

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

ANA LUÍSA COLETTI RICCI

**ARGUMENTAÇÃO NA LINGUAGEM DA
CRIANÇA SOB UMA PERSPECTIVA
DIALÓGICA-DISCURSIVA: UM FOCO
SOBRE A NEGAÇÃO**



ARARAQUARA - SP

2025

ANA LUÍSA COLETTI RICCI

ARGUMENTAÇÃO NA LINGUAGEM DA CRIANÇA SOB UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA-DISCURSIVA: UM FOCO SOBRE A NEGAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, para obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Aquisição da Linguagem

Orientador: Profa. Dra. Alessandra Del Ré

Co-orientadores: Profa. Dra. Alessandra Jacqueline Vieira – UFRGS
Profa. Dra. Christelle Dodane – Sorbonne Nouvelle, Paris.

ARARAQUARA – S.P.

2025

R491a Ricci, Ana Luísa Coletti
ARGUMENTAÇÃO NA LINGUAGEM DA CRIANÇA SOB
UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA-DISCURSIVA: : UM FOCO
SOBRE A NEGAÇÃO / Ana Luísa Coletti Ricci. -- Araraquara, 2025
225 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Alessandra Del Ré
Coorientadora: Alessandra Jacqueline Vieira

1. Aquisição da Linguagem. 2. Abordagem dialógica-discursiva. 3.
Argumentação. 4. Negação. 5. Multimodalidade. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa contribui para os estudos em Aquisição da Linguagem, sobretudo acerca da Argumentação e da Negação, trazendo uma abordagem diferente para tratar desses aspectos da língua(gem), possibilitando novos pontos de vista sobre, assim como novos resultados. Contribuímos desta forma com estudos sobre as temáticas mencionadas em âmbito nacional e internacional, pois esta pesquisa mobiliza aporte teórico-metodológico de estudos desenvolvidos na França, aos quais revisita e, de certa forma, dá continuidade. Somado a isso, parte desta pesquisa foi desenvolvida em universidade no exterior (Sorbonne Nouvelle, Paris), fortalecendo o diálogo entre pesquisas brasileiras e francesas. Ainda que nossos estudos partam de dados em contextos naturais e familiares de interação, a teoria e metodologia aqui adotadas, assim como os resultados obtidos, podem contribuir para o desenvolvimento de estudos sobre a Argumentação em contextos escolares, incentivando esse fenômeno discursivo, importante para o desenvolvimento cognitivo e linguageiro das crianças.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research contributes to the studies of Language Acquisition, mainly about Argumentation and Negation, as it brings a different approach to cover these language aspects, enabling new points of view, as new results. Therefore, we contribute with the studies about the mentioned themes, in the national and international sphere, since this research mobilizes the theoretical and methodological approaches of studies developed in France, studies that we revisit and continue. In addition, part of our research was developed in an external university (Sorbonne Nouvelle, Paris), strengthening the dialog among brazilian and french researches. Although our study stem from data collected in natural and familiar contexts of interaction, the theory and methodology here adopted, as the results obtained, can contribute to the development of studies about

Argumentation in scholar context, encouraging this discursive phenomena, important for the children's cognitive and linguistic development.

ANA LUÍSA COLETTI RICCI

ARGUMENTAÇÃO NA LINGUAGEM DA CRIANÇA SOB UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA-DISCURSIVA: UM FOCO SOBRE A NEGAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, para obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientador: Profa. Dra. Alessandra Del Ré

Co-orientadores: Profa. Dra. Alessandra Jacqueline Vieira – UFRGS; Profa. Dra. Christelle Dodane – Sorbonne Nouvelle, Paris.

Área de Concentração: Aquisição da Linguagem

Data da defesa: 09/07/2025

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Alessandra Del Ré

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) - Campus de Araraquara

Profa. Dra. Anne Salazar Orvig

Institut de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées, Université Sorbonne Nouvelle, Paris III.

Profa. Dra. Angelina Nunes de Vasconcelos
UFAL - Universidade Federal de Alagoas, Campus de Maceió

Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
UFPB - Universidade Federal da Paraíba, Campus de João Pessoa

Profa. Dra. Rosângela Nogarini Hilário
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Letras
(FCLAs), Campus de Assis

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida e suas bênçãos, assim como pela proteção e força que sempre encontrei em minhas orações para trilhar o caminho - muitas vezes turbulento, mas gratificante - do conhecimento e da pesquisa científica.

Aos meus pais, Luciani e Ricci, por todo amor, carinho, apoio e por seu exemplo de dedicação; pelo enorme incentivo em minha jornada nos estudos; por sua compreensão sobre as dificuldades e alegrias da Pós-Graduação, e por estarem ao meu lado em cada um desses momentos.

Aos meus tios, Denise e Carlos, e à minha “prima-irmã”, Bia, também encorajadores de minha escolha profissional.

Aos meus avós e tias, que já não estavam mais presentes durante grande parte de meu doutorado mas, cuja memória de seu carinho, ensinamentos e afeto sempre foram uma luz em meu caminho.

Às minhas orientadoras, Professoras Alessandra Del Ré, Alessandra J. Vieira e Christelle Dodane, por quem tenho grande admiração e respeito como pessoas e como pesquisadoras. Agradeço imensamente por todas as contribuições e ensinamentos não somente sobre nossa área de estudos, como pelo diálogo sempre enriquecedor sobre a vida acadêmica e seus desafios. Agradeço também por sempre me incentivarem, acreditando em meu potencial como pesquisadora.

Às Professoras Doutoras Anne Salazar Orvig, Angelina Vasconcelos, Rosângela Hilário Nogarini e Marianne Cavalcante que, mesmo à distância, atenderam prontamente ao meu pedido, dando-me a honra de tê-las nas etapas finais de minha pesquisa, nas bancas de qualificação e defesa. Agradeço imensamente pelo diálogo e pelas suas importantíssimas contribuições para este trabalho e para outros que virão.

Ao grupo NaLíngua e, principalmente, ao grupo GEALin, pelos anos de amizade, muita aprendizagem e oportunidades de experiências acadêmicas e pessoais.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da UNESP, aos professores e professoras que sempre me ensinaram e contribuíram para minha formação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) pelo financiamento deste trabalho, processo número 88887.839512/2023-00, Código de Financiamento 001, durante o período em que realizei o Doutorado Sanduíche, na França.

Agradeço à Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, que me recebeu durante minha estadia para o desenvolvimento deste trabalho, no Doutorado Sanduíche; agradeço principalmente à Professora Christelle Dodane pelo carinho e acolhimento durante o tempo em que estive sob sua supervisão, assim como pelas oportunidades de aprendizagem que me foram proporcionadas.

Agradeço a todos aqueles que tornaram esta pesquisa realidade. Todo o meu carinho.

RESUMO

Para este estudo, propomos, à luz da abordagem dialógico-discursiva em aquisição da linguagem (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2013, 2016, Vygotsky, 1934, Bruner, 2007, Del Ré et al., 2006, 2010, 2014a, 2014b; Del Ré, Orvig, 2021), analisar, a partir do uso da negação (Bolinger, 1983; Balog, Brentari, 2008; Beaupoil-Hourdel, 2015; Vasconcelos, Scarpa, Dodane, 2019; Ducrot, 1981, 1987; Anscombre & Ducrot, 1976; Givón, 1978; Moeschler, 1992, Nølke, 2017), o modo de funcionamento das produções e das estratégias argumentativas de duas crianças, A. (francesa) e S. (brasileira), dos 2 anos e 1 mês aos 3 anos e 8 meses, em contextos familiares. Seguindo essas concepções, busca-se estudar como a realidade sócio-histórica e cultural dos sujeitos (Salazar, 2023; Nelson, 1981, 2007; Rogoff *et al.*, 2018; Sueb, Haranti, Susanti, 2023) influencia suas escolhas linguístico-discursivas e as estratégias utilizadas para argumentar (Leitão, 1999, 2003, 2007a, 2007b; Leitão, Banks-Leite, 2006; Leitão, Ferreira, 2006; Leitão, Vieira, 2017, 2018) e negar. O discurso argumentativo é composto pela unidade triádica que compreende “argumento”, “contra-argumento” e “resposta”, a partir da qual observa-se o encadeamento de enunciados nas cenas, durante a oposição explícita e embate entre posicionamentos, observando de que modo o marcador de posicionamento da negação se faz presente, se através de elementos prototípicos, particulares à negação, ou por elementos não-prototípicos, cuja função não é originalmente negar, mas que podem ser embutidos com sentido de negação. Para discutir a Argumentação e a Negação nas produções languageiras infantis, optou-se pelos dados de A. e S., produzidos em contextos naturais de interação, registrados em formato MOV e transcritos através do programa CLAN, normas do CHAT (Mac Whinney, 2000). A escolha por esta ferramenta deve-se à possibilidade de detalhamento dos enunciados das crianças para análise multimodal dos elementos mobilizados pelos sujeitos para construção e sentido de seus enunciados argumentativos em que a negação se faz presente. A multimodalidade aqui compreende os elementos verbais (lexical, sintático e esquemas - estilísticos - de construção), gestuais, accionais, vocais e entoacionais, (acento de focalização) (Ono & Thompson, 1995; Thompson, Couper-Kuhlen, 2005; Fried & Östman, 2004; Gonçalves, 1999; Ferré, 2003; Nowakowska et al., 2021; Martel et al., 2023; Dodane et al., 2021; Cavalcante, 1994, 2018; Cavalcante, Brandão, 2012; De Almeida, Cavalcante, 2017; McNeill, 2002; Cosnier, 2000; Boutet, 2018) e formatos (Bruner, 1982, 1985, 2007). Somado a isso, lança-se mão de categorias de análise - algumas delas retomadas de pesquisas anteriores (Leitão, 2007; Vieira, 2011; Vasconcelos, 2017; Beaupoil-Horudel, 2017; Ricci, 2020) - para observar o funcionamento dos discursos argumentativos com negação de A. e S. A partir desse aporte teórico-metodológico e dos dados analisados verifica-se que a criança posiciona-se no e pelo discurso desde muito cedo, antes mesmo dos 2 anos, e, em seus enunciados argumentativos, a negação pode comparecer de diferentes formas, por meio de elementos prototípicos (como advérbios de negação “não”, “non”, “pas”, gesto *headshake* e grito) ou de maneira menos marcada, com elementos não-prototípicos,

como ações, entonação, construções sintáticas e discursivas (como deslocamento de tema e formatos). Para se posicionar e defender um ponto de vista, os sujeitos em questão utilizam diferentes estratégias discursivas e linguísticas, que vão se desenvolvendo, havendo diversificação e complexificação dos elementos multimodais e dos recursos estilísticos.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; argumentação; negação; multimodalidade.

ABSTRACT

We propose, to this research, under the light of the Dialogic and Discursive Approach in language acquisition (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2013, 2016, Vygotsky, 1934, Bruner, 2007, Del Ré et al., 2006, 2010, 2014a, 2014b; Del Ré, Orvig, 2021), to analyse, by the use of negation (Bolinger, 1983; Balog, Brentari, 2008; Beaupoil-Hourdel, 2015; Vasconcelos, Scarpa, Dodane, 2019; Ducrot, 1981, 1987; Anscombre & Ducrot, 1976; Givón, 1978; Moeschler, 1992, Nölke, 2017), the operation mode of the argumentative productions and strategies of two children, A. (girl, french) and S. (girl, brazilian), from 2 years and 1 month to 3 years and 3 months old, in familiar contexts. Following these conceptions, we seek to study how the individual's socio-historical and cultural reality (Salazar, 2023; Nelson, 1981, 2007; Rogoff *et al.*, 2018; Sueb, Haranti, Susanti, 2023) influence their linguistic and discursive choices and the strategies they use to argue (Leitão, 1999, 2003, 2007a, 2007b; Leitão, Banks-Leite, 2006; Leitão, Ferreira, 2006; Leitão, Vieira, 2017, 2018) and deny. The argumentative discourse is composed by a threefold unity that comprehends “argument”, “counter-argument” and “response”, from which we observe the chaining of utterances in the scenes, during the explicit opposition between stances, noticing the way the negation positioning markers are present, if through prototypical elements, particular to negation, or through non-prototypical ones, whose original function is not to negate, but can be embedded with its meaning. To discuss the Argumentation and the Negation into the children's language productions, we chose A. and S. data, produced during natural interaction contexts, recorded in MOV format and transcribed through the Clan software, CHAT rules (Mac Whinney, 2000). This tool allows a great detail level for the children's utterances transcription, in order to analyse the multimodal elements mobilized by the subjects to build the argumentative utterances where the negation - and its senses - is present. The multimodality comprehends the following elements: verbals (lexical, syntactic and construction - stylistic - schemes), gestures, actionals, vocals and intonational (focalization stress) (Ono & Thompson, 1995; Thompson, Couper-Kuhlen, 2005; Fried & Östman, 2004; Gonçalves, 1999; Ferré, 2003; Nowakowska et al., 2021; Martel et al., 2023; Dodane et al., 2021; Cavalcante, 1994, 2018; Cavalcante, Brandão, 2012; De Almeida, Cavalcante, 2017; McNeill, 2002; Cosnier, 2000; Boutet, 2018), and formats (Bruner, 1982, 1985, 2007). Together with it, we make use of analysis categories - some resumed from previous researches (Leitão, 2007; Vieira, 2011; Vasconcelos, 2017; Beaupoil-Horudel, 2017; Ricci, 2020) - to observe the functioning of A.'s and S.'s argumentative discourses, with negation. Stem from this theoretical and methodological input and from the data analysed, we verify that children take up positions in and through discourse since young age, even before the 2 years, and, in their argumentative utterances, the negation can take part in different forms, via prototypical elements (e.g.: negation adverbs “não”, “non”, “pas”, gesture *headshake* and shout) or in a less marked way, with non-prototypical elements, as actions, intonation, syntactic and discursive constructions (e.g.: theme displacement and

formats). To defend a point of view, the two children use different linguistic and discursive strategies, which are in development, and the multimodal elements and stylistic resources suffer diversification and complexification.

Keywords: language acquisition; argumentative discourse; negation; multimodality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Extensão dos vídeos de S.	82
Quadro 2	Extensão dos vídeos de A.	82
Quadro 3	Categorias de Análise	96
Quadro 4	Símbolos e formatações das transcrições	102
Quadro 5	Códigos e Abreviações das Categorias de Análise	205

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLAN Computerized Language Analysis

CHAT Codes for the Human Analysis of Transcripts

CHILDES Childes Language Data System

Constr. Construção

Elm. Elemento

Ent. Entonação

Mov. Disc. Movimento Discursivo (da argumentação)

Neg. Negação

Prot. Prototípico

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Negação Prototípica/Não Prot. X Função da negação S.	162
Gráfico 2	Negação Prototípica/Não Prot. X Função da negação A.	163
Gráfico 3	Negação Prototípica X Tipo X Função da negação S.	164
Gráfico 4	Negação Não Prototípica X Tipo X Função da negação S.	165
Gráfico 5	Negação Prototípica X Tipo X Função da negação A.	166
Gráfico 6	Negação Não Prototípica X Tipo X Função da negação A.	166
Gráfico 7	Negação Prototípica X Tipo Gesto X Função da negação S.	167
Gráfico 8	Negação Prototípica X Tipo Gesto X Função da negação A.	168
Gráfico 9	Neg. Prototípica X Elemento Gestual X Mov. Disc. S	169
Gráfico 10	Neg. Prototípica X Elemento Gestual X Função Neg. S	170
Gráfico 11	Neg. Prototípica X Elemento Gestual X Mov. Disc. A.	171
Gráfico 12	Neg. Prototípica X Elemento Gestual X Função Neg. A.	172
Gráfico 13	Neg. Prototípica X Elemento Vocal X Função Neg. S.	173
Gráfico 14	Neg. Prototípica X Elemento Vocal X Função Neg. A.	174
Gráfico 15	Neg. Prototípica X Elemento Accional X Função Neg. S.	175
Gráfico 16	Neg. Prototípica X Elemento Accional X Função Neg. A.	176
Gráfico 17	Neg. Prot. e Não Prot. X Elemento Verbal X Função Neg. S.	177
Gráfico 18	Neg. Prot. e Não Prot. X Elemento Verbal X Função Neg. A.	179
Gráfico 19	Elm. Prototípico Neg. X Ent. Ascendente X Função Neg. S.	181
Gráfico 20	Elm. Não prototípico Neg. X Ent. Ascendente X Função Neg. S.	181
Gráfico 21	Elm. Prototípico Neg. X Ent. Ascendente X Função Neg. A.	183
Gráfico 22	Elm. Não prototípico Neg. X Ent. Ascendente X Função Neg. A.	183
Gráfico 23	Elm. Verbal Prot. Neg. X Esquema Constr. X Função Neg. S.	185
Gráfico 24	Elm. Verbal Não Prot. Neg. X Esquema Constr. X Função Neg. S.	185
Gráfico 25	Esquema Const. X Enunciado Complexo X Função Neg. S.	186
Gráfico 26	Elm. Verbal Prot. Neg. X Esquema Constr. X Função Neg. A.	187
Gráfico 27	Elm. Verbal Não Prot. Neg. X Esquema Constr. X Função Neg. A.	187
Gráfico 28	Esquema Const. X Enunciado Complexo X Função Neg. A.	188

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 Abordagem dialógico-discursiva em Aquisição da Linguagem	21
1.1.1 Microcultura e Formatos	34
1.2 Argumentação na fala da criança	39
1.3 A Negação nos dados de argumentação	57
1.4 A Multimodalidade nos enunciados argumentativos em que a negação é explicitada	73
2 METODOLOGIA	81
3 ANÁLISE DE DADOS	104
4 RESULTADOS	162
5 CONCLUSÕES	187
REFERÊNCIAS	198
ANEXOS	206

INTRODUÇÃO

Para este estudo, propomos, à luz da abordagem dialógico-discursiva em aquisição da linguagem (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2013, 2016, Vygotsky, 1934, Bruner, 2007, Del Ré *et al.*, 2006, 2010, 2014a, 2014b; Del Ré, Orvig, 2021), analisar, a partir do uso da negação (Bolinger, 1983; Balog, Brentari, 2008; Beaupoil-Hourdel, 2015; Vasconcelos, Scarpa, Dodane, 2019; Ducrot, 1981, 1987; Anscombre & Ducrot, 1976; Givón, 1978; Moeschler, 1992, Nølke, 2017), o modo de funcionamento das produções argumentativas e das estratégias argumentativas de duas crianças, A. e S., em contextos familiares (Bruner, 1982, 1985; Salazar, 2023; Nelson, 1981, 2007; Rogoff *et al.*, 2018), durante situações em que ocorre oposição explícita entre pontos de vista (Leitão, 1999, 2001, 2003, 2007a, 2007b, 2008, 2010; Leitão, Banks-Leite, 2006; Leitão, Ferreira, 2006; Leitão, Vieira, 2017, 2018). Para tanto, partimos de pesquisas anteriores a respeito do discurso argumentativo de crianças em processo de aquisição da linguagem (Vieira, 2011; 2015; Vasconcelos, 2017; Ricci, 2020), estabelecendo, neste momento, outro foco para a pesquisa: a compreensão do efeito de sentido dos enunciados argumentativos quando ocorre negação, de forma a observar o modo como são construídos e organizados, e quais os elementos discursivos e os multimodais mobilizados por ambas as crianças, em contexto familiar. No que se refere aos elementos multimodais, destacamos apenas aqueles que julgamos essenciais à construção dos enunciados argumentativos com negação de A. e S. tais como: as produções vocais, gestos, ações e entonação, principalmente o acento de focalização (Cavalcante, 1999, 2009, 2018; Cavalcante, Brandão, 2012; McNeill, 1995, 2002, 2005; Boutet, 2018; Martel *et al.*, 2023; Ferré, 2003; Dodane, Hirsch, Nowakowska, 2021; Nowakowska *et al.*, 2023).

Os *corpora* a serem analisados são constituídos por dados de fala de duas crianças, ambas monolíngues, A. (menina, francesa, caçula de três irmãos) e S. (menina, brasileira, filha única), dos 2 anos e 1 mês aos 2 anos e 10 meses aproximadamente. As produções argumentativas de S. já tinham sido analisadas em trabalho anterior (Ricci, 2020), mas, neste momento, iremos retomá-las a fim de realizar uma análise mais refinada, a partir de novo escopo teórico-metodológico, revelando as estratégias presentes nos enunciados argumentativos quando há negação por meio da identificação das formas da língua (verbais, vocais, gestuais, accionais e entoacionais) e dos elementos discursivos (o contexto, os formatos) empregados para expressar a oposição

com a negação de pontos de vista. Somam-se a esses dados os de A., que ainda não haviam sido tomados como objeto de análise no que se refere ao seu discurso argumentativo.

Dessa forma, trazemos para esta tese, além do Português Brasileiro (S.), o Francês (A.), duas línguas aparentadas, que apresentam semelhanças e diferenças em suas estruturas lexicais e sintáticas. Principalmente as semelhanças entre elas podem ser explicadas por compartilharem de uma mesma origem: o Latim. Trata-se, portanto, de observar como as crianças (S. e A.) mobilizam suas línguas para negar em contexto argumentativo, considerando que a negação em Francês traz uma marcação interna (“*ce n’est pas (x).*”), enquanto em Português Brasileiro é recorrente a dupla negação (“*não, y não.*”), neste caso, verbalmente marcada. Para além da estrutura das línguas, ao trazermos dois sujeitos, de culturas diferentes, que são as meninas brasileira (S.) e francesa (A.), interessa-nos, sobretudo, observar de que modo as diferentes realidades familiares (Nelson, 1981, 2007; Rogoff *et al.*, 2018; Salazar, 2023; Sueb, Haranti, Susanti, 2023), que chamaremos microcultura, nas quais as duas crianças estão imersas, influenciam as estratégias utilizadas para a construção e efeito de seu discurso argumentativo com negação, assim como influenciam o próprio processo de aquisição da linguagem.

Ambos os *corpora*, transcritos por meio do sistema CLAN, segundo as normas do CHAT (Mac Whinney, 2000), passaram por duas fases de análise. A primeira delas consideramos uma fase preliminar, pois selecionamos as cenas argumentativas e, nelas, aquelas em que ocorria explicitamente a negação nos enunciados das crianças. A segunda fase foi realizada de modo mais profundo e detalhado. Utilizamos determinadas categorias¹ que foram retomadas (Vieira, 2011; 2015; Vasconcelos, 2017; Ricci, 2020; Morgenstern, 2019; Morgenstern *et al.*, 2018; Morgenstern, Goldin-Meadow, 2020; Beaupoil-Hourdel, 2015) e outras novas que foram desenvolvidas para analisar os enunciados de A. e de S. Nessa segunda fase, os dados foram inseridos em uma tabela feita no programa Excel a fim de que pudéssemos refinar as análises, observando o funcionamento dos movimentos argumentativos da negação nos enunciados de A. e S. na relação com outro(s) sujeito(s) da interação, em contexto de oposição explícita, em que pode ou não haver negociação entre pontos de vista opostos apresentados pelas crianças e seus pares.

¹ As fases de análise e seu processo, as categorias selecionadas e criadas para nosso estudo, assim como o processo de transcrição serão detalhados no capítulo 3, Metodologia.

Para observar este funcionamento e como ele ocorre, lançamos mão de três perguntas de pesquisa principais, que irão nortear nosso estudo: (1) *Quais elementos linguístico-discursivos estão implicados na construção e expressão da argumentação, com negação, nos enunciados argumentativos de S. e A?;* (2) *Quais elementos linguísticos multimodais e formatos são particulares às negações em contexto argumentativo de ambas as crianças, em Português Brasileiro, para S., e em Francês, para A.?*; e (3) *Qual a implicação da argumentação na aquisição e desenvolvimento da linguagem em ambas as crianças?*. A partir destas três perguntas basilares outros questionamentos a eles paralelos surgiram ao longo deste estudo que julgamos importantes para nossos resultados. Então, pensamos observar, também, (4) *como, com qual efeito argumentativo a criança (a) começa a usar marcadores prototípicos de negação, sejam eles verbais ou gestuais, como “non”, “pas” (francês) e “não” (português), e os gestos “palm up”, “headshake”, e outros marcadores não prototípicos, com valor de negação como “mas”, português, e “mais”, do francês, e ações de afastar-se ou olhar de esguelha. Decidimos observar também quando as crianças começam a (b) utilizar os formatos para construir seu posicionamento no discurso (por exemplo, o uso da narrativa para elucidar seu ponto de vista); (c) mobiliza a oposição lexical em seus enunciados argumentativos com negação.*

A fim de responder a estas questões lançamos mão das teorias acima mencionadas, fundamentadas, todas elas, na perspectiva dialógico-discursiva sobre a linguagem (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2013, 2016; Del Ré *et al.*, 2006, 2010, 2014a, 2014b; Del Ré, Orvig, 2021), atentando-nos para os elementos linguísticos-discursivos (verbais, gestuais, accionais, vocais e, quando importantes, entoacionais - aqui olharemos somente para o acento de focalização - e sintático) mobilizados na negação presente nos enunciados argumentativos, nos dados de A. (francesa, 2;01 aos 2;10 anos) e S. (brasileira, 2;01 aos 2;10 anos). É preciso ressaltar que consideramos como sendo da ordem do linguístico as formas multimodais da língua (verbais, vocais, gestuais, accionais e prosódicos²), em concordância com Cavalcante (1994, 2009, 2018) e colaboradores (Cavalcante, Brandão, 2012; Cavalcante, Nóbrega, 2012; De Almeida, Cavalcante, 2017), pois estão presentes nos enunciados e que na situação de comunicação, adquirem sentido - aqui pensaremos no sentido argumentativo da negação.

² Aqui voltamos-nos para a entonação.

Dentre as possíveis - e igualmente pertinentes - perspectivas sobre Linguagem e Aquisição de Linguagem, lançamos mão da abordagem dialógico-discursiva de base bakhtiniana, pois ela nos permite compreender as relações de interação da criança com o outro, assim como o fenômeno discursivo da Argumentação, em que a criança irá posicionar-se explicitamente no e pelo discurso.

Partimos do pressuposto de que a criança irá adquirir a língua(gem) no momento em que necessita comunicar-se com e para o outro, fazendo-o através de relações dialógicas, que são moldadas pelos gêneros (Bakhtin, 2016). Os gêneros são concebidos como formas relativamente estáveis do discurso, inseridos nos formatos (Bruner, 1982, 1985), espécies de “cenários” culturalmente definidos pelos quais os sujeitos entram nas relações sociais, assim como na língua(gem). Nestas relações dialógicas entre a criança (o eu) e seus interlocutores (o outro) é que os sujeitos compreendem e constroem o mundo ao seu redor (Ricci, 2020, p.12-13). Por sua vez, a questão cultural (Salazar, 2023) determina os usos da língua(gem) e sua própria aquisição, ancorada a temas e usos sociais, aos quais as crianças têm acesso por meio dos formatos e dos gêneros, que lhes são dados, a princípio, nas experiências interativas em contexto familiar. Neste contexto, ao qual chamamos microcultura, a criança adentra as práticas comunicativas linguísticas, sociais, culturais, a princípio através do núcleo familiar, no qual interage com os pais (mãe e/ou pai) e familiares próximos, como irmãos, tios, avós e cuidadores (Nelson, 1981, 200; Rogoff *et al.*, 2018; Sueb, Haranti, Susanti, 2023), sendo que este contexto pode determinar suas práticas languageiras.

Na interação e por meio dela as crianças vão adquirindo aspectos da linguagem, ou seja, a língua de sua comunidade em suas distintas possibilidades de organização a partir de esferas de atividade humana específicas, e começarão a utilizar os gêneros e os formatos, em movimentos discursivos argumentativos, que, por sua vez, por seu caráter reflexivo, irão contribuir para o desenvolvimento da própria linguagem da criança, de modo que a consideramos fenômeno privilegiado neste processo aquisicional.

Os trabalhos de Mikhail Bakhtin (2013, 2016) e dos membros do Círculo (2017, 2016, 2013)³ propuseram o estudo da linguagem como *enunciação*, que surge na e da

³ Estamos cientes sobre as discussões a respeito da autoria das obras comumente designadas a Mikhail Bakhtin, assunto amplamente discutido por teóricos e estudiosos dos trabalhos do autor russo. Nesta pesquisa, tratamos as obras *Questões de Estilística no Ensino de Língua*, de 2013, e *Os gêneros do*

relação dialógica entre sujeitos, mais especificamente, entre as vozes sociais presentes em seus discursos. Compreendemos que o diálogo não se limita aos sujeitos presentes (física ou virtualmente) no momento da interlocução, mas vai além, sendo construído através da relação entre os discursos, imediatamente presentes na comunicação ou anteriores, que são retomados de forma direta ou indireta.

Nesta interação entre as vozes do discurso, especialmente em contexto de oposição explícita, surge o fenômeno da argumentação, em que o(s) sujeito(s), em um movimento que mobiliza conhecimentos de mundo e conhecimentos linguísticos, assim como conhecimentos de si e do outro, que trazem, por sua vez, (diferentes) pontos de vista sobre um determinado tópico, podem entrar em negociação de ideias, em embate discursivo. Este movimento argumentativo é mobilizado pela criança desde muito cedo para posicionar-se em relação a determinada situação, ao discurso e/ou ação do outro.

Dentre os estudos sobre Argumentação, que são muitos e que fazem uso de distintas perspectivas teóricas⁴ e campos de estudo, partimos dos trabalhos de Leitão (Leitão, 199, 2001, 2003, 2007a e b, 2008, 2010; Leitão, Banks-Leite, 2006; Leitão, Ferreira, 2006; Leitão, Damianovic, 2012; Leitão, Viera, 2017, 2018), que a concebe como um fenômeno discursivo presente nas relações dialógicas, que surge quando o sujeito necessita defender pontos de vista, em situações em que há, necessariamente, oposição entre posicionamentos, havendo a consideração dos pontos de vista opostos e sua negociação, que pode ou não resultar em aceitação pelo outro.

Ao posicionar-se, o sujeito reflete sobre seus conhecimentos, os enunciados produzidos dialogicamente, e pode até mesmo antecipar argumentos (Leitão, Vieira, 2017) que correspondem ao posicionamento do outro a fim de convencer o outro a aderir ao seu ponto de vista. Esta perspectiva, em consonância com a abordagem dialógico-discursiva e aquisicional, nos permite observar a argumentação nos dados das duas crianças aqui analisadas desde muito jovens (2;1 anos a 2;10 anos de idade), a fim de compreender como elas mobilizam a argumentação em seus respectivos contextos familiares, e como se dá seu desenvolvimento ao longo do processo de aquisição da linguagem, que é frequente na faixa etária dos dados por nós selecionados. Dessa forma,

discurso, de 2016, como de autoria de Bakhtin, enquanto consideramos *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de 2017, de Volochinov. Desta forma constam as obras consultadas pela autora e especificadas no item Referências, de forma que serão assim citadas ao longo desta pesquisa.

⁴Abreu, 2009; Plantin, 2008; Doury, 2016; Perelman, Olbrechts-Tyteca, 2005; Van Eemeren, Grootendorst, 1992; Ducrot, 1981; Anscombe & Ducrot, 1976.

a perspectiva de Leitão possibilita outra compreensão sobre as produções argumentativas infantis.

Estudos recentes (Vieira, 2011, 2015; Vasconcelos, 2016; Ricci, 2020), realizados a partir de Leitão, integrando o viés dialógico-discursivo, demonstram ser possível reconhecer este fenômeno discursivo nas produções languageiras de crianças já aos 2 anos de idade e mesmo antes, como proto-argumentação (Vasconcelos, 2016).

O discurso argumentativo é mobilizado pelas crianças em situações de posicionamento e defesa de pontos de vista, que são colocados em embate, mesmo que nesta idade (cerca dos 2;0 anos a 2;1 anos) elas não possuam o mesmo conhecimento de mundo e desenvolvimento linguístico dos adultos, pois, como dissemos, estão em período de aquisição.

De acordo com Leitão (2001, 2007a e b), a argumentação é constituída por três movimentos, que são o *argumento*, o *contra-argumento* e a *resposta*, que observamos ao longo das cenas argumentativas que envolvem S. e A. Esses movimentos são compreendidos como unidades de análise da argumentação. Na produção destes movimentos, voltamo-nos para os elementos constituintes da oposição, dando foco à negação, uma operação enunciativa (Beaupoil-Hourdel, 2015, p.3-4) que, além de ser muito mobilizada pelos sujeitos - aqui, a criança - em situações de oposição e embate, está presente desde muito cedo em seus discursos argumentativos.

A Negação (Beaupoil-Hourdel, 2015; Vasconcelos, Scarpa, Dodane, 2019; Bolinger, 1983; Balog-Brentari, 2008; Anscombe & Ducrot, 1976; Ducrot, 1981, 1987; Givón, 1978; Moeschler, 1992; Nölke, 2017) será observada a partir do movimento discursivo da Argumentação, em cenas em que ocorre o engajamento no embate e na oposição explícita de pontos de vista pelos sujeitos da interação.

Vale ressaltar que, ao tratar da negação nas produções argumentativas das duas meninas, trazemos, neste trabalho, uma abordagem inédita dos dados, a partir dos aportes teóricos elencados, considerando que poucos estudos brasileiros (e franceses) trataram da negação no discurso argumentativo, na perspectiva da qual partimos. Somado a isso, focalizamos os elementos linguísticos multimodais (verbais, vocais, gestuais, accionais, tratando brevemente do acento de focalização, e a sintaxe, quando pertinente à construção e sentido da negação em contexto de oposição explícita) mobilizados nesses discursos, assim como *corpora* pouco (S.) e/ou não analisados (A.) a partir deste tema, teorias e metodologias.

Como já mencionamos, este marcador discursivo - negação - está presente desde muito cedo nas produções das crianças, de modo que as primeiras construções frasais simples, as chamadas holófrases, que possuem de uma a duas palavras, são geralmente constituídas pela combinação de um advérbio de negação (como o “não”, no Português Brasileiro, e o “ne” ou “pas”, no Francês) mais um nome, o que demonstra, quando observamos as produções ao longo dos anos, uma progressiva autonomia sintática do sujeito, que utiliza desta construção - e de construções que posteriormente vão se complexificando - para exprimir um ponto de vista discursivamente. Os elementos verbais não são exclusivos dessas produções e, como mostraremos, as crianças utilizam outros elementos linguísticos, de diferentes naturezas, para, desde cedo, posicionar-se e, neste sentido, negar, como os gestos, as ações, as vocalizações e a entonação.

A negação pode ser compreendida, de forma ampla, como um marcador de posicionamento, permitindo que o sujeito assumira uma opinião em relação ao discurso do outro de forma explícita, recusando-o, negando-o. Negar é, segundo Morgenstern (1995, apud. Beupoil-Hourdel, 2015), uma das formas de continuidade de desenvolvimento cognitivo da criança, que caminha para a produção - e compreensão - do “eu”. Dessa maneira, podemos compreender este elemento, inserido na argumentação, como uma das possibilidades discursivas que pode evidenciar e contribuir para a construção e expressão da alteridade do sujeito (Del Ré, Hilário, Vieira, 2012; Nelson, 1981, 2007; Rogoff et al., 2018), que coloca seus conhecimentos e pontos de vista perante o outro ao posicionar-se através da língua(gem), verbal ou não, em contextos de embate de opiniões.

Para os autores mobilizados nesta pesquisa, a negação - e assim iremos compreendê-la - não expressa uma categoria fixa, mas, sendo uma operação enunciativa, abrange diferentes discursos e elementos que os compõem e que, no contexto de produção, serão interpretados como negativos. Dentre estes elementos há marcadores que podem ser expressos através de palavras (de variadas classes gramaticais), gestos, ações, e produções vocais, além da entonação e da sintaxe, todos estes elementos que acreditamos, como propomos neste estudo, fazer parte da construção e significação dos enunciados argumentativos em que a negação comparece nas produções de A. e S., que tencionamos descrever.

Desta forma, ao trazer novo aporte teórico-metodológico, focalizando a negação quando presente no discurso argumentativo de duas crianças, cujos dados oferecem ricas produções argumentativas, assim como diferentes elementos que exprimem a oposição com a negação a partir de dados já analisados (*corpora* de S.) (Ricci, 2020), mas com outro foco, e dados ainda não analisados (*corpora* de A.), contribuimos com estudos mais amplos sobre a argumentação no discurso da criança, tanto no Brasil quanto na França. Acrescenta-se o fato de trabalharmos com as questões da multimodalidade, o que possibilita avançar nos estudos já realizados sobre a nossa temática. Ademais, ao trazer - ainda que de forma pontual - as questões sintática e entoacional neste estudo, acreditamos chamar a atenção para a importância desses elementos no discurso argumentativo com negação de crianças em processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, mostrando, assim, o potencial de estudos sobre esses aspectos da língua, para o fenômeno discursivo da Argumentação.

Dessa forma, somamos aos trabalhos dos grupos GEALin, da FCLAr, coordenado por Alessandra Del Ré, e NALíngua (CNPq), grupo nacional de estudos da linguagem da criança, que reúne pesquisadores do Brasil e do exterior, de várias áreas do conhecimento, novos dados de dois estudos de caso (S. e A. dos 2;01 aos 2;10 anos), um deles (A.) não analisado por pesquisadores brasileiros, e não pensados a partir da Argumentação e da Negação. Aprimoramos o olhar qualitativo, quantitativo e multimodal das análises. Da mesma forma, pretendemos somar aos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da Université Sorbonne Nouvelle⁵, de Paris.

Feitas as considerações iniciais, em seguida apresentamos o trabalho que foi desenvolvido, dividido em cinco (5) partes. Após esta introdução, que conta com a justificativa e relevância desta pesquisa, damos início a ela com o capítulo 1, sobre a Fundamentação Teórica, no qual trataremos, de forma mais detalhada, as perspectivas teóricas sobre a linguagem mobilizadas neste estudo, teorias essas que foram, no capítulo em questão, separadas em cinco (4) tópicos, referentes às seguintes teorias: 1.1 Abordagem dialógico-discursiva, proposta por Bakhtin e pelos membros do Círculo (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017), fundamental para nossa compreensão da linguagem

⁵ A autora esteve como pesquisadora na Université Sorbonne Nouvelle, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Christelle Dodane, entre os anos de 2023 e 2024, por meio do programa CAPES-Print. Na universidade, participou de apresentações de pesquisas, discutindo seu trabalho e tendo a oportunidade de escutar outros pesquisadores.

e de sua aquisição, cujos estudos partem da perspectiva em questão (Del Ré et al, 2006, 2010, 2014a, 2014b, 2016, 2012; Del Ré, Orvig, 2021). Ressaltamos que a abordagem bakhtiniana sobre a linguagem é basilar em todas as perspectivas teóricas e metodológicas de nosso estudo. No tópico 1.1, trataremos também de questões fundamentais à abordagem dialógico-discursiva e que se mostram essenciais ao nosso trabalho. Trata-se dos conceitos de (1.1.1) Microcultura e dos Formatos. No item 1.2, apresentamos os trabalhos de Selma Leitão sobre Argumentação que dialogam claramente com a perspectiva bakhtiniana. Seus estudos nos permitem compreender a argumentação, sua composição e seu desenvolvimento no processo de aquisição da linguagem. É sabido que existem outras perspectivas sobre Argumentação. Fizemos a opção pelos trabalhos de Leitão e de autores que com ela dialogam.

No item 1.3, abordaremos a negação nos dados argumentativos, marcador discursivo saliente nas produções argumentativas de A. e S.. Em 1.4, trataremos da multimodalidade, a fim de que possamos observar os elementos gestuais, accionais e entonacionais (acento de focalização) que estão envolvidos na construção e sentido do discurso argumentativo, de ambas as crianças, em que a negação comparece.

Em seguida, trazemos o capítulo 2, da Metodologia, em que tratamos dos métodos e do software de transcrição por nós utilizados (Mac Whinney, 2000), destacando o modo como realizamos as análises de dados e as categorias elencadas - retomadas e criadas - para este estudo. No capítulo 3, Análises de Dados, constam as análises multimodais de cenas argumentativas em que a negação está explicitada, divididas a partir das estratégias - uma de cada - languageiras e discursivas mobilizadas pelas duas meninas. No capítulo seguinte, 4, Resultados, trazemos os resultados e em 5, as Conclusões às quais pudemos chegar com esta pesquisa, assim como possíveis encaminhamentos futuros. Seguindo, encontram-se as Referências das teorias mobilizadas neste estudo e os Anexos, onde constam as abreviações de categorias de análises e de nomenclaturas, as traduções das citações, presentes ao longo do texto, em outras línguas e dos dados de A., do capítulo 3, e o link de acesso à planilha de análise com todas as cenas, de todos os vídeos analisados.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Abordagem dialógico-discursiva em Aquisição da Linguagem

Este estudo fundamenta-se na abordagem dialógico-discursiva, proposta por Bakhtin (2013, 2016) e pelos membros do Círculo (Volóchinov, 2017), determinante para a perspectiva da Aquisição da Linguagem da qual partimos, assim como é basilar às propostas teóricas de Selma Leitão a respeito da Argumentação, permitindo-nos responder aos nossos questionamentos sobre a construção e efeito do discurso argumentativo, em que a negação comparece de diferentes maneiras, nos dados selecionados. Esta abordagem - e os trabalhos que aqui trazemos, nela baseados, acerca da Argumentação e da Multimodalidade, ou com ela consoantes, como estudos da Negação, dos Formatos e da Microcultura - ainda que não descarte a importância do processamento intelectual e cognitivo sobre a língua(gem), a compreende como um fenômeno de natureza social, que nasce, necessariamente, da/na interação entre sujeitos - aqui criança(s)-adulto(s) - envolvendo indivíduos que, inseridos em uma realidade sócio-histórica e cultural, e influenciados por ela, irão, em contexto comunicativo, adquirir a língua(gem) e seus gêneros (Bakhtin, 2016). Na interação, influenciados pelo meio, os sujeitos exprimem sua individualidade (Del Ré, Hilário, Vieira, 2012) através do discurso ao expressar opiniões, por exemplo, como no movimento discursivo da argumentação, e o farão também - assim acreditamos - por meio das escolhas linguísticas (de palavras, gestos, ações, vocalizações e entonação) e da própria organização sintática e estilística (Bakhtin, 2013) dos enunciados.

A chamada abordagem dialógico-discursiva surge a partir dos trabalhos de Bakhtin (2013, 2016) e dos membros do Círculo (Volóchinov, 2017), que desenvolveram, no século XX, amplos estudos⁶ na área da linguagem, tendo como ponto axial para suas pesquisas sobre a língua e a literatura uma perspectiva social e cultural. Foram precursores da Linguística moderna, propondo uma nova abordagem que, ao pensar a língua dialogicamente, sendo o enunciado dialógico em seu interior, levando a uma orientação responsiva, a partir da realização concreta na língua(gem), durante a interação entre sujeitos e entre discursos, inseridos em um contexto imediato,

⁶ Mikhail Bakhtin e o Círculo realizaram muitos trabalhos sobre a Literatura, tratando em especial do Romance e da Poesia, assim como sobre a língua(gem) em si, contribuindo também para estudos da Linguística e da Psicologia. Em especial, Valentin Volóchinov dedicou-se à Linguística, à análise sociológica e à arte.

trouxeram nova possibilidade teórico-metodológica para analisarmos a língua(gem), indo além de pressupostos estruturais e abstracionais⁷, inaugurados por Ferdinand de Saussure (2012)⁸.

Os membros do Círculo resistiam particularmente à oposição entre individual e social incutida no esquema língua e fala (Saussure, 2012) - *langue/parole* -, discutindo a favor da combinação entre estes dois aspectos, porém, enfatizando a importância da enunciação e do discurso. Assim, negavam a completa autonomia e abstração da língua(gem), passando a tratá-la como algo concreto, dialógico, dependente da interação entre sujeitos, através da qual, inserida em um contexto na comunicação, irá se concretizar (Ricci, 2020, p.19). Bakhtin e os estudiosos do Círculo foram inovadores ao propor esta “nova” concepção de língua, que difere da Linguística até então em prática (Volóchinov, 2017; Faraco, 2017; Brait, 2009; Macedo, 2009; Holquist, Linell, 2009). De acordo com Emerson (1983, p. 247-248, aqui parafraseado), são quatro os pressupostos que marcam esta nova concepção:

1. *Primeiro*, a abordagem dialógico-discursiva passa a assumir o signo e seus efeitos como decorrentes de uma experiência exterior do sujeito à língua, ou seja, de suas vivências e conhecimentos de mundo, desenvolvidos em uma comunidade cercada por uma realidade sócio-histórica e cultural;

2. *Segundo*, a experiência externa deve ser socialmente organizada pelo sujeito que, também influenciado por sua individualidade, irá organizar seu discurso, a fim de que, no contexto, ele signifique algo;

3. *Terceiro*, as ideologias, geradas pela realidade material da linguagem devem ser estudadas inerentemente a ela, não como um fenômeno isolado e/ou independente, desde que a interação e o contexto são indissociáveis do discurso, produzido em dado momento social, cultural e histórico, sempre para alguém;

⁷ Entendemos por abstrações os elementos linguísticos (isolados ou em orações) que foram analisados fora de seu contexto de realização, caso nos estudos de Saussure (2012). Estamos cientes do fato de Ferdinand de Saussure - como vemos em *Curso de Linguística Geral* - ter, em um primeiro momento, tratado apenas do sistema da língua, mas não deixou de mencionar poder observá-lo no uso, em estudos posteriores, mas que não foram realizados.

⁸ Estamos cientes que Ferdinand de Saussure não foi o único a tratar sobre a linguística, mas, seus estudos e aulas, trazidos em *Curso de Linguística Geral* foram um marco para o desenvolvimento da Linguística como ciência, por isso o mencionamos. Também, sabemos que os trabalhos de Saussure não são protótipos do Estruturalismo, mas, é fato que os estudos posteriores de viés estruturalista partem dessas obras.

4. *Quarto*, a abordagem bakhtiniana redefiniu o que antes chamava-se “palavra” como *discurso*, desde que as palavras não podem ser concebidas ou compreendidas fora do contexto de produção, apartadas das vozes sociais que as dizem.

Logo:

[...] ao tratar de dialogia, Bakhtin e os estudiosos que se uniam a ele, compartilhando de suas perspectivas, a definem como a relação entre sujeitos, enunciados e discursos passados, presentes e mesmo futuros produzidos na e pela comunicação, estando, esses enunciados, prenhez [sic.] da individualidade dos sujeitos (BAKHTIN, 2013; DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2012), assim como de fatores ideológicos, sociais, econômicos e culturais, pertencentes e característicos de uma comunidade de fala. (RICCI, 2020, p. 20)

Este (outro) olhar é fundamental à perspectiva dialógico-discursiva e à mudança no curso dos estudos linguísticos do século XX, mas não são as únicas concepções desenvolvidas por Mikhail Bakhtin e pelo Círculo, assim como não são suas únicas contribuições, desde que seus estudos se aprofundaram, também, em outros aspectos indispensáveis à existência da linguagem: os aspectos interacionais, dialógicos e de gêneros, aos quais podemos observar, além de na obra fundamental desta perspectiva, *Marxismo e Filosofia da Linguagem - problemáticas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (de Volóchinov, traduzida por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova, publicada pela Editora 34, em 2017), em *Questões de Estilística no ensino de língua* (tradução também da Grillo e Vólkova, pela Editora 34, 2013) e em *Os gêneros do Discurso* (tradução de Paulo Bezerra, pela Editora 34, 2016).

Em síntese, compreendemos que a língua(gem) se manifesta em situações de interação social e de comunicação, existindo em função do falante (e não o contrário), atendendo suas necessidades comunicativas, a partir do que se constitui uma relação dialógica e igualitária entre os sujeitos envolvidos na comunicação, ou seja, entre locutor e interlocutor, inseridos em um dado meio social, em determinado tempo (contexto histórico). O sujeito falante modula seu discurso de acordo com a realidade e momento sócio-histórico e cultural em que está inserido, mobilizando para tanto seus conhecimentos de mundo e linguísticos, selecionando e organizando em seus enunciados palavras, gestos, ações e contornos prosódicos a fim de produzir uma mensagem compreensível para o outro, seu interlocutor, com quem estabelece a comunicação, voltando-se, muitas vezes, para enunciados anteriores aos seus, aos quais irá visitar e, possivelmente, reformular (Bakhtin, 2013, 2016; Volóchinov, 2017).

A partir dessa relação entre sujeitos e discursos, sob o olhar dialógico-discursivo, este estudo se insere nos trabalhos dos grupos GEALin e NaLíngua (Del Ré et al., 2006), ambos coordenados pela Prof^a. Dr^a. Alessandra Del Ré, que desenvolvem pesquisas, muitas delas a partir da abordagem bakhtiniana, na área da linguagem e da aquisição (Del Ré et al., 2012; 2014a, 2014b). Colaborando com os trabalhos de ambos os grupos, em especial com aqueles que tratam da Argumentação no discurso da criança (Cury, 2011; Grecco, 2012, 2017; Falasca, 2012, 2017; Vieira, 2011; 2015; Vasconcelos, 2017; Ricci, 2020; Giancesella Ferreira, 2024), voltamo-nos para o aprofundamento das discussões desse fenômeno dialógico e social, fundamental à língua(gem) e recorrente no discurso das crianças, muito presente em suas vidas cotidianas. Partindo dessas pesquisas, verificamos que as crianças irão, com frequência, valer-se das produções languageiras (aqui pensamos não somente em seus enunciados verbais, mas também nos elementos gestuais, accionais, vocais e, de forma pontual, no elemento entoacional, em suma o acento de focalização) do adulto para construírem seus próprios enunciados, retomando estas produções por completo ou em partes, reformulando-as e/ou acrescentando elementos (lexicais, gestuais, accionais, vocais e entoacionais) que não apareceram antes, de qualquer maneira, reapropriando-se do discurso do outro.

Podemos observar a retomada do discurso do outro (Volóchinov, 2017) de forma única nos enunciados argumentativos, desde que, para mobilizar a Argumentação, principalmente para contra argumentar e/ou responder, e, neste contexto, para negar, o sujeito deve refletir sobre o posicionamento do outro, retomando-o (tanto aquele que está em interação face a face quanto aquele que não está presente, mas cujo discurso é revisitado), assim como pode recuperar alguns dos elementos linguísticos do discurso alheio, a fim de opor-se a ele, refutá-lo ou propor um outro ponto de vista. A revisitação no discurso argumentativo pode ser observada, por exemplo, na cena em que S. (2; 01; 24) se opõe à ação do bisavô, que puxara-lhe o cabelo, retomando, para tanto, os enunciados da observadora - que também é sua tia:

(Cena 1.1)⁹

“BVÔ: *[puxa o cabelo de S.]*

⁹ Para melhor compreensão do dado, disponibilizamos a seguinte legenda de transcrição: S.; MÃE; OBS: Observadora; BVÔ: Bisavô; BVÔ: Bisavô; Ações: descritas entre chaves [] e em *italico*; Gestos: descritos entre parênteses () e em *italico*; Enunciado argumentativo: em **negrito**; Elemento que exprime negação: em **negrito** e sublinhado; Entonação ascendente: em caixa alta.

MÃE: para, nonno¹⁰!
 BVÔ: *[mexe no cabelo de S.]*
 MÃE: (por)que ela vai tira(r), para!
 [...]
 OBS: (o) que que o nonno (es)tava fazendo no seu cabelo, Sô?
 S.: o nonno tiro(u) o o couso.
 OBS: o couso?
 S.: (hãm hãm). (*headshake*)
 OBS: o rabinho, ele (es)tá mexendo no seu rabinho de cavalo, aí?
 S.: é.
 OBS: ah, mas esse nonno.
 OBS: fala: nonno, não pode, nonno.
 S.: **não PODE.** (1)
 (*headshake*)
 S.: **não é, é a MA-MÃE-ZI-NHA.** (2)
 [S. estica o braço direito e coloca a mão no cabelo]
 S.: mamãe?
 S.: a mamãe.
 OBS: a mamãe?
 S.: é.
 OBS: foi a mamãe que fez?
 S.: não.”

Ressaltamos que realizaremos a análise aprofundada da argumentação e dos elementos de língua presentes nesta cena no capítulo 4, trazendo-a aqui a título de ilustração para podermos observar a questão da retomada.

Este exemplo, brevemente tratado sob a ótica da perspectiva dialógico-discursiva, reafirma as ideias de Bakhtin e do Círculo acerca da não abstração e arbitrariedade da língua, assim como da escolha e organização dos elementos linguísticos empregados pelos sujeitos, comprovando, desta forma, a concretude que a linguagem possui no/pelo uso, na comunicação, na qual adquire sentido. Somado a isso, a interação social, entre sujeitos e vozes do discurso, é imprescindível para a existência da comunicação e da própria aquisição, uso e desenvolvimento da linguagem (Del Ré et al., 2006, 2014a, 2014b).

Sob esta perspectiva (Volóchinov, 2017), que compreende a linguagem como um objeto social, nascida na/pela interação entre sujeitos, em contextos comunicacionais que envolvem um ambiente, espaço e época, a língua(gem) é por nós adquirida na relação dialógica, ao mesmo tempo em que adquirimos os gêneros do discurso (Bakhtin, 2016), através dos quais ela chegará aos sujeitos. Para Bakhtin:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso

¹⁰ “Nonno” é a palavra italiana para “avô” e é como, na família de S. chamam ao bisavô da menina.

conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. [...] Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender construir enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 2016, p. 38-39)

Para o autor, a língua irá integrar a vida - e vice versa - através dos gêneros, sobretudo através de enunciados concretos, por meio dos quais a linguagem se realiza, logo, o enunciado é o núcleo problemático dos estudos bakhtinianos (Bakhtin, 2016, p. 38-39). É importante ressaltar que a abordagem dialógico-discursiva, ao adotar o conceito de *enunciado*, o diferencia da *oração*, compreendida, aqui, como uma das possíveis unidades da língua, parte dela, mas que é um construto abstrato, desde que fora do contexto de comunicação. A oração, ao ser mobilizada durante/na comunicação, tornando-se realização concreta da língua, torna-se enunciado.

Imprescindível para estudarmos o discurso a partir da abordagem proposta, compreendemos os gêneros como “modelos topológicos de construção da totalidade” (Bakhtin, 2016, p.106), enunciados concretos produzidos e influenciados no/pelo contexto de comunicação, e que refletem as condições, finalidades e características específicas do campo do conhecimento do qual fazem parte. Eles abarcam, portanto, conteúdo temático, estilístico e semântico-pragmático, todos estes aspectos inseparáveis, de modo que deve-se levar em conta a estrutura composicional dos enunciados a partir da/na comunicação, por ela definida, podendo assim os sentidos serem expressos.

Os gêneros do discurso são produzidos a partir de campos de utilização da língua, relacionados a áreas do conhecimento e da vida humana; são tipos relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 2016, p.12), organizados a partir de uma forma composicional (relacionada à escolha lexical, sintática, prosódica etc., de organização desse discurso e sua materialidade), um tema (sentido único, mobilizado em um enunciado concreto) e estilo (Bakhtin, 2013), e que refletem a individualidade dos sujeitos (Del Ré, Hilário, Vieira, 2012). Mesmo que o estilo revele a individualidade ele sempre será social, pois é determinado pelo gênero que, por sua vez, está envolto em uma ideologia.

Bakhtin divide os gêneros em dois tipos: primários e secundários. Os gêneros primários, chamados simples, são aqueles empregados na comunicação cotidiana, submetidos às condições imediatas de comunicação, como ocorre, por exemplo, com o fenômeno discursivo da Argumentação, por nós estudada. Os gêneros secundários, por sua vez, também chamados complexos, são constituídos a partir dos gêneros primários, logo, a argumentação pode estar presente.

De acordo com Bakhtin, diferente dos gêneros primários, os secundários são geralmente escritos, empregando-se linguagem estilisticamente mais elaborada, característica da literatura em geral, de textos científicos etc., sobre os quais não trataremos nesta pesquisa (Bakhtin, 2016).

Os gêneros do discurso são compreensíveis para os demais falantes desde que inseridos nos campos de atividades, comuns à vida humana, por isso considerados relativamente estáveis e recorrentes. Na situação real de comunicação, os enunciados, produzidos a partir dos gêneros, se tornam discurso e, na interação, são limitados pela alternância de sujeitos, à qual se relaciona a conclusibilidade, aspecto peculiar aos enunciados. A conclusibilidade atribui o potencial responsivo - possibilidade de resposta - aos enunciados, sendo através da atitude responsiva dos sujeitos com relação ao discurso do outro que pode haver a manutenção da comunicação (Bakhtin, 2016; Linell, 2005, 2010). Sobre esse aspecto Bakhtin diz que:

Alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado. Para isso não basta que o enunciado seja compreendido no sentido *linguístico*. Uma oração absolutamente compreensível e acabada, se é oração e não enunciado constituído por uma oração, pode suscitar atitude responsiva: isso é compreensível mas ainda não é *tudo*. Esse *tudo* - indício de *inteireza* do enunciado - não se presta a uma definição nem gramatical nem abstrato semântica. (BAKHTIN, 2016, p. 35-36)

Segundo Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal*,

Ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, [o sujeito] ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

Dessa forma, o autor propõe - e assim acreditamos - que o sujeito, quando compreende o(s) discurso(s) do outro, irá posicionar-se ativamente em relação a ele(s), atitude esta sempre “ativamente responsiva”, para a qual Bakhtin parte do conceito de “compreensão responsiva ativa” (Lima, Silva, 2015, p.14). Sobre este conceito tem-se que

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena. (BAKHTIN, 2003, p.271)

A posição responsiva dos sujeitos possibilita a continuidade da comunicação, ainda que a conclusibilidade ocorra, havendo a relação dialético-dialógica entre os enunciados produzidos. Esses podem ser novos, trazer outros elementos composicionais (como gestos, ações, vocalizações), que não apareceram antes na situação de comunicação, ou retomados pelos sujeitos, sejam eles os autores originais desses discursos ou não. Fato é que, em ambos os casos, passam a pertencer ao sujeito que os produziu e adquirem novo valor, novo significado, no contexto comunicacional em que ocorrem. Isso corrobora a proposta dialógico-discursiva de que os enunciados são, ao mesmo tempo, individuais e sociais (Bakhtin, 2016, p.101).

Ainda sobre a posição responsiva:

[...] os enunciados demonstram responsividade e são endereçados [para o outro]: eles possuem relações responsivas, retroativas e retrospectivas a enunciados anteriores adjacentes, possuindo relações de antecipação, de projeção e prospectiva para possíveis enunciados futuros ou para contribuições conversacionais. (LINELL, 2009b, p.21, tradução nossa)

Dito isso e pensando no processo de aquisição da linguagem, é possível concluir que as crianças adquirem a língua(gem) através de seu convívio com a mesma, inseridas em uma comunidade e em sua realidade sócio-histórica e social, em que irão interagir com outros falantes, assim como irão adquirir e desenvolver a língua(gem) - como se desenvolverá nela - na reflexão sobre ela (Del Ré *et al.*, 2006, 2014a, 2014b), aspecto este característico da Argumentação. A reflexão contribui, também, para o

desenvolvimento da cognição e consciência¹¹ do sujeito para as relações sociais (Bruner, 2017).

Portanto, os sujeitos, ao utilizarem a língua(gem) para expressar ideias, sentimentos, opôr-se a opiniões e debatê-las, produzem enunciados que, no contexto em que ocorrem, carregam um propósito, assim como adquirem um significado. No caso da argumentação, os sujeitos enunciam para defender pontos de vista, posicionando-se em relação ao discurso de seu(s) interlocutor(es), tendo em vista seu convencimento. Para tanto, utilizam-se de elementos da língua para expressar e defender seu posicionamento.

Dentre as formas da língua mobilizadas pelas crianças - A. e S. - notamos que, assim como os elementos gestuais, vocais e accionais, o verbal é fundamental em muitos de seus enunciados argumentativos em que a negação está explicitada. Sendo assim, para tratarmos das questões lexicais e a organização estilística, também importantes para analisarmos os dados das crianças selecionadas, partimos dos estudos gramaticais propostos por Per Linell (2009a, b, c), pautados na Gramática Construcional (Fried & Östman, 2004; Ono & Thompson, 1995; Thompson, Couper-Kuhlen, 2005), olhando assim para as classes gramaticais das palavras que expressam oposição e negação, assim como para a organização estilística e sintática dos enunciados, à qual chamamos esquema construcional (Ono & Thompson, 1995; Linell, 2009b).

Para Linell, os elementos linguísticos - especialmente os verbais - devem ser pensados a partir de todas as suas dimensões, ou seja, dos aspectos lexical, sintático, semântico, prosódico e discursivo, baseando-se em uma perspectiva dialógica e, dessa forma, tratando as construções gramaticais a partir de sequências reais, produzidas e realizadas na e para a interação, em contextos de comunicação imediata, nos quais irão adquirir sentido. Este pressuposto está fundamentado na abordagem dialógico-discursiva, implicando à teoria a necessidade de analisar o enunciado a partir de sua estrutura interna e externa, somente assim sendo possível compreender seu funcionamento em situação real de comunicação (Linell, 2005). As estruturas externas são compostas pelo sentido, adquirido em determinado contexto, e também envolvem as ideias e posicionamentos individuais dos sujeitos, enquanto as estruturas internas dizem respeito à composição estrutural do enunciado, levando-se em consideração não

¹¹ Estamos cientes do processo cognitivo envolvido na reflexão que o sujeito deve fazer ao mobilizar o discurso argumentativo, assim como na própria aquisição da linguagem, porém, não iremos adentrar no campo das questões cognitivas.

somente o enunciado focalizado, mas os discursos antecedentes e precedentes a ele (Volóchinov, 2017). Logo, a escolha e organização estilística desses elementos, que compõem os esquemas possuem motivação contextual, que influencia sua estrutura e sentido adquirido na interação (Bakhtin, 2013; Ono & Thompson, 1995; Linell, 2009b).

Para que seja possível pensar a sintaxe relacionada ao dialogismo, Per Linell propõe cinco fundamentos basilares a sua perspectiva, sendo eles:

Primeiro, construções gramaticais são feitas para *se encaixar em sequências* de sequências reais e coerentes que fazem sentido na fala (ou no texto). Contribuições para interações possuem propriedades que apontam para trás e para frente (*responsiva e projetiva*). [...] construções gramaticais possuem uma estrutura externa ('sintaxe externa'), não apenas uma estrutura interna. A sintaxe externa deve incluir três partes: antecedente, subsequente e estruturas co-ocorrentes. Esse ponto geral implica que se quisermos entender a estrutura e a função de uma construção, não podemos apenas analisar sua composição interna, assim como não podemos considerá-la apenas como uma sentença autônoma fora de contexto.

Segundo, e relacionado a isto, vários recursos linguísticos são tipicamente *co-selecionados*¹² no discurso. Estes recursos irão em geral influenciar, mutuamente, quais aspectos de seus potenciais de significado são reforçados em um enunciado situado, "eles restringem e especificam reciprocamente cada uma de suas interpretações locais" (Depperman 2005: 306). A preferência por determinados recursos complementares é possivelmente parte da construção como um todo.

Terceiro, construções gramaticais estão interessadas em *ações e feitos*; elas devem ser pensadas em termos de *métodos*, procedimentos ou operações. Comunicativamente, contribuem para resolver um problema de comunicação [...]; elas fazem uma mudança, a 'diferença que faz a diferença', para as micro-situações em que ocorrem [...].

Linguisticamente são operações na forma e no sentido, operando sobre algum material linguístico e devolvendo algo diferente. Logo, também possuem um lado estrutural, orientado para o produto, são orientadas para enunciados ou partes de enunciados com estruturas linguísticas particulares.

Quarto, uma construção gramatical envolve uma *operação semântica*; [...]

Quinto, construções gramaticais são usadas em *projetos comunicativos locais* e são, em geral, *frouxamente acopladas a tipos de atividades comunicativas*.

(LINELL, 2005, p.164-165, tradução nossa)

Sob estes cinco pressupostos essenciais ao estudo gramatical de fundamentação dialógico-discursiva, o autor afirma que a sintaxe deve ser pensada a partir do conceito de responsividade (Bakhtin, 2016; Linell, 2005, 2010) e do potencial responsivo - sobre

¹² Esclarecemos que, partindo da abordagem dialógico-discursiva, compreendemos que os discursos sempre serão (co-)construídos e seus elementos linguísticos (co)selecionados, estejam todos os elementos do enunciado produzido pelo sujeito presentes em discursos anteriores ou não.

os quais discorreremos -, naturais à língua(gem) segundo o dialogismo, desde que sempre nos comunicamos pensando no (discurso do) outro e na possibilidade de resposta. A partir da responsividade, os enunciados passam a possuir potenciais de significação, os quais são determinados e concretizados no contexto imediato (Linell, 2005, 2009a e b).

Sobre isto o autor diz que:

Entidades linguísticas também devem ser vistas como *potenciais* (*potencialidades*) (uma ideia que remonta a, pelo menos, Wilhelm von Humboldt, por exemplo [...]. [...]) Eu focarei em dois componentes básicos da linguagem: gramática e léxicos e, mais especificamente, dois tipos particulares de recursos linguísticos, *construções gramaticais* e *itens lexicais*, e discutir suas semânticas em termos de *potenciais de significado*. Potencial de significado são possibilidades para a construção de sentido que é *relativamente* estável, ainda que parcialmente aberta, multiplamente determinável no contexto, e dinamicamente modificável ao longo do momento socio-histórico [assemelha-se aos gêneros do discurso]. Significados são suscetíveis a modificações, expansões e enriquecimentos contextuais, de maneiras parcialmente diferentes em diferentes situações dialógicas e gêneros comunicativos. Para Bakhtin também, “o sistema da linguagem é um potencial percebido em enunciados concretos que utilizam os recursos de significação de uma língua [...]”. (LINELL, 2005, p.161, tradução nossa)

Os potenciais de significação, ao serem recursos semânticos relativamente estáveis, assemelham-se aos gêneros e, dessa forma, se assemelham também aos esquemas construcionais, sobre os quais discorreremos mais adiante (Ono & Thompson, 1995).

Pensando a sintaxe sob o viés dialógico e discursivo, em termos de esquemas construcionais e potencialidades de significação, Per Linell propõe fundamentar-se em estudos gramaticais anteriores que corroborem com a perspectiva bakhtiniana sobre a linguagem, voltando-se, para tanto, para a Gramática Construcional (Linell, 2009a, 2009b; Fried & Östman, 2004).

De acordo com Mirjam Fried & Jan-Ola Östman, em *Construction Grammar: a thumbnail sketch* (2004), a Gramática Construcional, também chamada CxG, é um estudo gramatical que não se difere de outras gramáticas em termos de objetivos, mas mostra-se única quando voltamos-nos para seus métodos e conceito sobre língua. Como outros estudos sintáticos, mais tradicionais ou inovadores (Baylon, Fabre, 1995; Castilho, 2014; Neves, 2011; Langacker, 2008), a CxG propõe buscar a melhor forma possível para representar a relação entre estrutura, significado e uso nas línguas existentes, descrevendo suas possíveis construções, levando em consideração seus aspectos lexical, sintático, semântico, discursivo e prosódico. Por outro lado, apesar de

aspirar por uma descrição de certa forma universalizante (da qual terminantemente nos afastamos), esta Gramática pensará **forma**¹³ e **função** como aspectos inseparáveis da e na língua(gem), de modo que, ao tratá-la a partir de sua realização (oral e/ou escritos), em contextos reais, propõe análises que não partem dos elementos linguísticos isolados, mas de construções gramaticais.

Estas construções são, para a CxG, as unidades mínimas de análise e representação da sintaxe, fundamentadas em três pressupostos, segundo os quais o falante deve ter acesso a: (1) **padrões de formas**, assim como a **sentidos relativamente estáveis**, por meio dos quais serão capazes de construir expressões linguísticas. Estas (2) **expressões linguísticas** refletem o **contexto imediato de produção** e seus **efeitos**, que correm e originam-se na comunicação; também, estas (3) **expressões**, ou construções, são **organizadas a partir de redes de padrões sobrepostos, relacionados por propriedades compartilhadas** (sintáticas, lexicais, semânticas e/ou prosódicas).

Nas palavras dos autores, as construções gramaticais são, para esta teoria,

[...] sinais simbólicos e representam os blocos de construção básicos da análise linguística. Esses sinais, como observamos, não estão restritos a palavras mas podem, a princípio, ser de qualquer tamanho (morfema, frase, sentença, texto). Uma construção é uma entidade *abstrata*, representacional, um padrão convencional de estrutura linguística que fornece pistas para *homologar* expressões linguísticas bem formadas. Em contraste, as expressões linguísticas que de fato ocorrem, como sentenças e frases, não são construções, mas CONSTRUTOS. [...] (FRIED & ÖSTMAN, p.9, 2004, tradução nossa)

Da mesma forma nós, nesta pesquisa, em consonância com o que propõem Ono & Thompson, e Bakhtin, compreenderemos as construções, a partir de seus esquemas, como estruturas sintáticas e estilísticas, com potencialidade significativa e que só irão adquirir sentido na enunciação ao serem utilizados em um contexto real de comunicação. Neste caso, semelhante ao que os autores chamam de construto, compreendemos que essas estruturas passam a ser **enunciados** (Volóchinov, 2017; Linell, 2005, 2009a e b).

Assim, corroborando com o que propõe a CxG e partindo da perspectiva dialógica e discursiva, consideramos enunciados toda construção linguística que é colocada em uso e que, no contexto, adquire e exprime determinado sentido, independentemente de se tratar de um enunciado formado por somente uma palavra, como ocorre no discurso argumentativo de S. e A., em que a negação é explícita. É

¹³ No texto, todas as palavras e/ou expressões em **negrito** são grifos nossos, destacando um conceito que é essencial à nossa pesquisa.

recorrente as duas crianças mobilizarem somente o advérbio de negação (por exemplo: “não”, ou “non”) para opor-se ao discurso do outro, assim como podem ser enunciados mais longos, com relação de justaposição, coordenação e/ou subordinação entre as suas partes, como em “não é, é a mamãezinha”, dito por S. durante cena argumentativa.

A partir dos pressupostos da Gramática Construcional, acima mencionados, e da natureza das construções gramaticais, Sandra Thompson e Tsuyoshi Ono (1995) irão propor a Sintaxe da Conversação que, em convergência com a CxG, tratará da língua(gem), especificamente da organização sintática dos enunciados, a partir de sua realização. Para tanto as autoras desenvolvem aparato teórico-metodológico que nos permite observar o elemento sintático nos enunciados diretamente da produção linguageira, observando assim como eles refletem e são refletidos pelo contexto em que ocorrem (Ono & Thompson, 1995. p. 215-216).

Para pensar esta organização sintática as autoras introduzem o conceito de **esquemas construcionais** a partir de seis (6) pontos, dentre os quais selecionamos os cinco (5) que podem ser profundamente relacionados ao conceito de gêneros do discurso (Linell, 2009b; Bakhtin, 2013):

1. O uso do conhecimento gramatical é organizado a partir de esquemas, que são - como dissemos - relativamente estáveis e decorrem de experiências linguísticas anteriores;
2. O esquema constitui um padrão, de acordo com o qual haverá a escolha e a organização dos elementos linguísticos verbais, visando a resolução de um problema comunicativo particular, em determinada situação;
3. Os esquemas são abstratos, sem limites definidos, não formando um conjunto finito de possibilidades de organização. São dinâmicos e constantemente mutáveis;
4. Podem ser formados por enunciados simples (de um verbo) ou complexos (mais de um verbo), conectados por meio de relações de justaposição, coordenação e/ou subordinação. Estes enunciados podem estar embutidos uns aos outros, relacionados sintaticamente de diferentes maneiras, através de conjunções variadas, pontuação ou outros elementos linguísticos;
5. São local e imediatamente negociados, influenciados pela cognição do sujeito, além de por seus conhecimentos linguageiros e de mundo, e pelos fatores sócio-históricos e culturais que cercam os indivíduos e sua comunidade.

Baseando-nos nos esquemas construcionais propostos pelas autoras olhamos para a organização sintática dos enunciados argumentativos em que há negação explícita, produzidos por S. e A., quando - e somente quando - sua sintaxe contribui para a significação e interpretação dos discursos de ambos os sujeitos como argumentação e, sobretudo, como negação. A fim de descrevê-los, quando relevantes para a cena argumentativa, observamos os esquemas de construção possíveis, em contexto de oposição explícita, à argumentação em que a negação é linguística e discursivamente marcada, para ambas as crianças e em suas respectivas línguas. Para isto, lançamos mão de muitas das nomenclaturas utilizadas por Ono e Thompson para tratar dos elementos verbais presentes nos enunciados, mobilizando também a nomenclatura que é utilizada na Gramática Construcional, nos trabalhos de Per Linell e, de modo geral, em outras gramáticas (Castilho, 2014; Neves, 2011; Baylon, Fabre, 1995), de modo que podemos optar pela sistematização no tratamento desses elementos.

Vale ressaltar que os elementos verbais em si são característicos às línguas, portanto, não são diferentes de uma teoria para a outra, diferenciando-se o olhar para eles, assim como o modo de análise.

Estas nomenclaturas e as abreviaturas a elas relacionadas estão descritas no capítulo 4, da Metodologia.

1.1.1 Microcultura e Formatos

Durante o desenvolvimento desta pesquisa e ao analisar os dados, observamos que os discursos argumentativos em que a negação comparece de diferentes maneiras, de A. e S., são construídos não somente mediante seus conhecimentos de mundo e linguísticos, assim como o contexto imediato de interação, mas, estão profundamente influenciados pelas realidades familiares - muito diferentes - de ambas as meninas, realidades estas que chamaremos *microcultura*. Esta é composta por crenças, valores, práticas e normas sociais e culturais que moldam a identidade dos sujeitos dentro de um grupo nuclear - como a família (Sueb, Haranti, Susanti, 2023, p.158).

Além da microcultura, que influencia a construção, organização, interpretação e sentido dos discursos argumentativos das duas crianças, percebemos que suas produções

podem ser tratadas através de *estratégias* que repetem-se ao longo dos dados e que são empregadas por elas para posicionarem-se e, nesse contexto, para negar o ponto de vista do outro. A estas estratégias é recorrente o uso de formatos (Bruner, 1982, 1985), sobre o qual discorreremos adiante.

Para tratar da microcultura, partimos de estudos que trazem um olhar social e cultural para a questão da experiência da criança com o mundo e com/para a aquisição da linguagem, experiência esta pensada por autores de diversas áreas do conhecimento, como a linguística (Salazar, 2023; Bruner, 1982, 1985; Sueb, Haranti, Susanti, 2023), psicologia e antropologia (Nelson, 1981, 2007; Rogoff et al., 2018), e que convergem em suas conclusões a respeito do fator cultural ser determinante na língua(gem), seu uso e aquisição. Salazar (2023) afirma que, segundo Volóchinov, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017), é a partir deste fator e das relações sociais que devemos então passar aos tipos de discurso - como a argumentação -, e acreditamos, passando em seguida pelos formatos e pelos gêneros, para assim entender como funcionam os aspectos estruturais da língua. Ou seja, a Língua(gem) e sua Aquisição são, neste sentido, pensadas a partir das práticas linguísticas, socialmente ancoradas e determinadas.

Propondo pensar a linguagem e sua aquisição por este ângulo, Nelson (1981), opondo-se à perspectiva inatista sobre a aquisição da linguagem, defende que as diferenças individuais entre os sujeitos age de diversas maneiras sobre seus estilos cognitivos - sobre o qual não iremos tratar - e de aquisição (da linguagem), refletindo fatores de personalidade e maturidade desses sujeitos, influenciados pelo ambiente em que estão inseridos. Acreditamos que outro fator a ser acrescentado é o **sociocultural**, que se mostra muito importante para a aquisição e desenvolvimento da linguagem a partir da perspectiva teórica e metodológica por nós escolhida, assim como podemos observá-lo nos dados de A. e S., possibilitando diferentes tipos de estratégias, por elas empregadas em contextos comunicativos de oposição explícita e embate, para argumentar e negar (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2013, 2016; Del Ré et al., 2006, 2010, 2012, 2014a, 2014b, 2016; Del Ré, Orvig, 2021; Bruner, 2007).

Ainda de acordo com Nelson,

[...] as crianças adotam diferentes estratégias e estilos [de aquisição] porque possuem diferentes hipóteses sobre para que a língua(gem) é usada. Obviamente esta hipótese deve ser baseada em suas experiências com a língua em uso.

Por isso, como e porque as mães usam a língua(gem) deve ser tão importante para os padrões de aquisição da criança quanto o tipo de língua(gem) que usam. [...] (NELSON, 1981, p.181, tradução nossa).

Além das diferenças individuais entre as crianças em período de aquisição e o contexto sócio-cultural maior em que estão inseridas, em suas comunidades de fala, que possuem determinada língua e práticas culturais, é preciso voltar nossa atenção para o contexto mais próximo e recorrente ao sujeito, ou seja, seu núcleo familiar, a *microcultura*, em que está envolvido em atividades, como rotinas de brincadeiras, banho e refeição, em interação com os pais (ou somente a mãe ou o pai), irmão(s), tio(s), avó(s), entre outros familiares ou pessoas presentes em seu dia-a-dia.

A aquisição da linguagem e a maneira como as crianças - aqui A. e S. - irão utilizar a língua em contextos funcionais irá adquirir diferentes características, relacionadas, como dissemos, às questões individuais do sujeito que enuncia, e aos aspectos sociais e culturais que envolvem sua língua(gem), no contexto em que está inserido. Dessa forma, espera-se que sujeitos diferentes, de realidades macro e micro culturais diversas, farão usos distintos da língua(gem) e de seus conhecimentos de mundo para argumentar e, em contexto de oposição explícita, negar, o que podemos observar nos dados aqui analisados. Por exemplo, S., menina, brasileira, filha solo e única criança da família no momento em que foram realizadas as gravações (2;1 aos 3;8 anos), ela está sempre cercada por adultos em seu cotidiano, sempre acompanhada pela mãe e pela avó materna, e, muito frequentemente, várias vezes na semana, encontra-se com a tia (também observadora) e seus bisavós; todos estes interlocutores que instigam S. a argumentar, não aceitando qualquer resposta por parte da criança, contribuindo para engajá-la em longas negociações em que os elementos gestuais, racionais, verbais e estratégias como contar histórias para convencer o outro são muito frequentes.

A., por outro lado, menina, francesa, é a caçula de três irmãos (Arthur, o mais velho, e Ael, mais próximo de sua idade) e interage com eles e com a mãe a maior parte do dia (2;1 aos 3;10 anos) e em quase todas as gravações. Em um contexto familiar completamente diferente do de S., observamos que, para além da individualidade de A., sua *microcultura* a leva a outras estratégias para argumentar e, então, negar o posicionamento do outro. Sendo a mais jovem de dois irmãos, ela precisa disputar a atenção do interlocutor (geralmente a mãe) e, em seus enunciados argumentativos, quando há negação, observamos que ela mobiliza muitas vocalizações, como o choro,

grunhidos e o grito, maneiras que se mostram efetivas - principalmente com a mãe e o irmão mais velho - quando ela quer chamar a atenção para si e convencer.

Essas diferentes estratégias para o uso da argumentação em que a negação comparece de forma explícita são percebidos desde que usar a língua(gem) é um empreendimento que, ainda que envolva a questão cognitiva, é social (Nelson, 2007). Os comportamentos sociais - e culturais - são projetados na(s) criança(s) a princípio em seu núcleo familiar, pelos pais, familiares próximos e - quando o caso - cuidadores, como babás. Estes projetam também suas expectativas para as crianças, além da própria língua(gem), através de estratégias discursivas, como os formatos (Bruner, 1982, 1985), cenários em que ocorre a interação e em que se encaixam narrativas, canções, jogos etc.

Em consonância com as propostas de Nelson (1981, 2007), Rogoff *et al.* (2018) defendem que os estudos de desenvolvimento - e, acrescentamos, os sobre a linguagem - devem focar na compreensão sobre a experiência vivida pela criança, em suas práticas sociais, no contexto diário de suas vidas, como participantes de comunidades culturais. Sobre isso, dizem que

[...] O desenvolvimento das crianças ocorre em e através de suas experiências diárias, as quais, para todas elas, em todos os lugares, são experiências culturais. É importante compreender as oportunidades de aprendizagem e a organização societal que estão envolvidas no que sabemos e fazemos. (ROGOFF *et al.*, 2018, p.5, tradução nossa)

Nesse sentido, para nós, compreender essa experiência nos ajuda a melhor compreender o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem pelo qual passa a criança, assim como melhor compreendemos a própria construção e significação de seus discursos argumentativos - aqui com foco sobre quando neles ocorre a negação de forma mais explícita -, de como ela utiliza a língua(gem) e seus conhecimentos de mundo para posicionar-se no e pelo discurso. De acordo com Rogoff *et al.* (2018), é preciso, portanto, tratar o processo de aquisição da língua(gem) pelas crianças como um processo de internalização, pensando-o como desenvolvimento a partir da participação em atividades de suas comunidades - aqui pensaremos em nível micro, do núcleo familiar - em um processo de transformação dos participantes. Em suma,

Crucialmente, para o estudo da experiência vivida, as pessoas não apenas participam. Elas participam EM algum evento e, enquanto fazem algo, estão NO processo de fazê-lo, junto com seus companheiros, construindo maneiras de viver a partir de gerações anteriores de suas comunidades culturais, em contextos particulares nos quais se envolvem. (ROGOFF *et al.*, 2018, p.7, tradução nossa)

Ao participarem da vida em comunidade, seja ela em seu aspecto macro ou micro, a criança o fará através da linguagem, mas, para que o faça quando ainda pequena será mediada pelas interações sociais, das quais faz parte, no início, especialmente sua família nuclear, microcultura em que este sujeito está envolvido e que é de extrema importância para a aquisição e desenvolvimento da língua(gem). Nessa relação entre a criança e seus interlocutores mais próximos, pensando a língua(gem) em uso, Bruner¹⁴ (1982) propõe estudar, a partir da Pragmática,

[...] como a fala [língua] é usada para realizar finalidades sociais e prometer, humilhar, satisfazer, advertir, declarar, pedir. Seus elementos não “representam” nada: eles *são* algo. Até mesmo o silêncio, apesar de não poder ser sintática ou semanticamente especificado, diz muito no contexto em que ocorre. Certamente, não é só como uma regra de apagamento gramatical em que a ausência padronizada [expressa pelo silêncio] implica presença. Nesta perspectiva, a língua(gem) é um veículo para fazer com e para os outros, muito do que não pode ocorrer a não ser pela língua(gem). A Pragmática lida, por tanto, com a extensão da interação social pelo uso da língua. É um *compromisso* com a interação social pelo uso da língua. (BRUNER, 1982, p.7, tradução nossa.)

Toda a discussão proposta por Bruner (1982, 1985) leva à hipótese que, para a criança informar-se sobre a linguagem - diríamos, aqui, adquiri-la -, ela deve antes entrar nas **relações sociais**, que estão em consonância com os usos da língua(gem) no discurso. A essas relações sociais, em que se inserem os gêneros do discurso (Bakhtin, 2016), o autor chamará **formatos**.

Os formatos são

[...] um microcosmo baseado em regras no qual o adulto e a criança *fazem* algo para e com o outro. Em um sentido mais geral, é o instrumento da interação humana padronizada. Desde que o formato padroniza as interações comunicativas entre criança e cuidador antes que o discurso léxico-gramatical comece, ele é veículo crucial na passagem da comunicação para a linguagem. [...] (BRUNER, 1982, p.8, tradução nossa)

Dessa forma, os formatos podem ser compreendidos como enredos ou cenários através dos quais os sujeitos interagem. São sequências interativas, simplificadas e padronizadas, que permitem à criança fazer/ter sua experiência de usos da linguagem, geralmente fora da complexidade do discurso do adulto, como quando usa a estrutura

¹⁴ J. Bruner estuda a linguagem da criança a partir da perspectiva da Psicologia, como ocorre com os estudos de Selma Leitão, sobre Argumentação. Ainda que ambos os autores partam de uma base de estudos diferente da nossa, que é a Linguística, seus trabalhos dialogam com a concepção de língua(gem) e sobre os próprios estudos da aquisição por nós tomados como fundamentação teórica e metodológica, contribuindo para respondermos os questionamentos que fazemos, aqui, sobre o discurso argumentativo, com negação marcada, realizados por duas meninas.

das histórias e dos jogos. Através dos formatos, a experiência da criança não é apenas de uso das formas da língua, mas também comunicativa, desde que aqui a língua está inscrita em sequências de comunicação, através das quais o sujeito entra na própria língua(gem), nas relações e nas realidades sociais e culturais de sua comunidade (Salazar, 2023).

Em nosso estudo, compreendemos que A. e S. mobilizam alguns formatos para argumentar, com a negação presente de forma explícita, como quando utilizam a narrativa ou o formato aula (S. 2; 09; 12). Para nós, os formatos são tipos de **estratégias** mobilizadas pelas crianças que, nem sempre, utilizam este recurso para argumentar - e negar -, como A., que não traz um cenário para posicionar-se, mas vale-se, muitas vezes, do grito e do choro (estratégias vocais) para defender seu ponto de vista.

São essas estratégias para as quais olharemos nas cenas argumentativas dos dados de A. e S., quando houver negação marcada pelos elementos verbais, gestuais e accionais, observando como os formatos e a microcultura influenciam a construção e interpretação de seus enunciados como argumentativos e, quando o caso, negativos.

Dito isto, passamos à teoria seguinte, sobre a Argumentação.

1.2 Argumentação na fala da criança

Nesta pesquisa, para observar a argumentação nas produções languageiras de S. (2; 01 a 3; 08) e A. (2; 01 a 3; 10), lançamos mão dos estudos desenvolvidos por Selma Leitão (Leitão, 1999, 2001, 2003, 2007a, 2007b, 2008, 2010; Leitão, Banks-Leite, 2006; Leitão, Ferreira, 2006; Leitão, Damianovic, 2012; Leitão, Vieira, 2017, 2018) e de trabalhos que partiram de sua abordagem, realizados por Vieira (2011, 2015), Grecco, (2012, 2017), Falasca (2017) e Vasconcelos (2016), membros dos grupos GEALin e NaLíngua, também dando continuidade e aprofundando o estudo realizado por nós durante o mestrado (Ricci, 2020).

Antes de nos aprofundarmos na perspectiva aqui escolhida e para situá-la dentre as teorias na área, trazemos um breve panorama¹⁵ acerca dos estudos sobre a

¹⁵ Trata-se de um breve panorama histórico, a partir da obra de Plantin, desde que a questão histórica não é objetivo em nossa pesquisa e iremos tratá-la somente para situar (dentre os estudos e teorias existentes) a abordagem acerca da Argumentação da qual partimos. Neste momento, trazemos algumas obras

argumentação, desde a Era Clássica, com os gregos e os romanos, até os dias de hoje. Para realizar este panorama nos fundamentamos em *A Argumentação - história, teorias, perspectivas*, de Christian Plantin, publicado pela Editora Parábola, em 2008, trazendo o suporte de algumas obras consideradas importantes no estudo da argumentação e da retórica, como a *Argumentation dans la langue* (1976), de Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, *Note sur l'argumentation et l'acte d'argumenter* (1981), de Ducrot, e o *Tratado de Argumentação* (2005), de Perelman e Olbrechts-Tyteca.

Segundo Plantin (2008), o estudo mais proeminente sobre a argumentação¹⁶ originou-se na Grécia, no Período Clássico, com as obras do filósofo Aristóteles, principalmente com sua *Retórica* (384-322 a.C.)¹⁷ que, desde então, serve de base para muitos estudos na área. A retórica era composta por três aspectos, sendo, também, as três disciplinas essenciais para aprender e (bem) utilizar o discurso argumentativo, que são: a (i) lógica, chamada de “arte de pensar corretamente”, a (ii) retórica, compreendida como o “bem falar” e a (iii) dialética, que é o “bem dialogar”. Apesar do mesmo nome, esta dialética, proposta Aristóteles, não tem relação alguma com o conceito de dialética proposta pela Abordagem Dialógico-Discursiva na qual nos pautamos.

A obra aristotélica foi fundamental aos trabalhos sobre argumentação até o final do século XIX e imperou sobre os estudos fundamentados na lógica, que permanecem influenciando pesquisas até meados do século XXI (Ricci, 2020, p.27), quando novas perspectivas surgiram, mais ou menos ancoradas na *Retórica* (384-322 a.C.), mas ainda muito semelhantes aos pressupostos aristotélicos sobre a argumentação, como ocorre com o *Tratado de Argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, primeira edição de 1958. Uma das mudanças mais significativas (e que nos interessa para nossa pesquisa) nos trabalhos sobre Argumentação foi liderada pelos trabalhos de F. Van Eemeren e R. Grootendorst (1992, 1996), fundamentais, como veremos, às propostas de Selma Leitão (1999, 2001, 2003, 2007a e b).

De acordo com Plantin:

[...] a argumentação foi inicialmente pensada como componente dos sistemas lógico, retórico e dialético, conjunto disciplinar cuja

fundamentais ao estudo da Argumentação, como os estudos de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre, Perelman e Olbrechts-Tyteca, sem esgotar todas as teorias que trataram do tema.

¹⁶ Neste texto, diferenciamos a escrita de “Argumentação” e “argumentação” da seguinte forma: utilizamos “Argumentação”, iniciado com letra maiúscula, para tratar da disciplina e dos estudos sobre o fenômeno linguístico-discursivo da “argumentação”.

¹⁷ Época em que viveu o autor.

desconstrução foi completada no final do século XIX. A construção de um pensamento autônomo da argumentação nos anos 1950 foi, sem sombra de dúvida, profundamente estimulada pela vontade de encontrar uma noção de “discurso sensato”, por oposição aos discursos fanáticos dos totalitarismos. As visões generalizadas de argumentação que emergiram nos anos 1970 tomarão perspectivas bem diferentes. (PLANTIN, 2008, p.8)

Nos anos 1970, os estudos originários sobre a argumentação, com a *Retórica*, depararam-se com grandes mudanças, decorridas, na Linguística, com a entrada da perspectiva lógica da argumentação inaugurada com Anscombe e Ducrot, em estudos principalmente de viés estruturalista e cognitivista. A argumentação passou a ser tratada por pesquisadores, como Grize (1997), como um elemento linguístico presente no sistema das línguas naturais e, a partir delas, agiria como um “método de regulação racional das diferenças de interesses”, contudo não se tratava de um fenômeno na língua em uso, por mais que fosse seu aparato.

As perspectivas lógica e estrutural sobre os estudos de argumentação sofreram mudanças fundamentais e a retórica, ao adentrar a Linguística - ou o oposto - passou por transformações mais radicais: a argumentação então deixa de ser essencialmente um modelo de discurso racional, como podemos verificar na obra de S. Toulmin (2001) (*The Uses of Argument*, primeira edição de 1958) ou passam a objetivar novas ideais, como em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) (*Tratado da Argumentação - A Nova Retórica*, 1958), em que propõem técnicas e esquemas para construir textos (verbais ou orais) que, de preferência, convencessem os interlocutores, chamados, por essas teorias, de auditório.

Sobre *A Nova Retórica*, Plantin diz que:

A menção a *técnicas discursivas* faz explicitamente da argumentação um ramo da análise do discurso, mas, na prática, o *Tratado de argumentação* preocupa-se pouco com a linguagem e, às vezes, assimila a perspectiva argumentativa à perspectiva psicológica (*TA*, 649); na busca da *adesão dos espíritos*, a mediação linguística tende a desaparecer. (PLANTIN, 2008, p.48)

No *Tratado de Argumentação* (2005, primeira edição de 1958), os autores reabilitam a Retórica Clássica, resgatando o conceito básico de raciocínio dialético, segundo o qual é necessário sempre tratar do verossímil, convencendo-se o outro pela razão, que não deve ser coagida, nem abandonada. Somado a isso, acrescentam a ideia da “lógica de julgamentos de valor” dos argumentos, relacionada, de modo geral, às características sociais, culturais, econômicas e preferências do auditório, para quem se

fala, e do próprio orador, quem fala, e que deve levar em consideração estes valores a fim de convencer o outro. Esses valores são o que a Retórica de Aristóteles chama de *opinião*, premissa para a argumentação acontecer e resultado de um acordo - explícito ou não - feito entre aquele que argumenta para quem ele argumenta, ou seja, para o auditório, em função do qual o orador desenvolve seu discurso.

A Nova Retórica mantém a proposta de Aristóteles sobre a importância do auditório, ao qual podemos compreender como interlocutores, para quem todo discurso, seja ele oral, escrito ou visual, é dirigido. Dada a importância do auditório cabe à ele a responsabilidade de moldar o discurso do orador, desde que “Mudando o auditório, a argumentação muda de aspecto e, se a meta a que ela visa é sempre a de agir eficazmente sobre os espíritos, para julgar-lhe o valor temos de levar em conta a qualidade dos espíritos que ela consegue convencer.” (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 2005, p.8). A argumentação efetiva então está relacionada à proximidade e fidelidade com que aquele que argumenta concebe o público para quem fala. Ou seja, quanto mais o orador sabe sobre esse auditório, suas preferências, origens sociológicas e características psicológicas, mais próximo ele estará de convencê-los.

Neste sentido, a argumentação aqui é composta por mecanismos discursivos cuja função e poder são, principalmente, provocar ou aumentar a adesão dos sujeitos a determinada tese, adesão esta que pode ter uma intensidade variável, a depender dos valores e disposição do auditório em relação ao que lhes é dito.

Outro ponto focal da Nova Retórica - e que a diferencia da perspectiva por nós adota, desenvolvida por Leitão - é que, para ela, para que de fato haja argumentação é necessário que o sujeito utilize a forma verbal, não havendo possibilidade de outro tipo de construção, por exemplo, vocal, gestual, accional, configurar esse tipo de discurso.

Por outro lado, qualquer ação que visa a obter a adesão cai fora do campo da argumentação, na medida em que nenhum uso da linguagem vem apoiá-la ou interpretá-la; aquele que prega com o exemplo sem nada dizer e aquele que usa o afago ou o tapa podem obter um resultado apreciável. Nós só nos interessamos por esses procedimentos quando, graças à linguagem [aparentemente só a verbal], eles forem postos em evidência, quer se recorra a promessas, quer a ameaças. (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.9)

Já nos anos 1970 a 1980 mudanças significativas foram propostas ao estudo da/na Argumentação, principalmente pelos trabalhos de Anscombe e Ducrot (1976), e Ducrot (1981), que propõem uma nova ordem para a análise da língua e dos enunciados, partindo da sintaxe, para a semântica e, então, para a pragmática, análise esta que

colocam em prática a partir de enunciados em que, segundo os autores, há uma intenção argumentativa, que descrevem como

[...] um tipo de argumentação ideal. [...] Para nós, é constitutivo do sentido de um enunciado pretender orientar a continuação de um diálogo. Dizer que o enunciado *Quem veio?* é uma pergunta é dizer que ele pretende obrigar o destinatário a responder, e dizer que ele pressupõe que alguém veio é dizer que pretende excluir as respostas possíveis a uma réplica como *ninguém!* Isso não significa, ainda bem, que sempre respondemos a questões, nem que sempre respeitamos os pressupostos, menos ainda que há uma obrigação para fazê-lo. Mas a língua é tal que não podemos fazer uma pergunta sem impormos ao outro as obrigações deste gênero - ou não seria mais uma pergunta. Como tese, o que constitui para nós no estruturalismo semântica, leva a descrever os enunciados pelo tipo de diálogo que eles pretendem iniciar (e não, segundo o distribucionalismo, pelos diálogos que de fato abrem). (ANSCOMBRE & DUCROT, 1976, p.13-14, tradução nossa).

A estrutura gramatical da língua é responsável, nesta perspectiva, por distinguir tipos de argumento, assim como ela e seu conteúdo informativo são responsáveis pelas relações argumentativas entre os enunciados, cujo status é dado em e por sua descrição semântica, ou seja, de sentido.

Mais tarde, Oswald Ducrot (1981) dirá que há argumentação quando um mesmo locutor exprime dois conjuntos de enunciados, A e C, cujo intuito é convencer alguém sobre determinado tema. Os enunciados A seriam os argumentos, enquanto os C seriam as conclusões, o que o sujeito deseja que seja admitido, como, por exemplo, em “(A) O tempo está ruim, (C) (por isso) vou ficar em casa” (Ducrot, 1981, p.143). Esses enunciados, A e C, podem ou não ser ligados explicitamente por conectores argumentativos (como “donc”, “puisque”, “car”, “por isso”, “logo” etc.), assim como um deles pode estar implícito, materialmente ausente, mas, pode ser depreendido pelo contexto de produção.

Assim, o autor afirma que

A teoria da argumentação tem por objeto [objetivo] explicar certas propriedades que possuem e certas limitações que são submetidas às argumentações explícitas, isto permite, por extensão, indicar como podemos, sendo a argumentação parcialmente implícita, reconstruir os enunciados A e C que ela articula (ou, para falar mais rigorosamente, os conteúdos semânticos que serão expressos por esses enunciados.). [...] (DUCROT, 1981, p.146, tradução nossa)

Ao definir a argumentação a partir de sua realização por somente um locutor que, por sua vez, apresenta ambos, argumento (A) e conclusão (C), esta perspectiva se distancia daquela que habitualmente é utilizada - como a Retórica Clássica e a Nova

Retórica. Na proposta de Ducrot, o argumento simplesmente designa ou lembra um estado (da coisa sobre a qual se fala) que é fato, seguro, e que leva, necessariamente, a outro estado de coisas, agora descritos pela conclusão, à qual a veracidade de A é comunicada. (Ducrot, 1981, p.146). A argumentação, pensada da estrutura em direção ao sentido, ainda é compreendida como um discurso que busca o convencimento de uma proposição verossímil.

Observa-se muitas mudanças ocorridas nas teorias relacionadas à argumentação nas décadas de 1970 e 1980, sendo a maioria vinculada aos viéses estrutural, normativo ou retórico sobre a argumentação. Muitos deles, como os de Perelman, Olbrechts-Tyteca e Toulmin, mesmo os de Ducrot e Anscombe, são distintos da perspectiva por nós adotada, de Selma Leitão, que considera a língua a partir da interação verbal - realidade fundamental a ela (1999, 2001, 2003, 2007a, 2007b, 2008, 2010; Leitão, Banks-Leite, 2006; Leitão, Ferreira, 2006; Leitão, Damianovic, 2012; Leitão, Vieira, 2017, 2018). Por este motivo, essas diferentes abordagens não serão aprofundadas nesta pesquisa.

Sendo assim, afastamo-nos dos estudos normativos e estruturalistas sobre argumentação e voltamo-nos para trabalhos que partem da dimensão dialógica e dialética da língua(gem), como proposta por Bakhtin e pelo Círculo, e partem dela para pensar o fenômeno discursivo da argumentação, justificando, portanto, a escolha pelos trabalhos de Selma Leitão. Por outro lado, afastamo-nos da teoria da Argumentação de Ducrot e Anscombe (1976, 1981) porque não pensaremos todo enunciado como comportando um argumento, mas compreenderemos por argumentação, de acordo com a proposta de Leitão, o fenômeno discursivo que surge da e na língua(gem), necessariamente em um contexto de **oposição** entre discursos e pontos de vista, que entrarão em embate e podem ser negociados discursivamente pelos sujeitos.

A pesquisadora pauta-se na obra de F. Van Eemeren e R. Grootendorst (1992, 1996) que, fundamentais ao movimento de transformação dos estudos sobre argumentação e influenciados pelas pesquisas em linguagem, com tendência dialogal, propuseram tratar da argumentação como um fenômeno atrelado à língua - e vice-versa -, dependente do contexto de produção e que será observado por eles a partir, portanto, da conversação. Sob esta perspectiva, os dois autores criaram a chamada Pragma-dialética, que estuda o discurso argumentativo a partir do conceito de dialogia, da conversação e de sua produção na realidade comunicativa, através do que

[...] propuseram regras gerais que produzem um discurso racional entre os sujeitos, levando a uma conclusão sólida. Isso leva a um modelo ideal que auxilia na observação e análise de enunciados argumentativos que dele se aproximam, assim como aqueles que não o fazem e que são chamados de falácias (PLANTIN, 2008, p. 24) [...]. (RICCI, 2020, p. 28)

Este modelo ideal, assim como as falácias, estudadas pela crítica do discurso (Doury, 2016) não serão abordadas por nós.

Ainda sobre o trabalho de Van Eemeren e Grootendorst, Plantin diz que:

Segundo o modelo dialogal, a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta. Em tal situação, tem valor argumentativo todos os elementos em torno dessa pergunta. Em particular, as justificativas podem se fazer acompanhar de uma série de ações concretas, co-orientadas pelas falas e visando tornar sensíveis as oposições defendidas. (PLANTIN, 2008, p. 64-65)

Selma Leitão, pautando-se na Pragma-dialética e em consonância com os pressupostos e modelo dialogal acima mencionados, pensará a argumentação como um ato discursivo que surge quando há o posicionamento contrário de sujeitos no/pelo discurso, no qual haverá oposição de pontos de vista e que são negociados entre os interlocutores. Desse modo, essa perspectiva compreende a argumentação como um fenômeno discursivo, dialético e dialógico, ou seja, que pressupõe uma palavra-contra (Bakhtin, 2008) e está sempre relacionado a outros discursos, anteriores e posteriores. Compreendemos argumentação e oposição como fenômenos distintos entre si, pois a oposição estabelece a divergência que, por sua vez, pode levar a outro posicionamento, ou ponto de vista. Já a argumentação é o todo, que envolve os movimentos discursivos de argumento, contra-argumento e resposta, que têm como ponto central de sua origem a oposição.

A partir destes conceitos, Leitão desenvolve seus estudos acerca da argumentação, atentando-se - como faremos nesta pesquisa - para sua construção no e pelo discurso, através de seus movimentos discursivos fundamentais: argumento, contra-argumento e resposta, cuja existência implica três funções, epistêmica, psicológica¹⁸ e discursiva (Leitão, Ferreira, 2006; Leitão, 2007a, 2007b). Estas funções são construtos teóricos, indissociáveis dos três movimentos anteriores, fazendo parte da

¹⁸ Como dissemos anteriormente, em nossa pesquisa nos atentamos apenas à função discursiva dos movimentos da Argumentação.

construção e articulação entre argumentação e processo cognitivo, sobre o qual não trataremos.

Ao propor esta perspectiva, Leitão parte da ideia de que o fenômeno da argumentação ocorre na oposição presente no discurso, materialmente explícita nele e/ou apreensível pelo contexto de comunicação, de modo que se pode notar clara dissonância entre a palavra do eu, que enuncia, e a palavra do outro, seu interlocutor. Este conceito de oposição explícita está presente nos trabalhos de Bakhtin e é por ele chamado *polêmica aberta*, termo utilizado pelo estudioso em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, em que apresentará também o conceito de polêmica velada.

A polêmica velada trata do discurso do outro e que não é materialmente explicitado no escopo do discurso do falante, ou seja, não há retomada direta de palavras, frases (podemos pensar que mesmo gestos, ações e/ou vocalizações) que foram empregadas no discurso anterior. De todo modo, o discurso anterior influencia o enunciado atual e talvez possa ser retomado pelo contexto da comunicação e pelos enunciados anteriores. Nesta perspectiva, toda palavra é uma contra-palavra. Na polêmica aberta, os elementos linguísticos utilizados no(s) discurso(s) são retomado de forma clara (Volóchinov, 2017; Vieira, 2015) pelo sujeito, que os utiliza em seus enunciados ao posicionar-se discursivamente contrário ao enunciado do outro, fazendo-o, por exemplo, através de elementos lexicais, como os advérbios de negação e conjunções adversativas, assim como ao nomear aquele cujo posicionamento/enunciado foi retomado, ou usando discurso citado indireto etc. (Vieira, 2015, p.91; Ricci, 2020, p.30).

No discurso argumentativo, as formas da língua que exprimem a negação evidenciam ainda mais - podemos dizer - a relação de oposição em polêmica aberta, pois, necessariamente, ao utilizar a negação (seja para refutar/rejeitar, dar ênfase, ordem etc.), o sujeito retoma diretamente o discurso do outro, utilizando marcadores (prototípicos) como o advérbio de negação, a conjunção adversativa e a locução adverbial de negação (como “de jeito nenhum”) (acima mencionados, assim como outros marcadores com sentido de negação: verbo no imperativo e oposição lexical); além de gestos, como *headshake* (balançar a cabeça), *finger wagging* (balançar o dedo), *shrug* (dar de ombros), franzir as sobrancelhas; ações, como afastar-se e/ou afastar determinado objeto, voltar as costas para o interlocutor; e vocalizações, gritar, chorar.

Nos estudos de Leitão, a escolha pela polêmica aberta para tratar da argumentação

[...] 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. (VIEIRA, 2015, p. 92, grifos nossos)

A partir dos estudos de Leitão, compreendemos que o **ponto de vista inicial** permeia a tríade argumentativa (argumento, contra-argumento e resposta), assumindo diferentes posições discursivas, tomadas pelo sujeito - aqui, a criança - na cena argumentativa. No discurso da criança, sujeito que está entrando na língua(gem) e no mundo, portanto, um sujeito em constituição, o ponto de vista traz seu posicionamento sobre determinado assunto, mas, não necessariamente será elaborado, como no discurso de um adulto.

No discurso - argumentativo - da criança, é comum o ponto de vista defendido ser querer ou não querer algo ou apresentar uma versão sobre determinado fato. Trata-se de um ponto de partida que comumente suscita a oposição entre os interactantes da situação discursiva. Nos debruçamos especialmente sobre essa oposição porque, segundo o aporte teórico - e metodológico - deste trabalho, é a partir dela que pode-se entender o engajamento do sujeito no embate, com o contra-argumento. Este, por sua vez, é responsável por alçar o argumento, posicionamento inicial, como oposição, havendo embate.

A partir do conceito de polêmica aberta e da perspectiva dialógico-discursiva sobre a linguagem, Leitão aborda a argumentação como

[...] uma **atividade de natureza discursiva e social** que se realiza pela **defesa de pontos de vista e a consideração de objeções e perspectivas alternativas**, com o **objetivo último de aumentar - ou reduzir - a aceitabilidade dos pontos de vista em questão** (Van Eemeren et al., 1996). Tomadas em conjunto, **a defesa de pontos de vista e a consideração de idéias [sic.] alternativas** criam, no discurso, **um processo de negociação que possibilita o manejo de divergências entre concepções a respeito de fenômenos do mundo (físico ou social)**. Este **processo de negociação de diferentes perspectivas** confere à argumentação um **potencial epistêmico que a institui como recurso privilegiado de construção do conhecimento**

e - argumenta-se no presente artigo - **de desenvolvimento do pensamento reflexivo**. (LEITÃO, 2008, p. 454, grifos nossos)

Em suma, ela ocorre quando

[...] há necessidade de defender um ponto de vista perante e para o outro sujeito da comunicação, o interlocutor, com relação, principalmente a seu discurso [oposição entre discursos, não entre sujeitos], demonstrando-se uma opinião, geralmente diversa da do outro. [...] (RICCI, 2020, p.30)

Para que este fenômeno discursivo aconteça, é preciso que aquele que enuncia, o eu, reflita sobre seu posicionamento, seu discurso e o uso de formas da língua(gem), para que possa produzir um enunciado compreensível e que faça valer seu objetivo, pelo contexto em que ocorre a argumentação (contestação, aceitação, adesão etc.) como pela própria unidade de análise deste fenômeno da língua(gem), formada por três movimentos discursivos já citados (Leitão, 2001, 2003), o argumento, o contra-argumento e a resposta, incutidos das funções epistêmica, discursiva e psicológica¹⁹, transversais e simultâneas a eles.

Sobre esta unidade de análise, a autora diz que:

O entendimento da **argumentação como relação dialógica marcada pelo desacordo** traz **consequências diretas** para a escolha de uma **unidade de análise que possibilite e oriente sua investigação no plano empírico**. A ideia de **unidade de análise** recupera aqui a **proposta vigotskiana**, segundo a qual **a unidade adequada à análise de um fenômeno seria o menor elemento analisável desse fenômeno que guarde ainda todas as suas propriedades constitutivas** (VYGOTSKY, 2008). Em Leitão (2000), a autora propõe uma **unidade de análise para a argumentação formada por três movimentos discursivos, dialogicamente constituídos**: a defesa de um ponto de vista (**argumento**), a consideração de oposição relativa a esse ponto de vista (descrito, genericamente, como **contra-argumento**) e uma **resposta** à oposição percebida (LEITÃO, VIEIRA, 2017, p. 97, grifos nossos)

Esta unidade de análise é essencial para o desenvolvimento das pesquisas em Argumentação, a partir dos pressupostos de Leitão e em consonância com a abordagem dialógico-discursiva. A unidade, formada por argumento, contra-argumento e resposta, é descrita como:

¹⁹ Salientamos que estas funções não serão tratadas por nós. São construtos teóricos propostos por Selma Leitão, que vem da Psicologia, na articulação entre argumentação e linguagem, para observar o que ocorre do ponto de vista cognitivo quando o sujeito argumenta. Estas funções são por nós retomadas por não serem instrumentos de análise, ainda que essenciais e constitutivas dos movimentos discursivos (argumento, contra-argumento, resposta).

[...] uma espécie de diálogo entre um proponente e um oponente que divergem em relação a uma dada afirmação, ou ação, e consideram e respondem, mutuamente, à divergência percebida. Enquanto o proponente enuncia e justifica seu ponto de vista [argumento], o oponente contrapõe-se a esse ponto de vista reagindo diretamente ao argumento do proponente e/ou oferecendo ponto de vista alternativo [contra-argumento] - ao qual o proponente, por sua vez, responderá. Por envolver sustentação de pontos de vista e apreciação responsiva do ponto de vista do outro, a argumentação é vista como uma organização discursiva constitutiva do próprio pensamento (BILLING, 1987; GRÁCIO, 2010; LEITÃO, 2007). (LEITÃO, VIEIRA, 2017, p. 97-98)

A Argumentação, segundo Leitão, pauta-se na perspectiva dialógico-discursiva de Bakhtin e do Círculo de modo que:

[...] as perspectivas dialógicas afirmam a dimensão sócio histórica e inerentemente dialógica da ação humana, seja esta realizada no plano intra ou interpessoal (Bakhtin, 1981; 1986; Bakhtin/Voloshinov, 1995; Holquist, 1990; Mead, 1934, 1991; Wertsch, 1991). [...] [Essas perspectivas postulam que] formas caracteristicamente humanas de pensamento, conhecimento e funcionamento psicológico emergem no âmbito de atividades cujo início é necessariamente social e mediado pela linguagem, e outros recursos semióticos culturalmente disponibilizados. (LEITÃO, 2003. p.3)

Ao voltar-se para esta perspectiva, os estudos de Leitão se mostram em consonância e corroborando com as teorias em Aquisição da Linguagem por nós utilizadas (Del Ré et al., 2006, 2012, 2014a, 2014b, 2016; Del Ré, Orvig, 2021), compreendendo que as crianças entram em contato e adquirem a língua(gem) na interação entre sujeitos - criança(s)-adulto(s) -, no contexto que permeia a situação comunicativa, que envolve uma comunidade de fala, à qual o sujeito pertence. Nesta relação as crianças, sujeitos em constituição, irão apreender e compreender a língua e os gêneros do discurso, além dos elementos linguísticos e dos elementos discursivos da argumentação, tendo contato também com conhecimentos de mundo.

Para Leitão,

No discurso da criança, todas as nuances envolvidas na constituição dos aspectos da língua(gem) são construídas através de seu desenvolvimento [da criança] conforme interação com os outros e adquirem, gradualmente, as sutilezas envolvidas no processo comunicativo. As crianças não aprendem palavras isoladas. Pelo contrário, elas recebem enunciados contextualizados [ou seja, através dos gêneros do discurso] em relação ao outro e somente assim se tornam capazes de utilizar as palavras em situações comunicativas completamente diferentes [daquelas em que receberam-nas]. As crianças entram na língua(gem) através dos gêneros do discurso, que compõem diferentes esferas comunicativas, adquirindo lentamente a habilidade para usá-los e, também, usar os discursos dos outros,

concretizados pelos gêneros. (LEITÃO, VIEIRA, 2018, p. 3-4, tradução nossa).

Seja no fenômeno discursivo da argumentação ou no uso da linguagem em geral é importante dominar os gêneros, pois eles

[...] dota[m] o indivíduo de recursos organizadores do pensamento permitindo-lhe que sua ação (de linguagem ou não) seja pensada a partir de certos fins, abrindo, portanto, caminho para o surgimento das formas auto-reguladas e conscientes de funcionamento psicológico que caracterizam as funções psíquicas superiores. (LEITÃO, 2008, p.456)

A argumentação (que pode estar presente nos gêneros do discurso, propostos por Bakhtin) exerce efeito regulador sobre a atividade cognitiva e discursiva dos indivíduos, desde que, para e ao argumentar (contra argumentar e/ou responder) os sujeitos devem, ao defender e justificar seu posicionamento, voltar-se para seu discurso e para o discurso do outro, elaborando e reelaborando seu(s) ponto(s) de vista e o(s) enunciado(s) que o irá veicular, considerando, assim, seus limites e restrições (Leitão, 2008, p.457). Neste processo o sujeito - que está em constituição - reflete sobre seu posicionamento, assim como sobre seu conhecimento de mundo, conhecimentos de língua e sobre a própria composição e organização de seu discurso, tendo em vista que precisa defender um ponto de vista e, de preferência, buscando convencer o outro, implicando o desenvolvimento da compreensão e do próprio uso da argumentação na linguagem .

Neste sentido,

[...] o que torna a argumentação uma forma do discurso única, que favorece a aprendizagem, é a maneira como incita os indivíduos a (re)avaliarem suas crenças sob a luz de pontos de vista dos outros. Confronto de perspectivas e questionamentos críticos da audiência são cruciais. Enquanto a experiência de opor-se (e ser confrontado) não garante que mudanças no posicionamento daquele que argumenta ocorram, ela é crucial em direção à transição de pontos de vista anteriores para novos. Ela [oposição] abre [a possibilidade de] um argumento para revisão, condição necessária para que haja a mudança no argumento (LEITÃO, 2000a). (LEITÃO, 2001, p.9, tradução nossa)

Neste movimento, ocasionado pela necessidade de posicionar-se no e pelo discurso, os sujeitos irão construir ininterruptamente seus conhecimentos languageiros, sobre os gêneros do discurso, e seus conhecimentos de mundo, na interação entre sujeitos e seus pontos de vista, mediados, sempre, pela linguagem. Assim, ao

posicionar-se, o sujeito se situa - e responde - em relação a “atos de significação” que o antecederam, demandando e fornecendo respostas em seguida (Ricci, 2020, p.33).

De acordo com Leitão (2008, p.457):

‘pensar sobre o mundo’ (fazer afirmações sobre ele, conceituá-lo) e ‘pensar sobre as próprias concepções a respeito do mundo’ remetem a diferentes níveis de semiotização do pensamento humano (Leitão, 2000).”, implicando, portanto na cognição humana. (RICCI, 2020, p.33)

Assim como a própria língua(gem) carrega em si a potencialidade responsiva (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2013; Linell, 2005, 2010), a construção de conhecimento e de sentido, em contexto de oposição explícita, é um processo responsivo, implicando “uma tomada de posição valorativa a respeito dos aspectos do mundo” (Leitão, 2007, p.79). Lembrando que, sem ignorar a polêmica velada, Leitão parte especialmente da polêmica aberta para pensar a Argumentação e, neste sentido, a **oposição explícita** desde que interessa-lhe, neste caso, como e quando o sujeito - aqui a criança - retoma **explicitamente** elementos discursivos presentes no discurso do outro, em que defende um posicionamento inicial, que pode ser refutado. A oposição explícita pode se dar, como dissemos anteriormente, através do discurso citado indireto, da retomada do assunto, além dos elementos verbais, gestuais, vocais e/ou accionais presentes no discurso do outro. Não se exclui, assim, os discursos anteriores implícitos (segundo Bakhtin, a polêmica velada), aos quais está ligado o movimento, por exemplo, de antecipação do argumento. Mas, neste momento, o explícito mostra-se fundamento para os estudos em Argumentação por nós mobilizados e no próprio estudo aqui desenvolvido.

Dito isso, em virtude da responsividade da construção do conhecimento e da relação dialógico-discursiva os sujeitos irão interagir e realizar a manutenção dos turnos de fala, o que possibilita que a comunicação ocorra e tenha continuação, sendo, dessa forma, bem sucedida. Caso não haja esta manutenção e/ou compreensão entre os falantes, a comunicação é falha e não acontece.

Nesta pesquisa, olharemos para a tomada de posição valorativa do sujeito a partir do discurso argumentativo, em uma relação dialógica em que é evidente, mediante a polêmica aberta, a oposição entre discursos e defesa de ponto(s) de vista (geralmente opostos), podendo haver situação de negociação. O posicionamento valorativo e a atitude responsiva do falante podem ocorrer em relação ao enunciado verbal e/ou ao

enunciado não-verbal (composto por gestos, ações e vocalizações), sempre sendo expresso, no contexto de oposição, através dos movimentos discursivos da argumentação, por nós, pesquisadores, chamados unidade de análise, composta pelo *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* (Leitão, 1999, 2001, 2007a, 2007b, 2008; Leitão, Vieira, 2018).

Observando o discurso argumentativo a partir do contexto, levando em consideração a cena enunciativa como um todo, olharemos para os três movimentos discursivos da argumentação no encadeamento discursivo, no movimento de oposição e negociação que ocorre entre os discursos. Assim, traremos, em nossas análises, as cenas como um todo, contextualizando as situações em que ocorreram, qual enunciado (verbal e/ou não-verbal) desencadeou a polêmica aberta e quem o produziu, interessando-nos principalmente os enunciados argumentativos das crianças, A. e S., mas sem deixar de olhar para os enunciados dos interlocutores, que fazem parte da interação e relação dialógica estabelecida. Além de compreendermos esta contextualização como imprescindível para a compreensão da cena e análise das produções argumentativas, focalizando-as quando há negação (marcada por diversos elementos linguísticos e discursivos), de ambas as crianças, ela é essencial, desde que partimos da abordagem dialógico-discursiva, contribuindo para nossa análise de dados e resultados.

No contexto de produção dos enunciados argumentativos em que há negação explícita e em sua realização concreta olharemos para os elementos de língua (gestos, ações, vocalizações e, somente quando significativo, acento de focalização e sintaxe), pensando em sua escolha e organização estilística (Bakhtin, 2013), partindo, para tanto, dos enunciados que se caracterizam como argumento, contra-argumento ou resposta, segundo a unidade de análise proposta por Leitão (2008, 2007a, 2017), à qual cabem três funções: epistêmica, discursiva e psicológica. Estas funções são construtos teóricos, indissociáveis dos três movimentos discursivos anteriormente mencionados, responsáveis por articular argumentação e cognição. Ainda que importantes em sua constituição, as funções, diferentes dos movimentos, não são ferramentas teórico-metodológicas, por tanto, não iremos utilizá-las em nossas análises de dados.

A unidade de análise em questão, é composta por:

1. **Argumento:** responsável por introduzir um ponto de vista inicial do falante sobre determinado assunto e que será defendido pelo sujeito, baseado em uma justificativa, explícita ou não (Leitão, 2008, p. 458). Este ponto de vista inicial pode

introduzir um tópico novo, ainda não abordado na comunicação. Ainda que em polêmica aberta, no argumento o ponto de vista ou a justificativa podem estar implícitos no enunciado, desde que perceptíveis quando voltamos para o contexto. Sobre este movimento, Leitão afirma que:

O argumento identifica o ponto de vista que seu proponente procura estabelecer, bem como as razões com as quais o apoia [sic.] (função discursiva). [...] em termos de 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 [sic.] da argumentação [contra-argumento e resposta]. Finalmente, os conteúdos que formam um argumento capturam a organização momentânea do conhecimento do indivíduo sobre um tópico (função epistêmica). (LEITÃO, 2007a, p. 84)

Na interação,

Quando o sujeito que argumentou volta a posicionar-se, perante um contra-argumento de seu(s) interlocutor(es) ele volta a argumentar - ou responde, encerrando a cena argumentativa -, refletindo e revisando, nesse retorno, sobre suas perspectivas, ponto de vista e justificativa (função psicológica do argumento), podendo retomá-las e/ou justificá-las ou mesmo reformulá-las. Essa reflexão e reformulação são pontos que marcam, nesse movimento discursivo, o momento crucial de reflexão sobre o conhecimento, perspectivas e sobre a linguagem. (RICCI, 2020, p.36)

Esta reflexão e reformulação de enunciados são, dentre outros fatores sobre os quais falaremos mais adiante, aqueles que nos permitem considerar a argumentação um discurso privilegiado na/para a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

A partir do argumento, trataremos do segundo elemento:

2. **Contra-argumento:** realizado sempre em relação ao argumento, o contra-argumento, que discorda do movimento anterior, surge da consideração de discursos e posicionamentos opostos àquele defendido inicialmente, levantando sobre ele dúvidas, objeções e/ou críticas. Ao fazê-lo o sujeito que contra argumenta tem por objetivo reduzir a possibilidade de aceitação do(s) argumento(s), podendo trazer possibilidades alternativas àquelas apresentadas no início.

Logo, a possibilidade e a existência de perspectivas alternativas, opostas, são essenciais para que a oposição ocorra e, portanto, a própria argumentação, “visto sua natureza dialógico-discursiva, fundamentada no jogo entre enunciados opositivos e a negociação que deles pode ocorrer.” (Ricci, 2020, p.36).

Este movimento

[...] captura a forma aberta como o confronto com elementos de oposição (genericamente referidos como *contra-argumentos*)

desencadeia no discurso um processo reflexivo que leva à revisão das afirmações feitas (função psicológica). Do ponto de vista discursivo, a presença do contra-argumento traz para o discurso uma dimensão de alteridade indispensável à ocorrência de argumentação. Do ponto de vista epistêmico, o contra-argumento aponta diferentes possibilidades de organização do conhecimento, em direção às quais o conhecimento atual do argumento pode eventualmente se transformar. (LEITÃO, 2007a, p. 84)

Diferente do argumento, que costuma trazer novo tópico para a comunicação, o contra-argumento costuma remeter e retomar assuntos que já apareceram na interação, partindo deles (argumento), em relação aos quais estabelece a oposição em vários níveis da linguagem: semântico, discursivo, prosódico (por exemplo, através do acento de focalização sobre o elemento verbal que, no contexto, passa a possuir sentido de negação e/ou de oposição) e sintático (através de enunciados justapostos, coordenados ou subordinados, que retomam diretamente enunciados anteriores, assim como através do uso de advérbios de negação, conjunção adversativa, pronomes possessivos, pronomes demonstrativos e adjuntos adverbiais, também valendo-se da organização estilística desses elementos para expressar seu posicionamento).

Como com o argumento, o sujeito que contra argumentou, ao posicionar-se novamente volta a produzir um contra-argumento (quando o outro, responsável pelo argumento, não finaliza a cena ao responder e este continua a se opor), refletindo sobre o ponto de vista do outro, assim como sobre o seu posicionamento, podendo ou não reformulá-lo (função psicológica do contra-argumento), trazendo assim “possibilidades alternativas, novos pontos de vista e justificação, sejam eles inéditos ou os mesmos defendidos anteriormente.

A reflexão presente nos movimentos discursivos da argumentação, evidente no contra-argumento mediante a oposição explícita de ponto de vista e apresentação de alternativas ao posicionamento inicial, determinará este fenômeno do discurso como privilegiado, essencial para a construção do conhecimento de mundo e de linguagem, como para a própria aquisição, da qual faz parte e com a qual contribui para seu desenvolvimento.

Por fim, o terceiro e último movimento:

3. **Resposta:** produzida sempre em relação ao contra-argumento, ou seja, à oposição, a resposta, partindo dele, costuma encerrar a cena argumentativa, ao significar manutenção ou mudança do argumento inicial, podendo instaurar, no discurso, (a) consentimento/convencimento, (b) refutação em relação ao contra-argumento, (c)

negação do posicionamento do outro, sobre o qual oferece novo argumento, (d) consenso, em conjunto pelos interlocutores ou (e) não há consenso, não havendo convencimento.

Logo, é possível capturar através da resposta

[...] a reação do sujeito com relação à oposição e, para que ocorra, [ela] implica a avaliação por parte daquele que responde sobre a sustentabilidade dos argumentos e contra-argumentos formulados no discurso. Isso nos permite capturar as possíveis transformações das concepções que foram, inicialmente, formuladas e defendidas pelos sujeitos da interação. (RICCI, 2020, p. 37)

Sobre este movimento, Leitão diz ser a:

[...] reação, imediata ou remota, do 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)

Para a autora, enquanto o fator discursivo trata das mudanças - que ocorrem ou não - com relação ao ponto de vista inicial do sujeito, do ponto de vista epistêmico a identificação da resposta na cena argumentativa é crítica à análise, posto que, através deste movimento, pode-se observar com clareza o impacto causado pelo confronto de posicionamentos sobre os conhecimentos de mundo e linguístico do sujeito - nesta pesquisa, A. (2; 01 a 3; 10 anos) e S. (2; 01 a 3; 08 anos)

A partir dos três movimentos, argumento, contra-argumento e resposta, sempre observados e analisados a partir da situação total de realização da argumentação, na enunciação - que chamaremos, quando há este fenômeno discursivo, de cena argumentativa - é possível comparar o argumento inicial e como ele foi formulado, com a sua retomada, na resposta, produzida em relação ao contra-argumento. Ao comparar estes enunciados e movimentos podemos capturar eventuais mudanças que ocorreram nos pontos de vista inicialmente defendidos, podendo capturar o estatuto dialógico da unidade de análise da argumentação (Marková, 1990, apud. Leitão, 2007a, p. 85).

Observamos o fenômeno discursivo da argumentação e sua unidade de análise, ou seja, os movimentos de argumento, contra-argumento e resposta, em muitos enunciados de S. (2;01 a 2;10) (Ricci, 2020) e A. (2;01 a 2;10), selecionando, neste estudo, somente as cenas argumentativas em que, nos movimentos, as crianças

utilizavam a negação, através de elementos verbais, vocais, gestuais e accionais, e, quando contribuem para a interpretação e efeitos dos enunciados como argumentativos, em que a negação se faz presente de maneira mais marcada, o acento de focalização e o esquema de construção. Esses elementos explicitam a argumentação e a negação, sejam eles prototípicos (como o advérbio de negação e gestos emblemáticos) ou não (por exemplo, caso da oposição lexical, de ações e verbos no imperativo). Nos *corpora* de ambas as meninas, notamos que elas mobilizam a argumentação desde muito cedo e com muita frequência, em contexto de oposição a discursos e/ou ações dos interlocutores, assim como iniciam as cenas quando propõem um ponto de vista inicial, ao qual um interlocutor (a mãe, tia/observadora, bisavô, irmãos etc.) irá se opor.

Também, a microcultura de cada uma delas, A. e S., que vêm de sociedades e realidades familiares diferentes, além de serem falantes de línguas distintas, influencia a tomada de posicionamento das meninas, assim como a própria construção de seus enunciados argumentativos e com negação explícita. Como dissemos, até o momento, e a título de ilustração, o contexto em que vive S., filha solo, única criança, sempre cercada de adultos que a instigam, levam-na a mobilizar mais os elementos verbal e formatos, como a narrativa e a aula, para posicionar-se e negar o posicionamento dos interlocutores. Por outro lado, A., caçula de três irmãos, na grande maioria das vezes vale-se do choro e do grito para ser ouvida por seus interlocutores e para fazer prevalecer seu ponto de vista.

A partir do exposto, portanto, reafirmamos que, ao longo das análises que serão realizadas no capítulo 4, faremos uso da teoria de Leitão, em consonância com a abordagem dialógico-discursiva, valendo-nos de teorias que partem da compreensão dialógica da linguagem para estudar os gestos, ações, prosódia e sintaxe, dando continuidade a estudos anteriores sobre a Argumentação e sobre a negação. Para tanto pretendemos mostrar - o que a teoria elencada nos permite fazer - que as crianças, A. e S., fazem uso da argumentação desde muito jovens, aos 2;01 anos de idade.

Em nosso *corpora*, dos 2;01 aos 2;10 anos, à luz dos estudos de Leitão, em especial da unidade de análise composta por argumento, contra-argumento e resposta, podemos observar que as meninas, A. e S., em suas respectivas línguas, mobilizam a argumentação desde muito cedo (ainda que não possuam o mesmo conhecimento e arsenal linguístico de um adulto), valendo-se de seus conhecimentos de língua(gem) e

de mundo que, ao longo do intenso período de aquisição em que se encontram, serão desenvolvidos. No período em que observamos as produções de ambas as crianças, elas estão, também, em fase intensa de sua própria constituição²⁰ como sujeito, o que será mediado pela linguagem e ocorre na comunicação e interação com o(s) outro(s).

Podemos observar com clareza este desenvolvimento, especialmente da argumentação, ao longo das produções argumentativas de A. e S., em que a negação aparece mais explicitamente, comparecendo nos enunciados de diferentes maneiras. As crianças utilizam cada vez mais palavras de diferentes classes gramaticais (como advérbios de negação, conjunções adversativas, interjeições, verbos no imperativo), assim como irão organizar esses elementos de diferentes maneiras em seus enunciados, utilizando relação de justaposição e coordenação, podendo, além disso, estabelecer padrões organizacionais e estilísticos para argumentar utilizando-se da negação. Também, nestes enunciados, as crianças utilizam gestos, como *headshake*, *finger wagging*, *palm up*, ²¹apontar, entre outros, sozinhos, em concomitância ou não aos enunciados verbais. Utilizam, ademais, algumas ações, como afastar-se ou afastar determinado objeto, virar as costas, além de vocalizações (choraminger, gritar, chorar) e da focalização prosódica (acento de focalização) na construção, organização e efeito de seus enunciados argumentativos, com negação marcada, como tais. Trataremos detalhadamente sobre todos estes elementos, seu uso e significação nas produções de S. e A. mais adiante, no capítulo 4, intitulado Análise de Dados.

Dito isso, continuamos a trazer as demais teorias fundamentais a esta pesquisa, a fim de chegarmos às análises e resultados alcançados, até o momento.

1.3 A Negação nos dados de argumentação

Em nosso estudo, para tratarmos da Negação voltamo-nos para os trabalhos que olham para esta operação enunciativa a partir da interação entre sujeitos, na comunicação, levando em consideração os elementos linguísticos que fazem parte de sua construção e sentido, como o verbal, os gestos, as ações e as vocalizações, e quando importante à construção e sentido dos enunciados argumentativos com negação explícita, a sintaxe e o acento de focalização. Ao tratar da negação no discurso

²⁰ No período de aquisição esta constituição é intensa, mas ela não cessa durante toda a vida do sujeito.

²¹ Os gestos seguem a nomenclatura em inglês, e referem-se, neste caso, a: balançar a cabeça, balançar o dedo (indicador), palma da mão voltada para cima.

argumentativo de A. e S., propomos uma abordagem teórico-metodológica inédita sobre os *corpora* selecionados, pouco (S.) (Ricci, 2020) e/ou não analisados (A.) sob as perspectivas aqui elencadas (Anscombre & Ducrot, 1976; Ducrot, 1987; Bolinger, 1983; Givón, 1978; Moeschler, 1992; Balog, Brentari, 2008; Dodane, Massini-Cagliari, 2010; Dodane *et al.*, 2014; Beaupoil-Hourdel, 2015; Vasconcelos, 2016; Nølle, 2017; Vasconcelos, Scarpa, Dodane, 2019).

Acreditamos ser importante olhar para a negação por estar presente nas produções languageiras das crianças desde muito cedo, geralmente figurando nas primeiras construções frasais simples, as holófrases, que possuem uma ou duas palavras e costumam ser construídas pela combinação entre uma partícula negativa, como o advérbio de negação “não” ou “num”, para o Português Brasileiro, e “non” ou “pas” (acrescido ou não do “ne”), para o Francês, somado a um nome. Esta operação enunciativa, presente cedo no processo de aquisição, aos 2 anos - ou antes, como mostra Vasconcelos (2016) - é evidente nos discursos argumentativos, em contexto de oposição explícita, embate e possível negociação de pontos de vista diferentes.

Ao argumentar (contra-argumentar e/ou responder) a criança pode mobilizar a negação a fim de marcar de forma explícita sua oposição, negação, recusa, insatisfação etc. com relação ao discurso do outro, o que fará através de holófrases, como dissemos, geralmente munidas de marcadores negativos prototípicos, como o “não”, “num”, “non”, “ne” e “pas”, diversificando ao longo dos anos os elementos verbais utilizados e as estratégias argumentativas, utilizando às vezes diferentes formatos para se posicionar, assim como complexifica a organização sintática e estilística de seus enunciados argumentativos com negação, demonstrando progressiva autonomia linguística do sujeito, que pode ser observada ao longo do desenvolvimento da(s) criança(s).

Segundo Beaupoil-Hourdel:

Assim, quando os primeiros enunciados negativos das crianças são simples de um ponto de vista sintático, observamos que o marcador *non* [não] sintetiza uma relação discursiva e pragmática complexa que evidencia os diferentes papéis semânticos. Portanto, podemos estudar o desenvolvimento progressivo da autonomia da/na criança que aprende pela língua e pelo posicionamento a se libertar do ponto de vista e da vontade de seus interlocutores adultos: ao se opor, a criança toma o lugar de um locutor ator ou agente e deixa de ser paciente ou beneficiário no centro da situação de interação. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p. xxxiv, tradução nossa)

Somado ao verbal e à sintaxe, organização estilística do enunciado, o sujeito também utiliza outros elementos linguísticos, igualmente importantes na construção e

significação dos enunciados argumentativos em que negação é marcada discursivamente, como gestos, ações, vocalizações e prosódia (aqui tratamos principalmente sobre o acento de focalização, somente quando contribui para o efeito de oposição e negação). Acreditamos que não somente o fator lexical e sintático - focalizados por Beupoil-Hourdel, 2015; Ducrot, 1987; Moeschler, 1992; Nølke, 2017 -, mas a variedade de elementos de língua mobilizados pelos sujeitos, as diferentes formas de organizar seus enunciados, e diversas estratégias e formatos (Bruner, 1982, 1985) apontam para uma progressiva autonomia com relação à língua(gem) em seu todo, seus componentes estruturais, semânticos, discursivos e pragmáticos. Neste sentido, é imprescindível trazer um olhar multimodal para a negação, a partir do contexto argumentativo, observando e analisando, assim, os elementos verbal, gestual, accional, vocal e, quando imprescindíveis à significação e interpretação de seu discurso como argumentativo e negativo, o esquema de construção e a entonação (acento de focalização).

Através destes elementos, acima mencionados, o sujeito pode, durante a cena argumentativa, mobilizar a negação que, de forma ampla, podemos compreender como um marcador de posicionamento, uma operação enunciativa que não possui classe ou forma fixa, mas abarca diferentes discursos e elementos que, na interação, podem ser interpretados como com sentido negativo (Beupoil-Hourdel, 2015; Givón, 1978).

Ao negar, o sujeito se posiciona no e pelo discurso, refletindo sobre seu ponto de vista, sobre seus conhecimentos de mundo e linguístico, e sobre o discurso do outro, como propõe o próprio fenômeno da argumentação. É importante lembrar que, ao analisar as produções de duas crianças, levamos em consideração que trata-se de sujeitos em processo de aquisição e, nesse sentido, em constituição, que entra na língua(gem) e no próprio mundo. Sendo assim, não são sujeitos constituídos, como os mesmos conhecimentos de um adulto, assim como passam pelo processo de aquisição - e, aqui, pensamos na argumentação e negação - de uma forma não completamente consciente. As abordagens teóricas e metodológicas que fundamentam nosso estudo permitem-nos vislumbrar esse processo, sem que afirmemos que há consciência (parcial ou plena) da criança sobre a aquisição.

Para Aliyah Morgenstern (1995, apud. Beupoil-Hourdel, 2015) e Givón (1978, p.13), a tomada de posição - e, podemos dizer, a reflexão nela incutida - fazem desta operação enunciativa uma forma de continuidade do desenvolvimento cognitivo da

criança, contribuindo para a produção - e, conseqüentemente, compreensão - do “eu”. Neste sentido, podemos compreender a negação, no discurso argumentativo, como um elemento discursivo que pode evidenciar (assim como contribuir com) a alteridade do sujeito, expressa na/pela linguagem.

Em suma:

[...] “para a criança, dizer *non* ou *no* [não] é opor-se a seus pais ou exprimir uma vontade diferente [da deles], opondo-se como pessoa que emite um julgamento e que se exprime no centro do diálogo (Morgenstern, 1995, 2006).” (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p. 18, tradução nossa)

Dito isto, antes de nos voltarmos para a teoria sobre a Negação por nós mobilizada, acreditamos relevante, como no item 1.2 deste capítulo, acerca da Argumentação, trazer um panorama sobre os estudos a respeito da negação, a fim de fundamentar nossa escolha teórico-metodológica (Anscombre & Ducrot, 1976; Ducrot, 1987; Givón, 1978; Bolinger, 1983; Moeschler, 1992; Balog, Brentari, 2008; Dodane, Massini-Cagliari, 2010; Dodane *et al.*, 2014; Beaupoil-Hourdel, 2015; Vasconcelos, 2016; Nølke, 2017; Vasconcelos, Scarpa, Dodane, 2019).

Assim como ocorre com a Argumentação, segundo Beaupoil-Hourdel (2015), os primeiros registros de estudos proeminentes sobre a Negação datam do século V a.C., com trabalhos de Platão, filósofo grego, professor de Aristóteles, por sua vez responsável pelos fundamentos dos estudos sobre argumentação inaugurados com sua *Retórica* (384-322 a.C.). A Negação é tratada por Platão em especial em sua obra *O Sofista* ou *O Homem* (428-347 a.C.²²), em que aborda a questão ontológica desta - por nós compreendida como - operação enunciativa, estudando sua natureza e existência, se retórica ou lógica, o que será retomado por Aristóteles, primeiro a distinguir o aspecto lógico, do aspecto linguístico da negação, considerando-a fundamentada em uma lógica bipolar, que estabelece uma relação de veracidade ou de falsidade.

Ou seja, Aristóteles

[...] considera o conceito de negação como uma negação lógica de uma afirmação. Segundo seus escritos, a negação não pode existir sem uma afirmação falsa. Consequentemente, a frase negativa é uma frase derivada e não possui essência sem uma frase afirmativa. [...] A razão ontológica da negação será, portanto, corrigir uma afirmação errada. Neste caso, a negação é percebida como um ato de correção

²² Ano em que viveu o autor.

de uma afirmação falsa, seu objetivo sendo sempre ir em direção à verdade. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.19, tradução nossa)

No século XX, a Negação adentra a Linguística a partir destes conceitos de Platão, figurando em estudos estruturalistas, muitos deles com foco na questão sintática, de Noam Chomsky, H. Clark, Russell, Tesnière e Horn, que propõem a negação como um fenômeno da língua que existe somente em função de uma forma afirmativa, que a precede, a partir do qual transformações são possíveis. Então, os enunciados que carregam marca sintática (e lexical) de negação devem ser analisados em duas vias: a partir do enunciado afirmativo contrário ao qual correspondem e a partir do contexto de produção, levando em consideração as intenções comunicativas dos indivíduos (Beaupoil-Hourdel, 2015, p.20).

Em resumo,

Esta revisão dos trabalhos sobre a sintaxe e a semântica da negação mostra que **a negação lógica é difícil de adaptar à linguagem pois o marcador de negação não é somente o item gramatical semanticamente carregado na frase.** Além disso, **a negação não é um marcador, mas uma operação que pode ser veiculada por marcadores gramaticais, por lexemas e por outras operações enunciativas** [para nós, gestos, vocalizações, ações]. Construir uma frase requer encontrar equilíbrio entre o semantismo dos termos e a sintaxe que impõe uma ordem e uma hierarquia rígida a fim de exprimir um sentido particular. Quando todas essas regras são colocadas em prática na frase afirmativa é necessário adicionar a negação, que carrega, por sua vez, as modificações sintáticas e semânticas. **A frase negativa é então uma estrutura sintática e semanticamente complexa.** Entretanto, **nós não consideramos que, para a construção de um enunciado negativo, seja necessário que o locutor apoie-se em uma pré-construção positiva.** Com isso, não é porque a estrutura de superfície do enunciado é complexa, de um ponto de vista sintático e semântico, que a produção desta estrutura salienta necessariamente pré-construções cognitivas complexas. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p. 20-21, tradução e grifos nossos)

Distanciando-se dos estudos acima mencionados, a princípio o linguista Antoine Culioli - seguido por Anscombre, Ducrot, Givón, Moeschler e Nølke, sobre os quais falaremos mais adiante - não tratará da Negação a partir da lógica bipolar, de sua existência em relação a uma contraparte afirmativa - que será retomada por Ducrot -, mas, pensará a negação como uma operação complexa de língua(gem), chamada por ele Operação da Construção. Podemos encontrar este conceito em suas obras *Pour une linguistique de l'énonciation*, publicada em 1973, e em *Pour une linguistique de l'énonciation: opération et représentation*, de 1990. Segundo o autor, a Operação da Construção da negação pode ocorrer de duas formas, como: (a) *operação primitiva*,

avaliação subjetiva do sujeito sobre determinado tópico e/ou discurso e sua localização espaço-temporal; e (b) *operação última*, que complexifica a primeira (a), ligada à construção de sistemas nocionais.

Ao propor as Operações de Construção, Culioli parte do pressuposto - compartilhado pelos estudos sobre Negação que utilizamos - de que a negação é uma **meta-categoria conceitual**, ou seja, uma **operação enunciativa** que permite, na e através da interação, veicular operações e sentidos de negação. Sendo assim, como dissemos anteriormente, esta operação não se trata de uma categoria fixa ou composta por um único marcador, mas abarca diversos elementos de língua(gem) e expressões que podem adquirir o sentido negativo no contexto de produção.

Dialogando com Culioli, as teorias de Negação que trazemos se fundamentam em estudos que pensam a língua(gem) a partir da e na interação, compreendendo que a língua, assim como a negação - e, por extensão, podemos dizer que a argumentação -, são adquiridas pelos sujeitos - crianças - na interação, através do contato com enunciados que contêm esse marcador de posicionamento, produzidos em contextos diversos.

Além do pesquisador acima mencionado, outros estudos sobre a Negação, de um ponto de vista linguístico, que pensarão a estrutura dos enunciados e construções negativas necessariamente a partir do uso da língua(gem), em situações reais de comunicação, são fundamentais para pensarmos, em consonância com as categorias de análise desenvolvidas por Braupoil-Hourdel (2015), a respeito da natureza e sentido deste operador enunciativo nas produções argumentativas das crianças (A. e S.). Para tanto, partimos também dos trabalhos de Anscombre & Ducrot (1976), Ducrot (1987) e Givón (1978), além de Moeschler (1992) e Nølke (2017) para compreender a negação em língua francesa.

Apesar da mudança proposta por Culioli, em *Argumentation dans la langue* (1976), Anscombre & Ducrot retomam a ideia proposta por Aristóteles e, depois Platão, de que, para haver negação é preciso que haja um enunciado afirmativo, esteja ele explícito ou subentendido na comunicação. Mas, seguem as mudanças que vinham acontecendo nos estudos linguísticos ao propôr olhar para a negação a partir da pragmática, compreendendo que o uso, antes de mais nada, determina a forma que os enunciados (argumentativos e com negação explícita) adquirem.

Neste sentido, propõem uma forma particular de negação - depois desenvolvida por Ducrot em outra obra (1987), e por Givón, Moeschler e Nølke -, por eles chamada **negação polêmica**, caracterizada por (i) exigir que, anteriormente, um sujeito tenha feito uma afirmação, da qual aquele que nega deve partir; (ii) impor que a frase negativa seja seguida de uma correção explícita sobre a frase afirmativa; (iii) se a correção é introduzida por um “porém” (“*mais*”), trata-se de uma palavra com um sentido particular ao enunciado (p.10).

Em *O Dizer e o Dito*, de 1987, Ducrot retoma e aprofunda sua teoria sobre a negação, salientando que propõe uma perspectiva que, naquele momento, ia contra a pressuposição da Linguística moderna ao defender, retomando Bakhtin e Volóchinov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979, primeira tradução em francês), a ideia de que cada enunciado possui mais de um autor, mais de uma voz, sendo, portanto, polifônico. Neste sentido, o enunciado, para Ducrot, é realizado por um sujeito do mundo real (λ) que assume uma voz (L) quando enuncia, manifestando o posicionamento do sujeito através das escolhas dos elementos que compõem seu enunciado e que, no contexto em que são produzidas, adquirem determinados sentidos.

Estudar a língua(gem) a partir de sua realização no discurso, pelo locutor

[...] não se trata mais do que se faz quando se fala, mas **do que se considera que a fala, segundo o próprio enunciado, faz**. Utilizando um enunciado interrogativo, pretende-se obrigar, pela própria fala, a pessoa a quem se dirige e adotar um comportamento particular, o de responder, e, do mesmo modo, pretende-se incitá-lo a agir de uma certa maneira, se se recorre a um imperativo, etc. **O ponto importante, a meu ver, é que esta incitação para agir ou esta obrigação de responder são dadas como efeitos de comunicação.** [...] (DUCROT, 1987, p.193)

Ducrot tratará da negação e seus tipos a partir de seus efeitos de comunicação, pensando-a como um fato da língua que está inscrito no enunciado, não necessariamente explícito, mas que pode ser depreendido, pois, para o estudioso, para que a negação exista ela sempre irá pressupor uma afirmação.

Nesta obra (1987), o autor também distingue e descreve três tipos de negação: (a) Metalinguística, (b) Polêmica e (c) Descritiva, sendo as duas primeiras subdivisões da terceira.

A (a) **Negação Metalinguística** *contradiz* os termos de um enunciado ao qual se opõe, anulando o pressuposto positivo subjacente a ele. Neste tipo de negação, a refutação do enunciado contrário pode ter dois efeitos, o habitual de “abaixamento”, de

valor negativo, ou de elevação, de valor positivo, a depender da correção feita pela negação (Ducrot, 1987; Moeschler, 1992). Também, este é o único uso da negação que, segundo Givón (1978), não preserva a pressuposição, estando intrinsecamente ligado à forma do enunciado e não possuindo limites sintáticos, permitindo que termos não prototípicos da negação sejam utilizados. Podemos observar esse tipo de negação em uma das cenas argumentativas de S. (2;10;09), em que ela diz, opondo-se ao posicionamento retomado pela observadora, “Não existe bonitinho, eu sou princesa!”. Aqui o ponto de vista contrário, “ser princesa”, possui, para S., em sua cultura (familiar e da comunidade em que vive), valor positivo, mais relevante, talvez possamos dizer, do que “ser bonitinho”, termo - e ideia - ao qual a criança rejeita.

A (b) **Negação Polêmica** corresponde à maior parte dos enunciados negativos, nos quais o sujeito opõe-se não ao locutor, à voz que enuncia, mas ao sujeito real do discurso (Ducrot, 1987, p.205).

Moeschler afirma que esta negação

[...] corresponde à negação polifônica: neste caso, a oposição não está entre os locutores, mas entre o locutor do enunciado negativo e o enunciador [sujeito real] que ele coloca em cena. Diferentemente da negação metalinguística, aumentando e cancelando os pressupostos, a negação polêmica [tem efeito] rebaixa e conserva os pressupostos. (MOESCHLER, 1992, p.16, tradução nossa)

Já a (c) **Negação Descritiva** é proposta por Ducrot (1987) como um derivado delocutivo da negação polêmica, da qual possui as mesmas características, gerando rebaixamento do ponto de vista e conservando os pressupostos.

Nølke (2017), partindo de Ducrot, e pensando sobretudo no uso da partícula negativa “ne...pas”, em francês, a interpreta como uma negação que descreve um estado de mundo, não necessariamente refutando um posicionamento anterior.

[...] Neste sentido, todas as negações são descritivas. Entretanto, reservo esse nome para enunciados negativos cujo uso de alguma forma enfatiza esse valor descritivo, no qual a descrição é a *razão de ser* da negação, assim dizendo. Se a negação polêmica realiza atos de refutação (de um enunciado implícito ou explícito), a negação descritiva realiza uma asserção (de um conteúdo formalmente negativo). Devemos dizer que a negação descritiva é sobre o conteúdo ao qual transforma em um conteúdo agora novo e complementar, enquanto a negação polêmica é sobre um enunciado (e a negação metalinguística sobre a forma de um enunciado). [...] (NØLKE, 2017, p.151, tradução nossa)

A polifonia proposta por Ducrot, além de aplicar-se ao locutor e enunciador, aplica-se, segundo Nølke (2017), aos próprios três tipos de negação, seus determinados usos e sentidos.

Voltando à negação no discurso da criança, para pensá-lo

Os estudos construtivistas da negação (Cameron-Faulkner et al., 2007; Tomasello, 2003) passam pela observação das formas e das funções da negação presentes no *input* para, então, analisar suas produções pela criança. As análises construtivistas da linguagem mostraram que a criança é capaz de utilizar as formas presentes no *input*, mas também de apropriar-se delas e de variar o contexto nas quais as emprega. Essa abordagem permite entender a aquisição de determinados gestos e de determinadas formas verbais da negação. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.7, tradução nossa)

Pensar a negação - e a argumentação - a partir dos enunciados das crianças, levando em conta seu contexto de produção é importante pois

[...] ao dizer *non* ou *no* [não] as crianças e os pais podem exprimir numerosas funções, como a recusa e a rejeição, mas também a incapacidade, a ausência e a negação epistêmica. Esta pluralidade de funções, empreendidas por um só marcador em francês e em inglês representa um verdadeiro desafio quanto à aquisição das associações entre formas e funções para a expressão da negação. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.8, tradução nossa)

A frequência com que a produção dessas formas e funções da negação - sobre as quais falaremos adiante - ocorrem (aqui pensaremos) em contextos de oposição explícita, no qual podemos verificar uma cena argumentativa, exercem impacto sobre a criança, que irá se apropriar dessas formas e funções, passando a utilizá-las (Cameron-Faulkner *et al.*, 2007, apud. Beaupoil-Hourdel, 2015). Salientamos, que não trataremos o conceito de *input*, utilizado pelas teorias construtivistas e funcionalistas mobilizadas por Beaupoil-Hourdel neste trabalho, nem o utilizaremos, mas mobilizamos a mesma ideia sob este conceito: de que os sujeitos irão adquirir a língua(gem) e passarão a utilizá-la através da interação com outros indivíduos, na qual estarão em contato com as formas da língua e seu uso (Bakhtin, 2016).

Sobre isto, Beaupoil-Hourdel afirma que

As abordagens funcionalista e interacionista insistem igualmente sobre o fato que o processo de aquisição da linguagem é um *processo dinâmico* (Morgenstern, 2003; Vygotsky, 1980, 1986; Bruner, 1984, 1985, 1991; Clark, 2003) e impede também de considerar que a criança será passiva diante das produções do *input*. [...] Adquirir uma língua é desenvolver as competências linguísticas e discursivas, apoiando-se nas produções que estão à disposição no *input* e

adaptando-as às situações de interação [...].
(BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.9, tradução nossa)

Da mesma forma, nosso estudo não parte de uma abordagem construtivista, mas com ela dialoga, assim estabelecendo relações com o trabalho de Beaupoil-Hourdel - além dos trabalhos de Givón (1978) e Nølke (2017) - especialmente ao pensar a língua(gem), o fenômeno discursivo da argumentação e, nela, a negação como adquiridos pelo sujeito - aqui as meninas, A. e S. - na interação, através da qual construirão seus conhecimentos de língua e de mundo, assim como seu discurso, influenciados pelos discursos dos outros e, também, por sua alteridade.

Neste contexto, nas cenas argumentativas, do ponto de vista linguístico, é possível observar que a negação não se manifesta sempre através das mesmas formas, como dos marcadores prototípicos, os advérbios de negação no Português Brasileiro (não, num) e no Francês (ne, pas, non), podendo exprimir diversos valores semânticos, aos quais chamaremos de *funções a negação* (Beaupoil-Hourdel, 2015; Vasconcelos, Scarpa, Dodane, 2019), que podem ser interpretados como asserção negativa, rejeição ou recusa, ordem ou proibição, refutação, desconhecimento ou incapacidade, ausência, desinteresse, todos sentidos adquiridos em situações - ressaltamos - de oposição.

Sendo assim, para que esses valores sejam instaurados no e pelo discurso, a negação pode ser expressa não somente através da sintaxe e de elementos lexicais que, como dissemos, não se limitam aos advérbios de negação, mas também por meio de outros elementos linguísticos, como gestos, ações, vocalizações e pelo acento de focalização. Por isso, propõe-se a necessidade de um estudo **multidimensional** da operação enunciativa da negação, levando em conta a **multimodalidade** (o verbal, os gestos, as ações, as vocalizações e, quando relevante ao sentido argumentativo e negativo do enunciado, a sintaxe e a entonação, acento de focalização) desta operação. Juntar estas abordagens permite-nos observar de forma mais ampla e detalhada a complexidade que há na comunicação natural e, aqui, pensaremos especificamente na complexidade presente no discurso argumentativo, quando há negação explícita, a partir das produções de crianças em intenso processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Para tratar da Negação no discurso argumentativo, neste estudo, que se propõe multidimensional e multimodal, pautando-nos principalmente nas pesquisas de Pauline Beaupoil-Hourdel (2015), Angelina Vasconcelos (2017), Christelle Dodane (2010,

2014, 2019), Givón (1978) e Nølke (2017), olharemos para os elementos de língua constitutivos da negação nos enunciados argumentativos (argumento, contra-argumento ou resposta) produzidos por A. e S. a partir de duas grandes classificações, propostas, inicialmente, por Beaupoil-Hourdel (2015): **tipos de negação** e **funções da negação**, classificações estas que visam a construção de um inventário das formas de negação.

Os *Tipos de Negação* tratam da natureza dos elementos que, no discurso e no contexto em que ele é produzido, possuem sentido de negação. Esses tipos são por nós divididos em cinco (5), sendo eles: (a) *verbal* (palavras e suas respectivas classes gramaticais. Por exemplo, são de tipo verbal negações com advérbio de negação e conjunções adversativas); (b) *vocal* (entendemos por vocal produções sonoras, que não possuem/são palavras, mas adquirem sentido - neste caso - negativo e de oposição no discurso, como o choro, choramingo, grito, grunhido); (c) *accional* (comporta as ações, como afastar-se ou afastar algo/alguém, sair correndo); (d) *gestual* (comporta os gestos, que definiremos segundo a classificação de Kendon (2000, 2011) e McNeill (1995, 2002, 2005), como *heashake*²³, *shrug*, apontar, dar as costas, franzir as sobrancelhas, *finger wagging*); e (e) *misto* (este tipo engloba todos os demais, de (a) a (d), que podem ocorrer juntos, simultaneamente ou não, nos enunciados das meninas. Por exemplo, é possível a criança dizer “não” (negação de tipo verbal) e fazer o *finger wagging* (negação de tipo gestual), ou então ela pode chorar (tipo vocal) ao mesmo tempo - ou não - em que dá as costas (tipo accional) para o interlocutor.

Enquanto os Tipos de Negação estão relacionados à forma dos elementos, as *Funções da Negação* são classificações sócio-pragmáticas, baseadas no sentido que os elementos marcadores de negação presentes nos enunciados - aqui argumentativos - podem adquirir no contexto em que foram produzidos (Cameron-Faulkner *et al.*, 2007; Choi, 1988; apud. Beaupoil-Hourdel, 2015). São dez (10) funções possíveis:

(i) *Rejeição/recusa*: pode ser empregada em relação a um discurso, pessoa, atividade, entidade, ou ainda à interrupção de uma ação. Esta função é a primeira a aparecer nas produções negativas das crianças (Vasconcelos, Scarpa, Dodane, 2019), como será nas produções argumentativas com negação, de A. e S., assim como são as mais recorrentes nos dados de ambas as meninas.

Rejeição e recusa possuem o mesmo sentido de não aceitar, não querer ou não admitir algo, mas são empregadas de maneiras diferentes.

²³ *Headshake*: balançar a cabeça; *Shrug*: dar de ombros; *finger wagging*: balançar o dedo.

Segundo Beaupoil-Hourdel, a Rejeição

[...] age **sobre uma ação e não sobre o discurso**, porque ela existe, necessariamente, **em resposta a um projeto accional**, mas **possui uma força locutória mais importante que a recusa**. Efetivamente, **ao rejeitar o locutor recusa um evento e deve da mesma forma pará-lo**. O verbo “rejeitar” possui uma dimensão espacial que implica “(re)enviar para longe de si” ou pode significar “(re)enviar para outro lugar” e este sentido faz da rejeição uma forma mais investida que a recusa. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.150, tradução e grifos nossos)

Já a Recusa

[...] é **uma negação do ordinário** pois é um **ato que liga o valor de verdade exposto em um enunciado precedente**. Ela é **obrigatoriamente produzida em relação a um ato de lingua(gem)**. **A frase precedente deve ser uma asserção e não uma questão, a não ser se a questão que a precede contém uma asserção implícita**. A recusa liga a relação prediativa precedente (igualmente um enunciado pronunciado por um outro locutor). Ela visa corrigir um enunciado precedente tendo sempre por objetivo alcançar a verdade. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.154, tradução e grifos nossos).

Em nossas análises não fizemos a distinção proposta por Beaupoil-Hourdel entre rejeição e recusa, considerando ambas como um única categoria (rejeição/recusa), mas especificamos se a negação presente no enunciado argumentativo ocorreu com relação a uma ação ou ao discurso do interlocutor.

(ii) *Expectativas insatisfeitas*: relacionada ao não ou mau funcionamento de um objeto, a uma atividade que não teve continuidade, assim como pode exprimir inabilidade (de/para fazer algo) ou desapontamento.

(iii) *Ausência/desaparecimento*: em relação a objetos ou pessoas anterior ou habitualmente presentes, ou cuja presença foi antecipada, mas, ainda sim, estão ausentes no momento da comunicação.

Sobre esta função:

A expressão da ausência consiste em notar a ausência ou a não-existência de um objeto ou de uma pessoa no contexto imediato e de expressá-la [...]. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.155, tradução nossa)

(iv) *Proibição/comando*: são ordens e/ou interdições, geralmente voltadas para impedir ações praticadas pelo(s) interlocutor(es).

Para Beaupoil-Hourdel:

A proibição é uma negação que tem por objetivo parar uma ação. Pela proibição, o locutor tenta impedir que uma ação implementada por outra pessoa ocorra. Ele procura, pela proibição, bloquear o projeto de

uma outra pessoa [...] (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.154, tradução nossa)

(v) *Desconhecimento/incapacidade* ou *Negação epistêmica*: expressa falta de conhecimento sobre algo ou afirmação do sujeito de que não sabe sobre determinado tópico.

Sobre esta função, Beaupoil-Hourdel diz que “A incapacidade corresponde ao fato de não conseguir efetuar uma ação por razões de capacidades físicas e de exprimi-la com a ajuda de um recurso semiótico” (Beaupoil-Hourdel, 2015, p.156, tradução nossa). Já a negação epistêmica “[...] é o fato de não saber algo e de exprimir esse desconhecimento” (Beaupoil-Hourdel, 2015, p.156, tradução nossa).

(vi) *Negação funcional* ou *Asserção negativa*: esta negação ocorre, na interação com o outro, como resposta para proposições e/ou perguntas, sugestões, declarações. Trata-se, neste sentido, de uma negação metalinguística, que recai sobre o valor da verdade.

Segundo Beaupoil-Hourdel,

A asserção negativa é uma negação que recai sobre a oposição entre a *negação ordinária* [a recusa] e a *negação metalinguística*, às vezes chamada de negação descritiva. Esta oposição repousa sobre a noção de valor de verdade, pois a negação dita *ordinária* contesta a relação com a verdade, enquanto que a negação metalinguística considera a verdade sem que ela seja totalmente correta (Horn, 1985; Moeschler, 1992). A asserção negativa é uma negação metalinguística. Trata-se de um enunciado neutro que não recusa ou não contradiz um enunciado precedente. Ao realizar uma asserção negativa, o locutor não exprime necessariamente um julgamento. Esta categoria de negação é menos interacional que as outras funções de nossa tipologia [...]. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.153, tradução nossa)

Trazemos esta função da negação desde que faz parte das teorias elencadas, mas não iremos mobilizá-la em nosso estudo pois, ao contrário do que a asserção negativa/negação funcional pressupõe, consideramos que nenhum discurso seja neutro, retomando discursos anteriores - ou posteriores. Na argumentação, para que ela ocorra e quando ocorre, sempre há tomada de posicionamento do sujeito em relação a discursos anteriores, podendo haver, também, sua antecipação.

(vii) *Falha/erro*: esta função da negação indica, como seu nome deixa explícito, falha ou erro por parte do sujeito ou de seu interlocutor, assim como pode indicar sobre o erro.

(viii) *Rogativa negativa*: segundo Vasconcelos, Scarpa e Dodane (2019), são termos com conotação negativa, como onomatopeias e interjeições. Nesta pesquisa não

consideramos a rogativa negativa, tratando dos elementos não prototípicos com sentido de negação a partir dos tipos de negação e da análise multimodal, que tratará das ações, gestos, classe gramatical e sintaxe.

(ix) *Protesto*: em contexto de oposição o protesto, marcado por contornos prosódicos característicos (Dodane, Massini-Cagliari, 2010), ocorre quando o sujeito vê suas escolhas (discursivas e de ações) limitadas, cerceadas pelo outro. Em outras palavras, **“O protesto é produzido quando o locutor está limitado em relação à sua escolha de ações.** Ele reage à restrição exercida por um outro.” (Beaupoil-Hourdel, 2015, p. 213-214, tradução e grifos nossos). Esta função ocorreria ao mesmo tempo em que a rejeição/recusa.

De acordo com Dodane e Massini-Cagliari (2010), o protesto é uma categoria precisa dentre as funções da negação, marcada por contornos prosódicos ascendentes e forte subida melódica. As autoras:

[...] descobriram o protesto consequentemente às análises prosódicas cujos objetivos eram melhor compreender os empregos da forma verbal *non* [não] em contexto, [já] nosso estudo multimodal [de Pauline Beaupoil-Hourdel] fundamentado na análise dos canais de expressão e dos estados semióticos permite-nos fazer emergir a categoria das rejeições e distingui-las da categoria de recusa. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p. 212-213, tradução nossa)

Há ainda as chamadas *funções inclassificáveis*, ocorrências que não podem ser classificadas a partir do contexto de produção.

Salientamos que, das nove funções acima descritas, daremos maior atenção para aquelas presentes nos dados analisados, que são as funções de (i) rejeição/recusa, (ii) expectativas insatisfeitas, (iv) proibição/comando e (ix) protesto.

A fim de demonstrar os Tipos e Funções da negação trazemos, neste momento, uma cena argumentativa com negação, de A., que será retomada mais tarde, nas Análises.

A. 2 anos; 1 mês; 5 dias

(1.1) “O Gato”

“[...]

A.: [Levanta-se com um livro nas mãos]

A.: xxx [?].

MÃE: ton livre?

A.: c'est mon xxx [?] ça.

A.: *[A. bate o livro no sofá]*

MÃE: ah oui, moi j(e) l' aime bien celui-là.

MÃE: on le regarde ?

A.: xxx [?].

MÃE: *[bebendo chá, pega o livro das mãos de A. e o coloca sobre a mesa para abrí-lo]*

A.: xxx [?].

MÃE: < c'est le livre des...>

MÃE: *[abre o livro]*

MÃE: le livre de xxx [?] oh.

A.: <xxx. [?]>

A.: les chiens.

A.: le chat.

MÃE: ouais.

A.: et ça c'est le zazeau.

MÃE: ouais.

A.: les chiens, ça c'est les chiens.

MÃE: ouais, c'est la maman chien et le...

A.: le...

MÃE: ...le bébé chien.

A.: bébé chien.

MÃE: après qu'est-ce que c'est?

A.: xxx [?].

A.: ça? *[olha para a mãe]*

MÃE: tu sais ça!

A.: xxx. [?]

MÃE: une...

A.: xxx. [?]

MÃE: tor(tue)...

A.: (tor)tue!

Com.: em seguida, A. se depara com a imagem de outro animal.

A.: **le chat. (1)** →*ARGUMENTO*

MÃE: non, c'est un cochon d'inde. →*CONTRA-ARGUMENTO*

A.: **NON, mais c'est un (chat). (2)**→*ARGUMENTO*

(A. *aponta para a imagem no livro*)

MÃE: beh, non, c'est un cochon d'inde! →*CONTRA-ARGUMENTO*

Com.: a mãe e a criança se inclinam em direção ao livro.

A.: {*choraminga*} (3) →*ARGUMENTO*

MÃE: [*sorri*] oui, oui c'est un chat, c'est un chat. →*RESPOSTA*

MÃE: [*toca no livro*]

MÃE: et ça, qu'est-ce que c'est?

A.: [*choraminga*].

MÃE: ça c'est un hamster, comme Léa.

[...]"

Neste episódio, A. e sua mãe lêem um livro juntas. No livro, em que há várias figuras de animais, a menina aponta para um deles e diz ser um gato (“le chat”), sendo imediatamente corrigida por sua mãe, que diz que, na verdade, tratava-se de um porquinho da índia (“non, c'est un cochon d'inde.”), suscitando a oposição por parte da criança. Então, A. argumenta, dizendo (1) **NON, mais c'est un (chat).** (A. *aponta para a imagem do livro*), mobilizando em seu enunciado o advérbio de negação, “non”, de tipo verbal.

Contudo, a interlocutora não é convencida e volta a posicionar-se, contra argumentando e reafirmando que a imagem não mostrava um gato, mas sim um porquinho da índia (“beh, non, c'est un cochon d'inde!”). A criança volta a opor-se, voltando, assim, a argumentar, choramingando ((2) {*choraminga*}), valendo-se de uma negação de tipo vocal.

Ambos os enunciados, (1) e (2), foram interpretados como de função de rejeição/recusa.

Neste excerto, assim como aquele que trouxemos mais ao início do item 2.3, podemos observar que, desde muito jovem as crianças, A. e S., mobilizam o discurso argumentativo, assim como a negação, em contexto de oposição explícita, no e pelo qual desenvolvem seus conhecimentos de língua e de mundo, lembrando que em intenso processo de aquisição. Por isso, consideramos a operação enunciativa da negação, no fenômeno discursivo da argumentação e, como ele, intrínsecos ao desenvolvimento cognitivo e linguageiro dos sujeitos, logo são aspectos importantes a serem observados no processo de aquisição da linguagem.

Dito isto, passamos ao próximo item deste capítulo.

1.4 A multimodalidade nos enunciados argumentativo-negativos

Nas produções linguageiras de S. e A., notamos que, além do elemento verbal, elas mobilizam outros elementos linguísticos, como os gestos, ações e entonação (acento de focalização) para construir e significar seus enunciados como argumentativos em que a negação comparece mais explicitamente, utilizando, assim, todo o corpo. Esses elementos linguísticos não são suportes para o verbal, sendo essenciais ao discurso argumentativo e, nele, à negação de ambas as meninas, muitas vezes, figurando sozinhos como marcador de oposição e negação, por exemplo, como pode ocorrer com os gestos emblemáticos de *headshake* (movimento lateral ou vertical da cabeça) e *palm up* (mão espalmada, com a palma voltada para a frente), com as vocalizações de choro e grito, com a ação de afastar-se ou dar as costas para o interlocutor e com o acento de focalização sobre determinada palavra, enfatizando seu sentido.

Neste momento, a Multimodalidade se faz presente em nosso trabalho principalmente para pensarmos os elementos e, portanto, as categorias de gesto, ação, vocalização e acento de focalização mobilizadas por A. e S. em seus discursos argumentativos, com negação explícita. Trata-se, portanto, de um olhar mais pontual sobre esse aspecto da língua(gem), em que, futuramente, podemos nos aprofundar, adotando-o como perspectiva teórico-metodológica basilar à pesquisa.

Para tratar desta pluralidade linguística nas produções de ambas as crianças em intenso processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, partimos,

principalmente, dos estudos de Marianne Cavalcante e seu grupo de pesquisa (1994, 2009, 2018; Cavalcante, Brandão, 2012; Cavalcante, Nóbrega, 2012; De Almeida, Cavalcante, 2017), que compreendem a multimodalidade como

[...] constitutiva da linguagem como *locus* de análise em aquisição da linguagem. Assim, a multimodalidade refere-se às modalidades de uso da língua (fala, gesto, olhar) que coadunam na produção linguística com vistas à interação. Além disso, elege-se a prosódia por ser elemento da fala, como copartícipe dessa matriz, tanto por se constituir como via privilegiada do engajamento da criança no diálogo e nos processos de subjetivação, quanto por ser um fator coesivo na organização da forma fônica e nos princípios de estruturação fonológica (SCARPA, 1998). (CAVALCANTE, DE ALMEIDA, 2017, p.526)

Para a autora, a linguagem é um conjunto formado por fala (elementos verbais, sintáticos, estilísticos e pela prosódia), gestos, ações e olhares, todos estes elementos igualmente importantes à produção linguageira, indissociáveis entre si, pertencentes a uma matriz multimodal, que dão à interação e aos enunciados sentido mais amplo e complexo (Cavalcante, De Almeida, 2017).

Para pensar a multimodalidade,

Partimos da premissa de que a língua não ocupa uma instância apenas de fala, mas uma mescla de gestos e fala [para nós, mais as ações, além da prosódia] integrados em uma mesma matriz de produção (McNeill 1985: 358-362). Consideramos ainda que desde seu nascimento, ou mesmo na vida intrauterina, a criança já é inserida como sujeito interativo linguisticamente desde que o outro conceba a noção de língua enquanto instância da multimodalidade. (CAVALCANTE, NÓBREGA, 2012, p.159)

Em seus estudos, Cavalcante fundamenta-se nas teorias sobre multimodalidade e nas categorizações propostas por Adam Kendon (2000, 2011) e David McNeill (1995, 2002, 2005), das quais também lançamos mão para pensar e definir os gestos utilizados pelas crianças, A. e S., em seus enunciados argumentativos, em que a negação se faz presente de forma mais explícita, comparecendo de diferentes maneiras, somando a essas categorias as ações (Cosnier, 2000; Boutet, 2018) e o acento de focalização (Gonçalves, 1999; Ferré, 2003; Lacheret, 2011; Martel *et al.*, 2023; Dodane, Hirsch, Nowakowska, 2021) sobre os quais falaremos em seguida. Salientamos que, neste estudo, não trataremos com profundidade do o acento de focalização, mas, que se mostra um elemento importante na construção, significação e interpretação dos enunciados de A. e S. como argumentativos e com negação, quando ele está presente, trazemos discussões - neste momento, pontuais - a respeito desse elemento.

A fim de categorizar os gestos, McNeill (1995, 2002, 2005), partindo dos estudos de Kendon (2000, 2011), irá dividi-los em categorias que se enquadram em dois grandes grupos: *gestos extra comunicativos* e *comunicativos*, interessando-nos, em nossa pesquisa, este último grupo, cujos elementos podem ou não estar relacionados a elementos verbais, podendo também ocorrer sozinhos nos enunciados, aos quais, aqui, em contexto de oposição explícita, contribuem para a organização e significação como argumentos (contra-argumento e/ou respostas), para os quais nos voltamos quando ocorre a negação mais explicitamente. Os **gestos comunicativos**, sobre os quais focaremos, podem ainda ser caracterizados em tipos, a depender de sua natureza, podendo ser referencial, expressivo, paraverbal ou preenchedor, da seguinte maneira:

Gestos comunicativos co verbais:

a) Referenciais:

- i) Emblemáticos: culturalmente estabelecidos. Ex.: *Headshake*, *Palm Up*;
- ii) Ilustrativos: esses gestos materializam imagens mentais e ideias abstratas, podendo ser metafóricos (representam conceitos abstratos usando movimentos do corpo. Ex.: apontar para trás de si para indicar o ideia de passado); icônicos (representam uma realidade tridimensional, podendo delimitar e marcar espaço e/ou posicionamento geográfico de seres, pessoas, animais ou objetos (espaciográficos); demonstrar uma forma ou uma silhueta (pictográficos); e reproduzir ações, movimentos, como a trajetória de um objeto ou a força do movimento em si (cinéticos);
- iii) Dêiticos: são gestos responsáveis por ancorar o discurso à situação imediata de enunciação, conectando os elementos linguístico-discursivos a elementos reais ou abstratos, presentes ou não no momento da interação. Ex.: Apontar. Os dêiticos podem ser espaciais (sua função é localizar uma ideia ou conceito em uma localização, ex.: apontar acompanhado de palavras como “lá” e “aqui”); temporais (marcam o posicionamento temporal em relação ao presente da comunicação. Ex.: Apontar para trás

quando fala de algo que ocorreu no tempo passado); e de designação (em referência a sujeitos - pessoas, objetos - que participam da interação, a quem o gesto dêitico pode identificar e/ou especificar.);

- b) Expressivos: envolvem as expressões faciais e, em geral, a movimentação de sobrancelhas e lábios. Ex.: Franzeir as sobrancelhas;
- c) Paraverbais: trata-se de marcadores metalinguísticos cuja função principal é organizar o encadeamento de enunciados, conectando as partes do discurso. Esses gestos podem ser os *beatings* (movimentos mínimos e repetitivos, que marcam o ritmo da fala, funcionando como um metrônomo. Geralmente utilizados para enfatizar uma ideia) e de coesão (auxiliam na conexão das partes do discurso e no sentido lógico que há entre elas. Ex.: Utilizar a mão para indicar o decorrer do tempo, entre uma ideia ou ação anterior, que aconteceu no passado e como ocorre/é hoje);
- d) Preenchedores (gestos que possuem uma função gramatical no enunciado, assumindo a função de verbos, adjetivos, substantivos ou advérbios na organização sintática do enunciado. Ex.: O indivíduo diz “E ele [ao invés de dizer o verbo e conjugá-lo, faz um gesto que signifique ou possa ser interpretado como “foi embora”] de casa.”;
- e) Sincronizadores (são marcadores interacionais, gerenciando a alternância de turnos de fala.)

Nos dados de A. e S., dentre estes gestos, constitutivos de seus enunciados argumentativos e, neles, da negação, notamos a presença principalmente dos gestos emblemáticos, dêiticos e expressivos, e trataremos em nossa pesquisa, neste momento, somente deles. Sobre esses gestos, temos que

Emblemáticos: são gestos culturalmente estabelecidos e convencionalizados, por exemplo, o *headshake* e o *palm up*, muito utilizados pelas crianças em contexto de oposição, ao rejeitar/recusar ou proibir, gestos estes que consideramos marcadores prototípicos da negação.

Dêiticos: são gestos que designam algo ou alguém, por meio do **apontar**, seja utilizando o dedo indicador ou as mãos, até mesmo os braços e a cabeça. A. e S.

costumam utilizar o apontar quando indicam algo que desejam, assim como, na negação, indicam algo que não querem.

Expressivos: os gestos expressivos, como o próprio nome já sugere, estão relacionados a expressões faciais que veiculam sentimentos do sujeito. Ao argumentar e negar, A., por exemplo, **franzi as sobrancelhas**, mostrando - assim interpretamos, pelo contexto - que está descontente com a situação, em determinada cena (Cena 2, A. 2;03;30), com o fato do irmão mais novo não lhe dar o brinquedo pelo qual ela pedia.

Além dos gestos que se fazem presentes nas produções de A. e S., observamos que as ações também se mostram fundamentais à construção e significação do discurso argumentativo e, nele, da negação. Para abordá-los, partimos dos estudos de Jacques Cosnier (2000, 2017) e, principalmente, da teoria cinética desenvolvida por Dominique Boutet (2018), que detalha a organização corporal dos gestos e ações, desde a sua preparação até a realização, pensando em todo o percurso dos membros do corpo empregados na ação. Como já dissemos na Introdução desta pesquisa, o trabalho de Boutet é muito denso devido ao detalhamento dos movimentos e dos membros do corpo. Assim, como utiliza nomenclaturas e definições de estudos anatômicos para descrevê-los e defini-los, aspectos estes que não serão por nós retomados neste momento.

Em suma, buscamos, nos trabalhos de Boutet (2018), sua metodologia de descrição cinética das ações e/ou gestos para podermos descrever de forma completa o fator accional mobilizado pelas crianças em seus enunciados e, assim, pensarmos sua implicação na constituição do discurso argumentativo e negativo. A título de ilustração, trazemos dois enunciados de S., (S. 2; 01; 24). Um referente à cena (4ª) argumentativa entre a criança e seu bisavô, que puxa seu casaco, ao que a criança se opõe. No contra-argumento (6) “[não VAI] [afasta-se, enquanto volta o rosto para olhar o BVÔ], realizamos a descrição da ação de forma mais detalhada, pautando-nos na metodologia de Boutet (2018). Enquanto diz “não VAI”, a menina se afasta do bisavô, parando no meio do corredor, voltando o rosto e parte do tronco (centro-direita) em direção a ele, depois continua a andar. No enunciado imediatamente seguinte, (7) “[não VAI!] (Palm up) [olha para o BVÔ]”, a criança volta a parar, volta o rosto (centro-esquerda) para o bisavô e, olhando para ele, levanta o braço esquerdo até a altura do ombro, com a mão espalmada, em gesto emblemático *Palm Up*.

Para além dos gestos e ações, optamos olhar, de forma pontual, também para a entonação, limitando-nos ao acento de focalização, quando se mostra importante na construção e significação das produções argumentativas de A. e S., em que a negação se faz presente de maneira explícita. Logo, lançamos mão dos estudos sobre o acento de focalização (Gonçalves, 1999; Ferré, 2003; Lacheret, 2011; Martel *et al.*, 2023; Dodane, Hirsch, Nowakowska, 2023), responsável, em muitos dos enunciados das meninas, por enfatizar o ponto de vista oposto, quando recai sobre palavra que instaura oposição lexical, assim como ocorre com o próprio marcador negativo, geralmente o advérbio de negação.

De modo geral, pode-se afirmar que a prosódia (Gonçalves, 1999; Nowakowska *et al.*, 2023) estuda a organização rítmica e melódica dos enunciados da língua, dedicando-se aos elementos suprasegmentais do discurso, como acento, ritmo, entonação, pausas e tempo. De acordo com Di Cristo (2013, apud. Nowakowska, 2023, p.4; Vasconcelos, 2016, p.9), as variações de forma e tipo relacionadas às diferentes características da prosódia são responsáveis por contribuir para a veiculação e interpretação das informações linguísticas, paralinguísticas e/ou extralinguísticas pelo outro. Por exemplo, as pausas indicam as trocas de enunciados e, quando mais longas, de turnos de fala, permitindo aos sujeitos da interação melhor gerenciar seus discursos, assim melhor compreendendo uns aos outros.

Neste sentido, (Nowakowska *et al.*, 2023, p. 4) os fenômenos de natureza prosódica refletem junto aos elementos verbais dos enunciados a maneira como os sujeitos os constroem e significam seus discursos dialogicamente, auxiliando, assim, na compreensão e interpretação de seu sentido pelo(s) interlocutor(es).

De acordo com Vasconcelos:

A análise da entonação pode ser realizada do ponto de vista gramatical, diferenciando frases assertivas de interrogativas, por exemplo, ou delimitando tópico e foco na sintaxe da frase. Em adição, a entonação pode também exprimir significados intersubjetivos, pragmáticos, etc, expressando emoções como raiva e ironia. [...] (VASCONCELOS, 2017, p. 32)

Podemos observar a influência da prosódia sobre os elementos verbais e sobre a própria sintaxe (Gonçalves, 1999; Martel *et al.*, 2023) por meio, principalmente, do chamado **acento de focalização**, sobre o qual iremos tratar nesta pesquisa, de forma

panorâmica, que buscamos observar nas produções de A. e S. quando, de fato, fazem parte da construção e sentido de seus enunciados argumentativos, em especial, quando exprimem e/ou reforçam a negação presente nessas produções. De modo geral, a focalização pode ser definida como um procedimento que permite contrastar ou evidenciar determinadas partes do enunciado, como sílabas, palavras, sintagmas etc., com o objetivo de chamar a atenção do interlocutor sobre este ou aquele elemento e sobre a ideia incutida a ele (Groussier, Rivière, 1996, p.84; apud. Martel *et al.*, 2023, p.2). Do ponto de vista formal, o acento traz à tona informações que são consideradas mais importantes e/ou pertinentes no discurso.

Segundo Martel *et al.*, 2023, a **focalização**

[...] preenche várias funções, sejam elas de natureza semântico-pragmática para insistir sobre uma informação e destacá-la em relação ao restante do conteúdo (cf. foco informativo, contrastivo/acento focal), sejam de natureza expressiva por transmitir emoções ou atitudes em relação a um dado contexto (cf. ênfase/acento enfático). (MARTEL *et al.*, 2023, p. 4, tradução nossa)

Dessa forma, o **acento de focalização**, sempre intensivo, pode transmitir três sentidos diferentes, aos quais chamamos tipos de foco. Em nosso estudo, devido ao tempo de que dispomos e ao foco que optamos por dar aos dados analisados sobre os elementos verbais, gestuais e accionais, não traremos o detalhamento quanto ao acento de focalização quando presente nos enunciados argumentativos em que a negação se faz presente nas produções de A. e S. Como dissemos no início deste documento, transcrevemos a entonação em todos os enunciados argumentativos de ambas as meninas, mas só iremos analisá-lo quando, de fato, contribuir para a construção e sentido da negação em contexto de oposição explícita.

Tratando o acento de focalização de forma pontual, mas chamando a atenção para sua importância no discurso argumentativo das duas crianças, com negação explícita, marcada de diferentes maneiras, abrimos o caminho para pesquisas futuras sobre esse aspecto da língua(gem), sobre o qual é preciso empreender análises mais aprofundadas, com ferramentas que possibilitem maior detalhamento de suas características e para compreender o modo como elas são mobilizadas na argumentação com negação explícita.

Voltando aos tipos de foco do acento de focalização, temos os acentos:

Informativo ou de *Topicalização*: este acento ocorre sobre o tópico (assunto) - geralmente novo - do enunciado, ao qual salienta mediante ênfase prosódica. Podemos

observá-lo, por exemplo, no enunciado (1.1) “vai tirar blusa me me MEU”, produzido por S. na segunda cena argumentativa do primeiro vídeo (S. 2; 01; 24). Em (1.1), a menina contra argumenta em relação à ação do bisavô de tocar em seu casaco e, para tanto, ela a nega, enfatizando o pronome possessivo masculino “meu”, que designa seu casaco. É justamente a posse do vestuário que consideramos novo tópico neste enunciado.

Contrastivo: diferentemente do acento informativo, o acento contrastivo ocorre quando da retomada - com ou sem correção - do discurso do outro, ao qual o sujeito se opõe. Observamos que este é o acento mais frequente nas produções argumentativas em que a negação é marcada de forma mais clara, de S. e A., talvez tendo em vista a própria natureza do fenômeno discursivo da argumentação, que se origina da oposição explícita entre posicionamentos e pontos de vista.

Podemos observar o acento contrastivo (Cena 2, S. 2; 01; 24.) no enunciado (7) “(não VAI!) (*Palm up*) [*olha para o BVÔ*]” de S., recaindo sobre o verbo no imperativo, “vai”, que retoma e enfatiza a oposição da menina à ação de seu bisavô, que a perseguia. Outro exemplo seria (Cena 1, A. 2; 04; 28) a produção do enunciado (1) “NON!”, de A., que, ao dizê-lo, opunha-se ao irmão mais novo, Ael, por cantar uma canção de Natal que ela estava cantando.

Enfático: como o próprio nome já expressa, este acento enfatiza, ou seja, reforça determinada palavra e sentido presente no enunciado do sujeito. Consideramos enfático todo acento que ocorre sobre uma palavra que está repetida no enunciado, necessariamente ocorrendo - quando ocorre - sobre a repetição. Podemos observar este acento (Cena 1, A. 2; 04; 28) no enunciado (2) “NON, NON, donne le bâton! (*Palm up*)”, de A., quando a menina se opõe ao irmão mais novo por ter-lhe tomado a miniatura do cetro de brinquedo. Em (2), o primeiro advérbio de negação, “non”, é compreendido como contrastivo, enquanto o segundo, ao repetir e enfatizar o primeiro, foi classificado como enfático.

O funcionamento dos elementos verbais, vocais, gestuais, accionais e o acento de focalização²⁴ serão melhor observados nos dados de A. e S. por meio das análises

²⁴ Somado aos tipos de acento, temos dois possíveis tipos de foco (Martel *et al.*, 2023, p.5-6; Gonçalves, 1999) que irão acompanhá-los: os focos largo e estreito. De acordo com os autores:

Foco Estreito (FE): incide sobre um único elemento verbal do enunciado, geralmente uma única sílaba ou em uma palavra monossilábica, como o marcador prototípico de negação, os advérbios “não” (PB) e “non”, “né”, “pas” (FR). Retomando o exemplo utilizado na Introdução deste trabalho, observamos o

apresentadas no capítulo 3. Dito isto, passamos ao próximo capítulo, 2, sobre a Metodologia.

2 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, partimos dos dados de duas crianças, ambas monolíngues e do sexo feminino: uma delas brasileira, aqui chamada S., filha única e a única criança da família no momento em que foram realizadas as gravações, e a outra francesa, A., caçula de três irmãos homens, Arthur e Ael. As produções das duas meninas foram gravadas em contexto familiar, em momentos em que as crianças interagem com pessoas próximas (mãe, avós, bisavós, tios) e com as observadoras²⁵, durante atividades cotidianas como a hora do banho, das refeições, de brincadeiras, de contação de histórias e da realização de tarefas escolares.

As produções de S. que contêm negação em contexto argumentativo, selecionadas para este trabalho, fazem parte de cenas analisadas na dissertação de mestrado²⁶ da autora (Ricci, 2020) e correspondem ao período de 2 anos e 1 mês a 2 anos e 10 meses – aproximadamente 10 meses de recolhimento de dados –, totalizando 6 vídeos, gravados em formato MOV.

A duração, em tempo, dos vídeos de S. varia muito, de modo que temos as seguintes extensões (Ricci, 2020, p.63):

foco estreito (cena 4, S.2; 01; 24) no enunciado (1.2) “**é (MEU blusa!) (aponta)**”, dito por S., havendo proeminência prosódica (acento de tipo informativo/topicalização) sobre o pronome possessivo “meu”, monossilábico, que indica oposição lexical. Não ocorre ênfase prosódica em outra palavra deste enunciado.

Foco Largo (FL): neste, o acento irá recair sobre mais de uma sílaba (de palavras diferentes) ou sobre mais de uma palavra, como ocorre no enunciado (2) “**NON, je VA couPER!**” (“NÃO! Eu VOU corTAR!”), dito por A. Neste caso, o foco é largo, desde que ocorra sobre três palavras, sendo elas o advérbio de negação “non”, monossilábico (tipo contrastivo), no verbo no futuro “va” (tipo enfático), e na última sílaba do verbo no infinitivo “couper” (tipo enfático ou topicalização).

É possível observar esses tipos de foco nos dados de A. e S., mas optamos, pelos objetivos de nossa pesquisa e sua extensão, por não fazê-lo neste momento.

²⁵ A observadora responsável pelos registros de S. é também a tia da menina, enquanto a observadora que realizou as filmagens de A. não possui parentesco com a criança, mas é colega/amiga de sua mãe e está bastante presente em seu dia-a-dia.

²⁶ Nesta pesquisa, desenvolvida durante o doutorado, buscamos analisar com maior profundidade e novas perspectivas teóricas, assim como com novas categorias de análise, os dados de S., já tratados durante o Mestrado. Além deles, expandimos o *corpora* agora com os dados também de A.

Quadro 1 - Extensão dos vídeos de S.

Vídeo	Tempo (hora: minuto: segundo)
S. 2 anos; 1 mês; 24 dias	00: 37: 32
S. 2 anos; 3 meses; 8 dias	00: 48: 20
S. 2 anos; 4 meses; 14 dias	00: 33: 06
S. 2 anos; 4 meses; 17 dias	00: 07: 29
S. 2 anos; 9 meses; 12 dias	01: 14: 12
S. 2 anos; 10 meses; 9 dias	01: 00: 57

Os dados de A. compreendem vídeos registrados em idade semelhante à de S., correspondendo ao período também dos 2 anos e 1 mês aos 2 anos e 10 meses, totalizando também 6 vídeos, em formato MOV, com duração regular de cerca de 1 (uma) hora.

Quadro 2 - Extensão dos vídeos de A.

Vídeo	Tempo (hora: minuto: segundo)
A. 2 anos; 1 mês; 05 dias	01: 02: 26
A. 2 anos; 3 meses; 30 dias	01: 02: 28
A. 2 anos; 4 meses; 28 dias	01: 02: 30
A. 2 anos; 5 meses; 30 dias	01: 02: 34
A. 2 anos; 9 meses; 23 dias	01: 00: 02
A. 2 anos; 10 meses; 24 dias	01: 02: 28

No banco de dados do grupo CoLaJe, encontramos os vídeos da menina francesa de mês a mês, mas, como os dados de S. não apresentam a mesma constância de registro, além de terem sido selecionados primeiro, foi preciso selecionar os dados da criança francesa que estivessem o mais próximo possível dos da criança brasileira.

Os *corpora* selecionados para esse trabalho fazem parte dos bancos de dados dos grupos NaLíngua (Del Ré et al., 2016) – dados de S. – e do grupo CoLaJe²⁷

²⁷ Os dados do grupo CoLaJe estão disponíveis no link: <https://www.ortolang.fr/market/corpora/colaje>, já os dados de A. podem ser acessados no banco Ortolang, gerenciado e alimentado pelo grupo CoLaJe: <https://www.ortolang.fr/market/corpora>. O grupo em questão é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Aliyah Morgenstern e pelo Prof. Dr. Christophe Parisse.

(Morgenstern, Parisse, 2012) – dados de A. - e foram, ambos, transcritos de acordo com as normas do CHAT, por meio do sistema CLAN, que está disponível gratuitamente na plataforma CHILDES (Mac Whinney, 2000). A escolha por este tipo de transcrição foi motivada pelo fato dela permitir grande detalhamento de toda a produção da criança, desde as situações de interação até os enunciados verbais e multimodais (Cavalcante, 1994, 2012, 2017, 2018), que comportam gestos, ações, expressões faciais (Kendon, 2000; McNeill, 2002; Cosnier, 2000; Boutet, 2018) e modulações prosódicas, como o acento de focalização (Dodane, Hirsch, Nowakowska, 2021; Bolinger, 1983; Martel *et al.*, 2012; Ferré, 2003; Gonçalves, 1999). Somado às transcrições por meio do CLAN, utilizamos uma tabela de codificação, desenvolvida no programa Excel, na qual pudemos detalhar os enunciados das crianças, A. e S., assim como apresentamos as categorias de análise e os elementos verbais (lexicais, sintáticos, organização estilística, prosódico), vocais, gestuais e accionais. Esta tabela de codificação está disponível em um link nos Anexos, ao final da tese.

Os dados selecionados para este trabalho já se encontravam transcritos, estando os vídeos e transcrições CLAN-CHAT de A. disponíveis no site do grupo CoLaJe, de acesso não limitado, e os dados de S. - alguns deles por nós transcritos durante o mestrado - estão no banco de dados do grupo NaLíngua, restrito aos seus pesquisadores. Ainda que as transcrições já estivessem registradas, durante as análises dos vídeos de ambas as meninas, percebemos que algumas correções necessárias, como a inserção de algum(s) enunciado(s) e/ou de elementos verbais, gestuais e/ou accionais que passaram despercebidos pelo primeiro transcritor, assim como fizemos a transcrição de palavras que, em um primeiro momento, não foram compreendidas e que, então, haviam sido transcritas como “xxx”. Em suma, tais correções foram essenciais para que pudéssemos realizar a análise dos dados de acordo com a proposta teórico-metodológica.

Ao tratar da negação nos enunciados argumentativos de crianças em processo de aquisição da linguagem, esta pesquisa se insere em um projeto mais amplo sobre, principalmente, Aquisição e Argumentação, de modo que os dados aqui analisados serão somados àqueles analisados por Grecco (2012, 2017), Falasca (2012, 2017) e, em especial, aos de Vieira (2011, 2015) e Vasconcelos (2017), assim como aos trabalhos da Professora Doutora Selma Leitão. Por isso, eles estarão disponíveis às discussões do grupo NUPArg, por ela liderado.

Também, além de contribuir com pesquisas na área desenvolvidas no Brasil, este trabalho pretende somar-se aos estudos em Aquisição, Argumentação e, principalmente, aos de Negação, desenvolvidos na França (Beupoil-Hourdel, 2015; Dodane, Hirsch, Nowakowska, 2021; Ferré, 2003). O diálogo com os estudos daquele país ocorrem por meio da co-orientação da Prof^a. Dr^a. Christelle Dodane²⁸ (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3), das fundamentações teóricas por nós mobilizadas, assim como pelos dados de A., que pertencem ao grupo francês, CoLaJe, liderado pela Profa. Dra. Aliyah Morgenstern.

Dito isso, passamos aos dados propriamente ditos.

Dentre os possíveis *corpora* dos bancos de dados dos grupos GEALin e NaLíngua optamos pelo *corpus* de S., pois se tratavam de dados ainda pouco analisados²⁹ e que mostravam grande potencial argumentativo, assim como a presença de produção da negação. Também, este trabalho pretende somar-se àquele desenvolvido pela autora durante o mestrado, agora propondo aprofundamento nos dados de S. e uma nova análise que visa observar outros elementos (negação, gestos, ação e, quando essencial à construção e compreensão da argumentação com negação explícita, a entonação (acento de focalização) e a organização estilística/sintática) de suas produções argumentativas.

A menina S. é brasileira, monolíngue, filha única e, no período em que ocorreram as filmagens (7 anos de coleta, dos quais trazemos 10 meses neste trabalho), era a única criança da família, portanto, o centro das atenções. Ainda que falante somente do Português Brasileiro, é preciso salientar que a criança esteve, desde sempre, imersa na cultura italiana, desde que seus bisavós - sobretudo o bisavô (nonno) -, oriundos da Itália, trazem muito de sua cultura e de sua língua (léxico, sotaque, gestos etc.) no convívio familiar. Muitos desses aspectos são salientes nas produções – inclusive negativas e argumentativas – de S.

Além desta realidade sociocultural que cerca S., outro aspecto importante a ser destacado é que a observadora, que grava as sessões, é também sua tia, o que trará outra dinâmica às interações que envolvem a criança e sua família. As gravações ocorrem, geralmente, na casa de S., após ela retornar da escola, no período do fim da tarde/noite,

²⁸ A Profa. Dra. Christelle Dodane também atuou como orientadora da doutoranda durante o período em que ela esteve na França, realizando Doutorado-Sanduíche, financiado pela CAPES (2023-2024).

²⁹ Dados analisados durante o Mestrado (Ricci, 2020).

e na casa dos bisavós, aos domingos, quando a família costuma se reunir. A menina está sempre cercada por adultos, que, como vemos nos vídeos, a instigam a conversar e a se posicionar, motivando-a a fazê-lo durante longas cenas de embate e negociação, em que qualquer argumento (contra-argumento e/ou resposta) não são aceitos pelos seus interlocutores, o que força a criança a elaborar seus enunciados argumentativos e sua negação, o que podemos observar em suas escolhas linguísticas, especialmente de elementos verbais, além dos gestuais e accionais, das estratégias e dos formatos que ela mobiliza para defender seu ponto de vista. Outro ponto importante a ser destacado é que, desde muito pequena, mais ou menos aos 2 anos e meio, S. já ia para a creche, trazendo, em várias cenas, episódios e aprendizagens de sua vida escolar para a interação com a família. Por exemplo, há cenas argumentativas em que ela mobiliza a contação de história, em especial o conto de fadas, que ouvira na escola, para se opor ao discurso da tia. Em outra ocasião, o formato aula de ballet se faz presente em três cenas, e o discurso e autoridade de “professora” é uma das estratégias utilizadas por S. para convencer sua mãe e sua tia a fazerem a “aula”.

Salientamos que, ainda que falemos em estratégias utilizadas pelas crianças para se opor ao discurso, ao ponto de vista do outro, estamos cientes de que a criança está em processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, é um sujeito em constituição, que não está completamente consciente de suas escolhas (linguísticas). Ainda assim, falamos em estratégias e no movimento de oposição da criança em relação ao ponto de vista do outro, a partir de teorias que nos permitem vislumbrar essas construções languageiras e tomadas de posicionamento.

Para a realização desse estudo, foi necessário realizar um recorte do *corpus* de S., composto por registros que vão de 0-7 anos de idade (com uma interrupção entre 4 e 6 anos, mais ou menos). A escolha dos dados relativos à faixa dos 2;01 aos 2;10 anos foi feita por sua linearidade, desde que, durante este período há maior regularidade entre as gravações, que costumam ocorrer a cada mês, assim como porque, aos dois anos, S. começa a argumentar com mais eficiência, fazendo-o a partir de enunciados mais extensos e que se constroem, cada vez mais, com palavras de diferentes classes gramaticais, que não haviam aparecido nas produções anteriores. Também, neste período, a menina passa a usar expressões sintático-semânticas geralmente pouco esperadas no discurso de uma criança de sua idade (por exemplo, “de jeito nenhum”).

Sobre as produções de S.:

Antes dos 2;1 anos seus argumentos consistiam, quase que exclusivamente, de enunciados de apenas uma ou, no máximo, duas palavras, normalmente um substantivo ou/e verbo, advérbio de negação seguido de verbo ou substantivo, ou ainda, só o advérbio compunha a frase argumentativa, às vezes, repetido até quatro vezes (CASTILHO, 2014), mas sem inserir nova palavra, de classe gramatical diferente. Esses enunciados muitas vezes retomavam enunciados e tópicos anteriores (NEVES, 2011), mas não traziam novos elementos sintáticos em sua composição, assim como não apresentavam uma defesa de ponto de vista que fosse elaborada ou reelaborada, acompanhada de justificativas. Isso muda a partir dos 2 anos e 1 mês e o desenvolvimento da criança na e pela linguagem, e a argumentação é visível desse período até os 3 anos e 8 meses e, se observássemos, muito provavelmente também o seria ao longo do *corpus* posterior a esse período. Notamos esse desenvolvimento também pela própria argumentação, pela maneira como a criança, S., produz e seus efeitos no discurso, como também, a composição dos enunciados argumentativos, no que diz respeito a seus aspectos sintático, semântico e discursivo (BAKHTIN, 2013) como dissemos anteriormente, pelo uso de classes gramaticais que instauram, por exemplo, a retomada de tópicos que foram abordados anteriormente no discurso, que são, neste estudo, advérbios, adjuntos adnominais e adverbais e conjunções (NEVES, 2011; CASTILHO, 2014). (RICCI, 2020, p. 64-65)

Ao observarmos o discurso de S. notamos que ela emprega, com igual importância na construção de seus enunciados argumentativos, em que a negação se faz presente de forma mais explícita, os seguintes elementos: palavras de diferentes classes gramaticais e expressões, assim como utiliza de variadas organizações sintáticas para estruturar seu enunciado, uma seleção de gestos, ações e o acento de focalização em posições diferentes e para várias funções em seus enunciados argumentativos em que há negação explícita. Em algumas cenas, ela também se vale, além dessas estratégias, de formatos, como a aula e a contação de histórias para defender seu ponto de vista.

Escolhemos, neste trabalho, trazer também o *corpus* de uma criança francesa a fim de somá-lo aos dados de S. e às análises, de modo que possamos observar, ao final, aspectos comuns e diferentes à negação em contexto argumentativo de ambas as crianças, que são sujeitos diferentes, falantes de línguas diferentes - mas de origem comum, o Latim - e que vivem em microculturas diversas entre si, microcultura esta que se mostra forte elemento influenciador nos discursos argumentativos e na negação de S. e de A. Para tanto, dentre as possibilidades, optamos pelo *corpora* de A. por sua originalidade, pois, até agora, não foram analisados em pesquisas – brasileiras e francesas – que tratavam da argumentação e da negação. Também, após uma análise preliminar, constatamos que as produções de A. podem nos oferecer dados ricos para

serem observados a partir da perspectiva proposta, desde que a menina produz muitos enunciados argumentativos, assim como enunciados argumentativos em que a negação está marcada de maneira mais clara, nos quais há diversidade de elementos verbais, gestuais, accionais, sintáticos e organizacionais, e entoacionais (como também ocorre com os dados de S.).

Somado a isso, a escolha pelo corpora de A. também foi motivada pela semelhança estrutural, semântica, sintática e morfológica entre a língua francesa, falada pela menina, e o Português Brasileiro (S.), pelo fato de que se tratam de idiomas oriundos de uma mesma origem, o Latim. Interessa-nos as semelhanças entre produções argumentativas em que há negação explícita, construída de diferentes maneiras, produzidas em Português Brasileiro e em Francês. Mas nos atentamos, sobretudo, para as diferenças - linguísticas e microculturais - entre estas produções das duas crianças. Por exemplo, quanto à estrutura da língua, observamos que no Português há recorrência de dupla negação - neste caso, verbal - (Dodane, Massini-Cagliari, 2010), como em “não quero não”, assim como este marcador discursivo costuma estar explícito, marcado no enunciado, enquanto que, no Francês não há casos de dupla negação verbal, como no PB. É possível ocorrer a marcação interna da negação, que será expressa não pelo “ne” ou “non”, mas pelo advérbio “pas”, como em “c’est pas un cochon d’inde”. Outros tipos de dupla negação são possíveis, havendo a combinação de elementos de diferentes naturezas, como o verbal e o gestual, o verbal e o accional, o gestual e o vocal, como veremos nas análises dos dados.

A menina A. é francesa e monolíngue, e, diferentemente de S., é, no período em que ocorreram as filmagens (6 anos, dos quais trazemos 10 meses), a mais jovem de dois irmãos. Ainda que seja a caçula, ela precisa dividir a atenção com eles, com quem interage muito, em especial com o irmão mais novo, Ael, com quem A. costuma argumentar e contra argumentar, principalmente em contextos em que desejam e/ou compartilham um mesmo brinquedo, quando a criança está lendo com a mãe e quando está interagindo com ela e, nestes momentos, é interrompida pelo irmão.

As sessões de filmagem de A. ocorrem, na grande maioria das vezes, na casa da menina e, além da observadora (que é a Prof^a. Aliyah Morgenstern, também amiga da família de A., é quem realiza a maioria das gravações), participam das cenas a mãe e os irmãos, Arthur, o mais velho, e Ael, o mais novo. A. pertence a uma família de classe

média/ média-alta francesa e sua mãe é professora universitária. É preciso salientar que a profissão da mãe da menina muitas vezes – assim acreditamos – está refletida em diversas atividades que realiza com a filha, como a leitura compartilhada – muito frequente nas interações com A. -, durante as quais costuma apresentar para a criança o início de uma palavra, esperando que ela a complete corretamente. Também, episódios em que a mãe corrige sua pronúncia são corriqueiros. Assim como S., antes dos 3 anos de idade, A.³⁰ vai para a escola, mas, diferentemente da menina brasileira, temas envolvendo sua rotina escolar e conteúdos de ensino não aparecem em suas produções argumentativas com negação, como ocorre com as produções de S.

Para este estudo, assim como com os dados de S., realizamos um recorte no *corpus* de A., composto por registros que vão de 1-6 anos de idade, obtidos sem interrupção, periodicamente a cada mês. A escolha dos dados relativo à faixa dos 2 anos e 1 mês aos 2 anos e 10 meses foi feita para que os vídeos de A., selecionados para análise, fossem em idade equivalente ou próxima daqueles de S., que já havíamos utilizado no mestrado e que retomamos aqui. Assim como ocorre com a menina brasileira, podemos observar, nos registros da menina francesa, que, no período selecionado, ao longo dos meses, ela argumenta com cada vez mais eficiência, valendo-se de enunciados mais extensos e com organizações estilísticas mais complexas e diferenciadas, além de empregar novas palavras e expressões, de classes gramaticais diferentes, que aparecem em produções argumentativas posteriores. Também, a criança empregará uma gama de gestos, ações e o acento de focalização em diferentes posições e com diferentes funções em seus enunciados argumentativos em que a negação está presente de forma mais explícita, através de diferentes recursos discursivos. Mas é notável que, ao menos a princípio, quando é mais jovem, provavelmente pela dinâmica de seu núcleo familiar, durante interações em que precisa disputar a atenção da mãe com os irmãos, ela utiliza principalmente elementos vocais, como o grito e o choro, para posicionar-se. Veremos essas estratégias usadas por A. - e por S. - no capítulo seguinte, sobre a Análise de Dados.

³⁰ É importante esclarecermos que, antes dos 3 anos de idade, A. não frequenta a escola regular, mas, como é comum na sociedade francesa, frequenta a casa de uma cuidadora, em outras palavras, uma “babá”. Esta profissional é responsável pelos cuidados, no caso, de A. e outras poucas crianças, todas elas de idades diferentes entre si (umas muito mais jovens, outras um pouco mais velhas, com cerca de 5 anos). Sendo assim, por não ter contato com a rotina de conteúdos escolares, é compreensível que eles não apareçam nas produções de A., diferente do que acontece em várias cenas analisadas das produções de S., que frequenta a escola já aos dois anos e meio de idade.

Nesta pesquisa, propomos analisar os dados a partir de um princípio qualitativo e, posteriormente, quantitativo. Partimos do princípio qualitativo para coletarmos os elementos linguístico-discursivos da negação que estão presentes e são salientes nas produções argumentativas de S. e A., e que sejam compatíveis com a unidade de análise da Argumentação, em especial o aspecto discursivo de argumento, contra-argumento e resposta. Voltamo-nos, também, nas produções argumentativas em que a negação está explícita, para os seguintes elementos da língua: verbais, accionais e gestuais, assim como, somente quando pertinentes à construção e sentido dos enunciados negativos, produzidos em contextos de oposição explícita e de negociação, para os elementos entoacionais (acento de focalização) e sintáticos (organização estilística). Esses elementos foram pré-selecionados durante as análises preliminares dos das produções de A. e S. e, possuem, todos eles, igual importância, na organização e construção de sentido dos discursos das meninas como argumentativos, em que a negação se faz presente de maneira mais marcada.

Em relação ao princípio quantitativo, iremos, após realizarmos as análises qualitativas dos dados, calcular a quantidade de marcadores (lexicais, gestuais, accionais) prototipicamente negativos ou com função/efeito de negação presentes nos enunciados argumentativos de A. e de S.; assim como calcularemos a quantidade e frequência das possibilidades de organizações estilísticas/sintáticas e combinações de elementos linguísticos são usados pelas crianças para negar. Qualificaremos, ainda, os movimentos discursivos (argumento, contra-argumento, resposta) em que a negação mais ocorre nos dados em questão; com quais funções (sentidos) a negação costuma ser mais utilizada. É relevante identificar quais tipos de negação ocorrem, em quais movimentos discursivos da argumentação e com qual frequência. De igual relevância, é o acento de focalização mobilizado pela criança nos enunciados com negação, identificando também quais as palavras, de quais classes gramaticais, recai o foco.

Antes de dar continuidade à Metodologia, tratando das etapas de análise dos dados e categorias empregadas, lembramos que, neste estudo, partimos do pressuposto de que os enunciados argumentativos ocorrem em situações de interação quando o(s) sujeito(s) defende(m) um ponto de vista e se opõem em relação ao posicionamento inicial, o que causará o embate e a negociação de perspectivas. Analisamos tais enunciados a partir de suas características e unidade de análise, buscando, no

argumento, contra-argumento e resposta, quando e como a negação será expressa, quais aspectos específicos a constituem e contribuem para sua significação como tal.

Em seguida, voltamo-nos para a contribuição da argumentação - e da negação - no processo de aquisição da linguagem, da qual faz parte, partindo das perspectivas teóricas de Bakhtin e do Círculo, cuja luz incide sobre os estudos em Aquisição da Linguagem e Argumentação por nós escolhidos e mencionados anteriormente. A partir da abordagem dialógico-discursiva trazemos teorias a respeito da Multimodalidade e estudos gramaticais baseados no dialogismo para que possamos analisar os elementos linguísticos que compõem os enunciados argumentativos com negação e que contribuem para sua significação, no discurso, como rejeição/recusa, protesto, comando entre outras funções da negação.

Para fazer uma melhor correlação com as teorias abordadas, percorremos o seguinte caminho para a análise dos dados, condensado nas seguintes etapas:

1) Primeira etapa: a princípio, selecionamos o aporte teórico, partindo da pesquisa realizada pela autora durante o mestrado (Ricci, 2020), e realizamos sua leitura. Neste momento, trouxemos outras teorias, além daquelas presentes no trabalho anterior para que pudéssemos observar os elementos de língua(gem) envolvidos na construção dos enunciados argumentativos de S. e A., para compreendermos o papel da microcultura em suas produções. Selecionamos os dados de A. e retomamos as categorias do estudo anterior para realizar a análise, acrescentando os gestos, as ações e a entonação à categorização, empregando algumas mudanças com relação à sintaxe, voltando-nos para uma abordagem teórico-metodológica diferente (Gramática Construcional) que propõe o estudo da sintaxe como esquemas construcionais.

2) Segunda etapa: mediante a ida da autora para a França, para a realização do doutorado-sanduiche na Université Sorbonne Nouvelle, de Paris, algumas mudanças foram propostas pela orientadora da instituição e foram, com respaldo da orientadora e da co-orientadora no Brasil, adotadas. O foco da pesquisa passou a ser a argumentação em que a negação ocorria (Beupoil-Hourdel, 2015; Vasconcelos, Scarpa, Dodane, 2019; Bolinger, 1983; Balog, Brentari, 2008), marcada por um elemento de língua, e foi feita uma revisão bibliográfica, de modo que adicionamos aporte teórico sobre a multimodalidade, sobre os gestos e ações (McNeill, 1995, 2002, 2005; Cosnier, 2000; Lacheret, 2011; Boutet, 2018) e sobre a prosódia, em especial, sobre o acento de focalização (Gonçalves, 1999; Martel *et al.*, 2023; Ferré, 2003; Dodane, Hirsch,

Nowakowska, 2021). Em seguida, selecionamos o *corpus* de A. e re-selecionamos os dados de S., fazendo uma análise preliminar de todos os vídeos e recortando somente as cenas argumentativas em que havia negação explícita. A partir desta primeira observação e levando em consideração as análises realizadas na dissertação de mestrado, assim como o novo aporte teórico, delineamos as categorias de análise (que serão detalhadas a seguir) a serem utilizadas, categorias estas que sofreram mudanças ao longo da pesquisa, chegando à versão aqui apresentada.

3) Terceira etapa: após determinar as categorias de análise passamos à análise das cenas argumentativas em que a negação aparece mais explicitamente, nas produções de S. e A., selecionadas durante a segunda etapa. Começamos por observar e transcrever o contexto em que ocorriam as cenas em questão, que aconteciam quando havia a adesão dos sujeitos da interação à oposição, fosse ela proposta ou não pela criança, havendo assim discursos e pontos de vista opostos e, algumas das vezes, negociação. Tratamos deste aspecto, uma vez que, para a abordagem dialógico-discursiva, o contexto de interação é essencial para que ocorra a linguagem; é nele que os sentidos são construídos e adquiridos. Ao tratar do contexto em que surgia o discurso argumentativo e a negação, foi essencial trazer qual enunciado (fosse ele verbal, gestual, accional ou que envolvesse mais de um desses aspectos da linguagem) produzido anteriormente havia suscitado a cena argumentativa e, mais especificamente, a negação, produzida pela criança.

Em seguida, partimos para a unidade de análise da argumentação (argumento, contra-argumento, resposta) à qual se encaixavam os enunciados em que havia negação e que foram produzidos pelas crianças, S. e A., em seus respectivos dados. Estabelecida a unidade em questão, voltamo-nos para a função da negação (rejeição/recusa, expectativas insatisfeitas, ausência/desaparecimento, proibição/comando, desconhecimento/incapacidade, negação epistêmica, negação funcional, ênfase, desinteresse/concessão), ou seja, o sentido, que os enunciados elencados possuíam em seu contexto de produção. Observamos também, e posteriormente a isso, como tais enunciados poderiam ser classificados em relação à natureza linguística do elemento que expressava negação, se de tipo verbal, vocal, gestual, accional ou misto, e detalhamos tais aspectos, dividindo-os em categorias que englobam o verbal (elemento verbal que exprime negação, classe gramatical, elemento vocal), o gestual (elemento gestual que exprime negação, membro do corpo mobilizado para realizá-lo, tipo de

gesto) e o accional (elemento accional que exprime negação, membro do corpo utilizado para realizá-lo, descrição cinética do gesto e do movimento).

Ainda nessa etapa, elencamos, dentre os enunciados argumentativos com negação, de A. e S., quais deles apresentavam acento de focalização e qual elemento verbal era focalizado, contribuindo para sentido opositivo e negativo que adquiriam no contexto de produção.

A categoria seguinte refere-se à sintaxe, também chamada por nós de organização estilística. Nela descrevemos, quando significativo para a construção e interpretação dos enunciados de ambas as crianças como argumentação em que há negação explícita, os elementos sintáticos dos enunciados argumentativos com negação verbal, adotando uma classificação tradicional (Ono & Thompson, 1995; Castilho, 2014; Baylon, Fabre, 1995) e abreviaturas próprias (disponíveis nos Anexos), que nos permitirão observar as formas utilizadas pelas crianças, A. e S., na construção de sua negação, em contexto de oposição, assim como poderemos, através do cruzamento de dados, calcular a frequência dessas “fórmulas” sintáticas, com quais movimentos discursivos da argumentação são utilizadas, com quais gestos e ações, assim como podemos observar quais desses formatos são comuns à ambas as línguas, Português Brasileiro, para S., e Francês, para A., e quais são específicos a cada uma delas.

A penúltima categoria busca mostrar a combinação dos elementos que exprimem negação e oposição, pensando não em seu esquema construcional, tratado na categoria anterior, mas sua natureza, se trata-se de gesto, ação, vocalização ou elemento verbal, este último descrito a partir da classe gramatical da palavra.

Finalmente, a última categoria por nós criada foi a de comentários, destinada a anotações pertinentes e que não necessariamente se encaixam nas categorias de análise anteriores, por exemplo, a retomada, pela criança, de algum elemento (sintático, accional e/ou gestual) presente em enunciados anteriores, produzidos por seus interlocutores.

4) Quarta etapa: durante as análises dos dados, percebemos que alguns aspectos deveriam passar a ser observados nas produções de A. e S.: a microcultura e os formatos. Observamos que a microcultura em que as crianças estavam envolvidas, nas interações em seu núcleo familiar, exerciam um papel importante em seus discursos argumentativos e em suas negações. Dessa forma, trouxemos aporte teórico que trata sobre essa questão (Salazar, 2023; Nelson, 1981, 2007; Rogoff *et al.*, 2018; Sueb,

Haranti, Susanti, 2023). Também, notamos que as crianças mobilizam estratégias para argumentar (contra-argumentar, responder) e negar (rejeitar, recusar, proibir etc.). Dentre essas estratégias, como os elementos de língua são por elas empregados, elementos estes gestuais, accionais, verbais, entonação e a organização sintática, elas também utilizam os formatos (Bruner, 1982, 1985), que são, resumidamente, “cenários” culturalmente definidos, como o formato da aula e da contação de histórias, empregadas por S. em algumas cenas.

Os formatos não são um aspecto que se encaixa como categoria de análise, mas os utilizaremos para pensar as possibilidades de organização e realização do discurso argumentativo de A. e S., quando a negação está marcada explicitamente, por algum recurso linguístico-discursivo.

Salientamos que os elementos a serem inseridos e descritos nas categorias acima tratadas são observadas, necessariamente, a partir da unidade de análise da argumentação, a saber, argumento, contra-argumento e resposta. Tais elementos contribuem para a construção e organização dos enunciados argumentativos em que há negação explícita, assim como para o entendimento de sua significação como tal, no contexto de oposição explícita, em que ocorre o embate de pontos de vista, podendo ou não haver negociação. Ainda, todos esses aspectos da linguagem ocorrem, no discurso, às vezes simultaneamente e estão intrínseca e indissoluvelmente ligados entre si, de modo que a separação que fazemos aqui é uma forma metodológica de abordá-los e analisá-los.

Lembramos ainda que, nos *corpora* de A. e S., dentre as (por nós assim chamadas) cenas argumentativas, selecionamos aquelas em que havia negação, explicitada, geralmente, através de um marcador, como o advérbio de negação “não”, “non” e “pas”, o gesto *headshake*, assim como por marcadores que, no contexto de produção, possuíam sentido de negação, como as conjunções adversativas “mas”, “mais”, no francês, expressões “de jeito nenhum”, verbos no modo imperativo “arrêtes”, “chut”, “pára”, locuções adverbiais, como “daí”, entre outros elementos, verbais, vocais, gestuais e accionais, que serão descritos detalhadamente no capítulo 3, de Análise de Dados.

Em resumo, os fios condutores da análise explorados no capítulo a seguir são:

a) Argumentação, proposta por Selma Leitão, desenvolvida por Vieira (2011, 2015) e pela autora durante o mestrado: unidade de análise do fenômeno discursivo da argumentação, a saber, argumento, contra-argumento e resposta;

b) A negação, a partir da proposta de Ducrot (1987), Givón (1973), Moeschler (1992) e Nølke (2017), e as categorias de Pauline Beaupoil-Hourdel (2015) – Funções (sentidos) da negação em seu contexto de produção e tipos de negação (gramatical/verbal, gestual, accional);

c) Também utilizamos, dentre as categorias criadas pelo grupo CoLaJe, desenvolvidas por Vieira (2011, 2015) e retomadas por Ricci (2020), o contexto no qual os falantes da interação estão inseridos e em que se desenvolve a comunicação, no lugar de **situação de comunicação**. A situação de comunicação, por nós chamada **contexto**, é, como dissemos anteriormente, fundamental para a análise dos dados, desde que partimos de uma abordagem dialógico-discursiva, que observa a língua(gem), sua origem, desenvolvimento e concretização no discurso, mais especificamente na interação entre as vozes sociais, expressas pelos sujeitos. Todos os vídeos aqui analisados de S. e A. estão inseridos em contexto familiar, ou seja, em situações de dialogia³¹ entre a criança e seus familiares que são a mãe e a observadora em todas as sessões, além de, no caso de S. estarem presentes os avós, os bisavós e, às vezes, o tio. Nas produções de A. temos, sempre, a presença dos irmãos. Neste contexto familiar, observamos que enunciados verbais, gestuais e/ou accionais, assim como situações, desencadeiam a argumentação e a negação pelas crianças, de modo que se torna indispensável descrevê-los ao longo das análises;

d) Voltamo-nos para a sintaxe, por nós compreendida como a organização estilística do enunciado para tratarmos da escolha dos elementos (sobretudo o verbal) que são mobilizados pela criança na construção e significação de seu enunciado argumentativo com negação linguística e discursivamente marcada, em contexto de oposição explícita. Neste estudo, observamos as possibilidades de formas sintáticas que são utilizadas pelas crianças, A. e S., em suas produções buscando, posteriormente, tratar das semelhanças e, sobretudo, diferenças entre as línguas de ambas. O aspecto sintático, em outras palavras, o esquema de construção, só será analisado de fato quando

³¹ A dialogia está além do diálogo face a face, tratando-se do diálogo entre enunciados presentes – ou não presentes imediata e explicitamente – e anteriores no discurso.

realmente contribui para a construção, sentido e interpretação dos enunciados de A. e S. como argumentativos e negativos.

Vale salientar que, ao voltarmos-nos para a sintaxe, observamos, também, o aspecto semântico e discursivo das construções linguageiras analisadas, discutindo os efeitos que as escolhas de elementos multimodais (dentre os quais observamos os elementos verbais, vocais, gestuais, accionais e entoacionais, em suma, o acento de focalização) das meninas para a composição de seus enunciados negativos (sejam eles argumento, contra-argumento ou resposta), pensados a partir do fenômeno da argumentação, possuem no contexto em que são produzidas, sobre o(s) discurso(s) do(s) interlocutor(es).

e) Os gestos e ações, componentes também indispensáveis na construção e significação dos enunciados argumentativos com negação explícita, de A. e S. Partimos das classificações de gestos (e ações) de Kendon e McNeill, retomadas e desenvolvidas por Cavalcante: *headtilt* (inclinar a cabeça para o lado), *headshake* (balançar a cabeça vertical ou horizontalmente), *mouth twist* (franzir os lábios), levantar as sobrancelhas, franzí-las, *finger wagging* (balançar o dedo de uma lado para o outro), gesto PV (palma vertical), *palm up* (palma voltada para a frente), gesto de percurso, apontar, *shrug* (encolher os ombros em direção às orelhas), dar as costas e afastar - gestos estes que podem ser do tipo emblemático, icônico, dêitico, metafórico, beat (gestos ritmados), *butterworth* (preenchedores), expressivo - realizando as análises e descrições gestuais e, principalmente, accionais a partir da proposta cinética de Dominique Boutet (2018); mencionando os membros do corpo mobilizados na realização dos movimentos e/ou expressões (faciais).

f) A prosódia, selecionando especificamente a entonação, o acento de focalização para ser observado nas produções argumentativas em que a negação está marcada de forma mais clara. Olhamos de forma pontual para a entonação, que se trata de um elemento sonoramente saliente, que faz parte das construções e da significação dos enunciados de A. e S. como argumentativos com negação.

Em relação à sintaxe, ainda que façamos a transcrição do acento de focalização em todos os enunciados argumentativos de A. e S., iremos analisá-la somente quando ela é relevante para a construção, sentido e interpretação da negação em seu discurso argumentativo.

A partir deste aporte teórico, resumido acima e tratado com maior profundidade no capítulo anterior, 1 Fundamentação Teórica, definimos um conjunto de categorias de análises. Estas categorias foram mencionadas anteriormente e fazem parte da tabela de codificação por nós utilizada para analisar os dados de A. e S.

É preciso esclarecer que alguns itens presentes na tabela de análises (disponível nos anexos) foram utilizados para a organização e seleção dos dados e enunciados, mas não serão analisados, portanto, não os compreendemos como categorias de análise. Esses itens são: Linhas de análise (principais ou duplicadas), Identificação da criança (A. ou S.), Idade (da criança no vídeo analisado), Cena Argumentativa (do vídeo analisado), Contexto (em que ocorre a cena), Quem inicia a cena (mãe, tia/observadora, tio, bisavô, bisavó, avó, Arthur, Ael, observadora), Enunciado que dá início/continuidade à cena; Movimento Discursivo da Argumentação (argumento, contra-argumento ou resposta) de quem inicia a cena, Ação/gesto que suscita/inicia a cena, Enunciado da criança.

Dispomos as categorias de análise no quadro síntese abaixo:

Quadro 3 – Categorias de Análise

TEORIA	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Argumentação	Argumento	
	Contra-argumento	
	Resposta	
Negação	Natureza da Negação	Implícita (Retomada)
		Explícita
	Tipo de Negação	Verbal
		Gestual
		Accional
		Vocal
		Misto ³²

³² Na negação de tipo mista podemos ter uma combinação entre verbal, vocal, gestual e accional. Por exemplo, é comum, quando mais jovem, a criança usar um marcador de negação, como o “não”, “non” ou “pas” (verbal) acompanhado do *headshake* (gesto). Veremos mais exemplos de enunciados com negação de tipo mista no capítulo 4, Análise de Dados.

	Funções da Negação	Rejeição/recusa
		Expectativas insatisfeitas
		Proibição/comando
		Protesto/protestação
Elementos verbais e vocais da negação e da oposição	Elemento Verbal	Transcrição do elemento verbal sobre o qual recai a negação (elemento prototípico da negação (ex.: <i>não, nem, de jeito nenhum</i> (PB), <i>non, pas</i> (FR)) ou que adquire sentido negativo, como elementos não prototípicos (ex.: <i>mas</i> (PB), <i>mais</i> (FR))).
	Classe Gramatical	Definição da classe, gramatical, do elemento verbal com função de negação, prototípicos (ex.: advérbio de negação), não prototípicos (ex.: conjunção adversativa, verbo no modo imperativo, advérbio, pronome possessivo) e expressões negativas (ex.: locução adverbial, interjeição).
	Elemento Vocal	Nenhum
		Grito
		Choramingo
		Choro
		Grunhido
		Suspiro
Gestos e Ações	Elemento Gestual	Nenhum
		<i>Headtilt</i> (tombar a cabeça para o lado)

		<i>Headshake</i> (balançar a cabeça horizontalmente)
		<i>Mouth Twist</i> (entortar/franzir os lábios)
		Levantar as sobrancelhas
		Franzir as sobrancelhas
		<i>Finger wagging</i> (balançar o dedo)
		Gesto PV (palma vertical)
		<i>Palm Up</i> (palmas para cima)
		Gesto de percurso
		Apontar
		<i>Shrug</i> (dar de ombros)
		Dar as costas
		Afastar
		Outro
	Elemento accional	Descrição
	Membro do corpo ³³	Nenhum
		Corpo todo
		Cabeça
		Sobrancelha
		Olhar* ³⁴
		Ombros
		Braço direito

³³ Os membros do corpo são os mesmos para a descrição dos gestos e das ações.

³⁴ O olhar faz parte de toda interação. Descreveremos uma ação/gesto em que haja o olhar quando este, no contexto de produção do discurso, contribuir para a construção da significação do enunciado como argumentativo-negativo.

		Braço esquerdo
		Braços
		Mão direita
		Mão esquerda
		Mãos
		Dedo indicador direito
		Dedo indicador esquerdo
		Tronco
	Tipo de gesto	Nenhum
		Ícônico
		Dêítico
		Emblemático
		Beat
		Butterworth
		Expressivos
	Descrição cinética	Descrição detalhada dos movimentos (gesto e/ou ação)
Acento de Focalização	Presença de acento de focalização	Sim (presença)
		Não (ausência)
	Elemento Verbal Focalizado	Descrição/transcrição do elemento verbal sobre o qual recai o acento de focalização

Organização Estilística e sintática/Esquemas de construção	Descrição/notação do padrão de construção sintática usado pela criança ao argumentar e, neste discurso, negar (alguns exemplos de esquema de construção que encontramos nesse discurso de A. e S. são NEGpp ³⁵ + Verbo; (NEGpp) jp. (Sujeito + Verbo + NEGpp); (NEGpp + Verbo) co. (Verbo + Atributo); entre outros).
Combinações <i>Negação/Oposição</i>	Descrição/notação das combinações dos elementos que explicitam <i>negação</i> e <i>oposição</i> nos enunciados argumentativos de A. e S. (Alguns exemplos dessa combinação são: <i>advérbio</i> + <i>oposição lexical</i> ; <i>ação</i> ; <i>gesto</i> + <i>advérbio</i> ; <i>gesto</i> + <i>vocalização</i> , entre outros).
Comentários	Descrição da cena e/ou comentários pertinentes à análise, mas que não se encaixam em nenhuma das categorias

Desde que propomos tratar dos elementos multimodais (verbais, gestos, ações, vocalizações e, quando pertinente, acento de focalização e esquema de construção) das produções argumentativas de A. e S., nas quais há negação explícita, marcada por um - ou mais - desses elementos, pretendemos apresentar as análises de dados a partir de uma análise multimodal, que coteje todos os aspectos acima descritos.

Nesta análise:

1. Transcrevemos as cenas, buscando mostrar os enunciados das crianças, assim como os elementos verbais, vocais, accionais, gestuais, além da entonação e do esquema de construção sintático que ocorrem, simultaneamente ou não, no discurso argumentativo em que a negação se faz presente e está explícita por meio de um marcador discursivo, seja ele verbal, gestual, accional, vocal e/ou entonacional;

2. Traremos o contexto de produção dos enunciados argumentativo-negativos das crianças em que ocorrem situações dialógicas que possibilitam a argumentação com a negação explícita, que pode ser retomada de forma mais clara, com marcadores prototípicos de negação, ou de maneira mais indireta;

3. Oferecemos, assim, um detalhamento dos diferentes modos de argumentação com negação que podemos observar nos dados de S. e A. e quais funções da negação estão envolvidas nestas produções;

³⁵ NEGpp = (elemento de) Negação prototípica; jp = (relação de) justaposição; co = coordenação. As abreviações e nomenclaturas usadas nas categorias de análise estão disponíveis nos Anexos.

4. Trazemos as análises das cenas argumentativas, quando há negação explícita, de A. e de S., a partir de um **instrumento metodológico** para elencar os dados ao qual chamamos **estratégias**, que são recursos (linguísticos e discursivos) que as crianças mobilizaram para argumentar quando há oposição explícita e, neste contexto, negar. Salientamos que adotar o termo “estratégias” para tratar dos recursos e maneiras que as crianças os utilizam para negar, em situações de oposição explícita, é uma escolha metodológica. Ao dizermos “estratégias” não estamos afirmando que as meninas, A. e S., escolhem e utilizam os recursos linguísticos e discursivos à sua disposição de forma completamente consciente, pois são sujeitos em constituição, ainda em intenso processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Nos doze vídeos analisados, sendo seis de cada criança, observamos que os sujeitos utilizam determinadas estratégias que se repetem em várias produções. Apresentando os dados analisados a partir dessas estratégias, trazemos um dado significativo de cada uma delas, deixando disponível, ao final deste trabalho, nos Anexos. A tabela de análise em que todos os enunciados argumentativos, com negação, que foram tratados, como também iremos tratá-los nos Resultados.

As estratégias utilizadas pelas duas meninas estão relacionadas a suas escolhas - que não podemos afirmar serem completamente conscientes - linguísticas e discursivas para posicionar-se, o que elas fazem por meio dos elementos de língua(gem) que propusemos observar, como verbais, gestuais, accionais, vocais, de entonação e de sintaxe. Esses elementos podem e quase sempre aparecem nas cenas em conjunto, utilizados separada ou simultaneamente em um mesmo enunciado. É a - e na - relação dos elementos, no todo da cena, em que são construídos os sentidos argumentativos e negativos.

A exposição das cenas por estratégias procura mostrar o(s) elemento(s) singular empregado na construção e efeito da argumentação e, nela, da negação nas produções de A. e S., mas não exclui outros elementos da língua empregados pelas meninas para opor-se e negar. A título de ilustração, na estratégia 10, em que S. usa o formato da aula para posicionar-se, o formato em si é singular ao dado, mas, nesta cena a menina também mobiliza ação e gesto para defender seu ponto de vista.

Os formatos (Bruner, 1982, 1985) são utilizados por A. e, principalmente por S., para defender seu ponto de vista. Como veremos, são espécies de “cenários” culturalmente estabelecidos, que fazem parte - aqui pensaremos - da microcultura, por meio dos quais o sujeito se comunica, utiliza a língua(gem).

Antes de passarmos às análises, trazemos um quadro com a legenda para a transcrição das cenas, para esclarecer o uso de alguns símbolos e formatações:

Quadro 4 - Símbolos e seus significados

SÍMBOLO/FORMATACÃO	SIGNIFICADO
S./A.	Indicador de turno e enunciado da criança
MÃE	Indicador de turno e enunciado da Mãe
OBS	Indicador de turno e enunciado da Observadora
AVÓ	Indicador de turno e enunciado da Avó
AVÔ	Indicador de turno e enunciado do Avô
BVÓ	Indicador de turno e enunciado da Bisavó
BVÔ	Indicador de turno e enunciado do Bisavô
TIO	Indicador de turno e enunciado do Tio
AEL	Indicador de turno e enunciado do irmão Ael
ART	Indicador de turno e enunciado do irmão Arthur
Número entre parênteses ao final do enunciado	Indica o enunciado argumentativo (argumento, contra-argumento ou resposta) da criança.
Com.:	Comentário
Em negrito	Enunciado argumentativo e com negação
<u>Grifado</u>	Elemento (verbal, gestual, vocal, accional) que explicita a negação
Entre parênteses e em itálico: (<i>headshake</i>)	Elemento gestual

Entre chaves e em itálico: <i>[corre]</i>	Elemento accional
Em itálico e entre colchetes: <i>{grita}</i>	Elemento vocal
Em CAIXA ALTA	Elemento verbal sobre o qual recai o acento de focalização - entoação ascendente.
[xxx] [?]	Produção verbal e/ou vocal não compreendida pelo transcritor e/ou pelo analista
< <i>falam ao mesmo tempo</i> >	São transcritos entre < > produções que ocorrem ao mesmo tempo, sobrepondo-se.

Passemos então à análise das cenas.

3 ANÁLISE DE DADOS

Neste momento, trazemos as cenas a partir das estratégias singulares que ocorrem nos doze vídeos analisados. Vale ressaltar que algumas estratégias se repetem nas produções das crianças, como as estratégias verbal e a gestual.

Reiteramos que a disposição dos dados em estratégias trata-se de um recurso metodológico para melhor mostrarmos os elementos linguísticos e discursivos utilizados pelas duas meninas, A. e S., e para compreendermos como elas os utilizam para argumentar, e, neste contexto, negar. Ao chamar esses recursos linguísticos e discursivos mobilizados pelas crianças de “estratégias” não consideramos que são sujeitos constituídos, porém, ao contrário, estão em intenso processo de constituição. Trata-se de um momento de entrada da criança na língua(gem) e na realidade social, cultural e história da comunidade da qual faz parte.

Essa constituição ocorre na interação, no movimento dialógico entre os enunciados e, no caso da argumentação e negação, defesa de pontos de vista, que podem ser aceitos, aderidos, rejeitados ou ignorados. Como dissemos anteriormente, o aporte teórico e metodológico por nós adotado permite-nos ver como a criança argumenta e nega, sempre considerando que os sujeitos cujos discursos são aqui estudados estão em constituição.

Dito isso, e ressaltando que os dados estão apresentados a partir das estratégias, observa-se que eles não estão dispostos por ordem cronológica, assim como a quantidade de dados para cada uma das estratégias não é a mesma para as meninas, A. e S.

Passamos, então, às análises propriamente ditas.

Cenas argumentativas com negação de A.³⁶ e S.

1.Estratégia Verbal - O modo imperativo

(A. 2 anos; 3 meses; 30 dias)

³⁶ As cenas de A. do capítulo 4, Análise de Dados, encontram-se traduzidas nos Anexos.

(1.2) “O Cetro do Rei”

“Com.: A. coloca uma estátua de brinquedo com o restante dos objetos.

A.: yyy [?].

ART: et après c'est un bâton³⁷.

ART: c'est un sceptre.

A.: il est là le bâton.

[A. procura o cetro no cofre]

AEL: un sce(p)tre?

AEL: le sce(p)tre il va à lui.

ART: peut-être le mettre au roi Ael, hein!

AEL: oui, lui c'est un roi, puisqu'il a une couronne.

AEL: tu peux m(e) donner l(e) bâton?

[AEL tira o cetro de dentro de um pequeno baú, que A. segurava] → ARGUMENTO

A.: **non. (1)** → **CONTRA-ARGUMENTO**

AEL: si. → **ARGUMENTO**

A.: **NON, NON, donne le bâton! (1.1)**

(Palm up) → CONTRA-ARGUMENTO

MÃE: mais attends, regarde, il le met dans la main du roi. → **ARGUMENTO**

A.: **oh. (2)** → **RESPOSTA**

ART: c'est un bâton pour le roi.

A.: **ah, c'est bâton pour le roi! (2.1)** → **RESPOSTA**

MÃE: c'est un, c'est un trésor de Imaginex celui-là?

ART: oui.”

Observemos a cena argumentativa acima, olhando para os movimentos de argumento, contra-argumento e resposta. Neste episódio, que ocorre no quarto de uma das crianças, os irmãos de A., Arthur, o mais velho, e Ael, o mais novo, brincavam com alguns bonecos de cavaleiros, dragões, castelos e seus acessórios. A menina está sentada no chão, observando os irmãos, e brinca com os mesmos brinquedos, pegando um baú

³⁷ O “bâton” em questão é um pequeno cetro, como um objeto de poder usado pelos reis. Trata-se de um brinquedo, parte dos acessórios de uma coleção de bonecos de cavaleiros e castelos em pequena escala, da linha Imaginext, da Fisher-Price.

em miniatura, dentro do qual há alguns acessórios dos bonecos. Ael lhe pede um dos objetos que estava dentro do baú - o cetro - (“tu peux me donner le bâton?”) e, sem esperar pela resposta da irmã, o pega ([AEL tira o cetro de dentro de um pequeno baú, que A. segurava]), ação esta que podemos interpretar como o *argumento*, que dá início à cena.

É importante destacar, antes de dar início à análise dos enunciados, que, durante as gravações de A., podemos ver Ael sempre presente, conversando, cantando e/ou brincando, tentando atrair a atenção da mãe e da observadora para si, disputando sua atenção com a irmã, A. Dessa forma, é frequente o embate entre os dois, especialmente quando Ael opõe-se à irmã, sendo ele o principal sujeito das interações em que há argumentação.

Quando o irmão mais novo pega o objeto, a menina reage, de maneira que *contra argumenta* em (1) “**Non.**”, opondo-se em relação à ação do interlocutor e, para tanto, negando-a através de um marcador discursivo explícito. Esse marcador é um elemento prototípico, o advérbio de negação, caracterizando (1) como uma negação de tipo verbal, que pode ser interpretada, pelo contexto de produção, como com efeito de rejeição/recusa (função). Neste enunciado, a criança só mobiliza o elemento verbal para posicionar-se, não lançando mão nem da ênfase prosódica, nem de gestos e/ou ações, ou do esquema construcional como recurso de sentido para a construção deste enunciado. Logo após dizer (1), notamos que a menina olha para o pequeno baú em suas mãos, de onde o irmão tirara o cetro, mas esta ação não possui significado argumentativo e/ou negativo neste discurso.

Logo em seguida ao contra-argumento de A., AEL argumenta (“Si”), dá continuidade à cena, negando-se a deixar o brinquedo com a irmã, que volta a *contra-argumentar* em (1.1) “**NON, NON, donne le bâton! (Palm up)**”, enunciado com efeito de sentido de ordem (função da negação). A oposição e o comando para que o outro lhe devolva o cetro estão expressas por meio do verbo “donner” no modo imperativo, do advérbio de negação “non”, dito duas vezes (tipo verbal) e do gesto emblemático *Palm up* (tipo gestual). Ao utilizar o gesto *Palm up*, a menina, olhando para o irmão, estende-lhe a mão esquerda para receber o brinquedo de volta.

Trata-se, portanto, de uma negação de tipo misto (verbal e gestual), mais explícita pela presença de elementos - neste enunciado, muitos deles prototípicos - que

marcam mais claramente o posicionamento do sujeito e o efeito de ordem/comando de (1.1).

Além dos elementos gestual e verbal, a menina mobiliza o acento de focalização sobre os advérbios de negação, reforçando seu posicionamento, inicialmente, defendido em (1) e aqui retomado. De modo geral, nas produções argumentativas com negação de A. - e de S. -, quando nos deparamos com palavras iguais nos enunciados, ambas com pronúncia acentuada, compreendemos que a repetição sempre terá o efeito de ênfase, seja a repetição da mesma palavra que apareceu em um enunciado imediatamente anterior, seja a repetição de uma palavra no mesmo enunciado, tal como ocorre em (1.1). Neste contra-argumento, o sujeito utiliza dois elementos (advérbios de negação) que explicitam o sentido de **negação**, especialmente o de **comando**, em um contexto de oposição subjacente ao próprio discurso argumentativo.

Apesar de reformular seu enunciado, construindo, em (1.1), o sentido de ordem com gestos e verbo no modo imperativo, efeito de sentido este afirmado na defesa do próprio ponto de vista sustentado por A., a menina não convence o interlocutor. Ela é confrontada, então, pelo discurso da mãe (“mais attends, regarde, il le met dans la main du roi”, possivelmente um argumento) que esclarece para a filha porque o irmão havia pegado o cetro, dizendo que fazia parte da composição da personagem do rei. A. parece ser convencida pelo posicionamento da mãe e, em seguida, do irmão, Arthur (“c’est un bâton pour le roi.”). A menina, então, muda seu ponto de vista inicial (querer o objeto) em (2) “oh.” e (2.1) “**ah, c’est bâton pour le roi!**”, concordando com a interlocutora e com o irmão, deixando que Ael fique com o cetro, já que ele era necessário ao boneco que representava o rei.

A finalização da cena argumentativa - a resposta - ocorre quando, convencida pelos argumentos dos interlocutores, como vemos em (2) e (2.1), A. deixa de opor-se à ação do irmão mais novo, Ael, que pegara o cetro. Observou-se, na sequência, que o irmão também não volta a tocar no assunto. A mãe e o irmão mais velho, Arthur, passam a conversar sobre outro tópico.

2.Estratégia Vocal - Grito, Grunhido, Choro e/ou Choramingo

(A. 2 anos; 1 mês; 5 dias)

(1.1) “O Gato”

“[...]”

A.: *[Levanta-se com um livro nas mãos]*

A.: xxx [?].

MÃE: ton livre?

A.: c'est mon xxx [?] ça.

A.: *[A. bate o livro no sofá]*

MÃE: ah oui, moi j(e) l' aime bien celui-là.

MÃE: on le regarde ?

A.: xxx [?].

MÃE: *[bebendo chá, pega o livro das mãos de A. e o coloca sobre a mesa para abri-lo]*

A.: xxx [?].

MÃE: < c'est le livre des...>

MÃE: *[abre o livro]*

MÃE: le livre de xxx [?] oh.

A.: <xxx. [?]>

A.: les chiens.

A.: le chat.

MÃE: ouais.

A.: et ça c'est le zazeau.

MÃE: ouais.

A.: les chiens, ça c'est les chiens.

MÃE: ouais, c'est la maman chien et le...

A.: le...

MÃE: ...le bébé chien.

A.: bébé chien.

MÃE: après qu'est-ce que c'est?

A.: xxx [?].

A.: ça? *[olha para a mãe]*

MÃE: tu sais ça!

A.: xxx. [?]

MÃE: une...

A.: xxx. [?]

MÃE: tor(tue)...

A.: (tor)tue!

Com.: em seguida, A. se depara com a imagem de outro animal.

A.: **le chat. (1) → ARGUMENTO**

MÃE: non, c'est un cochon d'inde. → **CONTRA-ARGUMENTO**

A.: **NON, mais c'est un (chat). (2) → ARGUMENTO**

(A. aponta para a imagem no livro)

MÃE: beh, non, c'est un cochon d'inde! → **CONTRA-ARGUMENTO**

Com.: a mãe e a criança se inclinam em direção ao livro.

A.: {choraminga} (3) → **ARGUMENTO**

MÃE: [sorri] oui, oui c'est un chat, c'est un chat. → **RESPOSTA**

MÃE: [toca no livro]

MÃE: et ça, qu'est-ce que c'est?

A.: {choraminga}.

MÃE: ça c'est un hamster, comme Léa.

[...]"

Esta é a primeira cena argumentativa com negação explícita que observamos no primeiro dos vídeos de A., lembrando que as estratégias não estão dispostas na ordem cronológica dos dados. Nesta cena, a menina e sua mãe leem juntas um livro em que há a imagem de vários animais, que a mãe vai nomeando, esperando que a filha repita, complete as palavras ditas por ela ou, então, que responda quais animais se encontram nas páginas que está mostrando. Em certo momento, durante a leitura, A. vê uma das imagens e diz tratar-se de um gato, (1) “**le chat.**”, sendo corrigida por sua mãe.

Compreendemos o enunciado (1) como *argumento* de A., ponto de vista inicial defendido pela criança, ao qual sua mãe se opõe, contra-argumentando, dizendo que não se tratava de um gato, mas de um porquinho da índia (“non, c'est un cochon d'inde”),

dando início, assim, ao embate entre seus discursos. Perante a oposição da interlocutora, a menina volta a *argumentar*, defendendo seu ponto de vista de que realmente tratava-se de um gato, dizendo (2) “**NON**, mais c’est un (chat). (A. aponta para a imagem do livro)”. Neste *argumento*, reforçando seu posicionamento inicial, A. mobiliza a negação, mas explicitada pelo elemento prototípico, o advérbio de negação “não”, e pelo gesto dêitico de apontar, configurando negação de tipo misto (verbal e gestual), cujo sentido (função) na comunicação é de rejeição/recusa, e assim é interpretado pela mãe. Também, ela utiliza o acento de focalização sobre o advérbio, evidenciando seu ponto de vista.

Em (2), enquanto o elemento prototípico da negação, o “non” e o apontar explicitam a negação, a oposição será evidenciada por esses componentes e pela conjunção adversativa “mais” e o substantivo “chat”, que refutam o enunciado da mãe, retomando o posicionamento inicial de A. Logo, temos a combinação *negação* e *oposição* pela sequência *advérbio* (“non”) + *conjunção adversativa* (“mais”) + *oposição lexical* (“chat”) + *gesto* (apontar).

A mãe de A., porém, não abre mão de seu ponto de vista, voltando a contra-argumentar que a figura em pauta tratava-se de um porquinho da índia (“beh, non, c’est un cochon d’inde!”), o que suscita novamente o *argumento* da criança em (3) “{*choraminga*}”, mobilizando negação explícita, de tipo vocal e sentido - como em (2) -, de rejeição/recusa. Aqui, ao opor-se e negar, A. utiliza somente o elemento vocal. Logo, não é possível fazer a descrição estilística e sintática do enunciado (3), em que a *vocalização* constrói o efeito de sentido como sendo de oposição com rejeição do contra-argumento do outro.

Perante o choro de A. (3), a interlocutora deixa de opor-se às afirmações da filha, aceitando que a figura tratava-se - como defendera a criança - de um gato e não de um porquinho da índia (“[sorri] oui, oui c’est un chat, c’est un chat.”), encerrando, desta forma, a cena argumentativa. Nos turnos que seguem, a menina choraminga mais uma vez, mas não traz novamente a questão de qual animal estava desenhado no livro.

O choro como estratégia de argumentação e negação é singular a esta cena, estratégia, como veremos, comum ao discurso argumentativo de A., em que a negação

se faz presente de forma marcada. A menina francesa mobiliza diversas vezes esse recurso quando precisa defender seu ponto de vista, ao longo de toda a sua produção.

O choro e o choramingo são elementos comuns não somente nas produções analisadas de A., mas estão muito presentes nas produções argumentativas (especialmente nos argumentos e contra-argumentos, com ou sem negação) das crianças mais novas, que estão adquirindo outros elementos linguísticos, como os verbais, que passam a utilizar com mais frequência e fluência quando são um pouco mais velhas.

No enunciado (3), ao chorar, A. mobiliza o ato responsivo (que, nesta cena, corresponde à resposta) da mãe, ciente de que o recurso do choro é eficaz com esta interlocutora, que prontamente concorda com a filha e cede ao seu posicionamento.

Nesta primeira cena, podemos observar que, assim como S., A., aos 2 anos e 1 mês, utiliza os elementos de língua e conhecimentos de mundo a sua disposição para posicionar-se no e pelo discurso, já fazendo uso de elementos verbais, prosódicos e gestuais, exprimindo a negação por meio do gesto e, principalmente, do elemento prototípico da negação, o advérbio “non”, que tanto em Francês quanto em Português Brasileiro é uma das primeiras palavras adquiridas e utilizadas pelas crianças.

Neste primeiro vídeo de A., encontramos somente uma cena argumentativa com negação. Há momentos em que a criança usa a negação, em especial a partícula “non” e “ne...pas”, mas em cenas não argumentativas, sem valor de oposição, portanto. Somente a cena acima analisada do vídeo A. 2;01;24 trouxe a negação explícita em contexto argumentativo que constitui o foco desta pesquisa.

3. Estratégia Gestual - O Apontar

(A. 2 anos; 4 meses; 28 dias)

(2.3) “O canivete suíço”

“AEL: j(e) lui donne maman c'est pour elle.

MÃE: merci chéri.

MÃE: tu es gentil.

AEL: pour sa pâte à modeler.

MÃE: *[petit...]*

[canta]

A.: *[... papa Noël...]*

[canta]

A.: *[...quand tu yyy...]*

[canta]

AEL: A., j(e) t'ouvre tout?

[Ael está com o canivete nas mãos]

Com.: Ael questiona se deveria abrir todos os instrumentos do canivete de brinquedo que dera para a irmã.

MÃE: chut, attends, elle chante.

Com.: Ael está com o canivete nas mãos e não entrega para A. → **ARGUMENTO**

A.: **mais, mais** (**ARRÊTE** je va **couPER**)! (1) → **CONTRA-ARGUMENTO**

(Apointa, [esticando o braço direito em direção ao canivete])

MÃE: vas-y .

AEL: ...mais j'ouvre. → **ARGUMENTO**

AEL: mais non, j'ouvre. → **ARGUMENTO**

A.: **NON**, je VA [**coupER**.] (2) → **CONTRA-ARGUMENTO**

{choraminga}

A.: **LAISse** [**moi couPER**.] (3) → **CONTRA-ARGUMENTO**

[Coloca os braços para cima e as mãos no cabelo]

MÃE: laisse moi couper.

[ri]

Com.: a mãe imita A.

MÃE: laisse la faire.

ART: donne lui le couteau suisse.

A.: ([je veux le **couteAU**.]) (4) → **CONTRA-ARGUMENTO**

{choramingando}

(A. aponta, [esticando o braço esquerdo em direção ao objeto que está com o irmão])

MÃE: le quoi?

A.: (*[Aponta, esticando o braço direito, com a mão aberta, em direção ao irmão]*) (5) → **CONTRA-ARGUMENTO**

[A. faz barulho de quem se esforça]

ART: le xxx [?].

Com.: Arthur repete o que A. havia dito.

AEL: mais maman. → **ARGUMENTO**

MÃE: donne lui, Ael.

AEL: mais j(e) suis en train de xxx [?]. → **ARGUMENTO**

A.: (*[Apontando, fêstica o braço direito e faz movimento de garra com a mão direita]*) (6) → **CONTRA-ARGUMENTO**

OBS: il est à qui?

ART: il est à Ael.

ART: mais il vient d(e) lui donner.

AEL: non, il est à A.

OBS: ah, il est à toi A.?

ART: xxx [?].

A.: (*[Apontando, estica o braço direito, com a mão aberta, em direção ao irmão, depois estica o braço esquerdo]*) (7) → **CONTRA-ARGUMENTO**

[A. faz barulho de quem se esforça e grita]

OBS: bah alors, laisse la l'utiliser.

ART: bah oui, puisque tu lui as donné.

MÃE: donne lui, donne lui Ael.

AEL: mais maman. → **ARGUMENTO**

AEL: je lui ouvre tout. → **ARGUMENTO**

OBS: la prochaine fois qu(e) j'irai en Suisse j(e) t'achèterai un couteau.

A.: (*[Apontando, [vai até o irmão com os braços esticados apontando e tenta tirar o objeto de suas mãos]*) (8) → **CONTRA-ARGUMENTO**

AEL: tiens.

Com.: A. chega até o irmão e se inclina em direção ao objeto para pegá-lo.

MÃE: merci!

AEL: tiens.

MÃE: donne lui!

Com.: Ael entrega o canivete para a irmã. → **RESPOSTA**

A.: [*pega o canivete*]

MÃE: merci Ael.”

Após cantar a canção sobre o Papai Noel, A. volta para a mesa onde estavam suas massinhas, para brincar com elas. Ael traz um canivete suíço de brinquedo para a sala, dizendo que o daria para a irmã, para que pudesse utilizá-lo nas massinhas, mas, quando a menina o pede e tenta pegá-lo, o interlocutor se esquivava, evitando dar-lhe o objeto até que, segundo ele, abrisse todas as ferramentas que estavam guardadas em seu interior. Ao esquivar-se, não dar o objeto e justificar sua atitude acreditamos que Ael está *argumentando*, posicionando-se em relação ao objeto e sua posse, opondo-se à irmã pegá-lo, mesmo que esteja dizendo que vai lhe dar o brinquedo.

A cena argumentativa tem continuidade quando esta recusa suscita a oposição por parte de A., que *contra-argumenta* em (1) “**mais, mais (ARRÊTE je va couPER!)**! (*Aponta, [esticando o braço direito em direção ao canivete]*)”. Em seu enunciado, a criança mobiliza a conjunção adversativa “mais”, não prototípica da negação, mas que, no contexto em que foi utilizada, pode ser considerada com sentido negativo, mais especificamente, com efeito de sentido de rejeição/recusa em relação ao discurso e ação do outro.

Mesmo que não tenha escolhido esses elementos linguísticos de modo completamente consciente, A., explorando os recursos de linguagem que tem à sua disposição para, neste caso, posicionar-se, lançando mão, além do “mais”, do verbo “arrêter” no modo imperativo e a locução verbal (“je va couper”). Enquanto a conjunção carrega o sentido mais explícito, marcado, da negação, o verbo no imperativo configura o sentido de ordem, comando (para o irmão), e a locução a justificativa do contra-argumento. Além dos elementos verbais (tipo verbal), a oposição e negação em (1) também é instaurada por outros elementos linguísticos. Podemos observar o gesto de apontar (tipo gestual) e a ação de esticar os braços em direção ao canivete, assim como de inclinar o corpo em direção a ele (tipo accional), caracterizando assim a negação em (1) como de tipo misto e função de rejeição/recusa (em relação à ação do outro) e

proibição/comando (sobre o que o interlocutor deveria fazer: entregar o canivete para A.).

Neste enunciado os elementos que marcam mais explicitamente a negação são a conjunção adversativa e o gesto de apontar, realizado junto à ação de esticar o braço em direção ao objeto desejado. Fora o gesto, os demais elementos verbais explicitam a oposição de A. em relação ao enunciado de Ael, assim como trazem a justificativa de seu ponto de vista: ela (“je”) é quem iria (usar o canivete para) cortar a massinha. Neste primeiro contra-argumento observamos a combinação de **negação** e *oposição* através de **conjunção adversativa** (“mais”, usado duas vezes) + *verbos* (“arrête”, “va couper”) + *gesto*.

Somente em enunciado posterior, (2), haverá a presença do marcador prototípico da negação, o advérbio “non”. Isso já mostra os outros recursos linguísticos e de mundo mobilizados por A. a fim de posicionar-se no e pelo discurso, mostrando assim que ela continua a experimentar com os elementos de língua disponíveis, combinando-os de diferentes formas ao construir sua negação, marcando-a de diferentes maneiras, mais explicitamente ou menos, em contexto de embate e negociação. Também, consideramos a ascendência prosódica sobre o verbo “arrête” e na sílaba final de “couper” como significativa, desde que parece ter sido utilizada para marcar e/ou enfatizar o posicionamento de A. Ainda que observemos tal importância, reforçamos que não iremos nos aprofundar na questão prosódica neste momento, podendo fazê-lo em pesquisa posterior.

Mesmo após a irmã ter lhe dado uma ordem para entregar o canivete e a mãe reforçá-la (“vas-y”), Ael parece relutante em fazê-lo, apesar de dizer que estava abrindo o instrumento para A., para que ela pudesse usar. Ele não adere ao posicionamento da irmã, continuando a argumentar ao longo de vários turnos, a fim de não entregar o objeto para a interlocutora. Por sua vez, A. volta a *contra-argumentar*, a fim de que o irmão entregue o canivete para ela, dessa vez dizendo (2) “**NON, je VA [coupER.] {choraminga}**”, rejeitando/recusando (função) de forma mais marcada a negativa de Ael (“...mais j’ouvre” e “mais non, j’ouvre”) através de negação de tipo mista, formada pela combinação dos elementos prototípicos, o advérbio de negação “non” (tipo verbal) e pelo choramingo (tipo vocal).

Agora, há ascendência prosódica sobre o advérbio “non”, elemento prototípico, pelo qual a negação é retomada de forma mais explícita. Além disso, o verbo “va” no presente do indicativo e o final da sílaba de “couper” são prosódicamente marcados para enfatizar o ponto de vista defendido pelo sujeito no enunciado (1). O esquema construcional em (2) não diverge muito daquele empregado em (1), não tendo papel fundamental na construção e significação deste argumento de A. Quanto à combinação dos elementos que expressam **negação** e *oposição*, temos, neste enunciado, o *advérbio* + *pronome* + *loc.verbal* + **vocalização**.

Imediatamente após (2), a criança volta a *contra-argumentar* (3) “**LAIsse [moi couPER.] [Coloca os braços para cima e as mãos no cabelo]**”, reformulando e reforçando o posicionamento em (2), cuja negação não está marcada em (3), mas podemos depreendê-la a partir do contexto de produção e dos enunciados anteriores, aos quais retoma. Neste momento, A. parece dar uma ordem (função de proibição/comando), desde que mobiliza o verbo “laisser” (“deixar”, em Português) no modo imperativo, ordenando que o irmão a deixe cortar a massinha, portanto, que lhe dê o canivete. Também, não descartamos a possibilidade deste argumento ter função de protesto/protestação, uma vez que a criança parece não ter mais recursos para convencer o outro, tendo suas ações (e discurso) limitadas pela recusa, no caso, de Ael. Ao mobilizar os elementos verbais (tipo verbal) para argumentar e negar, assim como a ação (“coloca os braços para cima e as mãos no cabelo”), (tipo accional), temos uma negação de tipo mista.

Acreditamos ser possível interpretar a ação de A., de colocar os braços para cima e passar as mãos no cabelo como um movimento que parece evocar o protesto e, ao mesmo tempo, a impotência do sujeito em relação ao (discurso do) outro que, até o momento, a criança não conseguiu convencer e que, por isso, limita as escolhas (discursivas) daquele que contra-argumenta, no caso, a menina A.

Além dos aspectos verbal e accional, o enunciado (3) conta com o acento de focalização, que ocorre sobre a primeira sílaba de “laisse” e a última de “couper”, enfatizando a oposição e o ponto de vista defendido pela menina, de que ela é quem deveria/queria usar o canivete. A combinação de *verbo* + *pronome* + *verbo* explicita a *oposição*, com a negação sendo retomada, desde que a menina dá continuidade aos

enunciados - e posicionamento - anteriores. Em (3) A. continua opondo-se e negando o posicionamento do irmão, defendendo seu ponto de vista (querer o canivete de brinquedo), mesmo que não tenha mobilizado um elemento que marque mais explicitamente a negação, como fizera em (1) e (2), com “mais”, “non” e o gesto de apontar.

Ainda sem levar Ael ao convencimento, mesmo apoiada pela mãe e pelo irmão mais velho, Arthur, A. continua defendendo seu ponto de vista (*contra-argumento*) de que queria o objeto em posse do irmão em seu enunciado (4) “([**je veux le coutEAU.**]) [**choramingando**] (A. **aponta, [esticando o braço esquerdo em direção ao objeto que está com o irmão]**)”, em que temos a função da negação de protesto. No enunciado (4) a oposição e a negação, a partir da função de protesto, é estabelecida, na interação em que ocorre, pelo elemento vocal, o choramingo, e pelo gesto dêitico, apontar, caracterizando assim negação de tipo misto (vocal e gestual). Aqui, a menina repete elementos - no caso, verbais - anteriores, retomando-os e reforçando seu posicionamento, assim como parece utilizar principalmente o choro como um último recurso para ter o que deseja, assim como ocorre com a ação de passar as mãos sobre os cabelos em (3). Junto a esses elementos, a criança mobiliza o acento de focalização sobre o substantivo simples “couteau”, retomando e reforçando o objeto que deseja pegar e que está em posse de Ael.

O esquema de construção de (4) é semelhante àquele de (3) e não parece interferir no sentido argumentativo e negativo deste enunciado, cabendo à combinação *pron. + vb. + subst. + vocalização + gesto* expressar a relação **negação** e **oposição**.

Da mesma forma como em (4), em (5) “([**Apontando, estica o braço direito, com a mão aberta, em direção ao irmão**]) [**A. faz barulho de quem se esforça**]” e (6) “([**Apontando, [estica o braço direito e faz movimento de garra com a mão direita]**)” S. continua *contra-argumentando*, protestando (função) em relação ao discurso do irmão mais novo e mobilizando, para tanto, o gesto dêitico de apontar (negação de tipo gestual), realizado com o braço direito e a mão ora aberta, ora fazendo movimento de garra, sempre em direção a Ael e ao brinquedo que ele segura consigo. Em ambos os *contra-argumentos*, (5) e (6) a negação e, neste caso, o sentido de protesto, ocorrem de forma mais explícita através de um único elemento: o gesto. Este carrega o sentido de

oposição e de **negação**. Dessa forma, estes enunciados demonstram que a criança - aqui A. - utiliza de todo o seu arsenal linguageiro, valendo-se de variados elementos, de variadas naturezas para posicionar-se no e pelo discurso, variando esses elementos e sua combinação ao longo da cena argumentativa. Lembrando que se trata de um sujeito em processo de aquisição da linguagem ainda em constituição em - e por - sua língua(gem), na realidade em que está inserido, e que, em desenvolvimento, não prevê completamente, nem de todo consciente, os recursos e estratégias que mobiliza para, no caso, argumentar e negar.

Pouco depois a (5) e (6), Ael diz que daria o canivete para a irmã (“non, il est à A.”), mas não o faz, o que leva a criança a continuar *contra-argumentando*, ainda tentando convencer o irmão, em (7) “(*Apontando, estica o braço direito, com a mão aberta, em direção ao irmão, depois estica o braço esquerdo*) [*A. faz barulho de quem se esforça e grita*]” e (8) “(*Apontando, [vai até o irmão com os braços esticados apontando e tenta tirar o objeto de suas mãos]*)”. Como em (5) e (6), os enunciados em (7) e (8) não apresentam elementos verbais, expressando a função (da negação) de protesto através do tipo misto, em que temos (em (7) e (8)) o gesto dêitico de apontar, tipo gestual, mais (em (7)) o grito, tipo vocal, e a (em (8)) ação de tentar tirar o objeto das mãos do interlocutor, tipo accional. A ação reforça o posicionamento de A., sua insistência e, talvez possamos dizer, impotência perante a constante recusa do irmão, por isso a ação de tentar tirar o brinquedo das mãos do irmão. Não havendo elementos verbais, não é possível fazer a descrição sintática e estilística de (7) e (8), em que a combinação de *gesto + vocalização* e *gesto + ação*, respectivamente, exprimem o sentido protesto presente no posicionamento de A.

Após as muitas tentativas de A. (contra-argumentos) e resistência (argumentos) de Ael, havendo interferência da mãe e de Arthur em favor do mais jovem dos irmãos entregar o brinquedo a A., ele o dá (resposta), resultando na menina recebê-lo e deixar, portanto, de posicionar-se, encerrando assim a cena argumentativa.

4. Estratégia Sintática e Accional - O esquema de construção e a Ação

(S. 2 anos; 1 mês; 24 dias)

(2.1) “Desfile de moda”

BVÔ: [mexe no casaco de S.] → **ARGUMENTO**

MÃE: esse nonno, n(ão) é.

OBS: <ai o monstrinho.>

<falam ao mesmo tempo>

S.: <[**não FAZ!**]> (1) → **CONTRA-ARGUMENTO**

(diz olhando para o bisavô)

[com as costas contra a parede]

MÃE: [ri] não fala.

OBS: não, não é não fala, (é) não faz.

S.: **vai tirar blusa me me MEU. (1.1)** → **CONTRA-ARGUMENTO**

(diz olhando para o bisavô)

MÃE: não vai tirar blusa meu.

OBS: não vai tirar a blusa meu.

S.: **é (MEU blusa!) (1.2)** → **CONTRA-ARGUMENTO**

(aponta para si)

S.: [sai correndo para longe do bisavô] (1.3) → **CONTRA-ARGUMENTO**

MÃE: [ri] sai daí, nonno.

S.: [sai **DAÍ.**] (2) → **CONTRA-ARGUMENTO**

[sai correndo em direção oposta à do bisavô]

BVÔ: sai daí. [ri]

BVÔ: xxx [?] brinca(r) né?! → **ARGUMENTO**

S.: **deixa... deixa AÍ. (3)** → **CONTRA-ARGUMENTO**

S.: [sai correndo, esquivando-se do bisavô] (4) → **CONTRA-ARGUMENTO**

MÃE: sai daí, nonno.

S.: [sorri]

Com.: o bisavô continua brincando com a menina. → **ARGUMENTO**

BVÔ: ôo!

S.: [**não VAI.**] (5) → **CONTRA-ARGUMENTO**

[afasta-se, enquanto volta o rosto para olhar para o BVÔ.]

BVÔ: [move-se na direção de S.] → **ARGUMENTO**

S.: (**não VAI!**) (6) → **CONTRA-ARGUMENTO**

(Palm up) [olha para BVÔ]

S.: [**S. se afasta, saindo da cozinha.**] (7) → **CONTRA-ARGUMENTO**

Com.: o bisavô deixa de ir atrás da criança.” → **RESPOSTA**

Pouco antes deste episódio, S., na casa dos bisavós, após o almoço, estava no quarto com sua mãe, avó e observadora e vestiu um casaco novo e uma touca que ganhara de presente. As interlocutoras diziam para a menina que ela estava linda e a incentivaram a “desfilar” com a roupa nova para o restante da família (avô, bisavós e tio) que estava na cozinha. Chegando ao ambiente, ela é aplaudida pelos familiares e seu

bisavô - que, como dissemos, costuma provocá-la - começou a mexer em seu casaco, suscitando uma reação por parte da menina, que se posiciona contra a brincadeira do interlocutor, *contra-argumentando* (1) “**não FAZ!** [*com as costas contra a parede*]”, negando e opondo-se a ação do interlocutor por meio da ação de afastar-se e do advérbio de negação “não” (negação de tipo misto), ambos elementos prototípicos da negação. Somado a eles, há o verbo “fazer” no modo imperativo, que, no contexto em que ocorre, faz parte da construção do sentido (função) de proibição/comando do enunciado. Neste contra-argumento, a criança, confrontada pelo bisavô e opondo-se a ela, mobiliza os elementos verbais acima mencionados e o acento de focalização sobre o verbo no modo imperativo, reforçando a oposição e a ideia já trazida pelo advérbio. Ela reforça, assim, o efeito de ordem/comando do modo verbal.

Não podemos afirmar que esta escolha discursiva e multimodal de S. seja completamente consciente, nem premeditada, desde que o enunciado é construído no momento da interação, responsivamente orientado para o discurso do outro que, na cena em questão, parece querer brincar ou provocar a criança. Sendo assim, é na comunicação com o outro que S., um sujeito em constituição, irá adquirir os mecanismos linguísticos e, aqui, irá utilizá-los para se posicionar, sobretudo negando.

Ao dizer (1), podemos observar que a criança mobiliza, além de elementos recorrentes em sua argumentação em que a negação está mais marcada, como com os elementos verbais, sobretudo o marcador prototípico de negação, também a presença da ação: coloca as costas contra a parede, ao afastar-se do bisavô, fugindo da brincadeira que ele poderia estar propondo ao mexer em sua roupa, opondo-se a ela. Essas **ações**, de afastar-se e/ou fugir do outro, contribuem, no contexto, para o sentido de oposição do posicionamento da criança e são, junto aos **esquemas de construção** utilizados por S. para organizar sintática e estilisticamente seu contra-argumentos, aspectos singulares dessa cena.

Neste primeiro enunciado de S., há a combinação **advérbio** (“não”) + **ação** para marcar a **negação** e a **oposição**.

Com o avô ainda a sua frente (o que compreendemos como argumento dele) continuando a provocação, S. reformula e complementa seu *contra-argumento* nos enunciados (1.1), (1.2) e (1.3), dando continuidade à defesa do ponto de vista de que não queria que o interlocutor se aproximasse dela e/ou tocasse em seu casaco.

Em (1.1) “**vai tirar o blusa me me MEU.**”, o sujeito mobiliza a negação inicial - aqui não marcada por elementos prototípicos - do enunciado (1), retomando o sentido opositivo e negativo por ele instaurado. Também, podemos depreender, pela sua estrutura sintática, que poderia haver a negação prototípica, como o “não” antes do verbo flexionado no modo imperativo, “vai”. Neste enunciado, a menina possivelmente justifica seu ponto de vista (“o BVÔ vai tirar a blusa que é minha.” ou ainda “não toque na minha blusa, porque ela é minha!”, “você não vai/pode tirar minha blusa, ela me pertence!”). Aqui a negação ocorre de maneira menos marcada, sem a presença de elementos que expressem categoricamente a negação, mas que pode ser depreendida pelo contexto e pelo enunciado anterior. Em (1.1) a negação exerce efeito de sentido de proibição/comando, retomada e reforçada do contra-argumento (1).

A oposição também é ressaltada em (1.1) pelo pronome possessivo “meu”, que recebe a focalização prosódica e a entonação ascendente, reforçando a justificativa apresentada pela criança para que o outro não continuasse a incomodá-la, sendo essa razão - a blusa ser sua -, impedimento para que outras pessoas pudessem tocá-la ou mesmo usá-la. Enquanto, nos enunciados anteriores, a menina mobiliza ação e gesto, neste, ela volta-se para a entonação ascendente, elementos verbais e (re)organização sintática mediante a reformulação da frase para construir sua negação em contexto argumentativo, combinando *oposição lexical* (“meu”).

Neste enunciado, S. utilizou de um esquema de construção que descrevemos como Locução Verbal + Atributo, em que “vai tirar” é compreendido como a locução verbal e “blusa MEU” como atributo do verbo. Nesta construção, reiteramos que o elemento que exprime negação pode ser retomado do enunciado anterior, pelo contexto e pela organização sintática e estilística de (1.1).

Imediatamente após (1.1), a mãe e a observadora, também tia de S., repetem o enunciado produzido pela menina, aparentemente divertindo-se com seu posicionamento perante o bisavô que, apesar de repreendido pela bisneta, continua diante dela³⁸, como se fosse pegá-la. Então, S. continua *contra-argumentando*, dizendo (1.2) “**é (MEU blusa!) (aponta para si)**”, complementando o enunciado (1.1) e enfatizando o comando/proibição sobre o interlocutor para não tocar em sua roupa,

³⁸ Pelo ângulo em que está a câmera, não podemos ver exatamente onde está o bisavô neste momento, mas podemos ver suas mãos, de modo que entendemos que ele está diante de S. e parece tentar querer pegá-la, como em uma brincadeira de pega-pega.

mobilizando elementos verbais, alguns deles retomados do enunciado (1.1) e aqui reorganizados sintaticamente, utilizando agora o gesto dêitico, o apontar: a menina coloca a mão espalmada sobre o peito, apontando para si, ao mesmo tempo em que volta o queixo para baixo.

Em (1.2), consideramos o apontar como elemento que explicita a negação, de tipo gestual, com sentido de ênfase, continuando a marcar sua oposição no discurso e a proibição da brincadeira do bisavô. Para tanto, como dissemos, a menina retoma parte do enunciado anterior, (1.1), utilizando, além do gesto de apontar, o acento de focalização (entonação ascendente) novamente sobre o pronome possessivo “meu”, reforçando a ideia apresentada nos argumentos anteriores.

Sintática e estilisticamente, há reorganização do enunciado, cujo esquema construcional utilizado em (1.2) descrevemos como Verbo + Atributo, sendo “é” o verbo e “meu blusa” seu atributo. Aqui temos a combinação de um pronome possessivo, que marca oposição, e um gesto prototípico, que traz o sentido de oposição e negação, o que descrevemos pela combinação *oposição lexical* (“meu”) + *gesto* (apontar).

Imediatamente em seguida, ainda pressionada pelo interlocutor, que se aproxima de S., como em uma brincadeira de pega-pega, a menina complementa seu contra-argumento (1.2) quando, (1.3) “/sai correndo para longe do bisavô/”, ainda *contra-argumentando*. Neste caso, a criança opõe-se e nega, de forma mais explícita, a ação do outro por meio de um enunciado de tipo accional, cujo sentido (função) pode ser interpretado como rejeição/recusa por parte da criança, desde que ela se afasta, correndo, em direção oposta àquela em que estava o bisavô. Em (1.3), sem mobilizar elemento gestual, prosódico ou verbal - logo não é possível descrever seu esquema de construção -, o sujeito deixa claro seu ponto de vista, utilizando a *ação* como elemento que exprime negação e oposição ao mesmo tempo.

Como podemos ver ao longo desta cena, é evidente que S. conhece variados elementos de língua(gem) e sabe como utilizá-los para posicionar-se e negar. A escolha que ela faz desses elementos e o modo como os organiza causa diferentes efeitos de sentido no e pelo discurso. Não se trata, como dissemos, de uma escolha completamente consciente, pois a criança é um sujeito em constituição na e pela linguagem, e os

sentidos de suas produções são adquiridos no contexto em que ocorrem, na interação com os outros.

Acreditamos que, como até este momento, com os enunciados (1), (1.1) e (1.2), valendo-se da combinação de palavras, gestos, ações e ênfase prosódica, S. ainda não consegue convencer o bisavô a deixar de persegui-la, ela lança mão de nova estratégia para que seu posicionamento prevaleça e, agora, em (1.3), utiliza somente da ação para defender seu ponto de vista.

Em outras palavras, é interessante notar como e quando³⁹ a criança mobiliza seus conhecimentos linguísticos e de mundo para organizar, reorganizar, construir e reconstruir seu discurso a fim de posicionar-se em contexto de embate e negociação, levando-se a situação comunicativa a determinado fim, seja ao convencimento, à adesão ou o abandono do ponto de vista defendido.

Apesar de seus esforços, S. ainda não convence o interlocutor a deixar de persegui-la e ele continua (argumento) a bloquear sua passagem em uma espécie de brincadeira, ameaçando tocar seu casaco e/ou pegá-la, o que faz com que a própria mãe “ajude” a filha, reforçando seu posicionamento. Logo após (1.3), a mãe ri e diz “sai daí, nonno”, enunciado este que é parcialmente retomado e ressignificado pela menina, que continua *contra-argumentando* em (2) “[sai DAÍ.] [sai correndo em direção oposta à do bisavô]”. Ao fazê-lo, ela mobiliza a ação como marcador mais explícito da negação, opondo-se à atitude do bisavô (negação de tipo accional), rejeitando/recusando-a, ao mesmo tempo em que o elemento verbal, estilístico (elementos e sua organização no enunciado) e a entonação em “sai DAÍ” evidenciam a oposição da criança, que visa proibir o outro de continuar com a brincadeira. Logo, há dois efeitos de sentido possíveis: a rejeição/recusa e a proibição/comando, em especial pelo uso do verbo “sair” no modo imperativo. Ambos os sentidos visam o mesmo efeito: fazer o interlocutor afastar-se e, provavelmente, cessar com a brincadeira.

Em (2), enquanto a negação é explicitada pela ação, a oposição, como dissemos, é evidenciada pela combinação da ação mais do verbo no modo imperativo, “sai”, e da locução adverbial de lugar, “daí”, sobre a qual recai o acento de focalização, que enfatiza de onde o interlocutor deveria se afastar, ou seja, de perto - ou da frente - da

³⁹ Quando não há convencimento e/ou é preciso reforçar o argumento/contra-argumento.

criança. Sendo assim, podemos descrever o esquema construcional desse enunciado como Verbo (“sai”) + Complemento (“daí”), havendo a combinação *negação* e *oposição* com os elementos *verbo* + *locução adverbial* + *ação*.

Novamente, S. lança mão de diferentes recursos de língua para se posicionar ora valendo-se somente dos elementos verbais e da entonação, ora somente de ações e/ou gestos, ora utilizando todos estes elementos em um mesmo enunciado.

Semelhante a (2), após o bisavô continuar a argumentar, S. reformula seu enunciado, ainda defendendo o ponto de vista contrário (*contra-argumento*), que apresentara no início, ao dizer (3) “**deixa... deixa AÍ.**” e (4) “**/sai correndo, esquivando-se do bisavô/**”. No enunciado (3), S. continua opondo-se à atitude do bisavô, mas não mobiliza elemento (verbal, gestual e/ou accional) que seja prototípico da negação, que está subentendida, pois o *contra-argumento* em questão dá continuidade aos enunciados anteriores em que a negação era mais evidente. Dessa forma, o efeito de sentido de proibição/comando sobre o discurso/ação do bisavô ocorre por meio de um enunciado em que a negação está menos marcada no discurso e que evidencia a oposição pelo verbo “deixar” no modo imperativo, configurando ordem, comando, e pelo seu complemento, o advérbio de lugar “aí”. O acento de focalização está sobre a palavra “aí”, também reforçando o posicionamento de S., defendido até aquele momento, visando fazer com que o interlocutor deixe de mexer em sua roupa.

Sintática e estilisticamente, descrevemos este enunciado como Verbo (“deixa”) + Complemento (“aí”), havendo a combinação *verbo* + *advérbio*, que expressam, neste caso, somente a oposição, como em (2). Ainda que o esquema construcional de (3) seja o mesmo que em (2), vale mencioná-lo tendo em vista que a criança altera o verbo e complemento deste enunciado (“deixa” e “aí”) em relação ao anterior (“sai” e “daí”), mesmo que o sentido continue sendo o de ordem e proibição em relação ao argumento do interlocutor.

Como em (3), em (4) “**/sai correndo, esquivando-se do bisavô/**”, S. continua *contra-argumentando* e opondo-se ao discurso do bisavô, porém, aqui, junto com a oposição, a negação está evidente por meio da ação: correr e esquivar-se de alguém. Compreendemos (4) como um enunciado que exprime o sentido de rejeição/recusa por meio da negação de tipo accional, em que a criança mobiliza todo o corpo para realizar as ações de correr e esquivar-se. S. não utiliza aqui gesto e/ou elemento verbal. Quanto

à combinação de elementos que exprimem *negação* e *oposição*, a *ação* foi responsável, neste enunciado, por instaurar ambos os sentidos, mais uma vez, deixando claro que a criança experimenta a linguagem, utilizando os vários recursos linguísticos e de mundo que têm à sua disposição e organizando-os de maneiras diferentes para, no caso da Argumentação, defender seu ponto de vista.

Imediatamente após o contra-argumento em (4), a mãe da menina reforça o posicionamento da filha, mas nem o discurso da criança nem de sua mãe convencem o bisavô, que continua brincando. É interessante mencionar que, por um momento, S. sorri, talvez divertindo-se com a brincadeira, mas, logo em seguida, ela volta a defender seu posicionamento (*contra-argumento*) inicial em (5) “[não VAI] [afasta-se, enquanto volta o rosto para olhar o BVÔ]”.

Em (5), S. utiliza a negação de tipo mista, com os elementos prototípicos verbal (advérbio “não”) e accional (afastar-se), para opôr-se à ação do interlocutor e proibi-la, o que é evidente pelo verbo “ir” no imperativo. Há ainda o acento de focalização, entonação ascendente, sobre o verbo no imperativo, “vai”, enfatizando a oposição e ordem/proibição dita pela criança.

Neste enunciado, consideramos que, além do elemento prototípico, “não”, a ação de afastar-se possui o sentido, no contexto de produção, de negação, enquanto o restante das ações em que S. volta o rosto para o bisavô, atrás de si, virando, para tanto, o pescoço e parte do tronco, pode ser compreendido como parte da oposição ou podemos interpretá-las como um modo de a criança assegurar-se de que o interlocutor não a estava seguindo e, portanto, obedecia sua ordem (“não VAI.”). Somado a isso, houve uma nova escolha lexical e uma nova organização no enunciado que influenciam no sentido do contra-argumento de S. Consideramos assim que em (5) a sintaxe - mais especificamente o esquema construcional - é importante para observarmos como a criança mobilizou e organizou os elementos verbais em seu enunciado argumentativo com negação, por nós descrito como como NEGação prototípica (“não”) + Verbo (“vai”), sendo a combinação de *negação* e *oposição* composta pelo *advérbio* + *verbo* + *ação* (afastar-se).

Apesar de todas as reformulações de seus enunciados e de reiterar, em cada um deles, seu posicionamento, S. ainda não consegue convencer o bisavô e ele volta a

seguir-la (“[move-se na direção de S.]”), fazendo com que a criança volte a *contra-argumentar* em (6) “**(não VAI!)** (*Palm up*) [olha para o BVÔ]”, proibindo a ação do outro, como em (5), por meio do verbo “ir” no modo imperativo, somado aos elementos prototípicos da negação, de tipo mista: o advérbio “não” (tipo verbal) e o gesto emblemático *Palm up* (tipo gestual), executado com o braço esquerdo e a mão esquerda espalmada, que a menina levanta em direção ao interlocutor, enquanto olha para ele. Novamente, como no enunciado anterior, S. mobiliza o acento de focalização sobre o verbo flexionado no imperativo “vai”, agora pronunciado com mais ênfase do que fora em (5), reiterando e reforçando seu ponto de vista. Em (6), a organização sintática é a mesma de (5), havendo, neste caso, o uso do gesto emblemático, *palm up*, novo elemento, dentre os gestos, mobilizado por S. para fazer com que o interlocutor não a seguisse mais. Assim, a combinação *negação* e *oposição* foi descrita como *advérbio* + *verbo* + *gesto*.

Imediatamente em seguida, em (7) “[S. *se afasta, saindo da cozinha*]” (*contra-argumento*), S. rejeita/recusa o discurso do outro por meio de um enunciado novamente de tipo accional em que a ação de afastar-se estabelece, no contexto de produção, os sentidos opositivo e negativo, enquanto sair da cozinha reforça a (o)posição da criança em relação ao discurso do bisavô. Neste enunciado, como em (1.3) e (4), S. não usa elementos verbais, entoacionais ou gestuais, não sendo possível, pela ausência de palavras, descrever o esquema de construção. De qualquer forma, como combinação de elementos que exprimem *negação* e *oposição*, a *ação* (afastar-se) irá veicular ambos os sentidos e, mais uma vez, notamos as diferentes construções e usos dos elementos de língua que a criança (S.) pode selecionar, mesmo que não completamente consciente desse processo, para posicionar-se.

Após (7), o bisavô deixa de perseguir a menina, abandonando a tentativa de brincadeira, sendo, portanto, responsável pela resposta e pelo encerramento do embate entre ele e a criança, que se vê livre do pega-pega.

Nesta cena, por nós chamada de “*Desfile de moda*”, podemos observar, ao longo dos argumentos de S., as retomadas de enunciados precedentes, seus e dos interlocutores (como de sua tia, a observadora, e de sua mãe), e, diferentemente de outras cenas, a presença de muitas reformulações que a criança faz em relação às

palavras, sua sintaxe, organização e função no enunciado, ou seja, em relação a seu esquema construcional, como ocorre em “blusa meu” para “meu blusa”, assim como a reformulação em relação à mudança dos elementos gestuais e, principalmente, accionais e ao modo como eles aparecem nos enunciados.

S. vai reformulando e, dessa forma, adequando a organização de seus enunciados segundo o que podemos chamar de ordem canônica do Português Brasileiro (atributo + substantivo, ex.: minha blusa), da mesma forma em que modifica seu discurso a fim de fazer valer seu posicionamento inicial, usando, para tanto, palavras de diferentes classes gramaticais (advérbio de negação, prototipicamente negativo; locução adverbial; advérbio de lugar; verbo no imperativo; pronome possessivo), assim como diferentes ações (afastar-se, sair correndo, esquivar-se), gesto (palm up) e mudança de posição e sentido da ênfase entonacional. Podemos fazer essa afirmação pela abordagem teórico-metodológica por nós mobilizada, estando cientes de que essa escolha e experimentação da criança com os recursos da linguagem fazem parte de seu processo de aquisição e, nele inserida, não se trata de um processo (completamente) consciente. Não há essa total consciência sobre as escolhas dos elementos, menos ainda sobre suas classificações, como as classes gramaticais das palavras e os tipos de gestos, mas, sim uma motivação discursiva e comunicativa do e para o sujeito.

A própria organização estilística e sintática dos enunciados (Verbo + Atributo, Verbo + Complemento, NEGação prototípica + Verbo), combinando ou não gestos, ações, prosódia e/ou palavras (*Pron. Possessivo*; *pronome + gesto*; *ação*; *vc + loc. adv + ação*; *vb + adv*; *adv + vb + ação*; *adv + vb + gesto*) pode ser observada.

As (re)formulações dos enunciados argumentativos com negação podem ser indicativos do intenso processo de aquisição da linguagem pelo qual o sujeito está passando aos, neste caso, 2 anos e 1 mês, assim como demonstra que a criança reflete (ainda que não completamente de forma consciente) sobre a língua(gem), seus elementos (verbais, estilísticos, sintáticos, gestuais, accionais e prosódicos), assim como sobre seus conhecimentos de mundo, a fim de, em contexto argumentativo, defender seu posicionamento e, de preferência, fazê-lo prevalecer em relação ao discurso do outro.

5. Estratégia de Acento de Focalização - Entonação ascendente na sílaba tônica do elemento de negação prototípica (NEGpp)

(A. 2 anos; 3 meses; 30 dias)

(2.2) “O dragãozinho”

“A.: **ah petit dragon. (1)** → *ARGUMENTO*

[A. pega e observa o brinquedo]

ART: c'est un trésor! → *CONTRA-ARGUMENTO*

A.: **NON, c’(n’) est PAS un trésor. (2)** → *ARGUMENTO*

ART: si, c'est une statue. → *CONTRA-ARGUMENTO*

A.: **non, pas statue. (3)** → *ARGUMENTO*

ART: bah si! → *CONTRA-ARGUMENTO*

A.: **un bébé dragon. (4)** → *ARGUMENTO*

ART: ah xxx [?]. → *CONTRA-ARGUMENTO*

A.: ...**non, c’est PAS! (5)** → *ARGUMENTO*

[grita e franzi as sobrancelhas] (headshake)

ART: si tu veux! → *CONTRA-ARGUMENTO*

A.: **[NOOOON!] (6)** → *ARGUMENTO*

[grita]

A.: *[levanta-se, olhando para a mãe]*

ART: <[si tu veux]> → *CONTRA-ARGUMENTO*

[rindo]

MÃE: *[ri]*

MÃE: c'est bon, il a dit oui, <il a dit oui, c'est toi qui as raison, c'est toi qui as raison, c'est toi qui as raison, Anaé>, c'est un bébé dragon.

[ri]

ART: <oui, oui>, oui c'est toi qui as raison. → *RESPOSTA*

A.: **Non. (7)** → *ARGUMENTO*

(headshake)

MÃE: oui vas t'asseoir... → *CONTRA-ARGUMENTO*

[ri]

A.: **...ouais. (8)** → *RESPOSTA*

Ainda no quarto de um dos irmãos, enquanto brinca com os brinquedos de Arthur e Ael, a menina nota, entre os bonecos de cavaleiros e seus acessórios, a miniatura de um dragão, a qual pega e afirma (*argumento*) ser um pequeno dragão, (1) “**Ah petit dragon.**”. Mas Arthur, o irmão mais velho, contra-argumenta, corrigindo e dizendo tratar-se de um tesouro (“c’est un trésor!”). Ao assistirmos ao vídeo dessa cena, podemos notar que se trata, sim, da miniatura de um dragão, que está pintado de dourado. Contudo, no universo da coleção Imaginext, trata-se da representação de um objeto de ouro em formato de dragão, parte de um tesouro.

A correção de Arthur não é aceita por A., que se opõe ao contra-argumento, *argumentando* em (2) “**NON, c’est PAS un trésor.**”, rejeitando/recusando (função da negação) o posicionamento do outro. Para tanto, ela retoma o elemento que exprime a oposição no enunciado do interlocutor, “trésor”, trazendo em seu enunciado duas palavras prototípicas que marcam a negação - de tipo verbal -, os advérbios “non” e “pas”. Ambos os advérbios recebem, na produção de A., ênfase entonacional, contribuindo para marcar o posicionamento da menina em relação ao discurso de seu irmão.

Dando continuidade à cena, Arthur volta a contra-argumentar (“si, c’est une statue.”), defendendo seu ponto de vista de que o objeto nas mãos da irmã era um tesouro de fato. Ela, porém, não aceita e novamente *argumenta*, dizendo (3) “**non, pas statue.**”, como em (2), retomando seus dois elementos verbais (advérbios de negação) prototípicos para expressar a negação, de forma marcada, neste caso, com efeito de sentido de rejeição/recusa. Mas, diferentemente do enunciado anterior, o sujeito não mobiliza o acento de focalização, assim como, até o momento, não se vale de outros elementos de língua a não ser o verbal. Para expressar a oposição e a **negação**, novamente como em (2), a criança utiliza *dois advérbios de negação* mais a *oposição lexical* por meio do substantivo “statue”, cujo sentido ela rejeita.

Arthur não aceita o posicionamento defendido pela irmã, voltando a contra-argumentar (“bah si!”), sendo, mais uma vez, refutado por A., que insiste em chamar o tesouro/estátua por outro nome, agora (4) “**un bébé dragon.**” (*argumento*), com novo ponto de vista, em que o sentido de rejeição/recusa não está marcado explicitamente, ou seja, não é expresso por elementos prototípicos da negação, como os

advérbios “non”, “pas”, “ne” ou por gestos também prototípicos, como o *headshake*. Contudo, podemos recuperar o sentido de rejeição/recusa pelos enunciados anteriores e por meio da própria substituição de um substantivo (trésor, statue) por outro: “bébé dragon”. Podemos identificar “bébé dragon” como o elemento de *oposição lexical*.

Ressaltamos que, neste enunciado, observamos que a construção da negação, em contexto argumentativo, pode ocorrer não somente por meio de elementos (verbais, gestuais ou accionais) prototípicos que explicitam esta operação enunciativa, como os mencionados acima, mas, pode ser expressa também por elementos não prototípicos, que adquirem o sentido negativo, como dissemos, no todo da cena, precedido por enunciados que trazem elementos típicos da negação (como ocorre em (2) e (3) desta cena), no caso de “bébé dragon” em (4)).

Imediatamente após (4), Arthur diz algo que não conseguimos compreender pelo vídeo, mas que foi interpretado por A. como a retomada do contra-argumento pelo irmão, o que a faz voltar a *argumentar* em (5) “**...non, c’est PAS! [grita e franzi as sobrancelhas] (headshake)**”, novamente rejeitando/recusando o discurso do outro, agora por meio de uma negação de tipo mista, com os seguintes elementos: dois advérbios de negação (tipo verbal), o grito (vocal), o franzir das sobrancelhas (accional) e o gesto emblemático de cabeça, o *headshake* (gestual). Todos estes elementos evidenciam o ponto de vista oposto defendido por A., assim como são, todos eles, prototípicos da negação, que está explicitamente marcada no enunciado. Além de mobilizar elementos das quatro naturezas (verbal, vocal, gestual e accional) possíveis à negação, a menina também se valeu do acento de focalização sobre o advérbio “pas”, enfatizando o sentido já expresso pelo advérbio anterior, “non”, que está no início do enunciado. Há, portanto, a combinação de **dois advérbios + ação + gesto** para expressar a **negação** e a *oposição*, de modo que os três elementos, ao mesmo tempo, carregam ambos os sentidos.

Em (5), A. insiste sobre seu ponto de vista (a miniatura do dragão não ser um tesouro ou uma estátua, retomando elementos que havia utilizado nos enunciados anteriores, assim como mobiliza outros (verbal, acento de focalização, vocal, gestual e accional). Seu irmão, Arthur, deixa de refutar o posicionamento da menina ao dizer “si tu veux!” (tradução “você quem sabe”), mas também não concorda com ela,

pronunciando-se de forma aparentemente indiferente em relação a brinquedo ser uma estátua ou um dragão bebê. Por isso, consideramos este enunciado de Arthur como um contra-argumento, não uma resposta, pois espera-se que esta seja proferida por quem argumenta, logo, por A.

Sem entrar em acordo com o discurso do irmão, A. diz (6) “[**NOOOON!**] *[grita]*” e (7) “**Non.** (*headshake*)”, rejeitando/recusando o posicionamento anterior do interlocutor por meio de negação prototípica, mista, e utilizando elementos verbal e vocal em (6), assim como o acento de focalização, e elementos verbal e gestual em (7), havendo a combinação *negação* e *oposição* por meio do *advérbio* + *ação* (6) e em (7) *advérbio* + *gesto*.

Imediatamente após o argumento de A. em (6), Arthur volta a produzir um contra-argumento, ainda não concordando de fato com o ponto de vista da irmã, e a mãe da menina se posiciona, concordando que a filha tinha razão sobre a natureza do objeto. O discurso da mãe é retomado por Arthur, que passa a *responder*, agora concordando com o argumento de A. ao dizer “oui, oui, oui c’est toi qui a raison”, enunciado este que poderia ter finalizado a cena.

Contudo, apesar de o irmão mais velho concordar com o posicionamento de A., ela volta a *argumentar* em (7), talvez porque não ouvira o que o outro dissera ou não compreendera o enunciado da mãe, que traz outra possibilidade, favorável ao que propunha A., posicionamento este retomado por Arthur. do menino, afirmando que a filha tinha razão sobre a natureza do brinquedo. Somente quando a mãe pede que a menina vá sentar-se (“oui vas t’ asseoir...”) - o que interpretamos como um contra-argumento em relação a (7) - é que ela deixa de argumentar (“...ouais”) sobre o brinquedo e *responde* em (8) “...ouais”, concordando em sentar-se e abandonando o embate sobre o brinquedo.

Podemos observar, nos enunciados de A., ao longo desta cena, que a menina mobiliza, além dos elementos prototípicos, como o advérbio de negação “non” e “ne...pas”, como fizera na primeira cena analisada (A. 2; 01; 05), outros elementos, diversos, como o grito, expressões faciais (franzir as sobrancelhas), gesto (*headshake*) e diferentes palavras, retomadas e ressignificadas dos contra-argumentos de seu irmão mais velho, Arthur. É fato que os elementos prototípicos, em especial, os advérbios de

negação, ainda são muito utilizados pela menina para negar em seu discurso argumentativo, mas novas formas, prototípicas (principalmente) ou não, e possibilidades aparecem pelo fato de a criança variar a combinação entre esses elementos.

6. Estratégia de Acento de Focalização - Entonação ascendente na sílaba tônica do elemento de oposição

(S. 2 anos; 3 meses; 8 dias)

(1.2) “O chá”

“S.: <to(ma), to(ma).> <falam ao mesmo tempo>

OBS: <é.>

OBS: (vo)cê não quer mais chá?

BVÓ: dá pra nonna⁴⁰. → **ARGUMENTO**

S.: num É, é da teTEia. (1) → **CONTRA-ARGUMENTO**

BVÓ: <que teteia.> <falam ao mesmo tempo> → **ARGUMENTO**

OBS: <[ri]>

S.: <é da te-TEEi-Á.> (2) → **CONTRA-ARGUMENTO**

Com.: S. está sentada no sofá.

OBS: dá. → **ARGUMENTO**

S.: to{ma}. → **RESPOSTA**

{sussurrado} (3)”

S. está na casa dos bisavós, tomando chá e chupando um pirulito enquanto observa a tia filmá-la, questionando sobre a câmera. Em certo momento, ela deixa de tomar o chá e ergue a mamadeira na direção de OBS, para entregá-la, dizendo “to(ma), to(ma)”, mas quem se oferece para pegar o objeto é a bisavó da criança, “dá pra nonna”, o que consideramos o argumento inicial da cena.

⁴⁰ “Nonna” é o apelido da bisavó de S., como “nonno” é de seu bisavô.

Imediatamente após o enunciado da bisavó, S. posiciona-se, dizendo (2) “**num É, é da teTEia.**”, *contra-argumentando* a ordem da interlocutora, negando-se a dar a mamadeira para ela, mas oferecendo uma possibilidade alternativa, que é dá-la para a sua tia - a quem chama de “teteia” - para quem ela já oferecera a mamadeira no início. Ao opor-se e negar o argumento de BVÓ, S. mobiliza a negação de tipo verbal, explicitada pelo elemento prototípico “num”, advérbio, que, no enunciado (1) e no contexto em que foi produzido expressa sentido (função) de rejeição/recusa, mas não descartamos a possibilidade de tratar-se de proibição/comando.

Somado ao elemento verbal da negação, o “num”, a criança mobiliza outros elementos verbais (advérbio somado ao verbo “é”) para opor-se à ordem da bisavó, trazendo a alternativa para o ponto de vista inicial (“é da teteia”), elementos esses sobre os quais recai o acento de focalização, de entonação ascendente no verbo “é” e na segunda sílaba de “teteia” (como transcrito em “**num É, é da teTEia.**”), naturalmente tônica segundo as regras da Língua Portuguesa. Em (1), a combinação dos elementos de *negação* e *oposição* ocorre por meio do *advérbio* (“num”) + *oposição lexical* (“teteia”). Também, julgamos a maneira como S. organizou os elementos de língua em seu enunciado importantes para a construção e significação de seu contra-argumento nesta cena, desde que ela apresenta seu ponto de vista inicial (“num é (de BVÓ)”), seguido pela possibilidade alternativa (“é da teteia”), aqui por meio da relação de coordenação. Descrevemos o esquema construcional deste enunciado (1) como (NEGação prototípica (“num”) + Verbo (“é”)) relação de coordenação (Verbo (“é”) + Atributo do verbo (“da teteia”)).

Porém, a menina não parece convencer a interlocutora (“que teteia.”) e volta a *contra-argumentar* em (2) “<**é da te-TEEi-Á.**> <*falam ao mesmo tempo*>”, enunciado que dá continuidade ao posicionamento defendido em (1). Neste momento não há elemento prototípico que marque a negação de forma explícita, mas, como S. dá continuidade ao contra-argumento anterior, em que a negação se faz presente, retomando-a de forma menos explícita. Aqui o enunciado adquire sentido de rejeição/recusa (ou proibição/comando). Em (2), a criança utiliza o acento de focalização, em especial, a entonação ascendente sobre a palavra “teteia” (**te-TEEi-Á.**), à qual pronuncia pausadamente, recursos estes que consideramos retomar e reiterar o posicionamento inicial de S., de que ela entregaria a mamadeira para a tia, ou seja, a

teteia, e somente para ela. Neste caso, para expressar *negação* e *oposição*, a criança utiliza a *oposição lexical*, estando - como dissemos - a negação subentendida a partir do contra-argumento em (1), do qual é retomada.

Em seguida, a observadora ri da criança e aceita que ela lhe dê a mamadeira. Já a bisavó não volta a se posicionar e S. diz (3) “**to{ma}. {sussurrado}**”, entregando o objeto para a observadora, o que consideramos a *resposta* da cena argumentativa, que é encerrada.

7. Estratégia de Silabação

(S. 2 anos; 1 mês; 24 dias)

(1.1) “Mexendo no cabelo”

“BVÔ: [*puxa o cabelo de S.*] → **ARGUMENTO**

MÃE: para, nonno! → **CONTRA-ARGUMENTO**

BVÔ: [*mexe no cabelo de S.*] → **ARGUMENTO**

MÃE: (por)que ela vai tira(r), para! → **CONTRA-ARGUMENTO**

[...]

OBS: (o) que que o nonno (es)tava fazendo no seu cabelo, Sô?

S.: o nonno tiro(u) o o couso.

OBS: o couso?

S.: (hãh hãh.)

(*heashake*)

OBS: o rabinho, ele (es)tá mexendo no seu rabinho de cavalo, aí?

S.: é.

OBS: ah, mas esse nonno.

OBS: fala: nonno, não pode, nonno.

S.: **não PODE. (1)** → **CONTRA-ARGUMENTO**

(*headshake*)

S.: **não é, é a MA-MÃE-ZI-NHA. (2)** → **CONTRA-ARGUMENTO**

[*S. estica o braço direito e coloca a mão no cabelo*]

S.: mamãe?

S.: a mamãe.

OBS: a mamãe?

S.: é.

OBS: foi a mamãe que fez?

S.: não.

Com.: O bisavô deixa de mexer no cabelo de S., que passa a falar de outro assunto.” → **RESPOSTA**”

S. está na casa dos bisavós. Em dado momento, o bisavô passa por ela e mexe em seu penteado - um rabo de cavalo -, o que incomoda a mãe da menina, mas a princípio não a criança, que apenas conta para a interlocutora, que a questiona, o que o outro estava fazendo. Neste momento, são a mãe e a observadora que se opõem à ação

do bisavô, que continua mexendo no cabelo de S. Quando instigada pela observadora a posicionar-se perante a ação do bisavô (“Ah, mas esse nonno.”, “Fala: nonno, não pode, nonno.”), S. *contra-argumenta*, dizendo, (1) “**Não PODE. (headshake)**”, opondo-se à ação do outro, retomando parte do enunciado, proferido imediatamente antes, por sua tia.

Ao retomá-lo, a menina posiciona-se perante a ação do interlocutor (bisavô), refutando-a, utilizando a negação marcada explicitamente, por duas elementos prototípicos desse recurso discursivo: o advérbio de negação, “não” (tipo verbal), e o gesto, o *headshake* (gestual), em seu enunciado, que adquire sentido de proibição/comando (função da negação) no contexto em que é produzido, sobretudo, devido ao verbo “poder” estar no modo imperativo, caracterizando ordem. Sendo assim, trata-se de uma negação de tipo mista. Somado ao elemento verbal prototípico da negação (advérbio de negação), S. utiliza um gesto de cabeça emblemático, assim como marcará prosodicamente, por meio do acento de focalização e entonação ascendente (na transcrição marcada pelas letras maiúsculas), o verbo no imperativo, “pode”. Ao fazê-lo, compreendemos que a criança enfatiza, reforça sua oposição e proibição, que é explicitada pelo elemento prototípico “não”. Em (1), para expressar *negação* e *oposição*, S. combina *advérbio* + *gesto*, que carrega ambos os sentidos.

Imediatamente após (1), S. diz (2) “**Não é, é da MA-MÃE-ZI-NHA. [S. estica o braço direito e coloca a mão no cabelo]**”, utilizando novamente a negação de forma mais explícita, reforçando a oposição em relação ao bisavô mexer em seu cabelo. Em (2), a menina, então, faz uma ação: estica o braço e coloca a mão direita sobre o cabelo, o que poderíamos interpretar como outro ponto de vista desse contra-argumento. Neste enunciado a menina continua *contra-argumentando*, sua negação é novamente construída com o sentido⁴¹ de proibição/comando ou rejeição/recusa, marcada pelo elemento prototípico “não” (tipo verbal), reiterando o posicionamento em (1).

Ao negar em (2), S. continua a construir a sua oposição neste enunciado, fazendo uso, além do advérbio de negação mais o verbo “ser”, da justificativa dada pelo substantivo simples “mamãezinha”, sobre o qual recai o acento de focalização e entonação ascendente que, como dissemos, reitera a oposição já expressa pela partícula

⁴¹ Neste enunciado, o “não é” não fica claro, podendo ter o sentido de proibição/comando (se pensarmos no enunciado anterior) ou de rejeição/recusa, pois a criança traz um novo ponto de vista. Por esse motivo, não confirmaremos tratar-se de uma negação.

negativa prototípica mais o verbo. Ao dizer “mamãezinha”, enfatizando as sílabas da palavra em conjunto com a ação multimodal de colocar a mão no cabelo, ajuda-nos a compreender o sentido do enunciado como oposição com justificativa em relação à ação do bisavô. Desse modo, no enunciado (2), diferentemente de (1), a combinação ***negação*** e *oposição* ocorre pelo ***advérbio*** + *oposição lexical* (que é, neste caso, “mamãezinha”) + *ação* (colocar a mão no cabelo). Após (2), o bisavô, que mexia no cabelo da bisneta, deixa de provocá-la, assim como a menina volta-se para outro assunto, encerrando a cena argumentativa.

Verificamos que a ação de S. (colocar a mão sobre o cabelo) compõe sentido, atrelado àquele trazido por “mã-mãe-zinha”, não ficando claro o que a criança quis dizer, mas é evidente que o sujeito se opõe à ação do bisavô.

Podemos observar, nesta cena, que a criança, em pleno processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e ainda muito jovem, explora, agora, outros elementos de língua além do verbal e prosódico, que continua a utilizar, mas, valendo-se, também do gesto e, neste caso, talvez da ação, para posicionar-se. Ainda neste período a negação no discurso argumentativo de S. ocorre com bastante frequência através de elementos prototípicos da negação.

8. Estratégia de Correção

(S. 2 anos; 10 meses; 09 dias)

(8.6) “*Eu sou princesa!*”

“MÃE: você? como como o tiozinho falo(u) pra você?”

MÃE: criança como é, menina lindo?

S.; [*olha para a mãe*]

OBS: menina bonitinho. → ***ARGUMENTO***

MÃE: [menina <bonitinho?>] <*falam ao mesmo tempo*>

[*rindo*]

S.: <[boonitInho?!]> (1) → *CONTRA-ARGUMENTO*

[levanta-se, virada para OBS]

OBS: [ri]

S.: [nÃo exIste bonitinho, eu sO(u) princEsa.] (1.1) → *CONTRA-ARGUMENTO*

[anda, arrastando uma pelúcia]

OBS: no...

OBS: ela falo(u) exatamente assim!

MÃE: [ri] → *RESPOSTA*

OBS: [ri]" → *RESPOSTA*

Nesta cena, S. está em casa, em seu quarto, onde estão também sua mãe, que arruma as gavetas, e a observadora. A mãe, retomando uma cena que ocorrera no momento em que a menina e sua tia voltavam da escola, quando um senhor que passava por elas elogiara S., pergunta para a filha o que exatamente o homem havia dito (“você? como como o tiozinho falo(u) pra você?” e “criança como é, menina lindo?”). Quem responde é a observadora (“menina bonitinho.”) e seu enunciado é novamente dito pela mãe (“[menina <bonitinho?>] <falam ao mesmo tempo> [rindo]”).

Ao mesmo tempo, S. opõe-se ao ponto de vista nele presente (de que ela era bonitinho ou bonitinha), antes apresentado por um desconhecido e agora por familiares, que estão interagindo naquele momento com ela, *contra-argumentando* da mesma forma que, segundo OBS, fizera quando voltavam da escola. A menina diz (1) “<[boonitInho?!]> *[levanta-se, virada para OBS]*”, questionando o argumento anterior e opondo-se a ele, rejeitando-o/recusando-o, sem a presença elemento que marque a negação explicitamente. Em (1), a menina opõe-se ao ponto de vista defendido pelo outro retomando o adjetivo “bonitinho”, aqui utilizado como *oposição lexical*. Ela o pronuncia alongando o primeiro “o” e com entonação ascendente no segundo “i”, de um modo que podemos interpretar que está descontente ou mesmo indignada com o elogio, o que irá se confirmar no enunciado seguinte, (1.1).

A observadora ri do posicionamento da sobrinha em (1), posicionamento este que a menina complementa em (1.1), dando continuidade ao *contra-argumento*, apresentando agora a alternativa possível a “ser bonitinho”. Ela diz (1.1) “[nÃo exIste

bonitinho, eu sO(u) princEsa] *[anda, arrastando uma pelúcia]*, reiterando a rejeição/recusa sobre o argumento do outro, agora com negação marcada explicitamente pelo elemento prototípico da negação, o advérbio “não”, portanto, negação temos uma negação de tipo verbal. Junto ao marcador prototípico, outros elementos verbais explicitam e reforçam o posicionamento contrário da menina: o verbo “existir”; o adjetivo “bonitinho”, por ela refutado; o pronome pessoal “eu”; o verbo “ser” no presente do indicativo; e o substantivo simples “princesa”. É importante ressaltar que a criança utiliza a entonação ascendente sobre algumas das palavras que compõem seu enunciado, que são o “não”, “existe”, “so(u)” e “princesa”, palavras estas centrais no novo ponto de vista (“ser princesa”) defendido e cujos sentidos são enfatizados.

Ao completar seu argumento em (1.1) e continuando a defender seu posicionamento inicial, S., de forma não de todo consciente, organiza os elementos verbais no que descrevemos como (NEGação prototípica (“não”) + Verbo (“existe”) + Atributo do verbo (“bonitinho”)) relação de justaposição (Sujeito (“eu”) + Verbo (“sou”) + Atributo (“princesa”)), combinando *advérbio* (“não”) + *oposição lexical* (“bonitinho”) + *verbo* (“sou”) + *oposição lexical* (“princesa”) para expressar a **negação** e a *oposição*.

Logo após o contra-argumento de S., a observadora e a mãe riem, não se opondo a ela, finalizando, assim, a cena em questão.

É singular no contra-argumento de S. e na cena em si o fato de a menina argumentar com seus interlocutores, aqui sua mãe e observadora, opondo-se também ao discurso do senhor desconhecido, retomado agora em outro contexto dialógico. Ao opor-se a esse discurso, a criança **corrige** o ponto de vista inicial, “ser bonito”, ao qual rejeita, propondo o que podemos entender como a ideia correta para S. ou a ideia por ela esperada, que é “ser princesa”.

Não fica claro se a menina realizou esse movimento discursivo corrigindo o outro sobre o sentido de ser “bonitinho” ou se pela relação do adjetivo “bonitinho”, que está no masculino, com o substantivo “menina”, no feminino, com o qual a primeira palavra não concorda em gênero, segundo preveem as regras da língua. Podemos, pelos dados de S., observar que ela, em período de aquisição da linguagem, está em intenso contato com a língua(gem) e suas formas e que a utiliza com cada vez mais fluência ao

longo dos meses, dos 2;01 aos 2;10 anos, passando a utilizar mais palavras - além de outros elementos, como gestos, vocalizações e ações -, de diferentes classes gramaticais, organizando-as de diversas formas (esquemas de construções) e realizando a concordância entre verbos, substantivos e adjetivos da maneira considerada correta, segundo a Gramática da Língua Portuguesa (Neves, 2011; Castilho, 2014).

Mas, não podemos - nem nos cabe - definir se S. mostra-se consciente do “erro” de concordância, de modo que outra possibilidade de interpretação desta correção nos parece mais provável e possível: a diferença entre o conceito (culturalmente estabelecido) entre “ser bonitinho” e “ser princesa”.

Para esta segunda interpretação, observando as relações e interações que ocorrem entre a menina, S., e seus familiares, em sua microcultura, notamos, ao longo das produções analisadas (2;01;24 aos 2;10;09 anos), que as histórias de contos de fadas com personagens como as princesas, estão sempre muito presentes em seu cotidiano. Observamos que S. adora as personagens das princesas da Disney e costuma falar delas, trazendo para a comunicação, principalmente com a tia, a mãe, a avó e a bisavó, o assunto, seja durante uma contação de histórias e/ou ao falar de determinado brinquedo que ela possui ou irá ganhar, ou de uma fantasia com a qual foi a uma festa de aniversário.

Somado a isso, os familiares costumam chamar S. de “princesa”, substantivo que, neste caso, não significa que a menina é filha de reis, que pertença à realeza, mas uma palavra que está prenhe de um sentido culturalmente estabelecido de que “ser princesa” é sinônimo de ser muito mais do que somente bonita - ou “bonitinho/a”, rejeitado por S. -, é ser também elegante, simpática, encantadora, corajosa e, se pensarmos nas princesas dos desenhos infantis, até mesmo mágicas.

Portanto, concluímos que a microcultura na qual a criança está inserida e as atividades de seu dia-a-dia também são mobilizadas por ela na construção e sentido de seu discurso argumentativo, em que a negação está presente, sendo, nessa construção, um elemento tão importante quanto os elementos de língua (verbais, gestuais, racionais, sintático e entonacional).

9. Estratégias de deslocamento do tema e de Formatos - A Narrativa

(S. 2 anos; 9 meses; 12 dias)

(3.5) “A Bruxa”

OBS: vamo(s) passa(r) uma pomadinha nesse bumbum aí que (es)tá todo, vermelho vamo(s)?! → **ARGUMENTO**

Com.: S. abre a gaveta da cozinha e pega um par de hashis, usados para comer comida japonesa.

BVÓ: é passa lá.

OBS: vamo(s) passa(r)? → **ARGUMENTO**

S.: [*grunhido*] (1) → **CONTRA-ARGUMENTO**

[ergue o hashi⁴² com a mão direita, olhando para baixo e franzindo os lábios]

OBS: vamo(s), vamo(s) lá passa(r) a pomadinha. → **ARGUMENTO**

OBS: vem Sô, vamo(s) lá passa(r) a pomadinha no bumbum, vem. → **ARGUMENTO**

S.: [*dá as costas e afasta-se de OBS*] (2) → **CONTRA-ARGUMENTO**

OBS: aí a gente penteia o cabelo pra você fica(r) bem bonita quando a mamãe chega(r)... → **ARGUMENTO**

S.: [eu vo(u) co(r)ta(r) sua ba(rr)lga!] (3) → **CONTRA-ARGUMENTO**

[rindo e olhando para OBS]

OBS: noooo... num pode! → **ARGUMENTO**

OBS: (vo)cê que(r) machuca(r) a teteia?!

S.: [*nãõ!*] (4) → **CONTRA-ARGUMENTO**

[afasta-se de OBS]

OBS: <aah boom!> <falam ao mesmo tempo>

S.: <xxx [?] essa tesO(u)ra> [p(r)a machucA(r) a...a b(r)Uxa!] (4.1) → **CONTRA-ARGUMENTO**

[S. olha para os hashis em suas mãos]

OBS: [*penteia os cabelos de S.*]

OBS: aah boom!

OBS: e e onde (es)tá essa bruxa?

S.: Ela (es)tá lá fo(r)a na (r)Ua... e aí ela (es)tá batENdo no cArro p(r)a... na... (4.2) → **CONTRA-ARGUMENTO**

⁴² Hashis são pauzinhos de madeira, utensílios utilizados como talheres na culinária japonesa e chinesa.

S.: **eu vo(u) cortA(r) Ela! (4.3) → CONTRA-ARGUMENTO**

OBS: quem que vai acorda(r) ela?

S.: eu vo(u) corta(r) com a teso(u)ra!

OBS: (vo)cê vai corta(r) a bruxa com a tesoura?!

S.: éé.

OBS: ai ai ai, vamo(s) passa(r) vamo(s) passa(r) a pomadinha? → ARGUMENTO

S.: [eu vo(u) da(r) uma tesoura nEla, p(r)a machuca(r) Ela!] (5) → CONTRA-ARGUMENTO

[segura os hashis na mão esquerda]

OBS: não, não pode, Sô! → ARGUMENTO

OBS: o(lha), vamo(s) passa(r) <pomadinha.> <falamos ao mesmo tempo> → ARGUMENTO

S.: <mAs eu vo(u)> machucA(r) ela po(r)que ela (es)tá [batendo] no cArro, p(r)a p(r)a p(r)a... p(r)a entra(r) no cArro. (6) → CONTRA-ARGUMENTO

[com a mão direita faz movimento de bater em uma porta]

[S. anda pelo quarto, afastando-se de OBS]

Com.: S. vai até uma pilha de brinquedos.

S.: viu?!

OBS: o(lha), Sô, vamo(s) passa(r) essa pomadinha aqui o(lha). → ARGUMENTO

OBS: eu queria passa(r) um creminho... pode passa(r) um creminho? → ARGUMENTO

S.: pOde.*

S.: O(lha), dEixa eu fala(r) com você p(r)a o lobo... fazE(r) ba(r)ulho. (7) → CONTRA-ARGUMENTO

[balança um chocalho, olhando para OBS e sorrindo]

OBS: [ri]

S.: o(lha), eu fiz o xxx [?].*

S.: o(lha), deixa eu te mostra(r). (7.1) → CONTRA-ARGUMENTO

[toca um apito]

OBS: ai meu Deus.

S.: [assopra o apito]

OBS: ai Sô.

S.: [assopra o apito]

OBS: [ri]

S.: eu vo(u) corta(r) sua [ba(rr)IgAAA! ba ba uh...] (8) → *CONTRA-ARGUMENTO*

[sorrindo, olhando para os hashis em sua mão direita]

OBS: aai (vo)cê vai me machuca(r)? → *ARGUMENTO*

S.: nÃo... eu vo(u) machuca(r) a b(r)Uxa e o lobo mAAu! P(r)a... (9) → *CONTRA-ARGUMENTO*

[segura os dedos do pé direito enquanto está com os hashis na mão direita]

OBS: aah boom! achei que (vo)cê fosse me machuca(r). → *ARGUMENTO*

S.: deixa eu segu(r)a(r) sua fOOto... um po(u)quInhoo? (10) → *CONTRA-ARGUMENTO*

OBS: num <pode, Sô!> → *ARGUMENTO*

S.: {mas eu quero <ve(r).}> <falam ao mesmo tempo> (11) → *CONTRA-ARGUMENTO*

{choramingando}

OBS: isso eu eu que tenho que segura(r). → *ARGUMENTO*

OBS: passa você o creminho, vai. → *ARGUMENTO*

OBS: passo vo... → *ARGUMENTO*

S.: é eUU. → *RESPOSTA*

S.: [passa o creme no rosto]" → *RESPOSTA*

Após voltar da escola para casa, acompanhada pela avó e pela tia (também observadora), S. tomara banho e agora andava pela casa enquanto sua tia tentava levá-la para o quarto, argumentando que queria passar-lhe pomada contra assaduras e vesti-la (“vamo(s) passa(r) uma pomadinha nesse bumbum aí que (es)tá todo vermelho, vamo(s)?!”), sendo ignorada pela sobrinha, dando início assim à cena argumentativa.

S. continua a andar pela casa, vai até a cozinha e pega um par de hashis da gaveta, opondo-se ao argumento da interlocutora e recusando-se a atender seu pedido, *contra-argumentando* (1) “[{grunhido}] *[ergue o hashi com a mão direita, olhando para baixo e franzindo os lábios]*”. Ao contra-argumentar em (1), a menina nega explicitamente (tipo misto) o posicionamento do outro por meio do grunhido (elemento vocal) e do franzir os lábios (*mouth twist*, gesto expressivo), elementos característicos e prototípicos da negação e que, neste enunciado, provocam o sentido de rejeição/recusa. Junto da vocalização e do gesto expressivo que, neste contexto, também trazem o ponto

de vista contrário de S., com a mão direita, ela ergue os hashis que pegara da gaveta, ao mesmo tempo em que arregala os olhos para baixo, na direção em que o instrumento que ela segurava estava apontado. Todos esses elementos, constituindo o enunciado (1), podem indicar, além do posicionamento contrário de S. ao argumento de OBS, que a menina está nervosa, talvez brava em relação a ter que passar a pomada.

Em (1), a combinação **negação** e *oposição* ocorre por meio da **vocalização** (grunhido) + *gesto* (*mouth twist*) + *ações* (erguer o hashi e arregalar os olhos).

Apesar da recusa de S., a cena tem continuidade com a observadora retomando seu ponto de vista inicial de que queria passar a pomada (“vamo(s), vamo(s) lá passa(r) a pomadinha” e “vem Sô, vamo(s) lá passa(r) a pomadinha no bumbum.”), ao que a menina volta a se opor (*contra-argumento*) em (2) “[***dá as costas e afasta-se de OBS***”], afastando-se da interlocutora e dando-lhe as costas enquanto brinca com os hashis, rejeitando/recusando a proposta e negando. Neste enunciado a negação está marcada pelas ações de dar as costas e de afastar-se, que explicitam a negação e contribuem para o seu efeito de sentido de rejeição/recusa. Em (2) há, portanto, a combinação **negação** e *oposição* pelas **ações**.

A observadora continua argumentando para que a sobrinha a acompanhasse até o quarto, onde iria penteá-la e passar a pomada (“aí a gente penteia o cabelo pra você fica(r) bem bonita quando a mamãe chega(r)...”), tentando convencê-la a pentear-se para ficar mais bonita e a agradar à mãe, mas S. não se convence e volta a evitar a proposta da interlocutora, *contra-argumentando* em (3) “[***eu vo(u) co(r)ta(r) sua ba(rr)lga!***] [***rrindo e olhando para OBS***]”. Neste contra-argumento, a negação não é marcada explicitamente, por elementos prototípicos, mas que pode ser depreendida, assim como a oposição, pelo contexto em que ocorre e pelos enunciados e posicionamento anteriores da menina. Dessa forma, S. continua rejeitando/recusando o argumento de OBS, para tanto deslocando o tema da comunicação (passar ou não a pomada), mobilizando elementos que nos remetem a uma narrativa e que ela utiliza de maneira bem humorada para convencer o outro, como uma espécie de brincadeira.

O riso não é um elemento de negação e/ou de oposição, mas é um recurso argumentativo relevante, utilizado com frequência por S., cujo efeito no discurso é atenuar o sentido do posicionamento defendido pelo sujeito, aumentando as chances do

interlocutor aceitar o ponto de vista contrário (aqui, não passar a pomada), proposto como uma brincadeira, como parece ser a tentativa em (3).

Neste contra-argumento (3), o sujeito reformula o enunciado anterior, mantendo o ponto de vista inicialmente defendido, trazendo novas palavras e relação sintática entre elas que contribuem para a construção e efeito de sentido do enunciado como uma narrativa e uma brincadeira. Descrevemos o esquema de construção de (3) como Sujeito (“eu”) + Locução Verbal (“vou cortar”) + Atributo (“sua barriga”), havendo entonação ascendente sobre a vogal “i” da palavra “barriga”, enfatizando a brincadeira proposta por S. Quanto à combinação *negação* e *oposição* temos *narrativa* (“eu vou cortar sua barriga”) + *ação* (riso).

Contudo, o humor não causa o efeito, talvez esperado por S., de convencer sua interlocutora, que se opõe ao posicionamento da criança em (3), dizendo “noo.. num pode!” e “(vo)cê que(r) machuca(r) a teteia?!”, passando a posicionar-se em relação ao novo tema trazido pela menina. Assim, ocorre o que acreditamos ser uma argumentação que se desenvolve a partir de outra, uma “argumentação dentro da argumentação”, mas que, pela cena como um todo, percebemos iniciar e fechar-se no ponto de vista sobre deixar ou não deixar que OBS passe a pomada.

Quando a observadora repreende a sobrinha sobre machucá-la, S. imediatamente opõe-se (*contra-argumento*), dizendo (4) “[nÃo!] [afasta-se de OBS]”. Neste contra-argumento, o sujeito nega o argumento do outro de forma explícita por meio do elemento verbal prototípico da negação, o advérbio “não”, e da ação de afastar-se (negação de tipo misto), com sentido de rejeição/recusa, havendo a combinação de *advérbio* + *ação* para expressar *negação* e *oposição*. No contexto, compreendemos que, em (4), S. rejeita/recusa tanto o argumento da tia, de que seria machucada pela sobrinha, quanto, possivelmente, seu posicionamento inicial, de que queria passar o creme contra assaduras nela, pois a menina afasta-se de sua interlocutora, ainda evitando sua proposta inicial.

Logo em seguida, a menina diz (4.1) “<xxx [?] essa tesO(u)ra> [p(r)a machucA(r) a... a b(r)Uxa!] (4.1) [*S. olha para os hashis em suas mãos*]”, possibilidade alternativa do contra-argumento anterior, (4), por isso, parte dele. Como no enunciado (4), em (4.1), S. continua rejeitando/recusando o posicionamento da

observadora, defendendo seu ponto de vista (de que não machucaria a interlocutora) e continuando a fugir da proposta sobre a pomada. Neste enunciado, a negação não ocorre por meio de elementos prototípicos da negação, marcada explicitamente, mas através do recurso da narrativa. A menina dá continuidade ao “novo assunto”, que passa a ser para quem ela usaria a tesoura (para cortar a barriga de OBS ou não), enfatizando-o ao utilizar entonação ascendente na segunda sílaba de “tesoura”, na última do verbo “machucar” e na primeira de “bruxa”. Em (4.1), S. mobiliza, de forma ainda mais clara do que em (4), a narrativa, trazendo a personagem da bruxa para quem ela transfere a ação de machucar, opondo-se, assim, ao argumento de OBS por meio da combinação *negação* e *oposição* pela *oposição lexical* (“bruxa”).

É preciso ressaltar que S., desde muito pequena, tem muito contato com histórias infantis e contos de fada para ela contados em casa, por seus familiares, e na escola, que já frequenta aos 2 anos e 9 meses. No vídeo (5. S. 2; 09; 12) do qual retiramos esta cena, antes dela, a menina contava uma história que ouvira, na escola, sobre o lobo mau - personagem que traz nos enunciados (7) e (9) -, retomando os elementos do conto de fadas, agora para argumentar e, em oposição explícita, negar o discurso do outro, como já havíamos observado em Ricci, 2020 (p.85 a 88).

A partir do contra-argumento (4) e (4.1), o deslocamento de tema a partir do formato da narrativa como estratégia de construção do discurso argumentativo será recuperado por S. nos enunciados (4.2), (4.3), (5), (6), (7), (8) e (9), caracterizando esta cena argumentativa e trazendo à tona uma estratégia empregada pela criança para argumentar e, neste contexto, negar, que vai além dos usos somente de estratégias verbais, sintáticas, gestuais, accionais e/ou de entonação. É claro que, em todas as estratégias, o sujeito irá mobilizar seus conhecimentos linguísticos e de mundo, sobretudo, aqueles com os quais tem contato em sua microcultura, elementos estes que aparecem na cena em questão. Esta cena nos interessa principalmente por sua singularidade, pois nela a criança, aqui S., ainda muito jovem, lança mão de um formato, ou seja, de um elemento discursivo, de um “cenário” culturalmente definido para defender seu ponto de vista sem dizê-lo, sem explicitá-lo em seus enunciados, mas, ainda assim, posicionando-se contra o argumento de sua tia.

Há, nesta cena, argumentação acerca de diferentes pontos de vista (primeiro, passar ou não a pomada; segundo, cortar/machucar ou não a observadora; terceiro, pegar ou não a câmera filmadora), em que os movimentos argumentativos, no caso, o contra-argumento, sofrem um desdobramento, trazendo outro tema/ponto de vista que, por fim, culminam em um mesmo “objetivo”, voltando ao primeiro ponto de vista, ou seja, não deixar que passem a pomada.

É possível pensarmos sobre este desdobramento a partir da abordagem dialógico-discursiva que nos oferece o aporte necessário para compreender que os enunciados - e as vozes do discurso - estão relacionados entre si, podendo ser retomados e ressignificados, sem que haja uma ordem fixa, linear, como ocorre nos contra-argumentos de S. desta cena, como dissemos, há o desdobramento de um mesmo movimento argumentativo em vários pontos de vista que, ao final, retornam ao posicionamento inicial.

Em outras palavras, S. não contra-argumenta dizendo “não quero/vou passar a pomada”, mas a narrativa e seus elementos (cortar a barriga, machucar a bruxa e o lobo mau) são usados para se posicionar, o que causa um efeito em sua interlocutora, que continua defendendo seu ponto de vista inicial, mas passa a questionar a sobrinha sobre ela querer machucá-la e/ou machucar a bruxa, de certa forma realizando o que, talvez, S. esperasse ao deslocar-se do tema da pomada contra assaduras: evitar e/ou adiar que OBS pudesse passá-la nela.

A observadora parece aceitar o contra-argumento da sobrinha, passando a questioná-la sobre a bruxa. Ao ser questionada, S. dá continuidade à justificativa de seu contra-argumento em (4.1), agora dizendo (4.2) “**Ela (es)tá lá fo(r)a na (r)Ua... e aí ela (es)tá batENdo no cArro p(r)a... na...**” e (4.3) “**eu vo(u) cortA(r) Ela!**”. Da mesma forma como em (4.1), nos enunciados (4.2) e (4.3), S. justifica seu contra-argumento, trazendo a possibilidade alternativa que é machucar a bruxa e não mais a tia, não fazendo uso da negação explícita, mas ainda opondo-se e rejeitando o discurso de OBS (“noo.. num pode!” e “(vo)cê que(r) machuca(r) a teteia?!”).

Nas justificativas anteriores, observamos que a criança utiliza o entonação ascendente no pronome pessoal “ela”, destacando quem iria machucar, ou seja, a bruxa, assim como destaca onde essa personagem estava (“rua”), o que ela estava fazendo

(“batendo” no “carro”) e o que S. faria para puni-la (“cortar”). Em (4.2) e (4.3), S. continua a mobilizar o formato da narrativa como recurso argumentativo, contando o que a bruxa fazia e que a levava a machucá-la, cortá-la.

Como observamos em Ricci, 2020, a experiência de S. com contos de fada em seu núcleo familiar e muito provavelmente na escola, que já frequenta, a leva a adotar, nos dois enunciados anteriores, a ideia presente nos contos infantis de que aquele que faz algo ruim, incorreto, é passível de punição. É o que ocorre com as personagens bruxas desses textos, assim como com o lobo mau, que será retomado por S. logo mais. Ainda defendendo seu contra-argumento de que machucaria a bruxa e não mais sua tia, e continuando a evitar que a interlocutora cumprisse seu argumento inicial (passar o creme), em (4.2), está explícita a razão: a bruxa está lá fora, na rua, fazendo algo errado, que era bater, mexer nos carros, que, provavelmente, não lhe pertenciam e, por isso, (4.3) S. poderia puni-la, cortá-la.

É importante a maneira como S. organiza sintática e estilisticamente os elementos verbais em (4.2), gerando, no contexto de produção, sentido de justificativa, que é explicitada por meio de uma narrativa. Seu esquema de construção foi por nós descrito como (Sujeito (“ela”) + Verbo (“está”) + Locuções Adverbiais (“lá fora na rua”)) relação de coordenação (Interjeição (“e aí”) + Sujeito (“ela”) + Verbo (“está”) + Complemento (“batendo no carro”) + Preposição (“pra”)). Aqui a preposição “pra” e o sentido ao qual ela está ligada ficam em suspenso, não completado pela criança, mas, ela aparecerá em seu contra-argumento em (6), quando continua a utilizar a narrativa de bruxa para se posicionar.

Após (4.3), OBS volta a questionar a sobrinha sobre a história que contava, voltando a defender seu ponto de vista inicial (argumento), propondo passar a pomada em S. (“ai ai ai, vamo(s) passa(r) vamo(s) passa(r) a pomadinha?”), ao que a menina *contra-argumenta* (5) “[eu vo(u) da(r) uma tesoura nEla, p(r)a machuca(r) Ela!] /segura os hashis na mão esquerda]”, retomando a história da bruxa, continuando a esquivar-se do assunto sobre a pomada. Como nos enunciados anteriores, (4.1), (4.2) e (4.3), em (5), há negação implícita, com sentido de rejeição/recusa ao argumento da interlocutora. Aqui a criança utiliza entonação ascendente nos pronomes “nela” e “ela”, enfatizando a quem iria punir, e reformula sintaticamente seu enunciado em relação aos

anteriores, ainda defendendo o mesmo ponto de vista, voltando a utilizar a *narrativa* como combinação *negação* e *oposição*, substituindo o verbo “cortar”, por “dar uma tesoura” (possivelmente com o sentido de “tesourada”, “cortar com a tesoura”).

No contra-argumento em (5), exprimindo a ação (“dar uma tesoura”) e a consequência (“pra machucar”), S. utiliza o seguinte esquema de construção: (Sujeito (“eu”) + Locução Verbal (“vou dar”) + Atributo (“uma tesoura nela”)) relação de justaposição (Expressão preposicional (“pra machucar”) + Atributo (“ela”)).

A observadora volta a repreender S. por ameaçar machucar a bruxa (“não, não pode, Sô!”), voltando a argumentar sobre passar a pomada na menina (“o(lha), vamo(s) passa(r) <pomadinha.> <falam ao mesmo tempo>”), que se opõe à repreensão da interlocutora, novamente retomando e defendendo seu posicionamento de que machucaria a bruxa, explicando por que o faria. S. diz (6) “<mAs eu vo(u)> machucA(r) ela po(r)que ela (es)tá [batendo] no cArro, p(r)a p(r)a p(r)a... p(r)a entra(r) no cArro. [com a mão direita faz movimento de bater em uma porta] [S. anda pelo quarto, afastando-se de OBS]”, negando explicitamente, rejeitando/recusando o ponto de vista do outro por meio da ação de afastar-se. Ao afastar-se de OBS, podemos supor que está opondo-se não somente à repreensão da tia, como também continua evitando passar o creme contra assaduras, argumento que a interlocutora havia retomado.

Ao opor-se em (6), S. mobiliza, para expressar a oposição, três elementos verbais, a conjunção adversativa “mas”, o verbo “machucar” e o substantivo “carro”, sobre os quais recai a entonação ascendente, enfatizando o posicionamento do sujeito, e o pronome pessoal “ela”. A combinação *negação* e *oposição* ocorre pela *narrativa* + *justificativa* (“pra pra pra...pra entrar no carro”) + *ação* (afasta-se) e, como em (5), neste enunciado, a menina justifica seu ponto de vista, de machucar a bruxa, pela ação ruim que ela está supostamente fazendo (batendo - talvez, roubando - o carro), ação que, como dissemos, nos contos de fada é passível de punição.

Da mesma forma, semelhante a (5), em (6), S. organiza sintaticamente seu enunciado como (Conj.Advs. + Suj + Loc. Vb + Atb) co. (Conj + Suj + Loc. Vb + Atb) co. (Prep + Vb + Atb), em que: (Conjunção adversativa (“mas”) + Sujeito (“eu”) + Locução verbal (“vou machucar”) + Atributo (“ela”)) relação de coordenação

(Conjunção (“porque”) + Sujeito (“ela”) + Locução verbal (“(es)tá batendo”) + Atributo (“no carro”)) relação de subordinação (Preposição (“pra”) + Verbo (“entrar”) + Atributo (“no carro”)). Neste enunciado, em contexto de oposição explícita, para argumentar e negar, o aspecto verbal utilizado pela criança para construir a narrativa e, nela, seu ponto de vista, fica evidente, mostrando a fluência com que, aos 2 anos e 9 meses S. já utiliza desse elemento linguístico e do formato da narrativa, neste caso, em uma situação de interação (argumentação) que não ocorre comumente. Junto ao aspecto verbal, a sintaxe (esquema de construção) do qual S. lança mão é singular, desde que ela utiliza um encadeamento de ideias com relação de explicação (entre “mas eu vou machucar ela” e “porque ela está batendo no carro”) e finalidade (entre “porque ela está batendo no carro” e “pra entrar no carro”) em um mesmo enunciado, explicitando seu posicionamento e a justificativa para ele.

Porém, S. continua não convencendo sua interlocutora, que não questiona mais sobre a bruxa, mas volta a argumentar sobre a pomada (“o(lha), sô, vamo(s) passa(r) essa pomadinha aqui, o(lha), eu queria passa(r) um creminho” e “pode passa(r) um creminho?”). Após o argumento de OBS, a criança diz “pOde”, aparentemente concordando com a interlocutora, mas, imediatamente em seguida, ela volta a contra-argumentar em (7), de certa forma, “retificando” o acabara de dizer, e continuando a deslocar o tema “passar a pomada”, retomado por sua tia, passando a chamar-lhe a atenção para seus brinquedos. Por isso, não consideramos o enunciado “pOde.” como, de fato, uma resposta.

Em seguida, S. diz (7) **“O(lha), dEixa eu fala(r) com você p(r)a o lobo... fazE(r) ba(r)ulho. [balança um chocalho, olhando para OBS e sorrindo]”**, negando o argumento do outro com efeito de rejeição/recusa, utilizando-se da mudança de assunto (falar sobre o lobo e o barulho que ele fazia), sobre a qual verbaliza e faz uma ação (toca um instrumento), mudando a atenção do outro da pomada para o instrumento musical (chocalho) que ela, de alguma forma (que não está clara para nós), atribui ao lobo, novamente trazendo em seu contra-argumento um elemento (lobo mau) das narrativas dos contos de fada. Neste sentido, consideramos como elementos que explicitam a oposição as palavras “deixa” (verbo no imperativo), “eu” (pronomes pessoais), “falar” (verbo no infinitivo), “lobo” e “barulho” (ambos substantivos simples), e a ação de tocar o chocalho. Como em enunciados anteriores, o sorriso de S. ao olhar

para a observadora pode ser um recurso argumentativo atenuador e que auxilia na aceitação do ponto de vista, mas não se trata de um elemento que exprime oposição.

Ao reformular seu enunciado em (7) para continuar contra argumentando, S. utiliza a combinação *oposição lexical* (“eu falar”) + *justificativa* (“para o lobo fazer barulho”) + *ação* (toca o instrumento), e o esquema de construção (Interjeição (“olha”) + Verbo (“deixa”) + Sujeito (“eu”) + Verbo (“falar”) + Complemento (“com você”) relação de coordenação (Preposição (“pra”) + Sujeito (“o lobo”) + Verbo (“fazer”) + Atributo (“barulho”)).

A princípio, a observadora não interrompe nem repreende a menina, de certa forma a encorajando a continuar a brincadeira, desde que dá risada do contra-argumento (7). S. fala algo logo em seguida (“o(lha), eu fiz o xxx [?].*”), que não conseguimos compreender por completo ao assistir ao vídeo, por isso, não iremos analisar.

OBS não volta a argumentar e S. diz (7.1) “**o(lha), deixa eu te mostra(r). [toca um apito]**”, por nós compreendido como continuação do enunciado (7) e, como nele, com negação implícita, com efeito de rejeição/recusa, explicitando a oposição principalmente por chamar a atenção da observadora para outro tema que não a pomada, neste caso, o apito, que S. toca, ação esta também exprimindo a oposição (Combinação *oposição lexical* (“deixa eu mostrar”) + *ação* (toca o apito)).

A observadora não argumenta em relação a (7.1), rindo e dizendo “ai meu Deus”, que não nos parece, no contexto de produção, uma advertência dirigida à criança. Então, é S. quem retoma o contra argumento sobre machucar a tia, dito por ela enquanto sorria, de forma que parece uma brincadeira: (8) “**eu vo(u) corta(r) sua [ba(rr)IgAAA! ba ba uh...] [sorrindo, olhando para os hashis em sua mão direita]**”. Como nos enunciados anteriores, de (1) a (7.1), em (8) a criança utiliza deslocamento de tema como uma estratégia argumentativa, voltando a utilizar, aqui, a narrativa. Neste contra-argumento, a negação continua implícita, com sentido de rejeição-recusa em relação ao argumento da observadora, retomado de turnos anteriores. Para opor-se, S. emprega os mesmos elementos verbais, combinação *negação* e *oposição* e esquema de construção do enunciado (4), agora empregando a entonação ascendente nas vogais “i” e “a”, do substantivo “barriga”, alongando a vogal final. Ao fazê-lo, S. está enfatizando

seu posicionamento e parece-nos que esta entonação e alongamento reforçam também a ideia de brincadeira proposta pela criança, somada ao fato de que ela diz (8) sorrindo.

A tia não volta a propor passar a pomada, mas opõe-se (argumenta) novamente à brincadeira de S. em (8), questionando-a se ela iria de fato machucá-la (“aai, (vo)cê vai me machuca(r)?”), perante o que a criança volta a contra-argumentar, retomando a narrativa de que iria machucar não OBS, mas a bruxa e, agora, o lobo mau, vilão dos contos de fada que acrescenta a sua narrativa, que possui efeito argumentativo no contexto em que ocorre. Ela diz (9) “**nãO... eu vo(u) machuca(r) a b(r)uxa e o lobo mAAu! p(r)a... [segura os dedos do pé direito, enquanto está com os hashis na mão direita]**”, opondo-se e negando explicitamente, por meio da negação de tipo verbal, expressa pelo advérbio “não”, com sentido de rejeição/recusa. Há entonação ascendente sobre o advérbio e o adjetivo “mau”, que caracteriza o lobo, enfatizando o posicionamento contrário e a rejeição/recusa de S. quanto ao argumento de OBS, e explicitando a quem de fato a menina iria machucar: o lobo, que era (ou porque era) mau.

Em (9), S. combina *advérbio* (“não”) + *oposições lexicais* (“bruxa” e “lobo mau”), empregado o esquema de construção (NEGação prototípica (“não”)) relação de justaposição (Sujeito (“eu”) + Locução verbal (“vou machucar”) + Atributos (“a bruxa e o lobo mau”).

A interlocutora aceita o contra-argumento de S. (“aah bom! achei que (vo)cê fosse me machuca(r).”), mas antes que pudesse retomar seu argumento inicial sobre a pomada, a menina propõe outro *contra-argumento* com possibilidade alternativa que passa a ter como foco a câmera filmadora que OBS utilizava para fazer a filmagem. Em (10), “**deixa eu seg(u)r(a) sua fOOto... um po(u)quInhoo?**”, S. nega implicitamente, ainda rejeitando/recusando o argumento inicial sobre passar o creme, mais uma vez realizando o deslocamento de tema (que passa a ser a câmera que a menina chama de “foto”), o que está explícito nos elementos verbais de oposição “segurar” (verbo no infinitivo), “sua” (pronome possessivo) e “foto” (substantivo simples), sobre o qual recai a entonação ascendente e o alongamento da vogal “o”, enfatizando o objetivo desejado pela criança.

S. também utiliza o advérbio de intensidade “pouquinho”, pronunciando com maior força a vogal “i” e alongando o “o” final, reforçando, assim, o que desejava fazer (segurar a câmera). A palavra “pouquinho” não possui, nesse enunciado e em seu contexto de produção, sentido negativo (como de rejeição/recusa) ou de oposição, mas como o sorriso em enunciados anteriores, é um recurso empregado por S. em sua argumentação para atenuar seu posicionamento e encorajar o convencimento do outro. Neste caso, convencer o outro significa que a observadora entregaria a câmera à S. Também, pensamos que “pouquinho” pode configurar como antecipação de um posicionamento contrário vindo da observadora, que negaria a câmera à sobrinha, e carrega o sentido, como dissemos, de atenuador.

Para opor-se a OBS em (10), a menina utiliza *novo tópico* (“segurar a foto um pouquinho”) como combinação de *oposição* e **negação**, e o esquema de construção Verbo (“deixa”) + Sujeito (“eu”) + Verbo (“segurar”) + Atributo (“sua foto”) + Complemento (“um pouquinho”).

A observadora opõe-se, negando a câmera para a sobrinha (“num <pode, Sô!> <falam ao mesmo tempo>”), que volta a *contra-argumentar*, dizendo (11) “{**mas eu quero** <ve(r).> <falam ao mesmo tempo> {**choramingando**}”, com negação explícita e sentido de expectativas insatisfeitas, instaurados por meio do elemento não prototípico de negação, a conjunção adversativa “mas” e do elemento vocal “choramingo” (negação de tipo mista), expressando oposição e que adquire sentido negativo no contexto em que foi utilizado. Junto à conjunção adversativa, outros elementos verbais do enunciado (11) exprimem o ponto de vista contrário de S. em relação ao argumento da tia: o pronome pessoal, “eu”; o verbo no presente do indicativo, “quero”; e o verbo no infinitivo, “ver”. Combinados, os elementos que evidenciam a **negação** e a *oposição* são, aqui, **conjunção adversativa** (“mas”) + **vocalização** (choramingo) + *oposição lexical* (“quero ver”).

Mesmo assim, S. não convence a interlocutora que nega dar-lhe a câmera (“isso eu que tenho que segura(r).”) e muda o assunto, passando a falar novamente do creme, mas, agora, pedindo que S. o passe sozinha, o que a menina faz (“[*passa o creme no rosto*]”). Consideramos a mudança de assunto pela observadora e sua proposta para que a própria criança passe o creme, a resposta desta cena enunciativa, que é finalizada.

Junto da questão sintática, destaque em vários dos contra-argumentos anteriores de S., a complexidade em si desta cena como um todo mostra-se singular, pois podemos observar que pode ocorrer “argumentação dentro da argumentação”, defesa de pontos de vista que são tematicamente deslocados mas que, como neste caso, podem ainda estar ligados, possivelmente, a um ideia central: S. evitar que OBS passe a pomada. É preciso esclarecer que este deslocamento não é necessariamente intencional, mas, nesta cena, entendemos que ele exerce uma função argumentativa e, neste contexto, de negação em relação ao ponto de vista defendido pela menina, que acaba conseguindo com que sua tia desista de passar-lhe a pomada, sugerindo que a própria S. o faça.

10. Estratégia de Formatos - A Aula

(S. 2 anos; 9 meses; 12 dias)

(12.5) “*Alunas rebeldes*”

“[...]”

S.: <[dança]> <falam ao mesmo tempo>

MÃE: <[ri]>

OBS: <[ri]>

OBS: [ai que figura!]

[rindo]

OBS: ô, figura!

[ri]

MÃE: [ri]

S.: [e agora você vai ficA(r)] com a <[xxx] [?] [abre a janeLIInha...]> <falam ao mesmo tempo>
[mexe na faixa no cabelo] (1)

[faz o movimento de plié] → ARGUMENTO

MÃE: <o(lha), até que deu direitinho, né?>

MÃE: é, comprei na ouro fi... na galeria ouro fino.OBS: aaah..

S.: [O(lha), (pAra, (es)pera)] (2) → ARGUMENTO

[olhando para a mãe (palm up)]

S.: ((es)pera um po(u)quinho!) (2.1) → *ARGUMENTO*

(palm up)

S.: [de falA(r), eu (num vo(u) fazE(r)... uma dAnça) e [fazE(r) uma (janeLIinha.)]] (2.2) → *ARGUMENTO*

[olhando para OBS]

[faz o plié]

(Finger wagging)

OBS: [ri]

MÃE: [ri]

S.: uma janeLIinha... (3) → *ARGUMENTO*

MÃE: mas tem que... → *CONTRA-ARGUMENTO*

S.: [cruza os braços] (4) → *ARGUMENTO*

S.: [(shUu!)] (4.1) → *ARGUMENTO*

[(aponta), com o dedo indicador sobre os lábios]

[olhando para MÃE]

MÃE: ô, Sô!

OBS: [ri]

MÃE: [ri]

MÃE: mas não tem que... não tem que segura(r) alguma coisa? → *CONTRA-ARGUMENTO*

Com.: o telefone toca.

S.: (headshake)

[coça a cabeça]

OBS: a barra, não tem que segura(r) na barra?

OBS: [ri]

Com.: a mãe vai até o quarto atender o telefone.

S.: nÃo, vem na... (5) → *ARGUMENTO*

[corre em direção à mãe]

MÃE: eu vim atende(r)! → *CONTRA-ARGUMENTO*

Com.: S. vai até o quarto.

S.: [eu vo(u) fica(r) [mUUuito] brava!] (6) → *ARGUMENTO*

[anda rápido até o quarto]

[cruza os braços]

MÃE: vai ensina(r) á a teteia lá xxx [?!] → **CONTRA-ARGUMENTO**

OBS: [ri].

MÃE: vai lá co(m) vovô atende(r), fala que (vo)cê fez ballet. → **CONTRA-ARGUMENTO**

Com.: a mãe atende o telefone.

S.: <[o(lha), vovô!]> <falam ao mesmo tempo> (7) → **RESPOSTA**

[atende o telefone]

OBS.: <fala que (vo)cê> fez ballet.

OBS. [ri]

S.: **eu fiz i ballet. (7.1)**” → **RESPOSTA**

S. estava na sala de casa, vestida com o uniforme de ballet da escola e dançava, aplaudida pelas interlocutoras, a mãe e a tia, que riam, se divertindo. A menina frequenta a escola regular, onde iniciara as aulas de ballet. Há algum tempo (há três cenas⁴³), a menina ensinava alguns passos de ballet para os familiares, o que ela continua fazendo nesta cena, mas passando a agir como uma professora e - o que consideramos singular neste dado - vale-se de sua autoridade como tal para pedir/ordenar a colaboração da mãe e da tia, agora suas alunas.

O início da cena argumentativa ocorre por meio do *argumento* de S. (1) “[e agora você vai ficA(r)] com a <[xxx] [?] [abre a janeLIInha...]> <falam ao mesmo tempo> *[mexe no cabelo] [faz o movimento de pliê⁴⁴]*”, em que o sujeito estabelece o ponto de vista inicial: querer/ordenar que a mãe fique no lugar e faça o passo proposto, o pliê, movimento do ballet que a menina chama de “abrir a janelinha”. Como a própria criança afirma em cenas anteriores, “abrir a janelinha” e depois “fechá-la” para fazer esse movimento é a forma como a sua professora, na escola que ela frequenta, ensinou, e que ela retoma.

⁴³ As cenas 12.5, 13.5 e 14.5, em que S. começa a ensinar alguns passos de ballet para as interlocutoras foram analisadas e encontram-se na tabela de análises, disponíveis em ‘Anexos’.

⁴⁴ Pliê: passo de ballet clássico; consiste na flexão dos joelhos com o fêmur rotacionando para fora da região da pelve, chamado de movimento *en dehors*.

No enunciado (1), a criança constrói seu argumento, que recupera nos turnos posteriores, a partir do que acreditamos ser um formato, um cenário culturalmente estabelecido por meio do qual ocorre, neste caso, a interação entre S. e sua mãe principalmente. Neste formato, a menina se vale da estrutura de uma aula - no caso, de ballet -, ensinando algo, como o passo de dança, e da autoridade da professora, explícita quando o sujeito diz onde e como as “alunas” deveriam ficar e fazer o movimento, às quais, mais tarde, irá pedir silêncio e ameaçar.

Mas a mãe não realiza o que a filha havia pedido ou comandado, se pensarmos no verbo “ficar” e “abrir” no modo imperativo. Ao invés disso, conversa com a observadora e a avó de S., que também estavam na sala, sobre o uniforme de ballet da criança e onde o comprara. A mãe parece ignorar a ordem, atitude que é interpretada pela menina como oposição, portanto, contra-argumento, pois S. volta a *argumentar* em (2) “[O(lha), (pAra, (es)pera)] *[olhando para a mãe (palm up)]*”. Neste argumento, há negação (de tipo gestual) marcada mais explicitamente, pelo marcador prototípico *palm up*, gesto emblemático, cujo efeito de sentido, logo, função, é de proibição/comando no contexto em que foi produzido. Junto com o gesto, que realiza com o braço e a mão direitos, a menina emprega dois elementos verbais que marcam de forma mais explícita a oposição em relação à interlocutora conversar com os outros familiares e não prestar a atenção nela: são os verbos “parar” e “esperar” no modo indicativo. Estes contribuem para o sentido da negação do enunciado (2) como proibição/comando. Há a combinação dos *verbos* + *gesto* para expressar *oposição* e *negação*.

Imediatamente após (2), antes que a mãe pudesse dizer algo, S. continua a construir seu argumento, completando-o, nos dois enunciados seguintes, (2.1) e (2.2), em que mantém a defesa de seu ponto de vista (querer que a interlocutora preste a atenção e participe da aula de ballet), oferecendo agora possibilidades alternativas ao outro, como esperar um pouco em (2.1) e - se continuar falando - deixar de ter a aula (2.2). Em ambos os enunciados, o sentido da negação continua sendo de proibição/comando, mas ele é estabelecido por recursos de língua e construções enunciativas diferentes.

Na primeira continuidade do argumento, (2.1) “((es)pera **um po(u)quinho!**) (palm up)”, S. opõe-se à atitude da mãe com negação marcada explicitamente pelo

elemento prototípico que é o gesto emblemático *palm up*, realizado com o braço direito, evidenciando a oposição com o verbo “esperar”, no modo imperativo, e pelo advérbio de quantidade, no diminutivo, “pouquinho”, recurso atenuador que pode contribuir para convencer o outro, no caso a parar de conversar, só por um breve momento, e fazer a aula. O advérbio de quantidade recebe acento de focalização: o “i” da segunda sílaba foi dito com entonação ascendente, enfatizando o posicionamento de S. e o próprio atenuador. Em (2.1), para a *oposição* e *negação*, o sujeito lança mão da combinação *verbo* (“espera”) + *advérbio* (“pouquinho”) + *gesto* (*palm up*).

Imediatamente após (2.1), a criança continua defendendo seu posicionamento, continuando a complementar o argumento em (2), dizendo (2.2) “[de fala(r), eu (num vo(u) fazE(r)... uma dAnça) e [fazE(r) uma (janeLIInha.)]] [olhando para OBS] [faz o plié] (finger wagging)”. Antes de analisarmos este enunciado, é preciso dizer que os elementos iniciais, “de falar”, foram assim compreendidos pelo transcritor e por nós durante a análise. À primeira vista, este enunciado parece estabelecer relação de condição com aquele em (2.1), mas, pelo vídeo, constatamos que a criança não utilizou a conjunção condicional “se” (como em “se falar”), mas sim a preposição “de”. Neste caso, “de falar”, no enunciado seguinte a (2.1), poderia ser o complemento de “espera um pouquinho”. De qualquer forma, seja “de falar” complemento do verbo do enunciado anterior, ou seja ele - no caso de “se falar” - conjunção condicional que liga as ideias expressas nas duas partes do contra-argumento, o enunciado (2.2) faz parte do enunciado (2.1), dando-lhe continuidade e complementando seu sentido.

Neste momento, no formato da aula, por meio do qual a criança constrói sua argumentação e que estrutura a interação entre ela e a mãe, S. utiliza o recurso argumentativo da autoridade que lhe confere ser professora junto com a ameaça (se falar ou se não parar de falar, não dança mais, nem ensina o plié) para convencer sua interlocutora a prestar a atenção nela. Como dissemos, o **formato “aula”**, assim como a **autoridade de professor** e a relação entre ele e aluno são singulares neste dado, fazendo parte do contexto de comunicação entre S. e suas interlocutoras, assim como é uma estratégia utilizada pela menina para defender seu ponto de vista e fazê-lo, de preferência, prevalecer. Ainda que lance mão dessa estratégia e dos elementos linguísticos e discursivos para posicionar-se no e pelo discurso, não podemos afirmar que este processo seja (completamente) consciente por parte da criança, que também

não prevê a construção e resultado de seus enunciados argumentativos em que a negação se faz presente. Nosso aporte teórico-metodológico nos permite traçar a escolha dos elementos e construção empregada pela criança, a fim de causar determinado efeito sobre o outro, observando, nas interações analisadas, que esses efeitos, ou seja, os sentidos que o discurso recebe são adquiridos na interação, não são, por tanto, premeditados.

Em (2.2), S. segue com o ponto de vista inicial, opondo-se e negando o discurso do outro. Neste enunciado, a negação, marcada explicitamente por elementos prototípicos, verbal e gestual, adquire o sentido de proibição/comando, sendo uma negação de tipo misto, com o elemento verbal prototípico, o advérbio “num” e com o gesto emblemático, *finger wagging*, que ela realiza com o dedo em riste, com o braço esquerdo fazendo um movimento amplo, iniciando no ombro direito e indo até o eixo do ombro esquerdo, parecendo-nos que não se trata somente de um “não”, mas de uma grande e determinante proibição, tão ampla e clara quanto o próprio gesto. Outros elementos verbais do enunciado, alguns dos quais recebem entonação ascendente, marcam e reforçam o posicionamento de S., como: “de falA(r)” (verbo no infinitivo), “vou fazE(r)” (locução verbal), “dAnça” (substantivo simples), “janeLIInha” (substantivo simples). Para expressar *oposição* e **negação** em (2.2), temos a combinação *oposição lexical* (“de falar”) + **advérbio** (“num”) + *oposições lexicais* (fazer “dança” e “janelinha”) + **gesto** (*finger wagging*).

Também, neste enunciado, a escolha lexical e a sua organização - seu esquema de construção - mostram-se importantes para a construção e sentido do argumento defendido por S.. Descrevemos esta organização em (2.2) como: (Complemento (“de falar”) relação de coordenação (Sujeito (“eu”) + NEGação prototípica (“num”) + Locução Verbal (“vou faze(r)”) + Atributo do verbo (“uma dança”)) relação de coordenação (Verbo (“faze(r)”) + Atributo (“uma janelinha”))).

Após a extensa contra-argumentação de S., suas interlocutoras, a mãe e a tia, não parecem se opor a ela, apenas rindo. A menina então continua a aula, argumentando em (3) “**uma janeLIInha...**”, rejeitando/recusando o riso das interlocutoras por meio de negação menos marcada, pois não traz elemento prototípico da negação. O ponto de vista do sujeito é marcado pelo artigo definido feminino, “uma”, e pelo substantivo

feminino, “janelinha”, que definem o passo que S. se propunha a ensinar, dando continuidade à aula. Neste momento, a mãe da criança a interrompe, contra argumentando ao dizer “mas tem que...”, sendo logo repreendida pela filha, que argumenta nos dois enunciados seguintes, (4) e (4.1).

Em (4) “**[cruza os braços]**”, S. nega de forma explicitamente marcada o argumento da mãe por meio da ação (prototípica de negação) de cruzar os braços (negação de tipo accional), utilizando somente este elemento da língua para posicionar-se no discurso, deixando claro seu posicionamento perante o outro. Portanto, na combinação *oposição* e *negação*, temos a *ação* carregando ambos os sentidos. Imediatamente após (4) e antes que a interlocutora pudesse voltar a contra-argumentar, S. dá continuidade a seu argumento, fazendo (4.1) “**[(shUu!)] [(aponta), com o dedo indicador sobre os lábios] [olhando para a Mãe]**”, mais uma vez negando de forma mais explícita, agora por meio do gesto dêitico apontar (tipo gestual), colocando o dedo indicador esquerdo sobre os lábios ao mesmo tempo em que usa a interjeição “shuu” para pedir/ordenar silêncio. Esta interjeição é o elemento verbal que expressa a oposição (junto com o gesto, que também exprime negação), recebendo a entonação ascendente na vogal “u”, que também sofre alongamento, podendo ser compreendido como ênfase no pedido de silêncio. Neste enunciado, (4.1), temos a combinação de *interjeição* (“shuu!”) + *gesto* (apontar) marcando *oposição* e *negação*.

Em (4) e (4.1), como em (2.2), S. novamente usa o recurso da autoridade, normalmente conferido à posição de professor, que ela incorpora nesta cena, para que a mãe deixe de prestar a atenção em outra coisa que não na aula de ballet, fazendo ação, gesto e usando interjeição para pedir silêncio que não são incomuns em ambiente de sala de aula. Como apontamos no início desta análise, S. faz aulas de ballet na escola regular que frequenta, assim, está exposta à relação professor-aluno diariamente, (re)conhecendo-a e, nesta cena argumentativa, retomando-a como uma estratégia para se posicionar.

Contudo, nem mesmo o recurso da autoridade utilizado por S. no papel de professora de ballet, faz com que a mãe ceda e pare para prestar a atenção na aula. A mãe contra argumenta (“ô, Sô!”) em relação aos argumentos da filha em (4) e (4.1), questionando sobre como faria o exercício, se não era necessário um equipamento

adequado para realizá-lo (“mas não tem que... não tem que segura(r) alguma coisa?”). Então, o telefone toca, e a mãe sai da sala para atendê-lo, sendo repreendida pela filha, que volta a argumentar em (5) “**nÃo, vem na... [corre em direção à mãe]**”, com negação marcada explicitamente, opondo-se à saída da mãe por meio do elemento verbal prototípico, o advérbio de negação “não”, sobre o qual recai a entonação ascendente, enfatizando o posicionamento de S. Ao negar em (5), a criança parece proibir/comandar a ação da mãe de sair do recinto, opondo-se a ela por meio, também, do verbo “vir”, no modo imperativo, e pela ação de correr atrás da interlocutora. Para expressar *oposição* e *negação*, a menina combina *advérbio* (“não”) + *verbo* (“vem”, no modo imperativo) + *ação* (“corre em direção à mãe”).

A mãe da menina não aceita o posicionamento da filha, indo até o quarto e atendendo ao telefone (“eu vim atende(r)!”), sendo novamente repreendida por S. (6) “[eu vo(u) fica(r) [mUUuito] brava!] [anda rápido até o quarto] [cruza os braços]”. Em (6), há novamente negação, marcada explicitamente agora pela ação (negação de tipo accional) de cruzar os braços, havendo o sentido de rejeição/recusa do posicionamento do outro, assim como podemos interpretar o enunciado em questão com função (ou sentido) de proibição/comando. Não há verbos no modo imperativo que indiquem ordem, mas, há uma clara ameaça por parte de S., que diz ficar brava - assim interpretamos, pelo contexto de produção e discursos anteriores -, caso a mãe não volte para a sala e não preste a atenção na aula. Enquanto a negação é explicitada pela ação, a oposição fica clara, também, pelos elementos verbais “eu” (pronomes pessoais), “vou ficar” (locução verbal no futuro), “muito” (advérbio de intensidade) e “brava” (adjetivo). O advérbio “muito” recebe acento de focalização sobre a vogal “u”, que também é alongada, ambos aspectos que enfatizam o posicionamento do sujeito.

Para opor-se e negar o discurso da mãe, em (6), S. lança mão da combinação *locução verbal* (“vou ficar”) + *advérbio* (“muito”) + *adjetivo* (“brava”) + *ação* (cruzar os braços) para expressar *oposição* e *negação*. Também, ao reformular seus enunciados anteriores e utilizar outros elementos lexicais, que organiza de modo a gerar sentido de oposição e negação (principalmente rejeição/recusa, mas também proibição/comando) do contra-argumento do outro, a menina emprega um enunciado cujo esquema de construção descrevemos como Sujeito (“eu”) + Locução verbal (“vou ficar”) + Atributo do verbo (“muito brava”).

Apesar de todos os seus esforços de utilizar a estratégia dos formatos e o recurso da autoridade de professora que se materializa por meio da ameaça, S. não consegue fazer com que a mãe a atenda e volte para a sala, a fim de ensiná-la ballet. Ao invés disso, ela continua a contra-argumentar, oferecendo possibilidade alternativa, que era a menina ensinar a tia, também observadora (“vai ensina(r) a teteia lá [xxx] [?]”) ou, então, falar com o avô ao telefone (“vai lá co(m) vovô atende(r), fala que (vo)cê fez ballet.”), proposta esta aceita pela criança, que pega o telefone e fala com o avô em (7) “<[o(lha), vovô]> <falam ao mesmo tempo> *[atende o telefone]*” e (7.1) “**eu fiz i ballet.**”.

Ao pegar o telefone e falar com o avô, deixando de insistir na aula, S. é responsável pela resposta, encerrando assim o embate e a negociação sobre ensinar ballet à mãe.

Apresentadas as análises a partir das estratégias mobilizadas por A. e S. para argumentar e, neste contexto, marcando oposição explícita, negação, passamos aos Resultados das análises de todos os dados dos vídeos de A. e S., dos 2;01 aos 2;10, para além daqueles apresentados neste capítulo.

4 RESULTADOS

Dito isso, passamos às discussões sobre os resultados e, em seguida, às conclusões.

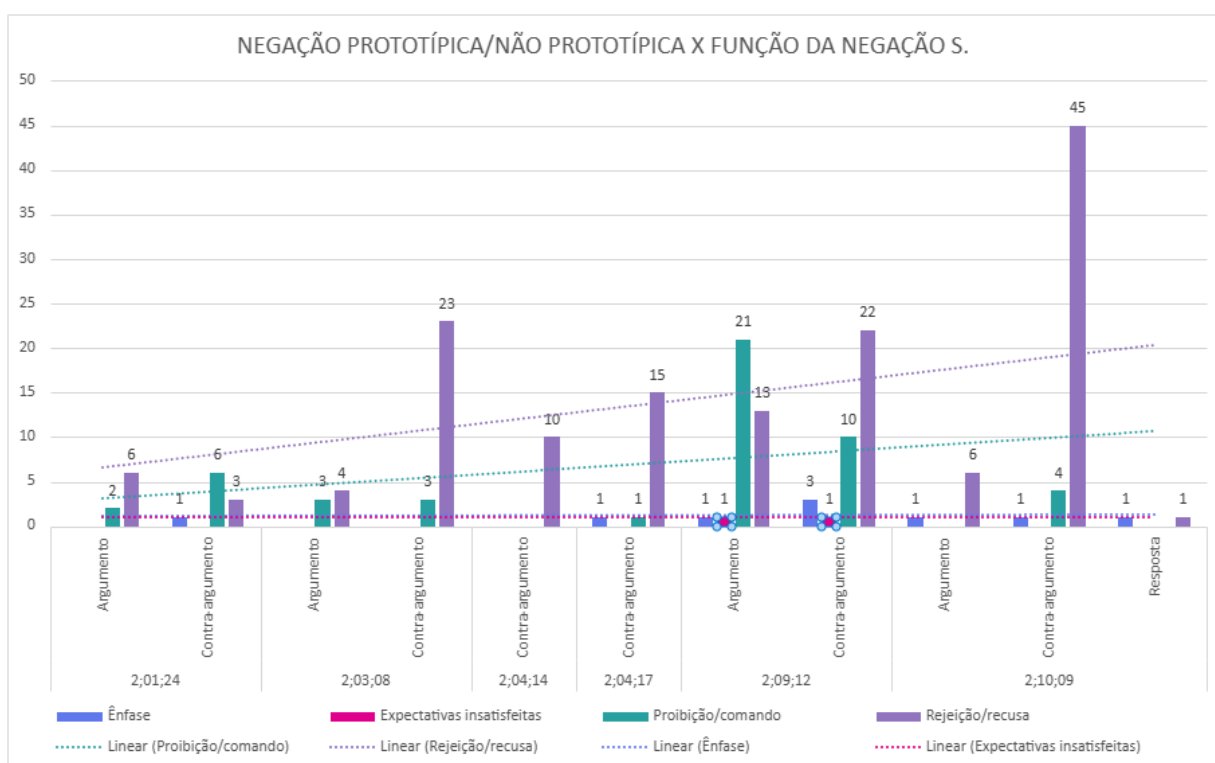
Neste capítulo, trazemos os resultados obtidos a partir das análises dos dados sob a luz do aporte teórico-metodológico desta pesquisa, mostrando quais elementos multimodais e discursivos A. e S. utilizam em seu discurso argumentativo em que a negação ocorre, por meio da introdução e/ou retomada de marcadores prototípicos ou não prototípicos, ambos contribuindo para instaurar os sentidos possíveis na negação (rejeição/recusa, proibição/comando, protesto). Trazemos também os resultados sobre com que frequência e quais as particularidades dos elementos mobilizados pelas meninas, se prototípicos, não prototípicos, qual sua natureza e tipos.

Para tanto, apresentaremos os resultados a partir dos elementos focalizados em cada um deles, sempre em função da idade e do movimento discursivo argumentativo (argumento, contra-argumento e resposta), apresentando um gráfico para cada um dos itens:

1.1 Negação Marcada Explicitamente (Prototípica)/Implicitamente (Não Prototípica) X Função da Negação:

Nos dados de S.: Total de 209 enunciados argumentativos (maioria contra-argumento), dos quais 154 apresentaram negação expressa por marcadores prototípicos, enquanto em 55 dos enunciados a negação era retomada sem marcadores prototípicos. A função mais utilizada pela menina é a de rejeição/recusa (148 casos), seguida pela proibição/comando (50 casos), frequência esta que perdura por todos os vídeos analisados.

Há poucos casos da função de ênfase e de expectativas insatisfeitas.

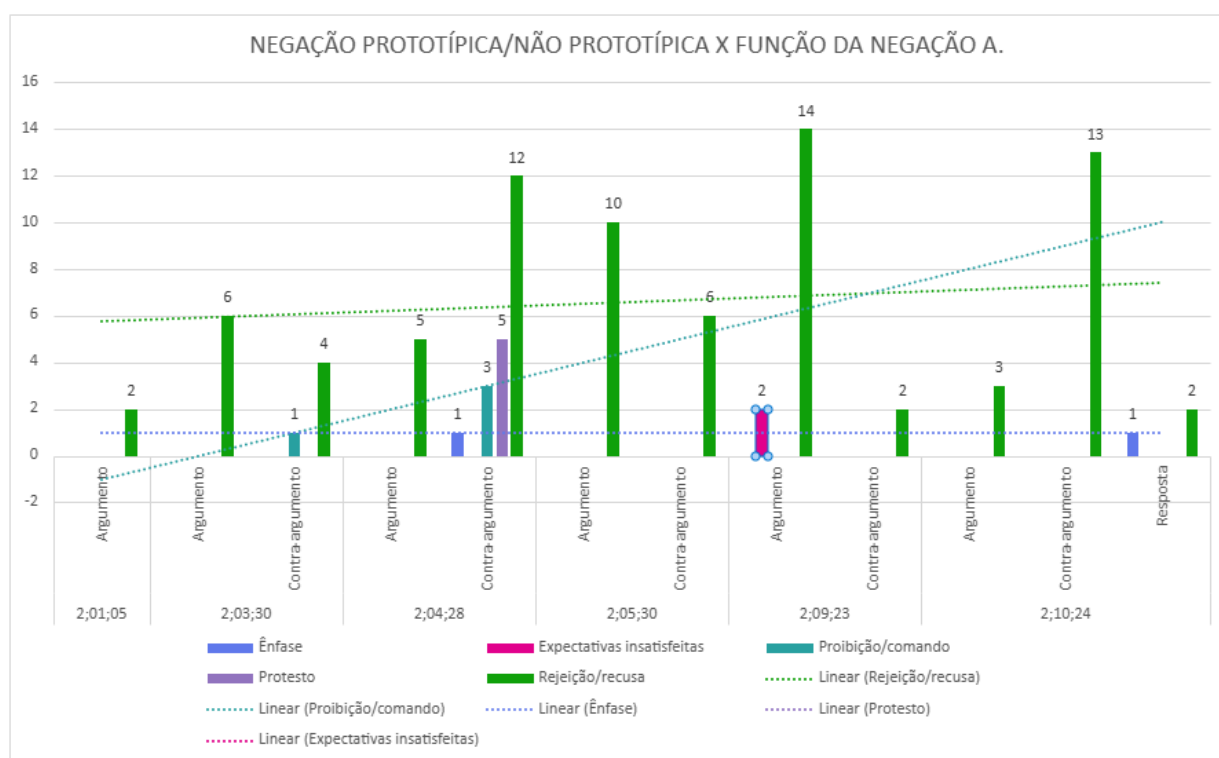


Nos dados de A.: total de 92 enunciados argumentativos (maioria contra-argumento, 47), dos quais 84 casos apresentaram negação explicitada por

marcadores prototípicos. Somente em 8 a negação foi retomada de forma menos marcada, através de marcadores não prototípicos. Também, as funções de rejeição/recusa (79 casos) são as mais frequentes, aparecendo mais em argumentos (40) do que em contra-argumentos (37), seguida pela função de protesto (5) e proibição/comando (4).

O protesto e a proibição/comando ocorreram somente em contra-argumentos.

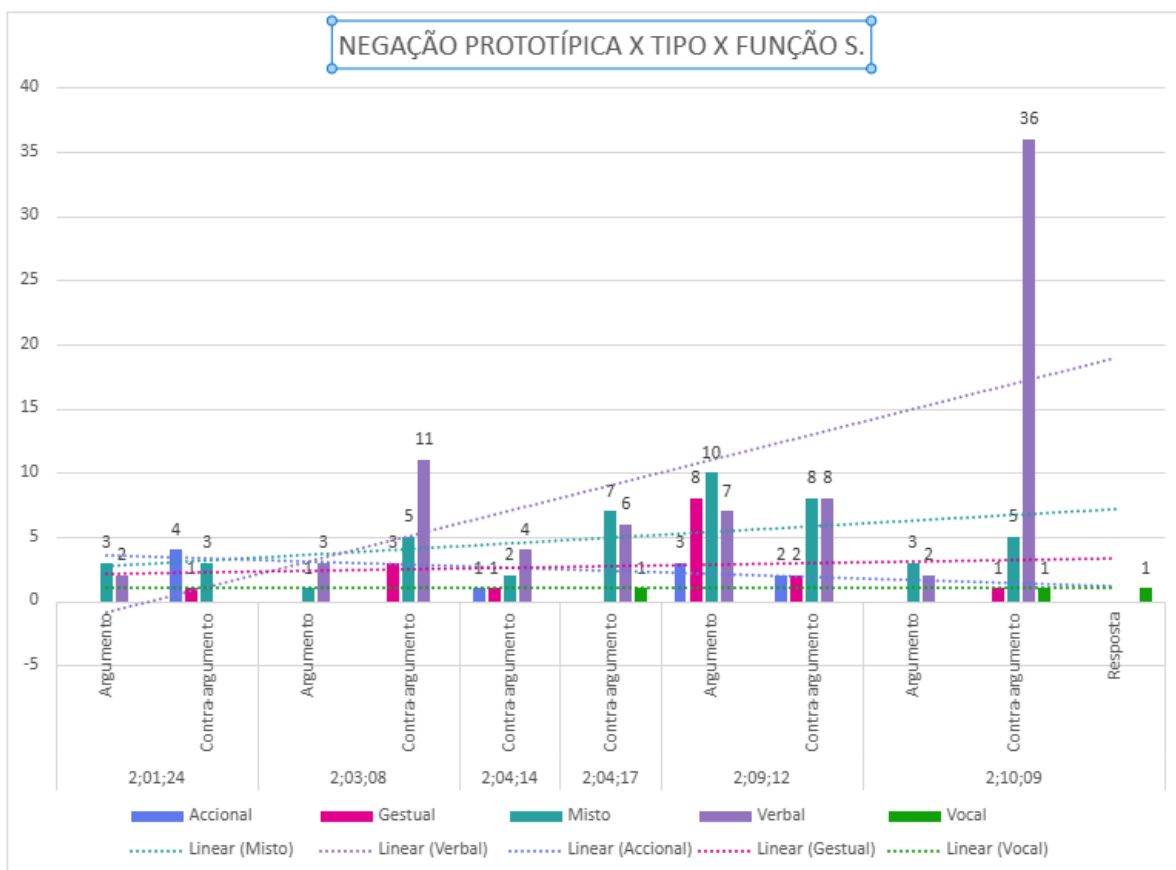
Há poucos casos de ênfase e nenhum de expectativas insatisfeitas.



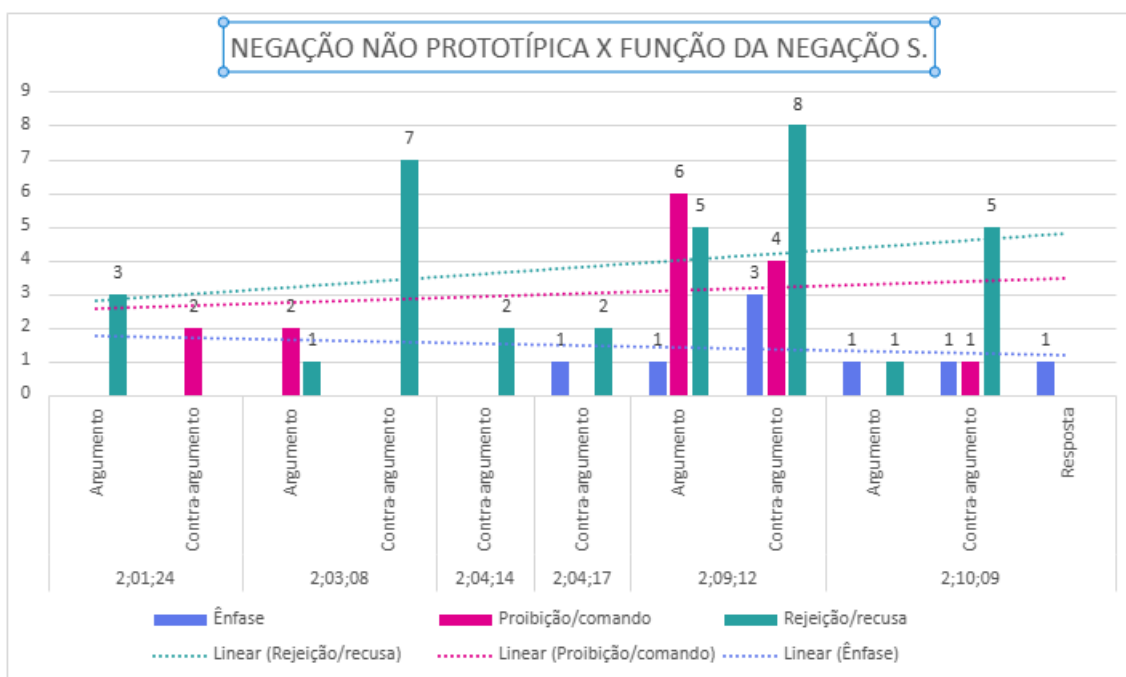
2.1 Negação Marcada Explicitamente (Prototípica)/Implicitamente (Não Prototípica) X Tipo de Negação X Função da Negação:

Nos dados de S.: De um total de 155 negações marcadas por meio de elementos prototípicos, a maioria delas, 79, são de tipo verbal (14 argumentos e 65 contra-argumentos, que são a maioria nos dados de S.). Em seguida aparecem as negações de tipo misto (47 casos, dos quais 17 são argumentos e 30 contra-argumentos), em que a menina geralmente utiliza um elemento verbal mais um gesto e/ou ação.

A função de rejeição/recusa, mais utilizada (114 casos), ocorreu principalmente com o tipo verbal (69 casos), enquanto na função de proibição/comando (38 casos), segunda mais frequente, há 15 negações de tipo misto (verbal + gestual; verbal + accional; gestual + accional), seguidos por 12 tipo gestual, 9 verbal e 2 accional. S. usa pouquíssimas vocalizações.

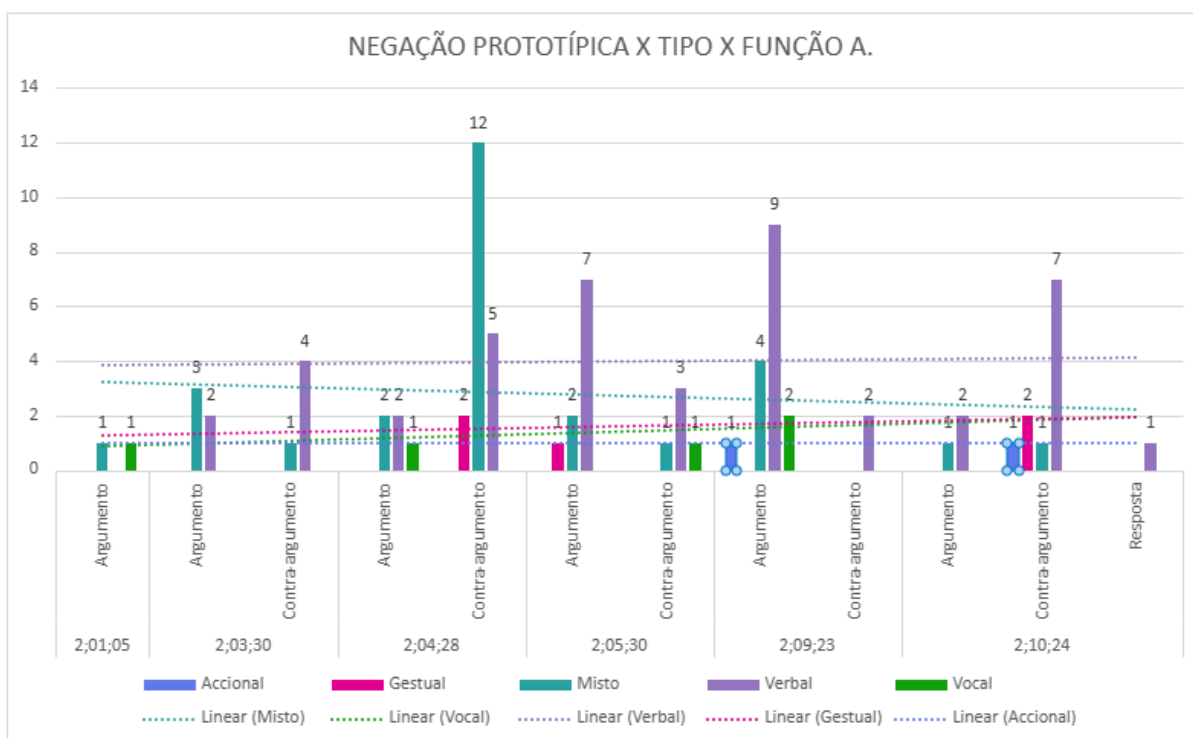


Já as negações não prototípicas, que retomam a negação prototípica de enunciados anteriores, ocorreram em 57 enunciados, dos quais 34 tinham a função de rejeição recusa (24 em contra-argumentos e 10 em argumentos), 15 com função de proibição comando (8 argumentos e 7 contra-argumentos) e 8 de ênfase (6 deles em contra-argumentos).

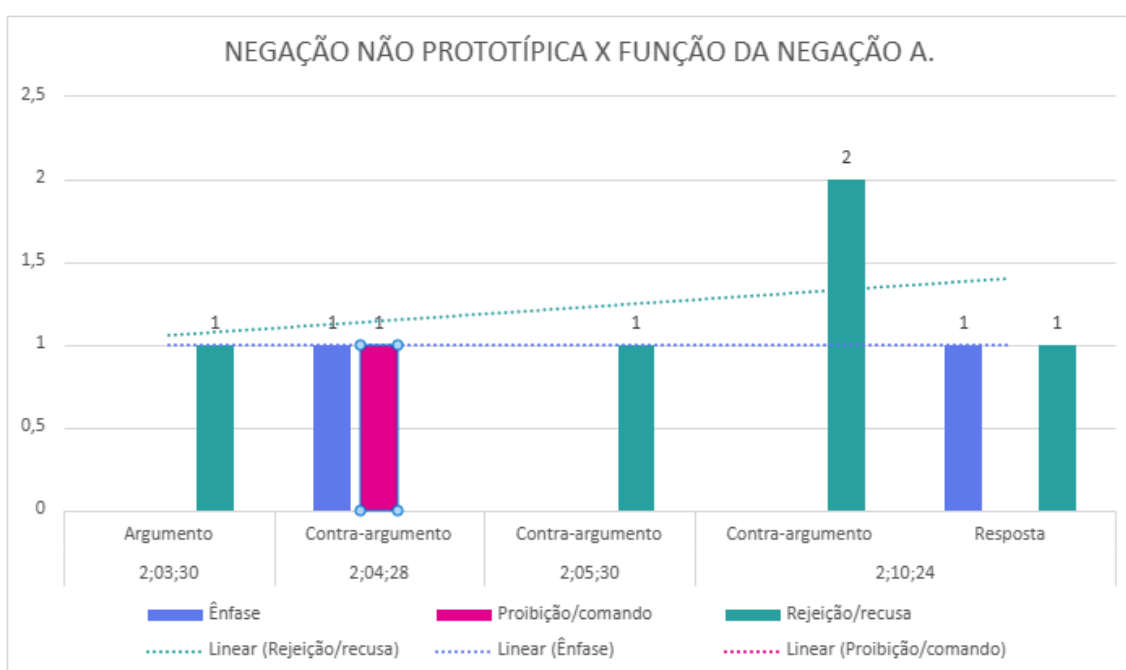


Nos dados de A.: Do total de 84 negações marcadas por elemento prototípico, a menina utiliza principalmente a negação de tipo verbal (44 casos). Seguindo o tipo verbal, o tipo misto é utilizado em 28 casos, dos quais combina, em geral, a vocalização com outro elemento, verbal, gestual, ou ainda verbal e gestual. Ambos os tipos aparecem sobretudo com a função de rejeição/recusa (74 casos), maioria nos dados analisados (23 tipo misto e 43 tipo verbal).

O tipo accional é o menos mobilizado por A., aparecendo em 2 ocorrências de negação prototípica.



Já as negações não prototípicas, ocorreram em 8 enunciados, do total de 92. Desses, a maioria apresentou função/efeito de rejeição/recusa (8 casos, dos quais 3 eram contra-argumentos), seguido pela ênfase (2 casos, um contra-argumento e uma resposta) e proibição/comando (contra-argumento). Não houve negação não prototípica com função de protesto ou de expectativas insatisfeitas.

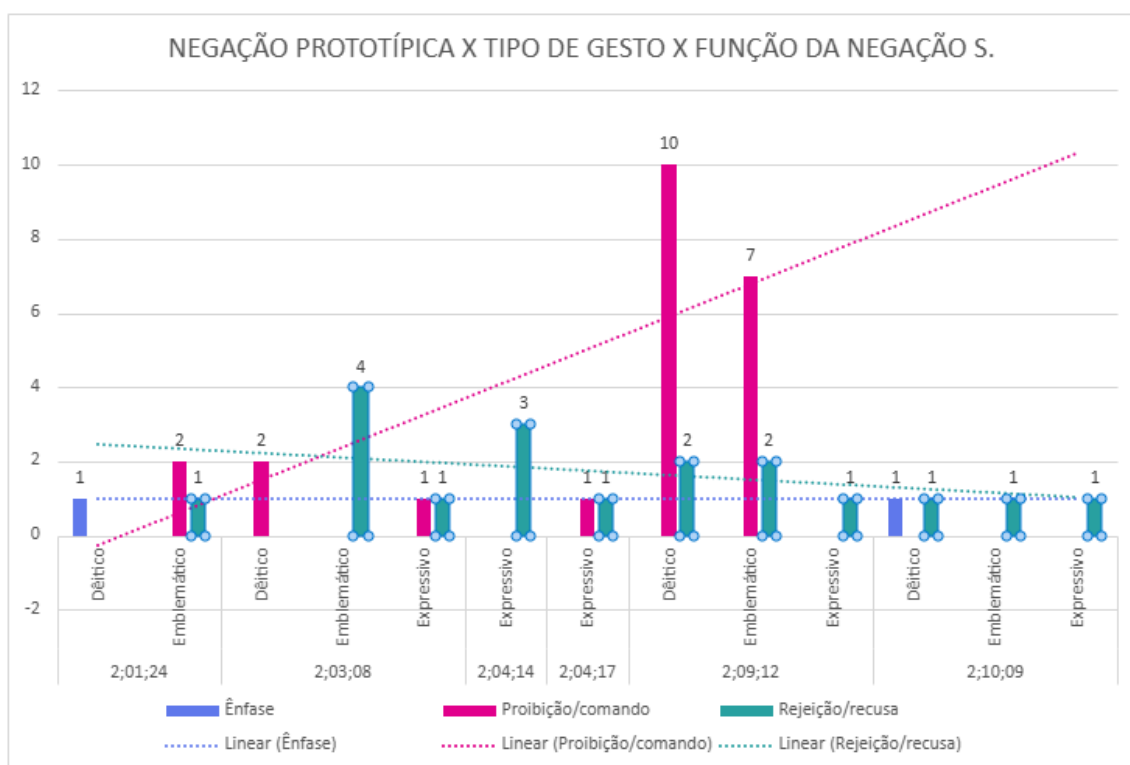


3.1 Negação Marcada Explicitamente (Prototípica)/Implicitamente (Não Prototípica) X Tipo de Gesto X Função da Negação:

Nos dados de S.: Nos 155 enunciados com negação prototípica (de um total geral de 209), S. utiliza negação de tipo gestual em 43 delas, principalmente em função de proibição/comando (23 casos) e rejeição/recusa (18), com 2 casos em função de ênfase.

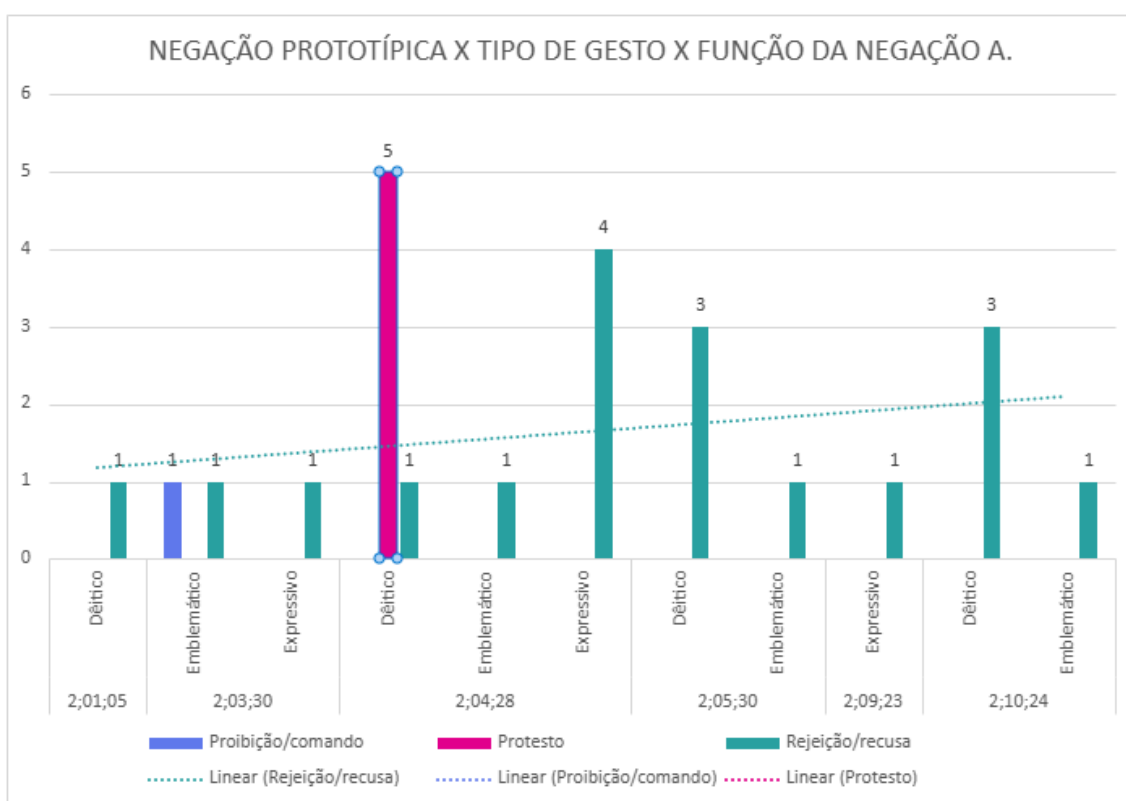
Dos gestos utilizados pela criança a maioria são emblemáticos (17), tanto em função de rejeição/recusa (8) quanto de proibição/comando (9), seguido pelos gestos dêiticos (17), principalmente o apontar, que ocorre 12 vezes em função de proibição/comando, e dos gestos expressivos (9), que só aparecem no contra-argumento, a maioria em função de rejeição/recusa (7). Não ocorrem gestos como marcadores de negação na resposta.

Ao longo dos meses, S. usa uma variedade de tipos de gestos, mas dá preferência aos emblemáticos.



Nos dados de A.: das 84 negações em que há elementos prototípicos que explicitam esse marcador discursivo, a menina mobiliza os gestos em 24 delas, nas funções/sentido de rejeição/recusa (18 casos), protesto (5 casos) e proibição/comando (1 caso). A maioria dos gestos ocorre no contra-argumento (15 ocorrências), principalmente em função de rejeição/recusa (9), seguido pelo argumento (9), em que todos os elementos gestuais são utilizados em função de rejeição/recusa. Não ocorrem gestos como marcadores de negação na resposta.

A. dá preferência aos gestos dêiticos (13 casos) e expressivos (6), seguido pelos emblemáticos (5).



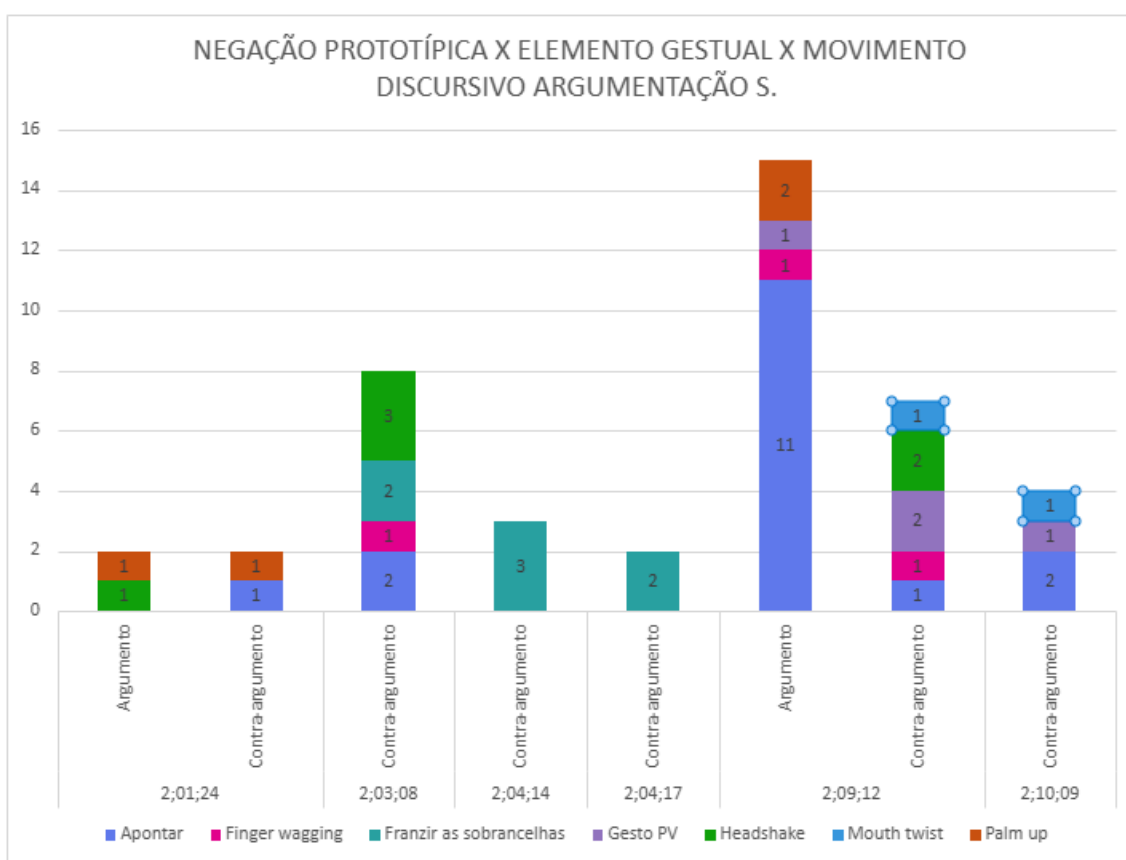
4.1 Negação Marcada Explicitamente (Prototípica)/ Implicitamente (Não Prototípica) X Elemento Gestual X Tipo Gestual X Função da Negação:

Nos dados de S.: Nos 155 enunciados em que há negação prototípica, 43 deles apresentam negação de tipo gestual, havendo principalmente ocorrência de gestos emblemáticos (17) e dêiticos (17), seguidos pelos expressivos (9). Nos gestos

emblemáticos empregados por S., a maioria são *headshakes* (6), depois *Palm up* (4) e Gesto PV (4), e *finger wagging* (3). As 17 ocorrências de dêiticos são do gesto de apontar, realizado com membros diferentes do corpo, como o dedo indicador, o braço, o braço e o dedo indicador, o queixo. Os gestos expressivos foram empregados em 9 casos, em 7 deles sendo o franzir as sobrancelhas e 2 *mouth twist*.

Os gestos expressivos surgem somente aos 2;03 anos, e o que é mais mobilizado pela menina é o franzir as sobrancelhas.

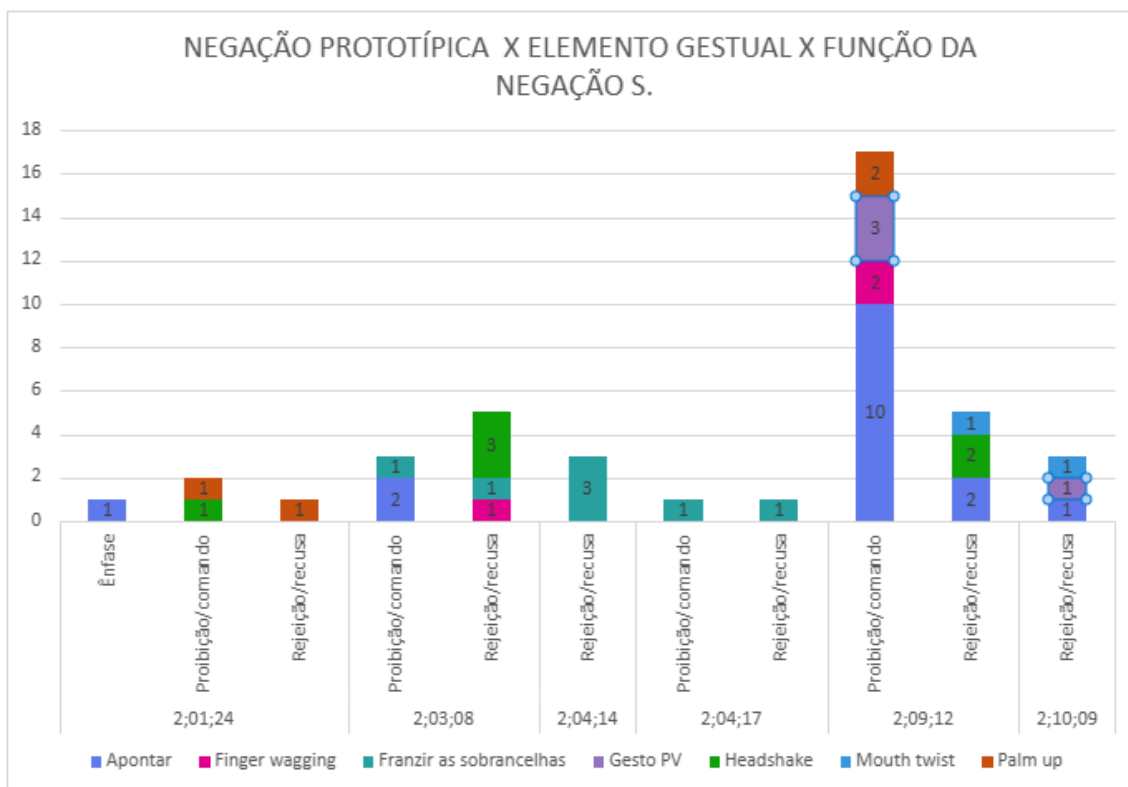
Os gestos expressivos só foram usados em contra-argumentos.



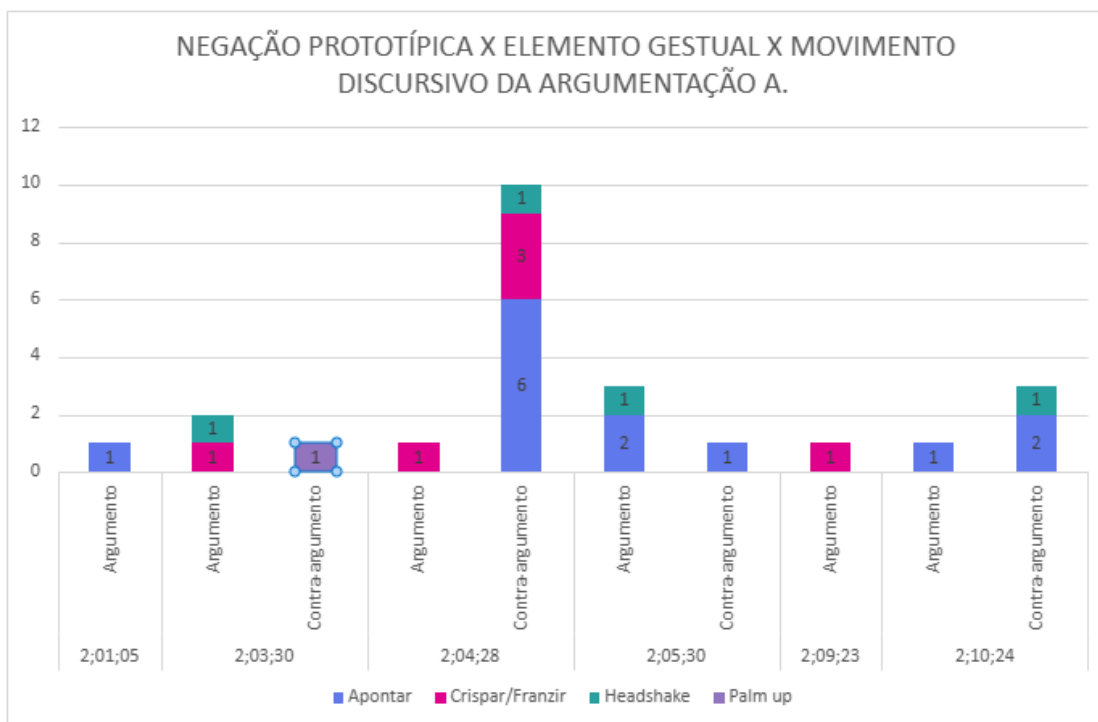
Os gestos como elementos prototípicos da negação foram empregados pelo sujeito em enunciados com função/efeito de proibição/comando (23 casos), ênfase (1) e rejeição/recusa (18), a maioria ocorrendo em contra-argumentos (26), não sendo empregados no movimento discursivo da resposta.

Quanto à distribuição dos gestos prototípicos em relação às funções da negação, os gestos dêiticos surgem nas três funções acima mencionadas. Os gestos emblemáticos

ocorrem com frequência semelhante nos enunciados com função de proibição/comando (9 casos) e rejeição/recusa (8). Já os gestos expressivos foram mobilizados sobretudo com a função de rejeição/recusa (7).

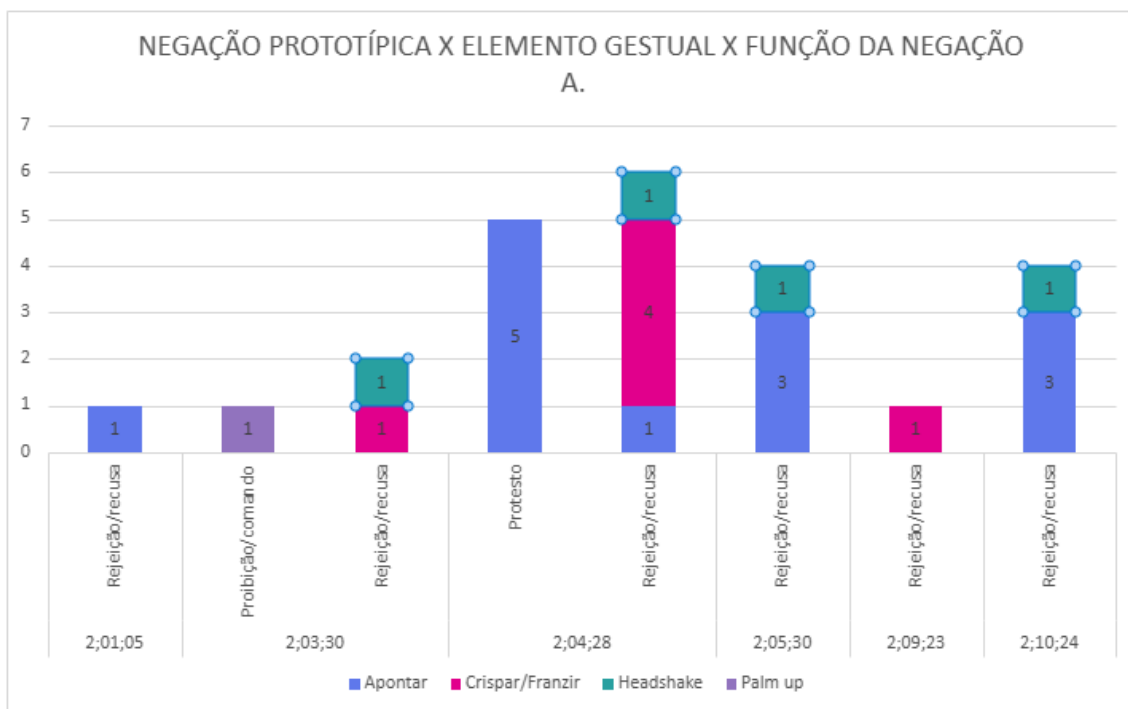


Nos dados de A.: Dos 84 enunciados argumentativos em que há elemento prototípico de negação, 24 são negações de tipo gestual. A maioria dos gestos empregados são dêiticos (13), todos o gesto de apontar, 8 em função de rejeição/recusa e 5 em função de protesto. Em seguida há o gesto expressivo (6 casos, todos franzir a sobrancelha em função de rejeição/recusa) e o emblemático (5 casos, dentre os quais 4 *headshakes* para rejeição/recusa e 1 *palm up* para proibição/comando).



A menina francesa utiliza uma variedade de elementos gestuais e tipos de gestos ao longo de toda a sua produção argumentativa em que a negação está marcada por gestos prototípicos, havendo grande frequência desse elemento multimodal em relação à quantidade de enunciados negativos com marcadores prototípicos.

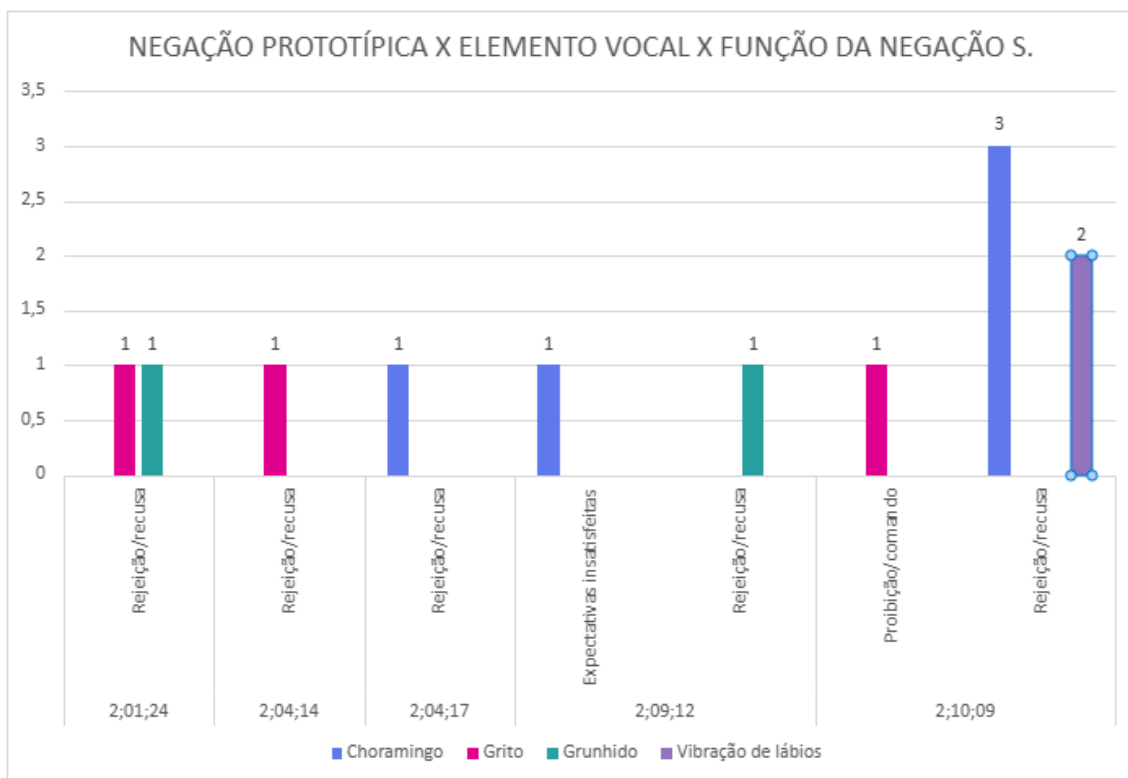
A princípio, especialmente nas produções presentes nos primeiros vídeos (2; 01) de A. e S., nota-se que elas utilizam poucos gestos para exprimir a negação em enunciados argumentativos e, quando os utilizam, mobilizam gestos **emblemáticos**, principalmente o *headshake* (1 ocorrência nas produções de A. e 2 na de S. no primeiro vídeo), para expressar **rejeição/recusa**, aparentemente característico desta função da negação; e o *Palm up* em enunciados com sentido de **proibição/comando**.



5.1 Negação Marcada Explicitamente (Prototípica)/Implicitamente (Não Prototípica) X Elemento Vocal X Função da Negação:

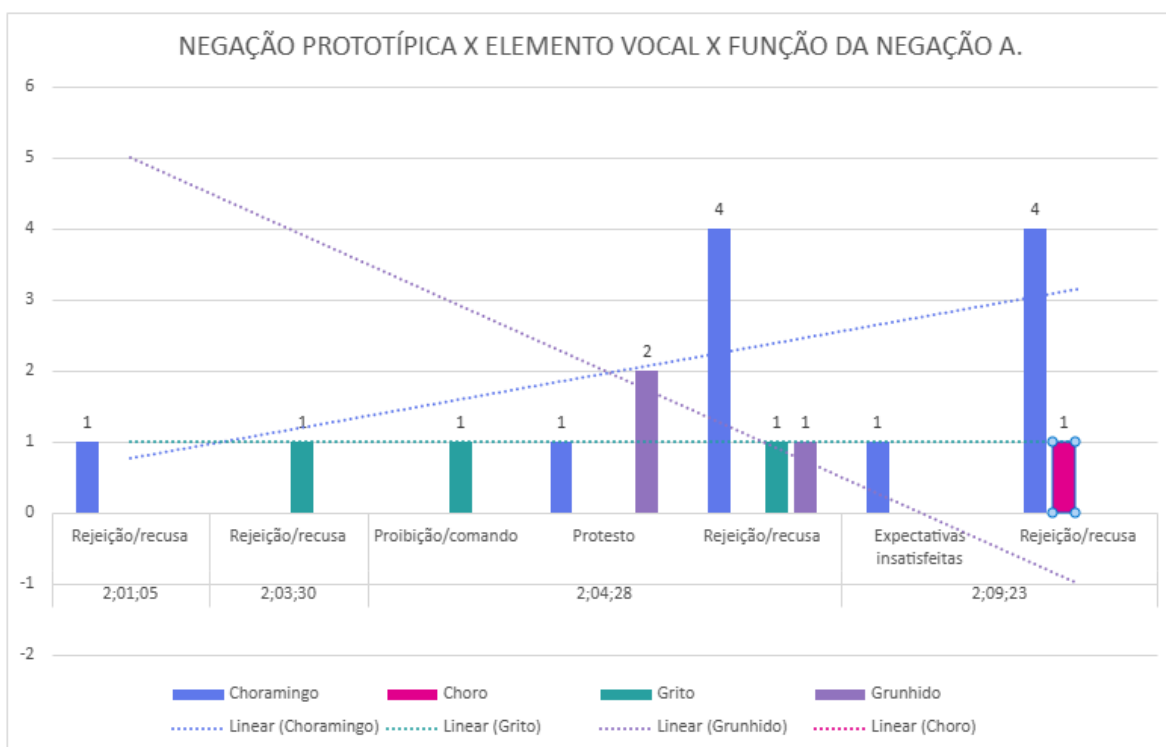
Nos dados de S.: Dos 155 enunciados em que a negação é marcada explicitamente, em 12 deles encontramos o elemento vocal como marcador prototípico da negação, 9 em contra-argumentos, 2 em argumentos e 1 em resposta. Nos contra-argumentos observamos: 5 choramingo (4 em rejeição/recusa, 1 expectativas/insatisfeitas), 3 grito (1 em proibição/comando e 2 em rejeição/recusa), 2 vibração de lábios e 2 grunhido, ambos em função de rejeição/recusa. Nos argumentos: 1 grito e 1 grunhido, ambos em função de rejeição/recusa e somente quando S. tinha 2;01;24 anos de idade. No movimento discursivo da resposta houve apenas uma ocorrência do choramingo em função de rejeição/recusa.

As vocalizações são recurso pouco utilizado por S., aparecendo com maior frequência, principalmente o choramingo, seguido pela vibração de lábios, aos 2 anos e 10 meses.



Nos dados de A.: dos 84 enunciados argumentativos em que a negação está marcada mais explicitamente, em 18 deles ocorre a negação de tipo vocal, a maioria delas em argumentos (11 casos), seguida pelos contra-argumentos (7 casos). Das 18 vocalizações a maioria são choramingo (11 casos, 9 em rejeição/recusa, 1 em expectativas insatisfeitas e 1 em protesto), grito (3 casos, 2 em rejeição/recusa e 1 em proibição/comando), grunhido (3 casos, 2 em protesto e 1 em rejeição/recusa) e choro (1 caso, em rejeição/recusa).

Aos 2;04 anos A. intensifica o uso de vocalizações para marcar seu posicionamento no discurso, mobilizando-os para explicitar os possíveis sentidos da negação.



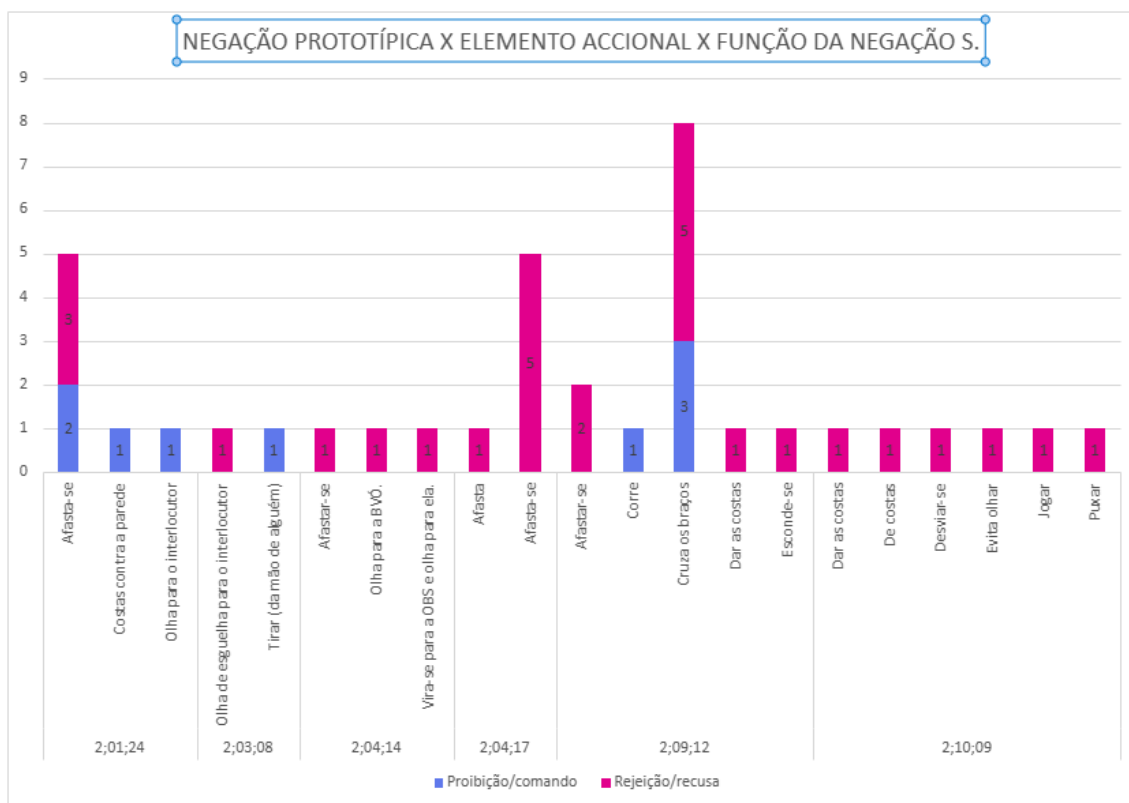
Diante disso, constatamos que o elemento vocal grunhido seja nas produções argumentativas com negação de A., característico da função de protesto, enquanto o choro/choramingo é particular à rejeição/recusa.

É comum o uso da vocalização pelas meninas mobilizar o choramingo/choro principalmente em função de rejeição/recusa. O grunhido e o grito aparece tanto nesta função quanto na de proibição/comando e protesto, sendo possível à elas.

6.1 Negação Marcada Explicitamente (Prototípica)/Implicitamente (Não Prototípica) X Elemento Accional X Função da Negação:

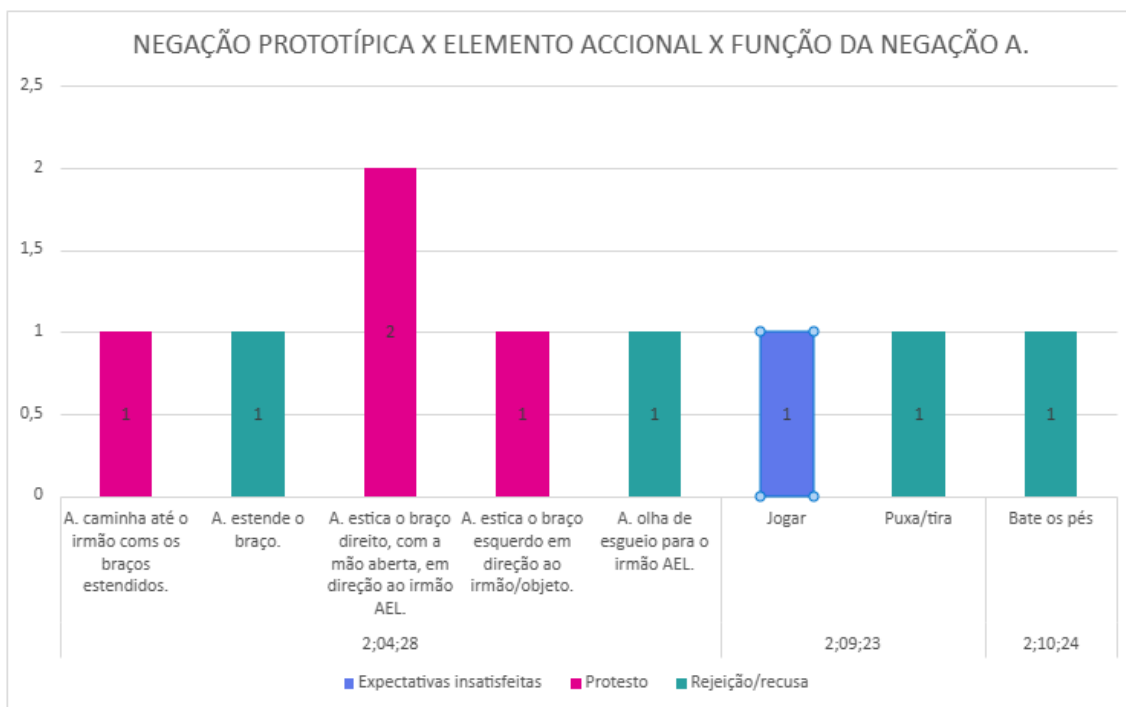
Nos dados de S.: Dos 155 enunciados em que a negação é marcada mais explicitamente, através de marcador prototípico, em 37 deles o sujeito mobiliza o marcador prototípico de tipo accional. Nas 37 ocorrências de elementos accionais exprimindo a negação, as funções/sentidos contemplados foram de rejeição/recusa (12 casos, dos quais 12 são a ação de afastar/afastar-se e 5 cruzar os braços, seguido por outras ações menos frequentes) e de proibição/comando (9 casos, sendo 3 cruzar os braços e 2 delas afastar/afastar-se, seguido por outras ações, menos frequentes).

Dentre as outras ações com função de rejeição/recusa S. utilizou dar as costas para o interlocutor, ignorá-lo, olhar de esguelha para ele, enquanto, para a função de proibição/comando figuram as ações de correr (do interlocutor), colocar as costas contra a parede e tirar a mão do outro do objeto que pertence à criança ou que ela deseja. Nos dados de S., no caso da cena em que a ação de tirar ocorre, trata-se do garfo.



Nos dados de A.: Dos 94 enunciados com negação prototípica, a menina A. usa poucas ações para construir seus enunciados argumentativos em que a negação está explicitamente marcada, fazendo-o somente em 9 casos, em três momentos (2;04, 2;09 e 2;10 anos).

A maioria das ações empregadas por A. foram observadas em função/sentido de negação de protesto (4 casos) e rejeição/recusa (4 casos), havendo 1 caso de expectativas insatisfeitas (ação de jogar algo). A maioria das ações empregadas pela criança consistem em esticar o braço (e a mão, em alguns casos) ou esticar o braço e andar em direção ao interlocutor. Há somente um caso de olhar de esguelha para o outro, tirar/puxar e bater os pés (contra o chão), todos com função de rejeição/recusa.



Tanto A. quanto S. utilizam a ação de **olhar de esgueio** para a função de **rejeição/recusa**, sendo este tipo accional possivelmente característico à este sentido da negação, em ambas as línguas, Português Brasileiro e Francês.

7.1 Negação Marcada Explicitamente (Prototípica)/Implicitamente (Não Prototípica) X Elemento Verbal X Classe Gramatical X Função da Negação:

Antes de trazermos os resultados deste cruzamento de dados, salientamos que, ao calcular os elementos verbais prototípicos da negação, não podemos descartar as linhas duplicadas porque em vários enunciados, de ambas as crianças, há mais de um elemento verbal exprimindo a negação.

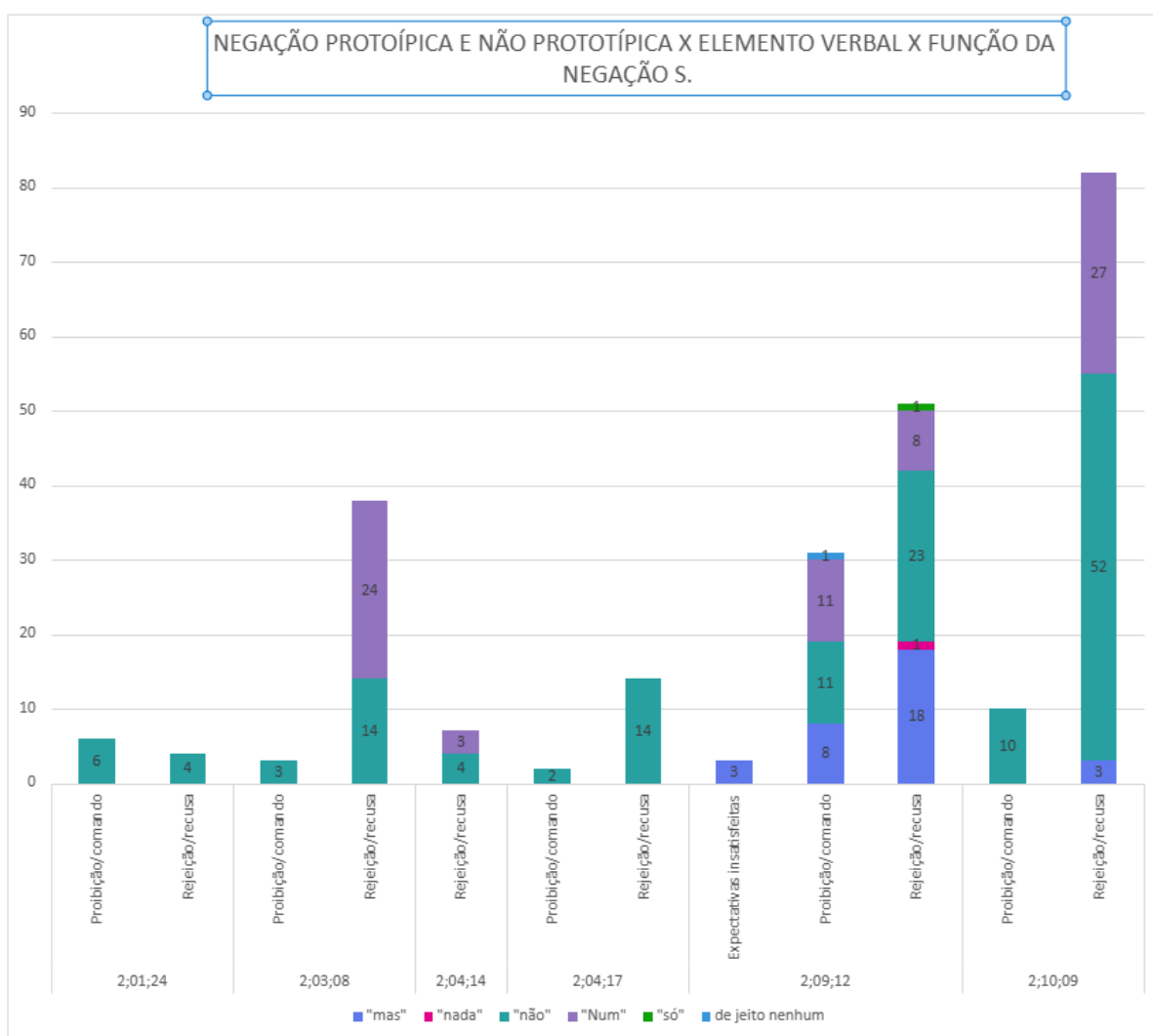
Nos dados de S. houve 251 elementos verbais (entre as linhas principais e duplicadas - se somente as linhas principais 119), dentro os quais 169 foram utilizados em negações de tipo verbal e 82 em negações de tipo misto, ocorrendo, em ambos os casos, em contra-argumentos e argumentos, nunca em respostas.

Os elementos verbais (linhas principais) que expressam negação utilizados pela menina foram os elementos prototípicos “não” (advérbio), com 81 casos (67 em função de rejeição/recusa e 14 em proibição/comando); “num” (advérbio), 26 casos (23 em

rejeição/recusa e 3 em proibição/comando); “de jeito nenhum” (locução adverbial), 1 caso (proibição/comando). S. também mobilizou dois elementos verbais não prototípicos da negação em seus enunciados, sendo eles: “mas” (conjunção adversativa), com 11 casos, exercendo função de expectativas insatisfeitas (3 casos), proibição comando (4 casos) e rejeição/recusa (5 casos). Outro elemento verbal não prototípico utilizado foi “só” (advérbio), em função de rejeição/recusa (1 caso).

Os elementos prototípicos são a maioria nas negações de tipo verbal, 121 casos (linhas principais)

Abaixo, constam os valores das linhas principal e duplicada, em relação às funções da negação.

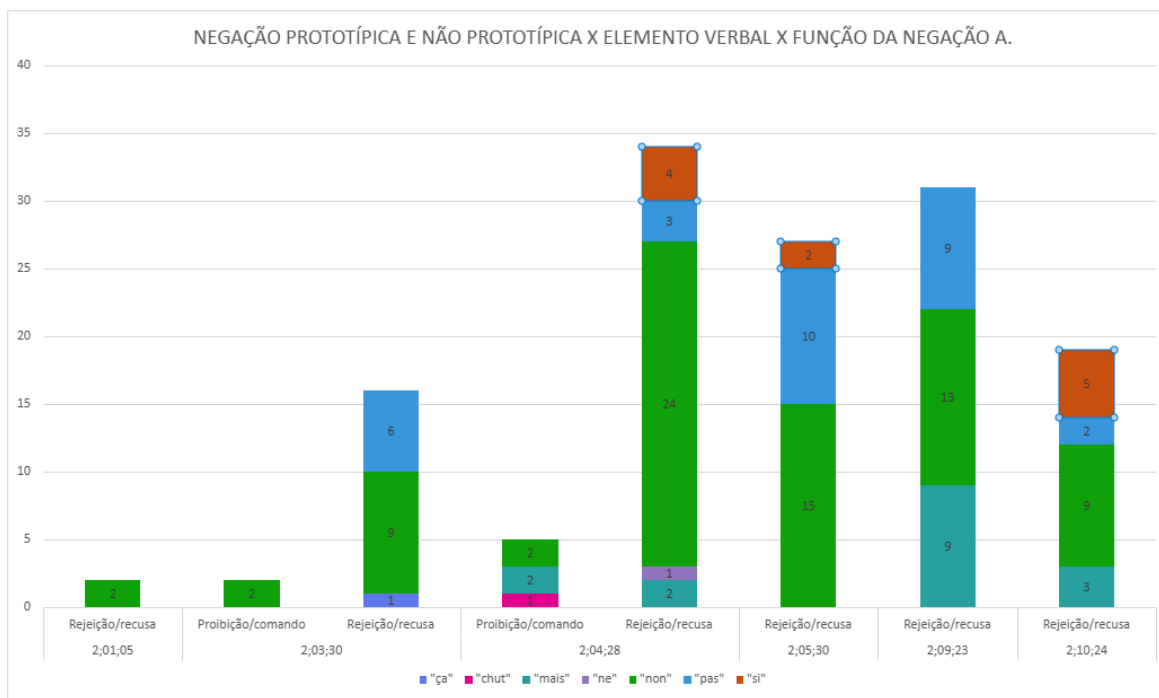


Nos dados de A.: houve 136 elementos verbais (entre as linhas principais e duplicadas), dentre eles 77 negações de tipo verbal e 59 de tipo misto. Se considerarmos somente as linhas principais: 70 elementos verbais, 44 em negação de tipo verbal e 23 em tipo misto. Das 70 ocorrências, 60 foram de elementos prototípicos e 10 não prototípicos.

Nos 60 casos (considerando as linhas principais) os elementos prototípicos mobilizados foram: “non” (advérbio de negação), 47 casos (44 rejeição/recusa e 3 proibição/comando); “ne” (advérbio), 1 caso, em rejeição/recusa; “pas” (advérbio), 6 casos, todos rejeição/recusa; “si” (advérbio), 6 casos em rejeição/recusa. Apesar de serem um conjunto na negação interna, nem sempre os advérbios “ne” e “pas” estavam juntos no enunciado, o que ocorreu somente uma vez nos enunciados de A. Na maioria dos casos o “pas” foi o único advérbio de negação utilizado, sendo muito mais frequente do que o uso somente da partícula “ne”.

Já os 10 elementos não prototípicos, mas que adquiriram função da negação no contexto de produção foram “mais” (conjunção adversativa), 8 casos, 7 em rejeição/recusa e 1 em proibição/comando; “ça” (pronome demonstrativo), 1 caso em rejeição/recusa; e “chut” (verbo no modo imperativo), 1 caso em proibição/comando.

Abaixo, segue o gráfico com as linhas principais e duplicadas dos elementos prototípicos e não prototípicos e sua frequência em relação à função da negação:



Nas produções de ambas as crianças, a classe gramatical mais utilizada nos enunciados argumentativos com negação foi o **advérbio de negação**, marcador prototípico desta operação enunciativa, mobilizado tanto nos argumentos quanto nos contra-argumentos e respostas, exprimindo principalmente a função da negação de rejeição/recusa, seguido por proibição/comando.

Além do advérbio de negação, notamos elementos não prototípicos (dados de S.) como a conjunção adversativa, o advérbio de lugar e locução adverbial empregados em função de rejeição/recusa, e pronome possessivo masculino, em função de proibição/comando.

Observamos também elementos verbais marcando a oposição (lexical), como os substantivos simples, verbos, conjunção adversativa e interjeição. É interessante notar que, dos verbos utilizados, aquele que estava no modo imperativo apareceu somente junto à função de proibição/comando, demonstrando assim que a criança compreende e sabe utilizar as palavras e os modos verbais em detrimento do contexto - no caso, de ordem - e do sentido que visam expressar em/com seus enunciados.

8.1 Negação Marcada Explicitamente (Prototípica)/Implicitamente (Não Prototípica) X Entonação Ascendente X Função da Negação:

Nos dados de S.: Entre os elementos verbais que expressavam negação e/ou oposição nos enunciados, levando em consideração as linhas principais e duplicadas do quadro de análises, constatamos que 183 desses elementos receberam entonação ascendente, com função de ênfase (5 caso, pronome pessoal), proibição/comando (54) e, principalmente, rejeição/recusa (124).

Nas 183 ocorrências encontramos as seguintes classes gramaticais das palavras que receberam entonação ascendente e sua função da negação:

(a) Ênfase: 5 casos, nenhum deles com elemento prototípico da negação. Para a ênfase a criança mobilizou pronome possessivo, advérbio de intensidade, verbo no presente do indicativo e verbo no infinitivo, substantivo próprio;

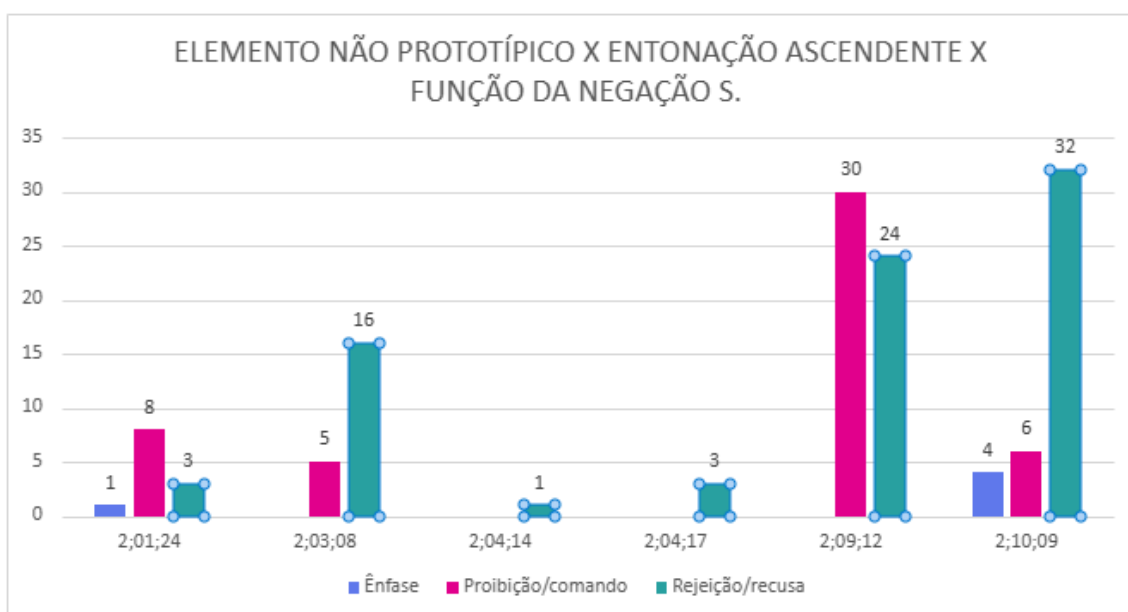
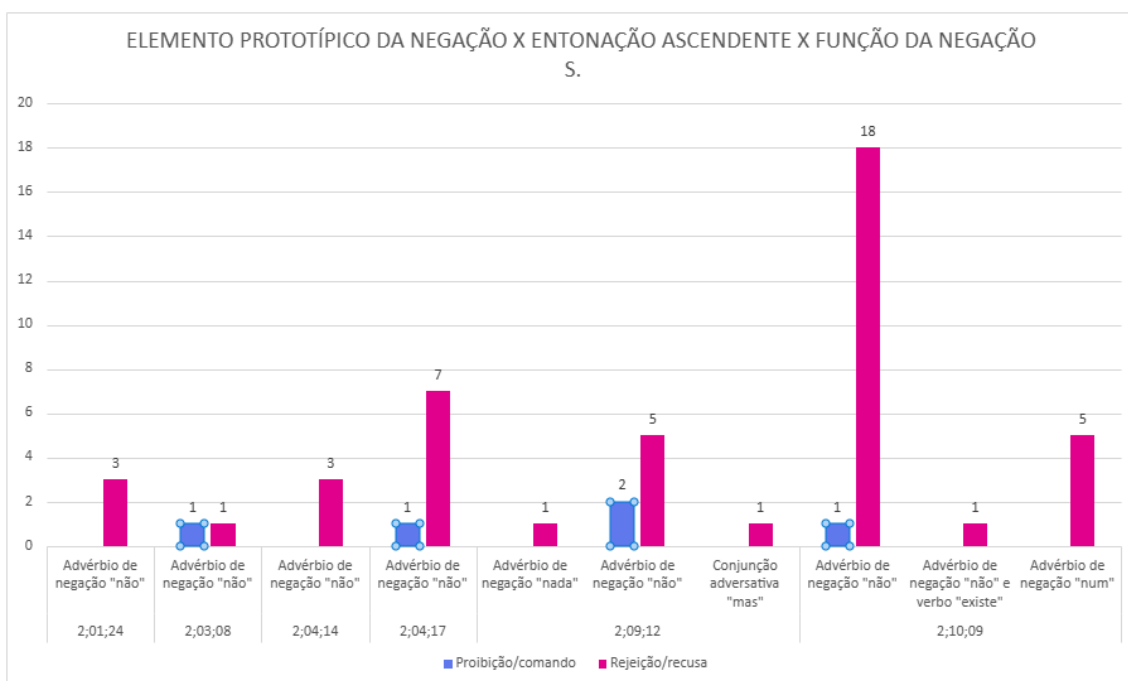
(b) Proibição/Comando: 54 casos, dos quais 4 traziam elemento prototípico da negação, no caso, o advérbio (de negação) “não”. Os demais elementos verbais são não prototípicos, sendo eles: advérbios (16 casos, 4 deles de negação, 6 de lugar e um caso para os advérbios de intensidade, quantidade, modo e circunstância); locução adverbial (2 casos); interjeição (1); pronome (5, 4 deles pessoal e 1 possessivo); substantivo (10, 9 simples, sendo três deles no diminutivo, e 1 próprio); verbo (19, 10 casos no modo imperativo, 6 no infinitivo e 3 no presente do indicativo);

(c) Rejeição/Recusa: 124 casos, 45 deles com ocorrência de elemento verbal prototípico, a maioria (44 casos) com advérbio de negação. Os elementos verbais não prototípicos foram mobilizados em 80 casos, compreendendo adjetivos (7 casos, 2 no diminutivo); advérbios (5, todos de intensidade); conjunção adversativa (1, com “mas”); contração (1, com “nela”); interjeição (3); pronome (4, todos pessoais); substantivo (25, dos quais 15 são simples, estando um na forma diminutiva, e 10 próprios); verbos (34, dos quais 24 estavam no presente do indicativo, 9 no infinitivo, 1 no imperativo e 1 no futuro).

Observamos que os substantivos próprios que receberam entonação ascendente e que foram utilizados pela criança referem-se, em todas as cenas em que ocorrem, ao seu interlocutor, no caso de S. sua mãe, o tio e a tia, que também é a observadora.

Houve um elemento verbal que não era uma palavra da língua portuguesa, nem uma interjeição, por isso, ainda que tenha recebido entonação ascendente, não o consideramos.

Abaixo, trazemos dois gráficos, um deles apenas com os elementos verbais prototípicos de negação e o outro com os elementos verbais não prototípicos mobilizados por S., detalhados anteriormente.



Nos dados de A.: Nos 90 elementos verbais com entonação ascendente que expressam negação e/ou oposição, levando em consideração as linhas principais e duplicadas do quadro de análises, 81 deles expressam função de rejeição/recusa, 8 de proibição/comando e somente 1 de protesto.

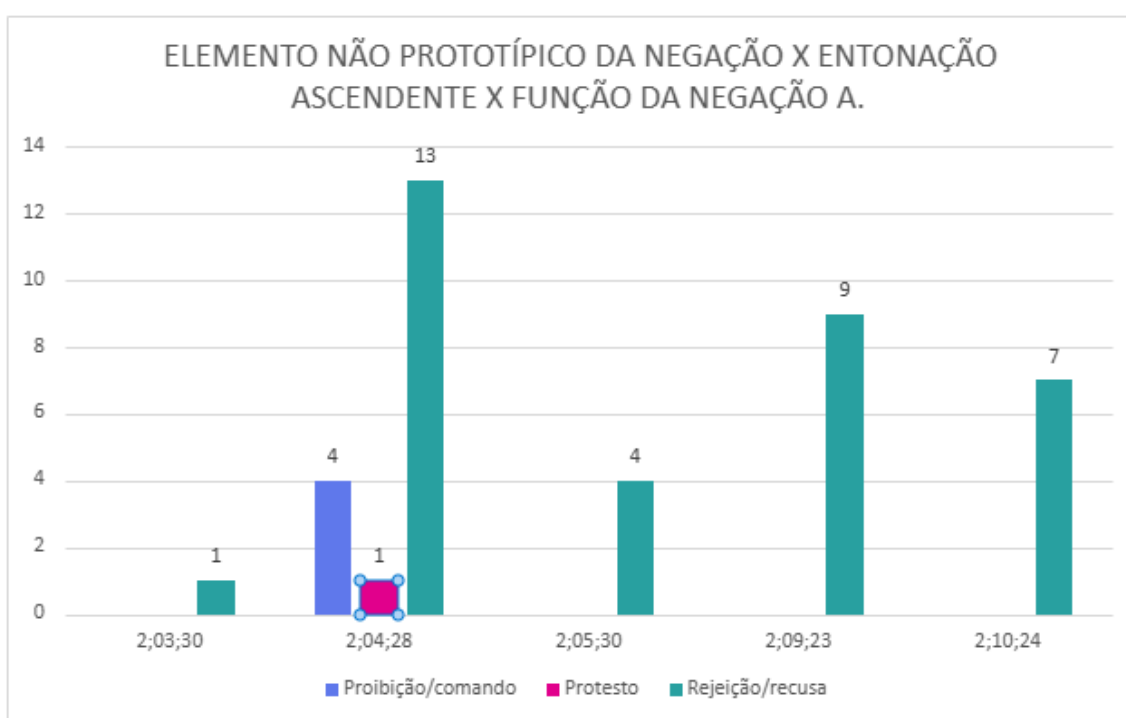
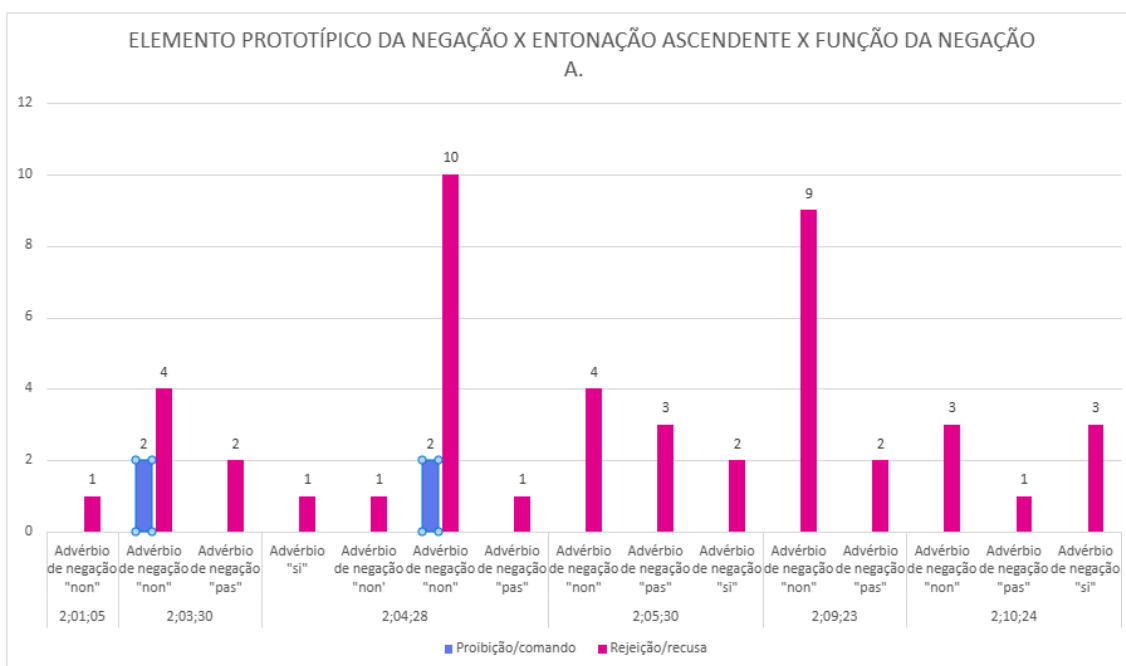
Nas 90 ocorrências encontramos as seguintes classes gramaticais das palavras que receberam entonação ascendente e sua função da negação:

(a) Protesto: somente um caso, de negação não prototípica, com o acento de focalização ocorrendo sobre um substantivo simples. Não houve uso de negação prototípica para a função/efeito de protesto;

(b) Proibição/comando: 8 casos, sendo 4 deles de negação com elemento prototípico (todos advérbio de negação “non”) e 4 não prototípico, todos com verbos (2 no modo imperativo e 2 no infinitivo);

(c) Rejeição/Recusa: 81 casos, 47 deles com elementos verbais prototípicos da negação, todos advérbios (32 ocorrências de “non”, 9 de “pas” e 6 “si”). Os outros 34 casos de rejeição recusa com elemento verbal apresentaram elementos não prototípicos da negação, sendo eles: adjetivo (1 caso); interjeição (1); preposição (1); pronome (9, dentre eles 7 pronomes demonstrativos “ça” e 2 pronomes pessoais); substantivo próprio (2, um deles o nome da interlocutora e o outro o nome do filme que, em uma cena, A. desejava assistir); substantivo comum (10); verbo (10, sendo 4 no infinitivo, 4 no presente do indicativo, 1 no modo imperativo e 1 no futuro).

A seguir, as ocorrências de elementos verbais prototípicos e não prototípicos da negação estão apresentados em dois gráficos:



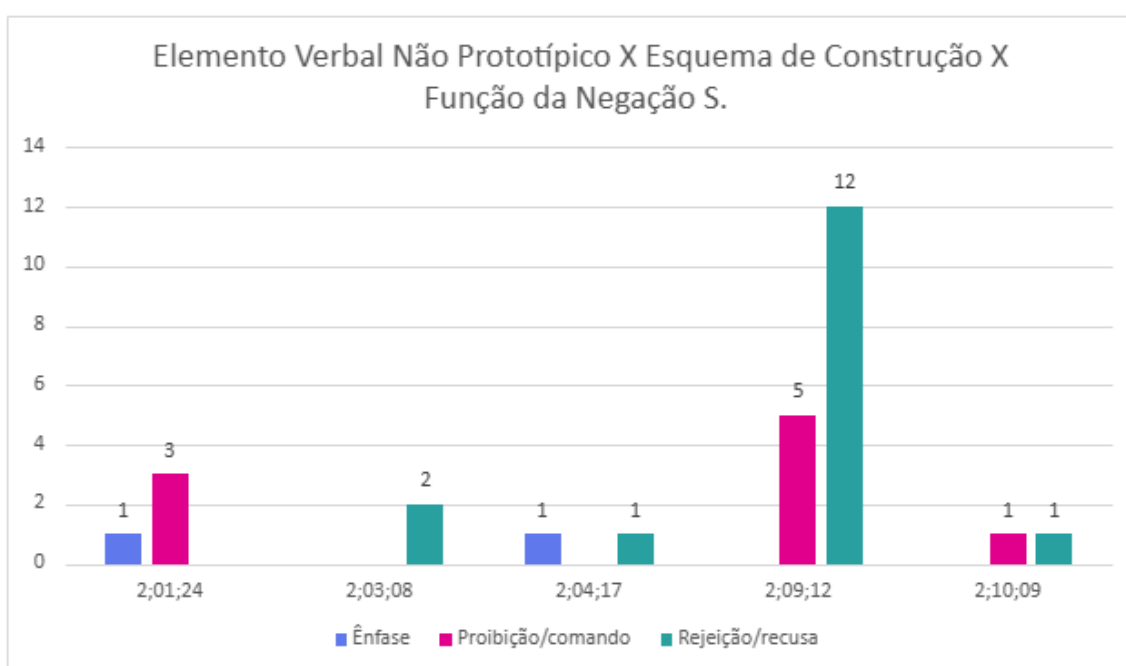
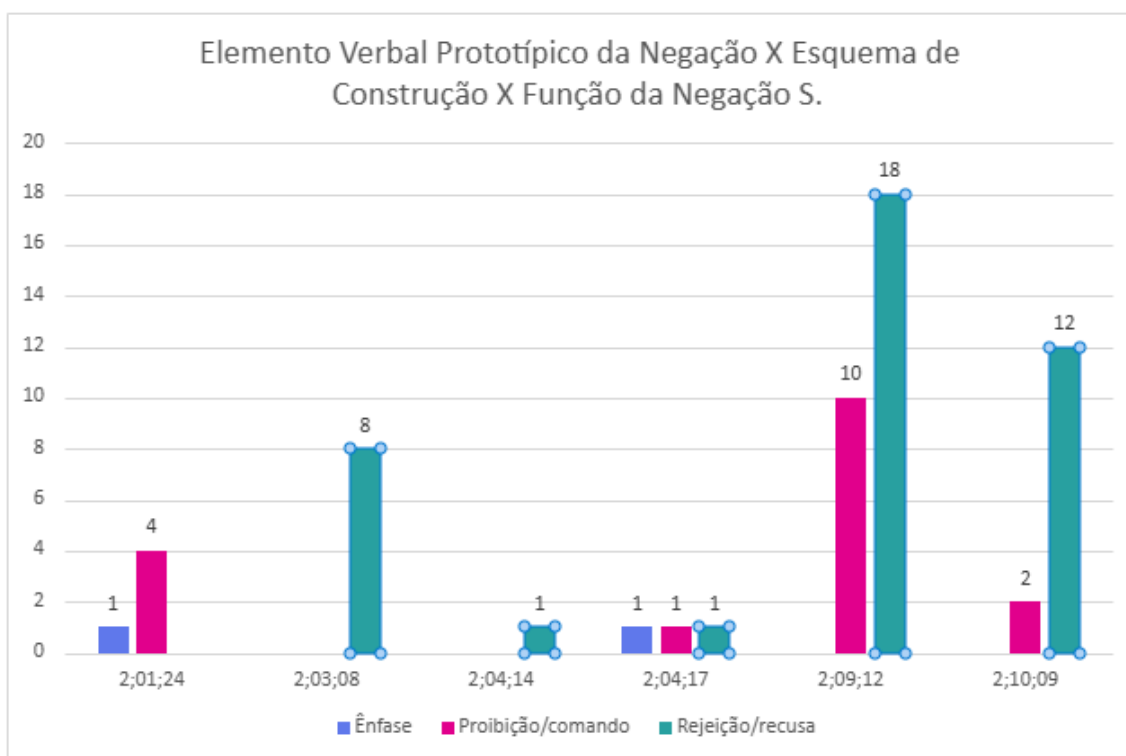
Ambas as meninas utilizam com frequência o acento de focalização sobre palavras que explicitam tanto a oposição quanto as funções da negação.

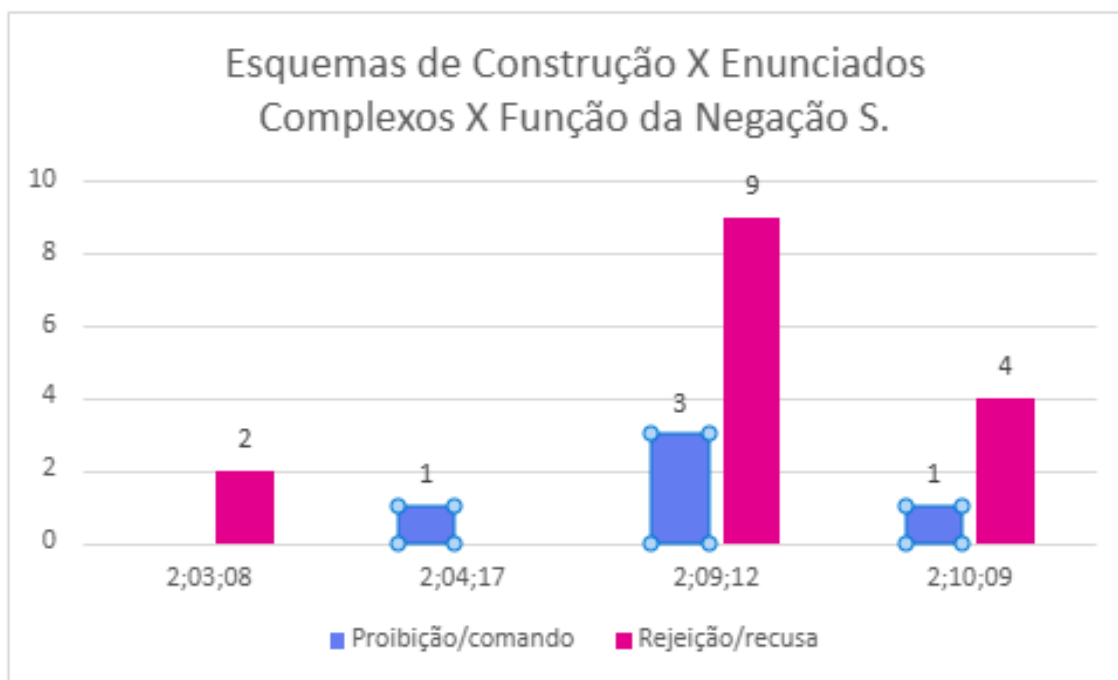
9.1 Negação Marcada Explicitamente (Prototípica)/Implicitamente (Não Prototípica) X Esquemas de Construção X Função da Negação:

Nos dados de S: Constam 59 enunciados em que a organização sintática e estilística dos elementos verbais é importante para a construção e significação do discurso argumentativo em que os possíveis efeitos da negação se fazem presentes, seja de forma mais explícita, com elementos prototípicos, ou menos explícita, com elementos não prototípicos. Dos 59 enunciados, a maioria (40) exerce função de rejeição/recusa, seguido por 17 de proibição/comando e 2 de ênfase. Salientamos que a rejeição/recusa é a função mais utilizada por S.

Aqui, separamos os esquemas de construção em dois, para mostrá-los de maneira mais clara, de modo que temos:

- Esquemas SEM elemento prototípico da negação (NEGpp): 27 casos, dos quais 16 são de rejeição/recusa, 9 proibição/comando e 2 ênfase. Destes enunciados 7 deles são complexos, com mais de um verbo, 4 deles com relação de coordenação (sendo um deles com coordenação e subordinação, e outro com coordenação e justaposição), 1 com relação de subordinação e 2 de justaposição.
- Esquemas COM elemento prototípico da negação (NEGpp): 32 casos, 24 deles de rejeição/recusa e 8 de proibição/comando. Entre eles, 18 enunciados eram complexos, 6 com relação de coordenação entre os termos, as ideias por eles expressas, 6 com relação de justaposição e 1 por subordinação. Diferente do que ocorreu nos esquemas sem elementos prototípicos da negação, nos esquemas com elementos prototípicos não houve, em um mesmo enunciado, relações diferentes, por exemplo, entre coordenação e subordinação.

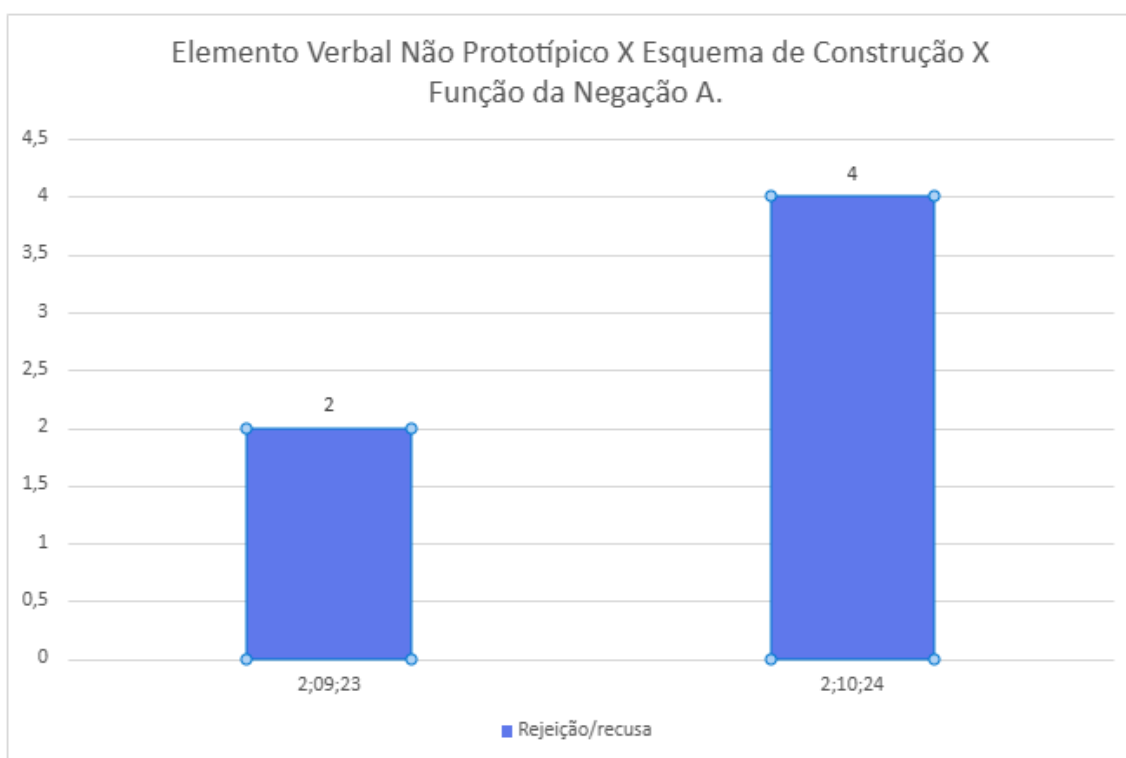
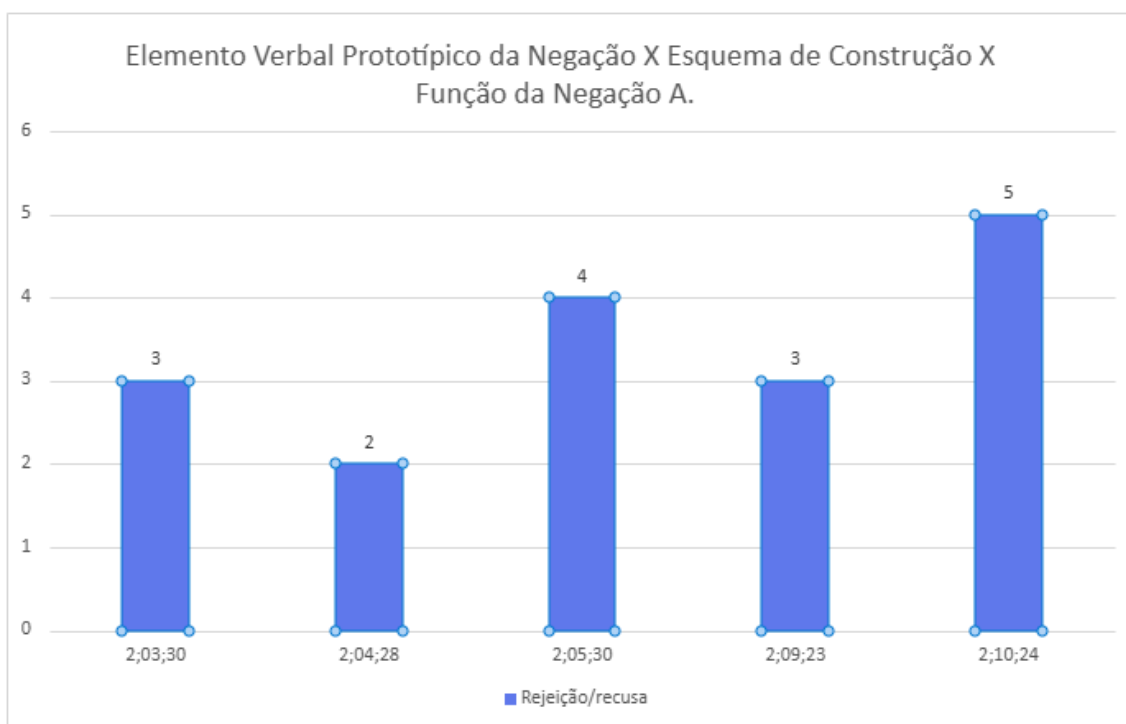


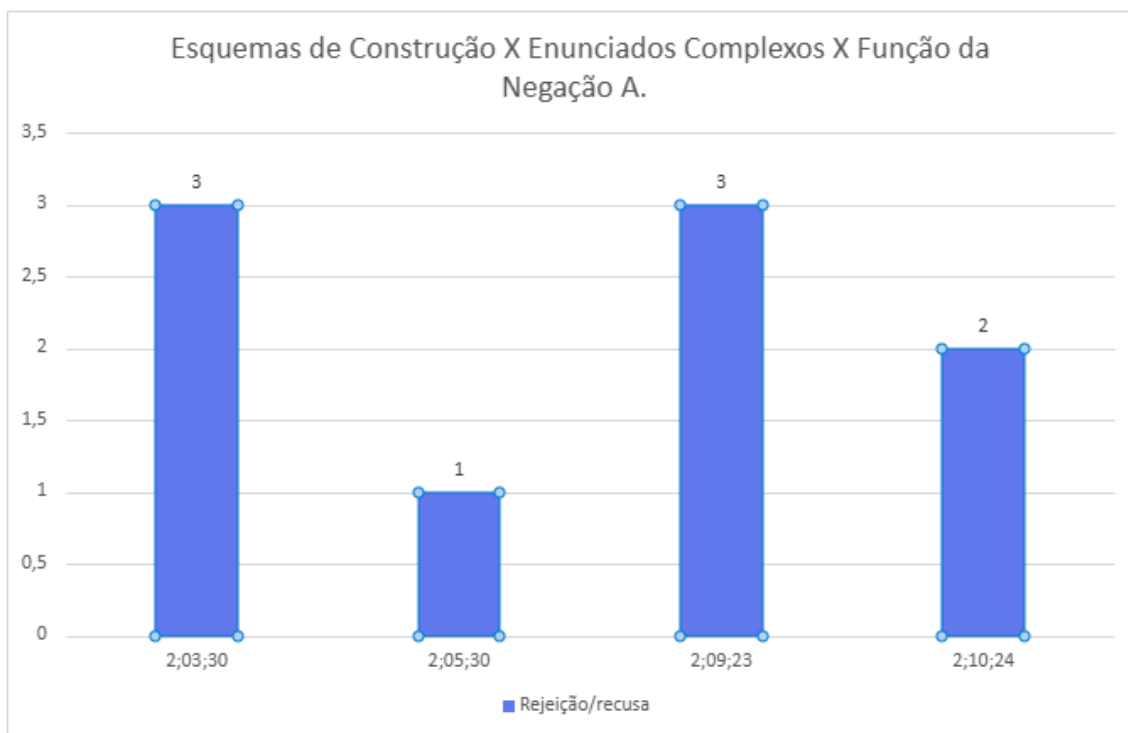


Nos dados de A.: Constam 23 enunciados em que a organização sintática e estilística dos elementos verbais é importante para a construção e significação do discurso argumentativo em que os possíveis efeitos da negação se fazem presentes, seja de forma mais explícita, com elementos prototípicos, ou menos explícita, com elementos não prototípicos. Todos os 23 enunciados observados possuem função de rejeição/recusa, dos quais 17 apresentam um ou mais elementos prototípicos da negação (NEGpp).

Delimitando os de construção a partir da presença ou não de elemento prototípico da negação, temos:

- Esquemas SEM elemento prototípico da negação (NEGpp): 6 casos, todos em função de rejeição/recusa. Desses enunciados apenas 1 é complexo, possuindo dois verbos, neste caso, com relação de coordenação somente.
- Esquemas COM elemento prototípico da negação (NEGpp): 17 casos, todos em função de rejeição/recusa. Desses enunciados 7 figuram como complexos, pois apresentam mais de um verbo e relação entre eles. Foram 6 enunciados com relação de justaposição (um deles com justaposição e coordenação) e 1 com coordenação. Não houve enunciados com relação de subordinação que apresentassem elemento prototípico de negação.





Para mais detalhes a tabela de categorias e análises, assim como as tabelas dinâmicas podem ser consultadas no link: [TABELA DE ANÁLISE - TABELAS DINÂMICAS 3.0 - DEZEMBRO.xlsx](#)

5 CONCLUSÕES

A partir do aporte teórico-metodológico mobilizado em nossa pesquisa, a fim de olhar para o funcionamento do discurso argumentativo, nos dados de duas meninas, A. e S., em que a negação se faz presente de modo mais explícito, com elementos prototípicos, e menos explícitos, com elementos não prototípicos, propusemo-nos a responder algumas perguntas, das quais lançamos mão para nortear nosso estudo e que retomamos neste momento, trazendo as conclusões e discussões sobre os resultados a partir dos dados analisados.

Esses resultados nos mostram com clareza o desenvolvimento das crianças na e pela língua(gem), a partir do uso da argumentação, assim como, em contexto de negação explícita, como as crianças mobilizam diferentes estratégias linguísticas e discursivas para argumentar e negar.

(1) *Quais elementos linguísticos estão implicados na construção e expressão da oposição e da negação nos enunciados argumentativos de S. e A?*

Ao observarmos as produções argumentativas de S. e A., em que a negação está presente de forma mais mais ou menos marcada, através de elementos prototípicos e não prototípicos, ambas dos 2;01 aos 2;10 anos, pudemos constatar que as meninas produzem negação (explícita e/ou implícita), em contexto de oposição explícita, desde muito cedo, aos 2 anos, e que, a princípio, mobilizam principalmente a função de negação de rejeição/recusa, mais frequente em relação às outras funções (proibição/comando e protesto) que aparecem em sua argumentação.

Quanto aos elementos linguísticos multimodais, dentre os quais olhamos para produções verbais, vocais, gestos e ações, mais a entonação ascendente e a sintaxe, pudemos notar que as crianças mobilizaram elementos de todas as cinco naturezas mencionadas, combinando-os ou utilizando-os isoladamente, às vezes valendo-se somente do aspecto verbal, gestual ou accional, por exemplo.

Concluímos, a partir das análises e dos resultados, que a função de **rejeição/recusa** é a primeira a aparecer nas produções das meninas e a mais utilizada por elas, o que irá perdurar por algum tempo, com outras funções da negação passando a ser mais e mais frequentes, como a proibição/comando (para S. e A.) e o protesto (para A.). Também, elas utilizam elementos linguísticos verbais, gestuais, accionais, vocais, o acento de focalização e a sintaxe, combinando-as de maneiras diferentes, ao longo dos meses (2;01 a 2;10) variando cada vez mais o uso desses elementos que, a princípio, são mais verbais somente. Essa variação se estende ao tipo de elemento e a ele em si, pois a criança passa a mobilizar diferentes palavras, de variadas classes gramaticais, diferentes gestos, de diversos tipos, mais e diferentes vocalizações, ações, esquemas de construção. O sujeito não fica limitado, por exemplo, ao advérbio de negação e/ou ao gesto emblemático *headshake* para negar, mas utiliza outras palavras, prototípicas ou não, como as conjunções adversativas, substantivos, pronomes, e outros gestos, como o *finger wagging* e o *palm up*.

De modo geral, ainda que as crianças dêem preferência ao uso do marcador prototípico, o advérbio de negação, para exprimir as funções desta operação enunciativa, elas também lançam mão de outros marcadores, não prototípicos, demonstrando que a argumentação com negação é por elas compreendida e veiculada através de outras palavras, de diferentes classes gramaticais, que poderão - ou não -

estar somadas a outros elementos linguísticos (gestos, ações, vocalização e acento de focalização) e a determinadas organizações sintático-estilísticas (esquemas de construção).

Usar elementos para além dos marcadores prototípicos de negação - como é o caso do advérbio de negação, como o “não” e “num” para o Português Brasileiro, e o “non”, “ne” e “pas” para o Francês - pode ser evidência da própria aquisição da língua(gem) e desenvolvimento languageiro da criança, que explora os diferentes elementos da língua e os diversos significados que eles podem adquirir e expressar em diferentes contextos, nos quais nem sempre o sentido primário dessas palavras é o que irão significar nos enunciados argumentativos com negação. Este é o caso de substantivos simples que, nos enunciados de A. e S., expressam oposição, ideia alternativa.

(2) Quais elementos linguísticos multimodais e formatos são particulares às negações em contexto argumentativo de ambas as crianças, em Português Brasileiro, para S., e em Francês, para A.?

Notamos que a negação em contexto de oposição explícita, portanto, argumentativo, é propícia a ocorrer, nos dados de A. e S., em situações do cotidiano, especialmente quando as crianças interagem com familiares que costumam provocar tomada, exposição e defesa de um posicionamento. Para A., a figura geralmente responsável por suscitar esses episódios é o irmão mais jovem, Ael, seguido da mãe, e para S., sem dúvidas é o bisavô, seguido da mãe e da tia (que também é a observadora).

Sob a luz da abordagem dialógico-discursiva e pensando que a aquisição e desenvolvimento da linguagem ocorrem intrinsecamente a partir da interação entre sujeitos, em dado momento sócio-histórico e cultural, na relação dialógica entre eles, pela língua(gem), foi possível tratar do discurso argumentativo de A. e S., em que a negação está presente de diferentes formas, analisando-o a partir dos contextos em que as meninas estavam inseridas quando produziam esse fenômeno e marcador discursivos, respectivamente. Compreendemos, dessa forma, que é na e pela interação que a argumentação e, nela, a negação irão surgir, neste caso, da necessidade do sujeito de se posicionar discursivamente, defendendo um ponto de vista inicial e/ou em oposição ao posicionamento do outro.

Ao partirmos dos estudos sobre o contexto e a Microcultura é possível compreender como esses aspectos influenciam o discurso argumentativo das crianças, A. e S., agindo sobre como elas se posicionam, escolhendo determinados elementos multimodais para defender seu posicionamento. Nos dados analisados, além da Macroculura, da individualidade dos sujeitos e das diferentes línguas (Português Brasileiro e Francês) faladas por elas constatamos que os contextos de interação cotidiana e as relações entre as meninas e seu núcleo familiar são essenciais à construção e significação de seus enunciados argumentativos em que a negação é expressa de forma mais marcada ou implicitamente, de modo que olhar somente para a estrutura desse discurso não é suficiente para darmos conta da argumentação como um fenômeno discursivo, socialmente construído.

Concluimos que a microcultura, ou seja, as situações cotidianas às quais as duas crianças estão inseridas e que costumam envolver argumentação e, nela, negação, são, para A., momentos de brincadeira e leitura compartilhada, enquanto para S. ocorre geralmente durante a refeição, almoços em família e conversas entre a criança, a mãe e a interlocutora, quando a menina conta algo de seu dia, sempre instigada pelos outros.

Ainda que seja instigada pelos interlocutores, nos resultados notamos que A. produz mais argumentos do que contra-argumentos, evidenciando que, em geral, é ela quem dá início à cena argumentativa, expondo o ponto de vista inicial, enquanto quem dá continuidade à cena, trazendo posicionamento oposto e propondo embate - no qual a menina ingressa - são os interlocutores.

Também o núcleo familiar de cada uma delas exerce papel importante: como dissemos, A. é a mais nova da família, com dois irmãos, Arthur, o mais velho, e Ael, que tem idade mais próxima dela. Nas interações analisadas ela está a todo momento interagindo com a mãe, muito presente em seu cotidiano, cercada pelos irmãos e pela observadora, que é amiga da família, colega da mãe de A. e, por isso, alguém com quem a menina está acostumada. Observamos que a argumentação com negação ocorre principalmente pelo embate entre A. e o irmão mais novo, Ael, pois, na maioria das vezes, brigam por um brinquedo, por um livro e, especialmente, pela atenção da mãe. É neste contexto, para fazer com que seu ponto de vista sobressaia ao do irmão (que a todo momento conversa ou diz algo, chamando a atenção para si) e para que seja ouvida, que a menina mobiliza como estratégia argumentativa e de negação elementos

verbais (frequente uso do advérbio de negação) e vocais, principalmente o choro, geralmente, seguido pelo grito, geralmente combinados com uma palavra, sendo, então, ouvida por seus pares, conquistando a atenção deles ou o objeto pelo qual houve o embate, como o brinquedo ou o livro.

Já S. é filha solo e, no momento em que os vídeos (2;01 a 2;10) foram registrados, única criança da família, o que a leva a conviver principalmente com adultos que estão presentes em seu cotidiano e com os quais ela interage, como a mãe, a tia (e observadora), o tio, os avós e os bisavós maternos, que frequentam sua casa diariamente e a quem ela visita (os bisavós) pelo menos aos finais de semana, durante almoços em família. Nas cenas argumentativas notamos que o embate e a negociação ocorrem entre a menina, que costuma reagir ao discurso dos interlocutores, e a mãe, a tia e, principalmente, o bisavô, que a provocam, no geral dando início à cena.

O fato da provocação levar ao posicionamento de S. fica ainda mais evidente quando voltamos para os resultados, em que pode-se ver que a maioria dos enunciados da menina são contra-argumentos, proferidos em relação aos argumentos, aos quais ela se opõe e nega de diferentes maneiras, mostrando assim engajamento do sujeito em defender seu ponto de vista e colocá-lo em embate com o discurso do outro.

Esses interlocutores, talvez por serem adultos, não aceitam qualquer resposta de S., repreendendo o choro e o grito, e a instigam a defender seu ponto de vista, o que provavelmente a leva a argumentar e, nesse contexto, negar com elementos verbais, aos quais dá preferência, e que combina, algumas vezes, com gestos e ações. Por isso, nas cenas analisadas, constatamos que, empregando sobretudo os elementos verbais, S. irá (re)organizá-los de diferentes formas no enunciado, sempre visando a defesa de seu ponto de vista, o que resulta em esquemas construcionais com diferentes padrões de construção, que trazem enunciados simples e compostos, com relação de coordenação, justaposição e subordinação. Isso mostra que S., ao argumentar, reflete sobre seu ponto de vista e sobre a língua(gem) - aqui, os aspectos verbais, mas não só -, descobrindo e explorando as possibilidades de combinações entre os diferentes elementos, que são prototípicos e não prototípicos, utilizando-as com cada vez mais eficiência, construindo enunciados intrincados para convencer seu interlocutor.

Assim como os interlocutores, outro aspecto importante da microcultura e que está refletido nas produções de A. e S. são as situações e atividades nas quais costumam estar envolvidas, e que não só levam à argumentação como, também, são por elas

mobilizadas como estratégias para posicionar-se, utilizando a negação de diferentes maneiras, de forma mais explícita ou implícita. Para olhar para essas situações, os estudos de Bruner acerca dos formatos nos ofereceu base teórica para que pudéssemos compreendê-los e analisá-los, neste caso, como estratégias de argumentação em que a negação está marcada implicitamente.

Especialmente nos dados de S. encontramos as atividades e os cenários a elas ligados norteando a construção do discurso argumentativo com o marcador de posicionamento, ou seja, a negação. Em algumas cenas, como vimos em duas estratégias empregadas pela menina, ela utiliza os formatos da narrativa e da aula para posicionar-se, defendendo seu ponto de vista em relação ao discurso das interlocutoras, no caso da narrativa, a tia, e na aula, da mãe e da tia. O conhecimento, uso e desenvolvimento da criança na/da língua(gem) fica evidente quando, ao mobilizar a narrativa S. argumenta, negando implicitamente (nesta cena, rejeitando/recusando) o posicionamento da interlocutora, utilizando os elementos de contos de fada e sua estrutura para deslocar o tema da conversação, o que ela faz, também, através da escolha dos elementos lexicais e sua organização nos enunciados, em que defende seu ponto de vista e o justifica. É uma estratégia que vai além do emprego comum dos elementos prototípicos da negação, como os advérbios e gestos emblemáticos, e em que fica evidente a influência das experiências sociais e linguísticas da criança, caso, aqui, da contação de histórias, em seu discurso argumentativo com negação marcada por elementos prototípicos e/ou não-prototípicos.

Por fim, observamos que alguns elementos multimodais são particulares não somente à negação, em oposição explícita e embate, de cada uma das crianças, como A., que dá preferência às vocalizações e ao elemento verbal, enquanto S. utiliza mais o verbal e ações, como são particulares às línguas de cada uma delas. Neste momento, sobre o aspecto verbal, notamos que em Português Brasileiro a dupla negação é comum, enquanto em Francês a negação pode ser marcada internamente, por uma estrutura característica da língua francesa. Trata-se de um resultado que pode revelar mais sobre as características da estrutura da língua e seus usos, mas que pode ser mais explorado em pesquisas futuras. Contudo, é preciso ressaltar que a existe nas produções de A. e S. uma espécie de “dupla negação” - se podemos chamá-la assim - que não envolve somente elementos verbais, podendo ocorrer através da combinação de elementos de

diferentes naturezas e que exprimem um mesmo sentido/função da negação. Por exemplo, é comum nos dados analisados observarmos gestos emblemáticos, como o *headshake* junto de um elemento verbal, como o advérbio de negação, geralmente em função de rejeição/recusa. Também observamos o gesto emblemático *palm up* concomitante a ou seguido de um elemento verbal, diversas vezes um verbo no modo imperativo, de maneira que o conjunto dos elementos, no enunciado proferido pelo sujeito tinham efeito/sentido de proibição/comando.

(3) *Qual a implicação da argumentação na aquisição e desenvolvimento da linguagem em ambas as crianças?*

Podemos observar, nesta pesquisa, que a argumentação, desde que implica a reflexão do sujeito sobre seu ponto de vista e, conseqüentemente, sobre a língua(gem), contribui para a própria aquisição e desenvolvimento da linguagem, exercendo efeito regulador da atividade cognitivo-discursiva, por isso, considerada fenômeno privilegiado.

Reguladora da atividade cognitivo-discursiva, quando confrontado com posicionamentos opostos o sujeito não somente reflete sobre seu posicionamento inicial, como o elabora e reelabora, assim como à própria organização do enunciado que veicula seu ponto de vista, (re)estruturando sua composição verbal, gestual, accional, vocal e entonacional.

Podemos observar nos dados de S. e A. o desenvolvimento através dos elementos linguísticos e discursivos que elas mobilizam para argumentar e marcar a negação de forma mais, ou menos, explícita, como os organizam e como os combinam. Vemos, neste sentido, uma mudança em relação aos tipos de elementos multimodais, sua constante variedade e organização nos enunciados, pois, nas primeiras produções as meninas dão preferência aos elementos (verbais, gestuais, vocais e accionais) prototípicos da negação, o que perdura em toda a produção observada nos vídeos dos 2;01 aos 2;10, mas, ao longo dos meses, observamos que, além dos elementos prototípicos, os sujeitos passam a usar outros elementos, não prototípicos, de diferentes naturezas dentro da multimodalidade, como variados gestos de diferentes tipos (dêítico, expressivo, emblemático); palavras de outras classes gramaticais, que não somente o advérbio de negação; ações; todos esses elementos combinados de diversas maneiras

para exprimir ***negação*** e/ou *oposição*; e formatos. Elas muitas vezes também mobilizam a entonação ascendente para marcar e/ou enfatizar seu posicionamento, tanto elementos lexicais sobre os quais recaem o posicionamento oposto quanto sobre os próprios elementos prototípicos ou não-prototípicos que exprimem os sentidos da negação. Utilizam também diferentes esquemas de construção para se opor e negar.

Dito isso, concluímos que este trabalho, partindo de pesquisas anteriores e a elas dando continuidade, contribui com os estudos em Aquisição da Linguagem, Argumentação e Negação, desenvolvidos por pesquisadores brasileiros e francesas, em especial com os trabalhos dos grupos GEALin e NaLíngua, trazendo uma perspectiva teórico-metodológica nova nos estudos da área e que, em consonância com a abordagem dialógico-discursiva, nos permite tratar do aspecto estrutural da língua a partir de uma perspectiva discursiva, explorando assim quais elementos multimodais da língua(gem) são utilizados no discurso argumentativo em que a negação é marcada através de elementos prototípicos e não-prototípicos, mais explícita ou mais implicitamente. Observamos como eles são mobilizados pelas crianças durante a interação e de que forma o contexto imediato de produção, assim como a microcultura são constituintes nas decisões linguístico-discursivas, no caso, de A. e S.

Somado a isso, ao trazermos dois falantes de línguas e realidades diferentes mostramos como essas línguas (que são aparentadas) e seus recursos são utilizados pelas duas meninas para negar em contexto de oposição explícita, assim como o fato de as diferentes microestruturas às quais elas pertencem e suas experiências nessas realidades influenciarem suas produções, levando à singularidades no discurso argumentativo em que a negação se faz presente de diferentes formas de cada uma delas.

Neste momento, pela escolha teórica e metodológica realizada, focalizamos o aspecto dialógico-discursivo do discurso argumentativo de A. e S., focando sobre como a negação, como marcador discursivo de posicionamento, pode surgir na argumentação. Tratamos assim dos elementos multimodais (verbais, gestuais, vocais, entoacionais), formatos e microcultura, deixando de abordar outros elementos que notamos nos dados analisados e que podem ser estudados em trabalhos futuros. Dentre esses aspectos, somente mencionados ou não explorados por nós, notamos nos dados de A. e S. a

presença da disfluência, quando as meninas, ao argumentar, repetem um palavra ou fazem uma pausa mais longa em seu enunciado, aparentemente refletindo sobre como irão completá-lo. Acreditamos que isto talvez possa evidenciar que a criança, em processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, esteja refletindo sobre os elementos linguísticos que irá utilizar, assim como, talvez, sobre seu ponto de vista.

Outros aspectos que podem ser aprofundados em estudos posteriores são a respeito da entonação ascendente em elementos que explicitam negação e/ou oposição, entonação esta que deve ser estudada a partir de teorias sobre Fonética e Prosódia que esclareçam as características mecânicas da entonação com mais detalhes e precisão, abordando questões como os tipos e funções da focalização exercida pela entonação. Por fim, algumas das estratégias utilizadas pelas meninas em suas produções nos parecem singulares e carecem de um estudo mais aprofundado, como a estratégia de silabação, a de correção e o próprio uso dos formatos (como a aula e a narrativa) para marcar a negação no discurso argumentativo, podendo assim evidenciar ainda mais sobre quão complexa e intrincada é a aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A Arte de Argumentar: gerenciando razão e emoção**. 13ª edição ampliada. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *Argumentation dans la langue*. In: *Langages - Argumentation et discours scientifique*, Paris (França), 10º ano, nº 42, p.5-27, 1976.

BAKHTIN, M. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da Linguagem – problemáticas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

BALOG, Heather; BRENTARI, Diane. The relationship between early gestures and intonation. In: *First Language*, Califórnia (Estados Unidos), v. 28, p.141-163, 2008. Disponível em: www.sagepublications.com.

BAYLON, Christian; FABRE, Paul. **Grammaire systématique de la langue française**. Paris : Editora Nathan, 1995.

BEAUPOIL-HOURDEL, Pauline. **Acquisition et Expression Multimodale de la Négation – Étude d'un corpus vidéo et longitudinal de dyades mère-enfant francophone et anglophone**. Tese de Doutorado – Pós-Graduação em Linguística, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Paris, 2015.

BOLINGER, Dwight. Intonation and Gesture. *Revista American Speech*, Durham (Estados Unidos), p.156-174, 1983. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/455326>.

BOUTET, Dominique. **Pour une approche kinésiologique de la gestualité**. Tese de Habilitação para Direção de Pesquisas – Ciências da Linguagem e Linguística. Université de Rouen-Normandie, Ruão, 2018.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

BRUNER, J. *The Formats of Language Acquisition*. In: *American Journal of Semiotics*, Estados Unidos, v.1, nº 3, p.1-16, Jan., 1982.

BRUNER, J. *The Role of Interaction Formats in Language Acquisition*. In: *Language and Social Situations*, (ed.) J. P. Forgas. Nova York (Estados Unidos), p.31-46, 1985.

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança**. Dissertação de mestrado – Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba, 1994.

CAVALCANTE, Marianne C.B. A matriz gesto-fala em aquisição da linguagem: observando o diálogo em manhês. **CADLIN - Cadernos de Linguística**, Campinas, p.2425-2434, 2009. Disponível em: <
https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Marianne%20C.%20B.%20Cavalcante%20-%20ok.pdf>

CAVALCANTE, Marianne C. B.; BRANDÃO, Lavínia W. P. Gesticulação e Fluência: contribuições para a Aquisição da Linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, p. 55-66, jan./jun. 2012.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; NÓBREGA, Paulo V. Ávila. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contextos de atenção conjunta. **Revista Investigações** (UFPB), João Pessoa, v.25, n.2, p.157-183, 2012.

CAVALCANTE, M. C. B. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 21, p. 1-31, 2018.

CURY, Patrícia de Cuzzo. **Linguagem dirigida à criança pequena: a argumentação em foco**. Dissertação de Mestrado – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2011.

DE ALMEIDA, Andressa T. M. C. B., CAVALCANTE, Marianne C. B. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição da linguagem. **LETRÔNICA**, v.10, p.526-537, 2018.

DEL RÉ, Alessandra et al. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela N.; VIEIRA, Alessandra J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, nº 2, p. 57-77, jul./dez., 2012.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Editora Contexto, 2014(a).

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. **Explorando o Discurso da Criança**. São Paulo: Editora Contexto, 2014(b).

DEL RÉ, A.; HILARIO, R. N.; RODRIGUES, R. A. O Corpus NALíngua e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças no Brasil. *Artefactum*, Rio de Janeiro, Volume 13, p. 1-16, 2016.

DEL RÉ, Alessandra; ORVIG, Anne Salazar. **Olhares dialógicos sobre a aquisição da linguagem**. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v.16, nº 1, p.4-11, jan./mar., 2021.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v.7, nº1 e 2, p. 95-111, jan./dez., 2003. Disponível em: <www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>. Acesso em 27 nov 2017.

DODANE, Christelle; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *La prosodie dans l'acquisition de la négation : étude de cas d'une enfant monolingue française*. In: Alfa: Revista de Linguística (UNESP, Online), v. 54, p. 335- 360, 2010.

DODANE, Christelle; BEAUPOIL, Pauline; DEL RÉ, Alessandra; BOUTET, Dominique; MORGENSTERN; Aliyah. *The role of gesture and prosody in children's multimodal pathway into negation*. In: Sound to Gesture Conference (S2G). Pádova, Itália, 2014.

DOURY, Marianne. **Argumentation: analyser textes et discours**. Paris: Armand Colin, 2016.

DUCROT, O. *Notes sur l'argumentation et l'act d'argumenter*. In: Cahiers de Linguistique Française. Genebra, nº4, p.143-163, 1981

DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**. Revisão técnica e tradução: Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Editora Ponts, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Editora Parábola, 2017.

FALASCA, Patrícia. **Aquisição/aprendizado de LE: subjetividade e deslocamentos identitários**. Dissertação de Mestrado – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2012.

_____. **“Eu disse tudo isso em alemão, mas em português penso totalmente diferente”: identidade e argumentação na sala de aula de língua estrangeira**. Dissertação de Doutorado – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2017.

FRIED, Nirjami; ÖSTMAN, Jan-Olaf. *Construction Grammar in a cross-language perspective*. On: M. Fried & J-O. Östman (eds) (In press). p.11-86, John Benjamins, 2004.

GIVÓN, Talmy. *Negation in Language: Pragmatics, Function, Ontogeny*. In: **Syntax and Semantics 9: Pragmatics**, (Ed.) COLE, Peter. p.69-112. 1978, Nova Iorque: Academic Press.

GRECCO, Natália Aparecida Gomes. **Marcas da singularidade em textos escolares de alunos do 2º ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado –

Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2012.

GRECCO, Natalia Ap. Gomes. **Estilo, autoria e contra-argumentação na aquisição da escrita**. Dissertação de Doutorado – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2017.

KENDON, Adam. *Language and gesture: unity or duality?*. In: **Language and Gesture** (Org. David McNeill), p.47-63, Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KENDON, Adam. *Some modern considerations for thinking about language evolution: A discussion of The evolution of Language by Tecumseh Fitch*. In: **Public Journal of Semiotics**, V. 3, n. 1, p.79-108. 2011.

LACHERET, Anne. La prosodie au Coeur du verbal. In: **Rééducation orthophonétique**. N.246, p.87-104, França, 2011.

LEITÃO, Selma. Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação a uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 1. Rio de Janeiro, 1999. p. 91 -109.

_____. Analyzing Changes in View During Argumentation: A Quest for Method. **Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research**. V. 2, nº 3, art. 12. Freie Universität: Berlin 2001. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/907>>. Acesso em 5 jan 2020.

_____. Argumentação como processo de construção do conhecimento. In: **II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino**, UFMG, Belo Horizonte, MG, 2003, CD-ROM p. 23, 2003.

_____.; Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Revista Pro-Posições** (UNICAMP), São Paulo, v. 18, nº 3, p. 75-92, set./dez., 2007(a).

_____. Argumentação de desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v. 20, nº 3, p. 454-462, 2007(b). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf>>. Acesso em 3 mai 2017.

_____. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In: DEL RÉ, A.; FERNANDES, S. D. (orgs.); **A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2008. (Série Trilhas Linguísticas 15). p. 35-65.

_____. **Argumentação e cognição: desenvolvimento de condutas proto-argumentativas**. Projeto de Pesquisa. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

_____.; BANKS-LEITE, L. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, A. (org.) **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 45-62.

_____.; FERREIRA, Ana Paula M. Argumentação infantil: condutas opositivas e antecipação de oposição. In: Luciano. L. Meira; Alina G. Spirillo (Org.). **Psicologia cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem**. 1º ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006. p. 236-258

_____.; DAMIANOVIC, Maria Cristina. A argumentação no debate crítico em sala de aula: a expansão do conhecimento na atividade. In: **III Simpósio Nacional, I Simpósio Internacional “Discurso, Identidade e Sociedade”**, Campinas, 2012.

_____.; VIEIRA, A. Gênese da oposição na fala da criança. In: SILVA, C. L. C; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (orgs.); **A criança na/com a linguagem – saberes em contraponto**. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2017.

_____.; VIEIRA, A. The production of explanative and argumentative utterances in a child's speech: a bakhtinian perspective. V. 70, 2018. Online desde 22 de Janeiro de 2019. **Open Edition Journals, Cahiers de praxématique**. França.

LIMA, Antônio Carlos Santos de; SILVA, Danielly Verçosa. *Responsividade e ato responsável em sala de aula; uma experiência com alunos de uma comunidade de baixa renda em Maceió, Alagoas.*, In: Revista Leitura - Universidade Federal de Alagoas, v.1, nº 55, p.9-22, jan/jun 2015.

LINELL, Per. **Towards a Dialogical Linguistics**. Edited by Mika Lähteenmäki, Hannele Dufva, Sirpa Leppänen & Piia Varis. Proceedings of the XII International Bakhtin Conference, p.157-172, 18-22, July, 2005.

LINELL, Per. *Dialogicality in Languages, minds and brains: is there a convergence between dialogism and neuro-biology?*, In: revista Language Sciences, v. 29, p.605-620, 2007.

LINELL, Per. **Grammatical Constructions in dialogue**. Alexander Bergs, Gabriele Diewald (Orgs.). In: *Contexts and Constructions*, p.97-110. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam: 2009a.

LINELL, Per. **With Respect to Bakhtin: some trends in contemporary dialogical theories**. Kain Junefelt, Pia Nordin (Orgs.). In: *Proceedings from the Second International Interdisciplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin*, p.18-31. Universidade de Estocolmo, Suécia: 2009b.

LINELL, Per. *Communicative Activity Types as organizations in discourse and discourses in organizations*. In: *Discourses in interaction*, p. 35-59, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2010.

LINELL, Per. *On the nature of language: formal written-language-biased linguistics vs. dialogical language sciences*. Kravchenko, A.V. (Org.). In: *Cognitive Dynamics in Linguistic Interactions*, p. 107-124. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, Cambridge: 2012

MAC WHINNEY, Brian. **THE CHILDES PROJECT: Tools for Analyzing talk**. Volume II: The Database. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2000.

MACEDO, Wilza Karla Leão de. Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/linguagem. **I Congresso Nacional de Língua e Representações: Linguagens e Leituras, CONLIRE**. UESC, Bahia, 2009. Disponível em <http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-53.pdf>. Acesso em 29 nov 2017.

MARTEL, Karine; DODANE, Christelle. *Le rôle de la prosodie dans les premières constructions grammaticales: étude de cas d'un enfant français monolingue*. In: Journal of French Language Studies, v.22, p.13-35, 2012.

MARTEL, Karine; DODANE, Christelle; BLONDEL, Marion; CATTEAU, Fanny; BELLIFEMINE, Corrado. *Processus de focalisation multimodale lors des dîners familiaux français: une comparaison entre familles parlantes et familles signantes*. In: Faïtes de Langues, v.53, ed. 2, p.111-142, Les Pays-Bas: 2023.

MARKOVÁ, Ivana; LINELL, Per; GROSSEN, Michèle; ORVIG, Anne Salazar. **Dialogue in focus groups: exploring socially shared knowledge**. London: Equinox Publishing Ltd., 2007.

MOESCHLER, Jacques. *Une, Deux ou Trois Négations?*. In: **Langue Française**. n° 94, p.8-25. Paris: Arman Colin, 1992.

MORGENSTERN, Aliyah. *Le développement multimodal du langage de l'enfant : des premiers bourgeons aux constructions multimodales*. In: Audrey Mazur-Palandre & Isabel Colon (eds.). *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*. p. 27-52, 2019.

MORGENSTERN, Aliyah; BLONDEL, M.; BEAUPOIL-HOURDIL, P.; BENAZZO, S.; BOUTET, D.; KOCHAN, A.; LIMOUSIN, F. *The blossoming of negation in gesture, sign and oral production*. In: **Sources of variation in first language acquisition: Languages, contexts, ad learners**. HICKMAN, V. E. M; JISA, H. (Org.). p.339-363. Amsterdam: Benjamins, 2018.

MORGENSTERN, A.; GOLDIN-MEADOWS, S. **The Blossoming of Gesture in Language**. Berlim: Mouton de Gruyter, 2020.

NELSON, Katherine. *Individual differences in language development: implications for development and language*. In: **Developmental Psychology**. DOBOW, E. (Ed.) Março, v. 17, n° 2. p.170-180. Estados Unidos: American Psychological Association, 1981.

NELSON, K. *Becoming a Language User - Entering a Symbolic World*. In: **Play and Communication**. p.221-240, 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e Gramática**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

NØLKE, Henning. *Interpretations of the French Negation ne...pas*. In: **The Pragmatics of Negation: Negative meninges, uses and discourse functions**. (Ed.) ROITMAN, M. p.149-166. Holanda: John Benjamins Publishing Company, 2017.

NOWAKOWSKA, A.; DODANE, C.; HIRSCH, F.; BRES, J.; DAVIS, L. *Does prosody contribute to the expression of the dialogism of the utterance?*. In: **Bergen Language and Linguistic Studies**. 2023. Disponível em: <<https://hal.science/hal-04187261>>. Acesso em: 10 Janeiro 2024.

ONO, Tsuyoshi; THOMPSON, Sandra A. *What can Conversation tell us about Syntax*. p.213-271. In: **Alternative Linguistics: Descriptive and theoretical modes**. Holanda: Editora John Benjamins publishing company, 1995.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Luci. **Tratado da argumentação – A Nova Retórica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

PLANTIN, Christian. **A Argumentação – história, teorias, perspectivas**. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

REY, Alain; REY-DEBOVE, Josette; COTTEZ, Henri; ARABYAN, Marc; CHAPRON, Joël; GÉRARDIN, Françoise; MORVAN, Danièle; DRIVAUD, Marie-Hélène; BESSÉ, Bruno de. **LE ROBERT MICRO - Dictionnaire d'apprentissage de la langue française**. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1998.

RICCI, Ana Luísa Coletti. **O discurso argumentativo nos enunciados de uma menina dos 2;1 aos 3;8 anos de idade**. Dissertação de Mestrado - Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2020.

ROGOFF, Barbara; DAHL, A., CALLANAN, M. *The importance of understanding children's lived experience*. In: **Developmental Review**. nº 50, p.5-15. Holanda: Elsevier, 2018.

SALAZAR, Anne. *O Papel da Experiência Comunicativa na Aquisição da Linguagem*. In: XIV Semana de Letras, 2023, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp FLCAr, campus de Ciências e Letras de Araraquara.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

SUEB, H.; HARTANTI, L.; SUSANTI, A. *“I better not to speak”: Micro-Cultural and Identity Conflict of Female Muslim Students in Language Learning Classroom*. In: **LETS - Journal of Linguistics and English Teaching Studies**. V.4, nº 2, p.155-168. Indonesia: Majene, 2023

THOMPSON, Sandra A.; COUPER-KUHLEN, Elizabeth. *The clause as a locus of grammar and interaction*. In: SAGE Publications, *Discourse Studies*. Vol. 7 (4-5), p.481-505. Londres, Thousand Oaks, CA e Nova Delhi, 2005.

VASCONCELOS, Angelina Nunes de. **Emergência da negação e prosódia: estudo de casos de uma criança brasileira e uma criança francesa**. Dissertação de Doutorado – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo, 2016.

VIEIRA, Jacqueline Alessandra. **Condutas argumentativas na fala infantil; um olhar sobre a construção da subjetividade**. Dissertação de Mestrado – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2011.

_____. **Explicação e argumentação na linguagem da criança: diferenças e intersecções em dois estudos de caso**. Dissertação de Doutorado – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2015.

ANEXOS

As análises completas de todos os dados de A. e S. foram realizadas na tabela de análises, disponível no link: [TABELA DE ANÁLISE - TABELAS DINÂMICAS 3.0 - DEZEMBRO.xlsx](#)

A seguir, neste quadro síntese, descrevemos as abreviações usadas na transcrição e análise dos dados na planilha desenvolvida nesta pesquisa. Estas abreviações dizem respeito sobretudo à organização estilística e sintática dos enunciados de A. e de S., enunciados estes argumentativos e argumentativos em que a negação está marcada explícita ou implicitamente.

Ressaltamos que, até o presente momento, os esquemas de construção presentes na tabela, em arquivo xlsx., foram as possibilidades de organização sintática que encontramos nos dados analisados, no período dos 2;01 a 2;10 anos de idade de ambas as meninas.

Quadro 5 - Códigos e Abreviações das Categorias de Análise

ABREVIACÃO	DESCRIÇÃO
Adv	Advérbio
Adj. adv.	Adjunto adverbial
Atb	Atributo (que caracterizam o verbo, objetos diretos e indiretos)
Cj.advs	Conjunção adversativa
Cpl	Complemento (complemento nominal, verbal, adjunto adverbial, adnominal)
co.	Coordenação (enunciado com relação sintática e semântica de coordenação, de independência)
ExpNEG	Expressão não prototípica que exprime negação; expressão com sentido negativo (Ex.: <i>de jeito nenhum, nem a pau</i>)
Interj	Interjeição
jp.	justaposição (enunciados justapostos)

Loc.Vb	Locução verbal (vb.aux + vb)
Mc.Exp	Marcador expressivo (para a descrição sintática das interjeições)
NEGnp	Elemento não prototípico que exprime negação; partícula que adquire sentido negativo no enunciado argumentativo (Ex.: <i>mas, mais</i> (FR)).
NEGpp	Elemento prototípico da negação (ex.: <i>não, non, pas</i>)
P. Dem	Pronome demonstrativo
P. Pos	Pronome possessivo
rep	Repetição
SDP	(Enunciado) Sem Descrição Possível
Suj	Sujeito
[Suj]	Sujeito elíptico
Vb	Verbo
[Vb]	Verbo subentendido, mas não explícito no enunciado
Vb. Aux	Verbo auxiliar

A seguir, trazemos as citações que foram traduzidas ao longo do capítulo teórico deste trabalho, agora como consta na obra original, das quais partimos. As páginas nas quais estas citações podem ser encontradas estão especificadas antes de cada uma delas.

- p.30:

First, grammatical constructions are made to *fit into sequences* of real coherent sequences of sense-making on talk (or text). Contributions to interactions have backward-and-forward-pointing (*responsive* vs. *projective*) properties. [...] grammatical constructions have an outside ('outer syntax'), not just an internal structure. The outer syntax may include three parts: antecedent, subsequent and co-occurring structures. This general point implies that if we want to understand the structure and function of a construction, we cannot just analyse its

internal composition, nor just consider it as an autonomous sentence out of context.

Secondly, and related to this, several linguistic resources are typically *co-selected* in discourse. Such resources will often mutually influence what aspects of their meaning potentials are reinforced in the situated utterance, “they reciprocally constrain and specify each other’s local interpretation” (Depperman 2005: 306). The preference for certain accompanying resources is arguably part of the construction as a whole.

Thirdly, grammatical constructions are concerned with *actions* and *doing*; they should be thought of in terms of *methods*, procedures or operations. Communicatively, they contribute to solving a communicative problem [...]; they make a change, a ‘difference that makes a difference’, to the micro-situations in which they occur [...].

Linguistically they are operations on form and meaning, operating on some linguistic material and returning something else. Hence, they have a structural, product-oriented side too, they are oriented to producing utterances or utterance parts with a particular linguistic structure.

Fourth, a grammatical construction involves a *semantic operation*; [...]

Fifth, grammatical constructions are *used in local communicative projects* and are often *loosely coupled to communicative activity types*. Hence, they are part of larger wholes in this respect too. (LINELL, 2005, p.164-165)

- p.31:

Linguistic entities are also to be seen as *potential(ities)* (an idea going back at least to Wilhelm von Humboldt, for example [...]. [...] I will focus on the two basic components of language: grammar and lexis, and more specifically, two particular kinds of linguistic resources, *grammatical constructions* and *lexical items*, and discuss their semantics in terms of *meaning potentials*. Meaning potentials are affordances for sense-making that are *relatively* stable, yet partly open, multiply determinable in context, and dynamically modifiable over sociohistorical time [assemelhando-se aos gêneros do discurso]. Meanings are susceptible to contextual modifications, expansions and enrichments, in partly different ways in different dialogical situations

and communicative genres. For Bakhtin too, “the language system is a potential that becomes realised in concrete utterances which utilise the meaning resources of a language [...]”. (LINELL, 2005, p.161)

- p.32:

[...] symbolic signs and represent the basic building blocks of linguistic analysis. These signs, as we have noted, are not restricted to words but can, in principle, be of any size (morpheme, phrase, sentence, text). A construction is an *abstract*, representational entity, a conventional pattern of linguistic structure that provides a general blueprint for *licensing* well-formed linguistic expressions. In contrast, the actually occurring linguistic expressions, such as sentences and phrases, are not constructions, but CONSTRUCTS. [...] (FRIED & ÖSTMAN, p.9, 2004)

- p.35-36:

[...] children adopt different strategies and styles because they have different hypotheses about what language is used for. Obviously such hypotheses must be based on their experience with language in use.

Thus, how and why mothers use language may be as important for the child's pattern of acquisition as what kind of language they use.[...] (NELSON, 1981, p.181).

- p.37:

[...] Children's development occurs within and through their everyday experiences, which, for all children everywhere, are cultural experiences. It is important to understand the learning opportunities and the societal organization that are involved in what the know and do. (ROGOFF et al., 2018, p.5).

Crucially for the study of lived experience, people do not simply participate. They participate IN some event. And while they are doing

so they are IN that process, along with their companions, building on ways of life of prior generations of their cultural communities, in the particular contexts in which they engage.” (ROGOFF et al., 2018, p.7).

- p.38:

How speech is used to accomplish such social ends and promising, humiliating, assuaging, warning, declaring, requesting. Its elements do not “stand for” anything: they *are* something. Even silence, though it cannot be specified syntactically or semantically, may speak volumes in the context where it occurs. It is certainly not just like a grammatical deletion rule where patterned absence implies presence. In this perspective, language is a vehicle for doing things with and to others, many of which could not be conceived but for language. Pragmatic deals, then, with the extension of social interaction by the use of speech. It is a *commitment* to social interaction by the use of speech. (BRUNER, 1982, p.7)

- p.43:

Délibérément, nous décrivons une sorte d’argumentation idéale. [...] Pour nous, *il est constitutif du sens d’un énoncé* de prétendre orienter la suite d’un dialogue. Dire que l’énoncé *Qui est venu ?* est une question, c’est dire qu’il prétend obliger le destinataire à répondre, et dire qu’il présuppose que quelqu’un est venu, c’est dire qu’il prétend exclure des réponses possibles une réplique comme *mais personne !* Cela ne signifie pas, Vieux merci, qu’on répond toujours aux questions ni qu’on respecte toujours les présupposées, encore moins qu’il y a obligation à le faire. Mais la langue est telle qu’on ne peut pas poser une question sans se présenter comme imposant à l’autre des obligations de ce genre – ou ce n’est plus une question. Cette thèse, qui constitue selon nous le structuralisme sémantique, amène à décrire les énoncés par le type de dialogue qu’ils prétendent ouvrir (et non, ce qui serait du distributionalisme, par les dialogues qu’ils ouvrent en fait). (DUCROT & ANSCOMBRE, 1976, p.13-14)

La théorie de l'argumentation a pour objet d'expliquer certaines propriétés que possèdent et certaines contraintes auxquelles sont soumises les argumentations explicites, ce qui permet, par extension, d'indiquer comment on peut, lorsque l'argumentation est partiellement implicite, reconstruire les énoncés A et C qu'elle articule (ou, pour parler plus rigoureusement, les contenus sémantiques qui seraient expliqués par ses énoncés.). [...] » (DUCROT, 1981, p.146)

- p.58:

Ainsi, bien que les premiers énoncés négatifs des enfants soient simples d'un point de vue syntaxique, nous observons que le marqueur *non* synthétise une relation discursive et pragmatique complexe qui met en scène des rôles sémantiques différents. Partant, nous pouvons étudier le développement progressif de l'autonomie chez l'enfant qui apprend par la langue et le positionnement à s'affranchir du point de vue et de la volonté de ses interlocuteurs adultes: en s'opposant, l'enfant prend la place d'un locuteur acteur ou agent et cesse d'être patient ou bénéficiaire au sein de la situation d'interaction. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p. xxxiv)

- p.60:

[...] “pour l'enfant, dire *non* ou *no* c'est s'opposer à ses parents ou exprimer une envie différente, tout en se positionnant comme personne qui émet un jugement et qui s'exprime au sein du dialogue (Morgenstern, 1995, 2006).” (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p. 18)

- p.60-61:

[...] considère le concept de négation comme une négation de logique d'une affirmation. Selon ses écrits, la négation ne peut exister sans une affirmation fausse. Par conséquent, la phrase négative est une phrase dérivée et n'a pas d'essence sans une phrase affirmative. [...] La raison ontologique de la négation serait donc de corriger une affirmation erronée. Dans ce cas la négation est perçue comme un

acte de correction d'une affirmation fausse, le but étant de toujours tendre vers la vérité. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.19)

- p.61:

Cette revue des travaux sur la syntaxe et la sémantique de la négation [comme en Noam Chomsky, Givón, H. Clark, Russell, Tesnière et Horn] montre que la négation logique s'avère difficile à adapter au langage car le marqueur de négation n'est pas le seul item grammatical chargé sémantiquement dans la phrase. En outre, la négation n'est pas un marqueur mais une opération qui peut être véhiculée par des marqueurs grammaticaux, des lexèmes mais aussi par d'autres opérations énonciatives. Construire une phrase demande de trouver un équilibre entre le sémantisme des termes et la syntaxe qui impose un ordre et une hiérarchie rigide afin d'exprimer un sens particulier. Lorsque toutes ces règles sont mises en place dans la phrase affirmative il faut y ajouter la négation qui apporte à son tour les modifications syntaxiques et sémantiques. La phrase négative est donc une structure syntaxiquement et sémantiquement complexe. Cependant, nous ne considérons pas que pour la construction d'un énoncé négatif il soit nécessaire que le locuteur s'appuie sur un préconstruit positif. Ainsi ce n'est pas parce que la structure de surface de l'énoncé est complexe, d'un point de vue syntaxique et sémantique, que la production de cette structure relève nécessairement de préconstruction cognitives complexes. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p. 20-21)

- p.64:

La négation polémique, elle, correspond à la négation polyphonique : dans ce cas, l'opposition n'est pas entre locuteurs, mais entre le locuteur de l'énoncé négatif et l'énonciateur qu'il met en scène. Contrairement à la négation métalinguistique, majorante et annulant les présupposés, la négation polémique est abaissante et conserve les présupposés. (MOESCHLER, 1992, p.16)

- p.64:

Negative utterances whose use somehow emphasises this descriptive value – in which the description is the *raison d'être* of the negation, so to speak. I polemic negation performs refutation act (of an implicit or explicit utterance), descriptive negation performs an assertion (of a formally negative content). We may say that descriptive negation is about a content which it transforms into a new and complementary content, whereas polemic negation is about an utterance (and the metalinguistic negation of the form of an utterance). [...]” (NØLKE, 2017, p.151).

- p.65:

Les études constructivistes de la négation (Cameron-Faulkner et al., 2007; Tomasello, 2003) passent par l’observation des formes et des fonctions de la négation présentes dans l’input pour ensuite analyser leurs productions par l’enfant. Les analyses constructivistes du langage ont montré que l’enfant est en mesure d’utiliser les formes présentes dans l’input mais aussi de se les approprier et de varier les contextes dans lesquels il les emploie. Cette approche permet de rendre compte de l’acquisition de certains gestes et de certaines formes verbales de la négation. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.7)

[...] en disant *non* ou *no* les enfants et les parents peuvent exprimer de nombreuses fonctions comme des refus, des rejets mais aussi des incapacités, des absences et des négations épistémiques. Cette pluralité de fonctions, prises en charge par un seul marqueur en français et en anglais, pose un réel déficit quant à l’acquisition des associations entre formes et fonctions pour l’expression de la négation. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.8)

- p.65-66:

Les approches fonctionnaliste et interactionniste insistent également sur le fait que le processus d’acquisition de la langue est un *processus dynamique* (Morgenstern, 2003; Vygotsky, 1980, 1986; Bruner, 1984, 1985, 1991; Clark, 2003) et empêchent aussi de

considérer que l'enfant serait passif face aux productions de l'input.
 [...] Acquérir une langue c'est développer des compétences linguistiques et discursives en s'appuyant sur les productions mises à disposition dans l'input et en les adaptant aux situations d'interaction [...]. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.9)

- p.68:

[...] agit sur l'action et non sur le discours car il est forcément en réponse à un projet actionnel mais il a une force locutoire plus importante que le refus. En effet, en rejetant, le locuteur refuse un événement et doit également l'arrêter. Le verbe "rejeter" a une dimension spatiale qui implique "renvoyer loin de soi" ou peut signifier "renvoyer ailleurs" et ce sens fait du rejet une forme plus investie que le refus. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.150)

[..] est une négation de *ordinary* car c'est un acte qui nie la valeur de vérité exposée dans un énoncé précédent. Il est forcément produit par rapport à un acte de langage. La phrase précédente doit être une assertion et non une question sauf si la question qui le précède contient une assertion implicite. Le déni nie la relation prédicative précédente (généralement un énoncé prononcé par un autre locuteur). Il vise à rectifier un énoncé précédent en ayant toujours pour but de tendre vers la vérité. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.154).

"L'expression de l'absence consiste à remarquer l'absence ou la non-existence d'un objet ou d'une personne dans le contexte immédiat et de l'exprimer [...]. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.155)

La prohibition est une négation qui a pour but d'arrêter une action. Par la prohibition, le locuteur tente d'empêcher qu'une action mise en œuvre par une autre personne se déroule. Il cherche par la prohibition à bloquer le projet d'une autre personne [...]
(BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.154)

- p.69-70:

L'incapacité correspond au fait de ne pas réussir à effectuer une action pour des raisons de capacités physiques et de l'exprimer à l'aide d'une ressource sémiotique." (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.156).
"[...] est le fait de ne pas savoir quelque chose et d'exprimer cette méconnaissance" (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.156).

- p.69-70:

L'assertion négative est une négation qui porte sur l'opposition entre *ordinary negation* [a recusa] et *metalinguistic negation*, parfois appelée négation descriptive. Cette opposition repose sur la notion de valeur de vérité car la négation dite *ordinary* nie la relation avec la vérité alors que la négation métalinguistique considère la vérité sans qu'elle soit totalement correcte (Horn, 1985; Moeschler, 1992). L'assertion négative est une négation métalinguistique. Il s'agit d'un énoncé neutre qui ne refuse ou ne contredit pas un énoncé précédent. En faisant une assertion négative, le locuteur n'exprime pas nécessairement de jugement. Cette catégorie de négation est moins interactionnelle que les autres fonctions de notre typologie [...].
(BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p.153)

"La protestation est produite lorsque le locuteur est limité dans ses choix d'actions. Il réagit à la contrainte exercée par un autre."
(BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p. 213-214)

- p.70:

[...] ont découvert la protestation à la suite d'analyses prosodiques dont le but était de mieux comprendre les emplois de la forme verbale *non* en contexte, notre étude [de Pauline Beaupoil-Hourdel]

multimodal fondée sur l'analyse des canaux d'expression et des status sémiotiques nous a permis de faire émerger la catégorie des rejets et de la distinguer de la catégorie de refus. (BEAUPOIL-HOURDEL, 2015, p. 212-213)

- p.79:

[...] remplit plusieurs fonctions, soit de nature sémantico-pragmatique pour insister sur une information et la mettre en avant par rapport au reste du contenu (cf. focus informationnel, contrastif/accent focal), soit de nature expressive pour transmettre ses émotions ou ses attitudes par rapport à un contexte donné (cf. emphase/accent emphatique). (MARTEL et al., 2023, p. 4)

Agora, passamos à tradução, para o Português Brasileiro, das cenas da menina francesa, A.

1.Estratégia Verbal - O modo imperativo

(A. 2 anos; 3 meses; 30 dias)

(1.2) “O Cetro do Rei”

“Com.: A. coloca uma estátua de brinquedo com o restante dos objetos.

A.: yyy [?].

ART: e agora é um bastão.

ART: é um cetro.

A.: o bastão está lá.

[A. procura o cetro no cofre]

AEL: um cetro?

AEL: o cetro, ele vai nele.

ART: pode colocar [o cetro] no rei, Ael, hein!

AEL: sim, ele é um rei, porque ele usa uma coroa.

AEL: você pode me dar o bastão?

[AEL tira o cetro de dentro de um pequeno baú, que A. segurava] → **ARGUMENTO**

A.: não. (1) → **CONTRA-ARGUMENTO**

AEL: si. → **ARGUMENTO**

A.: NÃO, NÃO, dá o bastão! (1.1)

(*Palm up*) → **CONTRA-ARGUMENTO**

MÃE: mas espera, olha, ele está colocando [o bastão] na mão do rei. → **ARGUMENTO**

A.: oh. (2) → **RESPOSTA**

ART: é um bastão para o rei.

A.: ah, é o bastão para o rei! (2.1) → **RESPOSTA**

MÃE: é um... é um tesouro do Imaginex esse daí?

ART: sim.”

2.Estratégia Vocal - Grito, Grunhido, Choro e/ou Choramingo

(A. 2 anos; 1 mês; 5 dias)

(1.1) “*O Gato*”

“[...]

A.: [*Levanta-se com um livro nas mãos*]

A.: xxx [?].

MÃE: seu livro?

A.: é meu xxx [?] este.

A.: [*A. bate o livro no sofá*]

MÃE: ah sim, eu adoro esse daí.

MÃE: vamos vê-lo?

A.: xxx [?].

MÃE: *[bebendo chá, pega o livro das mãos de A. e o coloca sobre a mesa para abri-lo]*

A.: xxx [?].

MÃE: < é o livro dos... >

MÃE: *[abre o livro]*

MÃE: o livro dos xxx [?] oh.

A.: <xxx. [?]>

A.: os cachorros.

A.: o gato.

MÃE: sim.

A.: e este aqui é um macaco.

MÃE: sim.

A.: os cachorros, estes aqui são os cachorros.

MÃE: sim, é a mamãe cachorro e o...

A.: o...

MÃE: ...o bebê cachorro.

A.: bebê cachorro.

MÃE: depois o que que é?

A.: xxx [?].

A.: esse? *[olha para a mãe]*

MÃE: você sabe esse!

A.: xxx. [?]

MÃE: uma...

A.: xxx. [?]

MÃE: tar(taruga)⁴⁵...

A.: (tar)taruga!

⁴⁵ A palavra para “tartaruga”, em Francês, é “tortue” e, diferente do PB, possui somente duas sílabas. Nesta cena, A. diz a última sílaba da palavra “(tor)tue”.

Com.: em seguida, A. se depara com a imagem de outro animal.

A.: **o gato. (1) → ARGUMENTO**

MÃE: não, é um porquinho da índia. → **CONTRA-ARGUMENTO**

A.: **NÃO, mas é um (gato). (2) → ARGUMENTO**

(A. aponta para a imagem no livro)

MÃE: eh, não, é um porquinho da índia! → **CONTRA-ARGUMENTO**

Com.: a mãe e a criança se inclinam em direção ao livro.

A.: **{choraminga} (3) → ARGUMENTO**

MÃE: [*sorri*] sim, sim é um gato, é um gato. → **RESPOSTA**

MÃE: [*toca no livro*]

MÃE: e esse, o que é esse?

A.: {*choraminga*}.

MÃE: esse é um hamster, como Léa.

[...]”

3. Estratégia Gestual - O Apontar

(A. 2 anos; 4 meses; 28 dias)

(2.3) “O canivete suíço”

“AEL: eu dou ele, mamãe, é para ela.

Com.: Ael fala do canivete de brinquedo que tem nas mãos.

MÃE: obrigada, querido.

MÃE: você é gentil

AEL: (é) para sua massa de modelar.

MÃE: [*pequeno...*]

[*canta*]

A.: [*... papai Noel...*]

[canta]

A.: [...quando você yyy...]

[canta]

AEL: A., eu abro tudo pra você?

[Ael está com o canivete nas mãos]

Com.: Ael questiona se deveria abrir todos os instrumentos do canivete de brinquedo que dera para a irmã.

MÃE: shu, espera, ela está cantando.

Com.: Ael está com o canivete nas mãos e não entrega para A. → **ARGUMENTO**

A.: **mas, mas (PARA eu vou corTAR)**! (1) → **CONTRA-ARGUMENTO**

(Aponta, [esticando o braço direito em direção ao canivete])

MÃE: vai lá.

AEL: ...mas estou abrindo. → **ARGUMENTO**

AEL: mas não, eu estou abrindo. → **ARGUMENTO**

A.: **NÃO**, eu **VOU** [corTAR.] (2) → **CONTRA-ARGUMENTO**

{choraminga}

A.: **DEIXA** [eu corTAR.] (3) → **CONTRA-ARGUMENTO**

[Coloca os braços para cima e as mãos no cabelo]

MÃE: deixa eu cortar.

[ri]

Com.: a mãe imita A.

MÃE: deixa ela fazer.

ART: dá o canivete suíço pra ela.

A.: ([eu quero o caniveTE.]) (4) → **CONTRA-ARGUMENTO**

{choramingando}

(A. aponta, [esticando o braço esquerdo em direção ao objeto que está com o irmão])

MÃE: o o que?

A.: (*[Aponta, esticando o braço direito, com a mão aberta, em direção ao irmão]*) (5)
→ **CONTRA-ARGUMENTO**

[A. faz barulho de quem se esforça]

ART: o xxx [?].

Com.: Arthur repete o que A. havia dito.

AEL: mas, mamãe. → **ARGUMENTO**

MÃE: dá pra ela, Ael.

AEL: mas eu estou xxx [?]. → **ARGUMENTO**

A.: (*[Apontando, estica o braço direito e faz movimento de garra com a mão direita]*) (6) → **CONTRA-ARGUMENTO**

OBS: ele é de quem?

ART: ele é do Ael.

ART: mas ele vai emprestar para ela.

AEL: não, é da A.

OBS: ah, é seu A.?

ART: xxx [?].

A.: (*[Apontando, estica o braço direito, com a mão aberta, em direção ao irmão, depois estica o braço esquerdo]*) (7) → **CONTRA-ARGUMENTO**

[A. faz barulho de quem se esforça e grita]

OBS: ah vamos, deixa ela usar.

ART: ah sim, porque você emprestou pra ela.

MÃE: dá pra ela, dá pra ela, Ael.

AEL: mas, mamãe. → **ARGUMENTO**

AEL: estou abrindo tudo pra ela. → **ARGUMENTO**

OBS: a próxima vez que eu for à Suíça vou comprar um canivete pra você.

A.: (*[Apontando, [vai até o irmão com os braços esticados apontando e tenta tirar o objeto de suas mãos]*) (8) → **CONTRA-ARGUMENTO**

AEL: toma.

Com.: A. chega até o irmão e se inclina em direção ao objeto para pegá-lo.

MÃE: obrigada!

AEL: toma.

MÃE: dá pra ela!

Com.: Ael entrega o canivete para a irmã. → **RESPOSTA**

A.: *[pega o canivete]*

MÃE: obrigada Ael.”

5. Estratégia de Acento de Focalização - Entonação ascendente na sílaba tônica do elemento de negação prototípica (NEGpp)

(A. 2 anos; 3 meses; 30 dias)

(2.2) “*O dragãozinho*”

“A.: **ah dragão.** (1) → **ARGUMENTO**

[A. pega e observa o brinquedo]

ART: é um tesouro! → **CONTRA-ARGUMENTO**

A.: **NÃO, NÃO** é um tesouro. (2) → **ARGUMENTO**

ART: sim, é uma estátua. → **CONTRA-ARGUMENTO**

A.: **não, não** estátua. (3) → **ARGUMENTO**

ART: ah sim! → **CONTRA-ARGUMENTO**

A.: **um bebê drgão.** (4) → **ARGUMENTO**

ART: ah xxx [?]. → **CONTRA-ARGUMENTO**

A.: ...**não, NÃO** é! (5) → **ARGUMENTO**

[grita e franzi as sobrancelhas] (headshake)

ART: se você quiser! → **RESPOSTA**

A.: [**NÃÃÃÃÃO!**] (6) → **ARGUMENTO**

[grita]

A.: *[levanta-se, olhando para a mãe]*

ART: <[se você quiser]> → **RESPOSTA**

[rindo]

MÃE: *[ri]*

MÃE: (es)tá bem, ele disse que sim, <ele disse que sim, é você quem tem razão, é você quem tem razão, é você quem tem razão, Anaé>, é um bebê dragão.

[ri]

ART: <sim, sim>, sim é você quem tem razão. → **RESPOSTA**

A.: **Não. (7)** → **ARGUMENTO**

(headshake)

MÃE: sim, vai se sentar...

[ri]

A.: ...sim.”