se preocupar com o *porque* (PARCE QUE em francês), distinguindo as suas relações, sendo uma relação o *porque* como marca da ligação causal e a outra uma ligação lógica de razão e consequência, reservando a explicação para a primeira definição e a justificação para a segunda (GRIZE, 1990, p. 105). É notável ressaltar que é possível, de acordo com o autor, que ambos os termos funcionem em conjunto.

Com esse intuito, observemos, a título de ilustração, alguns exemplos de como os enunciados de explicação e argumentação estão interligados, antes de passar aos dados de nossas crianças. Fisher (2008, p. 27) ilustra bem em seu texto *A lógica dos verdadeiros argumentos*, como os conectores são importantes para a definição dos termos. O autor “chama a atenção para a ambiguidade inerente à partícula *porque* e toda a complexidade que isso agrega à tarefa de identificar e analisar argumentos produzidos em linguagem natural (a chamada ‘argumentação cotidiana’). (VIEIRA; LEITÃO, 2014, p. 93). Dessa maneira, ele utiliza alguns exemplos nos quais o conector *porque* pode estar ligado a ambos os termos<sup>44</sup>:

- (1) João quebrou a janela porque tropeçou
- (2) João quebrou a janela porque esqueceu sua chave

---

<sup>44</sup> Para maiores informações sobre o tema, ver VIEIRA; LEITÃO, 2014.

(3) João deve ter quebrado a janela porque era a única pessoa dentro da casa.

Nesses exemplos, há uma sutil diferença entre os *porquês*, uma vez que alguns deles podem levar a uma relação causal ou à uma conclusão (relacionados à argumentação). Sendo assim, para o autor, no exemplo (1), a afirmação é causal, uma vez que “o que fez João quebrar a janela foi o fato de ter tropeçado [...] em si mesmo não expressa, de forma nenhuma, um argumento” (FISHER, 2008, p. 27). Já a segunda frase explicaria a “razão pela qual João quebrou a janela [...] mais uma vez, todo o enunciado poderia ser a conclusão de um raciocínio mais amplo, mas, por si só, não expressa um argumento” (FISHER, 2008, p. 27). O único exemplo no qual o *porque* tem um caráter indicador de razão (voltado para uma conclusão, que são as premissas do autor) é o terceiro, o que configuraria um *porque* mais argumentativo.

É preciso, no entanto, ao tratar dos exemplos levar em consideração um elemento essencial para interpretação desses dados:

Importante salientar que estes exemplos, mesmo que não ligados a contextos reais e imediatos de comunicação (artificialmente criados pelo autor para ilustrar diferentes usos do *porquê*), só podem ser compreendidos a partir do momento que lhes é dado um contexto, uma situação na qual emergiriam. O entendimento do que é dito em cada caso, exige, inevitavelmente, que se pressuponham contextos comunicativos nos quais cada uma dessas afirmações seria cabível (VIEIRA; LEITÃO, 2014, p. 93).

Essa importância dada ao contexto torna-se imprescindível especialmente quando estamos lidando com a linguagem da criança (que aprofundaremos nos dados analisados). Retomando a teoria de Bakhtin, não podemos compreender a linguagem fora de seu contexto de emergência. As orações, por mais que simulem um dada situação, não podem ser totalmente compreendidas sem o contexto de enunciação.

Dito isso, voltemos às nuances fornecidas pelos exemplos. Para Fisher (2008), a argumentação envolve uma razão, que nos leva à conclusão. Em seu livro, o autor demonstra a importância de desvendar quais os verdadeiros argumentos. Por esse motivo, de acordo com o autor, o último exemplo é considerado uma argumentação, pois se apoia nas premissas do primeiro para uma conclusão, sem as quais o argumento poderia ser duvidoso.

Dessa forma, verificamos que a existência de um *porque* em um enunciado não demonstra, por si só, se se trata de uma explicação ou de uma argumentação. É preciso, para isso, a interpretação dos dados e, obviamente, a análise do contexto comunicacional e todos os aspectos do discurso ali envolvidos. Além do contexto, devemos considerar o

encadeamento de enunciados, pois é só a partir da cena discursiva, palco para as explicações e as argumentações, que conseguimos perceber com qual delas estamos lidando naquela situação.

A validade de um argumento (ou mesmo de uma explicação) não será aqui tratada, pois, nesse momento, interessa-nos saber as influências desses elementos discursivos no desenvolvimento. Contudo, é relevante destacar a importância desse tipo de estudo para a área, estudo no qual a lógica é um elemento determinado e sua validade se dá a partir de argumentos verdadeiros. Fisher (2008), por exemplo, discute em seu texto diversos exemplos para demonstrar em quais deles a razão apresentada justifica a conclusão, a partir de premissas lógicas e verdadeiras.

Sendo assim, a partir da lógica do texto e das ideias aqui apresentadas, fica evidente que não é possível diferenciar e verificar as intersecções da explicação e da argumentação apenas por meio dos conectores. Por se tratar de elementos que envolvem toda a situação discursiva, a comunicação real entre dois ou mais interactantes, a interação, o contexto, os já-ditos etc., elas podem mostrar sua relação (para a diferença e para a igualdade) a partir da interpretação do *todo* do discurso.

Dessa maneira, as diferentes situações abaixo descritas poderão nos dar indícios dessas relações. Sendo assim, grosso modo, as explicações, como já salientamos, ocorreria em situações em que há uma dúvida, um problema no diálogo, no qual é preciso fornecer uma explicação; já a argumentação surgiria no discurso quando há uma confrontação de ideias, em que os interlocutores deverão defender o seu ponto de vista, dar os seus argumentos, buscando transformar, convencer o outro de seu discurso.

Observando alguns exemplos da comunicação diária e a partir de nossos dados de G. e M., verificamos que elas podem surgir a partir das seguintes situações:

- ✓ *Explicação por pedidos de ajuda, de esclarecimento*
- ✓ *Argumentação ou explicação solicitando uma explicitação*
- ✓ *Argumentação ou explicação, justificando uma determinada ação;*
- ✓ *Explicação de um determinado uso de um termo;*
- ✓ *Explicação da causa de um evento;*
- ✓ *Argumentação, justificando uma negação:*
- ✓ *Argumentação, defendendo um determinado ponto de vista, contrariando o ponto de vista do interlocutor ou justificando sua posição no discurso;*
- ✓ *Argumentação para convencer o outro de seu próprio ponto de vista*

Vejam, assim, cada uma dessas situações e de que modo elas podem fornecer indícios da ocorrência de cada um desses elementos, bem como suas possíveis definições e características. Para explicitar essas considerações, utilizaremos alguns dados ilustrativos, que ainda não serão analisados profundamente, o que buscaremos fazer nas análises, mas servirão como pano de fundo para verificarmos essas situações.

*Explicação por pedidos de ajuda, de esclarecimento*

Especialmente ao lidarmos com a fala da criança, há sempre que se considerar a importância da tutela e da interpretação do outro diante do que a criança expressa enquanto desejo. Por este motivo, é muito comum encontrarmos em sua fala elementos discursivos que solicitem a participação ou a ajuda do parceiro na comunicação para conseguir realizar uma tarefa. Sendo assim, os pedidos de ajuda, quando há uma justificativa da criança da necessidade dessa ajuda, podem ser considerados uma explicação: a criança explica a causa ou razão de sua não capacidade para fazer determinada ação.

É o caso de Madeleine, por exemplo, com 1;06 anos, que ainda não fala mais do que duas (ou três) palavras, faz muito uso de preenchedores<sup>45</sup>, mas consegue explicar à mãe que não deseja ficar com babador em seu pescoço, por meio dos gestos. Na situação, Madeleine está na sala de sua casa, com a mãe, e havia acabado de tomar iogurte, por isso o uso do babador :

(M. 1;06).

1996 *MOT: tu donnes à manger à ta poupée ?	1996 *MOT: você dá de comer à boneca ?
1997 *CHI: ah !	1997 *CHI: ah !
1998 %pho: a	1998 %pho: a
1999 %mod: a	1999 %mod: a
2000 %act: CHI tire sur son bavoir en regardant MOT et en s'avança vers elle ..	2000 %act: CHI puxa seu babador olhando para a MOT e vai em direção a ela .
2001 *MOT: attends viens .	2001 *MOT: espere venha .
2002 *MOT: j(e) vais t(e) l' enl(e)ver .	2002 *MOT: eu vou retirá-lo .
2003 %act: MOT tend les bras vers CHI	2003 %act: MOT estende os braços para CHI

<sup>45</sup> Preenchedores (fillers em inglês) são denominados os sons que tomam o lugar sintático de algumas palavras, determinados nas transcrições como @f.

Nesse exemplo, a mãe de M., mesmo sem a criança produzir verbalmente um enunciado, consegue interpretar sua ação como um pedido de ajuda, justificando sua incapacidade de retirá-lo e, com isso, ela mesma o retira. Há, nesse episódio, o uso dos gestos, como gesto de puxar o babador, o de olhar para a mãe, e o de ir em direção a ela. É esse não-verbal, que se dá pelo gesto de tirar o babador, pedindo ajuda, que faz com que a mãe interprete a fala de CHI. Especificamente nesse exemplo, o pedido de ajuda ocorre no momento em que ela “reclama” (turno 1997) e depois se vira para a mãe para que ela retire o babador.

#### *Argumentação ou explicação solicitando uma explicitação*

Um pedido de esclarecimento, justificando a capacidade de compreensão de um enunciado também pode evidenciar uma explicação, em momentos em que o interlocutor não entende o que foi dito, solicitando uma explicitação do querer dizer do outro ou o esclarecimento do termo ou do posicionamento do outro. Isso pode ocorrer tanto por parte do enunciatador quanto por parte daquele que ouve o discurso do outro, devido a algum problema, algum “ruído” ou mesmo um mal entendido (*quid pro cō*).

Desse problema ou mal entendido pode surgir uma explicação; no entanto, se esse pedido de explicitação ou esclarecimento estiver ligado a uma situação de conflito de ideias, na qual dois interactantes colocam seu ponto de vista sobre determinado objeto, defendendo e atacando os argumentos uns dos outros, temos uma argumentação.

É nesse ponto que acreditamos que é possível que ambos os elementos surjam na mesma cena enunciativa, daí, como ressaltamos, ser imprescindível a análise de toda a situação, dos movimentos discursivos, dos encadeamentos de enunciados e os posicionamentos dos sujeitos durante o diálogo.

A seguir, G. está na sala de sua casa com a mãe e eles estão vendo a máquina de lavar, réplica da máquina de lavar da casa de CHI.

- 486 \*CHI: <eu quero ab(r)i(r) mamãe # eu que(r)o ab(r)i(r)> [<] mamãe !  
487 \*MOT: <olha # tirei foto dela e do negocinho com a estrelinha> [>] .  
488 \*CHI: <quero ab(r)i(r) # num [\*] [: não] (es)tá quente> [<] !  
489 \*MOT: <ã> [>] ?  
490 \*CHI: <num [\*] [: não] (es)tá quente> [<] mamãe .  
491 \*MOT: o que que não (es)tá quente ?

492 \*CHI: a máquina .  
 493 \*MOT: é # mas é que essa daí é de <mentirinha n(ão)+é # Gú> [>] ?  
 494 \*OBS: <ah # ele vai tira(r)> [<] .  
 495 \*CHI: mas num +/ .  
 496 \*MOT: não # não pode puxa(r) filho .  
 497 \*MOT: o(lha) # a gente vai por na caixa mágica .  
 498 \*MOT: vamo(s) por na ca(i)xa mágica pra gente leva(r) p(a)ra escola ?  
 499 \*CHI: não !  
 500 \*MOT: (vo)cê vai mostra(r) p(a)r(a) o seus amigos a sua máquina de lava(r)  
 501 .  
 502 \*CHI: <máquina de lava(r)> [?] .  
 503 %sit: CHI e MOT vão para a sala.

Há, nesse trecho, uma situação interessante em que a mãe não compreende ou, na verdade, interpreta o que diz a criança aparentemente de modo distinto do que talvez G. tivesse querido dizer. A partir de um olhar externo, verificamos, no turno 488, quando a criança afirma que a máquina não está quente, ela está, na verdade, retomando uma fala anterior da mãe (ocorrida minutos antes), em que ela pede para que a criança não mexa na máquina de brinquedo, pois ela havia acabado de colar e, portanto, a cola ainda estava quente. Essa retomada feita pela criança não é compreendida pela mãe, talvez pelo fato de CHI sempre afirmar que algo está quente ou gelado, como a própria mãe relata para a pesquisadora em outras situações. No entanto, a mãe responde à afirmação de CHI com uma explicação de que aquele objeto era de brinquedo e não a máquina de verdade. A criança, então, explica à mãe que quer abrir (a máquina), dizendo que ela não está quente.

Nesse sentido, a explicação “ele quer abrir (porque) não está quente”, faz com que a mãe não compreenda o sentido que a criança quiz dizer e solicite o esclarecimento de seu enunciado (“o que não está quente”), ao que G. responde “a máquina”.

*Argumentação ou explicação, justificando ou uma determinada ação;*

Uma outra situação que pode dar margem a uma explicação é quando há uma ação ou a verbalização de um determinado elemento no discurso suscitando dúvida, incompreensão ou, até mesmo, divergência em um diálogo. Nesse tipo de ocorrência, o próprio interlocutor é levado ou pela interação ou pela situação em si, a explicar ou explicitar o que deseja mostrar ou o que realmente quer dizer. Da mesma maneira que na situação anterior, esse tipo de ação pode, também, gerar um conflito argumentativo, levando aos interactantes a defender seus pontos de vista até a resolução do conflito.

Vejam os a situação abaixo. Nela, CHI está brincando com a mãe na sala. Ele começa a pular sobre ela, que está sentada no sofá. A mãe então brinca com CHI dizendo que fará cócegas caso ele continue pulando. Ele então diz à MOT (turno 2223) que não faça cócegas, argumentando, por uma justificativa (não faça cócegas porque o Chick\_Hicks joga sujo), que, para a mãe, não faz sentido (2226 e 2228). A mãe, então, questiona a justificativa de CHI, mas, continua o diálogo normalmente, adentrando no universo de argumentação da criança.

2218 \*MOT: o(lha) o que te espera aqui se (vo)cê vie(r) me perturba(r) # o(lha)  
2219 .  
2220 %act: MOT mostra o dedo indicador.  
2221 \*CHI: não !  
2222 \*OBS: <0 [=! ri]> [>] .  
2223 \*CHI: <não faz cócega> [<] !  
2224 \*MOT: <o quê> [>] ?  
2225 \*OBS: <0 [=! ri]> [<] .  
2226 \*CHI: não faz cócegas porque <eu> [///] o <Chick\_Hicks> [?] xx joga sujo  
2227 !  
2228 \*CHI: ele bate no out(r)o carro !  
2229 \*MOT: e o que que tem a ver isso com a minha cócega em você ?  
2230 \*CHI: xx ele corre assim e ele bate !  
2231 \*MOT: ele corre assim e bate ?  
2232 \*CHI: e bate no o(u)tro ca:rrro !  
2233 %act: CHI dá um tapa na perna de MOT.  
2234 \*MOT: mas não bate em mim !  
2235 \*CHI: não # porque ele bate no #### no out(r)o carro !  
2236 \*MOT: <é: # eu sei> [>] !  
2237 \*CHI: <é por isso> [<] !  
2238 \*OBS: <0 [=! ri]> [>] .  
2239 \*MOT: <e o Chick\_Hicks vai p(a)r(a) o cantinho do pensamento> [<] ?  
2240 \*CHI: é # porque eu vo(u) coloca(r) ele !  
2241 \*MOT: <(vo)cê vai por o Chick\_Hicks no cantinho do pensamento> [>] ?  
2242 \*OBS: <0 [=! ri]> [<] .  
2243 \*CHI: <ele> [/] ele (es)tá aqui .  
2244 \*CHI: ele vai fica(r) no cantinho do pensamento !  
2245 \*CHI: aqui !  
2246 %act: CHI coloca o brinquedo sobre uma estante.  
2247 \*MOT: fala p(a)ra ele porque que ele (es)tá aí no canto do pensamento  
2248 .  
2249 \*CHI: <não pode faze(r) fi^ru^la> [=! grita] !  
2250 \*MOT: não pode fazer firula !  
2251 \*MOT: <isso mesmo> [>] !  
2252 \*CHI: <<não pode:::> [=! grita]> [<] !  
2253 \*MOT: não grita !  
2254 \*MOT: não grita !  
2255 \*CHI: não pode !  
2256 \*CHI: mas ele xx .  
2257 \*OBS: <0 [=! ri]> [>] .

- 2258 \*MOT: <fala p(a)ra ele pedi(r) desculpa agora> [<] !  
 2259 \*CHI: de(s)culpa !  
 2260 \*OBS: 0 [=! ri] .  
 2261 \*MOT: <<ei@i> [?] # ele pode sair # já> [>] ?  
 2262 \*CHI: <xx puff> [<] .  
 2263 \*MOT: ele pode sai(r) já do canto do pensamento ?  
 2264 \*CHI: não # ele fico(u) no puff .  
 2265 %act: CHI se joga sobre MOT.

*Explicação de um determinado uso de um termo;*

Do mesmo modo, quando fazemos uso de um determinado termo ou de uma palavra específica, isso pode gerar o pedido de uma explicação. Isso depende, necessariamente, do contexto, da situação e também de se definir quem são os participantes. Sendo assim, uma pessoa que trabalha na área biológica pode ter facilidade de falar ou discutir sobre termos específicos dessa área ou até mesmo sobre questões da natureza, como animais, plantas etc.; no entanto, uma pessoa que não faz parte desse meio, pode, eventualmente, não compreender o que interlocutor pretende dizer, por desconhecer determinado termo, palavra ou expressão.

Dessa maneira, cabe aos participantes de uma dada cena enunciativa verificar todos os aspectos nela envolvida, para que possam se fazer compreender, analisando os possíveis inconvenientes discursivos que surgem no diálogo, dando continuidade à comunicação e tentando esclarecer as ambiguidades ocorridas, o que surgem, de modo geral, naturalmente em nossos discursos.

Para exemplificarmos, vejamos o excerto a seguir,.

CHI (2;11) está com o pai na sala e mostrando à OBS um brinquedo que estava espalhado na sala. O pai, então, pergunta à criança o que é o objeto em suas mãos, ao que a criança responde (turno 94). O pai não compreende a resposta de CHI e interroga o que ele quis dizer, sobre o termo *tirar* (FAT: tirar a roda?). Em seguida, a criança retoma sua fala, reforçando o termo girar, inclusive com um pequeno gesto referente ao objeto.

- 93 \*FAT: <o que que ele> [<] faz esse aqui ?  
 94 \*CHI: e(s)te brinca de gira(r) a (r)oda .  
 95 \*FAT: tira(r) a ro:da ?  
 96 \*CHI: não # gira a roda .  
 97 %act: CHI mexe com as mãos simbolizando a roda.  
 98 \*OBS: <de gira(r)> [>] .  
 99 \*FAT: <a::@i # gira(r) a roda> [<] .  
 100 \*FAT: mas quando (vo)cê gira a roda <o que que acontece> [>] ?  
 101 \*CHI: <0 [=! tosse]> [<] .



- 102 \*FAT: (vo)cê põe a roda aqui né e gira né ?  
 103 \*CHI: <ele gi> [>] +/.  
 104 \*FAT: <que que acontece> [<] ?  
 105 \*CHI: ele [/] ele vai sai(r) pa(ra) pega(r) e (a)parece o MacQueen .  
 106 \*FAT: <aparece o Mac> [>] +/.  
 107 \*CHI: <MacQueen e o> [<] <Simpó:> [?] .  
 108 \*FAT: aparece o MacQueen e o símbolo do Carros ?  
 109 \*CHI: é .  
 110 \*FAT: aonde que aparece ?  
 111 \*CHI: na palede [: parede] <lá> [>] .  
 112 \*FAT: <a:::@i> [<] na <pare::de> [>] !  
 113 \*OBS: <a@i> [<] ## fica tipo um filminho ?  
 114 \*CHI: é .  
 115 \*FAT: é:: # igual um filminho [>].  
 116 \*OBS: <a:::@i # que legal> [<] <isso> [>] .

*Explicação da causa ou razão de um evento;*

Outra situação que pode suscitar uma explicação é a causa de um evento ou de uma ocorrência etc. Isso pode acontecer quando, por exemplo, um dos interlocutores não entende uma dada situação, um determinado enunciado por desconhecer o contexto ou mesmo as razões deste evento ter ocorrido de uma maneira x e não y, cabendo ao outro explicar e/ou explicitar os motivos, as razões contextuais, e isso pode ocorrer a partir da contextualização histórica dos discursos que permeiam esse evento, das ações ou ocorrências transcorridas anteriormente ao evento. Isso é muito recorrente no diálogo com crianças. Muitas vezes, é preciso que os pais expliquem o contexto aos interlocutores, para que estes compreendam o que ocorre na cena.

Da mesma maneira que em outras situações, a argumentação pode surgir nesse caso quando a incompreensão de uma ação interferir na concepção das ideias desses interlocutores, gerando a contraposição de ideias e incitando os interactantes à negociação discursiva. A oposição entre os parceiros da comunicação pode gerar, no discurso, um embate, levando à defesa de pontos de vista diferentes, o que nos leva à questão da argumentação.

Gustavo (2;11)

- 886 \*FAT: quem é a Dona\_Ca(i)xa ?  
 887 \*CHI: aquele do betiangles@c .  
 888 \*FAT: ã@i ?  
 889 \*CHI: <aquele> [<] # é .

890 \*FAT: do Backyardigans [>] ?  
 891 \*FAT: nã:::o ## Dona\_Ca(i)xa .  
 892 \*CHI: aquele que toca mu(si)ca com você .  
 893 \*FAT: a::: que toca música com o papai # n(ão) é?  
 894 \*FAT: é Natasha .  
 895 \*OBS: <a:: Natasha> [=! risos] ?  
 896 \*CHI: <o papai # o papai # o papai # o papai> [>] .  
 897 \*FAT: <veio aqui Giba e a Dona\_Ca(i)xa> [<] .

No exemplo acima, FAT e CHI estão brincando na sala. De repente, o pai questiona CHI sobre quem seria a “Dona Caixa”. Na realidade, “Dona Caixa” não existe; trata-se de uma troca que a criança faz com o nome da amiga do pai, a Natasha. Sendo assim, o pai brinca com CHI sobre o episódio, mas, para que a OBS entenda, uma vez que ela não sabe o contexto, ele explica a brincadeira sobre o nome da amiga.

*Argumentação, justificando uma negação:*

Quando se fala da linguagem infantil, não podemos deixar de notar a importância da negação, que é um dos primeiros elementos a serem observados em seu desenvolvimento, elemento no qual a criança começa a mostrar os seus gostos, suas vontades, o que deseja etc. (DODANE, C, MORGENSTERN, A., BEAUPOIL, P., DEL RÉ, A., BOUTET, D., 2014). Essa negação, de modo geral, vem acompanhada da solicitação dos pais do motivo pelo qual a criança não deseja determinada ação, atividade ou tarefa.

Dessa maneira, a cena argumentativa nesses casos em que há a negação da criança muitas é acompanhada por uma justificção, que nem sempre se aproxima da justificção dada pelo adulto, pois há, na fala da criança, um número representativo de justificções *nonsense*, ou seja, que não possuem uma lógica ou uma realidade verdadeira, como para o adulto. É o caso do exemplo abaixo, em que CHI e a OBS estão na lavanderia da casa da criança:

202 %act: CHI volta correndo para a frente da máquina de lavar roupas.  
 203 \*CHI: é no ba(r)ul(h)o <o> [/] <o> [/] o tia Lê [>] !  
 204 \*HOU: 0 [=! risos] [<] .  
 205 \*OBS: 0 [=! risos] [<] .  
 206 \*OBS: oi # ela paro(u) ?  
 207 \*CHI: não # ela (es)tá enchendo água de novo .  
 208 %act: CHI olha dentro da máquina de lavar, através do vidro.  
 209 \*OBS: de <novo> [>] # tem certeza ?  
 210 \*CHI: <é> [<] .

- 211 \*CHI: é # porque <ela não> [/] ela não começo(u) ainda .  
212 \*OBS: tem certeza ?  
213 \*OBS: olha # eu acho que ela (es)tá acabando # hein@i ?  
214 \*CHI: é # (es)tá ainda sim .  
215 %act: CHI fala e pula em frente à máquina.

Nesse episódio, CHI está em frente à máquina de lavar roupas, que está em pleno funcionamento. A criança e a observadora estão conversando sobre o próprio funcionamento da máquina e OBS questiona se ela vai ou não parar de funcionar. OBS começa então a afirmar que ela irá parar e a criança acredita que não, e diz à observadora o motivo, como podemos ver nos turnos 207 e 211, o que podemos dizer que não tem uma lógica adulta, já que ele estava vendo que a máquina já estava funcionando, o que é questionado pela OBS.

*Argumentação, defendendo um determinado ponto de vista, contrariando o ponto de vista do interlocutor ou justificando sua posição no discurso;*

Como já discutido, especialmente ao tratarmos sobre a perspectiva deste trabalho, a argumentação ocorre em situações de conflito entre ideias de um ou mais interlocutores. Nesse sentido, ela pode surgir em contextos em que os interactantes não concordam entre si e defendem um determinado ponto de vista, ou em situações em que eles contrariam o ponto de vista do interlocutor e justificam, de maneira opositiva, suas posições no discurso.

Para compreender se se trata de uma argumentação, no entanto, é preciso, como já enfatizamos nos itens acima, levar em conta toda a cena enunciativa, verificando os argumentos defendidos e as oposições discursivas ali expostas. Além do dito, é preciso analisar também os enunciados não-verbalizados, mas que possuem uma história, um discurso já fundamentado naquela situação, que pode levar também à contraposição do interlocutor.

No excerto abaixo, FAT e CHI estão na sala brincando com o brinquedo que CHI acabara de ganhar da observadora. O pai então pede que a criança vista o uniforme, pois ela precisa se preparar para ir à escola.

- 1713 \*FAT: vem cá # Gu # vamo(s) bota(r) esse aqui # o(lha) .  
1714 %act: FAT mostra a calça do uniforme da escola para CHI .  
1715 \*FAT: já (es)tá sequinho # o(lha) .  
1716 \*CHI: num [: não] que(r)o pô(r) !  
1717 \*OBS: 0 [=! ri] .  
1718 \*FAT: vamo(s) bota(r) esse aqui ?  
1719 \*CHI: eu quero monta(r) i:sso !

1720 \*FAT: monta(r) o quê ?  
 1721 \*CHI: é o: carrinho !  
 1722 \*CHI: esse carrinho .  
 1723 %act: CHI olha e aponta para o carro novo que ganhou .  
 1724 \*FAT: eu vo(u) monta(r) pa(ra) você .  
 1725 \*FAT: mais uma vez # e depois a gente vai pô(r) a calça # (es)tá bom # que  
 1726 já (es)tá na hora # o(lha) .  
 1727 \*CHI: só mais uma vez ?  
 1728 \*FAT: é !  
 1729 \*FAT: vem cá !  
 1730 \*CHI: mas eu não quero !  
 1731 \*FAT: num [: não] que(r) o quê ?  
 1732 \*CHI: <mas eu> [/] eu num [: não] que(r)o pôr essa b(l)usa !  
 1733 %act: CHI puxa a blusa que está vestindo .  
 1734 \*FAT: num [: não] é blusa # é calça !  
 1735 \*CHI: num [: não] quero pôr essa blusa do Sol da Vida !  
 1736 \*FAT: por quê ?  
 1737 %act: CHI puxa a blusa para tirá-la .  
 1738 \*CHI: é po(r)que eu quero fica(r) só assim .  
 1739 %act: CHI ergue a blusa e passa a mão na barriga .  
 1740 \*CHI: que é mais # fre(s)qui:nho !  
 1741 \*FAT: mais fresquinho ?  
 1742 \*OBS: O [=! ri] .  
 1743 \*CHI: é .  
 1744 \*FAT: fica(r) peladão ?  
 1745 \*CHI: é !  
 1746 \*FAT: mas num [: não] pode fica(r) peladão # vai na rua o(lha) lá # dá uma  
 1747 olhada lá fora # (es)tá chovendo # meu@i !  
 1748 \*OBS: (es)tá chovendo !  
 1749 \*OBS: (es)tá friozinho lá na rua !  
 1750 \*FAT: é # ã:i@i !

Esse exemplo mostra de modo claro a defesa de um ponto de vista distinto e a justificção de um argumento. Além da oposição (1716, 1719, 1735), CHI argumenta que quer fazer outras coisas e não colocar o uniforme (blusa Sol da Vida), ele explica o motivo quando indagado pelo pai (FAT: é po(r)que eu quero fica(r) só assim), no turno 1738.

#### *Argumentação para convencer o outro de seu próprio ponto de vista*

O exemplo acima também serve de ilustração para este item. Um dos objetivos do outro ao argumentar é convencê-lo daquilo que se acredita ou pretende fazer. Nesse caso, em muitas situações, o objetivo principal é fazer com que o interlocutor concorde com o nosso ponto de vista ou o compreenda. Isso acontece muito na fala das crianças, quando querem algo ou desejam fazer alguma coisa para a qual não têm a aprovação do outro, especialmente

a de seus pais. Por isso, quando CHI diz não querer colocar a blusa da escola, ele tenta convencer o pai do motivo, dizendo que quer ficar sem blusa para ficar mais fresquinho (turnos 1738 e 1740).

A partir dessa discussão, iniciaremos a descrição da metodologia utilizada para a confecção de todo o trabalho.

### 3. METODOLOGIA

Como já dito anteriormente, o corpus desta pesquisa é composto pelos dados de duas crianças, gravadas em contextos naturais de interação, com os pais, babá, avós, dentre outros. Neste item, daremos mais detalhes sobre nossas perguntas de pesquisas, o modo como o trabalho foi realizado junto às crianças, informações relacionadas aos próprios sujeitos, à coleta e à forma que pretendemos analisar os dados.

#### 3.1 AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Retomamos aqui as perguntas de pesquisas expostas na introdução deste estudo, a fim de justificar e esclarecer os motivos que deram origem a esses questionamentos. Como já salientamos, em trabalhos anteriores (VIEIRA, 2011), buscamos responder a algumas questões importantes sobre a argumentação na linguagem da criança. A grande pergunta que originou nosso trabalho em 2011 foi “quais são os mecanismos linguístico-discursivos utilizados pela criança (monolíngue, brasileira) ao argumentar?”. A ideia principal era trabalhar com a gênese da argumentação, verificar quais os mecanismos linguístico-discursivos utilizados – a partir da noção de argumentação proposta por Leitão, 2007a, 2007b – e tratar da questão da subjetividade na linguagem da criança a partir do uso da argumentação.

Durante a realização dessa pesquisa, outras questões foram se apresentando, mas naquele momento não puderam ser respondidas:

- “existe diferença entre a argumentação e a explicação na fala da criança pequena?
- Se sim, como distingui-las?
- Se elas são, muitas vezes, tratadas como sinônimas, quais são as intersecções existentes entre elas?”
- As respostas encontradas para uma criança monolíngue brasileira serviriam para as perguntas feitas a partir dos dados de uma outra criança que tem como língua materna outro idioma, como o francês<sup>46</sup>, por exemplo?

---

<sup>46</sup> A opção pelo estudo de uma criança francesa justifica-se por várias razões, que trataremos no subitem a seguir.

- Como ocorre o desenvolvimento desses elementos na fala da criança?
- Como o seu uso pode evidenciar a subjetividade da criança?

A fim de responder a essas questões, elaboramos o projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho, refletindo sobre os dados das duas crianças analisadas e o método a ser utilizado. Sendo assim, além dos dados de G., um menino monolíngue brasileiro (PT), cujo recorte utilizado vai dos 24 aos 37 meses de idade, trazemos os dados de M., uma criança monolíngue francesa (FR), a partir do recorte feito dos 23 aos 36 meses de idade. Ambos foram gravados em contexto familiar, em situações naturais de interação, o que, acreditamos, favorece a observação de como ocorre o processo de desenvolvimento linguístico da criança no que se refere aos elementos aqui tratados, uma vez que essas situações naturais de interação favorecem a nossa compreensão sobre o real funcionamento desses fenômenos<sup>47</sup>. Nesse tipo de gravação, verifica-se de que modo a criança, enquanto indivíduo social, interage linguisticamente com o outro, especialmente durante o banho, almoço, jantar, dentre outras situações.

Considerando que estamos diante de dados de crianças cujas línguas/culturas são diferentes e, como todas as crianças, entraram na língua de formas diferentes, uma questão importante que se colocou foi a maneira como esses dados seriam selecionados para o trabalho, isto é, como trazer à discussão dados de crianças que, além da habitual singularidade, pertenciam a culturas diferentes. Desse modo, convém aqui ressaltar as razões relacionadas à escolha das duas crianças, especialmente de M. (criança francesa). Em primeiro lugar, como pretendíamos discutir a questão da explicação com pesquisadores franceses, que serviram de base para a constituição de nosso arcabouço, pareceu-nos mais produtivo apresentar-lhes dados de uma língua que eles dominavam. Além disso, como os dados de G. estavam sendo transcritos, pareceu-nos que utilizar os dados de uma criança francesa cujos registros já se encontravam transcritos, a partir do uso das mesmas ferramentas (CHAT/CLAN), disponíveis na internet (CHILDES/CoLaJE) e de conhecimento dos pesquisadores com os quais discutiríamos os dados (grupo CoLaJE seria bastante apropriado).

Além de todas essas justificativas, acreditamos que selecionar dados de crianças que possuem duas línguas e culturas distintas poderiam evidenciar melhor a maneira como a explicação e a argumentação, enquanto elementos discursivos, aparecem e mobilizam

---

<sup>47</sup> Sabe-se que não se trata de uma situação totalmente natural considerando-se a presença do pesquisador e da filmadora, contudo há um protocolo de registros que preconiza que o pesquisador deve buscar interferir menos possível na fala ou nas situações de interação ao longo das filmagens.

diferentes elementos linguísticos e discursivos nessas duas línguas. Não pretendemos, com isso, afirmar que o modo como M. e G. fazem uso desses elementos é igual para todas as crianças francesas ou brasileiras, no entanto, acreditamos que a partir desses dados, que trazem populações diferentes, podemos dar força aos nossos argumentos teóricos. Trata-se da ideia defendida em Del Ré et al (2014) sobre a possibilidade de generalização a partir de dados qualitativos. Atualmente, no campo de estudos em Aquisição da Linguagem, temos observado que o número de pesquisas qualitativas vem diminuindo no Brasil e no restante do mundo, dando lugar a trabalhos quantitativos que, supostamente, levariam à generalização dos dados (DEL RÉ, 2012, 2014). Contudo, é preciso distinguir diferentes formas de generalização, que podem ser internas e externas. De acordo com Flick (2009, p. 63), “a generalização interna é aquela que se refere a uma conclusão dentro do grupo ou contexto estudado, ao passo que a externa se refere à sua generalização para além do contexto ou grupo”.

Diante disso, apesar dessa suposta tendência para a quantidade de dados, é necessário refletir sobre qual afirmação de generalização pretendemos nos basear, pois isso deve afetar o planejamento de nossa pesquisa (FLICK, 2009, p. 64). Sendo assim, buscaremos mostrar nessa parte da pesquisa, as hipóteses, o desenho de pesquisa, as perguntas a serem respondidas, os objetivos, demonstrando uma metodologia baseada nos aspectos singulares das produções de argumentações e explicações na fala das crianças, justificando, assim, a adoção de uma abordagem qualitativa para esta pesquisa.

### **3.2 HIPÓTESES**

A partir das perguntas de pesquisa já descritas, esboçamos algumas hipóteses relacionadas à explicação e a argumentação na fala da criança. Em primeiro lugar, acreditamos que ambos os elementos discursivos são diferentes, pois, ao nosso ver, possuem características distintas, apesar de muitas pesquisas sobre o assunto não atentarem para as suas peculiaridades. No entanto, sabemos também, ao olharmos para as teorias sobre o tema, que eles possuem muitas intersecções, o que, muitas vezes, dificulta a distinção dos elementos. Acreditamos, ainda, que as crianças fazem uso desses elementos desde muito pequenas, mas que cada um contribui diferentemente para o desenvolvimento linguístico da criança.

Sendo assim, a partir da análise dos dados, pretendemos mostrar que tanto a explicação quanto a argumentação mobilizam mecanismos linguísticos diferentes, mas que é



fundamental verificar os elementos discursivos envolvidos na cena enunciativa, pois isso pode modificar o modo como interpretamos o discurso do outro. Além disso, consideramos que esses mecanismos discursivos são apreendidos pela criança ao longo de seu crescimento, a partir das interações entre a criança e o outro, sendo eles fundamentais para o seu desenvolvimento linguístico.

Para investigar essas hipóteses, a partir do fenômeno estudado, fez-se necessário olhar para os dados de modo individual e singular, uma vez que nosso intuito é verificar o modo como a argumentação e a explicação se apresentam na fala dessas duas crianças que pertencem a populações diferentes, conforme discutimos no item acima.

### **3.3 DESENHO DA PESQUISA**

Uma das premissas básicas ao se fazer uma pesquisa, a fim de não se correr o risco de fugir dos objetivos propostos, é esboçar os passos que serão dados ao longo do trabalho. Nesse sentido, verificamos a importância de se elaborar um desenho de pesquisa, que auxilia na organização das ideias, bem como de todo o trabalho.

Mas o que é e como fazer o desenho de pesquisa? Segundo Flick (2009), trata-se de uma investigação que toca em quase todos os aspectos de uma pesquisa, desde os detalhes minuciosos da coleta de dados até a seleção de técnicas de análise (FLICK, 2009, p. 58). Tais como:

- ❖ hipóteses a serem testadas;
- ❖ instrumentos de coleta de dados desenhados p/ garantir informações relevantes;
- ❖ procedimentos analíticos de antemão.

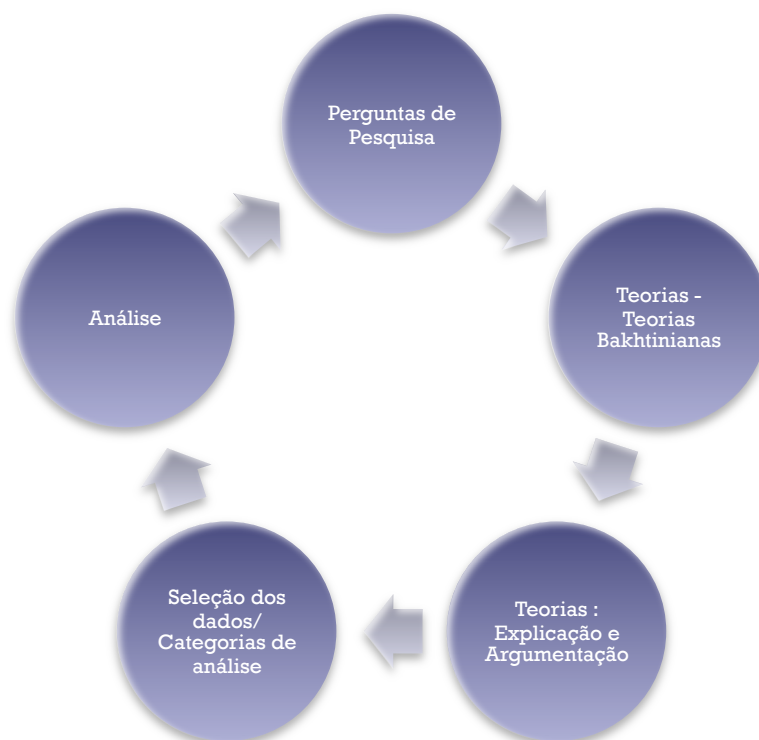
Nesse sentido, cabe ao pesquisador:

- ❖ descrever uma visão geral do problema;
- ❖ ter compromisso teórico e metodológico, ou seja, definir como o objeto afeta a pesquisa e foi afetado (FLICK, 2009, p. 58).

Para a descrição dos problemas aqui abordados, adaptamos a proposta elaborada por Flick (2009, p. 59) ao tratar as questões que envolvem o desenho de pesquisa qualitativa. De modo sucinto, o desenho desta pesquisa consiste nas etapas de desenvolvimento acima descritas. A partir da pergunta de pesquisa, alocada ao centro do desenho, iniciamos a investigação do fenômeno. Dessa maneira, buscamos investigar quais as diferenças e as

intersecções existentes entre a argumentação e explicação, especialmente na fala da criança pequena. De início, ao trabalharmos com o tema, elencamos as teorias de Bakhtin e dos membros do Círculo, que mais se adequavam aos nossos estudos e pensamentos sobre língua e linguagem. Em seguida, partimos para o estudo específico do tema, elencando os teóricos e as ideias ligados à argumentação e explicação. Após o estudo das teorias, fizemos a seleção dos dados, elencando os fragmentos mais relevantes do corpora de G. e M. Na sequência, iniciamos o estudo e aprofundamento das categorias de análise, fundamentais para compreensão dos fenômenos estudados, e a seleção dos fragmentos significativos e para a análise. Por fim, realizamos a análise do corpus, a partir dos fragmentos selecionados, buscando integrar teoria e análise para discutir o tema.

É importante ressaltar que, ao longo do trabalho, as partes foram interligadas e não eram divididas, como pode parecer as descrições acima mencionadas. Na realidade, a construção do trabalho exigiu que fossem feitas diversas considerações, que nos permitiam olhar para a teoria e para os dados ou, até mesmo, voltarmos para os dados ao tratarmos da teoria. A ligação, portanto, é circular, pois todos os módulos responsáveis pela pesquisa estão interligados. Obviamente, alguns aspectos dificultaram o andamento da pesquisa, como a categorização dos dados, uma vez que demandou maior tempo para a sua confecção, pois era necessário recorrer às teorias, aos nossos dados, para então estabelecermos o modo como os analisaríamos.



### 3.4 COLETA DOS DADOS E DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os dados aqui utilizados possuem históricos particulares. Os dados de G., criança monolíngue brasileira, foram registrados mensalmente, em sessões de 1 hora, durante alguns momentos de interação cotidianos (refeições, banho, momento de brincar etc.), pela pesquisadora Alessandra Del Ré, professora da Universidade Estadual Paulista, *campus* Araraquara. As filmagens de G. tiveram início logo após seu nascimento e se estenderam até os 7 anos – completados em janeiro deste ano. Em geral, participam das sessões o pai, a mãe, a babá e a avó, além da observadora. Os dados pertencem ao grupo NALingua, coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Del Ré e serão em breve disponibilizados na plataforma CHILDES<sup>48</sup>.

A criança pertence a uma família de classe média alta, na cidade de São Paulo. Eles moram em um apartamento, local onde as filmagens são realizadas periodicamente<sup>49</sup>. A mãe é funcionária pública e o pai é funcionário público e músico (o que parece facilitar e auxiliar a criança na familiaridade com alguns aspectos que envolvem instrumentos musicais e a música). A avó visita frequentemente a família e, em algumas sessões, ela está presente. Já a babá, chamada de Neuci, também participa de algumas sessões. Gustavo é filho único.

Já os dados de M., a criança monolíngue francesa, foram filmados pela pesquisadora Martine Sekali, Professora da Université Paris-Ouest Natterre La Défense, em Paris, desde os seus dez meses de idade. Os dados pertencem ao grupo CoLaJE, coordenado pela Profa. Dra. Aliyah Morgenstern e estão alocados na plataforma CHILDES<sup>50</sup>.

Assim como G., a criança francesa pertence a uma família de classe média e mora em Paris<sup>51</sup>. A mãe da criança dirige uma sociedade de produção e seu pai é executivo de uma empresa de restauração industrial. M. tem dois irmãos, sendo uma mais velha - com onze anos de diferença de idade - e um irmão mais novo, que nasce no decorrer das filmagens, quando M. tem cerca de 1;06 anos – cerca de um ano e meio de diferença um do outro.

Ambas as crianças não possuem nenhum comprometimento linguístico-cognitivo, e no período que selecionamos para analisar fazem uso de expressões, de preposições, conjunções (esse uso será melhor demonstrado nas discussões sobre o MLU a seguir). Tanto M. quanto

---

<sup>48</sup> Discutiremos melhor sobre a plataforma na parte de transcrição dos dados.

<sup>49</sup> Atualmente, as filmagens com G. são realizadas a cada 3 meses. Até os 4 anos, G. foi filmado mensalmente.

<sup>50</sup> Os dados pertencem ao grupo CoLaJE e estão alocados no CHILDES <http://chilides.psy.cmu.edu/data/Romance/French/>

<sup>51</sup> As informações sobre Madeleine encontram-se no site do grupo CoLaJE: <http://colaje.scicog.fr/index.php/les-enfants/madeleine>

G. são capazes de contar histórias, narrar suas ações e fazer uso de pronomes sujeitos e objetos, relatar diferentes situações com aproximadamente dois anos e meio de idade.



MADELEINE



GUSTAVO



MADELEINE



GUSTAVO

### 3.5 TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Todos os dados aqui analisados foram transcritos no programa CLAN. Os dados de M., em francês, já estão na plataforma CHILDES (MACWHINNEY, 2000), uma base de dados internacional e os em PB ficarão disponíveis em breve nela. É possível encontrar nessa base dados de crianças de todo o mundo em processo de aquisição da linguagem, inclusive do Brasil – mas são poucos, de períodos bem menores do que os 7 anos de G. e não dispõem do vídeo, apenas de áudio.

CLAN é um programa de computação que permite alinhar a transcrição ao vídeo ou ao áudio. Com este recurso, podemos visualizar os elementos linguísticos e, também,

extralinguísticos, como o gesto de apontar, as ações da criança em geral e a própria expressão corporal e facial. O programa CLAN segue as normas da ferramenta CHAT. Esse programa surgiu de uma necessidade dos pesquisadores de comprovação das informações existentes nas transcrições, já que muitas vezes a fidedignidade dos dados era colocada à prova. As críticas basicamente dirigiam-se aos pesquisadores que transcreviam e trabalhavam com a fala de seus próprios filhos (os chamados de diaristas), o que levantava a suspeita sobre a possibilidade desses dados poderem ser facilmente manipulados ou serem alvo de interpretações subjetivas.

Buscando auxiliar os pesquisadores no rigor de suas análises e pesquisas, foi criado o sistema CHILDES – “Child Language Data Exchange System” (Sistema de troca de dados da linguagem da criança) – que possibilita aos pesquisadores o acesso às informações e a dados de crianças do mundo todo<sup>52</sup>. Esse sistema foi de grande relevância para muitos pesquisadores de todo o mundo, como na França, sendo até hoje muito importante nas pesquisas realizadas em aquisição da linguagem. No Brasil, esse sistema é utilizado por alguns pesquisadores de Florianópolis (Estado de Santa Catarina) e está sendo aprimorado para uso de alguns programas já existentes em inglês para o português.

Por tratar-se de um programa novo no Brasil, ele nos foi apresentado a partir de trabalhos de pesquisadores franceses. Uma dessas pesquisadoras, Christelle Dodane, Profa. Dra. da Université de Montpellier, e pertencente ao grupo CoLaJe, foi quem forneceu um curso de formação no programa, realizado em 2009 e 2010, que nos auxiliou na transcrição e aprimoramento das análises.

É possível acessar os manuais do Programa CLAN através do site CHILDES, em inglês, mas também é possível ter acesso ao manual em francês por meio do site do grupo CoLaJe, coordenado pela Profa. Dra. Aliyah Morgentern<sup>53</sup>. Há, também, um manual simplificado em português, que foi produzido pelo grupo Gealin, coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Del Ré (DEL RÉ et al., 2012).

Nessa base de dados, é possível encontrar transcrições em português, que foram adicionados pelo grupo da Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral, UFSC, em Florianópolis. Há, ainda, muitos trabalhos sendo realizados pelo grupo dessa professora/pesquisadora e, também, pelo Gealin, sobre dados e ferramentas para o CLAN (CHILDES). Um dos dados será o do G., que será disponibilizado na plataforma ainda neste ano (2015).

---

<sup>52</sup> As informações sobre essa plataforma e o programa CLAN podem ser facilmente acessadas pelo site <http://childes.psy.cmu.edu/>. Há, também, a página do autor <http://psyling.psy.cmu.edu/>.

<sup>53</sup> [http://colaje.scicog.fr/images/stories/PDF/Guide-CLAN\\_colaje-juin-11.pdf](http://colaje.scicog.fr/images/stories/PDF/Guide-CLAN_colaje-juin-11.pdf)

Além do fato de ser um programa totalmente gratuito, o CLAN possui diversos comandos de busca - uma espécie de análise automática-, que facilita o acesso a alguns recursos linguísticos produzidos pelas criança e/ou adultos e que aparecem ao longo da transcrição, como elementos morfológicos, sintáticos e fonológicos<sup>54</sup>.

```

@Begin
@Languages: pt
@Participants: CHI Gustavo Target_Child, OBS Alessandra Observer, MOT
Maria_do_Carmo Mother, FAT Paulo Father
@ID: pt|Gustavo|CHI|0;20;00|male||Target_Child|
@ID: pt|Alessandra|OBS|female||Observer|
@ID: pt|Maria_do_Carmo|MOT|female||Mother|
@ID: pt|Paulo_Baroni|FAT|male||Father|
@Birth of CHI: 13-JANEIRO-2008
@Media: Gustavo25_01_10.mov
@Date: 25-JANEIRO-2010
@Time Duration: 00:00:00-00:19:00
@Coder: Alessandra Jacqueline Vieira.
@Location: Gustavo's home.
@Situation: Gustavo e o pai estão na sala assistindo televisão e
comendo.
*CHI: []jipe ! *
*FAT: no:ssa que lega:[] ## olha e brilha ainda a carta (vo)çê viu ? {}
*CHI: ca{r}ta vi:[] . *
*FAT: bri:[]ha ## vamo(s) tira(r) o{h}a ## aqui o{h}a . *
%com: pai retira as cartas do baralho para CHI.
*FAT: que lega:[] ## tem um jipe .
*OBS: hu:m@[] .
*FAT: o{h}a o jipe . *
*FAT: i:[] Gustavo é mais legal do que a gente pensava .
*CHI: []jipe [] *
*FAT: é só de jipe [s] .
*OBS: é só de jipe [=risos] .
*FAT: o{h}a # é só jipe . *
*CHI: t{r}ato(r) ? *
%xpnt: CHI aponta para uma carta do baralho com imagem de uma caminhote.
*FAT: é: # tipo um trator . *
*CHI: um t{r}ato(r) . *
*FAT: esse é jipe . *
*CHI: []jipe ? *
*FAT: é: só de jipe # olha que legal ! *
*CHI: []legal ? *
*FAT: é: jipe .
01jul12[E|CHAT] 18

```

Imagem da transcrição no Programa Clan

### 3.6 ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS DADOS

A partir da transcrição dos dados, inicia-se a etapa de organização e seleção das sessões e dos episódios<sup>55</sup> das crianças nos quais os dados de fala de G. e M. serão analisados. Buscando compreender o funcionamento dos fenômenos aqui estudados, indagamo-nos se seria possível que esses termos variassem teoricamente e no uso, dependendo do idioma ou da cultura; esse fato nos motivou, então, a investigar, além da fala de G., brasileiro, a fala de M., francesa.

<sup>54</sup> Os principais símbolos utilizados no programa CLAN encontram-se no anexo 1 deste trabalho.

<sup>55</sup> Seleccionaremos como episódio algumas situações específicas que contenham o discurso explicativo ou argumentativo. Consideraremos, desse modo, toda a cena enunciativa, englobando o contexto, os gestos, os participantes, etc.

Selecionadas as crianças, restava-nos decidir a faixa etária.

Considerando que nosso intuito não é simplesmente verificar as explicações e das argumentações na fala delas, mas observar o seu funcionamento em termos de desenvolvimento da linguagem, algo que podem levá-las a diferentes estados de conhecimento (HUDELOT, PRÉNERON, SALAZAR-ORVIG, 2003, p. 71), a escolha da faixa etária aqui selecionada – dos 24 aos 37 meses de idade para G. e dos 23 aos 36 meses de idade para M – justifica-se já que é nesta fase que as crianças iniciam todo o processo de descoberta e de desenvolvimento de sua linguagem, lançando mão de diversos mecanismos linguísticos para se comunicar.

Outro ponto importante na escolha dessa faixa etária é o fato de verificarmos como esses elementos (argumentação e explicação) aparecem, quais são as suas características iniciais. Olhar para esse período de desenvolvimento da criança, relacionado ao uso desses elementos, pode nos dar indícios de seu funcionamento em termos discursivos e como ela vai se desenvolvendo ao longo do crescimento languageiro da criança. Por isso, é preciso analisar os dados de fala em uma faixa etária em que as crianças estão começando a produzir enunciados, para que possamos ter uma ideia de todo o processo, de como a argumentação e a explicação se apresentam e como ocorre o seu desenvolvimento na fala da criança.

Além do aspecto das faixas etárias, era preciso definir melhor as sessões a serem trabalhadas. Nossa dúvida inicial era como trazer os dados dessas duas crianças considerando que cada uma entra na lingua(gem) de uma forma diferente. Como encontrar o momento em que cada uma delas estivesse “pronta” para fazer uso de explicações e de argumentações? Por esse motivo, apesar das controvérsias, buscamos uma forma de encontrar os pontos de intersecção na fala das duas crianças, de modo que ambas se aproximassem, em termos de desenvolvimento linguístico, permitindo-nos estabelecer um paralelo entre elas. Sendo assim, optamos por uma medida que, apesar de controversa, nos permite fazer essa aproximação inicial, o que trataremos a seguir.

### **3.6.1 Uma proposta de trabalho com dados de duas crianças**

Em alguns trabalhos sobre a linguagem da criança recorre-se a uma medida, criada por Brown (1973), o M.L.U. (*Mean Length of Utterance*) ou E.M.E (Extensão Média do Enunciado). O objetivo, a partir dela, é encontrar na homogeneidade padrões que permitam ao pesquisador identificar em que fase de desenvolvimento se encontra a criança e verificar o que é universal e o que é específico de cada língua na aquisição da gramática. Apesar de

esse não ser o nosso foco, já que trabalhamos com dados singulares e heterogêneos, não houve ainda propostas de substituição dentro da literatura da área, por essa razão ela ainda é utilizada como referência, ao menos de modo inicial, para colocar juntas crianças cuja fala tem inevitavelmente diferenças.

Notando que a idade cronológica das crianças nem sempre correspondia à idade de desenvolvimento, Brown pensou que a melhor forma de descobrir a etapa em que se encontra a criança é medindo seus enunciados e os morfemas produzidos em cada um dos enunciados.

The mean length of utterance (M.L.U.) is an excellent simple index of grammatical development because almost every new kind of Knowledge increases length: the number of semantic roles expressed in a sentence, the addition of obligatory morphemes, coding modulations of meaning, the addition of negative forms and auxiliaries used in interrogative and negative modalities, and, of course, embedding and coordinating (BROWN, 1973, p.53)<sup>56</sup>.

Para obter dados que lhe permitam calcular tal medida, Brown acompanha o desenvolvimento gramatical de três crianças em idade pré-escolar: Adam, filho de um pastor protestante, Eve, filha de um licenciado por Harvard e Sarah, filha de um funcionário público. Os dados principais do estudo de Brown foram coletados de forma espontânea e em ambiente familiar, em geral, com a mãe, mas, também, com o pai e outros (BROWN, 1973, p.51). Segundo o autor, para cada criança foram registradas, em média, duas horas de transcrição por mês. As três crianças do projeto não possuíam a mesma idade cronológica, sendo Eve de 18 meses e Adam e Sarah de 27 meses. No início, Brown se questionava sobre qual seria a melhor maneira de codificar informações produzidas pela criança e medir seu nível de desenvolvimento.

Para isso, então, ele criou a medida (M.L.U) e desenvolveu alguns critérios para a sua definição. Além disso, Brown propõe que a criança passa por cinco estágios de linguagem ao longo de seu desenvolvimento, sendo eles:

- ESTÁGIO I** - Relações sintáticas e desempenhos semânticos.
- ESTÁGIO II** - Morfemas gramaticais e modulação de significado.
- ESTÁGIO III** - Modalidades da frase simples.
- ESTÁGIO IV** - “Embedding” - Colocação da palavra na frase (encaixes).

---

<sup>56</sup> O comprimento médio do enunciado (M.L.U.) é um excelente índice de desenvolvimento gramatical simples porque quase todo novo tipo de conhecimento amplia a medida: o número de papéis semânticos expressos na sentença, a adição dos morfemas obrigatórios, modulações de código de sentido, adição de formas negativas e auxiliares usadas em modalidades interrogativas e negativas e, claro, a incorporação e coordenação. (tradução nossa).



## ESTÁGIO V - “Tag-Questions” (MACIAS, 2002, p.32)

Estes estágios não são totalmente fixos, podendo mudar de criança para criança. Há um tema que se repete em todos os estágios — a ordem de desenvolvimento concebida em termos abstratos é invariável em todas as crianças e línguas e é determinada primordialmente pela complementaridade gramatical e semântica das construções. (Roger Brown, 1973 apud MACIAS, 2002, p.32).

No entanto, os critérios criados pelo autor foram feitos para a língua inglesa. Dessa forma, um dos grandes problemas ao se transferir uma pesquisa que tem como base uma língua distinta é a adaptação dos critérios. É com o que nos deparamos quando tentamos inserir as noções de Brown para o português, especialmente na contagem dos morfemas. Como a medida E.M.E requer que se contem os morfemas da fala da criança, para assim obtermos a média, acreditamos que seja necessário fazer a revisão dos critérios para a língua portuguesa. Apesar de parecer simples, essa transposição é de extrema complexidade, uma vez que a mudança do padrão dos morfemas acarreta, também, na mudança da numeração dos estágios.

Para facilitar a contagem dos morfemas, Brown criou algumas regras para o cálculo do E.M.E., na tentativa de padronizar a medida e impedir grandes discrepâncias nos resultados, partindo como base a gramática de língua inglesa. A partir das regras estabelecidas, Brown convencionou os estágios de desenvolvimento da criança e estipulou os valores para cada fase, como podemos observar na tabela abaixo:

STAGE	M.L.U. (E.M.E.)
I	→ 1,75
II	→ 2,25
III	→ 2,75
IV	→ 3,50
V	→ 4,00

(tabela baseada em BROWN, 1973, p. 56)

Vários pesquisadores já tentaram adaptar as regras propostas por Brown a outros idiomas, como o espanhol, o italiano, o francês e, apesar de ainda em experimento, para o português. Porém, o problema não se situa apenas na tradução dos critérios para a língua portuguesa; trata-se, sobretudo, da definição do que se deve considerar como morfema na

linguagem infantil, estabelecer critérios com relação às novas etapas e repensar o que devemos considerar na contagem dos morfemas, para, assim, chegarmos a uma nova numeração dos estágios criados pelo pesquisador americano. Del Ré e Hilário (2014) discutiram essa questão pensando no PB.

#### *Contribuições e desvantagens do método.*

No Brasil, a adaptação dos critérios foi elaborada por Scliar-Cabral (1976), a partir das ideias de Brown. Segundo a autora, ao elaborar o trabalho, ela atentou para alguns critérios confusos e que careciam de melhor explicação para sua perfeita aplicação em uma pesquisa que trataria de dados em língua portuguesa.

Dessa forma, ao trabalharmos com o método de Brown, observamos que sua medida pode ser pertinente considerando o que ela se propõe, ou seja, comparar as fases do desenvolvimento de crianças americanas e verificar sua produção gramatical. Para Araújo,

O uso da EME-m ['m' significa morfemas] como uma medida de crescimento de linguagem é baseada na pesquisa do autor que mostra que a maioria dos avanços no desenvolvimento da linguagem resulta no aumento da extensão da frase, que ocorre a partir da adição de novas palavras e outros elementos linguísticos no segmento (ARAÚJO, 2007, p. 39).

É um método relevante especialmente para os pesquisadores que tratam de crianças com problemas de linguagem ou para comparar o desenvolvimento de crianças em uma mesma língua ou mesmo como medida para comparação dos dados. Além disso, o método, para muitos pesquisadores, possui maior flexibilidade e tem-se mostrado mais adequado que os métodos que abordam o desenvolvimento da criança pela idade cronológica.

Existe uma correlação bem maior entre a EME e os aspectos que caracterizam a maturação linguística, denominada lei de complexidade crescente por Brown, do que a verificada entre a idade cronológica e os aspectos acima referidos (SCLIAR-CABRAL, 1976, p. 35).

No entanto, nem sempre é possível um parâmetro de igualdade ao utilizar essa ferramenta. Uma das contribuições dessa medida, que seria a de comparar o desenvolvimento de crianças de diferentes línguas, pode, eventualmente não atingir seu objetivo, uma vez que a adaptação dos critérios a uma outra língua modifica, também, a contagem do E.M.E., podendo comprometer a definição dos estádios nos quais se encontram as crianças em cada idioma.

Nesse sentido, um bom exemplo no qual Brown não considera, em seu idioma, como um novo morfema são os diminutivos e aumentativos, pois, para o autor, os diminutivos não seriam utilizados pela criança de modo produtivo. Porém, em língua portuguesa, a utilização dos diminutivos é muito relevante, pois não é uma simples inferência, como é o caso de *mommy* em inglês - nome, muitas vezes, utilizado pelos pais. Em nosso idioma, o uso de diminutivos e aumentativos demonstra maior domínio da língua e quando a criança o utiliza observamos algo muito produtivo. Notamos que a criança, a partir de certa idade, faz grande diferenciação entre um nome e seu grau no aumentativo e diminutivo.

Quanto aos estádios propostos por Brown, acreditamos que há alguns equívocos, pois não podemos dizer que o desenvolvimento da criança é estável ou linear, podendo ser delimitado. Ao analisarmos a fala da criança, podemos encontrar retrocessos de uma fase à outra ou mudança brusca de uma a outra, sem conseguirmos determinar, clara ou perfeitamente, o término de uma fase e início de outra. A evolução da fala da criança ocorre de forma rápida e, muitas vezes, repentinamente, o que dificulta ainda mais a delimitação das fases.

Uma análise das categorias semânticas prevalentes e das construções, acoplada com a Extensão Média de Enunciado, não é suficiente para determinar em que fase linguística se encontra a criança (SCLiar-CABRAL, 1976, p. 15).

Acrescenta-se a esse fato a questão de trabalharmos com as crianças a partir de um contexto específico, durante um período de tempo específico, em que diversos fatores podem influenciar sua fala. Em muitas ocasiões, encontramos a criança enferma, cansada, desanimada, o que pode influenciar sua postura durante a filmagem. Nesse sentido, os estádios podem não corresponder exatamente à fase em que a criança se encontra, podendo ocasionar alguns equívocos na delimitação do seu estágio de desenvolvimento.

Devemos ter muito cuidado ao analisarmos os dados da criança, uma vez que, em uma análise descuidada, podemos descartar enunciados importantes em sua fala. Ao analisarmos os critérios de Brown, notamos que muitos deles foram selecionados arbitrariamente, como também afirma Scliar-Cabral. Para ela, o pesquisador americano não discrimina os critérios utilizados, dando-nos a impressão de tê-los escolhido de forma aleatória.

os critérios para segmentar ou não os enunciados, tal como vêm explicitados nas regras de Brown, se revestem, às vezes, de um tom impressionístico, carecendo de objetividade, ou seja, Brown não especifica o que considera a evidência de que determinados morfemas, como os de

passado, nos verbos não funcionem como tal para a criança (SCLIAR-CABRAL, 1976, p. 35).

Além disso, para a autora, muitas soluções apontadas pelo pesquisador, no sentido de classificar as relações semânticas são, também, muito arbitrárias (SCLIAR-CABRAL, 1976, p. 50). Se analisarmos os dados novamente, veremos que alguns não estão baseados em critérios específicos, como é o caso dos verbos irregulares no tempo passado. Acreditamos que, em português, é mais viável considerar o morfema flexional dos verbos no passado do que no presente, uma vez que percebemos que a utilização de alguns verbos no presente do indicativo se dá a partir de um processo imitação da fala dos pais, que a criança, por ouvir cotidianamente, reproduz. Assim, se consideramos os verbos no presente, devemos, também, contabilizar os verbos irregulares no pretérito perfeito.

Outro problema que encontramos na proposta de Brown é o fato de a gramática da fala infantil estar baseada na gramática do adulto. Observamos que há uma projeção da gramática do adulto nas interpretações da fala da criança (SCLIAR-CABRAL, 1976, p. 23). Suas categorias são baseadas na gramática normativa, o que dificulta a interpretação, uma vez que, em aquisição de linguagem, partir da linguagem do adulto como forma de análise pode não revelar, muitas vezes, a individualidade, as sutilezas presentes na fala da criança.

Nesse sentido, não devemos, sem analisar os dados de todas as sessões e a fala dos pais, dizer o que é ou não produtivo na fala da criança. Partir do critério puramente estrutural para se estudar a fala da criança gera erros de análises que influem negativamente nos resultados dos pesquisadores. Assim, acreditamos que uma análise que privilegie o discurso e a enunciação, como tentamos fazer em nosso trabalho, é mais condizente com o estudo qualitativo da linguagem da criança. A criança, antes mesmo de produzir as primeiras unidades linguísticas, já entende a fala do outro, compreende algumas situações ao seu redor. Assim, partir de um critério apenas da produção gramatical, como o método propõe, sem considerar o contexto, a entoação, o gestual, etc, não nos fornecerá respostas sobre os processos da fala da criança.

Dessa forma, acreditamos que uma metodologia que atenda a essas expectativas deve ser realizada dentro do contexto social e situacional em que se encontram os enunciados no momento da comunicação. Uma medida que não englobe os aspectos sociais não pode ser considerada totalmente adequada, pois não leva em conta diversos fatores no processo de comunicação verbal efetivo, de vital importância para uma análise da fala infantil (daí a importância das categorias, que elencamos no subitem a seguir).

Assim, como já dissemos, essa medida nos serve apenas como parâmetro inicial de comparação do desenvolvimento da fala infantil mas, tendo em mente seus limites, pode nos mostrar em qual nível de desenvolvimento estão as crianças analisadas.

Outra possibilidade de medida, que de certa forma minimiza algumas das críticas geradas à medida sobre o M.L.U. (por morfemas), surgiu uma outra opção, que é o M.L.W. (por palavras). A medida, que tem por base as palavras proferidas pela criança pela quantidade de enunciados, tem por finalidade reduzir as ambiguidades e os problemas relativos à contagem dos morfemas no enunciado.

Diante do exposto, como o parâmetro “idade” pareceu-nos menos produtivo do que a utilização da medida, adotaremos o M.L.W, a partir da contagem de palavras, apenas como uma variável inicial para selecionar os dados dessas duas crianças, mas conscientes de que ela não é suficiente para determinar de forma definitiva o modo como a criança faz uso da linguagem. O nosso foco no momento da análise é o que é da ordem do singular e do dialógico.

### **3.6.2 O M.L.U. das crianças analisadas.**

GUSTAVO

Vejamos, então, o M.L.W. da criança brasileira, a partir da análise do gráfico abaixo. Nossa intenção é averiguar a escala de desenvolvimento de G., buscando, após isso, o mesmo nível de desenvolvimento na fala de M., para, então, selecionar a faixa etária a ser utilizada. O nosso parâmetro, dessa forma, são os dados de G. e a partir dele é que iremos selecionar os dados de M.

## ESCALA

GUS – IDADE	MLUw – GUS
2_0	1,77
2_2	2,73
2_3	2,49
2_4	2,33
2_5	2,57
2_6	4,2
2_7	2,25
2_8	3,45
2_9	3,1
2_10	4,18
2_11	3,07
3_00	3,88
3_01	3,66

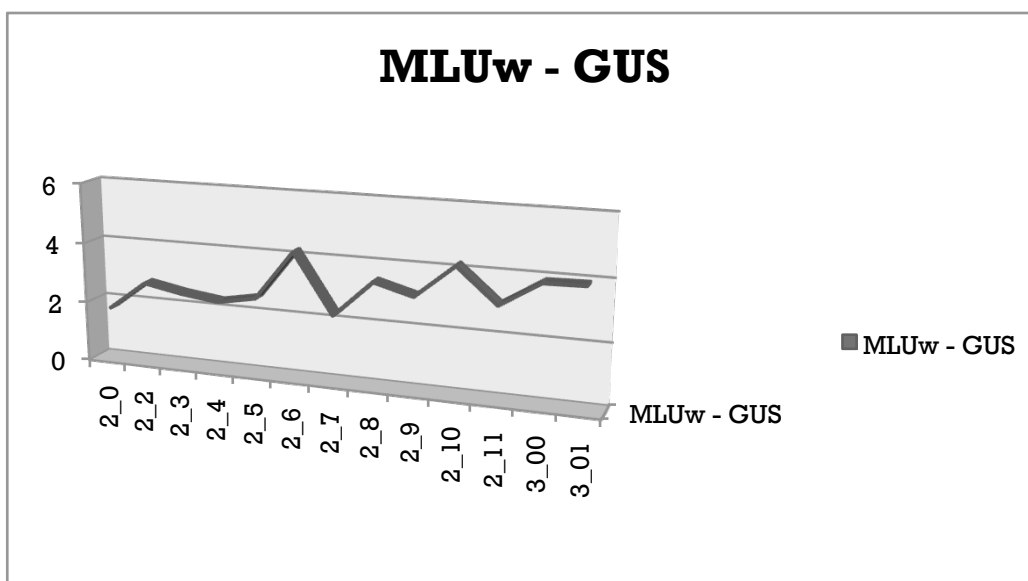


Tabela elaborada pelo autor, a partir do programa CLAN - Evolução do MLUw de Gustavo dos 24 aos 37 meses: Fonte própria

## MADELEINE

### ESCALA

IDADE – MADELEINE	MLUw
1_11_13	2,68
2_01_02	2,952
2_02_06	3,436
2_03_05	3,437
2_04_15	3,865
2_05_12	4,706
2_06_10	3,139
2_07_07	5,288
2_08_05	4,989
2_09_16	4,47
2_10_20	5,364
2_11_19	5,658
3_00_28	5,614

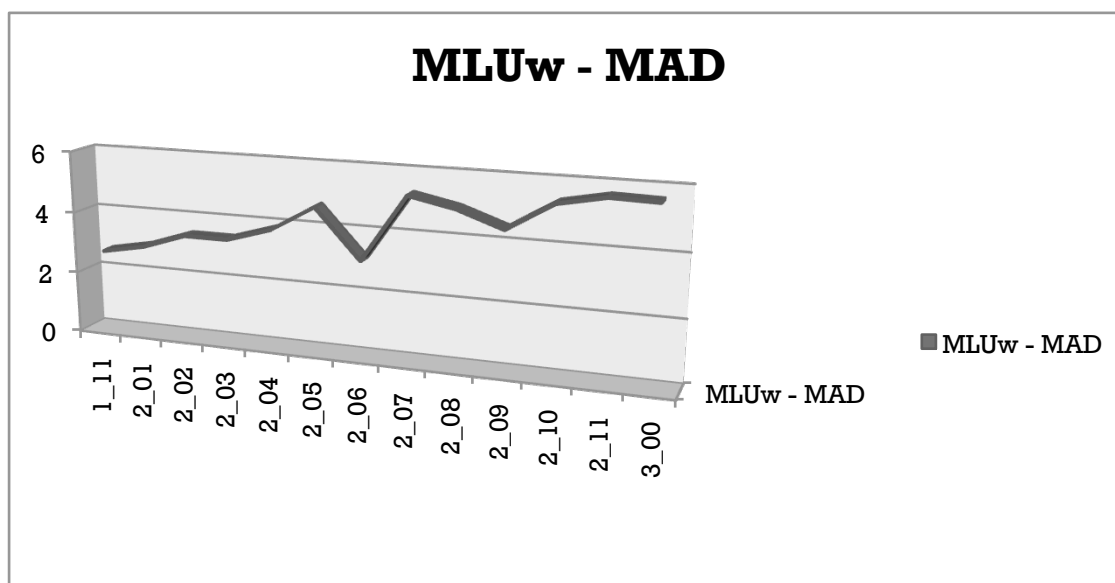


Tabela elaborada por Dodane (2014)

*A seleção dos dados a partir do MLU e os fragmentos analisados*

A partir da análise das tabelas acima, podemos verificar que o desenvolvimento de MAD é mais precoce que o de GUS, uma vez que a sessão 1 de Gustavo inicia-se aos vinte e quatro

meses de idade, enquanto a de Madeleine começa aos vinte e três meses. Há, de início, mesmo com idade diferentes, uma sintonia na evolução do MLUw das crianças ao longo das sessões. Sendo assim, ao avaliarmos os gráficos, optamos por trabalhar com os dados de Gustavo dos 24 aos 37 meses de idade e os da Madeleine a partir dos 23 até os 36 meses de idade, pois os níveis de MLUw iniciais são, de algum modo, próximos. Escolhendo essas faixas, mantemos o mesmo número de sessões (13) para cada criança.

Se voltarmos agora nosso olhar para o desenvolvimento linguístico das duas crianças, a partir, por exemplo, da medida que usamos para colocá-las lado a lado, o EME em palavras (sobre a qual já discorremos acima), podemos visualizar, ainda que de maneira não aprofundada, como as duas crianças se desenvolvem linguisticamente. G. e M., de maneira geral, têm um desenvolvimento linguístico diferente em termos de escala, mas isso não significa que um é mais “inteligente” ou melhor que o outro. Apenas entram na linguagem de forma diferente. É importante enfatizar que não utilizamos essa medida para simplesmente definirmos nossas escolhas. Com ela, objetivamos verificar como seria o desenvolvimento, ainda que de modo superficial, das crianças analisadas, para, assim, procedermos com as análises qualitativas.

O que nos parece interessante, mais do que comparar a “progressão” das crianças, é observar justamente os momentos em que vemos picos nos gráficos e notar como é sua produção nesses picos. Nos dados de Gustavo, verificamos que o pico encontra-se na idade de dois anos e seis meses, o que condiz com os dados analisados qualitativamente, pois trata-se do período no qual emergem diferentes elementos linguísticos, até mesmo alguns marcadores que podem nos dar indícios do surgimento da argumentação e da explicação.

Porém, nos dados posteriores, especialmente os que G. tem dois anos e onze meses, é importante notar que eles não condizem com a realidade do desenvolvimento da fala de CHI, pois, nesse período, G. faz uso de estruturas linguísticas mais complexas e melhor articuladas do que, por exemplo, aos dois anos e oito meses, mas que de acordo com a medida, ele estaria em um nível inferior. Dessa maneira, fica clara a necessidade de uma análise mais aprofundada das sessões de cada uma das crianças, bem como dos usos que elas fazem, especialmente relacionadas aos fenômenos que serão aqui analisados. Já no caso de M. o pico inicial se dá aos dois anos e cinco meses, muito próximo do pico de G., fase em que coincide (de acordo com as gravações) com um pico da explosão vocabular<sup>57</sup> (depois disso há uma certa linearidade na frequência e uso de palavras e, posteriormente um novo pico, aos

---

<sup>57</sup> Como podemos verificar nos gráficos da página 212.



dois anos e onze meses) e com uma maior autonomia, sem depender tanto da interpretação do outro. Porém, a sessão em que ela está com 2;06 anos não condiz com o seu nível de desenvolvimento, pois é uma sessão em que Madeleine e Marie, sua irmã, dançam muito; por isso, Madeleine, apesar de interagir muito com a mãe, a irmã e com a observadora, não profere uma quantidade de palavras suficientes, surgindo esse um número inferior de MLU.

Há portanto diferenças nos dados de uma e outra criança; M. possui maior número de palavras ao longo das sessões selecionadas se compararmos à produção de G., no entanto, se juntarmos os gráfico, verificamos que há igualmente uma sintonia, como o fato de utilizarem o conector *porque* (*parce que*) ou *mas* (*mais*) em sessões próximas, inicialmente a partir de perguntas do adulto para, posteriormente, surgir a partir de uma necessidade comunicativa; ou por esses não possuírem uma linearidade (o que é característico de muitas crianças), por exemplo.

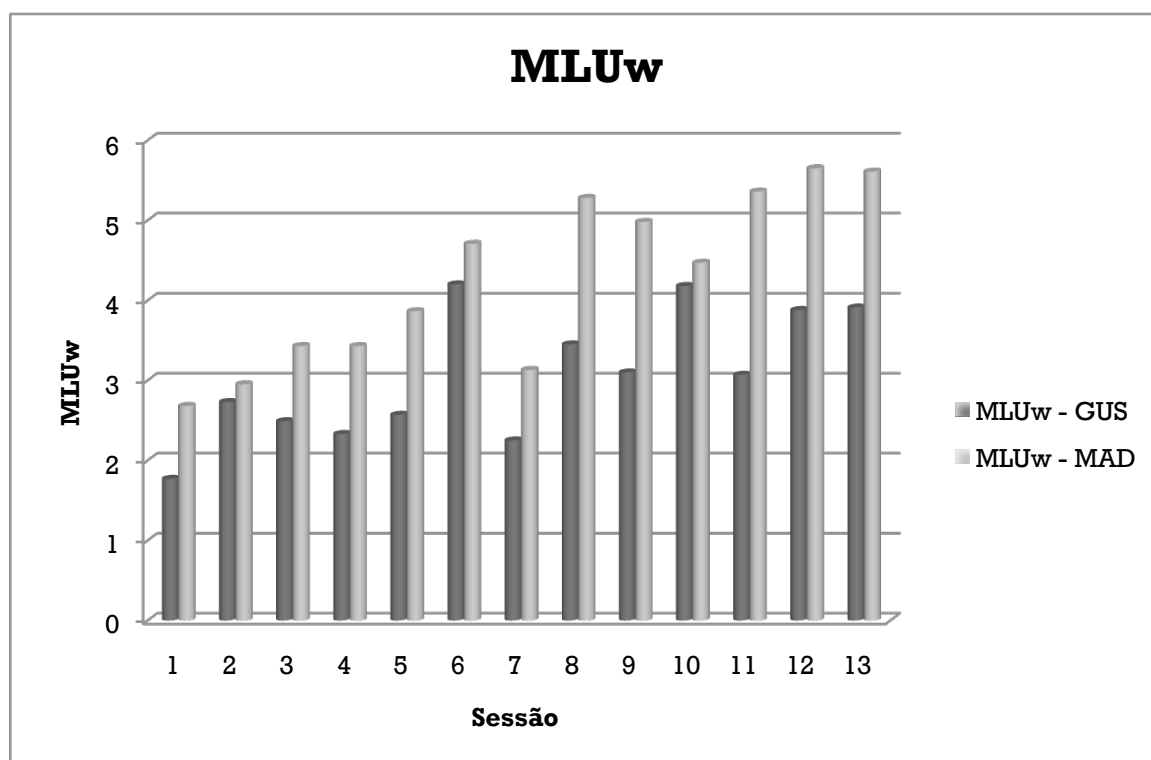


Tabela comparativa dos dados de Madeleine e Gustavo (fonte: própria).

Após a seleção das sessões, iniciamos a organização, a partir de uma ordem cronológica das sessões e a seleção dos fragmentos representativos, que demonstram as ideias aqui debatidas sobre o fenômeno estudado, a argumentação e a explicação. Essa seleção se

dá, inicialmente, a partir da revisão de cada sessão e, a cada fragmento que acreditamos haver um dos elementos, selecionamos para posterior aplicação nas categorias de análise (que falaremos melhor adiante).

Esses dados serão então analisados levando em conta todos os aspectos relacionados ao discurso, à fala da criança, ao contexto, à cena enunciativa, ao encadeamento, aos já-ditos e aos aspectos referentes à produção verbal de uma explicação ou de uma argumentação, como veremos no item a seguir.

É importante ressaltar que, para a realização de toda a análise, foi necessário verificar todos os enunciados das duas crianças e dos interactantes, o que contabiliza cerca de 26 horas de gravação, 26 sessões transcritas (realizadas pelo grupo Gealin e Colaje) e mais de 53.000 enunciados minuciosamente analisados, além da inserção desses dados nas categorias de análise.

### **3.7 DE QUE FORMA OS DADOS SERÃO ANALISADOS?**

Após a seleção das sessões, iniciamos a organização, a partir de uma ordem cronológica das sessões e a seleção dos fragmentos representativos, que demonstram as ideias aqui debatidas sobre o fenômeno estudado, a argumentação e a explicação. Essa seleção se dá, inicialmente, a partir da revisão de cada sessão e, a cada fragmento que acreditamos haver um dos elementos, selecionamos para posterior aplicação às categorias de análise (que falaremos melhor adiante).

Esses aspectos encontram-se contemplados, em parte, nas ideias já elaboradas pelo grupo DIAREF e CoLaJE, coordenados, respectivamente, pelas professoras Anne Salazar Orvig e Aliyah Morgenstern, ambas da Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3. Essas ideias se organizaram no que chamamos de categorias de análise, que servem de fio condutor para as análises, uma forma de se evitar a interpretação pessoal do pesquisador, porém, sem a proposta de reduzir as análises a elas.

A essas ideias adicionamos as de Leitão (2008), para as categorias relacionadas à argumentação. Trata-se de buscar nos dados, partido inicialmente dessas ideias, de que forma diferentes usos possuem funções distintas na fala da criança e podem, de alguma maneira, contribuir (cada uma ao seu modo) para o desenvolvimento da linguagem. Tendo revisado tais ideias no confronto com os dados que analisamos, essas categorias foram enriquecidas, modificadas, para darem conta de analisar os nossos dados. A cada vez que novos dados são

analisados, espera-se que essas categorias sejam revistas, novamente alteradas, até que possam dar conta de analisar outros dados, outras populações/crianças.

Dito isso, o trabalho de análise tem início observando-se, em um primeiro momento,

a) aspectos gerais do diálogo e que, de alguma forma, podem envolver ambos os elementos:

*Analisabilidade* – define se o enunciado será analisado ou não, referente ao fato de ser um enunciado compreensível ou indefinido. Dessa forma, essa categoria delimita o nosso campo de visão, auxiliando-nos na retomada dos elementos estudados.

*Contexto Global*: A partir desse elemento busca-se identificar qual é o contexto global envolvido na situação enunciativa. Em outras palavras, busca-se identificar se uma explicação surge num contexto de regulação de comportamento, conversação sobre um objeto presente, conversação sobre objeto ausente, um jogo, conversação sobre projetos etc., ou se há uma ruptura contextual.

*Situação*: elemento que pode ser fundamental para a distinção entre uma categoria ou outra. É a partir dela, muitas vezes, que poderemos chegar a uma explicação ou argumentação, o que dependerá, também, da interpretação do interlocutor.

*Marcador*: Esta categoria serve para indicar se há algum tipo de marcador utilizado, como ‘porquê’ (foco de interesse específico do presente trabalho), ‘como’, ‘qual’, ‘mas’, ‘porém’, ‘contudo’ etc.

*Reação do Interlocutor / Interactante* : Sobretudo no tratamento das questões discursivas relacionadas à criança, importante atentar para a reação do intérprete / interlocutor, uma vez que esta pode oferecer elementos relevantes ao entendimento do que é dito. A reação pode ser, por exemplo: de acordo, de retomada, de confirmação, resposta negativa, reformulação, aprovação, retomada duvidosa, aceitação / reprovação, inferência, entre outras.

*Ruptura da coesão*: Os elementos desta categoria possibilitam a visualização do que acontece durante uma interação que possa suscitar a ruptura do que vinha sendo feito / falado até o momento. São eles: elemento da situação, contraste entre a situação / rotina, contraste entre o percebido na codificação dos dados e pela mãe, característica insólita do *explanandum*, enunciado seguido de autointerrogação, adequação do discurso da criança ao evento, desacordo, rotina, oposição, colocação em dúvida, antecipação do conflito, pedido de justificção da criança, incompreensão.

*Retomada:* A retomada da fala da criança pelos pais ou vice-versa é um importante elemento para contextualizar a situação discursiva e, muitas vezes, podem indicar se a criança acatou, ou não, o dito pelos pais.

*Questão:* As situações de perguntas, normalmente elaboradas pelo adulto, suscitam e auxiliam a desvendar o aparecimento das explicações e das argumentações na fala da criança. Aqui aparecem, principalmente, as questões do tipo *Como? Por quê? Onde? Quando? Quem? O quê? etc.*

*Existência de uma justificação:* A existência de justificação por parte do falante também pode indicar o surgimento de uma explicação ou argumentação. Sendo assim, ao constatar a presença de uma justificativa na fala da criança, verificamos os outros indícios que podem estar interligados no aparecimento de um ou outro elemento no discurso.

b) em seguida, observamos o que é da ordem da argumentação:

*Argumentação*<sup>58</sup>: Partindo do pressuposto de que, para ocorrer uma argumentação, necessário se faz a existência de uma contraposição de ideias, a análise busca inicialmente identificar ocorrências de embates no *corpus* analisado. Uma vez identificados, tais embates são analisados em relação aos elementos constitutivos específicos da argumentação, conforme apontados e definidos em Leitão (2007a, b): o argumento, o contra-argumento e a resposta. De acordo com a autora, tais elementos definem os constituintes mínimos de uma argumentação estando, portanto, necessariamente presentes num episódio argumentativo, de forma explícita ou implícita.

*Argumento:* O argumento, de acordo com Leitão, informa o ponto de vista do argumentador e as bases em que o apoia, podendo, ou não, aparecer na forma de enunciados explícitos. Na fala da criança em processo de aquisição da linguagem, a apresentação de justificativa para um ponto de vista tem sido apontada como aspecto importante no desenvolvimento da argumentação (Castro, 1996; Ferreira & Leitão, 2006; Leitão, 2008; Mercer, 2009). Para efeito da análise aqui apresentada, argumentos identificados nas falas das crianças serão, portanto, categorizados como: argumento com um ponto de vista explícito ou implícito (PVE / PVI); argumento com justificativa explícita ou implícita (JE / JI) ou argumento com ponto de vista e justificativa explícita e implícita (PVJE / PVJI).

---

<sup>58</sup> No que diz respeito às argumentações, partimos das categorias já elaboradas por Leitão (2007) e seu grupo NUPArg (UFPe).

*Contra-argumento:* Tratamento semelhante será dado ao contra-argumento, definido como elemento que gera/captura a ocorrência de uma oposição ao enunciado do outrem. Duas subcategorias serão adotadas na análise desse elemento: oposição contendo um ponto de vista alternativo (OPV) e oposição contendo uma justificativa (que pode estar presente ou ausente) (OJ / OJ).

*Resposta:* A resposta é o elemento da argumentação que captura o resultado da negociação entre as posições contrárias, podendo indicar: 1-aceitação com incorporação total ou parcial do ponto de vista do outro (ACIPT); 2-refutação com negação parcial ou total (REFNPT).

É importante salientar que o argumento, o contra-argumento e a resposta envolvem os aspectos discursivos, além dos linguísticos. Eles podem emergir, por exemplo, a partir da reação de uma determinada fala, podendo estar ou não explícito, sendo perceptível nos gestos (de negação, de concordância, de dúvida etc.). Além disso, a oposição pode estar evidente em um determinado discurso ideologicamente, podendo não ser marcada verbalmente durante a fala, como por exemplo, um político de determinado partido falando sobre o projeto de sua autoria.

Sobre esses três últimos itens, vale lembrar que eles se desdobravam, como mostra o quadro a seguir (VIEIRA, 2011; VIEIRA, 2012):

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS<sup>59</sup> - ARGUMENTAÇÃO</b>				
<b>ENUNCIADOS COM ARGUMENTAÇÃO</b>	<b>ENUNCIADO APENAS COMPLEMENTAR PARA A CENA</b>			
	<b>ENUNCIADO COM EXISTÊNCIA DE ARGUMENTAÇÃO</b>	<b>ARGUMENTO</b>	<b>PONTO DE VISTA</b>	<b>IMPLÍCITO OU EXPLÍCITO</b>
			<b>JUSTIFICAÇÃO</b>	
			<b>PONTO DE VISTA E JUSTIFICAÇÃO</b>	
	<b>CONTRA- ARGUMENTO</b>	<b>OPOSIÇÃO DEMONSTRANDO OUTRO PONTO DE VISTA</b>	<b>IMPLÍCITO OU EXPLÍCITO</b>	
			<b>OPOSIÇÃO COM JUSTIFICATIVA</b>	
	<b>RESPOSTA- NEGOCIAÇÃO</b>	<b>ACEITAÇÃO</b>	<b>INCORPORAÇÃO PARCIAL OU TOTAL</b>	
		<b>REFUTAÇÃO</b>	<b>NEGAÇÃO PARCIAL OU TOTAL DO ARGUMENTO</b>	

Tabela retirada de VIEIRA, 2011, p. 69

Essas categorias serviram para analisar outros dados, da dissertação de mestrado, e para este trabalho apenas aprofundamos as situações em que a argumentação pode emergir, deixando essas categorias de modo similar ao documento original.

c) e, por fim, no que se refere à explicação:

*Explicação:* Se não há embate, mas há elementos que indicam uma justificção, buscamos as outras categorias que podem indicar tratar-se de uma explicação. Essas categorias específicas à explicação têm inspiração nos trabalhos de François (1988), que define e analisa uma explicação a partir dos seguintes cinco elementos: tipo de questão, tipo

<sup>59</sup> A tabela foi elaborada em conjunto com Cury (2011), partindo das ideias de Leitão 2007a.

de objeto, tipo de interlocutor, lugar da explicação no discurso, quem explica. O autor considera que a explicação ocorre, principalmente, quando há um ‘problema’ que precisa ser resolvido ou respondido para que se chegue a uma compreensão, sem, no entanto, envolver o embate ou a polêmica.

Além desses elementos, Salazar Orvig (2008) salienta um conjunto de outros fatores a serem levados em consideração na análise da explicação, e que serão igualmente incorporados à presente análise<sup>60</sup>. São eles:

*Enunciado explicativo ou explicitativo:* De acordo com Salazar Orvig, um enunciado pode ser explicativo ou explicitativo. O primeiro caso seria quando a criança justifica uma ação, responde a uma pergunta etc., utilizando marcadores do tipo *porquê*. Já o segundo caso estaria mais relacionado à explicitação de um evento, de uma característica de um objeto, da problematização do evento etc., que pode ou não vir seguido de um marcador do tipo *porquê*.

*Explanandum:* Inseparável do *explanans* (e vice-versa), é um componente (verbal ou não-verbal, explícito ou implícito) que coloca um “problema” no discurso, problema este que deve ser explicado, resolvido no/pelo discurso (Veneziano, 2008, p. 152).

*Explanans:* Trata-se do componente que fornece a causa, a razão ou a motivação que está temporalmente ou logicamente relacionada ao *explanandum*.

*Relação:* Esta categoria aponta a relação existente entre os enunciados: trata-se de uma questão, de uma asserção, de uma réplica ou de uma questão / asserção.

*Paráfrase:* Paráfrase seria a maneira como o interlocutor interpreta o que a criança disse.

*Tipo:* Remete ao tipo de enunciado analisado – explicativo (explicação de um evento, pedido de explicação, explicação do sentido, explicação da característica do objeto, explicação do comportamento etc.) ou argumentativo (embate sobre uma pergunta, dúvida quanto a algum objeto etc.).

Considera-se que, tomados em conjunto, todos esses elementos podem nos auxiliar a olhar para os dados e identificar algumas diferenças entre as explicações e as argumentações emergentes na fala da criança, principalmente a partir do marcador do tipo *porquê*.

---

<sup>60</sup> Para elaboração das categorias sobre explicação adotadas neste trabalho, utilizamos um esboço fornecido pela pesquisadora Anne Salazar Orvig, Profa. da Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Trata-se de um trabalho ainda inicial e, por este motivo, não esgota todas as possibilidades que podem ser elencadas para a elaboração das categorias analíticas.

Dessa forma, é importante destacar que utilizamos as categorias elencadas por Salazar-Orvig, no entanto, as adaptamos para este trabalho, de modo a adequar alguns aspectos pertinentes a nosso estudo.

**CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS – EXPLICAÇÃO**

ENUNCIADO APENAS COMPLEMENTAR PARA A CENA									
ENUNCIADOS COM EXPLICAÇÃO	ENUNCIADO COM EXISTÊNCIA DE EXPLICAÇÃO	PERGUNTAS	DO TIPO <i>POR QUÊ?</i>	IMPLÍCITO OU EXPLÍCITO					
			COMO?						
			PERGUNTAS QUE SUSCITAM UMA EXPLICAÇÃO						
	SITUAÇÃO			EXPLICAÇÃO POR PEDIDOS DE AJUDA, DE ESCLARECIMENTO	IMPLÍCITO OU EXPLÍCITO				
				EXPLICAÇÃO SOLICITANDO UMA EXPLICITAÇÃO					
				EXPLICAÇÃO, JUSTIFICANDO UMA DETERMINADA AÇÃO;					
				EXPLICAÇÃO DE UM DETERMINADO TERMO;					
				EXPLICAÇÃO DA CAUSA DE UM EVENTO;					
				EXPLICAÇÃO A PARTIR DO CONHECIMENTO DE QUEM É O INTERLOCUTOR					
				MARCADORES				COM UMA JUSTIFICAÇÃO	IMPLÍCITO OU EXPLÍCITO
								COM UMA EXPLICITAÇÃO OU DEFINIÇÃO	
	COM A CAUSA OU A RAZÃO DE UM ACONTECIMENTO								

Tabela Elaborada a partir das ideias de Salazar Orvig (Fonte: própria)



#### 4. ANÁLISE

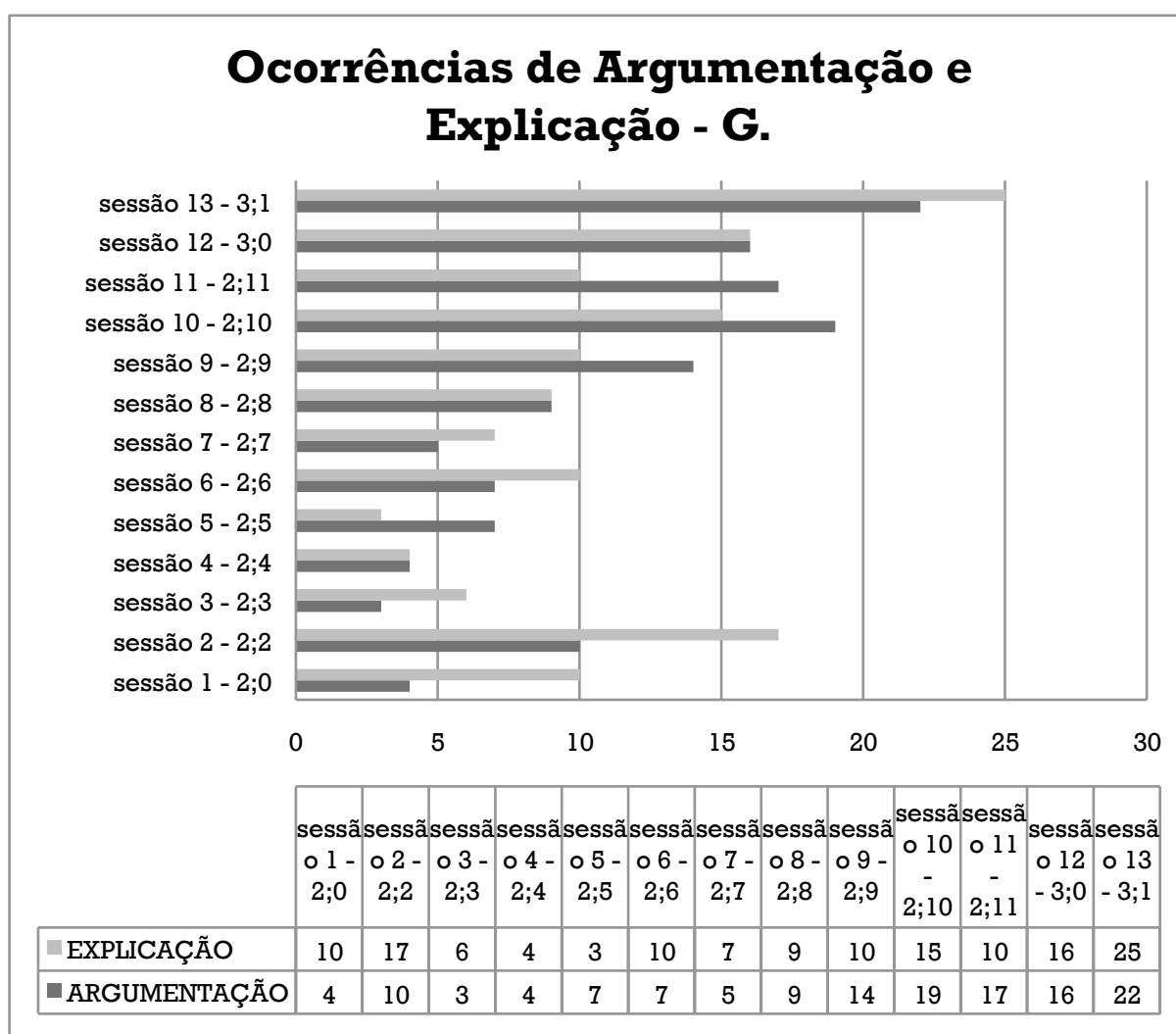
Neste capítulo, selecionamos alguns episódios das sessões de G. e M., na tentativa de verificarmos os contextos de usos dos elementos e os mecanismos linguístico-discursivos utilizados sobre a explicação e argumentação.

A fim de que a leitura seja mais clara para o leitor, optamos por mostrar a condução de cada elemento, selecionando um fragmento mais significativo em cada uma das sessões (primeira parte das análises), mostrando de que modo as explicações e as argumentações surgem na fala da criança e como elas vão se modificando, especialmente no que diz respeito ao uso de conectivos, da interpretação do outro, do uso de mais palavras no enunciado, dentre outras questões. Sendo assim, nessa primeira parte, pretendemos mostrar linearmente o modo como as noções aqui tratadas aparecem ao longo das sessões, sem, no entanto, aprofundar nossas análises no que diz respeito aos aspectos linguísticos, discursivos, extralinguísticos etc. Em seguida, faremos uma discussão sobre os elementos (argumentação e explicação), analisando-os a partir de suas características linguísticas e discursivas (segunda parte das análises).

Partindo, inicialmente, dos elementos propostos no item anterior para conduzir nossas análises, traremos, em um primeiro momento, alguns dados da criança brasileira, verificando assim os aspectos que envolvem a explicação e a argumentação em sua fala e, em seguida, faremos o mesmo procedimento com a criança francesa.

## PANORAMA GERAL DO DESENVOLVIMENTO DA EXPLICAÇÃO E DA ARGUMENTAÇÃO EM CADA SESSÃO

CRIANÇA BRASILEIRA – G. (24 AOS 37 MESES DE IDADE)



Verificamos, por meio dos gráficos, como a argumentação e a explicação estão presentes na fala de G. e como elas aparecem em sua fala ao longo de seu desenvolvimento. Há, inicialmente, um número limitado de argumentações, comparado ao da explicação, havendo maior intersecção entre as duas noções a partir da sessão 10 (com 2;10 de idade), em que há números mais equiparados. As explicações aparecem, dessa forma, primeiramente e em maior número, para depois haver uma maior igualdade entre os elementos.

É importante salientar que, ao contabilizar o número de explicações na fala de G. e M., não levamos em conta alguns tipos de pergunta, como “O que é isso”, “como é isso” etc., quando estas não suscitam, de fato, uma explicação na fala da criança. Desse modo, consideramos apenas as do tipo “Por quê?” ou aquelas perguntas que tiveram uma resposta explicativa de fato pela criança.

Vejamos a tabela descrita no gráfico e o modo como ocorre o seu desenvolvimento, elencando um fragmento significativo de cada sessão:

Sessão 1 – 2;0<sup>61</sup>

### EXPLICAÇÃO

- 210 \*OBS: quem que é esse ?  
211 \*OBS: quem é Gustavo ?  
212 \*CHI: o jipe .  
213 %act: CHI volta a olhar para o jogo de cartas.  
214 \*CHI: na água # na água .  
215 \*OBS: no:ssa o jipe na água .  
216 \*CHI: o(u)t(r)o jipe na água .  
217 %com: CHI está guardando carta por carta.

### ARGUMENTAÇÃO

- 441 \*FAT: ih@i o papai esqueceu de corta(r) a abobrinha .  
442 \*FAT: hum@i .  
443 %com: CHI recusa a comida.  
444 \*CHI: cuco [: suco] ca(rr)o ?  
445 %act: CHI aponta em direção ao copo de suco.  
446 \*FAT: prime(i)ro esse daqui o(lha) .  
447 %act: FAT tenta dar uma colher cheia de comida para CHI.  
448 \*FAT: depois a gente toma o suco .  
449 \*CHI: cuco [: suco] ca(rr)o ?  
450 \*FAT: <vai> [>] !  
451 \*OBS: <0 [=! risos]> [<] .  
452 %act: FAT manda CHI comer e CHI finge que não é com ele.  
453 \*CHI: cuco [: suco] ca(rr)o ?  
454 %act: CHI aponta para o copo.  
455 \*FAT: come uma colher !

---

<sup>61</sup> Legenda dos dados

CHI: criança

OBS: observadora

MOT: mãe

FAT: pai

%act: ação

%com: comentário

Para maiores informações sobre a legenda das transcrições, consultar anexo 1.

- 456 %act: CHI vira o corpo e recusa a comida.  
 457 \*CHI: cuco [: suco] ca(rr)o .  
 458 %com: FAT da o suco para CHI.  
 459 \*FAT: to(ma) # só um po(u)quinho !  
 460 %act: CHI bebe o suco que está na garrafa do desenho dos Carros.

De modo geral, na sessão 1, a criança ainda não possui uma diversidade lexical. Ela faz uso de duas a quatro palavras para se expressar. No entanto, já podemos encontrar indícios, nessa faixa etária, de argumentação e explicação, apesar de não ser equiparada à produção adulta. Há, dessa forma, a negação do pedido ou da fala do outro, em decorrência de sua vontade em alguns momentos e, também, um início de explicação a partir da explicitação de algum fenômeno ou acontecimento (no desenho, por exemplo). Evidencia-se, nessa etapa, a importância fundamental da interação, pois é a partir da interpretação da fala da criança, inserida em um determinado contexto, que é possível a continuidade da cena enunciativa.

No fragmento da explicação, o que podemos perceber é um indicativo de ocorrência de uma explicação, uma vez que ele responde ao pai “o jipe” e depois diz ao pai “na água”, o que o pai e a observadora interpretam com certa surpresa o fato de não ser qualquer jipe, mas aquele que anda na água. Já em relação ao exemplo de argumentação, há nesse episódio um processo de negociação, como ocorre em quase toda a sessão, em que a criança se recusa a comer enquanto não tomar o suco. O pai insiste muito com CHI para que ele tome o suco, mas ele se recusa, ora com o gesto ora com a recusa com a cabeça e, em outro momento, pegando o copo na mão, o que o pai consente posteriormente.

Sessão 2 – 2;2

### EXPLICAÇÃO

- 79 \*OBS: <ih@i # ele (es)tá andando> [<] que nem a Luna ?  
 80 \*FAT: parece a <Luna> [>] !  
 81 \*OBS: <(vo)cê> [<] (es)tá parecendo a Luna ?  
 82 \*CHI: Luna xx vego(u) [: ficou] <p(r)eso> [>] papai !  
 83 \*OBS: <a@l> [<] [?] .  
 84 \*OBS: <0> [=! ri] [>] .  
 85 \*FAT: a Luna fico(u) presa # papai prendeu # né ?  
 86 \*CHI: xxx <neteu> [?] [: prendeu] Nuna [: Luna] !  
 87 %act: CHI bate na almofada que está no chão.

### ARGUMENTAÇÃO

- 1462 \*FAT: é:: lá # (es)tá lá o(lha) # (vo)cê num [: não] vai pega(r) .  
 1463 \*FAT: vai lá .

1464 \*CHI: nã:o!  
 1465 \*FAT: <vai lá # meu> [>] !  
 1466 \*OBS: <<num [: não] que(r)> [=! ri]> [<] .  
 1467 \*CHI: nã::o !  
 1467 \*CHI: nã::o !  
 1468 \*OBS: <por que não> [>] ?  
 1469 \*FAT: <então vai fica(r) lá o jipe> [<] .  
 1470 \*OBS: por que não ?  
 1471 \*OBS: (es)tá escuro ?  
 1472 \*CHI: o jipe ?  
 1473 \*FAT: por que que (vo)cê num [: não] que(r) pega(r) ?  
 1474 \*FAT: pega lá !  
 1475 \*CHI: papai: que yy ji [/] jipe [/] ?  
 1476 \*FAT: pega o jipe azul lá e joga !  
 1477 \*CHI: não !  
 1478 \*FAT: ah@i !  
 1479 \*FAT: <ai@i>[?] !  
 1480 \*CHI: ai@i !  
 1481 \*FAT: ai@i !  
 1482 \*CHI: ai@i !  
 1483 \*FAT: ai@i !  
 1484 \*CHI: <pega(r)> [?] jipe azul # de pega(r) ?  
 1485 \*FAT: pe:ga lá !  
 1486 \*CHI: <nã::o> [>] !  
 1487 \*OBS: <0 [=! ri]> [<] .  
 1488 \*FAT: (vo)cê que(r) que eu vo(u) com você ?  
 1489 \*CHI: yy papai ?  
 1490 \*FAT: que(r) que eu vo(u) com o Gustavo pega(r) ?  
 1491 \*CHI: dá p(r)a pega(r) não # papai pega o jipe azul .  
 1492 \*FAT: <não # papai num [: não] vai pega(r) ## sozinho não> [>] .  
 1493 \*OBS: <0 [=! ri]> [<] .  
 1494 \*FAT: papai (es)tá quebrado hoje .  
 1495 \*OBS: 0 [=! ri] .  
 1496 \*OBS: que(r) que eu pegue o jipe azul pra você ?  
 1497 \*CHI: <xxx> [>] +/.  
 1498 \*FAT: <nã::o> [<] # o Gustavo que vai pega(r) .  
 1499 \*FAT: o que é isso ?  
 1500 \*FAT: <vamo(s) levanta(r) vai # a gente vai lá pega(r)> [>] +//.  
 1501 \*OBS: <0 [=! ri]> [<] .  
 1502 \*FAT: (vo)cê tiro(u) o sapato ?  
 1503 \*CHI: nã:o o sapato <xx> [>] ?  
 1504 \*FAT: <(es)pera aê # (es)pera aê> [<] !  
 1505 \*FAT: vem cá por esse sapato seu cabra safado !

Na sessão 2, em que CHI está com dois anos e dois meses, percebe-se o aumento de seu vocabulário e uso de mais palavras para se expressar (de 662 para 1908 palavras utilizadas). Além disso, a explicação nessa etapa de seu desenvolvimento é expressa a partir de situações de pedido de ajuda (quando ele não consegue realizar uma tarefa e explica o

motivo, por exemplo) ou acontecimentos, causas de uma determinada ação, como no excerto selecionado, em que a criança explica à observadora, ao falar sobre a cachorra, que o pai a havia prendido. Nessa sessão, o uso de operadores limita-se ao *não*, pois é o elemento de negação usado por CHI desde o início. Não há, portanto, nessa sessão, a utilização do *porque*.

Do mesmo modo, a argumentação, nessa sessão, já possui de maneira explícita os elementos das categorias (argumentos, contra-argumentos e resposta), como podemos verificar na solicitação do pai para que ele pegue o jipe (argumento), na negação de CHI em pegar o jipe (contra-argumento), na solicitação do pai sobre o porquê de ele não querer pegar o jipe e na justificativa da criança do fato (o pai é que iria pegar o jipe azul). Por fim, a criança aceita a solicitação e justificativa do pai e vai até o jipe azul (resposta).

Há nesse episódio, como em muitos outros da sessão em que há a ocorrência da argumentação, um processo de negociação entre pai e filho. Nesse processo, o pai procura mostrar à criança o seu ponto de vista em relação à situação, e a criança, por sua vez, procura já demonstrar o seu próprio ponto de vista, contrário ao do pai. Notamos, novamente, a importância de todo o processo interacional, pois, apesar da criança já possuir algum desenvolvimento lexical, ela ainda necessita da tutela e da interpretação de seu enunciado em determinadas situações discursivas.

Sessão 3 – 2;3

### EXPLICAÇÃO

%sit: MOT está trocando CHI no quarto. Ele acaba de sair do banho.

CHI: bru::@o bru::@o bru@o.

%act: CHI faz barulhos com a boca.

MOT: o que é isso ?

MOT: o que é isso # (es)tá doidão ?

CHI: o Mac faz bru@o bru@o bru@o.

MOT: <quem faz assim> [=! ri] ?

CHI: o Mac a::@o o::@o .

MOT: o Macqueen faz assim ?

CHI: o Macqueen xx o Mac .

MOT: a@i # o Ma:::c !

CHI: o::@o o::@o

%act: CHI continua a fazer barulhos com a boca.

MOT: é verdade # quando ele está na estrada # né ?

### ARGUMENTAÇÃO

%sit: CHI e o pai estão no sofá olhando algumas fotos.

FAT: olha que bonitinho # parece um menininho!

CHI: menino não # é Gu(s)tavo.

FAT: é o Gustavo.  
 FAT: mas não é mais bebê # né ?  
 FAT: já é um menininho ## né ?  
 CHI: não.  
 CHI: menininho +/...  
 FAT: a@i # o que é isso aqui ?

Em primeiro lugar, devemos dizer que a criança estava doente e com sono durante essa gravação. Desse modo, ela não interagiu durante todo o tempo, como nas outras sessões. No entanto, pudemos verificar a ocorrência de argumentação e de explicação em sua fala ao longo da filmagem. Nos exemplos selecionados acima, verificamos que CHI explica à mãe, pois ela não compreende, quem é que faz o som a que ele se refere (o Mac e não o Macqueen). Não há aqui um embate entre as falas de MOT e CHI, mas uma explicação da criança sobre quem é que faz a ação descrita.

Já com relação ao segundo excerto, notamos que CHI se opõe à fala do pai, justificando a sua negação (menino não # é Gustavo), o que caracteriza uma argumentação. Há, possivelmente, uma retomada da criança de outros enunciados relacionados ao fato de CHI não ser menininho ou criança (bebê), o que só pode ser de fato confirmado pelos interactantes mais próximos da criança, como o pai, a mãe ou a babá.

As explicações na fala de CHI, de modo geral nesta sessão, surgem a partir da solicitação dos pais ou do pedido dos pais para explicitar o motivo ou a causa de algo. Já a argumentação surge principalmente quando a criança não quer fazer algo que os pais desejam, contrariando a vontade dos pais. Há, durante toda a sessão, novamente, um processo de negociação, uma vez que a criança está mais sensível e não quer interagir.

Sessão 4 – 2;4

#### EXPLICAÇÃO

78 \*FAT: vamo(s) toma(r) um suco do carros .  
 79 \*FAT: hem@i ?  
 80 \*CHI: <yy> [>] .  
 81 \*FAT: <que isso> [<] ?  
 82 \*CHI: <eu (es)to(u) ab(r)indo as perna(s)> [=! ri] .  
 83 \*FAT: abrindo a perna ?  
 84 \*CHI: ab(r)indo a perna .  
 85 \*FAT: <ah:@i> [>] .  
 86 \*OBS: <0 [=! ri]> [<] .  
 87 \*OBS: você é bom de ginástica .  
 88 %act: CHI se apoia no sofá e ergue a perna

## ARGUMENTAÇÃO

- 308 \*CHI: não # <o Gu(s)tavo> [>] .  
309 \*FAT: <de(i)xa o papai> [<] mostra .  
310 \*CHI: <não::> [<] .  
311 \*FAT: <senão> [<] .  
312 \*FAT: o(lha) # o papai mostra filhinho .  
313 %act: CHI continua tentando pegar o album de fotos das mãos de FAT  
314 \*FAT: (vo)cê que(r) ve(r) ou não ?  
315 \*CHI: que(ro) .  
316 \*FAT: então pronto .  
317 \*FAT: o papai vai virando .  
318 \*FAT: yy o Gustavo vê .  
319 \*CHI: não .  
320 \*CHI: o Gu(s)tavo fai@c [: faz] .  
321 \*FAT: o(lha) Gustavo # ou o papai mostra ou eu vou guarda(r) .  
322 \*FAT: que que (vo)cê que(r) ?  
323 \*FAT: hum@i ?  
324 \*CHI: Gu(s)tavo .  
325 \*FAT: o Gustavo vai ve(r) só que o papai que vai mostra(r) .  
326 \*FAT: (es)tá bom ?  
327 \*FAT: se não o papai vai guarda(r) .

Na sessão 4, as explicações dadas por CHI são ainda muito ligadas às suas ações, como o exemplo selecionado, em que ele explica ao pai o que está fazendo (“eu estou abrindo a perna” - turno 82). Além disso, essas explicações são proferidas, muitas vezes, a partir da demanda do adulto, que solicita a explicação.

No que diz respeito à argumentação, vemos que ela se manifesta na fala de CHI quando ele nega um pedido ou solicitação, pois possui um outro ponto de vista ou não quer realizar determinada tarefa. No fragmento selecionado, G. quer ver um álbum de fotografias em seu colo, porém, o pai não quer permitir, gerando um processo de negociação entre pai e criança. Esse dado demonstra, também, como as situações de conflito são resolvidas por meio de argumentos e contra-argumentos suscitados pelos pais e criança.

Podemos perceber que a explicação e a argumentação na fala de CHI, nessa sessão, são dependentes da fala do outro e emergem nas situações que implicam um conhecimento compartilhado ou a negação, recusa ou solicitação feita pelo outro (geralmente, o pai, a mãe ou a observadora).

Sessão 5 2;5

## EXPLICAÇÃO

- 519 \*OBS: não é o ratinho que gosta de queijo ?



520 \*OBS: hein@i <Gu> [>] ?  
 521 \*CHI: <aqui> [<] (es)tá ge(l)ado papai .  
 522 \*FAT: que que é ?  
 523 \*CHI: aqui (es)tá ge(l)ado .  
 524 \*FAT: mas pode come(r) .  
 525 \*FAT: <é gostoso> [>] .  
 526 \*OBS: <(es)tá o quê> [<] ?  
 527 \*FAT: o(l)ha # a Alê vai come(r) também .  
 528 \*OBS: ai@i meu Deus +...  
 529 \*FAT: experimenta # <é bom > [>].  
 530 \*OBS: <(o)brigada> [<] .  
 531 \*FAT: esse é holandês .  
 532 \*OBS: o que que ele acho(u) no queijo aí ?  
 533 \*FAT: (es)tá gelado .  
 534 \*OBS: 0 [=! ri] .  
 535 \*CHI: (es)tá ge(l)ado <papai> [>] .  
 536 \*FAT: <(es)tá gelado> [<] começou hoje .  
 537 \*FAT: porque sempre é (es)tá quente !  
 538 \*OBS: é verdade .  
 539 \*FAT: <agora começou com (es)tá gelado> [>] .  
 540 \*CHI: <(es)tá ge(l)ado # pai> [<] .  
 541 \*OBS: mas é tudo que (es)tá gelado ou o que é gelado é gelado e o que  
 542 é quente é quente ?  
 543 \*FAT: não # tudo é quente agora .  
 544 \*CHI: <melhor> [?] (a)ssop(r)a(r) # papai .  
 545 \*FAT: que que é ?  
 546 \*CHI: me(lh)or assop(r)a(r) .  
 547 \*FAT: mas isso aí não (es)tá quente .  
 548 \*FAT: <(es)tá gelado> [>] !  
 549 \*OBS: <0 [=! ri]> [<] .  
 550 \*FAT: a gente assopra quando (es)tá quente .

#### ARGUMENTAÇÃO

1295 \*CHI: que(r) novo .  
 1296 \*FAT: que(r) de novo ?  
 1297 \*CHI: de novo .  
 1298 \*CHI: e (j)á acabo(u) papai .  
 1299 \*FAT: espera acaba(r) .  
 1300 \*FAT: ae@i .  
 1301 \*CHI: yy que(r) de novo .  
 1302 \*FAT: que(r) de novo ?  
 1303 \*CHI: não # tem (que) espera(r) acaba(r) # papai .  
 1304 \*OBS: 0 [=! risos] .  
 1305 \*CHI: espera(r) acaba(r) papai .  
 1306 \*FAT: já acabo(u) !  
 1307 \*CHI: que(r) ve(r) esse .  
 1308 \*FAT: vo(u) po(r) de novo .  
 1309 %act: CHI pula enquanto FAT coloca o vídeo novamente

Na sessão 5, encontramos explicações que estão ligadas às situações em que a criança já explica questões que não estão necessariamente relacionadas à fala do adulto, como no exemplo, em que a criança explica ao pai o fato do queijo estar quente (ao invés de gelado, como seria o caso) e, por isso, pede que o pai assopre o seu queijo. Independente do fato de a criança trocar as sensações advindas do estado do queijo (quente ou gelado), a criança fornece ao pai um motivo para não comer o queijo (ou razão pela qual ele não o comia: estava gelado). Novamente, podemos afirmar que não há um embate ou oposição, permitindo o surgimento de um outro ponto de vista, mais uma justificativa de um motivo, o que caracteriza a explicação.

Com relação à argumentação, nesta sessão CHI aparece ainda em situações em que não quer realizar uma tarefa ou quer fazer algo diferente do solicitado pelo pai. No exemplo acima, CHI está com o pai assistindo a um filme em inglês e, ao terminar, ele afirma que o quer assistir novamente. No entanto, quando o pai para o desenho, a criança diz que não é para retirar ainda, justificando que ele deve esperar acabar para depois mudar de filme. O embate aqui se dá por meio do conectivo *não*, porém sem uso de *porque*, mas com sentido similar.

Sessão 6 – 2;6

#### EXPLICAÇÃO

- 1136 \*MOT: nossa você viu que curva que ele fez Gustavo ele não bateu lá ele  
1137 fez curva !  
1138 \*CHI: ele deu uma <vira> [?] aqui .  
1139 \*MOT: que que é isso # um adesivo ?  
1140 \*CHI: é o adesivo do Mcqueen .  
1141 \*MOT: da onde era isso ?  
1142 \*CHI: é: o pai que tiro(u) # eu <vo(u)> [/] vou po(r) no +/.  
1143 \*MOT: da onde (vo)cê tiro(u) isso ?  
1144 \*CHI: ti(r)o(u) isso do Mcqueen .  
1145 \*CHI: do negócio xx +/.  
1146 \*OBS: da caixinha dele # num [: não] era ?  
1147 \*CHI: da caixinha dele !  
1148 \*MOT: a:h@i .  
1149 \*FAT: essa caixinha é bonitinha também n(ão)+é # <bem> [/] bem  
1150 pequenininha .  
1151 \*MOT: a:h@i (es)tá # é p(a)ra coleciona:(r) .

#### ARGUMENTAÇÃO

- 1448 %cat: MOT joga o carrinho .  
1449 \*CHI: te peguei # Mcquee:n !  
1450 %act: CHI se estica para pegar o carrinho que foi para longe dele .

1451 \*FAT: <te pegue:i> [>] !  
 1452 \*OBS: <<te peguei> [<]> [=! ri] .  
 1453 \*MOT: uia@i me:u@i # ele escapo(u) !  
 1454 \*CHI: não # mã(e) # não .  
 1455 \*CHI: não # mas e esse nã:o !  
 1456 \*CHI: não # nã:o # xx esse nã:o !  
 1457 \*MOT: qual (vo)cê vai manda(r) então ?  
 1458 \*CHI: mas esse xx xx você deixa aqui !  
 1459 %act: CHI bate com a mão no chão ao lado do corpo .  
 1460 \*MOT: (es)tá # eu deixo aqui # vai .  
 1461 \*CHI: aqui .  
 1462 \*FAT: www .  
 1463 \*: ah@i # eu vo(U) xx esse Mcqueen não .  
 1464 \*OBS: www .  
 1465 \*FAT: www .  
 1466 \*CHI: manda(r) esse vermelho .  
 1467 \*OBS: www .  
 1468 %act: CHI joga o carrinho para MOT .  
 1469 \*CHI: esse <é> [//] faz curva # mamã:e !  
 1470 \*OBS: www .  
 1471 \*CHI: <xx ele faz curva> [>] !  
 1472 \*OBS: <www> [<] .  
 1473 %act: OBS e FAT conversam .

Nesta sessão, os dados de CHI já nos mostram que ele começa a explicar (dar a causa, a razão) a partir de sua própria opinião ou vivência, e não apenas a partir das perguntas ou solicitações do interlocutor - que instigam G. a fornecer uma explicação sobre o que era o objeto questionado e de onde ele o havia tirado -, mas ainda há muitas dessas ocorrências dependentes da interpretação. A maioria das explicações, então, ainda estão vinculadas à fala do outro, interligada às demandas dos adultos, como verificamos no exemplo selecionado. Não há embate ou oposição discursiva aqui. O que vemos é a criança buscando explicar o que era o objeto (turnos 1140, 1142, 1144, 1147).

Com relação à argumentação, notamos que há o início do uso de alguns conectores, como o *porque* e o *mas*. Com isso, além dos gestos, algumas palavras demonstram o modo como a argumentação se apresenta na fala da criança, o que contribui para que ela contra-argumente a fala dos pais, cada vez menos dependente da interpretação do outro. Aqui, no exemplo selecionado, notamos um embate mais explícito entre mãe e criança, pois CHI quer que a mãe deixe o objeto no lugar (quando ele diz “esse não”, justificando a sua posição (esse faz curva, mamãe), o que configura uma argumentação.

## EXPLICAÇÃO

%act: CHI e a mãe estão na sala e brincam com uma pista de carros de brinquedo e ele tenta colocar o carrinho sobre a pista.

CHI: é grande mamãe # não cabe.

MOT: cabe sim o(lha).

%act: MOT ajuda a criança a colocar o carrinho na pista.

MOT: o(lha) # tictictictic@o.

%act: MOT imita o som do carro subindo na pista.

MOT: agora levanta o elevador.

CHI: é::@i.

CHI: vai descen(d)o a rampa.

MOT: e agora # vai descer a rampa?

CHI: vai machucar o carrinho.

MOT: vai machucar # por quê?

CHI: porque ele vai bater.

## ARGUMENTAÇÃO

%act: CHI está no chão e pede que a mãe, que está sentada, deite-se no sofá.

CHI: mãe, deita.

CHI: deita, mamãe!

MOT: então vem fazer um carinho em mim!

%act: MOT se deita no sofá.

CHI: <ah>[=! ri].

MOT: vem fazer um carinho em mim # na mamãezinha, vem!

CHI: <a::h>[=! ri].

MOT: vem fazer um carinho na mamãe # vem!

%act: CHI sobre no sofá e vai perto da mãe.

MOT: você é o pequeno príncipe da mamãe?

CHI: não.

MOT: não?

CHI: Gu(s)tavo não.

MOT: o que que você é?

MOT: o que que você é?

%act: CHI se joga sobre a mãe.

CHI: ah@i.

MOT: você é o pequeno príncipe da mamãe?

CHI: não.

MOT: não?

CHI: não.

MOT: quem que é o pequeno príncipe da mamãe então?

CHI: o papai .

%act: todos riem ao mesmo tempo do comentário de CHI.

Nesta sessão, de modo geral, há o uso de *porque* ainda mais estabelecido do que na sessão anterior. Quando perguntado sobre o motivo, a causa ou a razão de algo ou de um acontecimento, a criança já responde por meio do conectivo *porque*. G. já explica

determinados usos de palavras ou de ações, como quando um dos pais pergunta o que ele quer dizer e ele já explicita o *porquê*. No episódio selecionado, a explicação surge a partir da fala de CHI, quando ele afirma que “vai machucar o carrinho” e, depois, a mãe o questiona “vai machucar, por quê?”, o que ele responde com o conectivo *porque*.

Em relação à argumentação, durante toda a sessão, CHI ainda a fornece em situações ligadas à fala dos pais (ou adultos), sempre negando, recusando uma ação, uma atitude, um pedido, justificando-a a seu modo. Há, no entanto, situações em que a criança começa a fazer uso da argumentação em momentos lúdicos, de brincadeira, como no exemplo selecionado, no qual a criança brinca com o fato de ser ou não o príncipe de sua mãe, pois ele apresenta um outro ponto de vista sobre quem é o príncipe de sua mãe (o seu pai), opondo-se à fala de MOT.

Sessão 8 – 2;8

#### EXPLICAÇÃO

- 533 \*MOT: ah@i # mas pinta pra ele fica(r) bonito # pinta de <vermelho> [>] .  
534 %act: MOT oferece um giz vermelho para CHI  
535 \*CHI: <esse (es)tá> [<] feio .  
536 \*MOT: <num [: não] (es)tá feio> [>] .  
537 \*OBS: <(es)tá [//] porque (es)tá [<] amassado o papel ?  
538 \*CHI: não .  
539 \*MOT: por+que que (es)tá feio ?  
540 \*CHI: porque # não # esse (es)tá rasgado [/] esse (es)tá rasgado [/] esse  
541 aqui # (es)tá <rasgado> [>] .  
542 %act: CHI vira as páginas da revista  
543 \*MOT: <quem que rasgo(u)> [<] ?  
544 \*CHI: eu:: .  
545 \*MOT: <ah@i # por+que você rasgo(u)> [>] ?  
546 \*OBS: <0 [=! ri]> [<] .  
547 \*CHI: eu:: <liv(r)o> [?] .  
548 \*MOT: e essa aqui # qual que é essa história hein@i ?  
549 %act: MOT aponta para a página da revista  
550 \*MOT: conta essa <história pra mamãe> [>] .

#### ARGUMENTAÇÃO

- 1690 %act: CHI dá um tapa em MOT  
1691 \*MOT: aiaiai@i # n(ão)um vo(u) brinca(r) mais # <(vo)cê bateu em mim>  
1692 [>] .  
1693 %act: MOT sai da cabaninha  
1694 \*CHI: <não: # xx> [<] .  
1695 \*FAT: o@i # Gustavo: .  
1696 \*MOT: (vo)cê bateu em mim .

- 1697 \*CHI: mamãe # vem: .  
 1698 \*MOT: machuco(u) meu nariz # você me <bateu> [>] .  
 1699 \*CHI: <não # vem [=! chora]> [<] .  
 1700 \*MOT: então vem fazer sarar meu nariz aqui e pedir desculpa .  
 1701 \*MOT: (vo)cê bateu em mim .  
 1702 \*CHI: de(s)cu(l)pe mamãe # eu não vo(u) faze(r) mais # faze(r) # no  
 1703 nariz de você: .  
 1704 %act: CHI sai da cabaninha e engatinha até MOT  
 1705 \*MOT: não vai bate(r) no meu nariz ?  
 1706 \*CHI: não # agora pode entra(r) # mamãe .  
 1707 \*MOT: <posso entra(r)> [>] ?  
 1708 \*OBS: <0 [=! ri]> [<] .  
 1709 \*CHI: pode # olha lá # pode entra(r) # vo(u) abrir a cabaninha # agora  
 1710 pode entra(r) .  
 1711 %act: CHI abre a cabaninha  
 1712 \*MOT: olha que dureza [=! ri] !  
 1713 \*OBS: <eu acho que a mamãe (es)tá um po(u)co cansada> [>] .  
 1714 \*CHI: <xx xx a cabaninha agora pode entra(r)> [<] .  
 1715 \*MOT: não # entra você o(lha) # que tal você leva(r) <os carrinhos> [>] ?

Nesta etapa do desenvolvimento de G., há a consolidação do uso de *porque* para explicar algo. As explicações aparecem em sua fala em situações em que ele mostra o motivo de uma ação ou de querer algo. A criança já consegue explicar suas preferências, dizer o que vai fazer, falar de um acontecimento etc., a partir do uso do *porque*. No trecho selecionado, a criança explica o porquê de o desenho estar feio à mãe - porque está rasgado.

Já as argumentações, nessa sessão, surgem na fala de CHI em momentos de maior negociação, ou seja, quando a criança contraria o pedido da mãe, quando ela quer fazer algo e os pais não querem ou, ainda, em momentos em que ela faz algo (como bater na mãe) e diz o motivo que a levaram a fazer isso, como verificamos no exemplo acima selecionado. Aqui, evidencia-se, novamente, a negociação entre a criança e a mãe, uma vez que ele havia batido nela quando estavam na cabaninha. Ao pedir desculpas, ele começa a argumentar com a mãe que então ela poderia entrar com ele na cabaninha “ pode # olha lá # pode entra(r) # vo(u) abrir a cabaninha # agora pode entrar”. Por fim, a mãe consegue convencê-lo a entrar com os carrinhos de brinquedos, sem que ela esteja presente dentro da barraca.

Sessão 9 – 2;9

#### EXPLICAÇÃO

- 978 OBS: que mais que (vo)cê ganho(u) aí # que eu num [: não] conheço ?  
 979 %act: CHI pula olhando para a tv.

980 \*OBS: <o(lha) ele pulando> [>] [=! ri] !  
 981 \*CHI: <xx> [<] .  
 982 \*OBS: hein@i ô:@i ## Gu ?  
 983 \*OBS: o Gu pulante ?  
 984 \*CHI: e o Lou # ele (es)tá fugindo !  
 985 %act: CHI continua pulando enquanto assiste ao filme.  
 986 \*MOT: ele (es)tá fugi:ndo de quem ?  
 987 \*CHI: é po(r)que: +/ .  
 988 \*MOT: <hã@i> [>] ?  
 989 \*CHI: <é p(orque)> [<] +/ .  
 990 %act: CHI para de falar para prestar atenção no filme.  
 991 \*CHI: <é po(r)que (es)tá caindo> [/] ## é po(r)que (es)tá caindo a  
 992 árvore !  
 993 %sit: o brinquedo faz barulho.  
 994 \*MOT: (es)tá caindo da árvore ?  
 995 \*CHI: é: !  
 996 \*OBS: hum@i !  
 997 \*MOT: mas e daí # vai acontece(r) o que com o <Lou> [?] ?  
 998 \*CHI: é # mas ele fico(u) sozinho !  
 999 \*MOT: ele fico(u) sozinho ?  
 1000 \*CHI: <é po(r)que:> [/] ## é po(r)que (es)tá chovendo !  
 1001 \*CHI: e (es)tá molhando o <Pooh> [?] !  
 1002 \*CHI: olh(a) o <Pooh> [?] volto(u) !  
 1003 \*CHI: xxx .  
 1004 \*CHI: ele (es)tá <fugindo> [?] !  
 1005 %act: CHI obra para OBS e pula em cima de MOT.

## ARGUMENTAÇÃO

2226 \*CHI: não faz cócegas porque <eu> [///] o <Chick\_Hicks> [?] joga sujo  
 2227 !  
 2228 \*CHI: ele bate no out(r)o carro !  
 2229 \*MOT: e o que que tem a ver isso com a minha cócega em você ?  
 2230 \*CHI: xx ele corre assim e ele bate !  
 2231 \*MOT: ele corre assim e bate ?  
 2232 \*CHI: e bate no o(u)tro ca:rrro !  
 2233 %act: CHI dá um tapa na perna de MOT.  
 2234 \*MOT: mas não bate em mim !  
 2235 \*CHI: não # porque ele bate no ### no out(r)o carro !  
 2236 \*MOT: <é: # eu sei> [>] !  
 2237 \*CHI: <é por isso> [<] !  
 2238 \*OBS: <0 [=! ri]> [>] .  
 2239 \*MOT: <e o Chick\_Hicks vai p(a)r(a) o cantinho do pensamento> [<] ?  
 2240 \*CHI: é # porque eu vo(u) coloca(r) ele !  
 2241 \*MOT: <(vo)cê vai por o Chick\_Hicks no cantinho do pensamento> [>] ?  
 2242 \*OBS: <0 [=! ri]> [<] .  
 2243 \*CHI: <ele> [/] ele (es)tá aqui .  
 2244 \*CHI: ele vai fica(r) no cantinho do pensamento !  
 2245 \*CHI: aqui !  
 2246 %act: CHI coloca o brinquedo sobre uma estante.

Nesta sessão, de modo geral, verificamos que as explicações vêm, muitas vezes, das perguntas dos adultos (como o pai, a mãe e a observadora). No entanto, não se trata mais de perguntas retóricas, como em muitas sessões anteriores, mas de perguntas em que o adulto deseja, de fato, saber o motivo ou a razão de um acontecimento (ou ação), geralmente a partir do conectivo *por quê?*. Há, ainda, muitas explicações que não têm relação com a pergunta do adulto, que não são uma resposta à pergunta, mas explicações aleatórias que a criança produz a partir de um questionamento (muitas vezes, essas respostas são *nonsense*, não possuindo coerência com a situação de produção ou com a pergunta elaborada pelo interactante). Podemos perceber isso no exemplo selecionado, no qual a explicação dada pela criança (turno 991) a partir da demanda do adulto não tem um sentido correlato, não respondendo à pergunta *quem é que?*, mas, sim, *por que é que...?*

Com relação à argumentação, podemos perceber que a criança já possui elementos que nos levam à argumentação do modo adulto, no qual há justificativas para defender o seu ponto de vista, a partir de sua concepção de mundo ou de ideia sobre a situação, mas que nem sempre fazem sentido para os interlocutes. Apesar disso, há sempre um processo de negociação que possui efeito positivo, pois permite à criança pontuar o seu posicionamento, ainda que de modo inicial. No exemplo selecionado, além dessas questões, podemos perceber que CHI faz uso da fantasia e da mudança de papéis sociais, no momento em que ele faz o papel da mãe, colocando-se como aquele que irá castigar o carrinho que fez algo errado para livrar-se da bronca da mãe ou de um possível castigo (pois havia batido em sua mãe).

Sessão 10 – 2;10

## EXPLICAÇÃO

- 41 \*OBS: e conta p(a)ra mim # o que que ela faz # depois <que> [///] esse  
 42 sabão todo vai embora ?  
 43 \*CHI: é # ela vai embora po(r)que ela joga(u) água fo(r)a .  
 44 \*OBS: a ela [/] agora ela joga a água fora ?  
 45 \*CHI: é # <é porque ela> [/] é porque ela (es)tá com a roupa .  
 46 \*OBS: a:@i !  
 47 \*CHI: é e ela feizi [\*] [: faz] assim # a pulando e <ela> [/] ela  
 48 fez suje(ir)a # toda a suje(ir)a .  
 49 %act: CHI pula na frente da máquina de lavar roupa mostrando para OBS como  
 50 a máquina pula.  
 51 \*OBS: ela tira toda a sujeira da roupa ?  
 52 \*CHI: é # porque # ela <a bu> [///] <ela> [/] ela ataca a  
 53 suje(ira) da roupa .



54 \*OBS: a::@i # e que sujeira que tem aí # tem xixi ?  
55 \*CHI: tem xixi porque xx # a xixi vai [x 3] pula(r) na <f(r)ente>?

\*\*\*\*

298 %act: CHI canta enquanto observa a máquina de lavar roupas.  
299 \*OBS: (vo)cê (es)tá andando de costas ?  
300 %act: CHI se afasta da máquina de lavar roupas.  
301 \*CHI: é porque a máquina vai assusta(r) a gente .  
302 \*OBS: 0 [=! risos] .  
303 \*OBS: i::@i # a máquina paro(u) agora .  
304 \*CHI: a:@i .  
305 \*OBS: a:: # começo(u) [=! risos] !  
306 %act: CHI volta correndo para frente da máquina de lavar roupas e começa a pular.

### ARGUMENTAÇÃO

581 \*CHI: de quem é esse ?  
582 \*MOT: é a Lara # a: # você não assino(u) aqui Gú # vamo(s) assina(r) ?  
583 \*CHI: vamo(s) .  
584 \*MOT: coloca seu nome aqui .  
585 \*MOT: aqui oh@i .  
586 %xpnt: MOT aponta para o local onde a criança deve colocar o nome.  
587 \*CHI: não consigo # eu vo(u) faze(r) um carrinho.  
588 \*MOT: então faz um carrinho .  
589 \*MOT: muito be::m !  
590 \*MOT: essa é a assinatura do <Gustavo> [>] .  
591 \*CHI: <não> [<] <mas eu> [>] .  
592 \*MOT: <não> [<] agora chega filho .  
593 \*CHI: <não # quero faze(r) aqui> [>] !  
594 \*MOT: o(lha) # deixa eu te explica(r) # não !  
595 \*MOT: aqui é a parte do Gustavo Baroni # <aqui é do amiguinho>  
596 [>] .  
597 \*CHI: <eu quero aqui> [<] .  
598 \*MOT: aqui não pode <desenha(r)> [>] !  
599 \*CHI: <mas eu quero> [<] <desenha(r) aqui> [>] .  
600 \*MOT: <não # o(lha) a mamãe deixa você desenhar> [<] aqui o(lha) .  
601 %act: MOT dá uma papel para CHI desenhar.  
602 \*MOT: <papel bem grandão # o(lha)> [>] # desenha aí # pode desenha(r) aí .  
603 %act: CHI senta-se no chão para desenhar.

Durante esta sessão, assim como na sessão 9, há um aumento significativo de ocorrências de *porque*, como podemos perceber pelo exemplo selecionado. A criança faz uso desse conectivo em diversas situações, principalmente para explicar sobre o funcionamento das coisas à observadora (no caso desta sessão especialmente, CHI explica o funcionamento da máquina de lavar). Além disso, percebe-se um uso menor de explicações *nonsense*, pois a

criança explica ao outro dando a causa, a razão de uma atitude, de um acontecimento ou de uma ação, remetendo-se à realidade, mais lógicas. Contudo, seu modo de explicar ainda pode não ser o mesmo do adulto, pois ele parte de sua visão de mundo para explicar o que deseja. No exemplo, a criança responde aos questionamentos de OBS, muitas vezes, fazendo uso do conectivo, como o *porque*, que é aquele que ela mais usa para explicar nessa fase de desenvolvimento.

Em relação à argumentação, há uma melhor desenvoltura argumentativa e um uso contundente dos conectivos (*mas, porque, não*). Ele faz muito uso do *porque*, que já é recorrente em seu discurso, tanto para explicar quanto para argumentar. Ele também se opõe à fala do interlocutor, muitas vezes, fazendo uso do conector *mas*. Nesse momento, percebe-se que ele continua a justificar as recusas e o processo de negociação ocorre em situações em que ele não quer realizar uma tarefa ou quer fazer algo diferente do proposto pelos pais, como é o caso do exemplo acima, em que G. quer continuar a escrever e desenhar (a mãe pede que ele assine o caderno na parte da descrição do brinquedo preferido de CHI) no caderno da escola, que precisará ser devolvido à professora, contudo, a mãe não permite, negociando com a criança de ela desenhar em outra folha e não no espaço onde os amigos de G. devem assinar.

Sessão 11 – 2;11

## EXPLICAÇÃO

- 726 \*MOT: <ela (es)tá cheia> [<] de cuspe [>] ?  
727 \*OBS: <ela (es)tá> [<] um po(u)co babada .  
728 \*CHI: de cu(s)pe .  
729 \*MOT: pronto .  
730 \*FAT: <www> [>] .  
731 \*CHI: <a:@i> [<] .  
732 \*MOT: www .  
733 \*CHI: a:::@i # essa é uma chave de toca(r) .  
734 \*MOT: é uma chave de toca(r) ?  
735 \*CHI: <é> [>] .  
736 \*MOT: <é um chaveiro> [<] # isso é um chaveiro .

\*\*\*\*\*

- 93 \*FAT: <o que que ele> [<] faz esse aqui ?  
94 \*CHI: e(s)te brinca de gira(r) a (r)oda .  
95 \*FAT: tira(r) a ro:da ?  
96 \*CHI: não # gira a roda .

- 97 \*OBS: <de gira(r)> [>] .  
 98 \*FAT: <a::@i # gira(r) a roda> [<] .  
 99 \*FAT: mas quando (vo)cê gira a roda <o que que acontece> [>] ?  
 100 \*CHI: <0 [=! tosse]> [<] .  
 101 \*FAT: (vo)cê põe a roda aqui né e gira né ?  
 102 \*CHI: <ele gi> [>] +/ .  
 103 \*FAT: <que que acontece> [<] ?  
 104 \*CHI: ele [/] ele vai sai(r) pa(ra) pega(r) e (a)parece o MacQueen .  
 105 \*FAT: <aparece o Mac> [>] +/ .  
 106 \*CHI: <MacQueen e o> [<] <Simpo:> [?] .  
 107 \*FAT: aparece o MacQueen e o símbolo do Carros ?  
 108 \*CHI: é .

## ARGUMENTAÇÃO

- 1378 \*FAT: i:: (es)pera aí filho # empresta um po(u)quinho que eu acho que o  
 1379 pneu saiu .  
 1380 \*FAT: saiu me(s)mo # o(lha) lá o(lha) ## vai .  
 1381 \*CHI: jogo p(ar)a você .  
 1382 \*FAT: então vai ### joga .  
 1383 %com: CHI ameaça jogar para o pai, mas não o faz.  
 1384 \*FAT: (vo)cê não vai jogar p(a)ra mim ## hein@i Gú ?  
 1385 \*FAT: pi:::.....:ngo !  
 1386 %com: a criança ameaça jogar para o pai novamente, mas não o faz.  
 1387 \*FAT: www [=! canta] .  
 1388 %com: pai imita o som do carro.  
 1389 \*CHI: 0 [=! gospe] .  
 1390 \*FAT: manda p(a)ra mim .  
 1391 %com: a criança ameaça jogar para o pai novamente, mas não o faz.  
 1392 \*FAT: a:: não vai joga(r) # (es)tá me fazendo de bobo .  
 1393 \*OBS: 0 [=! risos] .  
 1394 \*CHI: eu que(r)o joga(r) .  
 1395 \*FAT: então joga # (vo)cê fica levantando o carrinho em vez de jogar ##  
 1396 vai .  
 1397 \*CHI: não # já [///] <fica pe(r)to> [>] +/ .  
 1398 \*FAT: <joga> [<] # ele vai vi(r) aqui no meu pé e eu pego vai # pode  
 1399 joga(r) .  
 1400 \*FAT: Luna # cuidado com o carrinho aí Luna: # vai .  
 1401 \*OBS: <i::@i> [=! risos] [>] .

Nesta sessão, observamos como a argumentação já está mais próxima do tipo de argumentação que encontramos na fala adulta. Há, nessa fase, uma “independência” na fala da criança, de modo que ela consegue argumentar seu ponto de vista e defendê-lo, com suas próprias palavras, principalmente em situações cotidianas, em que ele não deseja realizar algo ou quer algo diferente do solicitado pelos pais, mas, diferente das outras sessões, aqui CHI já possui vocabulário mais vasto. Na parte de análise de dados específicos, há alguns selecionados desta sessão, pois CHI tem maior desenvoltura linguística e consegue

pronunciar o seu “projeto de dizer” com mais independência da interpretação do adulto. Há muitos casos de argumentação que ocorrem quando a criança defende uma ideia diferente da dos pais ou deseja demonstrar aquilo que quer dizer, envolvendo sempre um processo de negociação, como no exemplo acima, em que a criança pede inicialmente para que fique em um local, pois quer jogar o carrinho para ele. Em seguida, ele ameaça jogar muitas vezes, mas não o faz; quando o pai retruca, ele justifica que irá jogar, mas continua observando o carro que está em sua mão. Esse dado, apesar de não ser o mais representativo, mostra como a criança já possui elementos linguísticos interessantes para defender seu ponto de vista.

Do mesmo modo, nesta sessão percebemos uma maior desenvoltura, por parte da criança, para explicar algo ao outro ou para esclarecer uma ideia. Novamente, podemos verificar que há muito uso de *porque*, em diversas situações, especialmente nos momentos em que ele explicita a sua própria ação ou quando pensa em algo diferente, como no exemplo, em que ele explica que o objeto é uma “chave de tocar”, ou seja, um chaveiro de gaita. No entanto, percebe-se aqui que a criança não está tão “colada” à fala do adulto, pois explica a causa, a razão ou o motivo de acordo com a sua percepção: é uma chave de tocar. Não há embate nessa sessão, apenas a constatação de um fato, pois isso está mais relacionado à explicação nesse episódio.

Sessão 12 – 3;0

## EXPLICAÇÃO

- 223 \*FAT: faz tempo que tem esse # num [: não] faz # Gu ?  
 224 \*CHI: não <fa(z)> [///] # não .  
 225 \*OBS: não faz ?  
 226 \*CHI: quê ?  
 227 \*OBS: faz tempo que (vo)cê tem esses carrinhos aí no seu quarto ?  
 228 \*CHI: eu tenho # mas eu num [: não] tenho # é # sabe # esse carro num [: não] fala ## po(r)que ## se a boquinha  
 229 fala: é ## a boquinha fica # palada [: parada] # a boquinha .  
 230 \*OBS: a::h@i !  
 231 \*FAT: a boquinha fica parada # n(ão)+é ?  
 232 \*OBS: <num [: não] fala nada> [>] .  
 233 \*CHI: <apago(u) esse> [<] .  
 234 \*CHI: olha # foi a mamãe quem fez essa tatau(gem) do (su)pe(r)man .  
 235 %act: CHI aponta e mostra a tatuagem que tem na mão .  
 236 \*CHI: olha aqui # tia Alê !  
 237 \*OBS: que lega:l < que que é isso aqui> [>] ?  
 238 \*CHI: <e esse a mamãe que fez também> [<] !  
 239 \*FAT: <xxx> [<] .  
 240 \*OBS: a::h@i # é do McQueen ?

## ARGUMENTAÇÃO

- 1713 \*FAT: vem cá # Gu # vamo(s) bota(r) esse aqui # o(lha) .  
1714 %act: FAT mostra a calça do uniforme da escola para CHI .  
1715 \*FAT: já (es)tá sequinho # o(lha) .  
1716 \*CHI: num [: não] que(r)o pô(r) !  
1717 \*OBS: 0 [=! ri] .  
1718 \*FAT: vamo(s) bota(r) esse aqui ?  
1719 \*CHI: eu quero monta(r) i:sso !  
1720 \*FAT: monta(r) o quê ?  
1721 \*CHI: é o: carrinho !  
1722 \*CHI: esse carrinho .  
1723 %act: CHI olha e aponta para o carro novo que ganhou .  
1724 \*FAT: eu vo(u) monta(r) pa(r)a você .  
1725 \*FAT: mais uma vez # e depois a gente vai pô(r) a calça # (es)tá bom # que  
1726 já (es)tá na hora # o(lha) .  
1727 \*CHI: só mais uma vez ?  
1728 \*FAT: é !  
1729 \*FAT: vem cá !  
1730 \*CHI: mas eu não quero !  
1731 \*FAT: num [: não] que(r) o quê ?  
1732 \*CHI: <mas eu> [/] eu num [: não] que(r)o pô(r) essa b(l)usa !  
1733 %act: CHI puxa a blusa que está vestindo .  
1734 \*FAT: num [: não] é blusa # é calça !  
1735 \*CHI: num [: não] quero pô(r) essa blusa do Sol da Vida !  
1736 \*FAT: por quê ?  
1737 %act: CHI puxa a blusa para tirá-la .  
1738 \*CHI: é po(r)que eu quero fica(r) só assim .  
1739 %act: CHI ergue a blusa e passa a mão na barriga .  
1740 \*CHI: que é mais # fre(s)qui:inho !  
1741 \*FAT: mais fresquinho ?  
1742 \*OBS: 0 [=! ri] .  
1743 \*CHI: é .  
1744 \*FAT: fica(r) peladão ?  
1745 \*CHI: é !  
1746 \*FAT: mas num [: não] pode fica(r) peladão # vai na rua o(lha) lá # dá uma  
1747 olhada lá fora # (es)tá chovendo # meu@i !  
1748 \*OBS: (es)tá chovendo !  
1749 \*OBS: (es)tá friozinho lá na rua !  
1750 \*FAT: é # ã:i@i !

Nesta penúltima sessão, vislumbramos como CHI já pronuncia explicações e argumentações mais próximas do modo como os adultos o fazem. Obviamente, há ainda muitos aspectos que irão se desenvolver na fala da criança no que diz respeito às explicações e argumentações. Porém, já podemos perceber o modo como a criança faz uso desses elementos em seu cotidiano. No exemplo de explicação selecionado, notamos, primeiramente, que CHI faz uso de um número maior de palavras para se expressar, o que faz

com que a sua fala seja menos dependente da interpretação do outro. Além disso, há o uso de *porque* mais próximo do utilizado pelos adultos e ele exemplifica melhor as suas ideias. No exemplo selecionado, não há um embate quando CHI explica “eu tenho # mas eu num [: não] tenho # é # sabe # esse carro num [: não] fala ## po(r)que ## se a boquinha”, apenas ele diz porque o carrinho não fala, o que configura um *porque* mais explicativo.

Em relação à argumentação, esse fato também é mais perceptível. Podemos perceber que há um importante processo de negociação nessa fase, em que a criança já organiza melhor seus argumentos, demonstrando o seu ponto de vista, linguisticamente mais estruturado, defendendo-o para o adulto. Obviamente, ainda há um longo processo de desenvolvimento da argumentação, mas já podemos percebê-la na fala de CHI muito bem colocada e exposta em seu discurso. No exemplo, CHI argumenta que não quer colocar a blusa do Sol da Vida (uniforme da escola, talvez o motivo de não querer colocar a blusa: não quer ir para a escola.), afirmando quer ficar sem blusa, pois é mais fresquinho (quero ficar assim – retira a blusa).

SESSÃO 13 – 3;1

#### EXPLICAÇÃO

SIT: pai e criança estão brincando com os carrinhos e a pista de corrida na sala da casa.

FAT: vamos brincar?

FAT: guarda esse aqui que ele não cabe na pista.

CHI: este?

FAT: esse não cabe.

CHI: o pequenininho cabe !

FAT: a@i o pequenininho não vai legal meu@i .

CHI: eu vou por eles # hum # hum aqui para olhar o carro deles.

act: CHI coloca vários carrinhos na pista em fileira.

FAT: a@i tudo bem pode por # para olhar pode por.

CHI: sabe # não é para jogar o carrinho senão o carrinho anda.

FAT: (es)tá bom ## combinado ?

CHI: é # eu vou por o Ramon também.

#### ARGUMENTAÇÃO

SIT: CHI está contando uma história para o pai e observadora, a história do coelhinho.

CHI: Quem esconde no xx é o coelhinho, olha a estrela no céu!

FAT: quem mais que estava vendo o coelhinho?

CHI: o [/] o [/] o urso.

FAT: o urso # o Hudson Hornet (...)

CHI: não # o Hudson Hornet não.

FAT: <o Hudson Hornet não> [=! ri]

CHI: o Hudson Hornet é um carro de corrida.

FAT: ah # esqueci # é verdade.

OBS: você <não entende nada> [=! ri].

FAT: é de outra história .

Nesta última sessão, notamos que a explicação na fala de G. está muito melhor estruturada, apesar de haver poucos usos de *porque* nessa sessão (apenas 4). No entanto, há um aumento significativo dos porquês de pergunta, solicitando uma explicação dos pais, por exemplo. Nesta sessão, em específico, G. fica o tempo todo com o pai e a observadora. A explicação, no fragmento selecionado, surge na fala de G. quando ele explica ao pai o porquê que não pode soltar o carro - porque senão ele anda na pista. Do mesmo modo que nas outras sessões, CHI explica muitos acontecimentos, conta histórias e dá a causa e a razão de coisas e acontecimentos<sup>62</sup>.

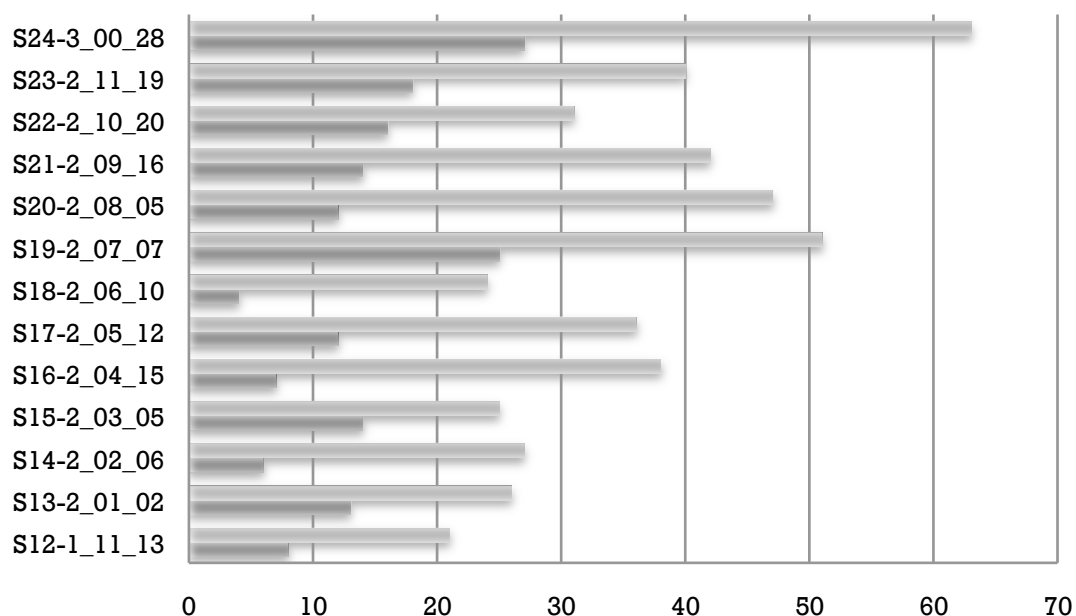
Já com relação à argumentação, há um aumento significativo nas ocorrências, que surgem especialmente nos momentos de brincadeira com o pai, como quando ele brinca de carrinho e argumenta sobre como eles devem ficar. No exemplo selecionado, CHI mostra um outro ponto de vista ao pai (sem perceber a ironia em sua fala) e argumenta o porquê de o Hudson Hornet não poder estar ali vendo o coelho “ele é um carro de corrida”. Essas situações de ironia e de geração de embate são recorrentes em toda a sessão, pois o pai instiga CHI a verificar se as “questões” que surgem ao longo da brincadeira.

---

<sup>62</sup> Há, nesse episódio uma oposição também, o que pode mostrar que é possível haver uma intersecção, o que buscaremos mostrar na análise dos elementos mais significativos.

CRIANÇA FRANCESA – M. (DOS 23 AOS 36 MESES DE IDADE)

### Ocorrências - Argumentação e Explicação - M.



	S12-1_11_13	S13-2_01_02	S14-2_02_06	S15-2_03_05	S16-2_04_15	S17-2_05_12	S18-2_06_10	S19-2_07_07	S20-2_08_05	S21-2_09_16	S22-2_10_20	S23-2_11_19	S24-3_00_28
■ EXPLICAÇÃO	21	26	27	25	38	36	24	51	47	42	31	40	63
■ ARGUMENTAÇÃO	8	13	6	14	7	12	4	25	12	14	16	18	27

SESSÃO 1 - M. 1;11

#### EXPLICAÇÃO

258 *MOT: c'est triste .	258 *MOT: é triste .
259 *CHI: donner un doudou .	259 *CHI: dar um doudou .
262 *CHI: doudou pour Madeleine .	262 *CHI: doudou para Madeleine .
266 *MOT: tu veux lui donner un doudou	266 *MOT: você vai lhe dar um doudou ?



?	
267 *MOT: pour la consoler ?	267 *MOT: para consolá-la ?
268 *CHI: <con(soler)> [/] yy consoler .	268 *CHI: <con(solar)> [/] yy consolar .
271 *CHI: <consoler> [>] .	271 *CHI: <consolar> [>] .
274 *MOT: <oui> [<] .	274 *MOT: <sim> [<] .
275 *MOT: et Boucle_d_or ?	275 *MOT: e Cachinhos de Ouro?
276 *CHI: n@fs donner un doudou pour Madeleine .	276 *CHI: e@s dar um doudou para Madeleine .
280 *CHI: tiens .	280 *CHI: aqui .
283 %act: CHI pose son doudou sur le livre .	283 %act: CHI coloca seu doudou sobre o livro.
284 *CHI: ne@fs donné un doudou <a@fs> [/] a@fs Madeleine .	284 *CHI: e@fs dei um doudou <a@fs> [/] a@fs Madeleine .
288 *OBS: à qui tu as donné un doudou ?	288 *OBS: a quem você deu um doudou ?
289 *MOT: à qui tu donnes le doudou ?	289 *MOT: a quem você deu um doudou ?
290 *CHI: yy yy yy .	290 *CHI: yy yy yy .
292 %act: CHI enlève le doudou et regarde l'image .	292 %act: CHI pega o doudou e olha a image .
293 *MOT: ça va mieux ?	293 *MOT: está melhor ?
294 %com: MOT interprète la production de CHI comme "ça va mieux"	294 %com: MOT interpreta a produção de CHI como "está melhor".
295 *MOT: elle pleure un+peu encore hein .	295 *MOT: ela chora um pouco ainda hein .
296 *OBS: c'est gentil Madeleine hein .	296 *OBS: é gentil Madeleine hein .

## ARGUMENTAÇÃO

2463 *MOT: brocolis c'est un drôle de mot ça brocolis .	2463 *MOT: brócolis é uma palavra engraçada brócolis .
2464 *CHI: <brocolis> [>] !	2464 *CHI: <brócolis> [>] !
2467 %act: CHI est descendue de la chaise ; debout devant MOT .	2467 %act: CHI desceu da cadeira ; em pé diante da mãe. .
2468 *MOT: <xx> [<] .	2468 *MOT: <xx> [<] .
2469 *MOT: <bien> [>] .	2469 *MOT: <bem> [>] .
2470 *CHI: <xx> [<] .	2470 *CHI: <xx> [<] .
2471 *MOT: brocolis .	2471 *MOT: brócolis .
2472 %com: MOT reformule	2472 %com: MOT reformula
2473 *MOT: hop+la !	2473 *MOT: hop+la !
2474 *CHI: 0 .	2474 *CHI: 0 .
2475 %act: CHI fait la grimace .	2475 %act: CHI faz careta.
2476 *MOT: <attends> [>] .	2476 *MOT: <espere> [>] .
2477 *CHI: <ah> [<] !	2477 *CHI: <ah> [<] !
2478 *MOT: <oh mais qu' est+ce qu' i(l) s(e) passe> [>] ?	2478 *MOT: <oh mas o que está acontecendo> [>] ?
2479 *CHI: <ça pique> [<] .	2479 *CHI: <isso machuca> [<] .
2481 *MOT: j(e) t' ai piquée ?	2481 *MOT: eu te machuquei ?
2482 *CHI: 0 .	2482 *CHI: 0 .
2483 %act: CHI crache .	2483 %act: CHI cospe .
2484 *MOT: attends .	2484 *MOT: espera .

2485 *CHI: ça l@fs est pas bon .	2485 *CHI: isso não é bom .
2488 *MOT: tiens .	2488 *MOT: aqui .
2489 *MOT: hop tiens ouvre la bouche .	2489 *MOT: hop aqui # abra a boca .
2490 %act: MOT lui tend une autre fourchette de brocolis .	2490 %act: MOT lhe fornece uma outra garfada de brócolis .
2491 *CHI: 0 [=! crache] .	2491 *CHI: 0 [=! Gospe] .
2492 *CHI: <l@fs est pas bon> [>] [=! signe non de la tête] .	2492 *CHI: <não é bom> [>] [=! Assinala não com a cabeça] .

Nesta sessão, M., ainda muito pequena, faz uso de poucos recursos linguísticos, sendo a interpretação dos adultos fundamental para compreensão do seu querer dizer. Quando olhamos as produções de explicação na fala de CHI, notamos que, sem ainda usar o *porque*, ela explica determinadas ações, mas sempre dependente da interpretação da mãe (ou de seus interlocutores). Há muito uso de gestos, como a negação, com o conectivo *non*, mas ainda sem o *mais* ou o *parce que*. Apesar disso, há importantes aspectos a serem considerados, pois ela já tem recursos verbais iniciais, que são ricos para a sua faixa etária.

Com relação à argumentação, durante a sessão, M. sempre protesta quando quer algo diferente da mãe ou da observadora, geralmente por meio do choro ou dos gestos de negação, e as justificações ocorrem, muitas vezes, por meio de gestos, distante, portanto, das argumentações proferidas pelos adultos. No entanto, essas argumentações iniciais surtem efeito, pois a mãe as compreende e interpreta a fala da criança. No exemplo selecionado, CHI argumenta à mãe porque ela cospe o brócolis e porque ela não o quer comer (ça pique / isso machuca). Esse tipo de argumentação tem efeito na fala e gestos da mãe, que argumenta com CHI posteriormente que ela deve comer o brócolis e fornece um creme para acompanhar a verdura.

SESSÃO 2 – M. 2;01

### EXPLICAÇÃO

844 *MOT: qu'est+ce+que t(u) as trouvé là ?	844 *MOT: o que você achou ?
845 *CHI: 0 .	845 *CHI: 0 .
846 %act: CHI prend une éponge .	846 %act: CHI pega uma esponja .
847 *MOT: ah (.) l' éponge .	847 *MOT: ah (.) a esponja .
848 *MOT: tu la mets dans l' évier ?	848 *MOT: você a coloca na pia ?
849 *MOT: là .	849 *MOT: aqui .
850 *CHI: moi je veux nettoyer .	850 *CHI: eu eu quero limpar .
853 *MOT: tu veux nettoyer ?	853 *MOT: você quer limpar ?

854 %act: MOT nettoie le plan de travail avec l'éponge .	854 %act: MOT limpa o balcão com a esponja .
855 *CHI: c'est sale le@fs tabouret .	855 *CHI: está suja a banquetta .
858 *MOT: ah alors il faut les nettoyer .	858 *MOT: ah então precisa limpar .
859 *CHI: et par+terre ?	859 *CHI: e no chão ?
862 *MOT: non par+terre <c'est bon> [/] c'est bon j(e) crois qu' Antoinette a	862 *MOT: não o chão <está bom> [/] está bom eu acredito que Antoinette fez
863 fait le ménage tu sais .	863 a faxina sabe .
864 *MOT: Madeleine !	864 *MOT: Madeleine !
865 %sit: CHI nettoie par terre avec l'éponge .	865 %sit: CHI limpa o chão com a esponja .
866 *OBS: tu fais Cosette !	866 *OBS: você faz Cosette !
867 *CHI: <et l' aut(r)e> [>] !	867 *CHI: <e outro> [>] !

### ARGUMENTAÇÃO

2919 *MOT: non [/] non [/] non [/] non !	2919 *MOT: não [/] não [/] não [/] não !
2920 *MOT: <elle reste ici> [>] .	2920 *MOT: ela fica aqui.
2921 *CHI: non [<] !	2921 *CHI: não !
2923 *MOT: mais tu peux aller t(e) prom(e)ner dans ta chambre .	2923 *MOT: mas você pode ir caminhar no seu quarto.
2924 *CHI: <non [/] non> [=! en pleurant] !	2924 *CHI: <não [/] não> [=! chorando] !
2927 *MOT: oh pourquoi ?	2927 *MOT: oh por quê?
2928 *CHI: moi veux aller en+bas .	2928 *CHI: eu quero ir lá embaixo .
2931 *MOT: tu veux aller en+bas ?	2931 *MOT: você quer ir lá embaixo ?
2932 *CHI: oui .	2932 *CHI: sim .
2935 *MOT: mais tu sais bien qu(e) papa aime pas qu(e) tu descendes ta	2935 *MOT: mas você sabe que o papai não gosta que você desça seu carrinho.
2936 poussette .	2936 .
2937 *MOT: soit elle va au jardin soit elle reste ici .	2937 *MOT: ou ele vai ao jardim ou ele fica aqui.
2938 *CHI: nə@fs veux aller dans le jardin .	2938 *CHI: eu quero ir ao jardim .
2941 *MOT: tu veux aller dans le jardin <avec la poussette> [>] ?	2941 *MOT: você quer ir ao jardim com o seu carrinho [>] ?
2942 *CHI: oui [<] .	2942 *CHI: sim [<] .
2944 *CHI: oui .	2944 *CHI: sim .

2947 *MOT: i(l) fait froid dans l(e) jardin .	2947 *MOT: está frio no jardim
2948 *CHI: veux faire d(e)+la poussette .	2948 *CHI: eu quero passear com o carrinho .
2951 *MOT: c'est vrai qu(e) Sophie est bien couverte .	2951 *MOT: é verdade que Sophie está bem coberta .
2952 *MOT: tu <veux mettre> [>] ton manteau ?	2952 *MOT: você quer colocar seu casaco ?
2953 *CHI: <non> [<] !	2953 *CHI: <não> [<] !
2955 *CHI: je veux me(ttre) mon manteau .	2955 *CHI: eu vou colocar meu casaco .
2958 *CHI: maman va che(r)cher mon manteau .	2958 *CHI: mamãe vai procurar meu casaco .
2961 %act: CHI va chercher MOT, la prend par la main .	2961 %act: CHI procura MOT, a pega pela mão .
2962 *MOT: bon .	2962 *MOT: bom .
2963 *CHI: oh tous les deux .	2963 *CHI: oh as duas.

Nesta sessão, Madeleine explica durante todo o tempo as suas ações. Ela diz porque irá fazer determinada ação, porque quer fazer aquela atividade, porque quer pegar um brinquedo e não outro etc. Muitas vezes, quando vai fazer determinada ação, ela explica o que quer ou o que faz para MOT ou para a OBS. Há um aumento no número de palavras, mas ainda não há uso dos conectivos *parce que* e *mais*. No exemplo selecionado, CHI começa a limpar as coisas após achar a esponja, quando explica o que irá fazer: “c'est sale le@fs tabouret / está sujo o banco. Há, ainda, a interpretação e auxílio da mãe durante a sessão para que M. expresse seu projeto de dizer.

A argumentação ocorre quando ela quer fazer algo e a mãe não deixa ou quando a mãe quer fazer determinada ação (como colocar os sapatos ou a roupa na boneca). Essas nuances podemos perceber no exemplo selecionado, como quando ela protesta contra o fato da mãe não querer deixá-la sair e justifica dizendo que quer levar a boneca para passear. No exemplo, portanto, podemos perceber que CHI já argumenta com a mãe, trazendo o seu ponto de vista, que seria levar a boneca no carrinho para passear. Há, dessa forma, um embate, oposições de ideias, que são trazidas pelas duas (MOT e CHI) e, ao final, M. consegue a permissão da mãe para ir ao quintal.

SESSÃO 3 – 2\_02

EXPLICAÇÃO

1265 *MOT: elles voudraient aller à l'hôpital .	1265 *MOT: elas gostariam de ir ao hospital .
1266 *CHI: <c'est le lit de qui ça> [>] ?	1266 *CHI: <é a cama de quem> [>] ?
1269 %xpnt: show, avec l'index, l'image .	1269 apontar: aponta para a imagem .
1270 *MOT: <alors elles pleurent toutes> [<] .	1270 *MOT: <então elas todas choram> [<] .
1271 *MOT: de Mad(e)leine .	1271 *MOT: de Madeleine .
1272 *OBS: pourquoi elles veulent aller toutes à l'hôpital ?	1272 *OBS: porque elas querem ir ao hospital ?
1273 *OBS: pourquoi ?	1273 *OBS: por quê ?
1274 *CHI: pa(r)c(e)+que reste à [/] à l'hôpital .	1274 *CHI: porque fica a [/] no hospital .
1277 *OBS: <oui> [>] .	1277 *OBS: <sim> [>] .
1278 *MOT: <qui> [<] ?	1278 *MOT: <quem> [<] ?
1279 *CHI: Mad(e)leine yy pa(r)c(e)+que [/] pa(r)c(e)+que elle reste à l'hôpital .	1279 *CHI: Mad(e)leine yy porque [/] porque ela fica no hospital .
1283 *OBS: ah elles veulent aller avec Madeleine alors (.) c'est pour ça ?	1283 *OBS: ah elas querem ir com Madeleine então (.) é por isso ?
1284 *OBS: ou c'est pour avoir des cadeaux aussi ?	1284 *OBS: ou é para ganhar presentes também ?
1285 *CHI: après on va finir le jeu <xx hein> [>] !	1285 *CHI: depois vamos terminar o jogo <xx hein> [>] !

ARGUMENTAÇÃO

2595 *CHI: je [/] je peux faire pipi .	2595 *CHI: eu [/] eu posso fazer pipi .
--	---

2598 %act: CHI se met debout; soulève sa robe jambes écartées et se penche pour regarder sa culotte .	2598 %act: CHI fica em pé; levanta seu vestido até em cima e se inclina para olhar a calcinha .
2599 *MOT: mais où ?	2599 *MOT: mas onde ?
2600 *CHI: là .	2600 *CHI: aqui .
2603 %xpnt: show, avec l'index (main droite), les toilettes lego par terre devant elle .	2603 aponta: (mão direita), os brinquedos de lego (banheiro) no chão a sua frente .
2604 *MOT: non !	2604 *MOT: não !
2605 *CHI: je peux pas .	2605 *CHI: não posso .
2608 %act: CHI rabaisse sa robe et s'accroupit .	2608 %act: CHI abaixa a sua roupa.
2609 *MOT: non tu peux pas .	2609 *MOT: não você não pode .
2610 *MOT: tu es trop grande .	2610 *MOT: você é muito grande .
2611 *CHI: <c'est> [/] <c'est le bébé> [///] c'est mon bébé à moi qui [/] qui	2611 *CHI: <é> [/] <é o bebê> [///] é meu bebê meu que [/] que
2612 [/] qu(i) a fait pipi .	2612 [/] que fez pipi .
2615 *MOT: quel bébé ?	2615 *MOT: qual bebê ?
2616 *CHI: mon bébé à moi .	2616 *CHI: meu bebê meu .
2619 *MOT: il est où ?	2619 *MOT: onde ele está ?
2620 *MOT: il est où [>] ton bébé ?	2620 *MOT: ele está onde seu bebê ?
2621 *CHI: je [<] +/.	2621 *CHI: eu [<] +/.
2623 *CHI: je fais le [/] du repassage moi .	2623 *CHI: eu irei [/] passar roupa eu .
2626 %act: CHI joue avec l' aspirateur lego .	2626 %act: ela brinca com o aspirador de lego . .
2627 *MOT: c'est pas du repassage !	2627 *MOT: não é de passar !
2628 *MOT: c'est du ménage .	2628 *MOT: é de limpeza .
2629 *CHI: je fais le ménage dans ma chambre .	2629 *CHI: eu faço a limpeza no meu quarto .
2631 *CHI: et dans le salon .	2631 *CHI: e na sala .
2634 %act: CHI quitte la pièce en courant, vers la pièce adjacente .	2634 %act: CHI sai cômodo em que está e vai para o cômodo adjacente.

2635 *CHI: c'est mieux xx et sur mon tabouret la@fs mh la@fs des sal(e)tés .	2635 *CHI: é melhor xx e sobre o balcão aqui mh aqui as sujeiras .
2638 %act: CHI est accroupie devant un petit tabouret .	2638 %act: CHI se agachou em frente ao banquinho .
2639 *MOT: tu nettoies ton tabouret ?	2639 *MOT: você limpa seu balcão ?
2640 %sit: CHI passe l'aspirateur lego sur le tabouret .	2640 %sit: CHI passa o aspirador de brinquedo sobre o balcão .
2641 *CHI: oui .	2641 *CHI: sim .
2644 *CHI: et sur le canapé vert (.) la@fs des saletés .	2644 *CHI: e no sofá verde (.) há sujeiras .

Durante essa sessão, há muitas leituras de livros e M. repete muitas falas da mãe. Com relação à explicação, de modo geral, M. usa a explicação para falar de alguma ação ou explicar que alguma coisa que aconteceu (como quando cai algo no chão), mas, diferente da sessão anterior, há mais recursos linguísticos utilizados, o que já começa mostra maior desenvolvimento nesse sentido. É preciso enfatizar nessa sessão há, pela primeira vez, o uso do *parce que* na fala de CHI. Ela já faz uso do conectivo, na tentativa de explicar o seu projeto de dizer ao outro, mas ainda há explicações *nonsense*, que não possuem a lógica adulta. No exemplo, CHI responde às perguntas da mãe, que são feitas com *pourquoi?* (OBS: *pourquoi ?* CHI: pa(r)c(e)+que reste à [/] à l' hôpital).

Em argumentação, há poucas ocorrências, no entanto, ela surge em situações em que há conflitos na hora das brincadeiras, quando M. deseja fazer algo e não quer que a mãe mexa ou a ajude. No exemplo selecionado acima, CHI quer fazer xixi no banheiro de mentira, bem pequeno, mas a mãe a contesta dizendo que ela não pode. CHI então revê a sua fala e diz que aquele banheiro é para o bebê (o bebê dela).

#### SESSÃO 4 – 2\_03

#### EXPLICAÇÃO

1238 *OBS: pourquoi tu soulèves ta robe euh Madeleine ?	1238 *OBS: porque você levanta seu vestido euh Madeleine ?
1239 *CHI: oui .	1239 *CHI: sim .
1242 %sit: CHI et OBS sont au premier étage .	1242 %sit: CHI e OBS estão no primeiro andar .
1243 *OBS: pourquoi tu la soulèves ?	1243 *OBS: porque você a levanta ?
1244 *CHI: pa(r)ce+que j' [/] <j' arrive	1244 *CHI: porque e [/] <eu não

plus> [//] j' arrive pas <avec ma>	consigo mais> [//] eu não consigo com ma
1245 [//] à marcher avec ma robe .	1245 [//] andar com meu vestido .
1248 *OBS: ah bah je comprends .	1248 *OBS: ah bah eu entendo .
1249 *OBS: <sinon tu> [>] [/] tu pourrais tomber .	1249 *OBS: <senão você> [>] [/] você poderia cair .
1250 *CHI: <je sou(lève)> [<] +/.	1250 *CHI: <eu levanto> [<] +/.

## ARGUMENTAÇÃO

968 *OBS: y+a des gens dans ton jardin Madeleine !	968 *OBS: há pessoas em teu jardim Madeleine !
969 *MAR: oui .	969 *MAR: sim .
970 *UNI: xxx .	970 *UNI: xxx .
971 *FAT: 0 .	971 *FAT: 0 .
972 %act: FAT joue .	972 %act: FAT toca .
973 *CHI: c'est pas yy tu fais du bruit !	973 *CHI: não é yy você faz barulho !
976 %act: CHI repousse la main de FAT qui prétend pianoter .	976 %act: CHI retira a mão de FAT que pretende tocar no piano .
977 *FAT: c'est pas du bruit c'est de la musique .	977 *FAT: não é barulho é música .
978 *CHI: tu fais du +//.	978 *CHI: você faz +//.
981 %sit: FAT continue de jouer	981 %sit: FAT continua a tocar
982 *CHI: (.) non [/] non t(u) as pas l(e) droit .	982 *CHI: (.) não [/] não você não pode.
985 %act: CHI repousse la main de FAT .	985 %act: CHI tira a mão de FAT .
986 *FAT: mais si j' ai l(e) droit .	986 *FAT: mas sim eu posso.
987 *CHI: 0 .	987 *CHI: 0 .
988 %act: CHI joue puis regarde OBS .	988 %act: CHI toca e depois olha para a OBS .
989 *FAT: 0 .	989 *FAT: 0 .
990 %act: FAT joue .	990 %act: FAT toca .
991 *CHI: tu fais du bruit !	991 *CHI: faz barulho !
994 %add: toujours à FAT .	994 %add: sempre à FAT .
995 *FAT: oui je fais des notes .	995 *FAT: sim eu toco notas .
996 *CHI: tu fais du bruit !	996 *CHI: você faz barulho !
999 *MAR: papa !	999 *MAR: papa !
1000 *CHI: t(u) as pas l(e) droit .	1000 *CHI: você não pode .
1003 *MAR: +< papa !	1003 *MAR: +< papa !
1004 *CHI: t(u) as pas l(e) droit .	1004 *CHI: você não pode .
1007 *MAR: +< papa .	1007 *MAR: +< papa .
1008 *FAT: oui [>] ?	1008 *FAT: sim [>] ?
1009 *MAR: <elle dit> [<] qu(e) tu fais du bruit parce+que c'est de la musique	1009 *MAR: <ela disse> [<] que você faz barulho porque você é da música
1010 c'est joli et du bruit c'est moche .	1010 é bonito e o barulho é feio.
1011 *FAT: mais j(e) t' en prie toi !	1011 *FAT: mas eu te peço !
1012 *FAT: non mais !	1012 *FAT: não !
1013 *CHI: t(u) as pas <l(e) droit> [<] !	1013 *CHI: você não pode [<] !



1016 %act: CHI fait mine de taper la main de FAT .	1016 %act: CHI finge de bater na mão de FAT .
1017 *MAR: <ça c'était d(e) la musique> [<] .	1017 *MAR: <isso foi música> [<] .
1018 *CHI: je chante tout seul .	1018 *CHI: eu canto sozinha .
1021 *FAT: tu chantes toute seule xxx tourner la page ?	1021 *FAT: você canta sozinha xxx vire a página ?
1022 *FAT: voilà .	1022 *FAT: voilà .

Nesta sessão, a mãe está no hospital, pois Côme acabara de nascer, e M. está somente com o pai e a observadora. Ela fala muito de música e instrumentos musicais com a observadora. Ela brinca bastante na sala de sua casa. Há muitos momentos de interação entre o pai e a criança (primeira vez que o pai aparece nas sessões aqui selecionadas) e a explicação surge de perguntas do adulto, com o uso de por que [...]? “pourquoi?”, como quando ela sobe o vestido para subir a escada (exemplo acima). Apesar de esse fragmento conter uma pergunta, CHI já explica por si só algumas ações.

Já a argumentação, nesta sessão, aparece quando ela quer tocar algo e o pai também (como no exemplo, quando ela não quer que o pai toque no piano). A argumentação também se dá quando M. acha que a irmã vai falar por ela, e ela rebate, dizendo que é ela quem vai falar. Há muitos embates aqui relacionado à irmã e ao pai, pois M. gosta de ela mesma fazer determinadas ações e ela argumenta, sempre a partir de uma justificativa, que é ela quem deve fazer e não as outras pessoas.

## SESSÃO 5 - 2\_4

### EXPLICAÇÃO

933 *MOT: t(u) as l' air un+peu sonné ma pauvre .	933 *MOT: você parece estar com sono coitada.
934 *OBS: oui elle a l' air <fatigué> [>] .	934 *OBS: sim ela parece cansada [>] .
935 *CHI: <veux jouer> [<] un+peu <dans> [>] ma chambre .	935 *CHI: <quero jogar> [<] um pouco em meu quarto .
937 *MOT: oui [<] .	937 *MOT: sim [<] .
938 *OBS: d'accord .	938 *OBS: de acordo .
939 *OBS: j(e) te suis alors ?	939 *OBS: eu te sigo então ?
940 *CHI: on monte mes sandales pa(r)c(e)+que j' ai des autres yy [//]	940 *CHI: eu subo minhas sandálias porque eu tenho outras yy [//]

941 sandales sur mes pieds .	941 sandálias em meus pés .
944 *MOT: tu montes tes sandales euh en les tenant à la main ?	944 *MOT: você sobre tuas sandálias euh levando-as na mão ?

## ARGUMENTAÇÃO

857 *MOT: <qu'est+ce+que c'est> [<] ça ?	857 *MOT: <o que é> [<] isso ?
858 *CHI: zə@fs sais pas .	858 *CHI: eu não sei .
861 *MOT: une petite étiquette ?	861 *MOT: uma pequena etiqueta ?
862 *CHI: petite étiquette .	862 *CHI: pequena etiqueta .
865 *CHI: peut+être .	865 *CHI: talvez .
868 *MOT: ça dit peut+être comment i(l) fait les chaussures ?	868 *MOT: isso diz talvez como deve ser o sapato ?
869 *MOT: qu' est+ce+qu' i(l) y+a écrit	869 *MOT: o que está escrito ?
870 *CHI: zə@fs sais pas .	870 *CHI: não sei .
872 *MOT: tu veux me la passer ?	872 *MOT: você pode me passar ?
873 *CHI: non .	873 *CHI: não .
875 *MOT: pourquoi ?	875 *MOT: por quê ?
876 *CHI: <parce+que si> [/] parce+que si	876 *CHI: <porque se> [/] porque se cair .
880 *MOT: ah .	880 *MOT: ah .
881 *CHI: (.) on sferme .	881 *CHI: (.) vamos fechar .
884 *CHI: comme ça on dérange pas la l' étiquette .	884 *CHI: assim não mexemos [/] na etiqueta .

Nesta sessão, M. faz uso de *porques*, porém eles não estão mais ligados às perguntas dos adultos, pois ela explica diversos movimentos ou ideias relacionados a um objeto ou a uma ação, que nem sempre fazem parte do contexto imediato. Há um maior uso de *parce que*, mas as justificativas utilizadas por M. são um pouco *nonsense*, apesar de muitas vezes sutir o efeito desejado (dizer porque vai fazer determinada ação, mas sem uma justificativa plausível e lógica). Ainda há, nessa sessão, auxílio, interpretação do adulto da fala da criança. Ela conta histórias e explica o que acontece, mas com um vocabulário superior e melhor desenvolvido. No exemplo, ela diz porque ela vai levar as sandálias porque ela tem outras nos pés; apesar de não fazer muito sentido, percebe-se uma explicação na fala de CHI do motivo de ela levar as sandálias nas mãos.

Com relação à argumentação, nesta sessão, está ligada à questões de recusa e protesto, em que ela afirma que algo é dela e não de outras pessoas. No fragmento selecionado, por exemplo, CHI afirma estar com a caixa de seu sapato novo e, quando a mãe deseja ver o que M. está analisando (a etiqueta do sapato), M. diz que não, porque cai, e já fecha a caixa. Há

muitas argumentações desse tipo nesta sessão, em que a criança quer algo para si e fornece justificações para ficar com o objeto, ainda que sejam justificativas *nonsense*.

## SESSÃO 6 – 2\_05

### EXPLICAÇÃO

1034 *MOT: tu peux aller montrer ta girafe à Lucas !	1034 *MOT: você pode ir mostrar a girafa a Lucas !
1035 *CHI: je va chercher <ma gi(rafe)> [/] ma girafe .	1035 *CHI: eu vou procurar minha girafa [/] minha girafa .
1038 %act: CHI court dans sa chambre .	1038 %act: CHI corre para o seu quarto .
1039 *CHI: je prends <la grenouille pa(r)ce+que je> [//] <parce+que yy> [//]	1039 *CHI: eu pego a rã porque> [//] <porque yy> [//]
1040 (.) la grenouille parce y+a une girafe <dans ma> [//] <dans mon> [/]	1040 (.) a rã porque tem uma girafa em minha [//] <em minha> [/]
1041 dans mon lit .	1041 minha cama .
1044 %sit: CHI et LUC dans la chambre .	1044 %sit: CHI e LUC no quarto .
1045 *CHI: y+a une girafe dans mon lit .	1045 *CHI: tem uma girafa na minha cama.
1048 *LUC: <on va la chercher> [>] .	1048 *LUC: <vamos procurá-la> [>] .
1049 *CHI: <faut pas la> [<] +/.	1049 *CHI: <não precisa> [<] +/.
1051 *LUC: <c'est pas elle> [>] ?	1051 *LUC: <não é ela> [>] ?
1052 *CHI: <c'est mon> [<] +/.	1052 *CHI: <é meu> [<] +/.
1053 *CHI: <c'est pas mon yy> [>] .	1053 *CHI: <é meu yy> [>] .
1056 *LUC: <y+a une petite patte> [<] .	1056 *LUC: <tem uma pequena pata> [<] .
1057 *LUC: ah si c'est la girafe !	1057 *LUC: ah sim é a girafa !

### ARGUMENTAÇÃO

2173 *LUC: ça existe un p(e)tit nuage bleu ?	2173 *LUC: isso tem uma pequena nuvem azul ?
2174 *CHI: ah là [/] là la@fs des trous .	2174 *CHI: ah aqui [/] aqui tem furos .
2177 %xpnt: show, avec l'index, la boîte de jeu .	2177 %aponta: a caixa do jogo .
2178 *LUC: ah oui y+a des trous mais c'est des faux .	2178 *LUC: ah sim tem furos mas é falso .
2179 *LUC: c'est dessiné .	2179 *LUC: é desenhado .
2180 %xpnt: show, avec l'index, la boîte de jeu .	2180 %aponta: a caixa azul .
2181 *LUC: tu vois y+a pas de trous .	2181 *LUC: você vê não tem furos .

2182 *CHI: mais [/] mais [/] mais [/] euh <mais s(ur)> [/] là c'est mais [/]	2182 *CHI: mas [/] mas [/] mas [/] euh <mas s(ur)> [/] aqui é mas [/]
2183 <mais su(r)> [/] mais sur le chat euh la@fs pas de trous .	2183 <mas sobre> [/] mas sobre o gato euh não tem furos .
2187 *CHI: mais là il a pas d(e) trou aussi +...	2187 *CHI: mas aqui não tem buracos
2190 %xpnt: show, avec l'index droit, le pochoir .	2190 %aponta: a matriz.
2191 *CHI: +, et là non plus et là non plus .	2191 *CHI: +, e aqui também não e aqui também não .
2194 %xpnt: show, index gauche, le pochoir .	2194 %aponta: a matriz .
2195 *LUC: mais si regarde y+a tous des trous !	2195 *LUC: mas sim olha há furos !
2196 %xpnt: show, avec l'index, le pochoir .	2196 %apontar: a matriz .
2197 *LUC: un p(e)tit trou (.) deux p(e)tits trous .	2197 *LUC: um pequeno furo (.) dois pequenos furos .
2198 %xpnt: show, avec l'index, le pochoir .	2198 %aponta: a matriz .
2199 *LUC: des p(e)tits trous .	2199 *LUC: pequenos furos .
2200 %xpnt: show, avec l'index, le pochoir .	2200 %aponta: a matriz.
2201 *LUC: sauf qu' il est pas sur dessus .	2201 *LUC: exceto que ele não está no topo .
2202 *LUC: il est pas sur ça .	2202 *LUC: ele não está nisso .
2203 %xpnt: show, avec l'index, la grille .	2203 %aponta: a grade.
2204 *CHI: bah moi j' ai du blanc !	2204 *CHI: bah eu eu tenho branco !
2207 *CHI: mais moi j' ai du rouge .	2207 *CHI: mas eu tenho vermelho .
2210 *CHI: là la@fs pas de trous !	2210 *CHI: aqui eu não tenho furos !
2213 *LUC: y+a pas d(e) trous ?	2213 *LUC: não tem furos ?
2214 %xpnt: show, avec l'index, le dessin .	2214 %aponta: o desenho .
2215 *LUC: non y+a pas d(e) trous ici .	2215 *LUC: não, não tem furos aqui .
2216 *CHI: je mets là parce+que +...	2216 *CHI: eu coloco aqui porque +...
2219 *LUC: c'est la même chose .	2219 *LUC: é a mesma coisa .
2220 *CHI: et celui+là là .	2220 *CHI: e este aqui .
2223 *LUC: y+a pas d(e) trou .	2223 *LUC: não tem furo .
2224 *LUC: y+a plus de i(l) faut plus mettre de (.) rouges .	2224 *LUC: há mais é preciso colocar mais vermelhos.
2225 *MOT: <vous pouvez aussi enlever l(e) dessin et+puis en faire comme	2225 *MOT: <você pode também tirar o desenho e depois fazer como
2226 vous voulez en+d(e)ssous> [>] .	2226 você quiser embaixo [>] .

Nesta sessão M. já explica várias outras coisas que não estão no contexto imediato, com recursos linguísticos mais numerosos, como preposições, conjunções etc.. Ela explica coisas que estão ocorrendo, mas estabelece relações dessas questões com outras que vêm a sua memória, como quando fala do sapato (lembra do ocorrido) ao pegar a girafa de pelúcia (em um momento da sessão). Durante a sessão, M. brinca o tempo todo com Lucas, filho da

observadora, e explica diversas coisas a ele, assim como argumenta muitas coisas, por se tratar de uma outra criança, como podemos ver nos turnos 2182 e 2183.

Há nessa sessão o discurso reportado, quando M. diz o que Lucas lhe falou. Ela consegue estabelecer relações e explicar aquilo que não está no contexto (como o fato do pai não atender o telefone porque está na Espanha). Ela argumenta de modo mais elaborado quando quer ela fazer uma atividade ao invés da mãe ou de Lucas, ou quando quer realizar algo diferente do que o que foi proposto a ela, justificando melhor seu ponto de vista.

No exemplo de explicação, CHI diz a Lucas que, ao invés de pegar a girafa, ela irá pegar a rã, pois havia uma girafa em sua cama. Apesar de não possuir uma lógica, Lucas continua a cena, compreendendo que M. gostaria de pegar a rã e não a girafa. Após isso, ambos voltam para a sala onde está o sofá verde. Já no de argumentação, CHI e Lucas argumentam sobre as peças coloridas de um jogo, com CHI dizendo que não havia furos suficientes na folha para inseri-los, ao que Lucas argumenta que sim, mostrando isso à M.

SESSÃO 7 – M. 2;06

#### EXPLICAÇÃO

2685 *MOT: <celui qui est vert> [<] par exemple .	2685 *MOT: <este que é verde> [<] por exemplo .
2686 *CHI: celui qui vert ?	2686 *CHI: este é verde ?
2690 *CHI: ah [>] !	2690 *CHI: ah [>] !
2693 *MOT: oui [<] ?	2693 *MOT: sim [<] ?
2694 *CHI: ah (.) là tu es assise <sur euh> [//] sur mon doudou .	2694 *CHI: ah (.) você está sentada <sobre euh> [//] sobre meu doudou .
2697 %xpnt: show, avec la main, OBS .	2697 %aponta: com a mão, OBS .
2698 *OBS: ah bon ?	2698 *OBS: ah bom ?
2699 *CHI: peux ramasser <les deux> [>] .	2699 *CHI: você pode pegar <os dois> [>] .
2702 %act: CHI va ramasser son doudou	2702 %act: CHI vai pegar seu doudou
2703 *OBS: <oh pardon> [<] .	2703 *OBS: <ah, perdão> [<] .
2704 *CHI: il est appuyé un+peu dessus .	2704 *CHI: ele foi pressionado um pouco embaixo.
2707 *CHI: faut l(e) mettre <sur le> [///] mm sur le fauteuil parce+que tu l'	2707 *CHI: vou colocar sobre a cadeira porque você
2708 avais écrasé un+peu .	2708 o tinha esmagado um pouco .
2711 *OBS: oh le pauvre oh j(e) suis désoléé .	2711 *OBS: oh coitado oh desculpe-me .
2712 *CHI: parce+qu' il était en+dessous yy .	2712 *CHI: porque ele estava embaixo .
2715 *CHI: <moi zə@fs> [///] ah z@fs a qu' à faire le vert .	2715 *CHI: <eu eu> [///] a eu tenho que fazer o verde .

## ARGUMENTAÇÃO

703 *CHI: avant [>] !	703 *CHI: antes [>] !
706 *MOT: comment [<] ?	706 *MOT: como[<] ?
707 *MOT: avant quoi ?	707 *MOT: antes de quê ?
708 *CHI: 0 [=! pleure] .	708 *CHI: 0 [=! chora] .
709 *MOT: qu'est+ce+qui y+a Mad(e)leine ?	709 *MOT: o que está acontecendo, Madeleine ?
710 *CHI: 0 [=! pleure] .	710 *CHI: 0 [=! chora] .
711 *MOT: bah pour faire pipi il faut bien décrocher le +/.	711 *MOT: bah para fazer pipi precisa retirar a +/.
712 %com: MOT parle des bretelle de la salopette	712 %com: MOT fala da cinta do macacão.
713 *CHI: 0 [=! pleure] .	713 *CHI: 0 [=! chora] .
714 *MOT: tu veux te décrocher là+dedans ?	714 *MOT: você quer retirar aqui ?
715 %com: CHI et MOT sont dans les toilettes	715 %com: CHI e MOT estão no banheiro
716 *CHI: xx .	716 *CHI: xx .
717 *MOT: regarde .	717 *MOT: olha .
718 *CHI: <pas les bretelles> [>] [=! en pleurant] !	718 *CHI: <não a cinta> [>] [=! chorando] !
721 *MOT: <mais Madeleine> [<] .	721 *MOT: <mas Madeleine> [<] .
722 *MOT: qu' est+ce qu' y+a ?	722 *MOT: o que foi ?
723 *CHI: pas les bretelles [=! en pleurant] !	723 *CHI: não as cintas [=! chorando] !
726 *MOT: bah pour faire pipi faut bien décrocher les deux bretelles .	726 *MOT: bah para fazer xixi precisa retirar as duas cintas .
727 *CHI: 0 [=! pleure] .	727 *CHI: 0 [=! chora] .
728 *MOT: Madeleine !	728 *MOT: Madeleine !
729 *MOT: allez !	729 *MOT: vamos !
730 *MOT: vas+y [/] vas+y .	730 *MOT: vamos [/] vamos .

Madeleine e a irmã dançam muito e cantam músicas coreografadas, além de brincar de ginástica, o que explica o fato de haver menos ocorrências de explicação e argumentação durante essa sessão. No entanto, há nessa sessão muitos indícios de maior desenvoltura de M. Ela já faz uso em sua fala dos conectivos corriqueiramente.

Desse modo, a argumentação nesta sessão é feita por meio da negação, com a ajuda de elementos extralinguísticos, como o choro (708), em que ela nega algo e tenta justificar sua posição à mãe. No exemplo selecionado, CHI que ir ao banheiro, mas não quer tirar a roupa para fazê-lo, ocorrendo uma oposição, um embate com a mãe, dado por meio do choro, que a mãe não entende e que ela tenta justificar o motivo dizendo que não quer tirar a roupa.

Com relação à explicação, M. explica o que deseja fazer. Além disso, ela explica acontecimentos externos ou da natureza, como dizer que é outono, pois as folhas caem. No exemplo acima, CHI retira o doudou de perto da OBS, dizendo que ela o retirara porque ele estava embaixo da observadora (ela havia sentado em cima do paninho) e que era necessário deixá-lo sobre a cadeira.

## SESSÃO 08 – 2\_7

### EXPLICAÇÃO

92 *CHI: j' ai envie faire concours champignon comme hier .	92 *CHI: eu queria fazer brincadeira do champignon como ontem.
96 *OBS: tu as envie de faire quoi j' ai pas entendu ?	96 *OBS: você quer fazer o quê eu não entendi ?
97 *CHI: concours champignon .	97 *CHI: concurso de champignon .
100 *OBS: de jouer aux champignons ?	100 *OBS: de jogar os champignons ?
101 *CHI: oui .	101 *CHI: sim .
104 *CHI: avec Lucas .	104 *CHI: com Lucas .
107 *OBS: bah oui pourquoi pas .	107 *OBS: bah sim por que não ?
108 *CHI: Lucas <on [/] on veut> [///] tu veux aller là+haut ?	108 *CHI: Lucas <nós queremos [///] você quer ir lá em cima ?
112 %add: à Lucas	112 %direciona: para Lucas
113 *LUC: je veux bien oui .	113 *LUC: eu quero sim .
114 *CHI: parce+qu' on va faire le jeu .	114 *CHI: porque vamos jogar.
117 *CHI: xx jeu .	117 *CHI: xx jogo .

### ARGUMENTAÇÃO

1862 *MOT: tu t' assieds comment sur les p(e)tits coussins à l' école ?	1862 *MOT: você se senta como sobre as almofadas na escola ?
1863 *CHI: comme ça .	1863 *CHI: assim .
1866 %act: CHI se met en tailleur	1866 %act: CHI se coloca em posição com as pernas.
1867 *MOT: ah .	1867 *MOT: ah .
1868 *MOT: en+tailleur ?	1868 *MOT: com as pernas cruzadas ?
1869 *MOT: elle dit avec les jambes croisées ou en+tailleur la maîtresse ?	1869 *MOT: ela disse com as pernas dobradas ou cruzadas professora ?
1870 *MOT: qu'est+ce+qu' elle dit Sylvie	1870 *MOT: o que ela disse Sylvie .

.	
1871 *CHI: elle dit avec les jambes croisées .	1871 *CHI: ela disse com as pernas cruzadas .
1874 *MOT: ah [>] .	1874 *MOT: ah [>] .
1875 *CHI: <comme ça> [<] .	1875 *CHI: <assim> [<] .
1877 %act: CHI se remet en tailleur	1877 %act: CHI se colova com as pernas cruzadas.
1878 *CHI: <parce+que Martine> [>] a pas les jambes croisées .	1878 *CHI: <porque Martine> [>] não está com as pernas dobradas .
1881 %com: CHI a le hoquet	1881 %com: CHI soluça.
1882 *MOT: <xx > [<] .	1882 *MOT: <xx> [<] .
1883 *MOT: boh si .	1883 *MOT: boh sim .
1884 *LUC: bah si elle a les jambes croisées .	1884 *LUC: bah sim ela está com as pernas dobradas .
1885 *OBS: si regarde .	1885 *OBS: sim olha .
1886 *CHI: mais non parce+que t(u) as pas fait comme ça .	1886 *CHI: mas não porque você não fez assim .
1889 %act: le mouvement des jambes pour se mettre en tailleur .	1889 %act: o movimento das pernas para ficar cruzadas .
1890 *CHI: oh la@fs un champignon .	1890 *CHI: oh tem um champignon .
1893 %act: le bout de son pied sur lequel il doit y avoir un pion	1893 %act: o começo de seu pé sobre o qual deve ter um peão.
1894 *CHI: <est dans mon> [>] +//.	1894 *CHI: <é em meu> [>] +//.
1897 *LUC: xxx [<] .	1897 *LUC: xxx [<] .

Nesta sessão, M. brinca com Lucas (filho da observadora) novamente. Aqui, nesta sessão, já há uso deliberado de *parce que*, em que percebemos que ela usa para explicar as suas ações ou o que quer (como quando ela prefere uma determinada folha ao invés da escolhida por Lucas). Ela já consegue explicitar melhor o que quer dizer (usa o discurso reportado) e reformula o seu discurso. No exemplo, ela começa explicando que gostaria de realizar um concurso (de brincar) com Lucas de um jogo, como da outra vez. Ela então convida Lucas e, depois, explica: porque vamos jogar.

A argumentação nessa sessão se dá em contexto de confrontação, especialmente para demonstrar quem é que irá fazer determinada atividade ou para mostrar o que quer, como em outras sessões. No entanto, nesta sessão, há justificativas mais plausíveis sobre as suas ações e demonstração de outros pontos de vista (mais plausíveis e lógicos), como podemos perceber no exemplo acima, em que ela defende seu ponto de vista quando questionada pela mãe sobre o fato de as pernas de Martine não estarem cruzadas, como as dela.



## EXPLICAÇÃO

996 *MOT: d'autre+part <le beurre> [>] .	996 *MOT: de outra parte a manteiga [>] .
997 *CHI: <ouh+la> [<] !	997 *CHI: <ouh lá> [<] !
999 %com: CHI a failli tomber mais nous ne l'avons pas vu à l'image .	999 %com: CHI teria deixado cair mas não vemos na imagem .
1000 *MOT: <avec la farine> [>] .	1000 *MOT: <com a farinha> [>] .
1001 *OBS: <ouh+la> [<] .	1001 *OBS: <ouh+la> [<] .
1002 *CHI: <ouh+la z@fs vais tomber> [>] .	1002 *CHI: <ouh+la eu vou cair> [>] .
1005 *OBS: <<ouh+la> [/] <ouh+la> [/] ouh+la> [<] !	1005 *OBS: <<ouh+la> [/] <ouh+la> [/] ouh+la> [<] !
1006 *CHI: parce+que là z@fs ai un tablier marmiton +...	1006 *CHI: porque eu tenho um avental +...
1009 *CHI: +, et quand z@fs tombe i(l) va s'enlever .	1009 *CHI: +, e quando eu caio ele vai mover.
1012 *OBS: ah .	1012 *OBS: ah .
1013 *CHI: faut pas que z@fs glisse parce+que sinon i(l) va s'enlever mon	1013 *CHI: não posso mexer porque senão ele vai se mover meu
1014 +//.	1014 +//.
1017 *MOT: alors maint(e)nant il nous faut un autre +...	1017 *MOT: agora precisamos de um outro +...
1018 %act: MOT pose un nouveau saladier sur la table .	1018 %act: MOT coloca uma nova tigela . sobre a mesa.

## ARGUMENTAÇÃO

1302 *CHI: Lucas i(l) s' est trompé .	1302 *CHI: Lucas ele errou .
1305 %add: à OBS .	1305 %add: à OBS .
1306 *OBS: il s' est trompé .	1306 *OBS: ele errou .
1307 *OBS: ouais .	1307 *OBS: sim .
1308 *CHI: et après <i(l) yy> [///] j(e) l' attends jusque <qu' i(l) a(rrive)>	1308 *CHI: e depois ele [///] eu espero até que ele chegue
1309 [/] qu' il arrive .	1309 [/] que ele chegue .
1312 %act: CHI s'assoit sur un banc .	1312 %act: CHI se senta em um banco .
1313 *OBS: bon .	1313 *OBS: bom .
1314 *CHI: mais toi tu [/] tu peux monter .	1314 *CHI: mas você [/] você pode subir .
1317 *CHI: et <tu attrapes> [/] tu [/] tu attrapes deux jeux .	1317 *CHI: e <você pega> [/] você [/] você pega dois jogos .
1320 *CHI: parce+que quand z@fs ai fini hum [/] hum z@fs joue à l' autre jeu	1320 *CHI: porque quando eu terminar hum [/] hum eu jogo com um outro jogo.
1321 .	1321 .
1324 %act: CHI s'assoit sur les escaliers .	1324 %act: CHI se senta nas escadas .
1325 *OBS: mais j(e) pense Madeleine	1325 *OBS: mas eu penso Madeleine que

qu' il faut terminer <les gâ(teaux)> [//]	precisamos terminar os bolos
1326 le gâteau .	1326 o bolo.
1327 *OBS: c'est presque terminé .	1327 *OBS: está quase terminado .
1328 *OBS: après on pourra faire le jeu .	1328 *OBS: depois nós poderemos fazer um jogo .
1329 *OBS: hein ?	1329 *OBS: hein ?
1330 *CHI: non j(e) préfère faire le jeu main(te)nant .	1330 *CHI: não, eu prefiro fazer o jogo agora.

Nesta sessão, M. faz mais uso da argumentação do que nas outras sessões. Ela nega a fala ou o pedido das outras pessoas, como quando a mãe pede para cozinharem e ela se recusa, pois quer brincar. Desse modo, a negação surge, como nas outras sessões, porque ela quer fazer algo e não quer deixar outra pessoa o fazer ou, ainda, quando a mãe quer que ela faça algo e ela se recusa (nos episódios em que ela quer brincar e não fazer os biscoitos, por exemplo). Há, também, o uso do *mas (mais)* com o sentido de oposição - mais comum na argumentação -, e também sem esse sentido, como se ele tivesse a função de adição *et* . Ao que tudo indica, esse fato ocorre porque CHI quer, o tempo todo, afirmar seu próprio ponto de vista, por isso faz muito uso de *mais* e *parce que* . No exemplo selecionado, M. se contrapõe à fala da observadora, quando ela afirma que M. deverá fazer um bolo ao invés de jogar. Após essa cena, há um processo intenso de negociação entre a observadora e a mãe com CHI para que ela faça o bolo no lugar de continuar jogando com Lucas.

Já explicação se dá em diferentes contextos, quando ela diz ao outro o que vai fazer, por exemplo. Há o uso frequente de *parce que* em sua fala, especialmente para relatar suas ações e mostrar o motivo (ainda que muitas vezes sem ter uma continuidade precisa). Há muitas explicações sobre o funcionamento de produtos e objetos. No exemplo selecionado, CHI está cozinhando com a mãe e explica o que é preciso fazer, pois ela havia derrubado o que acabara de fazer.

SESSÃO 10 – 2\_09

#### EXPLICAÇÃO

959 *CHI: attends Côme tu vas téléphoner .	959 *CHI: espera Côme você vai telefonar.
962 %act: CHI apporte un téléphone à Côme .	962 %act: CHI empresta o telefone à Côme .
963 *MOT: il téléphone à qui ?	963 *MOT: ele telefona a quem ?
964 *CHI: allô ?	964 *CHI: alô ?

966 *CHI: il a répondu à la police .	966 *CHI: ele respondeu à polícia .
969 *MOT: à la police ?	969 *MOT: à polícia ?
970 *CHI: oui .	970 *CHI: sim .
973 *MOT: ah bon ?	973 *MOT: ah bom ?
974 *CHI: oui .	974 *CHI: sim .
977 *MOT: pourquoi ?	977 *MOT: por quê?
978 *CHI: parce+qu' il est malade .	978 *CHI: porque ele está doente .
981 *MOT: ah et [/] et la police tu crois qu(e) ça soigne ?	981 *MOT: ah e [/] e a polícia você acredita que cura ?
982 *CHI: oui .	982 *CHI: sim .
985 *MOT: qui est+ce qui soigne d'habitude plutôt ?	985 *MOT: quem é que cura ?
986 *CHI: un médecin .	986 *CHI: um médico .
989 *MOT: bah oui !	989 *MOT: bah sim !
990 *MOT: attends il reste une carte .	990 *MOT: espera ainda há uma carta.

### ARGUMENTAÇÃO

1839 *OBS: <et qu' est+ce que j(e) vais> [<] faire avec un panier d' eau sale	1839 *OBS: e o que é que eu vou fazer com uma cesta de água suja
1840 .	1840 .
1841 *CHI: c'est une [/] une [///] ça c'est un panier d' eau sale pour acheter	1841 *CHI: é uma [/] uma [///] isso é uma cesta de água suja para comprar
1842 de l' eau (.) sale .	1842 água suja .
1845 *MOT: <pour acheter de l' eau sale> [>] ?	1845 *MOT: <para comprar água suja> [>] ?
1846 *OBS: <pour acheter de l' eau sale> [<] ?	1846 *OBS: <para comprar água suja> [<] ?
1847 *CHI: oui .	1847 *CHI: sim .
1850 *MOT: pourquoi on achèterait de l' eau sale ?	1850 *MOT: por que compraríamos água suja?
1851 *CHI: pour [/] pour [/] pour laver les enfants .	1851 *CHI: para [/] para [/] para lavar as crianças .
1854 *MOT: <oh bah> [>] .	1854 *MOT: <oh bah> [>] .
1855 *CHI: +, <qui sont> [<] pas propres .	1855 *CHI: +, <que não são> [<] limpas
1857 *MOT: mais si on les lave avec de l' eau sale qu' est+ce qu' i(l) va se	1857 *MOT: mas sim lavamos com água suja o que é que vai
1858 passer ?	1858 acontecer ?
1859 *CHI: avec de l' eau propre .	1859 *CHI: com água limpa .
1862 *MOT: bah oui on les lave avec de l' eau propre les enfants .	1862 *MOT: bah sim nós as lavamos com água limpa as crianças .
1863 *OBS: c'est après qu' elle est sale l' eau .	1863 *OBS: é depois que fica suja a água.

Nesta sessão, M. explica o modo de funcionamento de seus jogos, o que deseja fazer com determinado brinquedo ou brincadeira e o porquê de vários acontecimentos, nem sempre relacionadas ao contexto imediato. Ela conta história e diz porque ela aconteceu e o que ocorreu. O uso de conectivo é frequente e CHI possui uma desenvoltura linguística para expressar o que deseja sem depender tanto da interpretação do adulto. No fragmento selecionado, M. está brincando com mãe e seu irmão, Côme, e telefona. Ao ser questionada pela mãe para quem ela estava ligando, ela afirma que para a polícia, porque o irmão estava doente. Apesar de após isso haver uma oposição da mãe (pois se está doente quem cura é o médico), interessa-nos aqui verificar o porquê de ela ligar para a polícia: porque ele está doente.

Com relação à argumentação, ela aparece quando M. justifica uma recusa ou uma atividade. Ela consegue já demonstrar seu ponto de vista à mãe ou à observadora, com justificativas que convencem o interlocutor. Notamos que o processo de negociação entre mãe e criança se intensifica cada vez mais, sendo a argumentação cada vez mais estruturada na fala de M. (mas ainda não como ocorre na fala adulta). No exemplo, CHI é interpelada pela mãe e observadora pelo fato de usar água suja para lavar seus bebês. Ao ser questionada sobre isso CHI modifica sua fala, dizendo que irá usar água limpa para dar banho. Há, portanto, uma modificação, por parte de CHI, de seu ponto de vista inicial e uma resposta de aceitação por parte da mãe e da observadora.

## SESSÃO 11 – M. 2\_10

### EXPLICAÇÃO

33 *CHI: yy faire un sourire .	33 *CHI: yy fazer um sorriso .
36 *OBS: un beau sourire ?	36 *OBS: um bonito sorriso ?
37 *OBS: pourquoi tu m(e) fais un beau sourire comme ça ?	37 *OBS: porque você me faz um bonito sorriso assim ?
38 *CHI: +< 0 [=! sourit] .	38 *CHI: +< 0 [=! sorri] .
39 *CHI: parce+que i(l) faut faire un sourire quand on se filme .	39 *CHI: porque é preciso fazer um sorriso quando filmamos .
43 %act: CHI touche ses lèvres avec la paume pour désigner un sourire .	43 %act: CHI toca seus lábios com a palma para designar sorriso .
44 *OBS: ah bon ?	44 *OBS: ah verdade ?
45 *ANG: <qua(nd) on fait les photos faire un sourire> [=! sourit] .	45 *ANG: <quando tiramos foto devemos sorrir> [=! sorri] .
46 *CHR: <comme ça> [/] comme ça ou comme ça .	46 *CHR: <assim> [/] assim ou assim .
47 %act: CHR range sa chaussette au	47 %act: CHR coloca sua meia no pé

ped droit et fait plusieurs variantes de sourire .	direito e faz muitas variantes de sorriso .
48 %sit: les autres filles sourient .	48 %sit: as outras meninas sorriem.

### ARGUMENTAÇÃO

2229 *OBS: ça+y+est t(u) as fini de dormir ?	2229 *OBS: você acabou de dormir ?
2230 %sit: CHI sort le doigt de la bouche et se lève .	2230 %sit: CHI tira o dedo da boca e se levanta .
2231 *CHI: (.) non quand je dors sur le canapé jaune tu peux mettre les pieds	2231 *CHI: (.) não quando eu durmo sobre o sofá amarelo você pode colocar os pés.
2232 sur le canapé jaune quand je dors sur le canapé jaune .	2232 sobre o sofá amarelo .
2235 %act: CHI regarde OBS et se recouche après tourne la tête vers OBS et quand elle prononce canapé jaune elle touche le canapé avec sa main .	2235 %act: CHI regarde OBS e volta para o sofá depois vira a cabeça em direção à OBS e quando ela pronuncia sofá amarelo ela toca o sofá com a sua mão.
2236 *OBS: t(u) es sûre ?	2236 *OBS: tem certeza ?
2237 *CHI: (.) mais quand on s'assoit sur le canapé jaune ben i(l) faut pas	2237 *CHI: (.) mas quando sentamos no sofá amarelo não precisa
2238 les mettre .	2238 os colocar .
2241 *HOU: www .	2241 *HOU: www .
2242 %com: HOU parle avec COM où les filles en dehors de la conversation de OBS et CHI .	2242 %com: HOU fala com COM onde as outras meninas estão de fora da conersação de OBS e CHI .
2243 *OBS: pourquoi ?	2243 *OBS: por quê ?
2244 *CHI: parce+que sinon [/] sinon [/] sinon il est tout fichu .	2244 *CHI: porque senão [/] senão [/] senão ele fica sujo.

Na idade de 2;10, durante a sessão, M. está com mais duas amigas (Marie Angel e Christelle). Elas brincam bastante na sala próxima ao quarto de M. (onde encontra-se o sofá verde) e também na parte inferior da casa. Como elas riem e gritam e por se tratarem de crianças interagindo em conjunto, há situações discursivas diferentes das outras sessões.

Desse modo, as argumentações giram em torno justamente da relação de M. com as outras duas crianças, especialmente quando ela não quer realizar uma tarefa, quando as crianças mexem em seus brinquedos etc. A explicação já possui outras características, pois ela explica fenômenos ou acontecimentos às outras crianças ou à observadora, ou tenta inserir a observadora nos contextos, nas situações conversacionais.

No exemplo selecionado de explicação, CHI explica à OBS porque elas estão sorrindo: “parce+que i(l) faut faire un sourire quand on se filme”. Não há oposição de ideias

aqui, apenas a explicação da razão pela qual elas sorriem. Já no que diz respeito à argumentação, o exemplo mostra que, após a pergunta de OBS, ela primeiro explica deve retirar os sapatos quando está no sofá, mas, quando questionada se ela estava certa daquilo, ela afirma que sim, dizendo que no sofá verde ela deve colocar os sapatos. Ao ser questionada do porquê, ela diz que senão tudo fica sujo.

SESSÃO 12 – M. 2\_11

### EXPLICAÇÃO

149 *MOT: tu prends la poupée ?	149 *MOT: você pega a boneca ?
150 *CHI: oui je la prends parce+qu' on va y aller avec elle .	150 *CHI: sim eu a pego porque nós vamos com ela.
153 %act: CHI prend la poupée dans ses bras .	153 %act: CHI pega a boneca nos braços .
154 *MOT: <d'accord> [<] .	154 *MOT: <certo> [<] .
155 *CHI: <hum on peut aller> [<] +//.	155 *CHI: <hum nós podemos ir> [<] +//.
157 %act: CHI regarde vers OBS .	157 %act: CHI olha para a OBS .
158 *CHI: hum <et je joue> [//] euh je soulève ma robe parce+que je la	158 *CHI: hum <e eu jogo> [//] euh eu levanto meu vestido porque eu aqui
159 soulève d' un coin <parce+que si> [//] parce+que dans l' autre main	159 levanto de um lado <porque si> [//] porque na outra mão
160 j' ai ma poupée on y va euh +//.	160 eu tenho minha boneca vamos euh +//.
164 %act: CHI soulève un coin de sa robe avec la main gauche en montant les escaliers s'arrête et se retourne à la fin pour regarder en bas .	164 %act: CHI levanta de um lado seu vestido com a mão esquerda subindo as escadas para e volta no fim para olhar para baixo.

### ARGUMENTAÇÃO

2822 *MOT: attends à moi .	2822 *MOT: espere, minha vez.
2823 *MOT: vert ah bah ça [/] hum ça marche pas vas+y !	2823 *MOT: verde ah bah isso [/] isso não funciona vamos !
2824 %act: MOT lance le dé .	2824 %act: MOT lança o dado .
2825 *CHI: non [/] non parce+que mes verts i(ls) sont +//.	2825 *CHI: não [/] não porque meus verdes eles são +//.
2828 *CHI: yy noir !	2828 *CHI: yy preto !
2832 %act: CHI prend un dé et le soulève .	2832 %act: CHI pega o dado e o joga .
2833 *CHI: <j(e) te l' ai fait le noir> [/] là j(e) te l' ai fait noir .	2833 *CHI: <eu fiz o preto> [/] aqui eu fiz o preto .
2836 %act: CHI tourne le dé comme dans le cas précédent et met le dé sur la facette de couleur noir et l'approche de	2836 %act: CHI joga o dado como no caso anterior e coloca o dado sobre a borda da cor preta e o aproxima de MOT

MOT .	.
2837 *CHI: j(e) vais t' en tirer une !	2837 *CHI: eu vou tirar uma !
2840 *MOT: non [/] non [/] non [/] non (.) <non [/] non [/] non [/] non > [>]	2840 *MOT: não [/] não [/] não [/] não (.) <não [/] não [/] não [/] não > [>]
2841 !	2841 !
2842 %act: MOT empêche CHI de tirer une chenille prend le dé et le lance rapidement .	2842 %act: MOT impede CHI de tirar uma lagarta pega o dado e o lança rapidamente .
2843 *CHI: <<j(e) te l' ai> [//] j(e) t' en tire > [<] +...	2843 *CHI: <<eu tenho> [//] eu tiro> [<] +...
2845 %act: CHI veut tirer une chenille .	2845 %act: CHI quer tirar uma lagarta .
2846 *MOT: à moi ?	2846 *MOT: minha vez ?
2847 %sit: CHI regarde le dé .	2847 %sit: CHI olha o dado .
2848 *MOT: blanc !	2848 *MOT: branco !
2849 *MOT: à toi !	2849 *MOT: você!
2850 %act: MOT donne le dé à CHI .	2850 %act: MOT dá o dado à CHI .

Nesta penúltima sessão, percebemos que há um importante desenvolvimento no que se refere à estrutura linguística de M.. Ela faz muito uso de *parce que*, questiona muito a sua mãe e outros sobre o funcionamento de situações e objetos, conta bastante história e explica o que se passa para Martine (a observadora). Com relação à explicação, ela conta o que fez na escola e o funcionamento de brinquedos, por exemplo. O *parce que* nessa sessão possui explicações plausíveis, menos dependente da fala adulta.

No exemplo selecionado, há duas explicações, ambas com o uso do conectivo *parce que*. No primeiro, o *parce que* surge com CHI diz que pegará a boneca porque ela irá subir as escadas com ela. No segundo *parce que*, ela diz porque sobe o vestido apenas de um lado: porque está com a boneca na outra mão. Verificamos que ambos os *porquês* não possuem embates em seu cerne, o que configura um porque mais explicativo do que argumentativo.

Com relação à argumentação, M. argumenta quando quer, ela mesma, fazer as tarefas; além disso, há muitas vezes a defesa de seu ponto de vista, especialmente quando ela joga com a sua mãe, mas com um uso mais adequado do *parce que* e com justificativas mais plausíveis, como podemos perceber no exemplo acima, em que M. quer retirar as peças, mas a mãe não permite. Ela justifica seu ponto de vista, mas acatando o não da mãe (CHI:<<j(e) te l' ai> [//] j(e) t' en tire > [<] +...).

SESSÃO 13 – M. 3;0

EXPLICAÇÃO

3366 *MOT: tiens .	3366 *MOT: aqui .
3367 *CHI: <j' ai mon> [/] <j' ai mon> [/] <j' ai mon parapluie> [>] !	3367 *CHI: <eu tenho meu> [/] <eu tenho meu> [/] <eu tenho meu guarda-chuva> [>] !
3370 *MOT: <tu lui donnes un baiser> [<] ?	3370 *MOT: <você lhe dá um beijo> [<] ?
3371 %act: MOT s'approche de CHI en portant COM .	3371 %act: MOT se aproxima de CHI com COM .
3372 *MOT: tu lui donnes un baiser ?	3372 *MOT: você lhe dá um beijo ?
3373 *CHI: 0 .	3373 *CHI: 0 .
3374 %act: CHI donne un bisou à COM .	3374 %act: CHI dá um beijo em COM .
3375 *MOT: hop !	3375 *MOT: hop !
3376 *MOT: +< tu donnes un baiser Lucas ?	3376 *MOT: +< você dá um beijo Lucas ?
3377 %act: MOT porte COM de CHI vers LUC .	3377 %act: MOT leva COM de CHI vers LUC .
3378 *CHI: +< c'est mon parapluie moi .	3378 *CHI: +< é meu guarda-chuva meu .
3380 *OBS: +< bonne nuit Côme !	3380 *OBS: +< boa noite Côme !
3381 *MOT: +< xxx .	3381 *MOT: +< xxx .
3382 *LUC: 0 .	3382 *LUC: 0 .
3383 %act: LUC embrasse COM .	3383 %act: LUC abraça COM .
3384 *CHI: +< c'est pour me protéger <de la> [/] de la pluie .	3384 *CHI: +< é para me proteger da chuva.

## ARGUMENTAÇÃO

2076 %act: LUC continue d'essayer de mettre le tutu .	2076 %act: LUC continua a tentar colocar a saia da boneca.
2077 *LUC: normalmente elle est comme ça .	2077 *LUC: normalmente ela é assim .
2078 %act: LUC change la position de la figurine .	2078 %act: LUC troca a posição do figurino .
2079 *LUC: avec les bras levés .	2079 *LUC: com os braços levantados .
2080 *LUC: 0 .	2080 *LUC: 0 .
2081 %act: LUC montre la figurine à CHI .	2081 %act: LUC mostra o figurino à CHI .
2082 *LUC: oui !	2082 *LUC: sim !
2083 *LUC: oui !	2083 *LUC: sim !
2084 *CHI: non c'est pas comme ça qu' e(lle) [/] <qu' elle est> [>] sur la	2084 *CHI: não não é assim que ela [/] <que ela é> [>] na
2085 photo .	2085 foto .
2088 %act: CHI prend la danseuse des mains de LUC .	2088 %act: CHI pega a dançarina das mãos de LUC .
2089 *LUC: <oui mais> [<] +...	2089 *LUC: <sim mas> [<] +...
2090 *LUC: sur la photo !	2090 *LUC: na foto !
2091 %act: LUC scrute la boîte des playmobils .	2091 %act: LUC verifica a caixa dos playmobils .
2092 *LUC: ouais elle a les pieds à l' air .	2092 *LUC: sim ela está com os pés para o ar .



2093 *LUC: (en)fin (.) j(e) sais pas .	2093 *LUC: enfim (.) não sei .
2094 *LUC: oh !	2094 *LUC: oh !

Nesta sessão, M. está brincando com Lucas (o filho da observadora) na maior parte do tempo. Eles brincam de vários jogos durante a gravação, algo que instiga M. a explicar e a argumentar. Percebe-se nessa sessão um desenvolvimento muito maior no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico (ainda que menor do que sessão anterior), mas já muito bem articulado e com o seu projeto de dizer mais independente da interpretação de sua fala pelo outro.

No que se refere à explicação, M. faz uso de muita explicação para falar de acontecimentos, de situações e mostrar ao interlocutor o que se passa na cena enunciativa. Há muito uso do conectivo *parce que*, que já possui o estatuto da fala adulta. No exemplo selecionado, M. afirma que está com o guarda-chuva e, ao final, diz para que serve: +< c'est pour me protéger <de la> [/] de la pluie / é para me proteger da chuva.

Com relação à argumentação, M. faz muito o uso da negação durante o processo de negociação e, também, de justificações, no entanto, elas estão estruturalmente mais próximas da fala adulta. Ela já fornece justificações, demonstrando diferentes pontos de vista sobre o assunto. No exemplo acima, CHI está brincando com Lucas e se opõe à fala e à ação de Lucas, que pretende deixar a boneca (que possui um figurino que pode ser trocado, sendo um boneca de velcro adesivo) em um posição específica, o que Madeleine argumenta que não, pois não é daquela forma que ela está na foto do painel onde se cola a boneca. Por fim, Lucas aceita o argumento de CHI e modifica a posição da boneca no painel de colagem.

Após essa análise linear das sessões das duas crianças, pudemos perceber que há nitidamente um desenvolvimento das noções aqui trabalhadas, explicação e argumentação, sendo inicialmente mais dependente da interpretação, da fala do outro e, posteriormente, com uma maior desenvoltura linguística, principalmente no uso do *porque / parce que*, além do aumento significativo em seu vocabulário. Desse modo, há, inicialmente, na fala das duas crianças, explicação e argumentação com o uso de poucas palavras, mas passível de interpretação pelo outro. Em seguida, verificamos que há o uso do conectivo *porque / parce que*, que começa a ser utilizado em alguns momentos, passando a um uso mais deliberado, para se concentrar em situações mais específicas, em que o uso desse conectivo é indicado, buscando uma melhor estabilização (especialmente no que diz respeito à explicação).

Com relação às justificações ou fornecimento das causas, das razões ou dos motivos etc., por meio de *porque / parce que*, percebemos que inicialmente, a criança não faz uso do conectivo, mas explica ou justifica uma recusa por meio de gestos, do grito, do movimento de mãos etc. Porém, posteriormente, a criança já passa a fazer uso desses conectivos, inicialmente em situações em que o adulto solicita ou instiga a criança a responder, a fazer algo etc., e depois de modo mais independente, com mais desenvoltura. No início, as argumentações ou explicações são um *nonsense*, que não possuem a lógica adulta, mas, nas sessões finais, há mais justificações e explicações da causa, razão etc., mais plausíveis, que respondem à situação discursiva e são mais próximas da fala adulta.

Após essa breve análise, que será retomada nas discussões dos dados, passemos para a análise de dados específicos da fala de G. e M., na busca por verificar o funcionamento de ambas as noções aqui estudadas em sua estruturação linguística e discursiva. Primeiramente, faremos a análise de G., criança brasileira e, depois, faremos o mesmo com a criança francesa, M..

## **ANÁLISE COMENTADA DE DADOS MAIS EXPRESSIVOS SOBRE ARGUMENTAÇÃO E EXPLICAÇÃO NA FALA DAS DUAS CRIANÇAS**

Neste ponto, a partir da análise dos dados gerais, especialmente das características dos elementos estudados em cada sessão, passaremos a analisar os dados mais significativos, elecando seus pontos mais expressivos, para que possamos compreender como esses elementos (argumentação e explicação) aparecem na fala de cada uma das duas crianças.

### ***CRIANÇA BRASILEIRA – G. (24 AOS 37 MESES DE IDADE)***

*Episódio*<sup>63</sup> 1– (G. 2;11)<sup>64</sup>: *O salão de automóvel*

A interação entre os pais e a criança ocorre na sala do apartamento onde moram, a partir de uma situação lúdica com o jogo de peças para montar, “*O pequeno construtor*”, que a criança havia acabado de ganhar da observadora. Há na sala, também, diversos carros de brinquedo e algumas caixas. A mãe está no sofá e o pai sentado no chão, junto com a criança.

<sup>63</sup> Os turnos estão numerados de acordo com cada sessão e não seguem uma ordem crescente neste trabalho.

<sup>64</sup> A legenda com os símbolos das transcrições encontra-se anexa ao final do trabalho.

Com as peças de “*O pequeno construtor*”, pai e criança montam *um salão do automóvel com os blocos*.

- 17 \*FAT: <vamo(s)> [>] .  
18 \*CHI: <vamo(s)> [<] o Match .  
19 \*CHI: não # põe aqui do lado do Match .  
20 \*FAT: eu vo(u) po(r) do lado de lá o(olha) # aqui o(lha) .  
21 \*FAT: aí o(lha) .  
22 \*CHI: assim não (es)tá certo # é po(r) muito o [/] o [///] não pode cabe(r) # assim (es)tá menos .  
24 \*FAT: (es)tá menos n(ão) é ?  
25 \*FAT: só que não tem mais peça .  
26 \*MOT: tem ali o(lha) # um quadradin(ho) daquele que faz a montanha # <aí> [>] .  
28 \*FAT: <esse> [<] ?  
29 \*MOT: é .  
30 \*FAT: (es)tá bom vai .

Notamos nesse fragmento um exemplo clássico de uma argumentação na fala de G., uma vez que encontramos explicitamente as categorias elencadas para a ocorrência de uma argumentação, como aponta Leitão (2007). Dessa maneira, temos no turno 19, na fala da criança, um argumento inicial, que contém o seu ponto de vista (APV). Porém, no turno 21, verificamos um contra-argumento do pai à fala da criança, demonstrando um outro ponto de vista (CAOPV). Ainda não satisfeita com a oposição do pai, CHI fornece novamente outro argumento com seu ponto de vista e com uma justificativa (APVJ). Por fim, no turno 30, temos a resposta do pai ao argumento da criança, com aceitação e incorporação total do ponto de vista da criança (ACIT).

A cena evidencia, dessa forma, a produção de uma argumentação por parte da criança, na tentativa de convencer o pai a colocar a peça do brinquedo em outro local. Apesar de não ser uma argumentação como a de um adulto – ou de uma criança mais velha, em processo de aprendizagem escolar, por exemplo – este fragmento parece ser um exemplo bem claro de como funcionam as subcategorias (no caso, de modo explícito no discurso) para gerar uma argumentação. Acreditamos que a sua utilização pela criança pequena é um importante passo em seu desenvolvimento linguístico, pois a partir da solicitação e objeção do pai, a criança precisa reformular ou enfatizar o seu discurso para atingir seu objetivo.

Em termos linguísticos, nesse episódio, o *não* pode conferir ao fragmento o caráter argumentativo. É por meio desse elemento que podemos verificar a oposição na fala de CHI. Além disso, o *porque* implícito, que verificamos no turno 22 (não pode cabe(r) # (porque) assim (es)tá menos) é um recurso que oferece um argumento (ainda que não atenda à demanda

de um argumento adulto) na fala da criança e nos auxilia a verificar a existência de uma argumentação nesta cena.

É importante aqui destacar a noção de Gêneros do discurso. De acordo com Bakhtin, os gêneros são *tipos relativamente estáveis de enunciados*, que são composto pelo tema, composição e estilo. Na cena acima, as brincadeiras, especialmente com carros, é uma das atividades mais realizadas com CHI, em que ele partilha com o pai e a mãe várias situações discursivas e assume diferentes papéis (ora é quem comanda os carros ora é o dono do estacionamento etc.). Evidencia-se, também, a questão da convivência e da relação entre os interactantes, em que há uma sintonia entre o pai e filho, o que propicia a continuidade do diálogo.

Vejamos a cena a seguir, Gustavo e o pai estão na sala assistindo à televisão. Na sala há também alguns brinquedos espalhados e, dentre esses brinquedos, estão vários carrinhos de brinquedos, que a criança costuma nomear de acordo com os personagens do filme Carros. O pai está no chão da sala com a criança e eles começam a falar sobre as características dos carrinhos.

Episódio 2 – (G. 3;00): *A cor dos carros*

- 18 \*CHI: não foi .  
19 \*FAT: não ?  
20 \*CHI: não .  
21 \*MOT: ué@i # não é esse o Macqueen ?  
22 \*CHI: hã .  
23 \*CHI: não # é o Tinoco .  
24 \*FAT: Dinoco ?  
25 \*CHI: é .  
26 \*FAT: qual # o Tequi ?  
27 \*OBS: www .  
28 %com: OBS fala com a cachorra da família.  
29 \*CHI: não é aquele # o Macqueen  
30 \*FAT: qual ?  
31 \*FAT: mostra para tia Lê .  
32 \*CHI: o papai errou esse [/] e [/] esse [//] essa parte .  
33 \*CHI: essa parte é azul.  
34 \*FAT: a:@i # do Dinoco né ?  
35 \*OBS: que que acontece com o olho do [/] do Carros aí?  
36 \*CHI: ele mexe o olho tã [///] igual [/] igual esse .  
37 %act: a criança pega um carrinho vermelho nas mãos.  
38 \*OBS: <a@i> [>] .

Ao analisarmos o excerto, observamos a existência dos dois elementos no mesmo fragmento. Iniciemos, então, por destacar a explicação. Em muitos casos, encontramos a explicação em situações em que o interlocutor não está familiarizado com o assunto e necessita do contexto discursivo para conseguir interagir ou tecer considerações. É o que ocorre no turno 33, em que a criança, então com 3;00 anos, explica à observadora (a pedido do pai) o que ela estava argumentando: o fato de o pai ter errado a cor do brinquedo, pois ele era azul e não de outra cor.

É importante destacar que, mais uma vez, a criança encontra-se em uma cena lúdica, o que demonstra a importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento linguístico da criança (BRUNER, 2004) e sua importância nas relações de interação, e da relação de convivência (DEL RÉ; MARCHEZAN, VIEIRA, QUIMELLO, 2014; SALAZAR-ORVIG, 2003; SALAZAR-ORVIG E HUDELOT, 2003; DEL RÉ (2002; 2011). Além disso, devemos salientar neste fragmento a importância da interpretação da fala da criança pelo outro, no caso o pai, possibilitando a continuidade do diálogo e de toda a cena enunciativa. Além disso, a mediação do pai foi essencial para que a criança explicasse à observadora o que estava querendo dizer, interagindo-a de toda a cena enunciativa.

Além da explicação, temos neste segundo exemplo uma argumentação, observada nos turnos 18, 21,23, 34. No turno 18, CHI conversa com o pai e argumenta, com um ponto de vista (APV), que a cor do brinquedo não é aquela falada pelo pai. Contudo, o pai, opondo-se ao argumento de CHI, fornece um outro ponto de vista no turno 21 (CAOPV). Em seguida, no turno 23, CHI argumenta novamente, afirmando com uma justificativa, de que realmente se trata o objeto de atenção conjunta (“do Tinoco”) (AJ). Por fim, ambos chegam a uma negociação, com a aceitação, por parte do pai, dos argumentos de G. (RESP).

Novamente, ao analisarmos esse dado, devemos levar em consideração todo o universo que engloba a comunicação. É preciso ter em mente o processo dialógico envolvido nas comunicações e a cumplicidade existente entre os interactantes para que tal comunicação aconteça. Essa cumplicidade (ou convivência) é, na realidade, o envolvimento dos participantes, que interagem a partir do mesmo tema, buscando correspondências em seus discursos, compartilhando uma mesma cena, com a mesma atenção conjunta (BRUNER, 2007).

Vejamos um outro excerto, em que podemos perceber duas explicações que surgem no discurso por razões e situações diversas:

Episódio 3 – (G. 2;11): *A troca de nomes*

Nesta cena, a criança conversa com o pai e a observadora na sala do apartamento e, de repente, ela chama a OBS de Neuci, nome de sua babá. Essa troca de nomes realizada pela criança já havida ocorrido em várias outras cenas mas, desta vez, ela provoca o riso e também perguntas dos participantes.

- 207 \*CHI: <olha> [<] # Neuci olha pa(ra) mim .  
208 \*OBS: Neuci # como assim Neuci ## é meu nome Neuci ?  
209 \*CHI: nã:o # é [/] é [/] tia Lê .  
210 \*OBS: <a::: bom> [=! risos] .  
211 \*MOT: quem que é a Neuci ?  
212 \*CHI: é aquele .  
213 \*CHI: eu não dá para ve(r) ela daqui porque eu [/] o [/] o [/] o ti(a) [///] o Neuci ?  
215 \*OBS: 0 [=! risos] .  
216 \*FAT: a Neuci não (es)tá aqui filho .  
217 \*CHI: o: tia Lê ?  
218 \*OBS: oi ?  
219 \*CHI: não dá para ve(r) a casa da Neuci porque é longe.  
220 \*OBS: é longe daqui # (vo)cê queria ver a casa dela daqui da sacada ?  
221 \*CHI: não # mas eu não [/] eu não consigo ve(r) .  
222 \*OBS: é que é longe ?  
223 \*CHI: 0 [=! tosse] .  
224 %act: a criança tosse colocando a mão na boca .  
225 \*CHI: é po(r)que é longe .

Na cena, a observadora, embora já soubesse a resposta, indaga quem seria a Neuci. Essa situação de questionamento suscita uma explicação da criança, que percebe a troca realizada, e para continuar o diálogo ela introduz o interlocutor no assunto que ele, aparentemente, não domina.

A explicação, como já mencionado no capítulo dois, surge no discurso por diversos motivos e situações, especialmente naquelas em que algo não está claro para o(s) interactante(s), que podem comprometer a comunicação. No caso do exemplo selecionado, temos, no turno 212, uma explicação de CHI impulsionada pela pergunta da observadora, que questiona sobre a confusão da criança com o nome da babá e o seu. Após o questionamento, a criança tenta responder à observadora a pergunta “quem é Neuci?”, mas, também, o porquê de não conseguir ver a casa da babá da sacada do apartamento. Dessa maneira, temos no turno 219 uma explicação com uma justificativa da criança para um interlocutor que, teoricamente, não é conhecedor do assunto, no caso, a OBS. Sendo assim, a justificativa aqui está ligada à

incompreensão do interlocutor, sendo a sua não integração do contexto a causa da não compreensão dessa troca pela criança.

A fala da criança é, muitas vezes, reinterpretada e reformulada, como forma de dar sentido ao diálogo. Isso pode ser facilmente percebido no excerto acima. O que poderia tornar-se *nonsense*, uma vez que a pergunta formulada era “Quem...?” e não “Onde mora...?” a babá, é ressignificado pelo interlocutor, que reinterpreta a fala da criança, dando continuidade ao diálogo e ao encadeamento discursivo, e reforça a importância da explicação da criança para o sentido geral da cena enunciativa, o que podemos verificar na fala da OBS, quando ela (turno 220) dá continuidade à ideia fornecida pela criança. Além disso, fica evidente no trecho a importância do presumido e da convivência na fala de G., uma vez que sem essa relação de cumplicidade e sem o conhecimento prévio da situação por parte de ambos os participantes, seria difícil a compreensão global e a continuação do diálogo.

É importante observar, igualmente, nesse episódio os elementos linguísticos que auxiliam os interactantes na interpretação do querer dizer do outro. Obviamente, esses elementos são fundamentais em nossos estudos, pois nos fornecem os indícios de um possível surgimento da explicação e/ou argumentação na fala da criança. Sendo assim, um dos aspectos que se destacam são os questionamentos, que é o que suscita a explicação por parte de G. Além dele, o *porque* é um elemento de destaque, pois a partir dele a criança explica as suas razões (de troca do nome, de quem é Neuci ou de o porquê de não ver a casa da babá).

Passemos ao exemplo a seguir, em que a criança está brincando com a observadora na lavanderia do apartamento. É importante salientar que, naquele momento, a máquina de lavar era o “brinquedo” que CHI mais gostava, adorava assisti-la funcionando. Durante a semana em que se passa a cena, a escola solicitou às crianças que fizessem em casa uma réplica do brinquedo que eles mais gostassem e trouxessem para a aula a fim de que fosse colocado na “caixa mágica”. Diante disso, os pais fizeram uma réplica em miniatura, com todos os detalhes, da máquina de lavar que eles tinham em casa para que a criança a levasse para a escola. Sendo assim, neste episódio, CHI e a OBS falam sobre a réplica e a ‘caixa mágica’ da escola, enquanto observam o funcionamento da máquina de lavar:

#### Episódio 4 – (G. 2;10): *A caixa mágica*

- 344 \*OBS: a::@i ## e o que que vai dentro dessa caixa mágica ?  
345 \*CHI: a:@i não sei # essa não vai na caixa <mágica> [>] .  
346 %xpnt: CHI aponta para a máquina de lavar roupas.  
347 \*OBS: <ela não entra> [<] # essa daí ?

- 348 \*CHI: não é porque é só a máquina .  
 349 \*OBS: a:@i .  
 350 \*CHI: <só aquela máquina aí fora> [?] .  
 351 \*OBS: mas se você quiser levar essa máquina aí num cabe lá naquela caixa  
 mágica ?  
 353 \*CHI: não .  
 354 \*OBS: <não> [>] ?  
 355 \*CHI: <a máquina> [<] cabe .  
 356 \*OBS: essa <daí> [>] ?  
 357 \*CHI: <mas essa> [<] [/] essa não .  
 358 \*OBS: essa não cabe # por quê ?  
 359 \*CHI: po(r)que <é> [///] esse é muito g(r)ande .  
 360 \*OBS: a:@i # por isso que a mamãe fez uma pequenininha # né ?

Neste episódio, temos, novamente, dois questionamentos por parte do adulto que suscitam a explicação da criança. No primeiro, turno 344, por exemplo, temos uma pergunta que a criança busca responder ao interlocutor, a partir de seu conhecimento. No caso, a pergunta da observadora é respondida pela negativa, uma vez que a criança não responde “o que vai na caixa mágica”, mas sim o que “não vai”, no caso a máquina de lavar roupa em tamanho real.

Ao observarmos os discursos dos adultos com as crianças, notamos muitas vezes as perguntas do tipo *por quê?*, sem que o interlocutor queira exatamente saber algo, mas apenas para dar continuidade ao assunto ou testar os conhecimentos da criança. Esse é o caso do turno 358 do excerto acima, em que a pesquisadora instiga a criança a responder o motivo pelo qual a máquina original não cabe na “caixa mágica” da escola. A explicação dada por CHI é simples e lógica, que responde à solicitação da observadora: a criança faz uso do adjetivo “grande”, definindo então o *porquê*. Ele explicita, então, por meio de *porque* a razão de não aquela máquina não caber na caixa mágica.

Nesse episódio, também, podemos novamente observar todos os aspectos teóricos que envolvem a fala da criança e do adulto. Para se compreender a cena, não basta apenas observarmos os elementos linguísticos usados pelos parceiros da comunicação, pois é preciso saber qual a situação e o contexto em que ocorre a conversa. Dessa forma, se revermos o dado acima, veremos a importância desses aspectos na compreensão do querer dizer dos interactantes.

Podemos pensar, também, nessa parte, a questão dos formatos, como já enfatizou Bruner, que são situações rotinizadas em que a criança partilha com o outro determinados contextos. Aqui, o que notamos é o modo como CHI explica (não só nessa, mas durante todas as sessões) à observadora, que nem sempre entende a situação, porque falta o presumido, ou



por ter menos contato cotidiano com a criança. O presumido (Bakhtin, 1997), então, assume um importante papel em nossa linguagem, pois há muitas coisas que são compreendidas pelo contexto.

Vejamos outros exemplos em que a explicação surge na fala da criança a partir das perguntas dos interlocutores. No episódio 5, pai e criança estão sentados no tapete em frente à televisão na sala do apartamento. Eles estão brincando e falando sobre os carros que estão espalhados pelo chão; o pai começa a lembrar o nome dos carros e cita um nome de uma amiga dele, que a criança confundia com a “Dona Caixa”.

#### Episódio 5 – (G. 2;11) : A “Dona Caixa”

- 886 \*FAT: quem é a Dona\_Ca(i)xa ?  
887 \*CHI: aquele do betiangles@c .  
888 \*FAT: ã@i ?  
889 \*CHI: <aquele> [<] # é .  
890 \*FAT: do Backyardigans [>] ?  
891 \*FAT: nã:::o ## Dona\_Ca(i)xa .  
892 \*CHI: aquele que toca mu(si)ca com você .  
893 \*FAT: a::: que toca música com o papai # n(ão) é?  
894 \*FAT: é Natasha .  
895 \*OBS: <a:: Natasha> [=! risos] ?  
896 \*CHI: <o papai # o papai # o papai # o papai> [>] .  
897 \*FAT: <veio aqui Giba e a Dona\_Ca(i)xa> [<] .

Já no episódio 6, pai e criança estão sentados no sofá vendo álbuns de foto. Em um dos álbuns, o que a criança está olhando com o pai, há a foto de CHI na capa e eles ficam analisando. O pai, então, elenca várias coisas que estão acontecendo na foto e algumas características da criança. O pai brinca que se trata de uma outra pessoa, ao que a criança retruca:

#### Episódio 6 (G. 2;03): *O menino, não; o Gustavo*

- 393 \*FAT: olha que bonitinho .  
394 \*FAT: parece um menino .  
395 \*CHI: m(e)nino não Gu(s)tavo .  
396 \*FAT: é o Gustavo .  
397 \*OBS: <0 [=! ri]> [>] .  
398 \*FAT: <mas não é mais bebê n(ão) é> [<] ?  
399 \*FAT: já é um menininho .  
400 \*FAT: n(ão) é ?  
401 \*CHI: não .  
402 \*FAT: <n(ão) é> [>] ?  
403 \*OBS: <0 [=! ri]> [<] .

- 404 \*FAT: a:: e isso aqui o(lha) ?  
405 \*FAT: que que é isso que o papai fez ?  
406 \*CHI: ba(r)ata .  
407 \*FAT: ã@i ?  
408 \*CHI: <bicho> [?] bate bate .  
409 \*FAT: não .  
410 \*FAT: que que é isso aqui ?  
411 \*CHI: c(r)avo e a (r)osa .  
412 \*FAT: ã@i ?  
413 \*CHI: c(r)avo e a (r)osa .  
414 \*FAT: o cravo e a rosa .  
415 \*FAT: <isso> [>] .

Nos dois exemplos acima citados, podemos observar que é o adulto quem solicita uma explicação à criança, favorecendo a interação e mantendo a atenção conjunta dos interlocutores. Tanto no exemplo 5 quanto no 6, a criança explica ao pai a partir dos questionamentos sobre “quem é ...?” e “o que é ...?”, perguntas clássicas na fala do adulto para a criança. Nesse episódio, é imprescindível retomarmos a questão da convivência e do presumido (BAKHTIN, 1976; DEL RÉ, 2011; DEL RÉ, MARCHEZAN, VIEIRA, QUIMELLO, 2014) para a compreensão de toda a cena e do modo como o pai interage com a criança durante toda a cena. Dessa forma, evidencia-se a importância do presumido também em todo o fragmento, uma vez que o pai possui o conhecimento das possíveis respostas de CHI e, por isso, faz os questionamentos buscando uma explicação coerente, interpretando sua fala e dando continuidade ao encadeamento discursivo.

Outro ponto importante que deve ser tratado é o dos movimentos discursivos, que fazem toda a diferença para a compreensão total do querer dizer dos locutores. Os movimentos discursivos, de acordo com Salazar Orvig (1999), envolvem os diferentes fatores do discurso essenciais para a compreensão do *todo* da comunicação verbal, tais como o estilo, os jogos discursivos, dialogismo, etc.. Dessa forma, para enxergarmos os elementos presentes nos fragmentos, devemos levar em consideração todo o encadeamento enunciativo da cena, sem esquecer, naturalmente, dos elementos discursivos fundamentais na comunicação.

Apesar de o questionamento ser uma das fontes do surgimento da explicação na fala da criança, nem sempre elas emergem por meio de uma pergunta feita do adulto para a criança. Muitas vezes, a explicação surge no discurso infantil por uma necessidade do próprio falante de tornar claro algo que esteja obscuro em seu discurso (especialmente na ânsia de obter algo ou algum objeto), dando uma característica do objeto ou de apenas manter o diálogo com o interlocutor.

No exemplo 7, a criança pede que a observadora vá com ele até o seu quarto para procurar a sua cueca de um desenho animado - “MacQueen”-, porém, eles não a encontram. Sendo assim, a criança vai até a sala para pedir que a mãe a procure para mostrar à OBS.

EXEMPLO 7 – (G. – 2;11): *A cueca do MacQueen*

- 576 \*OBS: <acabo(u)> [>] .  
577 \*CHI: <o [/] o [/] o> [<] [/] o papai .  
578 %com: CHI sai do quarto.  
579 \*FAT: oi ?  
580 \*CHI: a [//] a [//] o [/] o [/] o [/] mamãe e papai o(lh)a p(a)ra mim .  
581 \*FAT: ua:::la@i .  
582 \*CHI: o::: papai ?  
583 \*FAT: ua:::la@i .  
584 \*CHI: eu não o(lha) [///] a tia Lê <po(r)que não tem mais a cueca do  
585 McQueen> [>] # que (es)tá lavando na [/] na máquina .  
586 \*FAT: O [=! assobia] [<] .  
587 \*FAT: cueca do McQueen <que (es)tá lavando na máquina> [>] ?  
588 \*MOT: <a::: certeza que ela joga(u) fora> [<] .  
589 \*CHI: <é> [>] .  
590 \*FAT: <jogo(u)> [<] fora meu .  
591 \*FAT: www .  
592 %com: pai começa a tocar uma música na gaita.

G. tenta explicar aos pais que não consegue encontrar a cueca e chama a atenção deles para isso nos turnos 584 e 585. Ao conseguir a atenção dos pais, CHI explica o que quer, o que é interpretado pelo pai. Porém, os pais, ao interpretarem o enunciado de CHI, fazem brincadeiras sobre a situação e, com isso, G. esquece seu pedido e passa a tocar gaita junto ao pai.

Observamos nesse episódio, dessa forma, a utilização do *porquê* pela criança, que surge com frequência na fala de CHI. Além disso, em muitos casos, a explicação na fala da criança é um pedido ou uma solicitação ao adulto, como é o caso deste episódio, em que CHI explica o que deseja com o intuito de convencer a sua mãe a lhe ajudar a pegar o objeto de atenção conjunta. Há, portanto, uma explicação de CHI, uma vez que ele diz a causa de não conseguir a achar as cuecas do Mcqueen, elas estão lavando, e solicita ajuda para procurá-las.

Muitas vezes no discurso do adulto há a repetição daquilo que foi dito pela criança, como forma de ele mostrar que compreendeu o que o interlocutor-criança disse. Esse é o caso do turno 587, em que o pai retoma todo o enunciado de CHI para enfatizar a sua compreensão.

Presenciamos, também, durante o episódio, a questão do ironia, que dá o tom de brincadeira e enfatiza a questão da convivência existente entre os interactantes.

É importante notar como CHI solicita a atenção dos pais para conseguir o que deseja, buscando estabelecer uma atenção conjunta entre ele, seus pais, a observadora. Com a atenção para si, ele consegue explicitar o que quer aos interactantes. Notamos, também, a questão da interação e o modo como ele insere a observadora, que vai com ele buscar a cueca do Mcqueen, na situação discursiva, mostrando a ela o que ele deseja (na parte anterior ao fragmento selecionado).

No exemplo 08, a criança está na sala tocando uma gaita que está ligada a um chaveiro. É a primeira vez que CHI toca esse instrumento e, por isso, ele ainda não tem habilidade, soltando cuspes nos lugares de saída do som. Por esse motivo, G. desafina ao tocar a gaitinha, impedindo que o som saia adequadamente.

#### Episódio 8 – (G. 2;11): *A chave de tocar*

- 682 \*OBS: <i::::@i> [<] agora ele curtiu .  
683 \*OBS: vamo(s) na sala é ótimo !  
684 \*CHI: (es)tá saindo pi(lh)a .  
685 \*FAT: <(es)tá o quê> [>] ?  
686 \*MOT: <(es)tá saindo a pilha> [<] ?  
687 \*FAT: isso aí não tem pilha # é movido a sopra .  
688 \*OBS: que bonitinho .  
689 \*OBS: <é a primeira vez que ele toca> [>] ?  
690 \*FAT: <xx> [<] .  
691 \*FAT: é .  
692 \*OBS: o(lha) aí Gu # gra [/] gravei a primeira vez (vo)cê tocando  
693 gaitinha .  
694 \*MOT: agora dança e toca então # vamo(s) ve(r) .  
\*\*\*\*\*  
726 \*MOT: <ela (es)tá cheia> [<] de cuspe [>] ?  
727 \*OBS: <ela (es)tá> [<] um po(u)co babada .  
728 \*CHI: de cu(s)pe .  
729 \*MOT: pronto .  
730 \*FAT: <www> [>] .  
731 \*CHI: <a:@i> [<] .  
732 \*MOT: www .  
733 \*CHI: a::::@i # essa é uma chave de toca(r) .  
734 \*MOT: é uma chave de toca(r) ?  
735 \*CHI: <é> [>] .  
736 \*MOT: <é um chaveiro> [<] # isso é um chaveiro .

Nesta cena, CHI está com os pais na sala de jantar. Ao sentir que o som estava desafinado, CHI enuncia (turno 684) “está saindo pilha”, acreditando ser este o motivo de não conseguir tocar o instrumento. Isso evidencia, portanto, uma explicação, pois ele explica a razão de um acontecimento e não há um embate entre os interlocutores.

Ainda na mesma cena, observando que a tal gaita é, também, um chaveiro, CHI afirma no turno 733 “ah, essa é uma chave de tocar”. Como já afirmamos, essas explicações surgem na fala da criança de modo natural, a partir de suas próprias observações dos acontecimentos ao seu redor. Sendo assim, a primeira parte do excerto demonstra que é possível haver uma explicação mesmo quando não estamos falando diretamente ao outro, pois pode surgir de uma indagação ou de uma constatação advinda do próprio falante.

A partir de uma situação na qual há um problema - a criança não consegue tocar -, ela explica o motivo, razão de não conseguir aos seus interlocutores. Além disso, há uma descoberta, no turno 733, quando ele percebe que a gaita é, na verdade, um chaveiro, o que faz com que ele explique, a partir de uma definição, do que se trata: uma chave de tocar.

Notamos, nesse caso, o modo como a explicação apareceu na fala de CHI, não por meio de conectivos, mas por orações que expressam a causa, a razão de algo ou acontecimento. Há, além disso, uma importante relação de convivência entre a criança e seus interlocutores, que mantém a atenção na fala de CHI ao longo desse episódio, e um conhecimento de mundo relacionado à necessidade de um objeto ter pilha para funcionar e de conhecer chaveiro e instrumentos musicais.

Já com relação ao exemplo 9, CHI e OBS estão na sala e começam a montar um quebra-cabeças. A mãe está sentada no sofá, enquanto CHI está no chão da sala mexendo nas peças do brinquedo. Enquanto monta, ele tenta saber qual figura irá aparecer ao final da montagem, junto com a OBS:

#### EXEMPLO 09 - (G. – 2;11) – *A roda*

- 303 \*MOT: +" vamo(s) monta(r) <p(a)ra ve(r) o que é que tem> [>] .  
304 \*CHI: <vamo(s) monta(r)> [<] para ver <que que tem> [>].  
305 \*OBS: <eu (es)to(u) vendo> [<] que tem uma roda aí .  
306 \*CHI: não (es)tá vendo .  
307 \*OBS: é uma roda # não é não ?  
308 \*CHI: não .  
309 \*OBS: <ai@i que bonitinho> [>] !  
310 \*CHI: <0 [=! tosse]> [<] .  
311 \*MOT: Luna vai para lá .  
312 \*OBS: nossa # o(lha) que ele sabe mesmo ## olha !

- 313 \*OBS: isso (es)tá parece:ndo +/.
- 314 \*OBS: tem duas rodas aí # não é ?
- 315 \*CHI: é .
- 316 \*CHI: <mas> [>] +//.
- 317 \*OBS: <hum@i> [<] # é um carro ?
- 318 \*CHI: e(s)ta é uma [/] uma roda essa .
- 319 \*OBS: hu::::m@i .
- 320 \*CHI: não # a@i !
- 321 \*OBS: <a@i a: a: a:> [>] !
- 322 \*CHI: <na::::> [=! risos] [<] .
- 323 \*CHI: blablablaba@o ### <e> [=! fala alto] .
- 324 %com: a criança está tentando montar as peças e faz gracinha .

Durante a cena, podemos perceber os aspectos da argumentação e, também, a utilização do conector *mas* e *não*. Esses conectores auxiliam na compreensão de todo o contexto, em que a criança se opõe à OBS, como podemos perceber nos turnos 306 e 316, em que ele nega inicialmente a ideia da observadora e, depois, ele revê a sua fala dizendo que eram, sim, duas rodas, mas utiliza um *mas*, como se pensasse em dizer algo que contradissesse a ideia da interlocutora, mas não o faz, concordando com o que ela diz inicialmente (que eram duas rodas). Esses conectivos, como podemos perceber, são fundamentais na comunicação quando se deseja uma oposição, apesar de nem sempre aparecerem explicitamente na fala das crianças.

Há, nessa sessão, uma importante relação entre a criança e o outro: a observadora faz perguntas à criança, objetivando que ela dê continuidade ao diálogo, o que ocorre nessa cena. A convivência, aqui, pode ser observada na relação empreendida por G. e OBS, que montam juntos o quebra-cabeça e interagem durante a cena.

Temos, assim, uma argumentação, iniciada pelo argumento da OBS no turno 305, que afirma que a figura é uma roda (APV). Em seguida, no turno 306, contra-argumentando a fala da OBS, a criança afirma que a OBS não está vendo uma roda (CAOPV). A pesquisadora insiste tratar-se de uma roda, ao que a criança refuta. Ao final, no turno 318, ambos chegam a uma negociação, com a criança aceitando o argumento de OBS, afirmando que, de fato, era uma roda (RESP).

Por fim, vejamos este último exemplo. G. e o pai estão na sala do apartamento brincando com carrinhos e um jogo de montar “*o pequeno construtor*”. A criança começa a mexer nas peças, pois quer montar uma torre com o brinquedo. No entanto, o pai começa a brincar sozinho, montando uma ponte e não permite que CHI entre na brincadeira. A mãe encontra-se sentada no sofá e o pai está no chão da sala, junto com a criança.

EXEMPLO 10 – (G. - 2;11): *Brincando com os blocos de montar*

805 \*CHI: oia@i o mamãe [//] oia@i o meu [///] o mamãe [/] o mamãe:: eu  
806 montei .  
807 \*MOT: monto::(u) ## xxx .  
808 \*CHI: vem ve(r) mamãe .  
809 \*FAT: uia@i meu # que carro legal !  
810 \*CHI: vem ve(r) mamãe .  
811 \*FAT: que carro legal ## que carro que é esse ?  
812 \*CHI: é carro <Zmail> [?] .  
813 \*FAT: é <mini+cooper n(ão) é> [>] ?  
814 \*MOT: olha que legal [<] # por que você não monta aqueles outros agora ?  
815 \*CHI: eu montei <esses> [>] .  
816 \*FAT: <eu vo(u)> [<] monta(r) esse .  
817 \*FAT: que(r) ve(r) o que eu <vo(u) faze(r)> [>] .  
818 \*CHI: <eu quero> [<] monta(r) esse .  
819 \*FAT: xxx [>] .  
820 \*CHI: <eu quero montar esse também> [<] ## junto com você .  
821 \*FAT: pi::::ngo .  
822 \*CHI: de(i)xa eu monta(r) uma torre .  
823 \*FAT: eu vo(u) faze(r) um negócio legal meu .  
824 \*CHI: faze(r) um negócio +/ .  
825 \*FAT: <que carro legal> [>] !  
826 \*CHI: +< <eu vo(u) lê [///] faze(r)> [<] uma torre .  
827 \*FAT: eu vou faze(r) uma ponte .  
828 \*CHI: 0 [=! tosse] .  
829 \*FAT: sabe p(a)ra quê ?  
830 \*CHI: a::i@i # de(i)xa eu mon [/] eu monta(r) uma torre .  
831 \*FAT: o(lha) .  
832 %com: FAT chama a atenção da criança para a construção feita com as peças.  
833 \*CHI: <uia@i> [>] .  
834 \*FAT: <uia@i meu> [<] ## dá p(a)r(a) o MacQueen  
835 passa(r) bem deba(i)xo xx .  
836 \*FAT: vamo(s) bota(r) uns telhadinho(s) para ficar mais estiloso ?  
837 \*CHI: mas é [///] o papai de(i)xa eu brinca(r) !  
838 \*FAT: o(lha) aqui o(lha) .  
839 \*CHI: <não de(i)xa:> [>] .  
840 %act: CHI balança as mãos como um sinal de insatisfação.

O exemplo acima é clássico para mostrar como a criança já começa a formular ao outro o seu ponto de vista. Apesar da contraoposição do pai não ser explícita, CHI busca o tempo todo mostrar um outro ponto de vista, sua vontade de montar, o que é ignorado por FAT.

O episódio começa com o pai argumentando o que pretende fazer (APV), turno 816, o que é contra-argumentado por CHI (CAJ) (turno 817 e 820). Em seguida, ao longo de todo

excerto, a criança continua a contra-argumentar a fala do pai (turnos 822, 826, 830, 837 e 839), afirmando que também deseja brincar. Ao final, insatisfeito com a situação, CHI enuncia (para si mesmo) que o pai não o deixa brincar, o que o desmotiva a continuar a brincadeira. Após isso, o foco da cena se modifica e eles brincam com outro jogo (RESP).

É necessário destacar, novamente, que nessa cena a questão do lúdico, da interação, do contexto, da convivência etc. são fundamentais para a compreensão do todo discursivo, do querer dizer e da existência da argumentação. Ao mostrar sua vontade de montar a torre e não o que o pai quer, a criança faz uso de elementos multimodais, como o gesto e a entonação, o que dá o tom da cena. Ela gesticula em direção à montagem feita pelo pai, para demonstrar que ele deseja brincar. Além disso, a sua insatisfação com a recusa do pai é demonstrada por sua entonação, especialmente no turno 839.

A seguir, observaremos alguns episódios da menina francesa, M.

#### *CRIANÇA FRANCESA – M. (DOS 23 AOS 36 MESES DE IDADE)*

Nesta etapa, vejamos os exemplos mais representativos da fala de M., verificando como os dois elementos aparecem na fala dela.

No exemplo abaixo, a criança, então com 2;11 anos, brinca com a mãe na sala de sua casa. Trata-se de um jogo (“jogo das lagartas”) em que o jogador deve retirar o maior número de peças (na verdade, lagartas) de um tubo comprido na cor verde. Ao começarem a leitura das regras do jogo, mãe e criança as modificam, devido à complexidade para a criança. Sendo assim, as novas regras consistem em retirar as peças a partir do sorteio realizado por um dado colorido (ao invés de números, ele possui cores diferentes). Mãe e criança escolhem três cores diferentes para cada uma (referentes às cores das lagartas) e começam a lançar o dado, cada uma a seu turno, com o objetivo de retirar o maior número de peças para vencer a brincadeira. Porém, nesta parte da cena, M. discute com a mãe sobre a questão de colocar todas as peças no tubo, antes de começarem o jogo.

#### *Episódio 1 (M. 2;11): O jogo das lagartas*

2261 MOT: <i>toi tu choisiras trois couleurs et moi je prendrai les trois autres. [M. est penchée sur le tube]</i>	você escolherá três cores e eu pegarei as outras três. [M. está inclinada em direção ao tubo]
2262 CHI: <i>et non parce+que les miennes</i>	e não porque as minhas elas, elas estão



e(lles), elles sont ici. [M. regarde le tube de très proche]	aqui. [M. olha o tubo bem de perto]
2263 MOT: tu peux toutes les mettre.	você pode colocar todas.
2264 CHI: oui faut toutes les mettre [M. prend une autre chenille].	sim, precisa colocar todas. [M. pega uma outra lagarta].
2265 MOT: mais i(l) faut le dé.	mas precisa do dado.
2266 CHI: j' ai pris le dé. [M. prend le dé dans la main dans laquelle elle prend une chenille et laisse le dé par terre à côté de la boîte pour se rapprocher du tube]	eu peguei o dado. [M. pega o dado nas mãos na qual ela tem uma lagarta e deixa o dado no chão ao lado da caixa para se aproximar do tubo]
2267 CHI: ah mais non i(l) faut avoir une chenille av(ec), il faut avoir une chenille quand on a le dé. [M. tire une chenille qu'elle avait enfoncée dans le tube]	ah mas não precisa ter uma lagarta; precisa ter uma lagarta quando a gente tem o dado. [M. tira uma lagarta que ela tinha empurrado para dentro do tubo]
2268 MOT: non, non, non il faut toutes les mettre!	não, não, não, precisa colocar todas!
2269 MOT: non, non les enlève pas!	não, não, não as retire!
2270 CHI : mais si parce que, i(l) faut avoir un...	mas sim porque precisa ter um...
2271 MOT: non, non, non parce que le but c'est de les, de les sortir. [MOT prend le tube vert et une chenille de la boîte et les soulève vers ses genoux]	não, não, não porque o objetivo é de as, de fazê-las sair. [MOT pega o tubo verde e uma lagarta da caixa e os coloca sobre seus joelhos]
2272 MOT: donc tu vois hop on en met dans tous les trous. [M. regarde]	então você vê que nós colocamos em todos os buracos. [M. olha]
2273 MOT: tu m' aides?	você me ajuda?
2274 CHI : oui j(e) t' aide, je t' aide [incompréhensible] que je mets une noire. [M. se lève et s'approche de MOT avec une chenille dans la main]	sim eu te ajudo, eu te ajudo [incompreensível] que eu coloco uma escura. [MA M. D levanta-se e se aproxima de MOT com uma lagarta na mão]
2275 MOT: oui moi je mets une bleue. [MOT et M. mettent les chenilles alors que COM les regarde attentivement]	sim eu eu coloco uma azul. [MOT e M. colocam as lagartas e então COM as olha atentamente]
2276 M.: et moi j' en mets une noire.	É eu eu coloco uma escura.

Um primeiro elemento de interesse para a análise aparece quando, inicialmente, a mãe explica a M. o que ela deve fazer no jogo, ao que M. se contrapõe (linha 2262): “e não porque as minhas elas [/] elas estão aqui”. A oposição de M. adquire, na situação, um valor de contra-argumento em relação ao ponto de vista da mãe, fornecido em forma de uma instrução (na linha 2261), uma vez que deixa claro o embate entre M. e sua mãe quanto a fazer, ou não, a ação indicada pela mãe. Mais do que isso: com o enunciado em 2262, M. formula uma justificativa, um elemento de apoio ao ponto de vista de ‘não fazer’ o que a mãe solicita.

O que faz esses enunciados serem de oposição (ou um contra-argumento), nesse caso, são os marcadores linguísticos, aliados à situação, que simbolizam e direcionam a conversação. No caso desse episódio, o *não* nos fornece um indício dessa oposição, porém, essa oposição é auxiliada por um *porque*, que fornece ao interactante um argumento com um outro ponto de vista. Esses dois elementos linguísticos, aliados à situação, caracterizam uma argumentação na fala de CHI. Desse modo, esse *não* e esse *porque* conferem à fala de CHI uma oposição à fala do outro, com uma justificativa, revelando o modo como a argumentação aparece na fala de CHI.

Na sequência, a mãe continua a conduzir a ação da criança, dizendo à M. que ela pode colocar todas as lagartas no tubo, o que a criança aparentemente acata. Embora não seja de todo claro se o enunciado “você pode colocar todas” implica ou não a concordância da mãe com M., o embate entre realizar ou não a ação confere valor argumentativo ao enunciado de M., explicitamente marcado por um *porquê*.

Do mesmo modo, vemos um embate no turno (“não os retire”), opondo-se à ação da criança (linha 2269). Em resposta à oposição da mãe, M. (contra)argumenta formulando e justificando um ponto de vista alternativo (linha 2270): “mas sim porque (.) precisa ter um ...”. Não convencida, a mãe ratifica sua oposição inicial (“não os retire”) e, para justificá-la, explicita uma das regras do jogo (linha 2271): “não, não, não porque o objetivo é de as, de fazê-las sair”. Em resposta, M. parece aceitar o argumento de sua mãe, e continua a brincadeira com as lagartas.

Da mesma maneira que já retratamos na fala de G., em M. verificamos que o modo como a criança argumenta é orientado pela relação de convivência com a mãe, que interpreta e dá continuidade ao diálogo. Além disso, os elementos multimodais são essenciais para que a criança consiga demonstrar o seu intuito, como o gesto de retirar as peças ou de negar com uma oposição, em conjunto com gestos característicos da negação (DODANE, CH, MORGENSTERN, A., BEAUPOIL, P., DEL RÉ, A., BOUTET, D., 2014).

Vejamos um segundo episódio, em que a criança está com a mãe na sala de sua casa. M. estava brincando com a sua boneca, mas mãe e criança decidem brincar. M. coloca a sua boneca em um pequeno berço, enquanto a mãe coloca Côme, irmão de CHI, na cadeirinha. M. e MOT vão até o cômodo ao lado da sala para procurar um brinquedo.

Episódio 02 – (M. 2;11): *Um jogo para o irmão Côme*

215 *CHI: là il faut <que je > [<] +...
---

215 *CHI: é preciso <que eu > [<] +...
--

216 %pho: la il fo k ʒə	
217 %mod: la il fo kə ʒə	
218 %act:s CHI va vers sa chambre .	218 %act: CHI vai em direção a sua cama .
219 *MOT: <faudrait trouver> [>] un jeu pour Côme parce+que là +...	219 *MOT: <precisaria encontrar> [>] um jogo para Côme porque +...
220 *CHI: eh non parce+que lui il va jouer avec nous .	220 *CHI: eh não porque ele vai jogar com a gente
221 %pho: e nɔ̃ paskə ly il va ʒue avɛk nu	
222 %mod: e nɔ̃ paʁskə lɥi il va ʒwe avɛk nu	
223 %act: CHI tourne vers MOT .	223 %act: CHI se vira para a MOT .
224 *MOT: hum tu sais il faut compter pour ce jeu donc	224 *MOT: hum você sabe, precisa contar para este jogo então
225 je sais pas si i(l) va savoir .	225 eu não sei se ele vai saber
226 %act: MOT rejoint CHI dans sa chambre .	226 %act: MOT se junta à CHI em sua cama.
227 *CHI: hum c'est <tout là+haut> [/] tout là+haut .	227 *CHI: hum está tudo lá no alto [/] tudo lá no alto
228 %pho: œ sɛ tu lao tu lao	
229 %mod: œm sə tu lao tu lao	
231 *CHI: hum <tout là+haut> [/] tout là+haut .	227 *CHI: hum está tudo lá no alto [/] tudo lá no alto

Neste fragmento, podemos perceber um primeiro “parce que” (porque), falado pela mãe, que teria uma função mais explicativa, tentando justificar a causa ou a razão de se encontrar um jogo para Côme, o irmão mais novo de M.. Contudo, o “porque” (turno 220) da criança seria mais argumentativo, pois ela se opõe à ideia de mãe, dando uma justificativa: a de que a criança jogará com elas. Porém, a mãe contrapõe-se novamente à fala de M., argumentando que aquele seria um jogo de contar, o que impossibilita a brincadeira para crianças menores, caso de Côme. A criança, por sua vez, compreende o argumento da mãe (resposta) e diz onde estão os outros brinquedos (“estão lá em cima”).

É necessário enfatizar o papel da mediação do adulto, no caso, a mãe, para a ocorrência da explicação e da argumentação. Além disso, verificamos, novamente, a questão do lúdico e da convivência na cena enunciativa, a partir da interação entre mãe e criança. É importante enfatizar aqui a questão dos formatos, como descrito por Bruner (1997), que aqui é realizado por meio de brincadeiras e jogos, em que CHI brinca com a mãe e aprende sobre as regras, assumindo o papel de ora jogadora ora expectadora e argumentando sobre o

funcionamento ou questionando os encaminhamentos do jogo, além de se adequar às diferentes situações que surgem no jogo.

No exemplo a seguir, a criança, Lucas e a observadora estão na sala, ao lado do quarto de CHI. Eles estão brincando com o jogo de montar de peças coloridas, que M. chama de “jeux de champignons”:

EXEMPLO 03 (M. 3;00): *Jogo de cogumelos!*

511 *CHI: yy [<] .	511 *CHI: <incompreensível> [<] .
512 %pho: majó	512
513 *CHI: ça mais on va faire du bleu parce+que +...	513 *CHI: isso mas a gente vai fazer azul porque...
517 *CHI: +, parce+que c'est le ciel .	517 *CHI: porque é o céu
520 *LUC: euh oui .	520 *LUC: a@i sim.
521 *LUC: ah oui c'est l(e) ciel oui !	521 *LUC: a@i sim é o céu!

Neste episódio, CHI explicita à Lucas o que irá fazer com as peças (coloridas) do jogo e o porquê colocar pinos no tabuleiro de cor azul: porque ela irá fazer o céu. Ao olharmos esse dado a partir das categorias, vemos que M. faz uso do conectivo *parce que* para explicitar o motivo de colocar as peças azuis e não de outra cor, surgindo, assim, uma explicação. A função do porque, aqui, por exemplo, é mais explicativa, pois M. busca mostrar o motivo e a razão de se completar o tabuleiro na cor azul. Portanto, como não há embate na fala de CHI e Lucas, entendemos que aparece na fala de CHI uma explicação e não uma argumentação.

Nessa situação, podemos retomar a questão da convivência, em que o interlocutor compartilha da atenção conjunta, pois Lucas está brincando e auxilia CHI durante todo o tempo. O contexto, portanto, evidencia a relação de ambas as crianças, que estão em sintonia enquanto brincam, permitindo situações discursivas de explicação.

Além disso, é importante voltarmos à questão dos *jogos e brincadeiras*, enfatizada por Vygotsky, pois há, nesse fragmento, o gênero lúdico da brincadeira, que permite que as crianças assumam, muitas vezes, papéis sociais distintos, sendo ora o chefe ora o médico, ora a professora e ora quem coordenada a brincadeira, por exemplo.

Episódio 04 (M 2;08): *Contando histórias*

No exemplo 04, CHI está com a mãe, a observadora e o seu irmãozinho, Côme, na sala da casa, contando histórias para a observadora. A mãe a questiona sobre a história, ou o que acontece com o rei da história, e M. conta todas as situações, o que ocorre e o porquê tudo acontece. No turno 178, M. começa explicando porque o rei coloca roupas bonitas: *para que ele não se afogue*. Na sequência, a mãe, concordando com CHI, afirma que seria para que ele fosse bonito, e M. complementa: porque euh quando ele cai no grande rio (turno 186) ele fica cheio de água (turno 191).

Nota-se, portanto, duas explicações na fala de CHI nesse episódio, sendo uma com o conectivo *pour que* e outra com o *parce que*. Além disso, não podemos deixar de mencionar os aspectos discursivos essenciais para a compreensão da cena, como os gestos (que acompanham a fala de CHI, especialmente ao contar a história), a entonação (que mostra o seu querer dizer), o contexto (de contar uma história que faça sentido à observadora) etc.

Podemos retomar aqui todas situações a questão da ZPD (ênfatisada por Vygotsky), pois CHI é auxiliada durante todo o tempo pela mãe para contar a história, conseguindo realizar a tarefa. Nesse sentido, há uma importante tutela da mãe, para que CHI continue a contar as histórias e seja compreendida pelos interlocutores.

175 *MOT: et+pis après le roi lui [/] lui fait donner des habits ?	175 *MOT: e depois o rei ele [/] ele doou suas roupas?
176 *MOT: c'est ça ?	176 *MOT: é isso ?
177 *MOT: il met des beaux habits ?	177 *MOT: ele coloca belas roupas ?
178 *CHI: oui pour qu' i(l) se noie pas .	178 *CHI: sim para que ele não se molhe.
181 *MOT: ah oui qu' i(l) soit beau !	181 *MOT: a@i sim que ele fique bonito !
182 *MOT: hop+la [>] .	182 *MOT: hop+la [>] .
183 %act: MOT porte Côme	183 %act: MOT pega Côme
184 *CHI: pour [<] qu' i(l) soit beau .	184 *CHI: para que ele seja bonito .
186 *CHI: parce+que euh là quand i(l) tombe dans la grosse rivière +...	186 *CHI: porque euh quando ele cai no grande rio ...
189 %sit: CHI fait le geste de tomber avec ses mains .	189 %sit: CHI faz o gesto de cair com suas mãos.
190 *MOT: oui ?	190 *MOT: sim ?
191 *CHI: i(l) [/] i(l) [/] i(l) [/] i(l) se met plein [/] plein [/] plein d'	191 *CHI: ele [/] ele [/] ele [/] ele fica molhado
192 eau .	192 .

Do mesmo modo, vejamos este exemplo de M. (exemplo 5), então com 2 anos e 9 meses, no qual ela brinca com o Lucas e com a observadora:

Episódio 05 (M. 2;09): *Não é um peão, é um trompete!*

2201 *LUC: un pion regarde .	2201 *LUC: um peão olha .
2202 %act: LUC prend le pion que tend CHI et le pose par terre .	2202 %act: LUC pega o peão e o coloca no chão.
2203 *LUC: ah oui .	2203 *LUC: a@i sim .
2204 *CHI: c'est pas un pion !	2204 *CHI: não é um peão !
2207 *OBS: <si c'est un pion> [>] .	2207 *OBS: <sim é um peão> [>] .
2208 *LUC: <c'est un pion> [<] .	2208 *LUC: <é um peão> [<] .
2209 *CHI: non c'est pour jouer comme ça .	2209 *CHI: não # é para tocar assim
2212 %act: CHI lève le pion et le met à la bouche .	2212 %act: CHI pega o peão e o coloca na boca.
2213 *LUC: <ben oui et ben> [>] +/-.	2213 *LUC: <bem sim e bem > [>] +/-.
2214 *OBS: <ah c'est une trompette> [<] !	2214 *OBS: <a@i é um trompette> [<] !
2215 *LUC: ah .	2215 *LUC: a@i .
2216 *LUC: ah [/] ah c'est une trompette !	2216 *LUC: a@i [/] a@i é um trompette!
2217 *OBS: ou une sorte de klaxon ?	2217 *OBS: ou uma espécie de Kaklon ?
2218 *LUC: ouais .	2218 *LUC: sim .

Como já salientamos, algumas questões colocadas pelo outro podem gradualmente suscitar explicações na fala da criança. Ao perceber que Lucas e a observadora achavam que o objeto fosse um peão, CHI explica que não, que aquilo servia para tocar, o que não é compreendido de imediato pelos interlocutores, mas eles chegam à conclusão ao final de que se tratava, de fato, de um trompete. Nenhum embate se observa no episódio quanto ao fato de ser, sim, um peão e não um trompete, por isso não encontramos indícios de uma oposição de ideias, tornando o *porque* da fala da criança um *porque* explicativo.

Aqui, novamente, verificamos como a noção do presumido pode fazer a diferença na compreensão da cena enunciativa. Tanto OBS quanto LUC não conhecem para que servia o objeto em mãos, inferindo tratar-se de um peão, cabendo à CHI, conhecedora desse presumido, explicar aos interlocutores do que de fato se tratava aquele objeto.

Por fim, no exemplo a seguir, M. está com a mãe e com a observadora na sala de sua casa. Em um determinado momento, a criança pede uma folha à mãe, que vai até o andar superior da casa para buscá-la e CHI a segue.

Episódio 06 - (M. 2;08): *O coelho de pelúcia*

358 *MOT: <moi j(e) veux bien qu(e) tu m' aides> [<] .	358 *MOT: <eu gostaria que você me ajudasse> [<] .
359 *CHI: hop .	359 *CHI: hop .
362 %act: CHI pose la corbeille et pousse la poussette .	362 %act: CHI coloca a cesta e coloca o carrinho.
363 *CHI: et après zə@fs vas enl(e)ver ça .	363 *CHI: e depois eu vou pegar isso .
366 *CHI: puis yy enlever ça .	366 *CHI: e depois yy pegar isso .
369 %act: CHI enlève une couverture posée par terre	369 %act: pega uma cobertura colocando-a no chão.
370 *MOT: tiens est+ce que tu veux bien m' apporter le petit lapin de Côme s'	370 *MOT: será que você pode me emprestar o coelhinho de Côme,
371 il te plait Madeleine ?	371 por favor?
372 *CHI: mais non parce+que là euh Sophie elle va dormir .	372 *CHI: mas não porque a Sophie ela vai dormir .
375 *MOT: bah oui mais euh +...	375 *MOT: ba@i sim mas euh@i +...
376 *MOT: ah bah faut dire qu(e) j' en ai un autre là .	376 *MOT: ah@i mas é preciso dizer que tem um outro .
377 %act: MOT prend une peluche sur la chaise	377 %act: MOT pega um urso na cadeira.
378 *MOT: tiens .	378 *MOT: aqui .
379 %act: MOT tend la peluche à Côme	379 %act: MOT entrega o urso ao Côme.
380 *MOT: qui est très mignon aussi .	380 *MOT: que é bonitinho também .
381 %add: à Côme	381 %add: à Côme
382 *MOT: est+ce que tu l' aimes bien celui+là aussi ?	382 *MOT: você gosta deste também ?
383 *CHI: il est rayé rouge et blanc .	383 *CHI: ele é listrado vermelho e branco .
386 %com: CHI parle de la couverture .	386 %com: CHI fala da cobertura .

Nesse trecho, podemos observar uma argumentação, uma vez que a criança justifica (mostrando um argumento com justificativa à sua interlocutora), no turno 372, o motivo pelo qual ela não irá dar o coelho para a mãe (a boneca irá dormir lá). A mãe, em seguida, se contrapõe à fala de CHI (375), afirmando que sim, já que havia outro urso de pelúcia próximo. Ao final dessa cena, a mãe acha o outro bicho de pelúcia e o dá a Côme.

É interessante notar neste episódio o fato de a criança fazer uso de um tom de voz mais alto para deixar claro o seu querer dizer: que ela não poderia dar o coelho à Côme, porque Sophia iria dormir. De acordo com Bakhtin e o Círculo, é a entonação expressiva, em

conjunto com a modalidade apreciativa do falante, a realidade social, a ideologia do falante etc. que vai conferir à palavra um novo significado, a partir de seu projeto de dizer (BAKHTIN, 1926).

O que indica, nesse episódio, que M. justifica é a inserção do marcador *porque* em seu discurso. É por meio dele que ela justifica a sua oposição (por meio dos marcadores *mais e non*) ao fato de fornecer ou não o coelho de pelúcia à mãe. Esses elementos linguísticos, aliados à situação, dão o caráter de argumentação ao fragmento descrito.

Há uma relação de convivência entre ambas as interlocutoras, essencial para a continuação do diálogo, em que ambas mantêm a atenção conjunta para as mesmas atividades. Todos esses fatores, aliados aos outros aspectos discursivos, são fundamentais para a compreensão da cena e para o diálogo entre as interactantes. Além desses fatores, devemos, também, considerar os fatores multimodais, que também são essenciais em toda a cena, como os gestos (em que Madeleine pega a boneca para dizer não), a entonação (no momento em que ela se opõe à mãe, por exemplo) etc.



## 5. DISCUSSÃO E ALGUNS RESULTADOS

### Sobre as singularidades das crianças...

Em nossas análises, buscamos demonstrar e trazer alguns trechos das sessões que contemplassem um percurso das crianças com relação às produções de explicações e argumentações. Na primeira parte das análises, é possível vislumbrar algumas tendências com relação ao aparecimento de ambos os fenômenos na fala das duas crianças ao longo de todas as sessões, mostrando de que modo eles vão se manifestando na fala, como ocorre seu desenvolvimento, buscando verificar essa questão a partir de uma linearidade de análise, ao longo de todas as sessões. Na segunda parte das análises, buscamos trazer o modo de funcionamento da explicação e da argumentação a partir de fragmentos mais expressivos da fala de G. e de M., verificando os aspectos estruturais, linguísticos e contextuais que compõem o cenário em que esses discursos (explicativo e argumentativo) apareceram.

Em primeiro lugar, verificamos que há uma importante progressão dos elementos aqui analisados ao longo de todas as sessões. De início, verificamos que ambas as crianças fazem uso dos gestos e, nesse momento, a interpretação de sua fala pelo interlocutor, a partir do contexto e da situação discursiva, são essenciais para que haja a continuação do diálogo. Em um segundo momento, verificamos uma maior desenvoltura linguística e o início do uso dos conectivos, como *porque (parce que)*, *mas (mais)*, *para que (pour que)*, dentre outros, mas suas justificativas nem sempre são lógicas e estão relacionadas (são *nonsenses*), como quando M. diz “é preciso fazer isso porque é preciso fazer isso”. Por fim, nas últimas sessões, verificamos um maior número de justificativas plausíveis e maior uso dos conectivos (mais próximo do uso adulto).

Em todas as sessões, verificamos a importância fundamental da parceria elaborada entre os pais, observadores, interlocutores e criança no processo de comunicação verbal. Em termos de continuidade, verificamos que tanto a explicação quanto a argumentação, no início das sessões, estão interligadas à interpretação dos pais (como já salientado), sendo os gestos, a entonação etc. fundamentais para a compreensão e continuidade das cenas enunciativas. No entanto, quando olhamos para os dados das sessões finais das duas crianças, podemos notar uma maior independência da fala do outro, pois elas já conseguem fazer uso de diferentes mecanismos linguísticos e discursivos para se expressar, mostrar o seu “projeto de dizer”, como maior uso de vocabulário diferenciado (como veremos nos gráficos de frequência mais

adiante), o que propicia maior independência da interpretação do outro, e o uso dos conectivos de modo adequado, mais próximo da fala adulta.

Observamos, igualmente, que ambas as crianças já começam a se opor desde muito pequenas ao discurso dos interactantes e essa oposição pode ser recuperada por alguns mecanismos linguísticos, como a negação e a utilização de *porquês*. Outro fato importante é que, para dar continuidade ao diálogo ou quando a criança encontra-se em uma situação na qual o interlocutor precisa de sua informação, muitas vezes ela vê-se instigada a explicar um fato, um objeto ou um episódio - o que às vezes parte de sua própria disposição, outras vezes da solicitação dos interlocutores. Essa explicação pode ser desencadeada, então, pela solicitação do participante, que não tem a informação presumida pela criança, ou pela própria situação discursiva, como, por exemplo, quando a criança explica porque teve uma descoberta (no caso da gaita sem pilha).

Sendo assim, de início, verificamos que a argumentação surge no discurso da criança quando ela se recusa ou quer fazer algo, utilizando, especialmente, o *não, mas, porque*, a depender também da situação conversacional. Já na explicação, os principais mecanismos encontrados são *o porque*, *o não* e também a situação contextual. Por esse motivo, podemos perceber o porquê de, diversas vezes, ambos os elementos serem colocados como sinônimos. Contudo, apesar de verificarmos suas similaridades, acreditamos que a argumentação se diferencia da explicação por ocorrer a partir de um embate, uma oposição, e ter, em sua estrutura, necessariamente as três subcategorias: o argumento, o contra-argumento e a resposta.

A partir dessas pontuações, vejamos o funcionamento do *porque* na fala das duas crianças. Buscando uma avaliação mais aprofundada do desenvolvimento da explicação e da argumentação em G., verificamos que ele começa a fazer uso do conectivo *porque* apenas aos dois anos e seis meses de idade. Até então, em suas explicações e argumentações, ele não fazia uso de conectivos, tais *como por quê? Porque... Como? Quando?*, o que dependia das questões elaboradas pelo outro e da interpretação do interlocutor.

Já nos dados de M., ela começa a fazer uso dos conectivos com dois anos e dois meses, especialmente com o *parce que*; no entanto, esse conectivo nessa etapa está ligado às situações em que ela quer explicar o motivo de algo ou dizer uma ação que irá empreender (na primeira sessão, relacionado à explicação). Já o *Pourquoi?*, como uma solicitação de explicação ao outro, só começa a ser usado a partir dos dois anos e quatro meses. Da mesma maneira que G., antes desse período, as explicações e as argumentações emergiam em

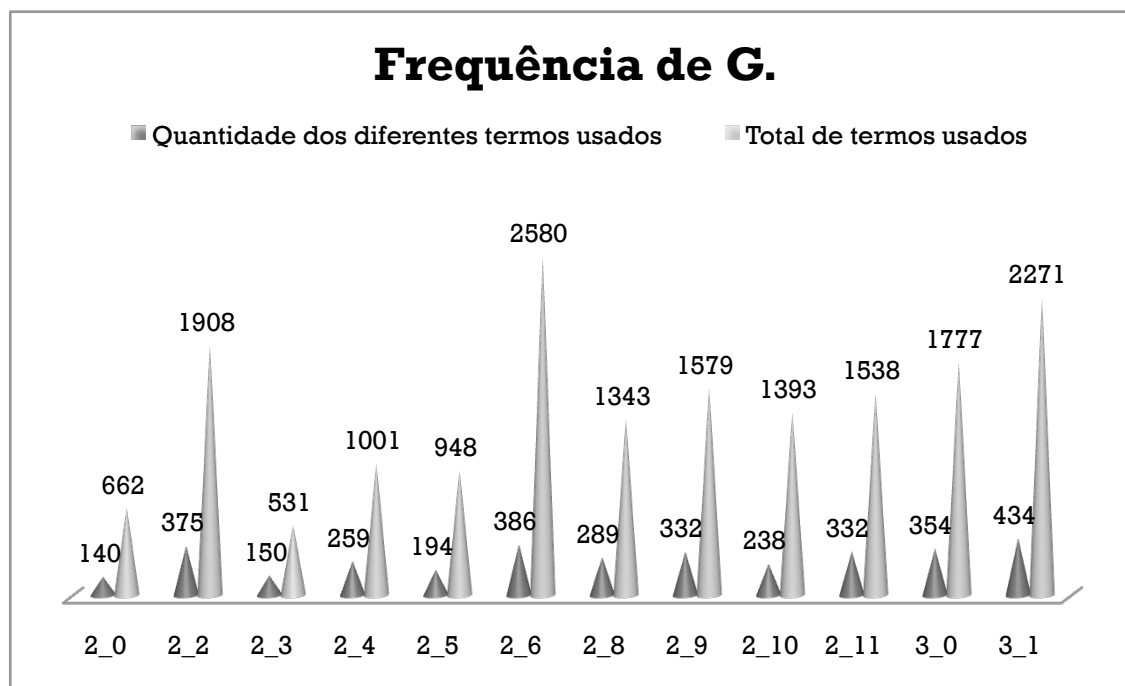
situações dependentes da interpretação e da situação na qual se encontravam a criança e o outro.

É importante dizer que não se trata de M. ser mais desenvolvida ou mais inteligente que G.. Na realidade, como já dissemos, cada criança entra na linguagem ao seu modo e isso a faz singular. No caso de G., o universo do humor e da ironia, propiciado por seus pais, é bem mais forte do que para M., pois isso faz muito mais parte de seu cotidiano do que para M.. O que queremos enfatizar é que cada criança possui um modo de entrar na língua/linguagem, o que podemos visualizar nos dados aqui analisados.

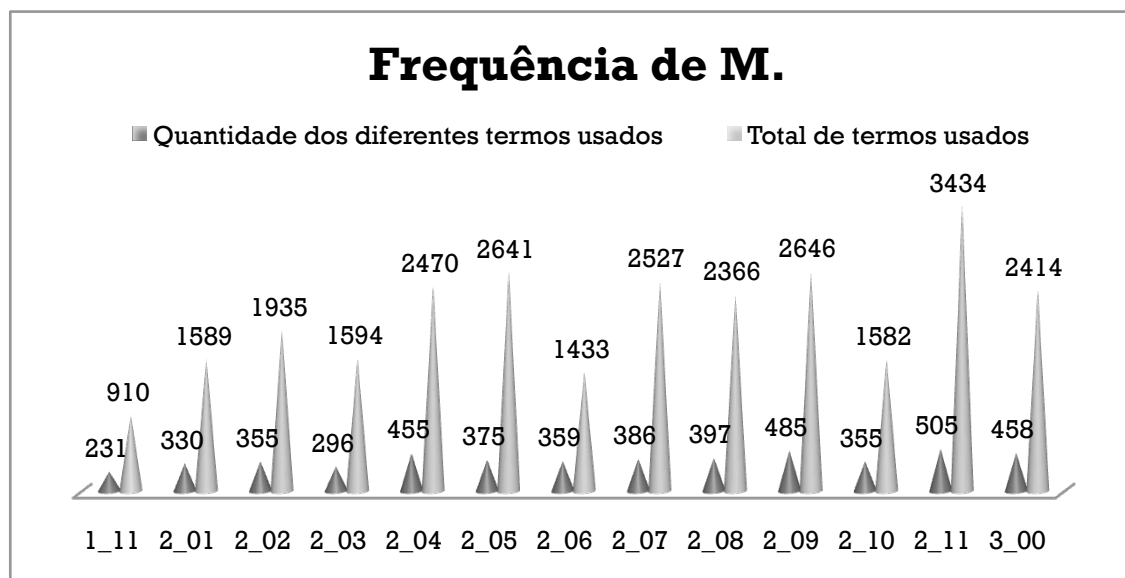
Com relação ao *mas* ou outras formas de contraponto (essenciais nas produções argumentativas), em nossos dados, M. começa a fazer uso desse conectivo a partir dos dois anos e cinco meses. Inicialmente há apenas esse elemento, que é mais usual e comum à linguagem cotidiana, porém, nem sempre tem a função de contraposição à fala do outro, sendo usado como *et* (adição de informações). Já em G., encontramos o *mas* a partir dos dois anos e seis meses, que também tem, muitas vezes, uma função de “e” e não de uma conjunção adversativa; é relevante destacar que esse é um uso que aumenta gradativamente na fala de ambas as crianças.

Não podemos afirmar com toda a certeza que essas crianças não produziam os conectivos antes desse período, uma vez que as gravações são feitas em dias específicos e durante um curto período de tempo, o que não abarca toda a produção da criança. O que podemos enxergar com nossos dados é em que momento e de que forma essas produções começam a aparecer na fala da criança, naquele período em que foram feitas as gravações. Apesar disso, é possível saber quando esses usos começam a se consolidar na fala, pois há um aumento da frequência de utilização e há uma maior diversidade no uso desses conectivos. Vejamos, então, os gráficos a seguir, verificando a frequência de palavras na fala de ambas as crianças ao longo de todas as sessões.

GUSTAVO



MADELEINE



De modo geral, cada uma das crianças possui um desenvolvimento diferente. Porém, se observarmos atentamente, há um crescimento e depois um decréscimo no número de palavras proferidas pela criança. É importante salientar que M. possui uma desenvoltura impressionante, que surpreende muitos pesquisadores que já trabalharam com os dados de

crianças pequenas. Seu arsenal linguístico é muito avançado desde os seus vinte e três meses (ou antes disso), o que ultrapassa as estatísticas realizadas com outras crianças do idioma francês de mesma idade, como podemos observar nos gráficos acima. Da mesma forma, G. possui um excelente desenvolvimento, de acordo com sua faixa etária, mas com muitas peculiaridades interessantes para sua idade. Desde muito cedo, ele apresenta em seu discurso elementos e enunciados que demonstram uma capacidade linguística de relevância para sua faixa etária, como a utilização de tempos no passado, o uso dos pronomes, de conjunções etc., além da utilização da ironia e humor, o que não ocorre em M..

Dessa forma, algumas crianças podem ter a percepção mais intensa que a fala, outras podem desenvolver os aspectos musicais antes mesmo da linguagem, outras desenvolvem a questão do humor, das brincadeiras, e outras desenvolvem mais rapidamente aspectos fonéticos etc. O que é interessante observar é o ponto final a que todas chegam, comunicando-se e interagindo com o outro de maneira integrada e desenvolvida, como é o caso das duas crianças, e cada qual, com as suas peculiaridades<sup>65</sup>.

Com relação ao uso das explicações e das argumentações, que podem nos fornecer indícios mais precisos dessas singularidades, verificamos que elas passam pelas mesmas etapas de uso, apesar de ocorrerem em períodos diferentes. Com M., notamos que há a utilização e iniciação dessas produções em um período precoce, desde o início das sessões. Já com G., infelizmente, nossos dados não permitem fazermos uma comparação sobre a emergência desses elementos discursivos antes dos vinte e quatro meses de G., devido à interrupção que teve de ser feita por conta de um estágio pós-doutoral no exterior realizado pela pesquisadora Alessandra Del Ré (responsável pelos dados. Durante esse período (dos 12 aos 24 meses), a pesquisadora acordou com os pais – que não aceitaram ser filmados por outra pessoa – que eles próprios realizassem as filmagens, contudo os vídeos registrados desse período são extremamente curtos e, portanto, não trazem as informações que necessitaríamos.

Procuramos observar, a partir do fio condutor proposto pelas categorias de análise, todos os pontos essenciais para tratarmos do fenômeno e o que mais seria necessário observar. Acreditamos que a teoria que utilizamos nos auxilia na análise desses dados, principalmente as concepções de língua(gem) e, também, da consideração da importância contextual e interacional da criança com o outro para o seu desenvolvimento linguístico. Se retomarmos as categorias, veremos como as questões do tipo *Por quê?* foram essenciais para

---

<sup>65</sup> Não pretendemos aprofundar as noções de percepção, da música na linguagem infantil, apenas mostrar que estamos cientes da sua importância no desenvolvimento da fala da criança.

verificarmos a ocorrência de uma explicação. Do mesmo modo, a presença de argumentos, contra-argumentos e resposta deu-nos a base para a verificação do surgimento de uma argumentação no discurso infantil.

Além das categorias, durante a análise dos fragmentos específicos, enfatizamos de que modo as questões sociais, do contexto, das situações conversacionais auxiliam na compreensão do todo conversacional. Tais contextos são fundamentais, uma vez que partimos do princípio que a língua(gem) é social por excelência, sendo a interação da criança com o outro fundamental nas análises dos dados.

Ao revermos as análises dos dados, verificamos a importância dos elementos multimodais para a compreensão do todo discursivo. De acordo com Morgenstern (1997), a partir da multimodalidade, podemos determinar os elementos que são fundamentais na fala da criança, fornecendo importantes indícios de seu desenvolvimento, como o gesto de apontar, o olhar, a prosódia, o objeto em interação, a atenção conjunta ou mesmo o modo como o locutor se posiciona no discurso. Todos esses elementos multimodais são muito importantes para a compreensão de nossa fala, especialmente o discurso da criança, mas aqui não os exploramos em sua profundidade, colocando apenas as questões mais relevantes que surgiram em nossas análises. É, muitas vezes, por meio apenas de alguns aspectos extraverbais que a criança consegue comunicar-se com o outro. Isso não é diferente quando a criança faz uso de uma explicação ou argumentação, em que a criança, inicialmente, é muito dependente dos elementos multimodais para fazer-se compreender para o outro (como o gesto de apontar, o choro, o olhar etc.).

Dois dos elementos que se destacam, especialmente na fala de crianças muito pequenas, são o gestual e a entonação. Pudemos verificar que tanto a entonação (e as questões prosódicas) quanto os gestos feitos pela criança enquanto falam são essenciais para a compreensão de seu interactante. Por exemplo, podemos perceber a importância dos gestos e da entonação quando a criança se opõe ao outro, ao pronunciar uma argumentação por meio de um “não” ou um “mas”, há quase sempre um gesto ou um olhar que acompanha essa fala, especialmente no início do processo de aquisição (DODANE; MORGENSTERN; BEAUPOIL; DEL RÉ; BOUTET, 2014). E com os dados das crianças aqui analisadas não é diferente. Trata-se, pois, de elementos que merecem um estudo mais aprofundado e que pretendemos dar andamento em pesquisas futuras.

Revisando os dados das duas crianças pudemos perceber, igualmente, de que modo a criança passa de interpretado a interpretante. Há, muitas vezes, uma inversão de papéis, em que, inicialmente, a criança é interpretada pelo outro, que dá sentido ao seu enunciado e

responde ao outro. Essa resposta pode indicar a existência de um elemento ou outro, que a criança faz uso durante a sua comunicação. Porém, com o decorrer das sessões, verificamos que a criança também passa a solicitar uma explicação ou incita a argumentação no outro, o que pode ocorrer a partir do conectivo *Por que?* (ou *Pourquoi?*, em francês). Dessa maneira, em nossa interpretação, essa solicitação é um indício que demonstra que a criança está compreendendo melhor que, em um diálogo, é preciso entender o que ocorre, especialmente na interação, fato que está relacionado com as questões aqui debatidas sobre a argumentação e a explicação.

Os dados nos mostram, também, que tanto a explicação quanto a argumentação implicam um outro, um interlocutor, mas é necessário enfatizar, novamente, que esse interlocutor nem sempre está explícito. Ele pode ser o outro enquanto ideia, ideologia, nosso próprio pensamento e posicionamento sobre um determinado tema. Dessa maneira, esse outro pode ser representado mesmo quando há apenas um falante na cena enunciativa. Isso pode ocorrer na fala da criança, na qual os já-ditos, a memória discursiva, estão presentes em cada um de seus enunciados, como podemos enxergar a partir dos postulados de Bakhtin e do Círculo.

As crianças aqui analisadas possuem suas especificidades e, como já tratamos no início deste trabalho, possuem diferenças que podem nos remeter a diversos fatores, como a diferença cultural, de idioma, de meio social e econômico, de formas de vida e criação distintas etc. Contudo, ao analisarmos ambas as crianças, pudemos elencar traços comuns no desenvolvimento dessa argumentação e da explicação em suas falas e, com isso, delinear algumas características que diferenciam e que unem esses elementos.

É importante, desse modo, destacar novamente a questão cultural, que diferencia as duas crianças. Em primeiro lugar, devemos salientar as diferenças no que diz respeito aos idiomas, PT e FR. Há certas singularidades que pertencem à cultura referente ao país onde moram, o que muda o modo de educar, de disciplinar, de compreender certos fenômenos da própria língua. Além disso, há a questão da identidade social, que determina, muitas vezes, as questões ideológicas que envolvem a família. Por fim, devemos citar a questão ainda mais micro do problema, pois há maneiras distintas da família lidar com as situações e problemas em geral. Por esse motivo, a questão cultural também influencia no modo como a explicação e a argumentação aparecem na fala de cada uma das crianças.

Um dos aspectos que destacamos na fala de G. e de M. é como essas produções explicativas e argumentativas auxiliam a criança no desenvolvimento da linguagem. Se observarmos atentamente e retormarmos os períodos pelos quais passam as duas crianças,

entendemos que elas auxiliam pois, a partir da interação com o outro, a criança começa compreender melhor o funcionamento do mundo e da linguagem, obviamente não de forma consciente. Ou seja, há por parte da criança pouco a pouco a compreensão da importância de posicionar-se perante o discurso do outro, opor-se ou explicitar melhor suas ideias (ainda que não do modo adulto). Ela passa a compreender que é preciso dar mais detalhes ao falar, às vezes se expressar com mais ou outras palavras, para que consiga fazer-se compreender.

Se olharmos novamente para os gráficos acima descritos, verificamos que há uma ascendência no número de palavras e de palavras diferenciadas pronunciadas pelas crianças desde o início das sessões. Acreditamos que, talvez, esses índices e aumento no uso de palavra pode estar relacionado ao uso dos elementos aqui tratados. Para explicar-se e ser compreendida é preciso que o outro, para interpretar o seu pensamento, obtenha alguns elementos essenciais, e são essas nuances que a criança começa a perceber ao longo de seu desenvolvimento.

Por esse motivo, por envolver todos esses aspectos (interpretação, fazer-se compreender, posicionar-se perante o discurso do outro, contrariar o discurso do outro, clarear seu próprio discurso etc.) a argumentação e a explicação são fundamentais e auxiliam a criança a transformar o seu discurso inicial, a partir do momento em que ela desenvolve cada vez mais as habilidades sociais de linguagem, sempre na relação com o outro.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, discorremos sobre os fundamentos essenciais da argumentação e da explicação, buscando traçar como elas aparecem na fala de duas crianças pequenas (sendo uma brasileira, falante do português, e outra francesa, falante do francês) e verificando as suas diferenças e as suas intersecções. Sendo assim, retratamos as características que acreditamos estar ligadas à emergência dessas condutas na fala humana e, especialmente, na fala da criança. Além disso, aprofundamos algumas noções de diferentes autores sobre o tema, delimitando e cerceando as diferentes perspectivas sobre ambos os elementos.

Ao voltarmos nosso olhar para os dados, verificamos que cada criança entra na linguagem ao seu modo, de uma maneira singular. Sendo assim, acreditamos que o modo como essas crianças entram na linguagem nos faz refletir sobre o modo como elas utilizam a língua na situação conversacional e como a interação é fundamental para o desenvolvimento linguístico da criança. Pudemos perceber que, apesar de falarem idiomas distintos, as duas crianças fazem uso da explicação e da argumentação, que as auxiliam no desenvolvimento de sua própria linguagem.

Procuramos tratar em cada capítulo de algumas questões pertinentes a este trabalho, tentando responder aos nossos questionamentos iniciais sobre ambas a explicação e a argumentação na fala infantil, verificando, até aqui, suas diferenças e intersecções na fala de duas crianças monolíngues, sendo uma brasileira e a outra francesa. Sendo assim, verificamos que as principais diferenças que podemos encontrar entre argumentação e explicação estão ligadas aos elementos linguísticos utilizados e às situações discursivas.

Os elementos linguísticos, como os marcadores (*porque, pois, mas, não* etc.), podem nos dar indícios da ocorrência de uma ou outra produção explicativa ou argumentativa, mas, como já tratamos, não são suficientes para dar conta da complexidade que envolve ambas as noções. Por isso, é necessário que tenhamos em mente os diversos aspectos discursivos que envolvem a argumentação e a explicação, tais como a situação, o contexto, a noção de quem é o outro, as marcas linguísticas, os já-ditos sobre o assunto falado, a memória (do passado e do futuro) etc.

É essencial, nesse momento, retomarmos os questionamentos que fizemos ao longo de nossa pesquisa. Dessa forma, tentamos demonstrar que há diferentes motivos para o

surgimento da explicação em nossos discursos. Elas podem surgir a partir de uma solicitação, de uma dúvida, da necessidade de fazer-se entender ao outro, de uma tentativa de clarear nossos discursos etc.

Voltando às questões iniciais, percebemos que as explicações na fala da criança não possuem sempre o mesmo estatuto. Elas podem surgir de uma pergunta do outro, que ora solicita um porquê ora é mais geral. Além disso, ela também pode se apresentar na fala da criança quando há uma dúvida, uma incapacidade, uma atividade em que a criança faz uso da explicação. Os mecanismos linguísticos quando a criança faz uso da explicação aproximam-se daqueles utilizados pelo adulto, especialmente no que diz respeito aos operadores explicativos, como o *porque*.

De um modo geral, a criança começa a compreender que precisa explicar algo a alguém para fazer-se entender desde muito cedo, mas, de início, essas nuances surgem a partir da demanda do adulto, que precisa ou necessita de alguma informação para dar continuidade ao diálogo. Além disso, a parceria entre a criança e o adulto, especialmente no âmbito domiciliar (que é onde são feitas as filmagens), é essencial para que a explicação se consolide na fala infantil.

Cabe, nesse momento, retomar as hipóteses iniciais tratadas anteriormente. Podemos afirmar, a partir de todo o exposto ao longo do trabalho, que de fato a explicação e a argumentação possuem características próprias em termos de mecanismos languageiros e, cada uma, a seu modo, contribui para o desenvolvimento linguístico das crianças. Na realidade, apesar de às vezes os conectores (como o *porque*) estarem nas duas condutas, eles possuem funções distintas em nossa fala, o que nos mostra que, apesar das intersecções existentes em ambos os elementos (como o uso do conector *porque*), eles possuem características distintas, como a própria função de oposição, de trazer novos argumentos e pontos de vista, que são relacionados muito mais à argumentação que à explicação.

Ao explicarmos para uma criança ou para um professor, fazemos, sim, uso dos mesmos mecanismos linguísticos, porém, a forma como nos expressamos pode variar, pois consideramos quem é nosso outro. Além disso, explicar um fato para fazer-se compreender e explicar a alguém o porquê de seu ponto de vista não tem a mesma finalidade, pois possuem objetivos diferentes; no entanto, elas têm funções diferentes e perceber essas nuances nos faz entrar cada vez mais na língua da comunidade da qual fazemos parte. Por esse motivo, defendemos a importância da argumentação e da explicação, fenômenos naturais em nossos discursos, no processo de desenvolvimento de nossa linguagem e de nosso raciocínio.

Quando é que se explica? Explicamos quando há um “problema” no qual é preciso explicar os motivos, as razões. De modo geral, as situações discursivas em que aparecem os termos aqui estudados são aquelas descritas nas categorias, a relembrar: Explicação por pedidos de ajuda ou de esclarecimento; argumentação ou explicação solicitando uma explicitação; argumentação ou explicação, justificando uma determinada ação; explicação por determinado uso de um termo; explicação da causa de um evento; argumentação, justificando uma negação; argumentação em defesa um determinado ponto de vista, contrariando o ponto de vista do interlocutor ou justificando sua posição no discurso; argumentação para convencer o outro de seu próprio ponto de vista.

Em nossos dados, pudemos verificar que os mecanismos linguísticos utilizados pelas crianças ao explicar são o *porque* (geralmente justificando uma causa ou a razão), o *como* e o *porque implícito*, em português, e em francês seria o *parce que*, *pour que*, *comme*. Já os mecanismos linguísticos usados na argumentação pela criança são o *porque* (com a justificação argumentando um ponto de vista), o *mas*, o *não*, o *porque implícito* etc).

Nesses dados, já podemos perceber também que as crianças começam a compreender que é preciso explicar ao outro determinado elemento (do discurso, da situação discursiva – contextual, de suas escolhas lexicais etc.) para fazer-se compreender ao outro. Elas passam a dar mais explicações com o passar das sessões, mesmo que as explicações não respondam exatamente às expectativas do adulto. Do mesmo modo, elas já começam a demonstrar o seu ponto de vista, defendendo determinadas atitudes ou ações específicas. Obviamente, esse desenvolvimento da criança é impulsionado pelo incentivo dos interactantes, a partir das relações de interação. Por esse motivo, talvez possamos dizer que as produções proferidas em meio familiar, no início da aquisição, são os primeiros passos para o desenvolvimento das capacidades linguísticas da criança.

Quando falamos da linguagem infantil, não podemos deixar de lado as questões sociais (Bruner, 1997; Vygotsky, 2008; Ochs e Schieffelin, 1986). Sendo assim, buscamos também aprofundar ainda mais as noções de interação e socialização na fala da criança, verificando sua importância para o desenvolvimento da linguagem infantil, a partir das noções propostas por Bruner, François, Salazar-Orvig e outros pesquisadores que já trataram da linguagem da criança.

Por fim, vale dizer que este trabalho nos permitiu analisar o modo como a explicação e a argumentação aparecem na fala da criança, evidenciando algumas diferenças e intersecções existentes entre os termos. Há, no entanto, muitas outras questões relacionadas às noções e a sua estruturação na fala da criança, assim como os elementos multimodais

importantes, como entonação, gestos e a própria questão do humor, por exemplo. Ficam, aqui, assim, sugestões para futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar: Gerenciando Razão e emoção.** 11. ed. Cotia/São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

ADAM, J. M. **Le texte : type et prototype.** Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan Université, 1997.

AMOSSY, R. **L'argumentation dans le discours.** Paris: Armand Colin, 2012.

ARAÚJO, K. **Desempenho gramatical de criança em desenvolvimento normal com distúrbio específico de linguagem** Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARAUJO, F. DE F.; MELLO, I. A. DOS S.; CAPELLI, I. M.; PONTES, L. DE A.; PINHEIRO, L. F. DE A. **Reflexões sobre o uso do MLU no português brasileiro.** No prelo.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_ **Estética da criação verbal.** Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski.** Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAKHTIN/VOLOSHINOV. **Discurso na vida e discurso na arte** (1926). Trad. Inédita de Cristovão Tezza do artigo “Discourse in Life and Discourse in Art”, publicado como apêndice in: Voloshinov, V.N. Freudianism: a marxist critique. New York: Academic Press, 1976.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I.; FAVRE, C. ; VENEZIANO, E. Construção e reconstrução das condutas explicativas. In: FERNANDES, S.D. **Aquisição da Linguagem: conceito, definição e explicação na criança.** Araraquara: Cultura Acadêmica – FCL/ Unesp, 2003. (Trilhas Linguísticas, 4).

BOREL, M. J.– **Discours explicatif, quelques réflexions sur l'explication.** Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, Université de Neuchâtel, no. 36, 1980.

BOULARÈS, M; FRÉROT, J. **Grammaire Progressive du Français.** Niveau avancé. Paris: CLE International, 2004.

BRANDIST, C. **The Bakhtin Circle: Philosophy, Culture and Politics.** Pluto Press: London, 2002.

- BRUNER, J. **Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire.** Paris: PUF, 2004.
- BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar.** Trad. Joana Chaves. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007 (136 páginas).
- BROWN, R. **A first language: the early stages.** Cambridge: Harvard University Press, 1973.
- CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro.** São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- CASTRO, M. F. P. **Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem.** Campinas: Editora Unicamp, 2<sup>a</sup>. Edição, 1996.
- CRAIN, S. e LILLO-MARTIN, D. C. Stages of language acquisition. In: **An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition.** Oxford: Wiley-Blackwell, 1999.
- CURY, P. **Linguagem dirigida à criança pequena: a argumentação em foco.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, 2011.
- DEL RÉ, A. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística.** São Paulo: Contexto, 2006.
- DEL RÉ, A. Explicação e humor na linguagem da criança. In: FERNANDES, S.D. **Aquisição da Linguagem: conceito, definição e explicação na criança.** Araraquara: Cultura Acadêmica – FCL/ Unesp, 2003a. (Trilhas Linguísticas, 4).
- DEL RÉ, A. L'explication et l'humour chez le jeune enfant, **La linguistique**, Paris, vol. 39, p.75-91, 2003b.
- DEL RÉ, A. O papel do pai na socialização linguageira da criança: a questão das condutas explicativas In: DEL RE, A.; FERNANDES, S.D. (orgs.) **A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso.** São Paulo: Cultura Acadêmica, Série Trilhas Linguísticas 15, 2008, p. 83-104.
- DEL RÉ, A. **A criança e magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- DEL RÉ, A. A convivência e humor nas interações criança-adulto e criança-criança. Em: **Afinal, já sabem para que serve a Linguística?** São Paulo : SDI/FFLCH/USP, 2002, p. 177-188.
- DEL RÉ, A. Pluralismo teórico - metodológico em Aquisição da Linguagem: o lugar do sujeito e da linguagem nas pesquisas. In. Gonçalves, A.; Góis, M. L. (orgs) **Os métodos e os dados nas ciências da linguagem.** Mercado de Letras, São Paulo (no prelo).
- DEL RE, A.; ROMERO, A. O pluralismo teórico em aquisição de linguagem e suas implicações para a metodologia, dados e ética na pesquisa. In DEL RÉ, A.; ROMERO, M.

(orgs.) **Na língua do outro**: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens. São Paulo Cultura Acadêmica, 2012.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N. ; VIEIRA, A. J. . **Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente.** Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 7, p. 57-74, 2012.

DEL RÉ, A; MARCHEZAN, R. C.; VIEIRA, A. J.; QUIMELLO, H. A produção de sentido na interação entre pais e filhos. In: **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

DEL RÉ, A., HILARIO, R. N., MOGNO, A. S. Aquisição da linguagem: a singularidade, a recorrência, as generalizações In: **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. 1a ed. São Paulo : Contexto, 2014, v.1, p. 137-154.

DEL RÉ, A, HILARIO, R. N. **Limites e contribuições do uso da EME para pesquisas de cunho qualitativo na aquisição do PB**. Prolíngua (João Pessoa). , v.8, p.121 - 144, 2014.

DODANE, C. **Reflexões metodológicas sobre a análise de dados longitudinais: Prosódia e primeira sintaxe**. Anais do Colóquio SELIN, 3/09/2013, Universidades UNESP Araraquara (FCL) e IBILCE, São José de Rio Preto, Brasil, 2014.

DODANE, C., MORGENSTERN, A., BEAUPOIL, P., DEL RÉ, A., BOUTET, D. **The role of gesture and prosody in children's multimodal pathway into negation**. Colloque S2G, From Sound to Gesture, 21-23 mai 2014, Padou, Italie.

DORICO, E. A. Teoria da argumentação jurídica como instrumento para a solução justa dos casos. Disponível em : [http://ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=13666&revista\\_caderno=15](http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13666&revista_caderno=15) . Acesso em março de 2015.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DUCROT, O; CAREL, M. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, p. 7-18, 2008.

FALASCA, P. **Aquisição /aprendizagem de LE**: Subjetividade e deslocamentos indenitários. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, UNESP, *campus* Araraquara, 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, S. D. (org). **Aquisição da Linguagem**: conceito, definição e explicação na criança. Araraquara: Cultura Acadêmica – FCL/ Unesp, 2003, n. 4 (Série trilhas linguísticas).

FERNANDES, S. D., GUEDES, Z. F., DEL RE, A. La polysémie du "comment" dans les différents conduits explicatifs chez l'enfant en milieu scolaire In: Colloque International en Sciences du Langage, 2004, Paris. Actes du Colloque International en Sciences du Langage. Paris: 2005. p.35 – 45.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: editora nova fronteira, 1986. ISBN 852090411-4

FERREIRA, A. P. M. **O desenvolvimento de condutas opostas em crianças: Antecipação de posições contrárias**. Dissertação de Mestrado não publicada. Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

FERREIRA, A. P. **Especificidades e relações entre o argumentar e o explicar no processo de constituição do conhecimento**. Tese de Doutorado. Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

FISHER, A. **A lógica dos verdadeiros argumentos**. São Paulo: Novo Conceito Editora, 2008.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “língua da criança”: algumas considerações sobre a “língua”. In: DEL RÉ, A. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

FRANÇOIS, F. Quelques conduites d’explication chez l’enfant. **La psychologie du langage: recherches fondamentales et perspectives pédagogiques**. Laboratoire de Psychologie des acquisitions et du développement. Université de Dijon, Dijon, p. 91-110, 1988.

FRANÇOIS, F. Langage et pensée: dialogue et mouvement discursif chez Vygotsky et Bahktine. In: **Enfance 1-2**. Paris : PUF, 1989.

FRANÇOIS, F. **Morale et mise en mots**. Paris : L’Harmattan, 1994.

GERALDI, J.W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRIZE, J. B. Un point de vue semiolinguistique. **Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques**, n.36, p.1-17, 1980.

GRIZE, J. B. Le point de vue de la logique naturelle: démontrer, prouver, argumenter. In: DOURY, M.; MOIRAND, S. **L’argumentation aujourd’hui: Positions théoriques en confrontation**. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.

GRIZE, J. B. Le discours explicatif. In: HUDELLOT, C.; SALAZAR ORVIG, A. VENEZIANO, E. **L’explication: enjeux cognitifs et interactionnels**. Paris: Peeters, 2008.

GRIZE, J. B. **Logique et langage**. Paris: Ophrys, 1990.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. DE S. V.. **Grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.



HUDELOT, C.; SALAZAR ORVIG, A. VENEZIANO, E. **L'explication**: enjeux cognitifs et interactionnels. Paris: Peeters, 2008.

HUDELOT, C.; SALAZAR ORVIG. "Moi aussi, parce qu'on est jumeaux": Explication, connivence et argumentation dans un dialogue d'enfants de 5-6 ans. Em: ZAUCHE-GAUDRON, C.; LÉONARDIS, M.; FÉCHANT-PYTAVYS, H.; ROUYER, V.; PRÊTER, Y. (EDS). **L'enfant dans le lieu social: Perspectives de la psychologie du développement**. Paris: Éres, 2003a, p. 142-147.

HUDELOT, C.; PRENERON, C.; SALAZAR-ORVIG, A. Explicação, distancia e interlocução na criança de dois a quatro anos In: FERNANDES, S.D. **Aquisição da Linguagem**: conceito, definição e explicação na criança. Araraquara: Cultura Acadêmica – FCL/ Unesp, 2003b (Trilhas Linguísticas, 4).

JORGENSEN, C. **Interpretando o Auditório Universal de Perelman**: Gross versus Crosswhite. Tradução de Paulo Roberto Gonçalves Segundo. EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.3, p. 133-141, nov. 2012.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 5ª. ed., 2000.

KEHDI, V. **Morfemas do português**. 6ª. Edição. São Paulo: Editora Ática, 2003.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

LEITÃO, S. **Analyzing changes in view during argumentation**: a quest for method. Forum: Qualitative Social Research, Art 12, v.2, n° 3, 2001.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n.3 [54], p. 75-92, set./dez. 2007a.

LEITÃO, S. Argumentação de desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 454-462, 2007b. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf>. Acessado em Junho de 2010.

LEITÃO, S. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. DEL RE, A.; FERNANDES, S.D. (orgs.) **A linguagem da criança**: sentido, corpo e discurso. São Paulo: Cultura Acadêmica, Série Trilhas Linguísticas 15, 2008, p. 35-60.

LEITÃO, S. **Protoargumentação: explorando a 'argumentação' antes da 'fala'**. In: XIII Simpósio de Pesquisa e intercâmbio Científico em Psicologia, 09/06/2010. Palestra proferida ao grupo de Trabalho "argumentação e explicação: modos de construção/constituição do conhecimento, Fortaleza-CE.

LEITÃO, S; BANKS-LEITE, L. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, A. **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C (org). **Argumentação na escola:** o conhecimento em construção. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LEITÃO, S.; FERREIRA, A. P. M. Argumentação infantil: condutas opositivas e antecipação de oposição Em: MEIRA, L.; SPINILLO, A. G. (Eds.), **Psicologia cognitiva:** cultura, desenvolvimento e aprendizagem. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 236-263, 2006.

LEITÃO, S. **beyond narrative: an excursion into argumentation-based relations within the dialogical self.** Paper presented at the 8th dialogical self-conference. Cambridge, UK, 26-28, August, 2008.

LEITE, L. **Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade Pré-Escolar.** Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACIAS, D. R. **O desenvolvimento vocabular na criança de quatro anos.** Bragança: Série Estudos, 2002.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES project: Tools for analyzing talk.* Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 2000.

MANDRÁ, P. P. **Condutas argumentativas em crianças com retardo de aquisição de linguagem.** 2005. 180f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B (org). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, p. 115-132, 2010.

MATHIOT, E.; LEROY, M.; LIMOUSIN, F.; MORGENSTERN, A.  
**Premiers pointages chez l'enfant entendant et l'enfant sourd-signeur : deux suivis longitudinaux entre 7 mois et 1 an 7 mois.** 2009. Disponível em <http://aile.revues.org/4515#bibliography>. Acesso em maio, 2014.

MELO, L.E. Um gênero do discurso: A Explicação. In: FERNANDES, S.D. **Aquisição da Linguagem:** conceito, definição e explicação na criança. Araraquara: Cultura Acadêmica – FCL/ Unesp, 2003 (Trilhas Linguísticas, 4).

MENDONÇA, M. C. **A luta pelo direito de dizer a língua:** a lingüística e o purismo lingüístico na passagem do século XX para o século XXI. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

MERCER, N. Developing Argumentation: Lessons Learned in the Primary School. Em: MULLER MIRZA, N.; PERRET-CLERMONT, A-N. (Eds.) **Argumentation and Education:** Theoretical Foundations and Practices. BerlEm: Springer, p. 177-194, 2009.

MERCIER, H.; SPERBER, D. **Why do humans reason?** Arguments for an argumentative

theory. Behavioral and Brain sciences, 34, 57-111, 2011.

MICHAELIS: **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: compainha melhoramentos, 1998.

MONTEIRO, J. L. **Morfologia portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada. Campinas: Pontes, 2002.

MORGENSTERN, A. L'enfant sourd énonciateur signeur : l'auto-désignation chez l'enfant en Langue des Signes Française. *Lidil*, n° 15, 119-141, 1997.

MORGENSTERN, A. **Un je en construction**: gênese de l'auto-designation chez le juene enfant. Paris: Ophrys, 2006.

MORGENSTERN A., SEKALI M. I m'énève paque i m'énève. Spécificité de l'explication verbale chez l'enfant entre 2 et 3 ans : une articulation modale. **L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels**. Peters, Décembre 2006.

MORGENSTERN, A.; PRENERON, C. La justification dans la negotiation parents/enfants: un exemple de mediation discursive. **La mediation**. Presses Universitaires de Rouen, p.329-339, 2004.

MORGENSTERN, A. & PARISSÉ, C. The Paris Corpus. *French Language Studies* 22(1), 7-12. 2012.

MOURA, H. M. M. Semântica e Argumentação: Diálogo Com Oswald Ducrot. DELTA. vol. 14, n. 1, São Paulo Feb. 1998.

MOURY, M.; MOIRAND, S. **L'argumentation aujourd'hui**: Positions théoriques en confrontation. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.

NEVES, M. H. Gramática de usos do português. 2ª. edição. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. (Orgs.) [Language socialization across cultures](#). Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PASQUALE; C. P. **Gramática da Língua Portuguesa**: Pasquale e Ulisses. São Paulo: Scipione, 2000.

PLANTIN, C. **A Argumentação**: História, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PONTECORVO, C. Opposition, explication et invocation des règles dans la discussion em classe entre enfants de cinq ans. **CALaP**, Paris, n. 7/8, 1990.

POISSON-QUINTON, S; MIMRAN, R.; COADIC, M. M. **Grammaire expliquée du Français**: niveau intermédiaire. Paris: CLE INTERNATIONAL, 2007.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PERRET-CLEMONT, A.N.; SCHUBAUER-LEONI, M.L.; GROSSEN, M. Contexto social do questionamento e modalidades de explicação. In: FERNANDES, S.D. **Aquisição da Linguagem: conceito, definição e explicação na criança**. Araraquara: Cultura Acadêmica – FCL/ Unesp, p. 85-101, 2003 (Série trilhas linguísticas, 4).

PISTORI, M. H. C. Mikhail Bakhtin e Retórica: um diálogo possível e produtivo / Mikhail Bakhtin and Rhetoric: a possible and productive dialogue. **Rétor**. Revista da Associação Argentina de Retórica. Vol.3, N.1, 2013.

PISTORI, M. H. C.; BANKS-LEITE, L. Argumentação e construção de conhecimento: uma abordagem bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 129-144, 2º sem. 2010.

PLANTIN, C. **L'argumentation**. Paris: Seuil, 1996.

PONTECORVO, C. Opposition, explication et invocation des règles dans la discussion en classe entre enfants de cinq ans. **CALaP**, Paris, n. 7/8, 1990.

PONZIO, A. **Revolução Bakhtiniana: o pensamento bakhtiniano e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008. Trad. Coordenada por Valdemir Miotello.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010a.

PONZIO, A. A concepção do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. p.9-38.

PONZIO, A. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 7-58, 2011.

RÖRIG, C; BARBISAN, L. B. **A enunciação na teoria da argumentação na língua**. III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUC-RS. Acesso em 22/01/2015. Disponível em [http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/IV\\_MOSTRA\\_PDF/Letras/72179-CRISTINA\\_RORIG.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/IV_MOSTRA_PDF/Letras/72179-CRISTINA_RORIG.pdf) .

SALAZAR-ORVIG, A. **Les mouvements du discours: style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques** . Disponível em [http://books.google.com.br/books?id=TuFbAgAACAAJ&dq=Anne%20Salazar%20Orvig&source=gsb\\_slider\\_thumb](http://books.google.com.br/books?id=TuFbAgAACAAJ&dq=Anne%20Salazar%20Orvig&source=gsb_slider_thumb) . Acesso em Agosto, 2010. Resenhas Harmattan, 1999. 294 pág.

SALAZAR-ORVIG, A.; HUDELLOT, C., “Moi aussi, parce qu’on est jumeaux”: Explication, connivence et argumentation dans un dialogue d’enfants de 5-6 ans. In: ZAOUCHE-GAUDRON, C. Et al (ed). **L’enfant dans le lieu social: Perspectives de la psychologie du développement**. Paris: Éres, 2003, pp. 142-147.

SALAZAR ORVIG, A. et al. Dialogical beginnings of anaphora: The use of third person pronouns before the age of 3. **Journal of Pragmatics** 42, 2010a, p. 1842–1865.

SALAZAR ORVIG, A. et al. Dialogical factors in toddlers' use of clitic pronouns. **First Language** 30(3-4), 2010b, p. 375–402.

SALAZAR-ORVIG, A.; ELAMOTTE-LEGRAND, R.; HUDELLOT, C. **Dialogues, mouvements discursifs, significations**. Fernelmont: E.M.E., 2008.

SALAZAR ORVIG, A. Eléments pour l'analyse de la connivence dans le dialogue. In M. BONDI, M.; STATI, S. **Dialogue Analysis 2000, Selected papers from the 10th IADA Anniversary conference, Bologna 2000**. Tübingen: Niemeyer, 2003, p. 339 – 350.

SCLIAR-CABRAL, L. **A explicação linguística em gramáticas emergentes**. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1973.

SOBRAL, A. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B. **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, p. 167-188, 2009.

TOLEDO, C. **Teoria da argumentação jurídica**. Veredas do direito. Belo Horizonte, v2, n° 3, 47-65, janeiro-junho, 2005.

TOULMIN, E. **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VAN EEMEREN; HOUTLOSSER. Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique. In: MOURY, M.; MOIRAND, S. **L'argumentation aujourd'hui: Positions théoriques en confrontation**. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.

VAN EEMEREN, F.H., & GROOTENDORST, R. (2004). **A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

VAN, EEMEREN, F.H., GROOTENDORST, R., & SNOECK HENKEMANS, A.F. **Argumentation: Analysis, evaluation, presentation**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

VASSEUR, M. Différences, modifications, adaptation, apprenyissage. In: ELAMOTTE-LEGRAND, R.; HUDELLOT, C.; SALAZAR-ORVIG, A.. **Dialogues, mouvements discursifs, significations**. Fernelmont: E.M.E., 2008.

VELOSO, S. R. A. Polêmicas discursivas: refrações da palavra do outro na arena do Roda Viva. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p. 20-33, 1º semestre 2011.

VENEZIANO, E. L'acquisition de connaissances pragmatiques: apprendre à expliquer, Revue **Parole**, no. 9/10, p.1-28, 1999.

VENEZIANO, E. L'émergence des explications de type "pourquoi" dans l'interaction naturelle mère-enfant avec attention particulière aux situations conflictuelles : méthodes d'analyse et un modèle d'acquisition. In C. HUDELLOT, A. SALAZAR ORVIG ET E. VENEZIANO (Eds.), **L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels** (pp. 151-172). Paris : Peeters, 2008.

VENEZIANO, E. ; HUDELOT, C. Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication. In : BERNICOT, J.; TROGNON, A.; GUIDETTI, M.; MUSIOL, M. (ed.). **Pragmatique et psychologie**. Disponível em : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00202340> . Acesso em abril, 2014.

VIEIRA, A. J. Condutas argumentativas na fala infantil: um olhar sobre a constituição da subjetividade. In DEL RÉ, A.; ROMERO, M. (orgs.) **Na língua do outro**: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens. São Paulo Cultura Acadêmica, 2012.

VIEIRA, A. J. **Condutas argumentativas na fala infantil: um olhar sobre a constituição da subjetividade**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, 2011.

VIEIRA, A.; LEITÃO, S. Condutas argumentativa e explicativa: o uso de porquês na linguagem infantil. In: DEL RÉ, A.; DE PAULA, L; MENDONÇA, M. C. **Explorando o discurso da criança**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

VIGNAUX, G. *La argumentación*: Ensayo de lógica discursiva. Buenos Aires: Hachette, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª. ed, 2008.

VYGOTSKY, L. S. In: VIGOTSKI; L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998, 6ª. ed.

XIMENES, A. P. F. **Especificidades e relações entre o argumentar e o explicar no processo de constituição do conhecimento**. Tese de Doutorado. Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

WAYHS, J. P. F. **Convencimento e Persuasão: um estudo de auditórios**. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/wayhs-joao-convencimento-e-persuasao.pdf> . Acesso 01/02/2015.

**ANEXO 1**  
**TABELA COM LEGENDA DOS DADOS**

<b>Linhas principais (participantes das sessões):</b>
*CHI: criança
*MOT: mãe
*FAT: pai
*OBS: observadora
*BAB: babá
* SIS: irmã
<b>Linhas dependentes:</b>
%pho: transcrição fonética
%com: comentário do transcritor
%act: ação realizada pela criança durante sua fala
%exp: explicação sobre o que o falante disse
@Say: mudança de cena
<b>Símbolos utilizados nas transcrições:</b>
+/. Interrupção por alguém
+//. Interrupção do próprio locutor
# pausa
## pausa longa
### pausa muito longa
: alongamento da sílaba
:: maior alongamento da sílaba
() elisão de alguma palavra
[?] referência incerta
IM: entonação ascendente
ID: entonação descendente
@i: interjeição
@0: onomatopéia
xx: palavra inteligível
xxx: enunciado inteligível
[/] retomada do enunciado sem correção
[//] retomada do enunciado com correção
[///] retomada com reformulação
yyy: enunciado não transcrito foneticamente (palavras como “iaiaia”)
www: enunciado não pertinente
[=! risos] eventos extralinguísticos (todos os que contêm colchetes e ponto de exclamação.
< > delimita a palavra a que se refere o símbolo posterior.
[1] sobreposição da fala dos interactantes