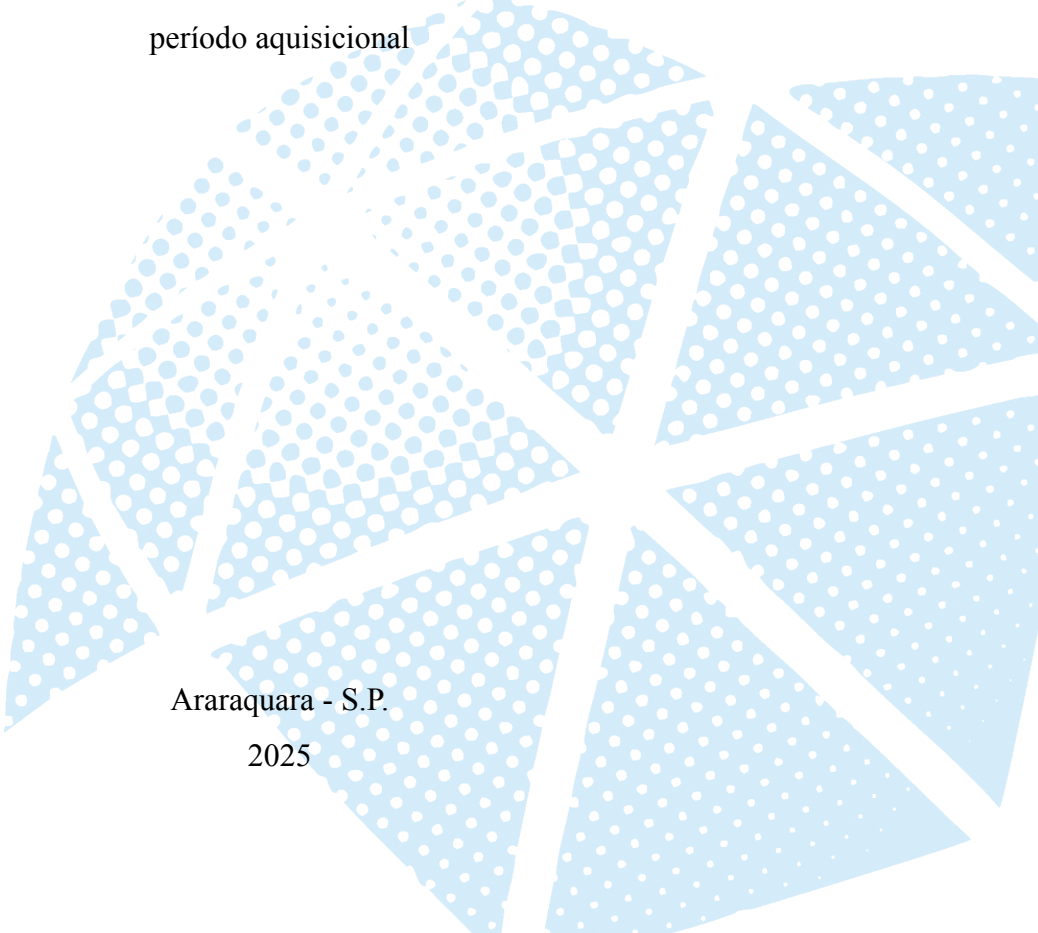


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara

ANA LAURA GIANESELLA FERREIRA

ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE:
modos de funcionamento dos movimentos discursivo-argumentativos de uma criança em
período aquisicional

Araraquara - S.P.
2025



ANA LAURA GIANESELLA FERREIRA

ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE:

modos de funcionamento dos movimentos discursivo-argumentativos de uma criança em
período aquisicional

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara - S.P., para obtenção do título de Mestra em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Del Ré

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra
Jacqueline Vieira

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Nogarini
Hilário

Araraquara - S.P.

2025

G433a

Gianesella-Ferreira, Ana Laura

ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE : modos de funcionamento dos movimentos discursivo-argumentativos de uma criança em período aquisicional / Ana Laura Gianesella-Ferreira. -- Araraquara, 2025

172 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Alessandra Del Ré

Coorientadora: Alessandra Jacqueline Vieira

Coorientadora: Rosângela Nogarini Hilário

1. Argumentação. 2. Multimodalidade. 3. Aquisição da Linguagem. 4. Perspectiva dialógico-discursiva. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa, que aborda a argumentação a partir de seus movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008) e os recursos multimodais contidos nesses elementos argumentativos, com base nas produções de um menino brasileiro em fase aquisicional no período de 2;6 a 3;6 anos, apresenta impactos potenciais em algumas frentes. No âmbito do desenvolvimento das noções dialógico-discursivas (Bakhtin, 2011, 2016; Bruner, 2007, 2011; Del Ré; De Paula; Mendonça, 2014a, 2014b; Del Ré; Hilário; Vieira, 2012, 2021; François, 1989, 2004, 2006; Salazar Orvig, 1999; Salazar Orvig *et al.*, 2020, 2021; Volóchinov, 2019, 2021; Vygotsky, 2005), o trabalho amplia a compreensão sobre como os sujeitos constroem sentidos e posicionamentos por meio de múltiplas modalidades de língua(gem), sendo as instâncias verbal e não verbal elementos constitutivos e igualmente importantes para a construção de enunciados argumentativos. Assim, contribui para a atualização dos estudos em Argumentação, especialmente aqueles voltados à infância e orientados por uma perspectiva dialógico-discursiva, ao incorporar a Multimodalidade (Kendon, 1980, 1988, 2000; McNeill, 1985, 1992, 2000; Cavalcante, 2010, 2018; Ávila-Nóbrega, 2010, 2017) como integrante do discurso argumentativo, trazendo outras informações para além daquelas já exploradas pelos olhares teóricos mais tradicionais em relação a esse fenômeno. Metodologicamente, a dissertação propõe um modelo para uma análise multimodal, que articula categorias dialógico-discursivas de modo refinado, as quais, no futuro, podem ser revisitadas para embasar investigações quantitativas mais amplas. Na esfera da Educação Infantil, as categorias advindas da metodologia adotada podem auxiliar na análise da dimensão multimodal nesse ambiente específico. É caso das coletas de dados vinculadas ao projeto “Argumentação e Humor: questões teóricas e práticas aplicadas em diferentes contextos de aquisição de linguagem e de aprendizagem” (Projeto Interinstitucional UFRGS-UNESP/FCLAr), realizadas pelos grupos GEALin-NALíngua/CNPq mais recentemente. Ademais, a interface Brasil-França, na concepção das categorias, é de suma relevância, fortalecendo os laços e as trocas acadêmicas na área de Aquisição da Linguagem entre esses países e viabilizando possíveis replicações e/ou revisões das categorias por nós formuladas nesses outros contextos de aquisição. Por fim, esta pesquisa sinaliza a necessidade de considerarmos e valorizarmos o uso de diferentes modalidades de língua(gem) enquanto elementos essenciais para o processo linguageiro como um todo, mas também para as práticas discursivas mais específicas, tais quais as argumentativas.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This survey, which addresses argumentation based on its movements of *argument*, *counter-argument*, and *response* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008) and the multimodal resources contained in these argumentative elements, based on the productions of a Brazilian boy in the acquisition phase between the ages of 2; 6 to 3;6 years, has potential impacts on several fronts. In the context of the development of dialogic-discursive notions (Bakhtin, 2011, 2016; Bruner, 2007, 2011; Del Ré; De Paula; Mendonça, 2014a, 2014b; Del Ré; Hilário; Vieira, 2012, 2021; François, 1989, 2004, 2006; Salazar Orvig, 1999; Salazar Orvig et al., 2020, 2021; Volóchinov, 2019, 2021; Vygotsky, 2005), the work broadens the understanding of how subjects construct meanings and positions through multiple modalities of language, with verbal and nonverbal instances being constitutive and equally important elements for the construction of argumentative statements. Thus, it contributes to the updating of studies in Argumentation, especially those focused on childhood and guided by a dialogical-discursive perspective, by incorporating Multimodality (Kendon, 1980, 1988, 2000; McNeill, 1985, 1992, 2000; Cavalcante, 2010, 2018; Ávila-Nóbrega, 2010, 2017) as an integral part of argumentative discourse, bringing information beyond that already explored by more traditional theoretical perspectives on this phenomenon. Methodologically, the dissertation proposes a model for multimodal analysis, which articulates dialogical-discursive categories in a refined way, which, in the future, can be revisited to support broader quantitative investigations. In the sphere of Early Childhood Education, the categories derived from the adopted methodology can assist in the analysis of the multimodal dimension in this specific environment. This is the case with data collection linked to the project “Argumentation and Humor: theoretical and practical issues applied in different contexts of language acquisition and learning” (Interinstitutional Project UFRGS-UNESP/FCLAr), carried out more recently by the GEALin-NALíngua/CNPq groups. Furthermore, the Brazil-France interface, in the conception of the categories, is of utmost importance, strengthening academic ties and exchanges in the area of Language Acquisition between these countries and enabling possible replications and/or revisions of the categories we have formulated in these other acquisition contexts. Finally, this research points to the need to consider and value the use of different modalities of language as essential elements for the language process as a whole, but also for more specific discursive practices, such as argumentative ones.

ANA LAURA GIANESELLA FERREIRA

ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE:

modos de funcionamento dos movimentos discursivo-argumentativos de uma criança em
período aquisicional

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara - S.P., para obtenção do título de Mestra em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática.

Data da Defesa: 10/06/2025

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Alessandra Del Ré
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara

Prof.^a Dr.^a Anne Salazar Orvig
USN - Université Sorbonne Nouvelle - Câmpus Paris III

Prof.^a Dr.^a Selma Leitão Santos
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho à minha família. Em especial, à minha bisavó Ana Ferreira (*in memoriam*), um dos maiores exemplos que tive em termos de superação e força. Às crianças, principalmente aos primos, alunos e filhos de amigos, que me instigaram a trilhar a área de Aquisição da Linguagem e a desvendar seus mistérios. Ao L. e à sua família, por me darem a oportunidade de acompanhar seu desenvolvimento. Aos amigos e companheiros, que apesar de todos os desafios e tropeços ao longo do caminho, acreditaram que eu seria capaz de alcançar meus objetivos e sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos dons da vida e do conhecimento. Pela Sua sabedoria no agir, a qual permite que pessoas de bem constituam nosso caminho, nos motivando a cada passo dado.

Aos meus pais, Rafael e Fernanda, e aos meus avós, Maria Cecília, Hilda e Nelson, por todo o amor, suporte e incentivo ao longo da trajetória percorrida tanto na graduação quanto nessa primeira fase da pós-graduação. Obrigada por toda inspiração para superar os desafios de cada uma dessas etapas.

Ao meu parceiro, Thiago, pela paciência e amorosidade, principalmente por procurar entender os desafios da vida acadêmica e respeitar minha jornada de crescimento nela – por vibrar comigo durante as vitórias e me amparar nas situações de desânimo.

Às amigas e aos amigos que, comigo, apesar dos diferentes rumos que a vida nos proporcionou, trilharam o caminho, fazendo-se presentes e acolhedores, cada um a seu modo, nos momentos bons e ruins. Além de minha gratidão, desejo a vocês toda a felicidade e aguardo ansiosamente os bons frutos – que, com certeza, vingarão – de todos os esforços plantados ao longo de cada jornada.

Faço um agradecimento especial à Giovana, a Xeo, minha *roomie*, por me acompanhar desde o absoluto princípio. Obrigada por tudo: pelo carinho, pelos brincos, pelos brigadeiros, pelas piadocas de placa, pelos abraços e pelas partilhas, mesmo as mais cotidianas – que, agora, fazemos um pouco mais de longe.

Com o mesmo afeto, agradeço à Ana Carolina, minha duplinha acadêmica. Ana, encontramos-nos por acaso, mas sou muito grata por aquela “trombada” rumo à biblioteca. Em um “obrigada” não cabe toda a compreensão, o amor, os risos – e os desesperos – que compartilhamos, dentro e fora da Universidade.

Agradeço também à Ana Luísa, Fer, Larissa e Mari. As trilhas da Aquisição e pesquisa definitivamente não teriam tanta graça, nos momentos altos e baixos, sem a amizade e parceria de vocês!

Aos docentes que me deram as bases para ingressar na Universidade e aos que participaram da minha formação superior. Aos professores do Programa, pelo respeito, pela assistência, pelas sugestões e pelas inquietações feitas em diversas ocasiões no decorrer do percurso, sobretudo nas disciplinas.

À minha orientadora, Alessandra Del Ré, e às minhas coorientadoras, Alessandra Jacqueline Vieira e Rosângela Nogarini Hilário, pelo acolhimento, pela amizade, pelas leituras atentas e pela disposição em me direcionar. E a todos os membros do grupo GEALin, pelas trocas, pelos conselhos e pelo companheirismo.

À professora Christelle Dodane, pelo aceite em me receber, por todo auxílio e todas as contribuições em relação aos assuntos que constituem cada linha desta dissertação, especialmente no período de minha capacitação realizada na Université Sorbonne Nouvelle (Paris III, França), sob sua supervisão.

À professora Anne Salazar Orvig, pela disposição em me ouvir e aconselhar, mesmo que extra-oficialmente, durante minha estadia em Paris III e após meu retorno ao Brasil. Guardo, com carinho e gratidão, todas as sugestões e ensinamentos – acadêmicos e de vida – dados.

Ao L., que não conheço pessoalmente e tenho a certeza de que se tornou uma “figurinha” única. Mesmo de forma ausente-presente, num universo cheio de argumentação, humor, dinossauros e heróis, ele dividiu comigo o caminho até aqui.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e CAPES/PrInt (88887.916269/2023-00).

“Eis o que aprendi nesses vales onde se afundam os poentes: afinal tudo são luzes e a gente se acende é nos *outros*. A vida é um fogo, nós somos suas breves incandescências”

Mia Couto (2002, p. 99).

“[...] *Ser significa ser para o outro e, através dele, para si*. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele *olha o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*”

Mikhail Bakhtin (2011, p. 341).

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de investigação a constituição multimodal/multissemiótica no âmbito do discurso argumentativo, levando em conta a experiência de aquisição da linguagem de uma criança, L., no período de 2;6 a 3;6 anos de idade. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, cujos dados foram coletados longitudinalmente em contexto familiar, com os resultados também apresentados por nós quantitativamente a fim de ressaltar algumas recorrências observadas nessa criança em específico. Baseados em uma abordagem dialógico-discursiva (Del Ré; De Paula; Mendonça, 2014a, 2014b; Del Ré; Hilário; Vieira, 2012, 2021; François, 1989, 2004, 2006; Salazar Orvig, 1999; Salazar Orvig *et al.*, 2020, 2021) e multimodal (Cavalcante, 2010, 2018; Vasconcelos, 2013), em consonância com autores interacionistas (Bruner, 2007, 2011; Vygotsky, 2005), partimos da observação da unidade triádica da argumentação, proposta por Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011), para investigar o modo como os gestos e demais recursos multimodais/multissemióticos compõem as produções de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* realizadas pelo sujeito de pesquisa. Por estarmos inseridos nessa construção teórica, acreditamos que a criança entra no circuito da língua(gem) por meio dos gêneros discursivos, elementos que organizam as práticas languageiras nos variados campos da atividade humana. Assim, a criança adquire as diferentes modalidades dos usos linguísticos – sejam verbais, sejam gestuais – na relação dialógica com o outro e seus discursos. A argumentação é, por isso, entendida enquanto um fenômeno linguístico-discursivo privilegiado, visto que seu potencial epistêmico é significativo para a transformação de conhecimentos tanto da ordem da linguagem quanto de mundo (Leitão, 2008). Neste trabalho, no que tange ao uso de diferentes unidades linguísticas, afastamo-nos de um ponto de vista no qual os gestos são considerados componentes acessórios, isto é, são tidos como ocorrências primárias e de menor valor na composição dos sentidos negociados, se comparados à verbalização. Ao contrário, assumimos que a gestualidade é copartícipe na construção dos enunciados argumentativos (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011) e configura-se como uma semiose adicional de expressão, com gesto e fala correspondendo, portanto, a componentes de uma mesma matriz de significação (McNeill, 1985, 1992; Cavalcante, 2018). Dessarte, a hipótese-guia deste estudo é de que os recursos multimodais se integram a cada um dos movimentos da tríade *argumento* – *contra-argumento* – *resposta* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008), sendo partes essenciais para o jogo, a negociação e a construção dos sentidos em embate nas cenas argumentativas vividas por L. Nesse viés, propomo-nos a: 1) identificar de que maneira os elementos multimodais compõem a unidade argumentativa em termos de função e tipologia; 2) investigar se há (ou não) a proeminência de algum desses recursos no discurso de L.; e 3) verificar se, longitudinalmente, observamos mudanças no emprego das modalidades pela criança estudada. Os dados, submetidos a uma análise qualitativa e quantitativa, mostram que, efetivamente, os gestos contribuem para a construção dos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta*, de forma que ambas as modalidades – verbal e não verbal – são exploradas por L. em seus enunciados. Além disso, há uma alta heterogeneidade nos tipos de gestualidade utilizados, havendo uma preferência por gestos pertencentes a determinadas dimensões, a depender da situação concreta de enunciação e do tipo de intervenção realizado.

Palavras-chave: Argumentação; Multimodalidade; Aquisição da Linguagem; Perspectiva dialógico-discursiva.

ABSTRACT

This dissertation investigates multimodal/multisemiotic constitution in argumentative discourse, taking into account the language acquisition experience of a child, L., between the ages of 2;6 and 3;6. This is a qualitative study, in which data were collected longitudinally in a familiar context, with the results also presented quantitatively in order to highlight some recurrences observed in this specific child. Based on a dialogic-discursive approach (Del Ré; De Paula; Mendonça, 2014a, 2014b; Del Ré; Hilário; Vieira, 2012, 2021; François, 1989, 2004, 2006; Salazar Orvig, 1999; Salazar Orvig et al., 2020, 2021) and multimodal (Cavalcante, 2010, 2018; Vasconcelos, 2013), in line with interactionist authors (Bruner, 2007, 2011; Vygotsky, 2005), we start from the observation of the triadic unity of argumentation, proposed by Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011), to investigate how gestures and other multimodal/multisemiotic resources compose the productions of argument, counterargument, and response made by the research subject. Because we are part of this theoretical construct, we believe that children enter the language circuit through discursive genres, elements that organize language practices in various fields of human activity. Thus, children acquire different modes of linguistic use – whether verbal or gestural – in dialogical relations with others and their discourses. Argumentation is therefore understood as a privileged linguistic-discursive phenomenon, since its epistemic potential is significant for the transformation of knowledge both in terms of language and the world (Leitão, 2008). In this work, with regard to the use of different linguistic units, we move away from a point of view in which gestures are considered accessory components, that is, they are seen as primary occurrences of lesser value in the composition of negotiated meanings, when compared to verbalization. On the contrary, we assume that gestures are co-participants in the construction of argumentative statements (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011) and constitutes an additional semiosis of expression, with gesture and speech corresponding, therefore, to components of the same matrix of meaning (McNeill, 1985, 1992; Cavalcante, 2018). Thus, the guiding hypothesis of this study is that multimodal resources are integrated into each of the movements of the *argument – counter-argument – response* triad (Leitão, 2007a, 2007b, 2008), being essential parts of the game, negotiation, and construction of meanings in conflict in the argumentative scenes experienced by L. In this vein, we propose to: 1) identify how multimodal elements compose the argumentative unit in terms of function and typology; 2) investigate whether or not any of these resources are prominent in L.'s discourse; and 3) verify whether, longitudinally, we observe changes in the use of modalities by the child studied. The data, subjected to qualitative and quantitative analysis, show that gestures do indeed contribute to the construction of argument, counterargument, and response movements, such that both modalities – verbal and nonverbal – are exploited by L. in his utterances. In addition, there is a high degree of heterogeneity in the types of gestures used, with a preference for gestures belonging to certain dimensions, depending on the specific situation of enunciation and the type of intervention performed.

Keywords: Argumentation; Multimodality; Language Acquisition; Dialogic-discursive perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Transcrição no CLAN	74
Figura 2 – Distribuição global das produções da criança	86
Figura 3 – Tipo de modalidade de realização de cada movimento da tríade <i>argumento – contra-argumento – resposta</i>	88
Figura 4 – Dimensão gestual em função dos movimentos da tríade	90
Figura 5 – Dimensão gestual em função do valor no encadeamento	92
Figura 6 – Dimensão gestual em função do tipo de intervenção	93
Figura 7 – Dimensão gestual em função da relação com a produção verbal	95
Figura 8 – Alguns gestos em L. 2;6;25	102
Figura 9 – Alguns gestos em L. 2;7;18	105
Figura 10 – Alguns gestos em L. 2;10;06	108
Figura 11 – Alguns gestos em L. 3;0;00 (cena 1)	111
Figura 12 – Alguns gestos em L. 3;0;00 (cena 3)	114
Figura 13 – Alguns gestos em L. 3;0;00 (cena 4)	118
Figura 14 – Alguns gestos em L. 3;0;21 (cena 2)	121
Figura 15 – Alguns gestos em L. 3;0;21 (cena 3)	123
Figura 16 – Alguns gestos em L. 3;1;18 (cena 1)	126
Figura 17 – Alguns gestos em L. 3;4;24 (cena 1)	129
Figura 18 – Alguns gestos em L. 3;5;25 (cena 1)	133

LISTA DE QUADROS/TABELAS

Quadro 1 – Relação entre a unidade de análise nas diferentes funções	47
Quadro 2 – Contínuo de Kendon (McNeill, 2000, p. 2-6)	60
Quadro 3 – Dimensões gestuais (McNeill, 1992)	61
Quadro 4 – Índice de sessões	71
Quadro 5 – Índice de cenas argumentativas totais	77
Quadro 6 – Categorias de análise propostas por Vieira (2011, 2015)	79
Quadro 7 – Categorias e zonas da Grade	81
Tabela 1 – Distribuição das produções da criança	84
Tabela 2 – Distribuição bruta dos movimentos de <i>argumento</i> , <i>contra-argumento</i> e <i>resposta</i> (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, ...) em diferentes modalidades de realização	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHAT	Codes for the Human Analysis of Transcripts
CLAN	Computerized Language Analysis
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
GEALin	Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 A abordagem dialógico-discursiva e a aquisição da linguagem: situando conceitos fundamentais	24
2.1.1 A noção de gêneros e formatos	28
3 A ARGUMENTAÇÃO	33
3.1 Uma retrospectiva dos estudos argumentativos	34
3.1.1 A concepção argumentativa de Selma Leitão	39
3.1.2 Considerações sobre os gêneros, os formatos, a negociação e a argumentação	48
4 A MULTIMODALIDADE	54
4.1 Uma revisão sobre o estatuto do corpo nos estudos científicos	55
4.1.1 Os estudos gestuais a partir da segunda metade do século XX: a matriz-gesto fala e os gestos em interação	57
4.1.2 O contínuo de Kendon e as dimensões gestuais de McNeill	59
4.2 A Aquisição da Linguagem e os estudos gestuais: do estatuto pré-linguístico à matriz multimodal	62
4.2.1 Argumentação e multimodalidade: pontos de encontro	64
5 METODOLOGIA	69
5.1 Caracterização dos dados e do sujeito de pesquisa	69
5.1.1 Ferramenta de transcrição e etapas de análise	72
5.1.2 Sobre a seleção de cenas e as categorias de análise	77
6 ANÁLISE QUANTITATIVA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	83
7 ANÁLISE QUALITATIVA E DISCUSSÃO DOS DADOS	98
L. 2;6;25, CENA 1 - POR QUE VOCÊ NÃO FOI PRA ESCOLA?	98
L. 2;7;18, CENA 3 - TÔ LAVANDO A MINHA BOLA!	102
L. 2;10;06, CENA 1 - EU JOGO O ESCUDO E ELE MORRE..!	106
L. 3;0;00, CENA 1 - MAS TEM SÓ UM POQUINHO...	108
L. 3;0;00, CENA 3 - ELA NÃO PODE NÃO CABER!	112
L. 3;0;00, CENA 4 - EU SOU GRANDE DEMAIS.	114
L. 3;0;21, CENA 2 - AH, ASSIM ELE CAI!	118
L. 3;0;21, CENA 3 - AQUI NÃO TEM ESCADA.	121
L. 3;1;18, CENA 1 - ELES SÃO MUITO “PERIGOSOS”!	124
L. 3;4;24, CENA 1 - NOSSA AVENTURA É LÁ FORA.	126
L. 3;5;25, CENA 1 - O DIA DAS CRIANÇAS TÁ NA MINHA BARRIGA	130
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A – CÓDIGO DAS CATEGORIAS E EXEMPLOS	148
APÊNDICE B – RECORTES DE TRANSCRIÇÃO CLAN/CHAT	157
ANEXO A – SÍNTESE DAS CONVENÇÕES CLAN/CHAT	169

1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, temos por objetivo analisar o modo de funcionamento do discurso argumentativo de uma criança, levando em consideração os movimentos discursivos de *argumento* – *contra-argumento* – *resposta*, que são pilares para a efetivação da argumentação na perspectiva de Leitão (2007a, 2007b, 2008), à qual nos filiamos. Para tanto, investigamos os enunciados de L., uma criança brasileira e monolíngue, durante o período de 2;6 a 3;6 anos, filmada em situações rotineiras de interação com os pais, parentes e amigos. Trata-se, portanto, de um trabalho que busca mapear como e quais recursos multimodais compõem a tríade argumentativa (*argumento*, *contra-argumento* e *resposta*) no discurso argumentativo dessa criança.

Em relação à proposta de um estudo sobre a argumentação infantil, é importante ressaltar que o esforço que aqui fazemos centra-se na entrada da criança nesse tipo específico de discurso. Nesse sentido, distanciamos-nos de uma visão adultocêntrica do fenômeno e, por isso, destacamos alguns dos elementos que são as “sementes” dos diversos mecanismos que constituem o “todo” do argumentar. Desse modo, não lançamos um olhar que parte da falta – ou seja, num movimento comparativo com o adulto –, mas voltamos-nos para o “passo a passo”, nem sempre linear, da criança.

Por tal razão, tomamos a *oposição explícita*, engendrada em um processo de negociação, como um elemento de grande importância para o desenvolvimento do discurso e das habilidades argumentativas. Isso porque, na retomada explícita dos pontos de vista em dissonância, temos o cenário propício para que outros movimentos não exclusivos à ordem da língua(gem) – como a escuta ativa, a recusa e a reformulação – aconteçam, sendo estes de impacto significativo para as questões languageiras e cognitivas de sujeitos em fase aquisicional.

Esta pesquisa, dessa maneira, justifica-se por dar continuidade às discussões a respeito do funcionamento da argumentação infantil sob uma perspectiva dialógico-discursiva de base bakhtiniana (Vieira, 2011, 2015; Vasconcelos, 2013, 2017; Ricci, 2020), trazendo mais informações quanto à dimensão multimodal desse fenômeno para a análise do discurso argumentativo. Nessa orientação, revisitamos as categorias de análise formuladas por Vieira (2011, 2015) a partir do aprofundamento dos estudos em argumentação de uma forma geral, explorando tal temática pelo olhar da Linguística, em especial da Aquisição da Linguagem, e apresentando novas considerações acerca dos componentes gestuais num fenômeno linguageiro específico.

Além disso, haja vista a adoção de uma abordagem argumentativa que pensa tanto sua efetivação no ambiente escolar (Vasconcelos e Barbosa, 2020; Leitão e Damianovic, 2011) quanto como um elemento que privilegia o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, nosso estudo pode acrescentar novas reflexões sobre os modos de funcionamento desse tipo de discurso em crianças inseridas no cenário familiar – aplicáveis também a outros contextos. Assim, mesmo que indiretamente, contribuímos para a meta “educação de qualidade”, dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹, propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Para realizar esta dissertação, como já dissemos, elegemos a perspectiva dialógico-discursiva (Bakhtin, 2011, 2016; Bruner, 2007, 2011; Del Ré; De Paula; Mendonça, 2014a, 2014b; Del Ré; Hilário; Vieira, 2012, 2021; François, 1989, 2004, 2006; Salazar Orvig, 1999; Salazar Orvig *et al.*, 2020, 2021; Volóchinov, 2019, 2021; Vygotsky, 2005). Esse referencial teórico pressupõe, entre outras questões, a entrada da criança no circuito da língua(gem) por meio das interações e dos encadeamentos dialógicos estabelecidos entre ela e o outro (interlocutor)², concretizados *no* e *pelo* discurso, na heterogeneidade dos gêneros pertencentes às variadas esferas de atividade humana (Bakhtin, 2011, 2016; Volóchinov, 2019, 2021).

Convém sublinhar que, nas pesquisas em Aquisição da Linguagem no Brasil, tal abordagem é trabalhada pelo GEALin/UNESP-FCLAr, inspirada em obras de autores franceses, como Frédéric François (1989, 2004, 2006) e Anne Salazar Orvig (1999; Salazar Orvig *et al.*, 2020, 2021), que se ancoram nos pressupostos bakhtinianos, vygotskianos e brunerianos para a análise dos dados da linguagem da criança.

Também assumimos que a língua(gem), para simbolizar e comunicar, transcende o uso de elementos restritos à ordem do verbal (signos, palavras), sendo, portanto, constituída por outras e variadas *modalidades de expressão* – como gestos, expressões faciais, entonação, postura corporal e contexto visual. Todas essas diferentes formas de comunicar colaboram para a construção de sentidos em interação, devendo ser consideradas, então, de modo integrado, como partes de uma mesma matriz de significação (McNeill, 1985; Cavalcante, 2018). Nessa linha, as nuances e o uso precoce pelas crianças, principalmente das unidades gestuais, tornam a multimodalidade “constitutiva da linguagem e como *lócus* de análise em aquisição” (Almeida; Cavalcante, 2017, p. 526, *italico do original*).

¹ Ao todo, foram elaborados pela organização dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Na justificativa, fazemos menção ao ODS de número quatro.

² Referimo-nos à alteridade discursiva, observada, por vezes, empiricamente na troca de turnos entre interlocutores.

Ainda em referência aos debates que circundam a multimodalidade, é necessário mencionar que, atualmente, no Brasil, os termos “multissemioses” e “multissemiótico” vêm sendo discutidos sob uma perspectiva enunciativa-multimodal. Ambos os conceitos remetem à multiplicidade de modos de significação e comunicação coexistentes no interior de diferentes práticas discursivas. Por conseguinte, é entendido que a linguagem, mediante diferentes recursos semióticos – da ordem da fala, escrita, corporal ou imagética – contribuem para o acesso e a criação de sentido nas interações.

Posto isso, nossa hipótese inicial é de que os componentes multimodais constituem cada um dos movimentos integrantes da tríade argumentativa (*argumento*, *contra-argumento*, *resposta* – Leitão, 2007a, 2007b, 2008), sendo partes essenciais para o jogo, a negociação e a construção de sentido no discurso argumentativo em nosso sujeito de pesquisa. À luz disso, perguntamo-nos: **a)** de que maneira a multimodalidade coonstrói, junto aos elementos verbais, a tríade de Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011)?; **b)** os componentes multimodais exercem alguma função específica em cada um dos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta*? (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011); **c)** existem recursos multimodais recorrentes nas interações argumentativas de L.?; ou, ainda, **d)** em cada um dos componentes da unidade argumentativa? (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011).

Diante dessas questões, nossos objetivos podem ser assim propostos:

- analisar o modo de funcionamento do discurso argumentativo de uma criança (L.) com base nos movimentos discursivos de *argumento* – *contra-argumento* – *resposta* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008), que são pilares para a efetivação da argumentação na perspectiva adotada;
- estabelecer relações entre a argumentação e a multimodalidade, no processo aquisicional, por meio de um olhar dialógico-discursivo;
- identificar como os recursos multimodais estão compondo a tríade argumentativa em cada um dos movimentos: sua função e tipologia;
- investigar se há (ou não) a recorrência de algum elemento multimodal nesse tipo de discurso em L.; e
- verificar se há, ao longo do tempo, alguma mudança no uso desses elementos por L.

Procurando responder às perguntas formuladas, estruturamos o texto da seguinte forma: depois da introdução, iniciamos a delimitação do aporte teórico que serve de base para

a realização desta pesquisa. No capítulo 2, salientamos alguns conceitos propostos pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011, 2016; Volóchinov, 2019, 2021), os quais são ressignificados pela abordagem dialógico-discursiva (Del Ré; De Paula; Mendonça, 2014a, 2014b; Del Ré; Hilário; Vieira, 2012, 2021; François, 1989, 2004, 2006; Salazar Orvig, 1999; Salazar Orvig *et al.*, 2020, 2021) para a análise do discurso infantil durante o processo de aquisição da linguagem. Apresentamos, mais especificamente, as noções de *língua*, *dialogia*, *alteridade*, *gêneros do discurso*, *acabamento* e *formatos*.

No capítulo 3, fazemos uma discussão relativa ao discurso argumentativo, expondo alguns trabalhos que consideramos serem “marcos” no estudo da temática e que, ao mesmo tempo, demonstram a pluralidade de olhares já atribuídos à argumentação. Nessa lógica, passamos pelas contribuições de Aristóteles (2005), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), Ducrot e colaboradores (1980, 2008), Van Eemeren e Grootendorst (2004) e Amossy (2020). Ademais, explicitamos os conceitos que integram a construção teórica adotada no tocante ao discurso argumentativo, particularmente os desenvolvidos por Selma Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011).

No capítulo seguinte, realizamos uma retrospectiva a respeito do estatuto do corpo nos estudos da linguagem, tratando das classificações propostas por Kendon (1980, 1988, 2000, 2004) e McNeill (1985, 1992, 2000, 2005) e de uma perspectiva multimodal de linguagem (Almeida; Cavalcante, 2017; Cavalcante, 2010, 2018, 2021; Ávila-Nóbrega, 2010, 2017). Em tal parte, também tecemos considerações acerca do encontro entre os temas Argumentação e Multimodalidade, trazendo trabalhos que, de alguma maneira, fizeram esse movimento.

No capítulo de metodologia, contextualizamos o *corpus* por nós analisado, isto é, os dados de um menino brasileiro e monolíngue, o qual chamamos de L., cujo recorte corresponde ao período de 2;6 a 3,6 anos de idade. Além disso, descrevemos as ferramentas e categorias de análise aplicadas às produções languageiras de L., sejam palavras, sejam elementos multimodais, que formam a tríade de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011) durante as cenas argumentativas efetivadas ao longo das interações dessa criança com seus interlocutores.

Posteriormente à apresentação da metodologia, temos, respectivamente, os capítulos de análise qualitativa e quantitativa dos dados, em que propomos uma reflexão sobre a concretização dos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* em cada cena e a atuação dos participantes – a criança e seus interlocutores – nas situações argumentativas selecionadas para este texto, retomando os elementos multimodais envolvidos nas cenas

argumentativas analisadas. Ao final, expomos algumas considerações no que tange às contribuições e limitações deste trabalho, além de traçarmos as possíveis vias de investigação em projetos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando falamos em Aquisição da Linguagem, é necessário ter em mente alguns aspectos intrínsecos à área, à postura teórica aqui endossada e à própria fala infantil. Nesse viés, vale lembrar que o interesse pela produção da criança, tanto por parte dos estudiosos da linguagem quanto por aqueles da cognição humana, se iniciou há bastante tempo. Logo, temos um repertório múltiplo e até mesmo interdisciplinar de perspectivas/métodos voltados a explicar os fenômenos que ocorrem nessa fase da vida, momento no qual a criança inicia seu caminho na linguagem, constitui-se nela e por ela, tornando-se um sujeito ativo na comunicação.

Cabe dizer que a perspectiva dialógica-discursiva, base teórica à qual nos filiamos, aplicada à análise do discurso infantil ainda é uma concepção em desenvolvimento, surgida na França com Frédéric François (1989, 2004, 2006) e Anne Salazar Orvig (1999; Salazar Orvig *et al.*, 2020, 2021), partindo, no Brasil, das reflexões feitas pelo Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem (GEALin/UNESP-FCLAr), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Alessandra Del Ré. Tal abordagem se apoia nas contribuições do Círculo e em autores interacionistas, principalmente Vygotsky (2005) e Bruner (2007), na defesa de que esses sujeitos entram na língua(gem) por meio do contato com seus diferentes “modos de funcionamento” (François, 2006, p. 184), a partir de heterogêneos movimentos linguístico-discursivos.

A opção por utilizar como fundamento os escritos do Círculo de Bakhtin³, apesar de esses autores não tratarem especificamente do processo de aquisição, justifica-se pelo fato de suas concepções acerca da língua(gem) dialogarem com as de outros teóricos que pesquisaram o desenvolvimento infantil. Evidenciamos, em especial, aqueles que olharam para suas características, valorizando o papel da interação, ou seja, pensaram seu acontecimento destacando e estabelecendo as relações entre o eu (nesse caso, a criança) e o outro (geralmente, o adulto) como fatores/interactantes altamente influentes e determinantes para a consolidação dos mecanismos languageiros e cognitivos da criança nesse processo.

Assim sendo, os pressupostos e as reflexões de cunho bakhtiniano, como as noções de dialogia e alteridade, são essenciais para explorarmos o caminho aquisicional. Isso se dá pois, mesmo antes do nascimento, a criança já é posta como interlocutora – o(s) outro(s)

³ Estamos cientes das questões de autoria relativas às obras de Bakhtin, Volóchinov, Medviédev e demais membros do chamado “Círculo de Bakhtin”. Em nosso texto, escolhemos atribuir os créditos conforme as condições de publicação, seguindo a nomenclatura adotada pelas editoras.

se dirige(m) a ela atribuindo sentidos e valores às suas produções (as quais assumem o *status* de enunciado); por sua vez, a criança também lhes responde, embora, em seus primeiros meses, não verbalmente, e sim mediante ações, gestos e/ou vocalizações interpretados por seu(s) parceiro(s) comunicativo(s).

Esse tipo de discurso, quando tomado por nós enquanto *locus* de análise, não é encarado como “incompleto”, mas como um contexto particular, sempre situado em *relação a*, afinal, a criança não entra em contato com outra língua(gem), senão com aquela respectiva à materialidade social e histórico-discursiva de sua comunidade linguística inscrita na heterogeneidade interativa. Sob tal olhar, assumimos que a aquisição/aprendizagem não acontece de forma passiva e muito menos autônoma pela criança, ao contrário, realiza-se como um movimento duplo de deslocamento – verbal e cultural – balizado pela alteridade firmada na comunicação entre o *eu* e o *outro*.

Por isso, ao elegermos a *língua em atividade* como objeto, realizada por meio de *enunciados* inseridos nesses variados contextos de interação, entendemos que os sentidos por ela veiculados não estão acabados, dado que se constituem em paralelo: do indivíduo consigo, com o(s) outro(s), com a(s) cultura(s) e, por fim, com a própria língua(gem). Essa proposta de análise centraliza, então, a *experiência particular* em sua concretude e pluralidade situacional dos sujeitos ao longo de seu desenvolvimento *na e pela* língua(gem). Dessa maneira, ao fazermos esforços para compreender os mistérios da linguagem infantil, propomo-nos a trabalhar com a língua em sua gênese e com os distintos modos de estar/ser na língua(gem), na medida em que as crianças adentram novas esferas de atividade, valorizando as singularidades desse processo languageiro.

Em suma, a perspectiva dialógico-discursiva procura analisar as produções das crianças, ultrapassando a noção de que mobilizamos um sistema abstrato e homogêneo para nos comunicar. Nesse caso, o *diálogo*, em sua dimensão mais imediata ou mais ampla, é tido enquanto espaço analítico, incluindo suas diferentes camadas: seu acontecimento concreto, as relações de assimetria⁴ nele contidas, as vozes que nele reverberam, os valores que ali se cruzam, entre outros. Dessa forma, muito nos interessa, no âmbito do processo de cada criança e, em geral, das peculiaridades dessa fase da vida, observar o movimento mútuo e dialético que estabelecemos com a língua(gem), uma vez que, simultaneamente, somos por ela constituídos e a constituímos a cada momento da atualização do discurso.

⁴ Tomamos como assimetria as diferentes posições – de *status* social, poder, experiência, papéis, conhecimento, contexto etc. – ocupadas pelos interlocutores em uma interação. Esses diferentes lugares enunciativos, a depender de cada situação, moldam como os enunciados são significados e construídos.

Feitas tais considerações, discorremos, a seguir, a respeito de algumas noções desenvolvidas pelos autores do Círculo de Bakhtin e intelectuais interacionistas, como Bruner (1985, 2007), as quais pensamos ser as mais evidentes em nossos dados. Entre elas, destacamos as de *língua*, *dialogia*, *alteridade*, *gêneros do discurso*, *acabamento* e *formatos*. É importante afirmar que não temos a pretensão de adaptar os dados ao olhar por nós adotado ou de efetuar uma mera (re)aplicação teórica, já que nosso intuito é verificar como essas ideias se concretizam diante da materialidade dos enunciados em análise, estabelecendo relações entre a proposta bakhtiniana e a peculiaridade do momento aquisicional no sujeito investigado.

2.1 A abordagem dialógico-discursiva e a aquisição da linguagem: situando conceitos fundamentais

Bakhtin e os demais membros do Círculo não propuseram uma teorização voltada para a Aquisição da Linguagem, apesar de, em alguns momentos do conjunto de sua obra, fazerem menção à aquisição da língua materna. Na realidade, esses filósofos da linguagem, em diferentes medidas, se interessavam por variados aspectos da linguagem humana em sua concretude factual, nas manifestações cotidiana ou literária. Volóchinov (2021), um dos membros mais conhecidos desse grupo, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, se esforça em delimitar um método sociológico para o estudo das problemáticas que circundam a língua (ou linguagem)⁵, partindo do princípio de que o *signo* linguístico é sempre ideológico.

Dessarte, na ótica bakhtiniana, não podemos pensar a língua(gem) como uma instância homogênea e abstrata. Para esses autores, ela reflete toda a organização de uma sociedade porque é um fenômeno que se materializa por meio de enunciados concretos, em contextos situados de interação, sendo um sistema vivo e dinâmico. Por tal razão, Bakhtin (2011) defende que a existência da língua só pode ser apreendida dentro do fio da comunicação, pois o sentido é sempre um “resultado” do encontro entre diferentes vozes discursivas. Assim, no entendimento do teórico, toda língua viva movimenta-se e está em constante mudança, moldada pelas interações sociais e pelas condições histórico-culturais.

Nessa orientação, tal perspectiva afasta-se de uma visão formalista de língua e, similarmente, de aquisição, haja vista que não prioriza a competência gramatical ou a

⁵ O Círculo não faz distinção entre esses termos, uma vez que, para os estudiosos que o integram, não há a existência de um sistema abstrato por si – ou seja, o sistema não está apartado da vida, visto que não há língua ou linguagem desvinculada da atividade humana.

emergência de unidades isoladas na produção da criança. Em contraste, as lentes bakhtinianas focalizam a interação dialógica, na maneira como tal sujeito, em seu processo de aquisição, participa ativamente das práticas sociais e, por meio delas, se apropria das formas linguageiras a partir da experiência vivida nas diversas interações e atividades que estabelece com os outros – cuidadores, amigos, professores etc.

A língua(gem), contudo, não se restringe a um mero reflexo da atividade humana, mas também exerce influência ativa sobre o funcionamento da vida social ao ordenar as relações que a engendram (Volóchinov, 2019), mantendo, portanto, com os sujeitos um movimento constitutivo que é, equitativamente, mútuo e dialético: a língua(gem) constitui-se pelos indivíduos do mesmo modo pelo qual, por ela, eles são constituídos. A materialização desse organismo vivo, assim, realiza-se no “[...] processo da comunicação do homem com o homem” (Volóchinov, 2019, p. 267) via *enunciados*.

Já os enunciados são tomados como a unidade da interação, posto que, por eles, no todo de sua ocorrência, concretiza-se o diálogo entre sujeitos e discursos – direta ou indiretamente. Sob esse prisma, qualquer enunciado é essencialmente dialógico, pois sempre é proferido em *relação a* outros enunciados, passados ou futuros, ganhando novos sentidos ao longo da corrente discursiva. Consequentemente, a *palavra* não pertence a apenas uma esfera, considerando sua circulação entre as atividades e os interlocutores, e é, por isso, constantemente atualizada em novos contextos. Nessa linha de raciocínio, todo dizer é *orientado* (Bakhtin, 2011, 2016) – para os já-ditos, para o outro (presente ou presumido), e pelas múltiplas vozes sociais que, internamente, no próprio discurso, se entrecruzam e se (re)organizam:

Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com o enunciado dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (Bakhtin, 2016, p. 54).

Em face disso, o caráter sócio-ideológico da *palavra/do signo* fica evidente: seu *todo de sentido* só pode ser recuperado ou compreendido se cotejado em uma situação específica da interação verbal, que se dá no fluxo da comunicação a partir da sua relação com outros discursos. No entanto, tendo em conta que enunciamos algo para alguém inserido em um lugar sócio-histórico e espaço-temporal específico, tal enunciado carrega uma dimensão

dialética. Ele é, ao mesmo tempo, social e singular: os sentidos socialmente estabilizados são, no discurso, negociados, e essa negociação é sempre única e irrepetível – o que um sujeito diz não pode ser enunciado do mesmo jeito por mais ninguém, visto que as condições discursivas não são e nem serão mais as mesmas:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que ainda não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado (Bakhtin, 2011, p. 326).

Nisso reside, similarmente, as noções de *alteridade* e *acabamento*. O outro, para o qual nos orientamos discursivamente, não é um alocutário passivo, e sim uma presença ativa durante o ato de enunciação. É a dinâmica de alteridade – quer dizer, o movimento de aproximação e afastamento em relação ao outro –que permite a coconstrução de sentidos e a participação plena de cada agente no processo comunicativo. Então, o enunciado, enquanto a unidade da comunicação, apresenta-se a nós com um determinado *acabamento* ou valor, uma vez que ele busca atingir e, igualmente, responde a um outro dizer/dito.

Fica clara a importância do *outro* para o *eu*, haja vista que ambos se constituem mutuamente, sempre por uma via duplicada: em nosso caso, os pais (e, depois, os demais interlocutores conforme a criança cresce, adentrando outras esferas sociais) são quem a posicionam no discurso, interagindo com ela pela interpretação, complementação, censura, brincadeira etc. Por conseguinte, cada família estabelece um espaço discursivo, em certa medida, “próprio”, no qual são postos em circulação os dados culturais tanto daquele contexto particular quanto da sociedade em geral, que fornecem à criança um horizonte das possibilidades de dizer, das formas de dizer e de seus efeitos de sentido, sendo estes – por meio de palavras ou gestos – atualizados pela situação de interação, no acabamento permitido pelas condições que a determinam.

Ante o exposto, o acabamento é relativamente fixo, pois ele se modifica em função da situação enunciativa. Na interação, o *eu* e o *outro* assumem papéis que podem ser mais ou menos assimétricos (trocas entre pais-filhos, encarregados-empregados, amigos de escola, entre outras), a depender da situação concreta de enunciação, ou seja, de seu contexto de acontecimento (se uma circunstância familiar, escolar, de trabalho, por exemplo). Ali, conjuntamente, se atualizam e produzem os sentidos permitidos pelo horizonte discursivo

mais “particular” e partilhado, (re)criados nessas interações, além daqueles que integram a grande cultura.

A dinâmica de alteridade, efetivada nas trocas *eu-outro*, é um elemento-chave para essa teoria – pela ótica bakhtiniana, somos seres sempre *em constituição* e *atravessados* pelo que nos é alheio, porque não acessamos a realidade em sua pura essência. Em vez disso, jogamos com as diferentes e plurais refrações (interpretações) acerca do objeto negociado e, pouco a pouco, no diálogo, assimilamos e reelaboramos – em maior ou menor grau – o que nos é proposto, o fazendo de modo singular mediante as “balizas” fornecidas pelo *outro*:

Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). [...] *Ser significa conviver*. [...] Ser significa *ser para ou outro e, através dele, para si*. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele *olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro* (Bakhtin, 2011, p. 341, grifo nosso).

Partindo dessa colocação, poderíamos pensar que a criança entra na língua(gem) a partir da relação estabelecida com aquilo que lhe é externo. Tal interação, nesse viés, é mediada e possibilitada pela própria linguagem, pelas *palavras* do outro, para posteriormente haver uma apropriação delas, passando das vocalizações e dos recursos multimodais às primeiras combinações e, enfim, aos enunciados complexos.

Nessa circunstância, a constituição do sujeito não poderia se dar como um esforço autônomo, no sentido de ser um resultado advindo somente da ação cognitiva em face dos elementos linguísticos. Tampouco se trata de uma imposição, seja do outro na qualidade de sujeito empírico, seja da língua enquanto um sistema dominante (Del Ré, Hilário, Vieira, 2021, p. 21), e sim de algo constantemente coconstruído via língua(gem):

[...] *o conjunto de experiências discursivas que constituem o sujeito*. É, portanto, a base (constituída *na e pela* linguagem) que lhe possibilita posicionar-se frente a qualquer discurso. Por estar constantemente submetido à palavra e ao discurso interagindo discursivamente em diversas esferas de atividades e conectando-se a novos horizontes discursivos, podemos afirmar que *o sujeito é um constante vir a ser*; por isso sua subjetividade está sempre em um movimento de constituição (Del Ré; Hilário; Vieira, 2021, p. 25, grifo próprio).

Sob tal ótica, ao deslocarmos as concepções bakhtinianas a fim de olharmos para a linguagem da criança, em consonância com François (1989, 2004, 2006), Salazar Orvig (1999; Salazar Orvig *et al.*, 2020, 2021), Del Ré e colaboradores (Del Ré; De Paula; Mendonça, 2014a, 2014b; Del Ré; Hilário; Vieira, 2012, 2021), entendemos que a aquisição acontece como um processo de interação verbal e cultural, no qual a criança se constitui

sujeito *por intermédio* da língua(gem). Nessa conjuntura, sua formação no papel de um indivíduo discursivo resulta das trocas entre o *eu* e o *outro*, efetivadas a partir dos variados gêneros da atividade humana.

Logo, por meio dessas heterogêneas interações languageiras, movidas pela necessidade de expressão e comunicação e, no nosso caso, pela necessidade de se posicionar diante de uma oposição, os fenômenos da linguagem – e, conseqüentemente, a argumentação – se desenvolvem na fala da criança. Tais fenômenos, por sua vez, se manifestam de formas plurais nesses discursos em função das características de cada sujeito tanto em nível micro quanto macro⁶ (Gianesella-Ferreira; Del Ré; Vieira, 2024, p. 5).

2.1.1 A noção de gêneros e formatos

Para além dos conceitos supracitados, outras duas noções muito caras à perspectiva dialógica-discursiva e que, de certa maneira, estabelecem um paralelo entre si são a de *gêneros do discurso*, discutida por Bakhtin (2011, 2016), e a de *formatos*, proposta por Bruner (1985, 2007). Sinteticamente, cada qual a seu modo e a partir de suas características específicas, os *gêneros* e os *formatos* são elementos estruturados e estruturantes, os quais permitem aos sujeitos acessarem e participarem progressivamente da construção de sentido nas interações cultural e espacialmente situadas.

Deslocando as implicações desses dois conceitos – explicitadas nos próximos parágrafos – para o processo de aquisição, dois grandes pressupostos emergem: **(1)** entramos no circuito da linguagem ao *assimilarmos*, paulatinamente, as *formas típicas* de construção de um dado enunciado (oral ou escrito) – isto é, os gêneros do discurso, enunciados que circulam e organizam as atividades nas quais os sujeitos estão implicados; e **(2)** a ritualização das interações sociais e languageiras na díade *criança-outro* possibilita seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, além de ser a ponte entre seu contexto particular e o universo cultural.

Isso porque, no que se refere ao emprego da língua(gem) e à sua concreta materialização, de acordo com Bakhtin (2016, p. 11):

Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de

⁶ Os níveis “micro” e “macro” referem-se, respectivamente, à cultura familiar e geral de uma sociedade.

tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominamos de *gêneros do discurso*.

A relativa estabilidade desses tipos de enunciado reside na multiformidade do campo das ações humanas e na permeabilidade entre os gêneros. Bakhtin (2011, 2016), nesse caminhar, propõe uma distinção importante entre os gêneros primários (tal qual a conversa cotidiana) e secundários (por exemplo, a interlocução ficcionalizada em um romance), e comenta como esses enunciados carregam um alto potencial de transformação e incorporação, dependendo da comunicação a ser realizada. Por isso, o autor não os distingue em termos de funcionalidade, em vez disso, leva em conta sua natureza e derivação:

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda a espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. [...] Em seu conjunto, o romance é um enunciado, assim como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas difere deles por ser um enunciado secundário (complexo) (Bakhtin, 2016, p. 15).

Tendo isso em vista, ao construirmos um enunciado, não combinamos palavras isoladas para criar sentido, pois nos orientamos pelo *todo do intuito discursivo*, ou seja, por aquilo que queremos e podemos dizer ante as proposições alheias na situação de enunciação posta e, igualmente, na atividade em que estamos inseridos. Essas escolhas – conscientemente ou não – estão ligadas ao horizonte discursivo das interações e à internalização de um “arranjo” específico de papéis, o qual será, aos poucos, apreendido pela criança na troca constante com seus pares a partir de sua entrada em outras esferas de atividade para além da familiar (como no meio escolar). Nessa linha de raciocínio, Del Ré (2006, p. 25) esclarece:

É a partir de esquemas interacionais que as crianças incorporam, durante a trajetória de aquisição da linguagem, segmentos da fala adulta. [...] À medida que ela desenvolve a capacidade de representar as intenções, a atenção e o conhecimento daquele com quem ela interage, é que ela vai tornando-se independente do enunciado do outro, combinando por si só vocábulos e fragmentos do discurso.

Ademais, Bruner (1985, 2007) postula a importância da dinâmica de alteridade nos momentos de interação, argumentando que o desenvolvimento infantil é fortemente influenciado pelas pessoas próximas à criança (em geral, a mãe), responsáveis por introduzi-la

ao contexto cultural, às suas normas e aos significados compartilhados. Tal aprendizagem se ambientaria de forma estruturada entre os interlocutores por intermédio da rotinização gradual das maneiras de interagir e reagir, criando um *microcosmos* propício à participação ativa da criança no diálogo.

A esses *esquemas* – os quais, devido à sua familiaridade, estabilidade e recorrência, permitem a internalização de regras sociais e linguísticas –, Bruner (1985) deu o nome de *formatos*. Nessa direção, o autor destaca os jogos e as brincadeiras enquanto “portas” para a entrada da criança em sua zona de desenvolvimento, dado seu caráter sistemático e simbólico. Nesse caso, o adulto, junto às condições da situação lúdica e/ou cotidiana, assume o papel de modelo para a criança, possibilitando que ela progressivamente se aproprie de movimentos como a alternância de turnos, gestão da atenção, troca de papéis, ações de cooperação etc.

A parceria estabelecida entre a criança e o adulto ao longo das interações é guiada, nas palavras do autor, por um *processo de tutela* (Bruner, 2007, 2011). Para a formulação desse conceito, o teórico se inspirou nos trabalhos de Vygotsky (1991, 2005), especialmente na noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Em congruência com Vygotsky, a criança é ativa na construção de seu conhecimento acerca do mundo e da linguagem, desenvolvendo-se na interação por meio da mediação do outro, viabilizada pela própria linguagem. O outro, mais experiente – professores, cuidadores ou crianças mais maduras linguisticamente –, é a ponte entre aquilo que a criança consegue realizar por si (Zona de Desenvolvimento Real) e aquilo que ela só é capaz de fazer com algum tipo de auxílio (Zona de Desenvolvimento Potencial).

O desenvolvimento da linguagem e do pensamento teriam, então, origens sociais (Vygotsky, 1991, 2005), com a mediação em interação como o “ponto de ação” sobre os fenômenos do mundo. A internalização destes passaria pela elaboração individual das estruturas construídas socialmente – uma representação que vai do intersíquico para o intrapsíquico –, sendo a parceria entre os interlocutores e a qualidade da interação e do suporte do sujeito mais experiente elementos fundamentais para o desenvolvimento de diferentes aspectos ao longo do processo de aquisição.

A *tutela*, nos termos de Bruner e colaboradores, representa “os meios pelos quais um adulto ou ‘especialista’ ajuda alguém que é menos adulto ou menos especialista” (Wood, Bruner, Ross, 1976, p. 89)⁷. A intervenção do interlocutor, desse modo, *sustenta* os elementos essenciais para a execução da tarefa, garantindo seu bom andamento. Esse amparo, dado pelo

⁷ Originalmente, “the means whereby an adult or ‘expert’ helps somebody who is less adult or less expert”.

outro mais experiente, funcionaria como um *andaime* a fim de que a criança efetivamente se insira na atividade e desenvolva sua autonomia (Bruner, 2011, p. 289).

Pensando a respeito dos elementos da interação, do papel do interlocutor e das mudanças graduais observadas tanto na reação quanto na produção das crianças no decorrer da ritualização dos esquemas, Bruner (2007, p. 93) conclui:

A aquisição da linguagem parece ser um subproduto (e um veículo) da transmissão da cultura. As crianças aprendem a usar a linguagem, inicialmente (ou os seus precursores pré-linguísticos) para conseguir o que querem, para jogar jogos, para se manterem em contacto com aqueles de que dependem. Ao fazê-lo, elas encontram limitações que prevalecem na cultura à sua volta, incorporadas nas restrições e convenções dos seus pais. O motor que conduz o processo não é a aquisição da linguagem *per se*, mas a necessidade de dar seguimento às exigências da cultura.

Nessa lógica, o paralelo concernente às noções de gêneros e formatos se dá tendo em conta que este e aquele *posicionam* os sujeitos e os *organizam* – social e linguisticamente – no momento de interação. Entretanto, a questão da assimetria estabelece diferentes efeitos sobre essas duas estruturas: os gêneros definem o lugar discursivo de cada um dos sujeitos em uma determinada interação. Por sua vez, os formatos, progressivamente, autorizam a permuta de papéis entre os indivíduos nas interações, fazendo com que a criança passe, por exemplo, de oponente a proponente, no discurso argumentativo, a partir das características básicas que estruturam o “argumentar”. Por tal razão,

inicialmente, a interação entre criança e adulto se dá a partir de gêneros primários, que são as trocas conversacionais, isto é, a conversa do cotidiano. Conforme a criança vai interagindo em outros contextos discursivos e com outros interlocutores (escola, igreja, consultório médico, parque, comércio etc.), ela vai tendo contato e desempenhando outros papéis discursivos, entrando, assim, em outros gêneros. O jogo simbólico é também um lugar onde a criança aprende, por meio da brincadeira, a deslocar-se para diferentes papéis discursivos - como ser o professor ou o aluno ao brincar de escola, ser a/o mamãe/papai ou a/o filhinha/o ao brincar de casinha, ou desempenhar outros papéis ao brincar de telefonista, médico, supermercado etc., - até chegar à escrita, tendo acesso aos gêneros que Bakhtin nomeia como secundários (Del Ré; Hilário; Vieira., 2021, p. 24).

Portanto, adentrar os diferentes modos pelos quais a língua(gem) manifesta-se não é apenas dominar os aspectos linguísticos próprios e constitutivos dos diferentes gêneros. Trata-se também de um movimento de *assimilação* e *adequabilidade* no que diz respeito às condições de enunciação, ou por outra, “um saber fazer”, uma vez que exercemos um determinado papel em um tipo de discurso enquanto mobilizamos diferentes atitudes e significações culturais para jogar com o sentido posto nessa ou naquela interação. Esse “saber fazer” é, assim, construído na *experiência com o outro*, visto que é ele quem dará as pistas a

respeito de como, cultural e linguisticamente, podemos negociar simbolicamente via língua(gem).

Dessa maneira, o aporte fornecido pelos gêneros e pelos formatos nos parece muito interessante para o estudo aqui proposto, sobretudo quando pensamos na criação das bases necessárias para que a criança possa vir a argumentar. Ambos sistematizam, em maior ou menor grau, a comunicação dos sujeitos, considerando que pressupõem a negociação de sentidos compartilhados culturalmente. Em tal conjuntura, poderíamos pensar que o gênero se consolida mais como um aspecto estruturante do próprio discurso em si, marcado socialmente, ao passo que os formatos são organizadores dos papéis a serem assumidos em uma dada atividade.

Embora o gênero também situe o lugar dos sujeitos em cada situação comunicacional e, por isso, determine os papéis a serem desempenhados, sua estrutura apresenta um funcionamento diferente em relação à assimetria e reversibilidade, se comparado aos formatos. Nestes, a inversão de papéis não necessariamente está atrelada a uma função social pré-determinada, e sim àquela desempenhada na interação. A assimetria, conseqüentemente, é recuperada no conhecimento do próprio formato, no domínio e na adequabilidade dos papéis assumidos por cada interlocutor mediante a convocação de um esquema específico.

3 A ARGUMENTAÇÃO

Diante da diversidade de perspectivas já desenvolvidas no tocante à argumentação, neste capítulo, comentamos algumas das definições atribuídas a esse fenômeno, buscando situar o leitor acerca da complexidade do tema e dos pontos de convergência e afastamento entre essas outras concepções argumentativas e a visão por nós assumida. Todavia, não temos a pretensão de esgotar todos os autores que colaboraram para o desenvolvimento do assunto – o objetivo é destacar alguns que, a nosso ver, deixaram “marcos” capazes de auxiliar na construção de um panorama das nuances já conferidas ao assunto, facilitando a leitura de nosso interlocutor.

Optamos, em tal retrospectiva, por abordar as contribuições da *Retórica* (Aristóteles), da *Nova Retórica* (Perelman e Olbrechts-Tyteca), da *Semântica Argumentativa* (Ducrot e colaboradores), da *Pragma-dialética* (Van Eemeren e Grootendorst) e da *Argumentação no Discurso* (Amossy), pois tais obras, para além dos “marcos”, foram revisitadas ou, ainda, ecoam – direta ou indiretamente – na construção teórica de Selma Leitão, autora na qual nos ancoramos para fundamentar nossas análises. De antemão, convém lembrar que o tópico “Argumentação” foi (e é) amplamente debatido, principalmente na Filosofia e na Linguística, e que, mais recentemente, outros campos do conhecimento, como a Psicologia, têm voltado o olhar à dimensão cognitiva do fenômeno.

Dito isso, é interessante ter em mente que todas as propostas feitas para a análise do discurso argumentativo estavam intrinsecamente atreladas ao contexto sócio-histórico de realização da pesquisa e aos interesses de cada grande área a qual se dedicou a discutir o tema. Isso significa que diferentes focos foram lançados sobre ele, a depender do período de estudo e das concepções teóricas adotadas pelo sujeito-pesquisador. Dessarte, de uma forma generalizante, as investigações argumentativas estiveram ligadas, por muitos anos, à observação da fala/conversação adulta nas práticas retóricas e de oratória.

Traçaremos tal percurso a partir das publicações *A argumentação: histórias, teorias, perspectivas*, de Plantin (2008), e *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*, de Antônio Suárez Abreu (2013), procurando salientar as nuances encontradas no tratamento da temática. Como bem enfatizado pelos autores, a argumentação é um tema complexo, e não há um consenso entre os teóricos que a estudaram, apesar de podermos notar algumas tendências em sua descrição – tal qual a atribuição de um tom mais filosófico, cognitivo, lógico ou linguístico –, que, a depender do campo de atuação de cada estudioso,

cria uma entrada para visualização do fenômeno por meio de uma dada demarcação teórica de base.

3.1 Uma retrospectiva dos estudos argumentativos

Plantin (2008) inicia sua retrospectiva em torno dos estudos em argumentação demarcando três grandes momentos de discussão relativos ao fenômeno, os quais denomina de “período clássico”, “a virada do final do século XIX” e “o pós-1945: uma reconstrução por etapas”. O autor também nos adverte que o termo “argumentação” fora utilizado para além do escopo efetivamente teórico por alguns escritos, podendo ser facilmente substituído por outros vocábulos como “dissertação” ou “debate”, posto que as obras se concentravam na discussão da “argumentação sobre” algo qualquer, em vez de aprofundar-se na descrição das partes argumentativas enquanto uma empreitada científico-teórica.

Ressaltamos que tanto Christian Plantin (2008) quanto Antônio Suárez Abreu (2013) indicam a Grécia antiga como o berço dos estudos em argumentação, mesmo que embates entre alguns grupos, a exemplo dos filósofos e sofistas, gerassem a coexistência de diferentes técnicas de uso, composição e finalidade aplicadas ao mesmo fenômeno. O “terreno comum” estaria, para Abreu, associado à função argumentativa elementar, sendo esta caracterizada, desde a retórica clássica, como “[...] a arte de, gerenciando informação, *convencer o outro de alguma coisa* no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça” (2013, p. 15, destaque nosso).

Assim, as investigações cujo foco são os elementos argumentativos tiveram como um propulsor essencial os trabalhos de Aristóteles, sobretudo com a *Retórica* (2005)⁸, que trouxe à argumentação um primeiro sistema composicional, estando ela, em termos de organização disciplinar, vinculada a três níveis distintos: **(1)** o lógico, relacionado à arte “do bem pensar”, referente à coesão e sequência dos argumentos; **(2)** o retórico, correspondente às habilidades do “bem falar”, do que é próprio da eloquência; e **(3)** o dialético, equivalente à aptidão do “bem dialogar”, ou seja, às técnicas de discussão entre parceiros. A propósito,

⁸ O filósofo-polímata viveu entre os anos de 384 e 322 a.C. Estima-se que tal tratado tenha sido originalmente escrito entre os anos de 367 e 332 a.C. do século V.

Plantin (2008) acrescenta que os moldes aristotélicos exerceram grande influência nos estudos voltados à argumentação até o final do século XIX⁹.

A partir da década de 1950, temos a emergência da Nova Retórica, com a teorização de Perelman e Olbrechts-Tyteca, proposta em seu *Tratado da argumentação* (1958). Segundo tais estudiosos, os aspectos retóricos, por oposição aos postulados clássicos, não se resumiriam simplesmente à arte de persuasão mediante a exímia mobilização de linguagem, já que estariam estreitamente associados à análise e identificação dos meios para se elaborar os argumentos. O convencimento, então, pressuporia o conhecimento do auditório, pois o sucesso para a adesão do público seria relativo à inter-relação firmada entre o locutor e o alocutário – as crenças, os valores, as opiniões etc., que são orientados persuasivamente, sendo partilhados no e por intermédio do discurso.

Isso posto, uma das maiores contribuições do trabalho de Perelman e Olbrechts-Tyteca para as correntes posteriores reside no destaque ao aspecto comunicacional no escopo argumentativo, tendo em conta que os autores focalizaram a construção de técnicas e os esquemas de argumentação considerando elementos como o orador, o auditório, seu contexto (amplo e imediato), a persuasão e o convencimento – questões que, mais tarde, foram revisitadas pela Análise do Discurso. Apesar de os estudiosos discorrerem sobre estratégias discursivas, verificamos que o interesse não está centralizado na linguagem ou na análise do discurso argumentativo em si, conforme evidencia Plantin:

A menção a *técnicas discursivas* faz explicitamente da argumentação um ramo da análise do discurso, mas, na prática, o *Tratado da 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. Da mesma forma, o apelo ao diálogo parece fundamental, na medida em que o *Tratado* se propõe mostrar “que as mesmas técnicas de argumentação se encontram em todos os níveis, tanto no nível da discussão em torno da mesa da família, como no nível do debate em um ambiente ultraespecializado” (TA, 10), mas rapidamente o encontro argumentativo é reenquadrado como uma entrevista desigual, sem retroação; os outros *espíritos* não têm alternativas além de aderir mais ou menos às teses (Plantin, 2008, p. 46).

Nessa concepção, o discurso se propõe a ser uma espécie de ferramenta para a retórica, na busca por uma persuasão e consequente adesão de um interlocutor pressuposto, o que pode ocorrer em maior ou menor grau. Em síntese, tal teoria entende que a argumentação abrange procedimentos cognitivos, organizados em uma dada língua natural, e é efetivada nos

⁹ O valor atribuído a cada um dos níveis foi se modificando com o passar do tempo, principalmente no período da Idade Média, com a valorização acadêmica conferida às técnicas e aos usos argumentativos. Porém, pensamos não ser pertinente, para esse momento, adentrarmos o assunto com maiores detalhes.

mais diversos contextos sociais, com vistas a um auditório específico, mas também universal¹⁰. Nesse viés, a adesão por parte do público ocorre (ou não) em função da escolha das premissas ao dispormos o raciocínio por intermédio do discurso, com essa seleção baseada no conhecimento que se tem ou se presume acerca do auditório.

Já no campo linguístico, a argumentação passa a ocupar um espaço mais amplo nos anos 1970, com os trabalhos de Ducrot e colaboradores, os quais sugerem outra via analítica, distanciando-se das proposições clássicas e da Nova Retórica ao assumirem uma postura fundamentada no estruturalismo saussuriano para a observação do funcionamento da linguagem enquanto discurso. Sob a ótica deles, o referente empírico (o objeto como se manifesta no mundo) é inalcançável – por essa razão, só é possível dizer algo a respeito do objeto *no discurso*. Desse modo, ao enunciar, colocamos em confronto pontos de vista diferentes quanto ao *objeto discursivizado*, evocados pela própria estrutura dos encadeamentos enunciativos.

Por esse ângulo, a argumentação está ligada à estrutura linguística, porque falamos para constituir o mundo, em uma espécie de “jogo argumentativo” estabelecido entre um locutor/enunciador e um alocutário/destinatário. Diante disso, a enunciação não se restringe ao “falar sobre”, mas, de alguma forma, materializa, via linguagem, a experiência do real. Explicitamos nossos juízos de valor por meio de enunciados, de maneira que na e pela enunciação cruzam-se diversas visões acerca do(s) objeto(s) discursivo(s) nela concretizados. Logo:

A hipótese base de Ducrot consiste em que a argumentação é o fator essencial para a apreensão do sentido do enunciado, sendo que esse sentido está inscrito na língua. Para ele, a linguagem coloca a subjetividade do eu na interpretação, ou seja, o locutor expressa seu ponto de vista no discurso, por isso não é mais possível aceitar o caráter objetivo da linguagem. Dessa forma, a argumentação é uma subjetividade inevitável e das relações subjetivas e intersubjetivas depreende-se uma concepção enunciativa de linguagem, uma vez que se considera o eu-locutor/tu-alocutário no discurso (Rörig; Barbisan, 2008, p. 1059).

Ainda no campo da Linguística, sob uma ótica interdisciplinar que abrange Análise do Discurso, Retórica e Pragmática, temos os trabalhos de Ruth Amossy. Partindo da noção de argumentatividade inerente ao discurso e tendo em mente a interação entre argumentação e público, a autora assume que o discurso sempre terá uma “dimensão

¹⁰ O termo “auditório universal” tem sentido complexo e amplo, não havendo um consenso entre as diferentes áreas. Em resumo, Perelman e Olbrechts-Tyteca definem “auditório universal” como as concepções que regem e são compartilhadas pelo senso comum dos indivíduos de uma determinada cultura, e o conhecimento das variações individuais dessas concepções validam o que se considera como verdadeiro ou falso nessas determinadas sociedades.

argumentativa”, embora, a depender da *orientação*, observemos diferenças no que ela denomina de “visada argumentativa”. Nessa linha de raciocínio, a pesquisadora postula a necessidade de distinguirmos ambas as instâncias:

Para evitar as confusões, é preciso, porém, diferenciar a **dimensão argumentativa** inerente a muitos discursos, da *visada argumentativa* que caracteriza apenas alguns deles. Em outros termos, **a simples transmissão de um ponto de vista sobre as coisas, que não pretende expressamente modificar as posições do alocutário**, não se confunde com *uma empreitada de persuasão sustentada por uma intenção consciente e que oferece estratégias programadas* para esse objetivo (Amossy, 2020, p. 44, grifo nosso).

A nós, apesar de nos filiarmos a uma perspectiva distinta, interessa a relação que Amossy articula entre a “visada argumentativa” e o conceito de “polêmica” por ela defendido. A estudiosa entende a argumentação como um processo lógico, mas igualmente como uma prática muito influenciada pelos contextos culturais e sociais – sendo assim, sua ocorrência ganha espaço na *polêmica*, ou seja, no confronto de ideias.

Dessarte, com exceção das especificidades epistêmicas e psicológicas trabalhadas por Selma Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011), aproximamo-nos de Amossy por consideramos, na delimitação de cenas e na análise do discurso argumentativo, o modo como essa “visada argumentativa”, na retomada explícita do confronto de ideias, provoca mudanças no discurso da criança e de seu outro.

Antes de passarmos à descrição da abordagem argumentativa adotada nesta dissertação, cabe apresentar, mesmo que brevemente, mais dois autores, Frans Hendrik van Eemeren e Rob Grootendorst, os quais foram de extrema importância, em conjunto com os pressupostos bakhtinianos, para o desenvolvimento da teoria de Selma Leitão. Christian Plantin, aliás, os insere na corrente dos modelos dialogais, desenvolvida dos anos 1970 em diante e iniciada pelas obras de Hamblin, fazendo a seguinte observação: “globalmente, essa perspectiva, profundamente influenciada pelos trabalhos sobre as interações, deixa-se apreender a partir da noção de ‘pergunta argumentativa’, articulando pontos de vista contraditórios” (Plantin, 2008, p. 63).

Van Eemeren e Grootendorst (2004), em parceria com o grupo de Amsterdã, elaboraram o que se denominou como teoria pragma-dialética. Nela, não há um foco absolutamente lógico ou comunicacional sob a argumentação, já que não é vista estritamente

enquanto um produto ou processo. Isso porque, em tal ótica, a argumentação é uma atividade discursiva, um ato complexo de fala¹¹ com fins comunicativos específicos.

Compreendida dessa forma, a atividade argumentativa pode, então, ocorrer nos âmbitos da fala e da escrita, tendo um estatuto duplo: ao mesmo tempo que tem características sociais, é uma operação racional, dada a sua efetivação na linguagem em uso, na interação, o que, de certa maneira, pressupõe um endereçamento a um outro e a consideração dos pontos de vista por ele levantados.

Atentando a esses pontos e ao “objetivo final” de se argumentar (e retomando a esquemática apresentada na nota de rodapé de número 11), os autores postulam o seguinte:

Em princípio, a argumentação é uma atividade *verbal*, que ocorre por meio do uso da linguagem, uma atividade *social*, que, via de regra, é dirigida a outras pessoas, e uma atividade *racional*, que geralmente se baseia em considerações intelectuais. Outra característica importante da argumentação é que ela sempre se refere a um *ponto de vista* específico, ou *perspectiva*, com relação a uma determinada questão. O falante ou escritor defende essa perspectiva, por meio da argumentação, para um ouvinte ou leitor que duvida de sua aceitabilidade ou tem um ponto de vista diferente. A argumentação tem o objetivo de *convencer o ouvinte ou leitor da aceitabilidade da perspectiva* (Van Eemeren; Grootendorst, 2004, p. 1-2, tradução nossa).¹²

Uma das questões-chave para esse olhar é, portanto, a proposta de observar a argumentação no contexto comunicativo-conversacional, levando em consideração que o processo de negociação desencadeado entre as partes no tocante à resolução de um determinado conflito é necessariamente circundado por um horizonte social. Em função disso, ao contrário do que aventam Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), a pragma-dialética está mais interessada em descrever o *modo* como os argumentadores se engajam por meio dos atos argumentativos, procurando compreender as consequências e os resultados dessa(s) interação(ões), em vez das motivações e dos mecanismos concernentes ao *espírito* do auditório.

¹¹ Van Eemeren e Grootendorst (2004) se apropriam criticamente da teoria dos Atos de Fala, criada por John Austin (1962), sugerindo regras gerais para a decorrência da argumentação. Segundo a pragma-dialética, uma interação argumentativa se efetiva em quatro estágios, a saber: confrontação, abertura, argumentação e conclusão. Essas fases estão subordinadas a quatorze regras, cuja violação resulta em enunciados falaciosos ou paralogismos.

¹² No original: “In principle, argumentation is a *verbal* activity, which takes place by means of language use, a *social* activity, which is as a rule directed at other people, and a *rational* activity, which is generally based on intellectual considerations. Another important characteristic of argumentation is that it always pertains to a specific point of view, or *standpoint*, with regard to a certain issue. The speaker or writer defends this standpoint, by means of the argumentation, to a listener or reader who doubts its acceptability or has a different standpoint. The argumentation is aimed at *convincing the listener or reader of the acceptability of the standpoint*”.

Como indicamos, a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores do grupo de Amsterdã, em diálogo com as ideias do Círculo Bakhtiniano, Selma Leitão (2007a, 2007b, 2008) realça o aspecto cognitivo que a argumentação contém em si. Em sua concepção, há um potencial transformador e de reformulação que os processos argumentativos desencadeiam no desenvolvimento da aprendizagem e reflexão – de conteúdo ou linguageira – durante a negociação entre partes. Ademais, a autora opta por uma ocorrência mais específica de oposição, relacionada à escolha do que considera ser constitutivo de uma cena/um encadeamento argumentativo, trabalhando com o que é explicitamente recuperado no discurso ao longo do desenrolar interativo, conforme explicaremos mais detalhadamente no próximo item.

Finalmente, é importante afirmar que o nosso objetivo com essa breve retrospectiva da literatura no tocante aos estudos em Argumentação foi demonstrar a diversidade de características dadas ao fenômeno, o que nos indica a fertilidade do terreno para o desenvolvimento de múltiplas vias e múltiplos focos de análise, com vistas a novos usos/novas aplicações. É fato que há outras abordagens, a depender de cada *locus* e de seus respectivos interesses, tanto no ramo da Linguística quanto nas demais áreas que se voltam à temática, como a Educação ou o Direito, porém não nos prolongaremos nesses aspectos, na medida em que não contemplam o foco desta pesquisa.

3.1.1 A concepção argumentativa de Selma Leitão

Apesar da grande diversidade de teorias e perspectivas desenvolvidas no intuito de estudar a argumentação, valemo-nos das ideias elaboradas por Leitão (1999, 2000, 2001, 2007a, 2007b, 2008, 2011) e seu grupo, o Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), para ancorar este trabalho. De acordo com Leitão (2007a, p. 75),

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

Com base nisso, nossa escolha é justificada, em primeiro plano, porque nos posicionamos sob um olhar dialógico-discursivo e, conseqüentemente, entendemos que, entre outros elementos, o processo de aquisição é permeado pelo dialogismo, pela interação e pelos

aspectos sociais imbricados nas situações comunicativas. Convém sublinhar que tais noções são compartilhadas pela autora na elaboração de sua teoria, na qual são ressignificados alguns pontos levantados pela pragma-dialética¹³.

Em segundo lugar, a despeito de reconhecermos que todo enunciado, em última instância, sempre responde a outros (Bakhtin, 2011), sendo o ato de enunciação uma tomada de posição valorativa perante outras vozes sociais – polêmica velada –, interessa-nos *a oposição explícita* – polêmica aberta –, na qual somos levados a rever nossos próprios discursos, a retomar ideias e reacentuá-las dialogicamente por intermédio de um processo de negociação. Este abre um espaço fundamental para as questões cognitivas, de aprendizagem e desenvolvimento linguageiro, uma vez que, mediante a dinâmica de alteridade, propicia o surgimento de movimentos críticos e reflexivos (Leitão, 2008).

Em harmonia com Selma Leitão, a natureza da argumentação é simultaneamente dialética e dialógica – o que vai ao encontro da premissa de que a criança entra no circuito da língua *na* e *pela* própria linguagem. Diante disso, a aquisição é um processo de interação verbal e cultural, efetivado por meio dos inúmeros gêneros discursivos que circulam em uma comunidade de fala e se concretizam na(s) interação(ões) entre o *eu* e o *outro*. Ao pensarmos especificamente na argumentação, os dois traços estão presentes no sentido de que os sujeitos constituem as cenas argumentativas, ao mesmo tempo que são constituídos pelas perspectivas ali postas, além de que os pontos de vista nela negociados estão sempre em relação com outros discursos (anteriores ou posteriores).

Outra razão para adotarmos essa filiação teórica se dá pelo fato de que, embora a proposta de Leitão não tenha sido originalmente direcionada a crianças da faixa etária por nós selecionada, outras pesquisas como as de Vasconcelos (2013, 2017), Vieira (2011, 2015) e Ricci (2020) têm deslocado e estendido as considerações da autora para a investigação da argumentação nas conjunturas escolar e familiar, desde bebês até sujeitos em idade pré-escolar. Em tal enquadramento, os conceitos elaborados por Leitão e demais colaboradores puderam ser verificados e desenvolvidos, mesmo por vias diferentes, adaptadas a cada interesse de estudo, nesses outros contextos de aplicação e/ou observação.

Feitas essas observações, a princípio, Selma Leitão busca desenhar sua construção com base na articulação entre a argumentação e o ensino, no intento de demarcar uma nova

¹³ Pensando principalmente no objetivo da argumentação, caracterizado por “*convencer o ouvinte ou leitor da aceitabilidade da perspectiva*” (Van Eemeren; Grootendorst, 2004, p. 1-2, itálicos dos autores e tradução nossa). Para Selma Leitão, a esquemática da *negociação*, sustentada pelos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta*, permite o fomento do pensamento crítico e reflexivo, provocando a reformulação ou transformação de conhecimentos.

definição ao termo, considerando os aspectos que, a seu ver, seriam fundamentais à caracterização do potencial privilegiado para a aprendizagem, proporcionado pelo próprio exercício argumentativo enquanto uma atividade cognitiva, mas também discursiva. Por essa razão, no texto *Argumentação na escola: conhecimento em construção* (2011), a estudiosa discute a dimensão epistêmica da argumentação, distanciando-se das noções mais “tradicionais” atribuídas ao tema no ambiente escolar, tal qual sua aplicação em técnicas de escrita para textos dissertativos.

A pesquisadora, ao contrário, propõe duas vias de trabalho com a argumentação, as quais denomina de “o argumentar para aprender” e o “aprender a argumentar” (Leitão, 2011). Na primeira, a argumentação é tida como uma ferramenta para a apreensão de conhecimentos de diferentes campos. Já na segunda, pressupõe-se um investimento nas competências que devem ser adquiridas mediante práticas educacionais específicas a fim de que as habilidades ligadas a essa atividade cognitiva-discursiva sejam qualitativamente estimuladas e desenvolvidas. Desse modo, a argumentação passa de um *status* único de veículo de mediação e resolução de conflitos para um lugar privilegiado de linguagem, um mecanismo de produção e apropriação de conhecimentos escolares, rotineiros ou de linguagem.

Quanto à emergência desse tipo de discurso, Selma Leitão irá pensá-la a partir da oposição entre ideias divergentes, pela tomada explícita ou implícita de posição do sujeito no discurso, o que desencadeia o confronto ou o *embate*¹⁴ dos pontos de vista contrários na situação de comunicação. Nessa direção, ao focalizarmos o papel da linguagem em tal concepção de argumentação, particularmente no que tange à dimensão discursiva, notamos que ela é, concomitantemente, um instrumento simbólico e de mediação, posto que:

[...] permite aos indivíduos a construção de representações externalizadas da realidade que, ao serem confrontadas com as de outros indivíduos, favorecem o desencadeamento de processos de negociação que possibilitam transformações na natureza das representações originais dos indivíduos e permitem a emergência do novo (Leitão, 1999, p. 95).

Por conseguinte, o diálogo, na qualidade de uma ação interpessoal, é o cenário oportuno para que as construções de sentido se efetivem por intermédio de inúmeros movimentos (de argumentar, contrapor, propor etc.), atividades que implicam um constante processo de negociação de sentidos. A interação, então, viabiliza o acesso às significações

¹⁴ Destacamos que a oposição se dá sempre entre as perspectivas, nunca entre os indivíduos em si. No entanto, a oposição, algumas vezes, pode coincidir com a produção de indivíduos diferentes, ainda que isso não seja um pressuposto.

culturalmente compartilhadas, estando aí a centralidade de algumas premissas bakhtinianas – por exemplo, de dialogia, dos gêneros, de sujeito ativo, da alteridade e dos já-ditos (Bakhtin, 2011, 2016) – para essa teoria argumentativa.

Vale frisar que, quando deslocamos tal perspectiva de argumentação para a análise de crianças em momento aquisicional, é relevante para nós o fato de “verificar como o discurso alheio, do outro, na relação, faz-me refletir sobre determinados pontos de vista” (Vieira, 2015, p. 87), convidando-me a adotar diferentes estratégias languageiras para o engajamento do parceiro. Isso principalmente se levarmos em conta que partimos de um olhar dialógico-discursivo, o que significa assumir a importância do social, do horizonte discursivo e cultural que o outro me dá e que também passa a me constituir – questões intrinsecamente ligadas à forma de uso e de desenvolvimento da linguagem em cada um dos sujeitos.

Assimilado assim, o processo de negociação na argumentação demanda a mobilização de diferentes recursos languageiros (de ordem verbal ou multimodal). Dessarte, para além da resolução de conflitos e da demarcação enquanto sujeito, a criança, em algum grau, nesse tipo de discurso, está refletindo sobre a própria utilização da língua(gem) e suas particularidades em uma determinada comunidade. Importa afirmar que isso nem sempre ocorre de modo consciente, manifestando-se gradualmente com a estabilização dos formatos de interação e o domínio dos gêneros discursivos, construídos na convivência da criança com seus cuidadores e, depois, complexificados mediante sua entrada e participação em outras esferas de atividade.

Não obstante outras teorias argumentativas compreendam que a própria enunciação contenha, em si, um certo nível de argumentatividade ou mesmo se trate de um ato opositivo (Ducrot; Carel, 2008), e tendo em conta que, ao pensarmos de forma mais generalizante, a todo momento negociamos sentidos porque estamos imbricados na cadeia discursiva (ou seja, toda palavra contempla uma contrapalavra), Selma Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011) opera com a oposição que *explicitamente* pode ser recuperada no discurso, isto é, a *palavra-contra* (Leitão, 2008). Observamos novamente aqui a influência dos escritos bakhtinianos para a construção dessa concepção de argumentação, visto que há uma escolha em se trabalhar com o que Bakhtin denominou de *polêmica aberta*.

Cumpramos mencionar que tal concepção foi cunhada no livro *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1981), no qual o autor a distingue de uma outra operação, chamada de *polêmica velada*. Esta ocorre de maneira mais sutil, pois não recuperamos explicitamente o caráter opositivo, apesar de notarmos que ele exerce influência sobre o discurso do falante, uma vez que, para o estudioso, toda palavra está sempre em oposição a outras no discurso, ou

melhor, uma palavra é o que as outras não o são. Em contraste, a polêmica aberta claramente resgata a divergência entre as posições discursivas – pela nomeação daquele a quem se opõe, pelo uso do discurso indireto, pela presença de elementos como o “não” ou dos demais operadores argumentativos, pela posição discursiva que o falante ocupa no momento da enunciação etc. (Vieira, 2015, p. 91).

É claro que não descartamos a existência ou a importância da polêmica velada para a construção de sentido dos enunciados – a qual pode ser recuperada tanto no grande espaço/tempo (na história) quanto no aqui/agora – porém, na noção de argumentação adotada, interessa-nos verificar, essencialmente, como as *retomadas e ressignificações explícitas* dos elementos postos nas interações argumentativas, nos encadeamentos dialógicos, impactam a revisão e transformação do uso de estratégias de argumentação por parte das crianças, com o passar de seu desenvolvimento linguístico.

Além disso, não ignoramos outros movimentos como o de dialogismo interno ou, ainda, o de antecipação de resposta, que por vezes constituem os enunciados argumentativos dos participantes de uma cena argumentativa. Contudo, ao longo dos parágrafos precedentes, procuramos destacar a importância da polêmica aberta na perspectiva que tomamos como base. Isso posto, passemos ao detalhamento do modelo proposto por Selma Leitão (2007a, 2007b) para a delimitação de uma sequência argumentativa.

Como já salientamos, esse tipo de discurso surge diante de um confronto de pontos de vista contrários e, obrigatoriamente, é composto por três elementos mínimos, a saber: o *argumento*, o *contra-argumento* e a *resposta*, que, juntos, formam uma unidade de análise efetiva, operante em três níveis (o discursivo, o psicológico e o epistêmico), exercendo funções distintas em cada um deles, sendo todos esses elementos analisados de acordo com seu contexto enunciativo. Nesse caminhar, a argumentação é definida 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 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 constituição do conhecimento e [...] de desenvolvimento do pensamento reflexivo (Leitão, 2008, p. 454, grifo nosso).*

Logo, entendemos que a multiplicidade de perspectivas ou vozes que se chocam na atitude responsiva – aqui manifestada via argumentação – está envolta por questões de

ordem verbal e discursiva, em outras palavras, pode ser revelada mediante componentes relacionados à verbalização ou ao multimodal. Esse cruzamento é essencialmente influenciado pelo seu contexto de produção (é sensível ao entorno social), despertando as mais variadas operações cognitivas¹⁵, as quais, por consequência, evocam uma organização epistêmica específica, que está em função das particularidades de cada domínio/tópico a ser negociado entre os parceiros da interação por meio das situações argumentativas.

À luz disso, grosso modo, argumentamos quando nos deparamos com a necessidade de defender determinado ponto de vista para um outro numa determinada circunstância de comunicação. A dissonância entre perspectivas, sob uma ótica linguística, é o que mobilizará a utilização de diferentes recursos linguístico-discursivos a fim de que o objetivo da situação interativa seja atingido, atendendo às especificidades daquele contexto de produção. Dadas as relações desenvolvidas nos parágrafos precedentes, a proposta de Leitão e seu grupo está coerente com nossa linha teórica de base, a corrente dialógico-discursiva, haja vista que o contexto e a relação entre interlocutores e vozes são contemplados na análise da argumentação, ainda que, segundo a autora, ela carregue funções específicas no tocante à cognição humana.

É preciso evidenciar que, na análise do discurso argumentativo em crianças pequenas, olhamos para as produções que se dão nas especificidades do universo infantil, isto é, observamos as situações num ambiente coconstruído nos encadeamentos enunciativos da criança com o outro – sobretudo, no início da vida, seus cuidadores e responsáveis legais. Ademais, muitos dos tópicos negociados ou postos em embate correspondem às situações rotineiras das crianças, sendo esse tipo de discurso elaborado mutuamente, uma vez que as crianças em fase aquisicional não necessariamente dispõem dos mesmos mecanismos linguageiros de um adulto.

Por esse motivo, quando expostas a tal configuração enunciativa, elas, de certo modo, são convidadas pelo interlocutor a revisitar seu próprio discurso. Isso acontece visto que, para uma cena argumentativa se efetivar, a criança deve considerar não só seus próprios argumentos e complementos, como potenciais justificativas e explicações, mas também o discurso do outro na organização de seus enunciados. Nessa orientação, o domínio de conhecimentos – da linguagem, do discurso e do mundo – é mediado *pela* linguagem e está sempre em relação aos parceiros da interação. O conhecimento é coconstruído, portanto, num processo responsivo, na medida em que:

¹⁵ Sublinhamos que essas questões não serão por nós aprofundadas, levando em conta que nosso interesse se centra no uso e desenvolvimento da linguagem, e não nos processos cognitivos.

a argumentação é vista [...] como uma resposta dialógica a contextos discursivos particulares marcados pelo desacordo em relação a ideias, cursos de ação a seguir, tomadas de decisão, etc. [A argumentação] Surge como uma possibilidade de negociação discursiva de divergências, e orienta o discurso dos participantes no sentido da defesa de seus respectivos pontos de vista e da consideração e resposta a pontos de vista contrários. [...] (Leitão; Vieira, 2017, p. 96).

Ressaltamos novamente que a análise desse tipo de discurso é obrigatoriamente cotejada, pois tal conduta nos é demandada pela nossa própria inscrição teórica: nunca examinamos a linguagem isoladamente, seja na forma, seja no sentido. Tencionamos investigar a situação comunicacional em sua totalidade a partir do encadeamento dialógico dos enunciados na corrente discursiva (Bakhtin, 2011). No caso específico desta pesquisa, voltamo-nos para as produções argumentativas de L., buscando recuperar as relações dialógicas com enunciados ou tópicos (anteriores e posteriores), efetivados na interação com parceiros, tendo como fundamento a unidade analítica de Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011). Vejamos, a seguir, as particularidades da tríade argumentativa, de cada uma das unidades, e sua operação nos níveis discursivo, psicológico e epistêmico.

Na intenção de que a captura dos diferentes níveis de reformulação e transformação viabilizadas pelo processo argumentativo fosse efetivada, Leitão (2007a, 2007b) elege sua unidade de análise pensando no que Vygotsky (2005) assume como adequado para uma boa delimitação metodológico-analítica: a escolha de um pequeno recorte, a descrição da menor fração de um determinado fenômeno, que preserve suas características basilares. Em virtude de, em princípio, a autora verificar a ocorrência da argumentação em contexto escolar, a tríade dá uma maior visibilidade ao papel do confronto na ativação da episteme que ocorre na e por meio da atividade argumentativa.

Conforme mencionamos, a autora postula a existência de três movimentos mínimos (o *argumento*, o *contra-argumento* e a *resposta*), considerados sob três perspectivas (a discursiva, psicológica e epistêmica), levando em conta que o interesse está na relação entre o pensamento e a linguagem, principalmente no que tange às implicações cognitivas desencadeadas pelo argumentar. É importante lembrar que as funções atribuídas a cada um dos movimentos nos diferentes níveis de ação procuram articular essas duas grandes “pontas” (linguagem e pensamento). Em decorrência disso, devemos considerar que os movimentos

estão com elas estreitamente ligados, agindo de maneira simultânea na cognição e no discurso dos indivíduos¹⁶.

Feitos tais apontamentos, passemos à descrição dos componentes da tríade em nível discursivo (Leitão, 2007a, 2007b, 2008), a começar pelo **(1) argumento**, caracterizado como o enunciado que introduz o ponto de vista inicial do falante sobre determinado tópico e os elementos de apoio que o sustentam. Em face de um confronto (instaurado pelo *contra-argumento*), o sujeito que argumentou pode voltar a posicionar-se, elaborando um novo argumento a partir do que foi posto no momento de oposição, agora retomado de outro modo ou reformulado. O proponente pode, inclusive, responder, aderindo ou não ao que está sendo negociado, consequentemente, encerrando a cena argumentativa.

Já o **(2) contra-argumento** (Leitão, 2007a, 2007b, 2008) é definido como o enunciado que desafia o argumento proposto inicialmente. Ele marca a oposição e suscita o aparecimento de alternativas em relação ao ponto de vista introdutório mediante a colocação de questionamentos, objeção parcial ou total, críticas, complementações etc. São essas possibilidades que põem em xeque a aceitabilidade das perspectivas, propiciando a manutenção da alteridade e da responsividade no discurso, a qual é ancorada pelo jogo de oposição entre enunciados. A partir desse movimento, o processo de negociação que dele pode ser desencadeado exerce influência nos três níveis no que concerne à organização dos enunciados e do conhecimento.

A **(3) resposta** (Leitão, 2007a, 2007b, 2008) configura-se como a reação à cena argumentativa, sendo uma avaliação relativa à oposição explicitada no contra-argumento, ou seja, é o produto do balanço da aceitabilidade entre as perspectivas levantadas anteriormente. Esse componente costuma ser o desfecho das situações argumentativas, já que nele podemos observar a conservação ou mudança do(s) posicionamento(s) negociado(s), havendo ou não um consenso entre as partes. Aqui, podem suceder os seguintes cenários: **(a)** rejeição do contra-argumento, tendo a manutenção do ponto de vista; **(b)** aceitação do contra-argumento, quer dizer, reforço do ponto de vista com a proposição de um novo argumento; **(c)** aceitação – parcial ou total – do contra-argumento, gerando sua integração ao ponto de vista inicial; e **(d)** aceitação do contra-argumento, retirando-se o ponto de vista inicial.

Logo, considerando esses três movimentos cognitivo-discursivos e o contexto concreto de produção dos enunciados, ou melhor, o encadeamento dos elementos triádicos em

¹⁶ As funções, entretanto, não nos servem como instrumentos teórico-metodológicos devido a não serem, por si, as vias que embasam as análises dos dados. Estas partem sempre da observação de cada um dos movimentos da tríade e da modificação (ou não) por eles desencadeada nos enunciados.

uma situação cotejada, temos as seguintes unidades de análise e suas funções, sintetizadas no quadro abaixo a partir de Leitão (2007a, p. 84):

Quadro 1 - Relação entre a unidade de análise nas diferentes funções

UNIDADE			
	ARGUMENTO	CONTRA-ARGUMENTO	RESPOSTA
FUNÇÃO DISCURSIVA	Ponto de vista e elementos de apoio (como justificativas ou explicações), que podem estar implícitos ou explícitos no discurso.	Traz a oposição, conferindo ao discurso a dimensão da alteridade. Introduz a diversidade de perspectivas para um assunto/tópico no discurso.	É a consideração entre a formulação inicial (argumento) e sua retomada (contra-argumento). Possibilita a visualização das potenciais mudanças (ou não) na organização discursiva.
FUNÇÃO PSICOLÓGICA	Na cognição, será o referencial para o processo de revisão de perspectivas, posteriormente desencadeados pela configuração da cena.	Percepção do confronto e oposição entre elementos. Exige a revisão das asserções/propostas realizadas no discurso, desencadeando a reflexão.	Reação (imediata ou não) à oposição. Trata-se da tomada de consciência, que advém da ponderação entre posicionamentos divergentes, podendo resultar na incorporação ou refutação (total ou parcial) de um ponto de vista.
FUNÇÃO EPISTÊMICA	Organização inicial e momentânea dos conhecimentos/conteúdos que compõem o argumento.	Marcação de outras possibilidades de organização para o ponto de vista introdutório anteriormente demarcado. Institui o potencial para a transformação do conhecimento/conteúdo atual via revisão e reelaboração do discurso.	Identificação do impacto gerado pelo confronto de perspectivas. Conclusão da análise crítica diante do encadeamento de oposições.

Fonte: Leitão (2007a, p. 84).

Destacamos que as funções não seguem uma progressão linear em cada uma das unidades, tampouco se configuram como subcategorias da unidade analítica – apenas são construções conceituais, elaboradas com base no desenrolar empírico dos componentes da tríade, na tentativa de reconstruir o percurso do processo cognitivo, viabilizado pela linguagem *na e por meio da* argumentação. Dessa forma, Selma Leitão (1999, 2000, 2001, 2007a, 2007b, 2008, 2011) e outros pesquisadores, que deram continuidade à sua proposta argumentativa, tais quais Ricci (2020), Vieira (2011; 2015) e Vasconcelos (2013; 2017),

fornece um quadro teórico-metodológico para fundamentar as categorias que elaboramos¹⁷, especificamente para os interesses deste trabalho.

Ademais, assim como as propostas para o estudo da argumentação ganham diversas nuances e não alcançam consenso, ao pensarmos na emergência das construções argumentativas na fala infantil, encontramos diferentes proposições. As investigações de base piagetiana, que se centraram no desenvolvimento formal do intelecto nas crianças (Piaget, Inhelder, 1993; Piaget, 1996), advogam que a argumentação seria uma habilidade adquirida tardiamente, por volta dos 10 ou 11 anos, devido à maturidade cognitiva atingida por elas nessa faixa etária. Sem embargo, pesquisas posteriores¹⁸, como as de Vieira (2011; 2015), mostraram que enunciados argumentativos podem ser observados nas produções de crianças com dois anos e meio aproximadamente. Além disso, os trabalhos de Vasconcelos (2013; 2017) evidenciam que podemos identificar condutas protoargumentativas¹⁹ em bebês, antes dos seis meses de idade.

Ante o exposto, o entendimento de argumentação aqui formulado e sua estreita relação com os escritos do Círculo Bakhtiniano nos provoca a refletir a respeito da linguagem em sua infinita possibilidade de (co)construção de sentido, uma postura ainda mais corriqueira nas interações infantis²⁰. Esta dissertação surge, portanto, como uma tentativa de trazer à luz os diferentes recursos utilizados para a elaboração da significação, particularmente as de direcionamento argumentativo, por meio da averiguação da relação entre o verbal e o multimodal/multissemiótico e de seu impacto discursivo no encadeamento dos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* produzidos por L. nas interações. Dito isso, no capítulo 4, mais adiante, discutimos uma caracterização da língua(gem) enquanto um espaço constituído por expressões de múltiplas ordens para além da verbal.

3.1.2 Considerações sobre os gêneros, os formatos, a negociação e a argumentação

Apresentadas as características anteriores quanto aos *gêneros* e *formatos*, nos parágrafos que precedem este subitem, é necessário que façamos algumas ponderações

¹⁷ Abordamos mais detalhadamente outras questões que incidiram na delimitação de critérios de categorização nos capítulos 4 e 5.

¹⁸ Estudos que se fundamentam nos pressupostos bakhtinianos.

¹⁹ O termo “proto”, no construto teórico proposto por Leitão e Vasconcelos (2013, 2016), não faz referência a unidades menores e/ou primitivas de língua, e sim aos mecanismos/aspectos que são as “sementes” do que compreendemos como habilidades argumentativas. Em outros termos, “proto” alude aos princípios das condutas argumentativas, visto que tal discurso e suas habilidades não se constroem de maneira instantânea nos indivíduos.

²⁰ Na maioria das sociedades, na atualidade, muito antes das primeiras palavras, as crianças já são inscritas por seus cuidadores como parceiros comunicacionais (Ariès, 1978).

relativas a esses conceitos, especialmente quando no que se refere à argumentação e à negociação. Isso se deve a duas questões centrais: **a)** a argumentação, segundo nosso entendimento, é um fenômeno discursivo que pode se manifestar em diferentes gêneros, sejam orais, sejam escritos; e **b)** a negociação, em consonância com a concepção teórica de argumentação por nós adotada, é um elemento central para a ocorrência desse tipo de discurso. Todavia, essa negociação pode ou não ser nomeada como tal na cena argumentativa – por exemplo, o resultado de uma negociação pode receber o nome de acordo, tratado, combinado etc. –, conforme explicaremos à frente.

Como discutimos, os gêneros são estruturas relativamente estáveis de enunciado (Bakhtin, 2011, 2016), que posicionam os sujeitos numa determinada situação discursiva, inserida nas mais diversas práticas da atividade humana. Tendo essa premissa em mente, ao pensarmos na argumentação, notamos que ela circula por diferentes esferas (jornalística, escolar, conversacional, retórica, entre outras). Por consequência, em cada uma dessas situações, o fenômeno adquire diferentes meios de efetivação – mais ou menos esperados pelos locutores nelas inseridos –, a depender da situação de acontecimento e do horizonte discursivo dado.

Sob esse prisma, o aspecto da negociação, explicitada ou não, exerce uma função importante quando nos voltamos para os mecanismos mais básicos da ação de argumentar, particularmente na abordagem por nós assumida. Isso porque, apesar de interpretarmos que, em última análise, qualquer cena argumentativa visa ao convencimento ou, ainda, a uma maior aceitabilidade de um certo ponto de vista, essa “finalidade” pressupõe a escuta ou consideração das perspectivas em divergência.

Dessarte, a argumentação, por intermédio do processo de negociação de pontos de vista, ganha um *status* dialético e dialógico (Leitão, 2008) – negociar necessariamente implica o *ajuste* discursivo em face das proposições oferecidas em uma situação de interação. De acordo com essa lógica, tal procedimento/atitude perpassa por diferentes instâncias do dialogismo – seja em seu sentido mais amplo, como no confronto “direto” com outras vozes que circulam em uma determinada cultura, seja em seu sentido mais estrito, na organização interna dos enunciados de um indivíduo, como na antecipação de uma oposição ou nos momentos de “monólogo dialogado”, na tomada de uma decisão rotineira.

De fato, em um sentido amplo, a negociação parece ser um dos mecanismos-base numa cena argumentativa, conferindo-lhe dinamicidade, precipuamente no que tange à assimilação e (re)acentuação de vozes. Por outro lado, ela não é exclusiva à argumentação, pois, por si, pode estruturar uma interação – nos casos jurídicos ou até mesmo de vendas, por

exemplo. Não obstante, um tipo de negociação mais específica configura-se na presença de um embate/uma oposição, uma vez que, por consequência, há a evocação da polêmica e, assim, a formação de um campo de tensões dialógicas entre um posicionamento “A” e “B”.

Postas essas questões, e retomando as noções de *gêneros* e *formatos* (Bakhtin, 2011, 2016; Bruner, 1985, 2007), poderíamos considerar que a negociação, condicionada a seu “mecanismo” mais amplo – na qualidade de um gênero – ou mais estrito – como um formato –, produz efeitos distintos, mas complementares, no discurso argumentativo, sobretudo em nosso sujeito de pesquisa. Negociar impreterivelmente envolve a tentativa de estabelecer um acordo, o que pode ser materializado de diversas maneiras, conforme a atividade na qual estamos inseridos, tratando-se de uma realidade macro, em nível social.

Essa atitude macro, nos meios familiar ou escolar, a título de ilustração, é ressignificada por meio da ideia de *combinado*, quer dizer, do conjunto de acordos que possibilita um ponto de consenso mediante o respeito ao contrato firmado entre parceiros. O *combinado* presume, portanto, o estabelecimento do *ponto de consenso* entre os participantes do diálogo e, por isso, deles exige a participação ativa no oferecimento de alternativas. Estas são avaliadas como plausíveis e/ou razoáveis para os interactantes incluídos nesse tipo específico de negociação.

A partir da observação de nosso *corpus*, principalmente nas interações entre L. e sua mãe, notamos que a atitude de negociação é muitas vezes explicitada pela ideia do *combinado*, inclusive resultando em cenas que se sustentam, argumentativamente, por ele. Nesses casos, os combinados podem ser firmados para a realização de uma atividade, decisão ou compromisso, devendo atender, ainda que minimamente, à proposta e expectativa de cada um desses interlocutores específicos. Vemos um exemplo disso no trecho a seguir:

[...]

1 **M:** esse é meu chocolate.

2 **C:** e é meu taaambéem.

3 **M:** não, esse é só da mamãe.

4 **C:** é só do L. tambéem... va(mos), vamos fazer uma cooqisa?

5 **M:** que coisa?

6 **C:** você é uma amiiiga e eu sou um amiiigo.

7 **M:** tá bom, mas e daí? O que que a gente faz se a gente for amigos?

8 **C:** p(r)a comee(r).

9 **M:** aah, você quer ser meu amigo para dividir o chocolate?

10 **C:** siiimm!

11 **M:** ah, então tá bom vai, vamos fazer isso.

12 **C:** vamos fazer isso?

13 **M:** vamos. Combinado?

- 14 **C:** siiiiim!
 15 **M:** então tá bom, ficamos de bem.
 16 **C:** siim.
 17 **M:** temos um acordo.
 18 **C:** sim.
 19 **M:** então tá bom.

Nessa passagem, L. tem 2 anos e 6 meses, e a iniciativa de propor o *ponto de consenso* é feita por ele logo no turno 4 – “*va(mos), vamos fazer uma coooisa?*”. No entanto, a fim de que um combinado seja atingido, não basta o querer de apenas um participante de dada interação. Na verdade, a proposta precisa ser razoável para todos, o que constatamos na pergunta feita pela mãe em 7 – “*tá bom, mas e daí? O que que a gente faz se a gente for amigos?*”. O movimento de escuta/avaliação é realizado em 9, quando a mãe reorganiza a fala do menino – “*p(r)a comee(r)*” – e enfim, o acordo entre a díade é marcado nos turnos de 9 a 13 e no turno 17, no momento em que a mãe, enfim, dá nome à negociação, dizendo “*combinado?*” e “*temos um acordo*”.

Verificamos que o valor atribuído à ideia de “combinado” é algo construído progressivamente nas interações entre L. e sua mãe, o que, pouco a pouco, se tornou um esquema específico para a proposição de uma escuta/avaliação diante de uma oposição. Em particular nos momentos de impasse, firmou-se o padrão: a criança/mãe apresenta um pedido ou reivindicação, o adulto/criança contrapõe com justificativas/explicações/reformulações/etc., e ambos negociam até chegarem a um acordo ou desacordo – parcial ou total sobre o objeto negociado. Averiguamos que o ato de escuta/avaliação parte da premissa de abertura para a discussão pela simples ação de se evocar a *memória do combinado*, como podemos visualizar no excerto abaixo:

[...]

- 1 **C:** a gente vai... assis-ti(r) um desenho !
 2 **PES:** mas eu tô achando que a tua mãe vai te dar banho !
 3 **M:** exatamente !
 [...]
 4 **C:** ma(s)... ma(s)... ma(s)... mas eu não que::(ro) !
 [...]
 5 **C:** eu... eu... pimelo [: primeiro] <a gente> [?] vai faze(r) um combinado mamãe !
 6 **PES:** 0 [=! ri] .
 7 **M:** tem combinado nenhum agora !
 8 **PES:** 0 [=! ri] .
 9 **C:** tem combinado sim !
 10 **C:** a gente vai faze(r) um combinado !

[...]

Nesse segundo exemplo, L. está com 3 anos e 3 meses. Depois de um longo embate entre ele e sua mãe acerca do momento e das condições para se tomar banho, L. propõe que eles façam um combinado (turno 5), e a mãe se recusa prontamente (turno 7). A criança, por bem conhecer o formato evocado pela convocação do combinado naquela situação discursiva e com aquela interlocutora, então, marca seu desacordo (turnos 9 e 10) ante a reação da mãe por considerá-la inadequada se comparada às demais experiências partilhadas entre eles.

Logo, para tais sujeitos, *combinar* pode ser uma dentre as vias disponíveis para se argumentar, já que, mais ou menos explicitamente, essa memória, às vezes, é acionada no decorrer das cenas analisadas no nosso *corpus*. Desse modo, compreendemos que a *negociação nomeada* – ou seja, o combinado – atua como uma estrutura estável para as cenas argumentativas estabelecidas pelo menino com essa interlocutora. Por meio dele (do combinado), a criança pode circular pelos diferentes *constituintes do argumentar*²¹, trazendo justificativas, explicando suas razões, sugerindo diferentes pontos de vista, negando as proposições alheias etc.

Embora L. não recorra ao combinado a todo momento para negociar com sua mãe, a nosso ver, esse tipo específico de negociação, por paulatinamente ter sido ritualizada, possibilita que essa criança explore diferentes maneiras de argumentar a partir da abstração e generalização dos elementos que constituem o *ato de combinar*, a saber: **a)** a apresentação da proposta e das validações; **b)** a consideração do ponto de vista alheio por intermédio da escuta; e **c)** o equilíbrio entre proposições, o alcance do ponto de consenso. O combinado, inicialmente, autoriza que L. experiencie movimentos importantes, segundo a base teórica adotada, numa cena efetiva de argumentação, especialmente a reflexão e reformulação das perspectivas.

A respeito disso, vale sinalizar que não trazemos, neste estudo, as cenas específicas nas quais o combinado é retomado de modo explícito (logo, ele não é um de nossos filtros de análise). Isso pelo fato de que a nossa pergunta de pesquisa versa sobre o papel da multimodalidade na produção da argumentação – e, em diversas cenas nas quais o combinado estrutura a interação entre mãe e criança, não é possível descrever detalhadamente

²¹ Entendemos que a argumentação se efetiva por meio da contraposição de ideias no discurso (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011), sendo que o *embate entre perspectivas*, efetivado nos movimentos da tríade, pode incluir diferentes atitudes como negar, justificar e explicar. Contudo, tais atitudes, por si, fora da oposição explícita e da negociação, não configuram uma cena argumentativa.

os elementos multimodais presentes, questão mais bem explicada no capítulo metodológico do trabalho.

Entretanto, pensamos ser relevante mencionar o estabelecimento desse formato na criança estudada, haja vista que dá as pistas, apesar de implicitamente, acerca das estratégias a serem mobilizadas por ela durante os momentos de embate e negociação com os interlocutores, nomeadamente a mãe, aspectos que são pilares para a configuração de situações argumentativas. Assim, com base na revisão e análise de nosso *corpus*, no que tange à relação entre argumentação e negociação, dois pontos mostram-se interessantes:

- I. a argumentação pressupõe a existência da oposição entre perspectivas, que abrem margem para um processo de negociação – esta pode ser feita por diferentes vias, mas necessariamente exige uma atitude de *ajuste* dos interactantes envolvidos;
- II. a negociação, quando *nomeada* e, por conseguinte, explicitada ao nosso sujeito de pesquisa no formato de um *combinado*, parece dar pistas importantes para L. no tocante à organização de seus enunciados argumentativos.

4 A MULTIMODALIDADE

Como alertamos na introdução deste estudo, há um debate quanto ao uso dos termos “multimodalidade” e “multissemioses”, dado que a palavra “multimodal” também pode remeter à modalidade – quer dizer, ao modo pelo qual um enunciado se manifesta (de maneira oral, escrita ou sinalizada, por exemplo). De toda forma, nesta dissertação, assumimos que ambas as expressões abarcam a ideia de “multiplicidade de concretização” dos meios de significação e comunicação, embora tenhamos optado por não entrar no mérito da discussão terminológica, que ainda é muito recente.

Neste capítulo, discorreremos sobre como a multimodalidade passou a ser incluída enquanto um objeto passível de análise, em geral, para a Ciência e, em particular, para a Linguística. Em síntese, podemos afirmar que, no campo linguístico, isso é um resultado da flexibilização do conceito de “sistema”, a partir da consideração que diferentes semioses colaboram para a construção de sentido, sendo a língua(gem) um conjunto complexo de manifestações que extrapola as estruturas mínimas materializadas na fala e/ou na escrita a fim de criar significação. Cabe apontar que o interesse relativo à comunicação “não verbal” não é exatamente recente, porém foi primeiramente explorada pelo olhar de outras áreas, tais quais a Antropologia e a Psicologia, e analisada, portanto, como um elemento à parte da língua.

Se abordado em uma perspectiva mais ampla, o termo “multimodalidade” faz referência às várias expressões que contribuem para a significação. Em relação às modalidades da língua(gem), isso envolve desde a seleção de cores, traços tipográficos e disposição de elementos até os comportamentos/as ações corporais (gestos, olhares, entonação, entre outros), os quais denotam sentido numa situação comunicativa. Tais componentes, anteriormente, eram concebidos como *extralinguísticos*, porque não estariam tipicamente inseridos na “língua”, se pensada do ponto de vista estrutural, ou seja, se entendida como um sistema de pares opositivos e mínimos, que postos em contraste entre si adquirem um valor. Por essa linha de raciocínio, os gestos estariam mais para acessórios da fala do que para elementos constitutivos da língua.

A virada desse entendimento acontece com a discussão feita por McNeill mediante a publicação de *So You Think Gestures Are Non-verbal* (1985), obra que instituiu a possibilidade de uma estreita ligação entre a linguagem e a gestualidade. O autor parte de Saussure, mais especificamente da associação entre a fala e sua representação mental (signo), para defender que o gestual constitui uma outra faceta da linguagem, funcionando, igualmente, enquanto um copartícipe na expressão do pensamento. Esse argumento se

sustentaria, segundo o pesquisador, uma vez que a presença dos gestos durante a fala indicaria a ocorrência de duas operações de pensamento, de ordem sintática e imagística, que, mesmo distintas, estão coordenadas e, por isso, são partes de um único sistema linguístico (McNeill, 1985, p. 11).

Feitos os apontamentos iniciais, na intenção de que nosso leitor consiga estabelecer o “ponto de partida” a respeito do estatuto dos gestos nos estudos científicos e o espaço que o tema tem ganhado nos últimos anos, sobretudo nas pesquisas que se dedicam a verificar sua ocorrência em contextos da Educação e da Aquisição da Linguagem, passemos, então, para uma revisão do estatuto do corpo em trabalhos que examinaram sua incidência em momentos de interação. Assim como no capítulo *A Argumentação*, buscamos traçar aqui um percurso que mostre como a gestualidade ganhou seu espaço no *locus* de análise linguístico. Nossos principais guias para o desenho desse caminho são as obras *Gesture: visible action as utterance* (2004), de Adam Kendon, e *Gesture in language: development across the lifespan*, organizada por Morgenstern e Goldin-Meadow (2022).

4.1 Uma revisão sobre o estatuto do corpo nos estudos científicos

Adam Kendon (2004) inicia suas considerações acerca dos estudos gestuais ao tratar dos interesses atribuídos a essa forma de expressão ao longo dos séculos por diferentes pensadores. Em congruência com o estudioso, a atração pela temática e sua fertilidade para o debate científico estariam ligadas à duplicidade evocada pela ocorrência gestual – ser um elemento que, ao mesmo tempo, carrega traços “naturais” e “universais”. “Naturais” no sentido de que são produções espontâneas, deliberadamente usadas pelos sujeitos na interação, e também “universais”, pois, em determinadas circunstâncias, seja na ausência, seja na presença de fala, adquirem significados convencionados pelo social, podendo configurar um sistema linguístico, como no caso das Línguas de Sinais.

No seio da tradição ocidental, Kendon (2004) retraça a menção ao uso do simbólico-corporal até os gregos nas discussões de Aristóteles (384-322 a.C.), posteriormente retomadas pelos romanos, com os escritos de Cícero (106-43 a.C.) e de Quintiliano (35-96 d.C.). Na compreensão do pesquisador, em resumo, nesse primeiro momento, o gesto foi reconhecido enquanto pertencente à expressão humana, mas seu uso deveria ser moldado de maneira adequada ao discurso, objetivando torná-lo mais eficaz ou persuasivo. É válido indicar que Aristóteles condenava a utilização de gestos na oratória – além da entonação e demais técnicas teatrais –, já que, para ele, o orador teria de orientar seus enunciados

unicamente por meio dos princípios da razão e dos fatos, em vez de manipular/evocar a emoção.

Ao contrário de Aristóteles, Cícero e, subsequentemente, Quintiliano valorizam o emprego dos gestos nas práticas retóricas e apresentam indicações para um uso comedido da gestualidade, visando à potencialização da mensagem na organização discursiva (Kendon, 2004). Tanto para Cícero quanto para Quintiliano, os gestos transmitem a força argumentativa do que é dito pelo orador, aumentando a transparência dos pontos defendidos por ele e esclarecendo sua atitude numa exposição – postura de admiração, rejeição, súplica, ênfase etc. Contudo, é Quintiliano quem propõe uma descrição mais detalhada dos gestos recomendáveis para a oratória²², o fazendo por intermédio da relação corpo-discurso e na defesa de que a organização gestual deveria estar sincronizada ritmicamente com a do discurso.

Já na Idade Média, a atenção para o comportamento corporal estava muito mais centrada em sua importância nas cerimônias religiosas e orações, sendo o gestual incluído como um instrumento de catequização nessas práticas. Em consequência, conforme Adam Kendon (2004), só ao final do século XVI, com a reintrodução da retórica nos meios acadêmicos – na época, estreitamente associados à Igreja e aos seus dogmas – e a redescoberta de textos de Cícero e Quintiliano, que os gestos são incorporados como objeto de análise nos campos filosófico e científico. Cumpre salientar que, antes da Renascença, os gestos foram pensados como naturais à comunicação, impossíveis de serem ensinados, no entanto, tendo em conta os princípios descritos por Quintiliano, encontrados nesse período, a gestualidade passa a ser integrada às técnicas pedagógico-didáticas.

É somente com as Grandes Navegações que a curiosidade em torno da gestualidade passa a ganhar outras dimensões, extrapolando a retórica, nos campos dos saberes. O contato com novas civilizações, na ótica de Kendon (2004), fora o ponto inicial para a emergência de discussões no que tange, por exemplo, aos princípios universais do gesto, à origem da convenção simbólica/do sistema linguístico como decorrente da complexificação gestual e ao estudo da sua presença no ramo artístico (pinturas, dança, escultura etc.). Sem embargo, o autor pontua que a maioria dos trabalhos, precipuamente aqueles realizados no século XVIII, focaram a possibilidade de os gestos serem uma forma de expressão independente da fala. Logo, a “autonomia gestual” se tornou um assunto muito debatido, abrindo portas para que as questões da relação linguagem-pensamento ou, ainda, linguagem-pensamento-corpo fossem investigadas.

²² Segundo Kendon (2004, p. 19), Quintiliano descreve dezoito gestos adequados para esse propósito em sua obra *Institutio Oratoria* (cerca de 95 d.C.).

Nesse caminhar, Adam Kendon (2004) e Morgenstern e Goldin-Meadow (2022) aludem ao século XIX e início do XX como momentos cruciais para a consolidação dos gestos enquanto um objeto analítico pela ciência²³, visto que, nesse momento, os estudos sobre os gestos em interação passam a ser mais recorrentes em diferentes díades e culturas, contemplando a análise de comunidades surdas sob a ótica antropológica, semiótica e psicológica. Tais pesquisadores ainda sinalizam quatro nomes dessa época, a saber, De Jorio, Tylor, Mallery e Wundt, como grandes precursores dos interesses atuais concernentes à ocorrência gestual, atribuindo-lhes o triunfo da consideração da gestualidade em situações interativas e em diferentes contextos, principalmente em indivíduos adultos, surdos ou ouvintes.

No decorrer do século XX, vemos, ao mesmo tempo, uma recessão e retomada da atenção aos gestos, e Kendon (2004) vincula esse acontecimento às mudanças registradas no quadro científico da época. O teórico relata que a preocupação com os aspectos evolutivos e históricos passa a ser enfraquecida com o surgimento do relativismo cultural. Por tal motivo, apenas os terrenos da Psicologia e da Linguística poderiam abarcar o estudo dos gestos, a despeito de a gestualidade ganhar espaço nessas áreas somente na década de 1970.

Adam Kendon (2004) conclui que o movimento de afastamento e reaproximação da temática aconteceu devido às trocas estabelecidas entre essas duas áreas, fomentada pelo renascimento do interesse referente à relação linguagem-pensamento, além do crescimento de trabalhos que observaram as Línguas de Sinais, consideradas sistemas que desafiavam o princípio da vocalização como principal meio para a construção e transmissão de significados.

4.1.1 Os estudos gestuais a partir da segunda metade do século XX: a matriz-gesto fala e os gestos em interação

Conforme mencionamos, a possibilidade de uma ligação estreita entre a gestualidade, o pensamento e a linguagem foi levantada por David McNeill no artigo *So You Think Gestures Are Non-verbal*, publicado em 1985. Acerca disso, Morgenstern e Goldin-Meadow (2022) relatam que, até então, os gestos eram dissociados da linguagem, mesmo que no final do século XIX e início do XX, nos trabalhos de Darwin (1877) e Wundt (1912), já encontrássemos a sugestão de uma “integração perfeita” entre esses dois modos de expressão, percebidos como elementos *complementares*. Ao propor a matriz-gesto fala,

²³ O tema realmente obteve proficuidade nas áreas citadas e na Linguística ao final do século XX e início do XXI.

McNeill (1985, 1992) dá um novo estatuto ao gesto, ressaltando a importância do gestual enquanto um objeto de investigação valioso para a Linguística e para a Psicologia, levando em conta que o “verbal” e o “não verbal” passam a ser vistos como *duas facetas de uma mesma língua(gem) e cognição*.

Morgenstern e Goldin-Meadow (2022) afirmam que, atualmente, o campo dos estudos gestuais é muito dinâmico, partindo das mais variadas abordagens e dos mais variados métodos, inspirados nas classificações aventadas por McNeill (1985, 1992, 2000, 2005) e Kendon (1980, 1988, 2000, 2004). A respeito da produção desses dois autores, vale evidenciar que, embora tenham posturas um pouco distintas em relação à análise – um parte de uma abordagem psico-cognitiva, e o outro de um lugar comunicativo-funcional – ambos se afastam daquilo que, antes, se distinguia entre “linguístico” e “extralinguístico”, postulando os gestos como *coparticipes da enunciação* e, por conseguinte, do discurso dos falantes. Dessarte, o que Kendon (2004) denomina de “enunciado visível”, em seu livro *Gesture: visible action as utterance*, faz referência à impossível separação entre a modalidade verbal e a gestual, que, no conjunto de sua composição, contribuem para a situação comunicacional na transmissão/troca de sentidos.

Mediante essas obras fundadoras, a interação face a face passa a ser um cenário privilegiado para a observação da constituição inevitavelmente multimodal da língua(gem). Esse tipo de investigação foi feito, inicialmente, em situações comunicacionais adultas (McNeill e Levy, 1982; Kendon, 1988; Juven e Colletta, 2002) e, posteriormente, em interações envolvendo crianças (Cavalcante, 1994, 2010, 2018; Goldin-Meadow, 2007; Ávila-Nóbrega, 2010, 2017; Morgenstern, 2022).

Destacamos que nem todos os estudiosos que já colaboraram para o desenvolvimento dos estudos multimodais valeram-se do mesmo tipo de nomenclatura e/ou classificação gestual. Todavia, como advertido por Kendon (2004), sua ocorrência, independentemente da autoria, é frequentemente descrita com vistas ao aspecto mais ou menos comunicativo dos elementos gestuais, considerados no contexto interacional – nessa orientação, o discurso passa a ser tomado como um “produto” resultante da articulação de gestos e estruturas linguísticas formais.

Da mesma maneira que temos várias propostas de classificação, há uma grande diversificação no entendimento de “gesto” e das funções que ele desempenha na interação comunicacional, o que se deve às contribuições dadas pelas diferentes áreas, já citadas neste capítulo, que se dedicaram à verificação dos aspectos multimodais. A título de ilustração, trazemos uma dessas definições, fornecida por Knapp e Hall (1999), da Antropologia:

[Os gestos] são movimentos do corpo (ou parte dele) usados para comunicar uma idéia, intenção ou sentimento. Muitas dessas ações são feitas com braços e mãos, mas a área da face e da cabeça também é usada na gesticulação [...] os gestos desempenham várias funções. Podem substituir a fala (durante o diálogo ou quando o discurso não é usado), regular o fluxo e o ritmo da interação, manter a atenção, dar ênfase ao discurso e ajudar a caracterizar e a memorizar o conteúdo do discurso (Knapp; Hall, 1999, p. 191-192).

Já no campo da Linguística e de suas ramificações²⁴, a maioria das definições, das classificações e dos papéis atribuídos à gestualidade são complementações e/ou respostas às propostas e aos conceitos elaborados por Kendon (1988, 2000, 2004) e McNeill (1985, 1992, 2002), tornando necessária a retomada do conceito de “gestos” postulado por esses dois autores. De modo muito sintético, Adam Kendon (2004) os define como ações corporais visíveis, que atuam como um enunciado ou parte dele, sendo elas sempre uma tentativa de transmissão de sentido ou informação, adequada a um contexto específico (têm uma expressividade deliberada). McNeill (2000, 2005), por seu turno, assume que a palavra “gestos” recobre um leque muito amplo de movimentos comunicativos, sobretudo (porém não só) aqueles realizados com os braços e as mãos.

Quanto às funções desempenhadas, em termos de descrição, os gestos geralmente são classificados em “tipos” ou “dimensões”, categorizações que contemplam outras camadas envolvendo a relação entre os gestos, a fala e as demais propriedades linguísticas, como os valores semânticos, sintáticos e pragmáticos, o contexto de produção comunicacional e a essência simbólica de cada cultura. É válido reforçar que cada tipologia já levantada opta por uma nomenclatura, pautando-se na revisão dos trabalhos precedentes e nas particularidades do *corpus* estudado. Posto isso, passemos à apresentação das classificações elaboradas por Adam Kendon e David McNeill, as quais, atualmente, norteiam as pesquisas linguísticas em multimodalidade.

4.1.2 O contínuo de Kendon e as dimensões gestuais de McNeill

Na década de 1980, Kendon (1980, 1982, 1988) se dedicou à distinção e consecutiva nomenclatura gestual por intermédio da observação da fala e interação adulta. Esses primeiros esforços de classificação, mais tarde, foram agrupados por McNeill (1992) em uma esquemática por ele denominada de *Contínuo de Kendon*.²⁵ A tipologia proposta por

²⁴ A Análise da Conversação, a Linguística Cognitiva, a Psicolinguística e a Aquisição da Linguagem, por exemplo.

²⁵ No original, *Kendon's Continuum*.

Adam Kendon, então, separava a atividade gestual em quatro grandes grupos – o da gesticulação, o das pantomimas, o dos emblemas e o das línguas de sinais –, distribuídos em um *continuum* por McNeill (1992), segundo a relação gesto-fala e o grau de convenção.

Alguns anos mais tarde, na coletânea *Language and Gesture* (2000), David McNeill retoma a organização feita em 1992, dividindo-a em mais contínuos que, a partir desse momento, se embasam em quatro grandes eixos analíticos: I) “relação com a fala”; II) “relação com as propriedades linguísticas”; III) “relação com o grau de convenção”; e IV) “relação com o caráter semiótico”. Importa frisar que a orientação dos contínuos, desde a sua primeira sistematização, leva em conta dois marcos direcionais, lidos da esquerda para a direita, a partir dos seguintes critérios: *presença versus ausência de fala* e *idiossincrasia versus convenção*. Diante disso, temos a seguinte classificação como resultado dos processos supracitados:

Quadro 2 - Contínuo de Kendon (McNeill, 2000, p. 2-6)

(I) Relação com a fala	Gesticulação	Preenchedores	Emblemas	Pantomimas	Línguas de Sinais
	Presença obrigatória de fala	Presença obrigatória de fala	Presença opcional de fala	Ausência obrigatória de fala	Ausência obrigatória de fala
(II) Relação com as propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
(III) Relação com o grau de convenção	Não convencional	Não convencionais	Parcialmente convencionais	Não convencionais	Totalmente convencionais
(IV) Relação com o caráter semiótico	Global e sintética	Globais e analíticos	Segmentados e sintéticos	Globais e analíticas	Segmentadas e analíticas

Fonte: adaptado de McNeill (2000, p. 2-6).

Os conceitos sintetizados no quadro 2 são definidos da seguinte forma: **a) gesticulação:** movimentos que acompanham o fluxo de fala, sendo, para McNeill (2000, 2005), as produções de maior variedade e uso, que combinam traços universais e específicos de uma comunidade linguística; **b) preenchedores:** são gestos constitutivos da sentença, visto que ocupam um espaço gramatical em vez de somente acompanharem a fala; **c) emblemas:** são sinais convencionalizados em uma comunidade, como o indicador verticalizado sobre a

boca para solicitar “silêncio” ou, ainda, o gesto de “OK”; **d) pantomimas:** são gestos ou sequências gestuais que simulam uma ação e/ou um objeto e têm traços narrativos, produzidos sem fala; finalmente, **e) sinais:** são signos em línguas visuoespaciais, a exemplo da LIBRAS e da LSF.²⁶

Em alinhamento com Silva e Faria (2022, p. 60) e com Almeida e Cavalcante (2017, p. 529), duas mudanças recíprocas ocorrem na análise dos elementos do Contínuo de Kendon, quando observados da esquerda para direita, pois, à medida que a presença obrigatória de fala diminui, a existência de propriedades linguísticas aumenta gradativamente. Ademais, Almeida e Cavalcante (2017, p. 528) fazem nota à caracterização estruturada e relativamente estabilizada da descrição do Contínuo, já que foi elaborado a partir das produções adultas, sinalizando a necessidade de adaptação dessas categorias para a investigação da fala infantil, em fase aquisicional.

Uma vez delimitada essa tipologia geral, outras pesquisas, de cunho mais específico, como as de McNeill (1992, 1998), focalizaram a ocorrência de um contínuo ou de um gesto particular em diferentes situações de interação. Nesses dois trabalhos, o autor se debruçou sobre a gesticulação, propondo, assim, um novo eixo de categorização em “dimensões” para a descrição dos gestos, os quais chamou de icônicos, dêiticos, metafóricos e ritmados. Essa tendência foi seguida por outros pesquisadores que, embasados no arcabouço teórico da Linguística Cognitiva, olharam para a gestualidade no contexto sintático (Cienki; Müller, 2008), sociolinguístico (Kita, 2009) e pedagógico (Tellier; Yerian, 2022), entre outros. Averiguemos o quadro com as distinções formuladas por McNeill (1992):

Quadro 3 - Dimensões gestuais (McNeill, 1992)

DIMENSÕES DA GESTICULAÇÃO	DEFINIÇÃO
GESTOS ICÔNICOS	Estão intimamente ligados ao discurso, porquanto ilustram o que está sendo dito. Geralmente, esboçam formas de objetos ou ações, estabelecendo com o referente uma relação metonímica.
GESTOS DÊITICOS	São demonstrativos ou direcionais, marcando atos de designação, espacialização ou temporalidade. Podem ser acompanhados por palavras como “lá”, “este”, “eu”, “aqui” etc. Uma de suas ocorrências mais frequentes é o movimento de apontar.
GESTOS METAFÓRICOS	Têm traços, em um primeiro plano, muito semelhantes aos dos gestos icônicos. No entanto, contam com a particularidade de aludir a expressões

²⁶ Vale pontuar que, embora haja traços de iconicidade ou semelhança nas e entre as línguas de sinais, cada uma delas tem sua própria estrutura linguística, incluindo singularidades prosódicas, morfológicas, sintáticas etc.

	e/ou conceitos abstratos.
GESTOS RITMADOS	São denominados dessa maneira porque são realizados ritmicamente sincronizados à fala. Normalmente, dão ênfase, realçam ou marcam mudanças no discurso.

Fonte: adaptado de McNeill (1992).

Realizado esse percurso mais global em relação aos estudos gestuais e à sua progressiva incorporação nos estudos linguísticos, passemos ao detalhamento de sua análise na conjuntura das pesquisas em Aquisição da Linguagem. É preciso, mais uma vez, termos em mente que a língua(gem), enquanto um elemento constituído por mais de uma modalidade de expressão, é acessada pelas crianças, via discurso e seus gêneros, desde a mais tenra idade, ainda em ambiente uterino. Nessa lógica, a aquisição do simbólico também é permeada por esses outros modos de significação e, por isso, a articulação entre esses “planos” da língua(gem) se mostra como um solo fértil para a investigação gestual nessa fase da vida.

4.2 A Aquisição da Linguagem e os estudos gestuais: do estatuto pré-linguístico à matriz multimodal

Na área de Aquisição da Linguagem, tradicionalmente, os gestos foram tomados como um componente presente desde as primeiras interações da criança com o adulto. Contudo, boa parte das vertentes teóricas desse campo²⁷, de início, atribuíram à gestualidade um estatuto *pré-linguístico*. Nesse sentido, os gestos seriam utilizados pela criança como elementos preenchedores ou suplementares, numa fase em que ela ainda não fosse capaz de produzir formas convencionais da língua materna, sendo tais movimentos corporais interpretados pelos adultos como unidades significativas. Assim, conforme o avanço no domínio das unidades formais da língua, esses usos, de uma suposta “primeira fase aquisicional”, garantiriam a emergência das estruturas estabilizadas em cada comunidade.

No entendimento de Cavalcante (2018, p. 16), é a partir dos trabalhos de Bruner (1975), de cunho interacionista, que se tem um indício de mudança no estatuto dos gestos nos estudos em aquisição, embora o autor ainda operasse com a premissa de diferentes estágios do desenvolvimento languageiro. Em outras palavras, para esse estudioso, haveria uma continuidade estrutural entre o que o psicólogo denominou de “comunicação pré-verbal” e “verbal”, na qual os comportamentos sociais da criança (como os gestos interpretados por seu

²⁷ A título de exemplificação, a Comportamentalista, a Cognitivista e a Gerativista.

cuidador), contextualizados em um ritual (formato) específico de interação, constituiriam as atitudes precursoras do surgimento da linguagem. Nos dizeres de Bruner,

a criança, antes de ter a competência de enunciar uma sentença, necessita incorporar um conhecimento implícito construído no nível do “comportamento ostensivo”, ou seja, não-linguístico, em que gestos são interpretados pelo adulto como significativos. A segunda afirmativa é que qualquer que seja a forma de transmissão de um significado (fala, gestos etc.), ele ocorre sempre dentro de um contexto social e em razão dele. Portanto, os comportamentos sociais do bebê são precursores do aparecimento da linguagem (Bruner, 1975, p. 118 *apud* Cavalcante, 2018, p. 17).

Logo, a despeito de ainda ser possível observar uma distinção de períodos por parte de Jerome Bruner no que tange ao processo de aquisição, ao contrário de outras perspectivas teóricas, o autor postula uma contiguidade entre a modalidade gestual e a verbal de expressão, em vez de propor uma completa substituição de um elemento em detrimento do outro. Marianne Cavalcante (2018, p. 74) aponta, no tocante a essa proposta, a problemática em se apresentar evidências linguísticas acerca da continuidade desenvolvimental em situações de atenção conjunta em línguas de caso e transitividade. Trata-se de um motivo determinante para a perda de força da hipótese da continuidade estrutural, elaborada por Bruner, quando comparada às teorizações de McNeill e outros autores que assumem a existência da matriz gesto-fala.

Tal como nos trabalhos que focalizaram o uso dos gestos em situações de interação adulta, outros pesquisadores voltaram-se à análise da relação gesto-fala no processo de aquisição, averiguando a ocorrência de um gesto específico, com uma boa parcela dedicada à atividade referencial por meio do apontar. Quanto ao estudo dessas ocorrências referenciais, observamos uma grande variação nas “vias de acesso” para a investigação do fenômeno: alguns nomes, como Werner e Kaplan (1963), centraram suas pesquisas nas origens do apontar, verificando-o em uma perspectiva ontogenética²⁸; já outros, tal qual Cavalcante (1994), procuraram desenvolver uma tipologia morfológica do apontar, tomando-o como um elemento dêitico fundamental na topicalização de referentes na dialogia mãe-bebê.

Nas últimas décadas, foram realizadas pesquisas com crianças que, à semelhança das conduzidas com adultos, assumem a existência e o compartilhamento de uma mesma matriz de significação e funcionamento linguístico-gestual-cognitivo, visando à obtenção de novas informações que corroborem – ou contrastem – essa hipótese. Sob tal prisma, autores franceses e americanos, por exemplo, Morgenstern (2022), Boutet (2010) e Goldin-Meadow

²⁸ No caso das pesquisas em Educação e Antropologia, essa abordagem procura verificar a origem de um fenômeno e/ou comportamento, considerando cada etapa de seu desenvolvimento e suas possíveis transformações ao longo do tempo.

(1993, 2000), e, mais recentemente, brasileiros, como Cavalcante (2010, 2018, 2021) e Ávila-Nóbrega (2010, 2017), têm examinado seu papel durante o período aquisicional.

Nessa direção, o interesse pelo estudo das produções gestuais infantis baseia-se em dois argumentos (Goldin-Meadow; Morford, 1985; Goldin-Meadow, 1993): o primeiro é que a gestualidade oferece um caminho adicional de expressão, sobretudo nos estágios iniciais da vida, quando a fala ainda não pode ser articulada; já o segundo se dá pelo fato de que as crianças exploram desde muito cedo a modalidade manual. Portanto, a observação da gênese e dos modos de funcionamento que essa modalidade adquire no percurso aquisicional pode nos revelar informações importantes a respeito da relação entre as instâncias verbal e não verbal.

Atualmente, nas pesquisas aquisicionais acerca da multimodalidade, notamos um amplo leque de propostas de estudo, cujas análises abarcam, por exemplo, um gesto específico – como o de apontar –, a ocorrência de gestos em contextos comunicativos particulares – como em situações bilíngues/plurilíngues (familiar e escolar) de aquisição e em movimentos discursivos de negação –, a gestualidade nas práticas pedagógicas em contextos de educação regular ou especializada (voltadas para populações surdas e de desenvolvimento atípico), entre outros enfoques. De toda forma, tal cenário reflete uma tendência crescente em adotar o pressuposto de que o prosódico e o gestual servem de pistas para a entrada da criança no circuito da língua(gem) e em reconhecer os diversos movimentos corporais relevantes para dada situação comunicativa como unidades integrantes do sistema linguístico.

4.2.1 Argumentação e multimodalidade: pontos de encontro

Partindo da premissa de que a multimodalidade é constitutiva da linguagem em seu todo, o interesse em estudá-la em uma pesquisa sobre aquisição e argumentação reside em captar a maneira como essas diferentes modalidades contribuem para a construção e negociação de sentidos no fenômeno de argumentação em específico, verificando se encontramos ou não regularidades nesses usos nos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008). Ao analisar todas essas questões sob uma perspectiva dialógico-discursiva, destacamos como a interação e os contextos sociais situam e moldam tais usos languageiros.

De acordo com a discussão levantada neste capítulo, muitos olhares e distintos estatutos foram atribuídos aos gestos, no interior ou fora do processo de aquisição da linguagem. Por essa razão, é necessário que demarquemos as noções mobilizadas em nossas análises e em que medida as adaptamos para dar conta das singularidades observadas na

ocorrência das produções gestuais em crianças. Assim, devemos postular que, ao nos dedicarmos ao aspecto multimodal da linguagem, na realidade, esforçamo-nos para entender até que ponto a combinação de diferentes aspectos integrados estão colaborando para a construção de sentido.

À vista disso, neste trabalho – a exemplo de Ávila-Nóbrega (2010, 2017), Cavalcante (2021), que se embasaram em McNeill (1985) e em Kendon (2000), mas deslocaram as considerações concernentes aos enunciados realizados por adultos para o contexto infantil –, admitimos que a língua abarca (ou melhor, permite aos indivíduos explorar) outras modalidades para além da articulação de unidades de forma/sentido abstratas e convencionadas, valendo-se de outros recursos para significar. Posto isso, para nós, fala e gesto não assumem uma relação assimétrica entre si, mas são copartícipes de uma mesma matriz de produção, sendo mecanismos igualmente importantes para a elaboração e negociação de sentidos.

Em consonância com tal abordagem, quando tomada como um parceiro conversacional por seus interlocutores, entendemos que a criança desde muito cedo está em contato com essas heterogêneas manifestações de língua(gem). Assim, na situação de interação, nas suas mais variadas configurações (gêneros), ela mobilizará tais recursos para se comunicar com o outro, uma vez que, à luz de Volóchinov (2021, p. 218-220, destaque nosso),

a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. [...] *As formas desse elo [entre a interação e seu contexto concreto de acontecimento] são diversas e cada uma delas condiciona a diferentes significações que as situações adquirem em momentos variados.*

A abertura para se explorar a dimensão multimodal na linguagem – apesar de o termo não ter sido usado pelos autores do Círculo – fica ainda mais nítida no momento em que Volóchinov (2019), ao se ocupar da materialização do enunciado, propõe que este, necessariamente, é constituído pelo verbal (aquilo que é atualizado pela palavra) e pelo extraverbal (aspectos implícitos da palavra – relativos ao tema, ao horizonte social, à situação de acontecimento e à avaliação). Nesse enquadramento, os gestos e a entonação são descritos como índices da posição dos falantes, logo, fundamentais para a compreensão do enunciado em seu *todo*, pois: “ao entonar e gesticular, o homem ocupa uma posição social ativa em

relação a determinados valores, condicionada pelos próprios fundamentos de sua existência social” (Volóchinov, 2019, p. 127).

Por esse ângulo, a argumentação, enquanto um fenômeno linguístico-discursivo e, conseqüentemente, da ordem da língua(gem), também seria constituída por esses diferentes modos de construção. Em face disso, cumpre ressaltar que tais maneiras de estar e se posicionar discursivamente estão estreitamente associadas à singularidade de cada circunstância enunciativa, seja ampla, seja imediatamente. Dessarte, elas trazem marcas tanto daquilo que pode ser próprio do gênero discursivo quanto da atualização que o indivíduo fará ao levar em conta seu horizonte interacional e as possibilidades de sentido que a própria língua(gem) lhe confere a cada novo ato enunciativo.

Ante o exposto, com esta dissertação, buscamos examinar como a multimodalidade se instaura em cada um dos movimentos da tríade de Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011) no discurso argumentativo de L., sem ignorar o caráter único que o aspecto multimodal neles assume. Evidenciamos que, ao fazer tal esforço, não tencionamos esgotar todos os componentes multimodais que podem vir a constituir o argumentar sob nossa perspectiva teórica, e sim, ao menos, destacar alguns dos que, a nós, parecem ser mais recorrentes em nosso sujeito de pesquisa. Procuramos, então, indicar tendências referentes ao modo de funcionamento dessas copartícipes semioses (gesto e fala) na unidade de *argumento* – *contra-argumento* – *resposta* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011).

Similarmente, salientamos que tais tendências estão sendo trabalhadas em uma atividade constante de deslocamento: como já indicamos, na intersecção de ambas as temáticas deste estudo (Argumentação e Multimodalidade), não encontramos investigações que se propuseram a realizar um mapeamento da mobilização dos recursos multimodais tal qual nos predispomos aqui. Entretanto, outras pesquisas no âmbito desses grandes temas, como as de Beaupoil-Hourdel (2015), Vasconcelos (2013, 2017) e Juven e Colleta (2002), lançaram um olhar mais focalizado para uma particularidade do que chamamos, neste texto, de *demaís constituintes do argumentar*, independentemente de serem perspectivas mais ou menos próximos do ponto de partida por nós adotado.

Sobre isso, presumimos, com base nos autores do Círculo, que, ao enunciarmos, não agrupamos palavras ou outras unidades isoladas para criar sentido, mas consideramos o conjunto daquilo que queremos comunicar. É pensando sempre no *todo* da intenção discursiva e em sua situação concreta de efetivação que mobilizamos “tipos relativamente estáveis de enunciado”, os quais Bakhtin (2016) denomina de *gêneros do discurso*. Esses tipos, segundo o autor, podem sempre variar, a depender de seu contexto, a termos de: **(1) tema**, isto é, o tópico

discursivizado, o que convém/pode ser dito em dada atividade; **(2)** *forma composicional*, correspondente à organização do texto (oral ou escrito) por meio da seleção dos recursos formais da língua; e **(3)** *estilo*, ou seja, a própria materialização de cada gênero, fruto do balanço da dialogia entre o enunciador e seu outro, além de outras questões subjetivas no que tange à autoria.

Dessa maneira, ao entendermos que a argumentação circula por diferentes gêneros discursivos – textos dissertativos, jornalísticos, fala cotidiana, entre outros – atentando, principalmente, ao *traço composicional*, tentamos relacionar os achados – em especial, no que concerne aos *demais constituintes do argumentar* – dos trabalhos supracitados ao nosso exercício de mapeamento na análise multimodal da tríade argumentativa (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011), almejando estabelecer, ao mesmo tempo, pontos de singularidade e generalização. Isso porque, ao constituir diferentes *gêneros*, a atividade argumentativa, na atualização situada de enunciação, no interior das especificidades de cada gênero, pode ou não englobar operadores mais ou menos típicos, como marcadores de negação, oposição e ênfase, de ordem verbal e/ou gestual.

Devido a isso, na presente pesquisa, o que propomos é um mapeamento de como a multimodalidade se insere nos movimentos linguístico-discursivos da argumentação (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011) mobilizados por L. ao longo das interações nas quais estabelece com seus próximos. Por tal motivo, não temos como foco um único gesto ou elemento multimodal em nossas análises. Essa escolha se deu em virtude de compreendermos que há uma heterogeneidade com relação ao tipo e papel dos gestos nos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta*, sendo guiada também pela natureza do *corpus* – questão mais bem explicada na Metodologia.

Enfim, pontuamos que, no estudo da intersecção entre Argumentação e Multimodalidade, especialmente o voltado ao discurso infantil e que trata, de forma específica, das formas de classificação dos componentes multissemióticos, adaptações devem ser feitas. Isso pelo fato de que, estando em momento aquisicional, o modo de realização dos gestos adquire particularidades desse momento da vida, o que está intimamente atrelado ao universo infantil. A título de ilustração, mencionamos a ocorrência de *pantomimas* concomitantemente à fala e a interpretação de gestos solicitantes – os braços estendidos junto às palmas abertas em sinal de “dar”, por exemplo – como *emblemas*²⁹.

²⁹ Pela classificação de Kendon e McNeill (1992, 2000), as pantomimas não poderiam ocorrer com a presença de fala, já os emblemas se restringiriam aos gestos altamente convencionados pela cultura de uma sociedade – como o balançar de cabeça para o “não”. Na fala infantil, observamos que as categorias propostas por esses autores se

Sob tal perspectiva, para falarmos da tipologia dos gestos com base na tríade argumentativa, a fim de identificar recorrências ou até mesmo a prevalência de alguns gestos nos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011), adotamos as convenções feitas por McNeill, Kendon e demais colaboradores, utilizando-as de modo flexibilizado pelas razões aludidas. Nesse segmento, a gestualidade é por nós apreendida idiossincraticamente, à semelhança de Cavalcante (2010, 2018) e Ávila-Nóbrega (2010, 2017), por intermédio da díade criança-outro, a cada nova situação enunciativa, considerando sua respectiva atualização.

efetivam, entretanto, carregam nuances específicas por estarem conectadas ao tipo de acabamento dado pelo interlocutor, além das próprias particularidades fisiológicas e languageiras do período aquisicional.

5 METODOLOGIA

Segundo mencionado em outras partes desta dissertação, nosso *corpus* é composto pelos dados de uma criança, denominada L., sendo as interações gravadas sempre em situações naturais, com participantes que se relacionam em diferentes graus com ela: amigos, primos, tios, avós, pais, entre outros. Assim, neste capítulo, trazemos mais detalhes sobre a natureza, os métodos e as ferramentas utilizados na pesquisa, bem como retomamos alguns aspectos do olhar teórico que lançamos para os dados durante a análise.

5.1 Caracterização dos dados e do sujeito de pesquisa

Nossa pesquisa de mestrado, em linhas gerais, se propõe a analisar a argumentação e os recursos multimodais nela recorrentes no discurso de L., um menino brasileiro e monolíngue, durante o período etário de 2;6 a 3;6 anos. Quanto ao *corpus* de L., é importante dizer que, até os quatro anos, as sessões foram registradas mensalmente³⁰, tendo a extensão média de uma hora, e gravadas nas mais diversas interações cotidianas. A maioria dos dados foi filmada pela pesquisadora Alessandra Del Ré, docente da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP-FCLAr), com a colaboração de algumas de suas orientandas. As gravações se iniciaram logo depois do nascimento da criança e se estenderam até os sete anos, completados em abril de 2020.

Como afirmamos, temos por objetivo geral a análise do discurso argumentativo de L., o que fazemos por meio da observação dos movimentos de *argumento – contra-argumento – resposta* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008) e das categorias elaboradas por Vieira (2011, 2015) para o estudo de enunciados argumentativos. Além disso, para a investigação dos aspectos gerais do diálogo numa perspectiva dialógico-discursiva, usamos as categorias dos grupos DIAREF e CoLaJe, coordenados pelas professoras Anne Salazar Orvig e Aliyah Morgenstern, ambas da Université Sorbonne Nouvelle - Paris III (França), que nos permitem avaliar melhor o contexto efetivo de produção enunciativa.

Já como objetivos específicos, temos o refinamento de algumas questões levantadas em uma Iniciação Científica anterior³¹, sobretudo no que tange à maneira como os

³⁰ Posteriormente a essa faixa etária, L. passou a ser gravado periodicamente, com um intervalo aproximado de três meses entre uma sessão e outra devido à mudança da família para outra localidade e à estadia da professora Alessandra na França para uma especialização.

³¹ *O discurso argumentativo de uma criança entre 2 e 4 anos de idade: uma abordagem bakhtiniana*, IC-UNESP/FCLAr, com vigência de agosto/2021 a julho/2022.

elementos multimodais integram a tríade argumentativa (Leitão, 2007a, 2007b, 2008) e aos seus efeitos na argumentação de L. Com isso, visamos sugerir alterações nas categorias levantadas por Vieira (2011, 2015), que, no momento desses trabalhos, não propôs um método de categorização particular para a observação da dimensão multimodal da unidade triádica (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011) em nível discursivo. Igualmente, pretendemos refletir a respeito do processo singular da aquisição de L., averiguando como os elementos multimodais e a argumentação estão implicados no desenvolvimento linguageiro dessa criança.

A família de L. vem de uma realidade socioeconômica privilegiada, pertencente à classe média alta, residente no estado de São Paulo, na cidade de São Paulo capital. Ainda em referência à estrutura familiar, é importante frisar que ele é filho único, e ambos os pais têm curso superior. Ademais, os avós paternos são muito presentes em sua vida e participam de um bom número de gravações. O menino também convive bastante com seus primos, nos encontros habituais que a família faz na casa dos avós, particularmente com M. A., apenas um ano mais velha que L. Podemos sinalizar que, na maior parte das sessões, os interlocutores da criança, para além da observadora, são os pais e os avós.

Em adição a essa descrição contextual da família da criança, convém sublinhar algumas características da cultura familiar de L., notadamente acerca da relação que ele estabelece com seus pais, dado que esses traços embasam, igualmente, a escolha por essa criança como nosso sujeito de pesquisa. Conforme já mencionado, um dos interesses deste trabalho é a argumentação e, a todo momento, no convívio rotineiro de L., lhe são propostos momentos nos quais deve expor seus pontos de vista, justificá-los e/ou explicá-los – L. é sempre “convidado” a *negociar* com seus interactantes, em especial (mas não somente) com sua mãe. Ela é uma das principais *vozes* que influenciam o discurso argumentativo do menino, e por vezes dá as “balizas” que esse tipo de interação deve ter para se efetivar nesse círculo familiar.

A partir de tal arranjo familiar, observamos a abertura do espaço necessário para que L. ocupe um lugar enunciativo ativo, possibilitando, pouco a pouco, sua constituição como proponente e oponente mediante as diferentes estratégias relativas àquele círculo familiar. Entre as possibilidades de dizer ou, mais especificamente, de *negociar*, no âmbito do jogo argumentativo nesse ambiente, notamos, com mais ênfase, a ironia e a brincadeira (zombaria/humor), para além da proposição de combinados e inversão de papéis – e, em geral, as cenas argumentativas se configuraram diante da necessidade de L. se posicionar em diferentes situações.

Sinalizamos também que os dados aqui analisados pertencem ao grupo NALíngua-CNPq (Del Ré; Hilário; Rodrigues, 2016; Hilário; Moreira; Vieira, 2024) e reiteramos que o recorte delimitado para esta dissertação corresponde ao período dos 2 anos e 6 meses até os 3 anos e 6 meses de idade da criança, investigados mensalmente nesse intervalo anual. Dessa forma, realizamos um estudo de caso, de natureza longitudinal, qualiquantitativa³² e naturalística, sendo que a totalidade do *corpus* selecionado equivale a quinze sessões. Destas, treze foram coletadas pela observadora e duas obtidas via diário, ou seja, por meio de registros caseiros feitos pelos cuidadores da criança e repassados, posteriormente, à pesquisadora responsável.

Ainda, faz-se essencial enfatizar que os registros realizados pela observadora tinham duração média de uma hora e foram feitos em filmadoras com extensão MOV ou MP4, dada a intenção futura de disponibilizar os dados pertencentes ao banco NALíngua³³ (Del Ré; Hilário; Rodrigues, 2016; Hilário; Moreira; Vieira, 2024) em redes de colaboração de pesquisa, precipuamente na plataforma CHILDES. Ante essas circunstâncias, as gravações foram transcritas respeitando as exigências desse projeto – utilizando o CLAN, de acordo com as normas CHAT, como detalharemos a seguir. Abaixo, para uma melhor visualização dos dados, trazemos um quadro indicando as sessões por nós investigadas:

Quadro 4 - Índice de sessões

SESSÃO (anos_meses_dias)	DURAÇÃO (horas:minutos:segundos)	TIPO DE DADO
2_6_25	01:00:07	Coleta mensal
2_6_25	00:02:07	Diário
2_7_18	01:02:21	Coleta mensal
2_8_24	00:51:54	Coleta mensal
2_9_15	01:00:59	Coleta mensal
2_10_06	01:02:17	Coleta mensal
3_0_00	01:02:21	Coleta mensal
3_0_21	00:59:27	Coleta mensal

³² Nosso estudo é prioritariamente qualitativo, porém, graças à Grade de Categorias (*grille*), podemos quantificar as observações por nós realizadas nesta análise, dando mais refinamento ao trabalho.

³³ O uso e a veiculação desses dados seguem as normas previstas pela resolução n.º 510, do Conselho Nacional de Saúde, de 07/04/2016 (parágrafo único, inciso V).

3_1_18	00:48:54	Coleta mensal
3_2_00	01:02:21	Coleta mensal
3_3_26	01:01:46	Coleta mensal
3_4_24	01:02:04	Coleta mensal
3_5_25	01:02:04	Coleta mensal
3_6_26	00:39:51	Coleta mensal
3_6_26	00:01:18	Diário

Fonte: a autora (2025).

A fim de encerrar a descrição geral em torno do desenho metodológico do trabalho, convém reforçar que esta investigação parte dos pressupostos dialógico-discursivos, de inspiração bakhtiniana (Bakhtin, 2011, 2016; Bruner, 1985, 2007; Del Ré; De Paula; Mendonça, 2014a, 2014b; Del Ré; Hilário; Vieira, 2012, 2021; François, 1989, 2004, 2006; Salazar Orvig, 1999; Salazar Orvig *et al.*, 2020, 2021; Volóchinov, 2019, 2021; Vygotsky, 2005), e multimodais (Ávila-Nóbrega, 2010, 2017; Cavalcante, 2010, 2018, 2021; Vasconcelos, 2013, 2017). Dessarte, entre outras especificidades, entendemos ser *na* e *pela* linguagem que a criança se constitui enquanto sujeito e que sua entrada na língua(gem) ocorre por intermédio dos gêneros do discurso, via movimentos discursivos, presentes nos encadeamentos dialógicos que se dão na interação entre o *eu* e o *outro*.

Isso posto, olhamos para a argumentação a partir da unidade triádica de Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011), compreendendo que tal fenômeno tem caráter linguístico-discursivo e é efetivado pela *negociação* de perspectivas opostas, retomadas explicitamente no discurso por meio dos movimentos discursivos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011). Também vale afirmar que, como aqui defendemos, tais movimentos podem ser constituídos por diferentes meios de expressão, para além da fala, haja vista que a língua(gem) abarca outros elementos que contribuem, igualmente, para a construção de sentido, como os gestos, a postura corporal, o olhar etc., os quais pertencem à ordem multimodal (Cavalcante, 2018, 2021; Vasconcelos, 2013, 2017).

5.1.1 Ferramenta de transcrição e etapas de análise

A priori, sabemos que não há uma ferramenta de análise perfeita e adequada para todos os tipos de pesquisa em Aquisição da Linguagem devido à heterogeneidade de objetivos e de perspectivas teóricas existentes na área. Nesse caso, cada pesquisador deve eleger, levando em consideração seu objeto e as perguntas por ele levantadas, os recursos que melhor podem ajudá-lo no tratamento e na análise de seus dados. Considerando o exposto, apresentamos o CLAN, que nos auxiliou na investigação dos fenômenos de interesse do presente estudo, tendo em mente que ele nos permite uma descrição detalhada e a visualização dos elementos verbais e gestuais.

O programa CLAN (Computerized Language Analysis)³⁴ é fruto de um projeto maior, chamado CHILDES (Child Language Data Exchange System), iniciado na década de 1980 e liderado por Brian James MacWhinney, professor de Psicologia e Línguas modernas na Universidade de Carnegie Mellon, e Catherine Elizabeth Snow, linguista aplicada e psicóloga educacional, atuante na Universidade de Harvard. A ideia principal do projeto consistia na construção de uma base computacional de dados, com um repositório centralizado para os estudos aquisicionais.

Em um primeiro momento, o banco somente reuniu informações sobre o processo de aquisição de língua materna em crianças de desenvolvimento típico. Todavia, com o passar dos anos e com a inserção de novos dados, graças à colaboração de diversos pesquisadores de todo o mundo, o CHILDES, atualmente, conta com *corpus* clínico, de aquisição de segundo idioma, escolar etc. A plataforma engloba, aproximadamente, 230 *corpora*, advindos de 30 línguas distintas, sendo as informações nela transcritas e armazenadas provenientes, por maioria, de contextos de interação espontânea e longitudinais.

As transcrições são realizadas em congruência com as normas CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts), um código sintático próprio ao CLAN que garante a uniformidade das transcrições no que concerne à inteligibilidade de leitura³⁵ e, inclusive, permite que os pesquisadores façam buscas por elementos específicos dentro das páginas de anotação e, a partir delas, gerem gráficos. Ademais, é possível alinhar o arquivo de áudio/vídeo ao de folha de transcrição, proporcionando uma melhor visualização das unidades morfológicas, fonológicas e sintáticas, bem como uma maior apreensão dos elementos contextuais e multimodais. Isso porque o *software* divide as anotações em “linhas principais”

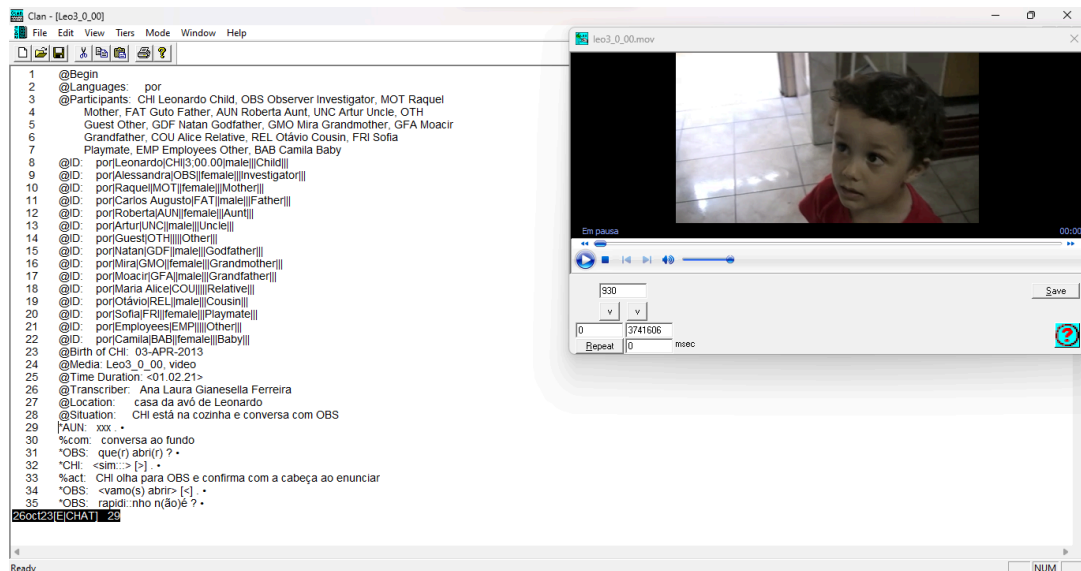
³⁴ Disponível em: <https://childes.talkbank.org/>.

³⁵ Importa lembrar que o CHILDES se propõe a ser uma base de armazenamento e compartilhamento de dados. Por isso, as normas CHAT são fundamentais: elas viabilizam o acesso de toda a comunidade científica a uma determinada transcrição, desde que o pesquisador esteja familiarizado com o código do programa e com a língua da qual o dado em questão advém.

(nas quais os enunciados inteligíveis são transcritos ortograficamente) e “linhas adicionais” (contendo a descrição dos aspectos situacionais e multimodais e a transcrição fonética, entre outras possibilidades).

Introduzidas essas questões, neste estudo, fazemos nossas análises com base em tal ferramenta mediante o recorte de cenas argumentativas em filmagens de alta resolução, pois ela bem se adequa aos nossos objetivos e atende ao desejo do grupo de pesquisa do qual fazemos parte de, futuramente, disponibilizar esses dados na base CHILDES. Para exemplificar, trazemos a visualização das anotações e mídias no CLAN/CHAT (MacWhinney, 2000):

Figura 1 - Transcrição no CLAN



Fonte: a autora (2025).

No intento de que as transcrições aqui exportadas possam ser mais bem compreendidas pelos leitores deste texto, em “Anexos”, apresentamos uma tabela, adaptada dos quadros apresentados no manual elaborado em português brasileiro por Del Ré, Hilário e Mogno (2012), relativa às convenções CHAT, que são parte da sintaxe do programa CLAN; em “Apêndices”, por seu turno, disponibilizamos os recortes de transcrição. Acerca da identificação dos participantes, sua sinalização é efetuada por um asterisco seguido das três letras que especificam a relação da criança-alvo com os demais falantes; a abreviação é feita a partir do inglês: *CHI (*child*) refere-se à criança, *MOT (*mother*) indica “mãe”, *COU

(*cousin*) remete a “primo(a)”, *OBS (*observer*) corresponde a “observador(a)”, e assim por diante.

Além desse programa de análise de fala, desenvolvemos uma Grade de Categorias – ou, em francês, *grille* –, um método utilizado por Salazar Orvig e seu grupo (2004, 2021), que se trata de uma tabela do Excel filtrada em consonância com os interesses de uma dada pesquisa. A Grade, em princípio, é pensada para toda e qualquer investigação que se ancora em uma base dialógico-discursiva – ou seja, em sua matriz, há uma zona de classificação dedicada às questões comuns aos pesquisadores da teoria – dialogia, gêneros, alteridade, formatos, atenção conjunta etc. No entanto, a cada novo estudo nessa linha teórica, são propostas novas “áreas” dentro da tabela-matriz, tendo em conta a especificidade do fenômeno a ser averiguado.

Esse tipo de categorização proporciona uma análise extremamente refinada em nível qualitativo e permite ao pesquisador empreender uma quantificação de seus dados, assegurando a verificação da robustez do fenômeno. Em adição, a Grade de Categorias, por ser pensada originalmente para pesquisas fundamentadas em um olhar dialógico-discursivo, possibilita, por meio de suas categorias gerais (ligadas aos pressupostos citados), a garantia de uma análise qualitativa mais sólida, porquanto exige que o pesquisador se aproprie mais firmemente dessas questões no tratamento dos dados, minimizando a chance de afastamento do referencial teórico basilar.

Para que a correlação dado-teoria fosse efetivada, percorremos um caminho de investigação, descrito neste texto em duas grandes etapas. Na primeira delas, delimitamos o *corpus* a ser estudado, cotejando uma bibliografia que, inicialmente, pudesse nos fornecer aportes para a seleção preliminar de cenas argumentativas. Em seguida, a partir da unidade de análise *argumento – contra-argumento – resposta* (Leitão 2007a, 2007b, 2008, 2011), fizemos um levantamento desses tipos de enunciado na fala de L., procurando levar em consideração seu contexto efetivo de produção (se ocorriam em uma atividade ou formato específico, por exemplo), assim como os elementos verbais e não verbais que os constituíam.

Ao final da primeira etapa, fizemos uma revisão bibliográfica a fim de que as necessidades práticas e teóricas fossem adaptadas, atentando às impressões extraídas com base no mapeamento de dados supracitado. Nessa reavaliação, efetuamos uma busca por pesquisas que se propuseram a verificar os enunciados multimodais na interface com a argumentação (ou, ao menos, algum de seus possíveis componentes, como a negação, explicação, justificação etc.), visando cotejar a existência de outras categorias pertinentes para a orientação do manejo dos dados.

Importa frisar que poucos trabalhos na atualidade se dedicaram ao estudo dessa interface³⁶, com exceção de Vasconcelos (2013) – que estudou as condutas protoargumentativas em bebês e, subsequentemente, a emergência da negação e prosódia em crianças (Vasconcelos, 2017) – e de Juven e Colleta (2002) – que a observaram na interação adulta em situações gesto-argumentativas relacionadas à prática de vendas.

Já na segunda etapa, depois da seleção de cenas alicerçada na unidade triádica e da revisitação das teorias multimodais, voltamo-nos à observação dos elementos não verbais que contribuíram para a construção de sentido nos enunciados argumentativos. Referimo-nos àqueles que verdadeiramente integraram os movimentos linguístico-discursivos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* no discurso de L., segundo a unidade analítica de Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011) e as complementações sugeridas a esses movimentos pelas categorias de Vieira (2011, 2015). Nessa lógica, procuramos identificá-los e verificar a possível recorrência e até mesmo saliência de um ou mais recursos multimodais encontrados nas cenas.

Ademais, destacamos que o reconhecimento dos componentes multimodais se deu tanto por meio da tríade argumentativa quanto pela análise atenta do contexto de comunicação em sua totalidade. Por conseguinte, só fizemos o cômputo dos mecanismos não verbais que, no encadeamento enunciativo, foram relevantes para a interpretação e o acabamento dos enunciados da criança por seu interlocutor como um dos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011), os quais são, de certa maneira, mantenedores do jogo argumentativo na perspectiva à qual nos filiamos.

À luz do exposto, realizamos a caracterização de enunciados e cenas argumentativas a partir dos seguintes critérios de identificação: **(1)** presença de oposição entre, minimamente, duas perspectivas de base, resultando em um processo de embate/negociação dos pontos de vista em divergência pelos interlocutores; e **(2)** presença necessária dos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta*, em alinhamento com a proposta de Leitão (2007a, 2007b, 2008) e Vieira (2011, 2015). Os episódios que não se enquadraram em **(1)** e **(2)** foram considerados como cenas com oposição sem a presença de negociação ou embate, uma vez que não atingiram por completo as condições essenciais para a configuração de um episódio de argumentação.

³⁶ Aqui fazemos referência a uma intersecção mais direta entre Argumentação e Multimodalidade. Há muitos trabalhos destinados aos outros elementos que podem constituir o argumentar, como a negação (Beaupoil-Hourdel, 2015; Vasconcelos, 2017).

Tendo em vista os objetivos geral e específicos desta dissertação – retomados no próximo subitem –, para a elaboração de nossa Grade de Categorias, em termos de suas zonas específicas e colunas, elegemos como filtros principais os elementos: **(1)** movimentos linguístico-discursivos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* (Leitão 2007a, 2007b, 2008); e **(2)** componentes multimodais (Kendon, 1980, 1988; McNeill, 1992, 2000; Cavalcante, 2010, 2018; Ávila-Nóbrega, 2010, 2017; Vasconcelos, 2013, 2017) realizados pela criança com a cabeça, os braços/as mãos e/ou o corpo todo, que acompanharam seus enunciados verbais ou que não foram combinados à fala, mas que fizeram parte da tríade.

5.1.2 Sobre a seleção de cenas e as categorias de análise

No período de um ano selecionado para este trabalho – observação dos registros de 2;6 anos a 3;6 anos de L. –, identificamos o total de 19 cenas argumentativas, conforme a unidade de análise proposta por Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011), cujas categorias foram sintetizadas por Vieira (2011, 2015) para a exploração de dados de crianças. Nas sessões, também conseguimos encontrar momentos de oposição, recusa ou negação³⁷, que não se efetivaram, porém, como cenas argumentativas, o que atribuímos à forma de *acabamento* dada pelo interlocutor acerca dos enunciados da criança. Dessa maneira, temos o conjunto de episódios abaixo:

Quadro 5 – Índice de cenas argumentativas totais

IDADE	CENA	LOCUTOR QUE INICIA O ENCADEAMENTO DE ENUNCIADOS ARGUMENTATIVOS	CONTEXTO
2_6_25	Nós somos amigos pra dividir (diário)	Mãe	Situação livre
	Por que você não foi pra escola?	Mãe	Situação livre
2_7_18	Ele é cavalo!	Criança	Brincadeira
	Papai Noel mora no Natal.	Criança	Situação livre
	Tô lavando a minha bola!	Mãe	Banho
2_8_24	X		

³⁷ Relembramos que esses elementos podem constituir uma cena argumentativa, isto é, são mecanismos importantes para o argumentar, de modo mais amplo. Contudo, uma oposição pela própria oposição, sem negociação ou embate entre pontos de vista divergentes, segundo nossa perspectiva teórica, não se caracteriza como uma cena argumentativa.

2_9_15	Porque eu te amar.	Mãe	Leitura conjunta
2_10_06	Eu jogo o escudo e ele morre..!	Criança	Brincadeira
3_0_00	Mas tem só um pouquinho...	Observadora	Situação livre
	Ele não é igual ao Bom Dinossauro.	Mãe	Situação livre
	Ela não pode não caber!	Observadora	Brincadeira
	Eu sou grande demais.	Criança	Brincadeira
3_0_21	Mas eles não são amigos?	Observadora	Brincadeira
	Ah, assim ele cai!	Criança	Brincadeira
	Aqui não tem escada.	Criança	Situação livre
3_1_18	Eles são muito “perigosos”!	Criança	Brincadeira
3_2_00	X		
3_3_26	O banho é depois!	Mãe	Situação livre
3_4_24	Nossa aventura é lá fora.	Observadora	Brincadeira
3_5_25	O Dia das Crianças tá na minha barriga.	Observadora	Situação livre
3_6_26	Ele só aceita combinado de fralda. (diário)	Mãe	Situação livre

Fonte: a autora (2024).

A opção por essa faixa etária levou em conta o achado de outras produções (Piaget e Inhelder, 1993; Piaget, 1996; Vieira, 2011; Vasconcelos, 2013; Ricci, 2020) orientadas para o discurso argumentativo infantil. Tendo em mente a vasta literatura acerca da Argumentação e o escopo desta dissertação, os estudos supracitados estabelecem entre si um bom grau de contraste. Ao passo que as pesquisas em cognição, de base piagetiana, propõe que a emergência das faculdades argumentativas seria observada mais tardiamente nas crianças, por volta dos 11 anos, os trabalhos em Aquisição, particularmente os que se ancoram em uma ótica bakhtiniana, indicam o surgimento de condutas (proto)argumentativas em torno dos 6 meses de vida (Vasconcelos, 2013).

Ainda em referência à seleção de cenas, salientamos que, além das categorias de Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011) e Vieira (2011, 2015), fizemos outro recorte para a triagem dos dados – tal escolha pouco teve a ver com a qualidade do conteúdo argumentativo dos episódios, e sim com o bom enquadramento das filmagens. Na época de coleta, os registros de

L. não foram recolhidos de forma a capturar um elemento de linguagem em específico ou com o objetivo de se realizar uma análise multimodal, não havendo a preocupação em se manter um relativo distanciamento corporal da criança ao longo de todas as sessões.

Todavia, a argumentação no discurso de L. é um fenômeno muito profícuo devido à configuração do ambiente familiar no qual está inserido. Por se tratar de dados não analisados, até o momento, pelos pesquisadores que integram os grupos GEALin-UNESP/FCLAr e NALíngua-CNPq (dos quais fazemos parte), pensamos que, ao olharmos para uma criança que frequentemente se engaja em situações argumentativas, poderíamos trazer mais contribuições sobre o modo de funcionamento da argumentação infantil em uma perspectiva teórica dialógico-discursiva. Nessa direção, apesar da dificuldade metodológica, ainda optamos por analisar os extratos nos quais temos uma ampla visão da corporalidade do menino durante as interações e, nelas, mapear o funcionamento multimodal.

Posto isso, do total de 19 cenas argumentativas, 11 foram selecionadas como objetos analisáveis. Sendo assim, as reflexões preliminares no tocante à aquisição e às singularidades da linguagem da criança são guiadas pelas “lentes” dialógico-discursivas (Del Ré *et al.*, 2012, 2014a, 2014b, 2016, 2021; Bakhtin, 2011, 2016; Bruner, 1985, 2007; Volóchinov, 2019, 2021; Vygotsky, 2005). Já para a análise do discurso argumentativo, reiteramos que a identificação dessas situações foi feita a partir da tríade aventada por Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011), explicada no subitem 3.1.1 do capítulo *A Argumentação*, e das categorias de Vieira (2011, 2015), apresentadas no quadro adiante:

Quadro 6 – Categorias de análise propostas por Vieira (2011, 2015)

CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS				
ENUNCIADOS COM ARGUMENTAÇÃO	ENUNCIADO APENAS COMPLEMENTAR			
	ENUNCIADO COM EXISTÊNCIA DE ARGUMENTAÇÃO	ARGUMENTO	PONTO DE VISTA	IMPLÍCITO OU EXPLÍCITO
			JUSTIFICAÇÃO	
			PONTO DE VISTA E JUSTIFICAÇÃO	
		CONTRA - ARGUMENTO	OPOSIÇÃO DEMONSTRANDO OUTRO PONTO DE VISTA	IMPLÍCITO OU EXPLÍCITO
			OPOSIÇÃO COM JUSTIFICATIVA	IMPLÍCITO OU EXPLÍCITO

		RESPOSTA - NEGOCIAÇÃO	ACEITAÇÃO	INCORPORAÇÃO PARCIAL OU TOTAL
			REFUTAÇÃO	NEGAÇÃO PARCIAL OU TOTAL
ENUNCIADOS SEM ARGUMENTAÇÃO	NÃO TEM RELAÇÃO COM ENUNCIADOS ARGUMENTATIVOS			
	ENUNCIADOS <i>NON-SENSE</i>			

Fonte: Vieira (2011, p. 69), adaptado das categorias de Leitão (2007a, 2007b).

No que diz respeito ao mapeamento multimodal, embasamo-nos nas tipologias de McNeill (1992, 2000) e Kendon (1982, 1988), adaptadas por Cavalcante (2018, 2021) e Ávila-Nóbrega (2010, 2017), para a apreensão da dimensão multissemiótica nos discursos infantis – pautando-nos na ideia de que fala e gesto compõem uma única matriz de produção. Em específico, no paralelo entre Argumentação e Multimodalidade, apoiamo-nos, a termos exclusivos de corporalidade, primordialmente nos estudos de Vasconcelos (2013, 2017), os quais compartilham de nossa base teórica – mesmo que, secundariamente, tenhamos a influência de outros “ecos”, como os de Beaupoil-Hourdel (2015), autora que tratou da negação, um dos elementos daquilo que aqui chamamos de *demaís constituintes do argumentar*.

Para a elaboração de nossa Grade de Categorias, na construção e organização de suas zonas, usamos como filtros **(1)** a unidade triádica e **(2)** os recursos multimodais, tendo em conta as seguintes perguntas: **a)** de que maneira a multimodalidade coconstrói, junto aos elementos verbais, a tríade de Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011)?; **b)** os componentes multimodais exercem alguma função específica em cada um dos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta*? (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011); **c)** existem recursos multimodais recorrentes nas interações argumentativas de L.?; ou, ainda, **d)** em cada um dos componentes da unidade argumentativa? (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011).

Partimos da hipótese de que os componentes multimodais podem constituir cada um dos movimentos integrantes da tríade de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011), conjuntamente com a fala ou de forma isolada, sendo partes essenciais para o jogo enunciativo, a negociação e a construção de sentido no discurso argumentativo em nosso sujeito de pesquisa. Diante dessas questões, cada uma das colunas da Grade se articula aos seguintes objetivos:

- analisar o modo de funcionamento do discurso argumentativo de uma criança (L.) com base nos movimentos discursivos de *argumento* – *contra-argumento* – *resposta* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008), que são pilares para a efetivação da argumentação na perspectiva adotada;
- estabelecer relações entre a argumentação e a multimodalidade, no processo aquisicional, mediante um olhar dialógico-discursivo;
- identificar como os recursos multimodais estão compondo a tríade argumentativa em cada um dos movimentos: sua função e tipologia;
- investigar se há (ou não) a recorrência de algum elemento multimodal nesse tipo de discurso em L.; e
- verificar se há, ao longo do tempo, alguma mudança no uso desses elementos por L.

Dito isso, a Grade de Categorias por nós proposta tem seis zonas principais separadas visualmente por cores e sistematizadas tematicamente pelos seguintes conteúdos: **(I)** cinza, de identificação; **(II)** azul, de marcação dos locutores e transcrição dos enunciados dos interagentes; **(III)** verde, de transcrição e análise dos enunciados de L.; **(IV)** rosa, de transcrição e análise dos elementos multimodais dos enunciados da criança; **(V)** lilás, de identificação de características prosódicas; e **(VI)** laranja, de anotação da presença ou ausência de pausas, silêncio, hesitação e repetição. As “áreas mães” e suas subcategorias são exibidas no quadro 7:

Quadro 7 – Categorias e zonas da Grade³⁸

(I) ZONA CINZA
É uma área dedicada à caracterização do <i>corpus</i> , contendo quatro colunas: CRIANÇA (identificação do sujeito de pesquisa), SESSÃO (código da sessão dentro do <i>corpus</i> selecionado), IDADE (descrição da idade na sessão correspondente), CENA (número da situação argumentativa na sessão analisada) e SITUAÇÃO (contexto responsável por suscitar a argumentação).
(II) ZONA AZUL
Área para identificação dos enunciados dos locutores e daqueles que suscitam o encadear da tríade. Divide-se em três colunas: LOCUTOR (sigla, segundo as normas CLAN/CHAT, do participante que produz um dos movimentos), ENUNCIADO VERBAL DO LOCUTOR (transcrição do enunciado verbal que provoca e/ou se insere como um dos movimentos triádicos) e ENUNCIADO NÃO VERBAL DO LOCUTOR (transcrição do enunciado não verbal que provoca e/ou se insere como um dos movimentos triádicos).
(III) ZONA VERDE

³⁸ Os exemplos e códigos estão em “Apêndices”.

Campo voltado à identificação dos enunciados da criança estudada e de sua classificação intra e interenunciado. Organiza-se em sete colunas: ENUNCIADO DA CRIANÇA (transcrição do enunciado verbal ou não verbal), LINHA (distinção entre uma linha principal ou de sua cópia), TIPO DE ENUNCIADO (classificação do enunciado mediante suas características de composição), MOVIMENTO DISCURSIVO DA TRIÁDE (mapeamento do movimento, em congruência com a perspectiva de Selma Leirão, 2007a, 2007b, 2008, 2011), VALOR NO ENCADEAMENTO (valor funcional do enunciado no encadeamento dialogal), TIPO DA INTERVENÇÃO (tipo funcional da intervenção, de acordo com o valor ilocutório dos atos) e TIPO DE DISCURSO (caracterização da proposição).
(IV) ZONA ROSA
Área reservada a uma análise mais fina dos componentes dos enunciados verbais, não verbais ou vocais. É segmentada em seis colunas: TIPO DE ANÁLISE (determinação do tipo de análise a ser realizada, conforme a linha), DESCRIÇÃO (descrição cinética dos movimentos corporais da cena e/ou das alterações prosódicas), ZONA CORPORAL (registro da área corporal em que os gestos são realizados), TIPO (definição da tipologia textual, com base nos trabalhos de Cavalcante <i>et al.</i>, 1994, 2008, 2010, 2012, 2017, 2018, 2019, 2021; McNeill, 1985, 1992, 2000; Kendon, 1982, 1988, 2004), DIMENSÃO (identificação das dimensões gestuais, com respaldo nas pesquisas de McNeill, 1985, 1992, 2000; Boutet, 2010) e RELAÇÃO ENTRE VERBAL E NÃO VERBAL (caracterização do tipo de relação que os dois elementos estabelecem entre si – de complementação, substituição etc. –, ancorada na proposta de Coletta <i>et al.</i>, 2011).
(V) ZONA LILÁS
Área para a descrição das alterações prosódicas, verbais ou vocais, abarcando quatro colunas: ÊNFASE (ausência ou presença), ELEMENTO DE FOCALIZAÇÃO (identificação do elemento, se vocal ou verbal), CATEGORIA DA FOCALIZAÇÃO VERBAL (classificação fundamentada nas categorias linguísticas) e CATEGORIA DA FOCALIZAÇÃO NÃO VERBAL (detecção do elemento vocal considerando sua ocorrência).
(VI) ZONA LARANJA
Campo dedicado à identificação de alguns elementos que pensamos ser importantes, em termos de efeito, no discurso argumentativo, como as hesitações, as pausas, as repetições e o silêncio. É dividida em duas colunas: PRESENÇA DE HPRS (marcação da ausência ou presença) e TIPO DE OCORRÊNCIA (identificação de um dos elementos supracitados segundo sua ocorrência).

Fonte: a autora (2025).

No que concerne à presença/análise esmiuçada dos formatos, principalmente na “roupagem” dos *combinados*, reconhecemos que estes exercem um papel fundamental para o desenvolvimento argumentativo de L. No entanto, devido aos limites deste trabalho e aos critérios estabelecidos para a seleção de dados considerados analisáveis por nós, não o trazemos como uma categoria de análise propriamente dita. O que fazemos é pontuar quando os ecos de tal formato comparecem – mais ou menos explicitamente – nos enunciados e/ou nas cenas discutidas no capítulo a seguir.

6 ANÁLISE QUANTITATIVA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em vista os aspectos teóricos e metodológicos apresentados até então, neste capítulo (6) e no próximo (7), trazemos as análises quantitativas e qualitativas, respectivamente, das cenas argumentativas identificadas. Sobre as transcrições dos recortes nas análises qualitativas, assinalamos que fizemos uma simplificação das convenções CLAN/CHAT (MacWhinney, 2000), visando a uma melhor fluidez da leitura do público geral – esses mesmos recortes podem ser consultados, nas convenções originais, em “Anexos”.

Cumpramos reiterar que, do total de 19 cenas argumentativas identificadas, abordamos somente aquelas cujo enquadramento de câmera nos permitiu observar o modo como a multimodalidade se manifesta no discurso de L. Salientamos que não descartamos a presença de elementos multimodais nas cenas não compiladas, até mesmo porque, na maioria dos registros, houve momentos nos quais foi possível capturar, apesar de parcialmente, sua presença nos movimentos da tríade.

A decisão de tratar tais amostras como “não analisáveis” foi puramente metodológica, já que, para bem examinar a função e ocorrência da multimodalidade nos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* (Leitão 2007a, 2007b, 2008), era preciso ter uma boa visibilidade do corpo de L. a fim de identificar e descrever os gestos e demais recursos multimodais por ele mobilizados na construção de seus enunciados. Com isso, passemos à discussão das quantificações efetuadas.

As contagens e os cruzamentos realizados por meio da Grade de Categorias constituíram uma etapa de análise posterior à qualitativa. Tal quantificação tem o único objetivo de refinar ainda mais a análise feita qualitativamente, conferindo maior robustez às impressões tidas nesse “primeiro olhar” lançado aos dados. Assim, embora reconheçamos que uma abordagem puramente quantitativa exige outros métodos que não foram por nós aplicados, a contabilização que aqui realizamos, acreditamos, ajuda-nos a explicitar os resultados referentes aos fenômenos estudados.

Essa quantificação sustenta-se em algumas perguntas levantadas a partir de nossa hipótese inicial, retomadas a seguir: os componentes multimodais constituem cada um dos movimentos integrantes da tríade (*argumento*, *contra-argumento*, *resposta* – Leitão, 2007a, 2007b, 2008), sendo partes essenciais para o jogo, a negociação e a construção de sentido no discurso argumentativo em nosso sujeito de pesquisa.

Perguntamos: **a)** de que maneira a multimodalidade coconstrói, junto aos elementos verbais, a tríade de Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011)?; **b)** os componentes

multimodais exercem alguma função específica em cada um dos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta*? (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011); **c)** existem recursos multimodais recorrentes nas interações argumentativas de L.?; ou, ainda, **d)** em cada um dos componentes da unidade argumentativa? (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, 2011).

Acerca dos gráficos e das tabelas apresentados nas páginas posteriores, chamamos a atenção para o seguinte: o total absoluto de ocorrências sem decomposição foi de 87, indicadas, na Grade de Categorias, como “linhas P” – principais. Não obstante, nos casos em que os enunciados se realizaram por mais de uma modalidade, ou seja, se caracterizaram como mistos, fizemos a decomposição de cada modalidade analisada, sinalizando-as como “linhas D” – duplicadas.

Dessarte, haja vista que grande parte das produções foram do tipo MISTO, a depender do objetivo/da pergunta de quantificação, levamos em conta somente “P” ou “P” e “D” no cálculo das tabelas ou dos gráficos. Consequentemente, nas circunstâncias em que ambas as linhas são consideradas, o total de ocorrências se altera para 179, pois todas as modalidades presentes em um enunciado “P” são decompostas para uma análise mais pontual de cada uma dessas ocorrências. Explicitamos, no início dos comentários de cada tabela/gráfico, se contabilizamos apenas “P” ou ambas.

Ademais, é válido advertir que não investigamos os enunciados multimodais dos parceiros comunicacionais da criança, dado que o critério “enquadramento” não nos fornece tais informações. Tanto nas filmagens categorizadas como “não analisáveis”, de acordo com esse parâmetro, quanto nas “analisáveis”, temos somente o foco da câmera na criança, impossibilitando a observação da díade *in situ* para além dos enunciados verbais³⁹. Contudo, a despeito de não ser viável analisá-la, nesses dados, não ignoramos a hipótese de que a gestualidade dos interlocutores exerça algum grau de influência na organização dos enunciados de L. também em termos gestuais.

Tabela 1 – Distribuição das produções da criança

TIPO DE ENUNCIADO	CENA	MISTO	NÃO VERBAL	VERBAL	VOCAL	TOTAL SESSÃO
IDADE						
2;6;25	C1	10	-----	2	-----	12

³⁹ A única exceção é L. 2;7;18, registro em que visualizamos a mãe. Fora dessa sessão, o que podemos notar são movimentos corporais parciais – sobretudo de braços e mãos –, realizados pelas pesquisadoras que seguram a filmadora, os quais foram anotados em transcrição.

2;7;17	C2	4	-----	4	1	9
2;10;06	C1	4	1	-----	-----	5
3;0;00	GB ⁴⁰	10	3	5	-----	18
	C1	2	-----	2	-----	4
	C3	3	-----	-----	-----	3
	C4	5	3	3	-----	11
3;0;21	GB	7	3	-----	-----	10
	C1	3	2	-----	-----	5
	C2	4	1	-----	-----	5
3;1;18	C1	4	-----	2	-----	6
3;4;24	C1	9	-----	1	-----	10
3;5;25	C1	13	1	3	-----	17
TOTAL GERAL						
CONTAGEM GLOBAL DAS PRODUÇÕES		61 (70,11%)	8 (9,20%)	17 (19,54%)	1 (1,15%)	87 (100%)

Fonte: a autora (2025).

A tabela 1 representa, longitudinalmente e a cada sessão, a organização dos enunciados da criança pela modalidade utilizada. Como previamente mencionado, em geral, há uma prevalência dos enunciados mistos, o que nos indica que, desde o princípio dos recortes analisados, a gestualidade é constitutiva das produções argumentativas de L. Dessa primeira tabela, dois fatores se sobressaem, sendo o primeiro, na sessão 2;7;17, relativo ao equilíbrio entre enunciados mistos e verbais e a presença de uma produção vocal.

As configurações anteriores são explicadas pelo contexto que guia esse registro em específico – L. está no banho e é contrariado pela mãe, que deseja acabar logo a atividade, enquanto o menino quer lavar seu brinquedo antes de tudo. Nessa conjuntura, a oposição da criança é extremamente marcada pelas alterações prosódicas (verbais), com o recurso vocal (o choro) usado como algo extremo e pontual. O menino, colocado em uma situação de impotência, não mais procura externalizar seu ponto de vista à mãe, em vez disso, afasta-se da interlocutora o tanto quanto possível em termos espaciais, chorando.

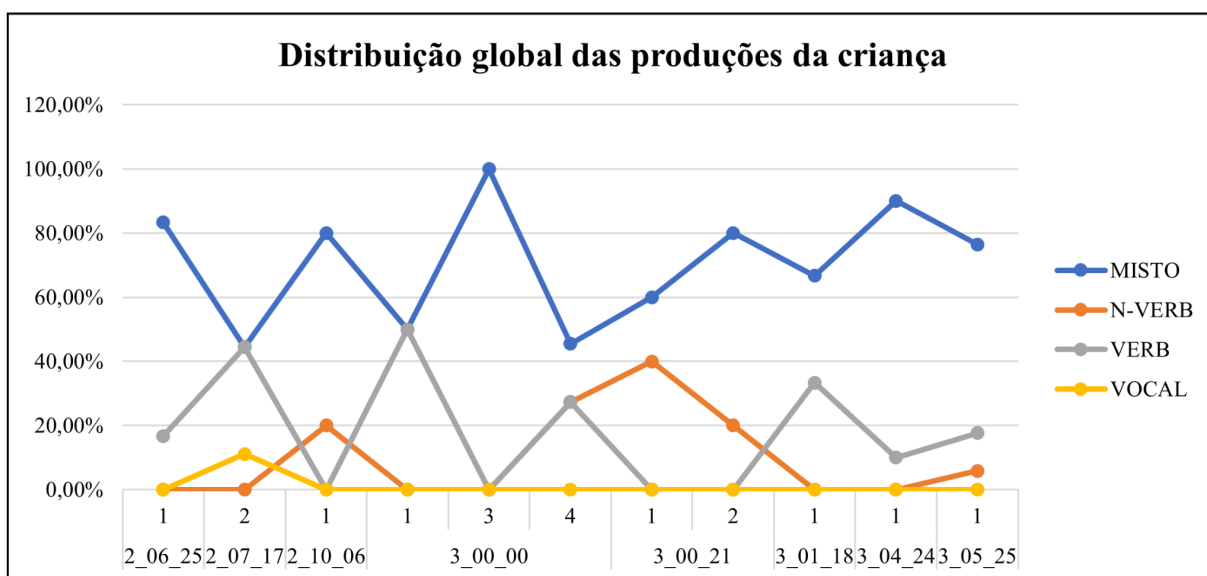
⁴⁰ Para os propósitos da tabela 1, “GB” refere-se à “contagem global”, ou seja, à soma das cenas naquela faixa etária quando a sessão teve mais de uma cena considerada como analisável.

Esse último recurso – vocal/choro – não comparece nas demais sessões, o que é um aspecto igualmente interessante, porque a criança, na maioria das situações, procura manter-se na negociação, independentemente de sua condição – emocional – e/ou dos tipos de recurso que mobiliza para organizar seus enunciados.

Já o segundo fator é o equilíbrio observado entre as modalidades não verbal e verbal na cena 4 da sessão 3;0;00, uma vez que, como pontuamos, há uma preferência pelo uso de uma configuração mista. Ao considerarmos tal equilíbrio junto à tendência pelo tipo misto e ao uso equivalente entre as modalidades não verbal e verbal nas filmagens subsequentes, excluindo-se a variável *situação de enunciação*, tal fato nos faz pensar sobre o domínio atingido pela criança na transição e no emprego de cada modalidade.

Num olhar longitudinal, ao contrário de propostas anteriores, tais quais as de Piaget (1952) e Bruner (2007), o resultado aqui verificado é um indício de que a instância multimodal em momento algum compete ou suplementa a verbal, mas coexiste – estando ligada ao ato concreto de enunciação e ao nível de domínio de diferentes semioses do falante em pauta. Nesse caminhar, para que os resultados supracitados sejam mais bem visualizados, trazemos os mesmos resultados, agora organizados em um gráfico de linhas:

Figura 2 – Distribuição global das produções da criança



Fonte: a autora (2025).

Ao vermos o gráfico, percebemos uma grande heterogeneidade no uso de uma ou outra modalidade de expressão desde a primeira sessão que integra o recorte do *corpus*. Tal diversificação não é explicada exclusivamente pela faixa etária ou pelo estágio de

desenvolvimento da criança, e sim pelo contexto de enunciação. De toda maneira, a presença permanente – ainda que variável – do tipo MISTO nos revela o aspecto da *coparticipação* dos gestos e dos demais elementos multimodais, conforme sugerido pela matriz de McNeill (1985). Portanto, não há uma competição ou mesmo a substituição de uma modalidade em detrimento de outra, ambas as instâncias, verbal e não verbal, são modalidades constitutivas da língua(gem).

Tabela 2 – Distribuição bruta dos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, ...) em diferentes modalidades de realização

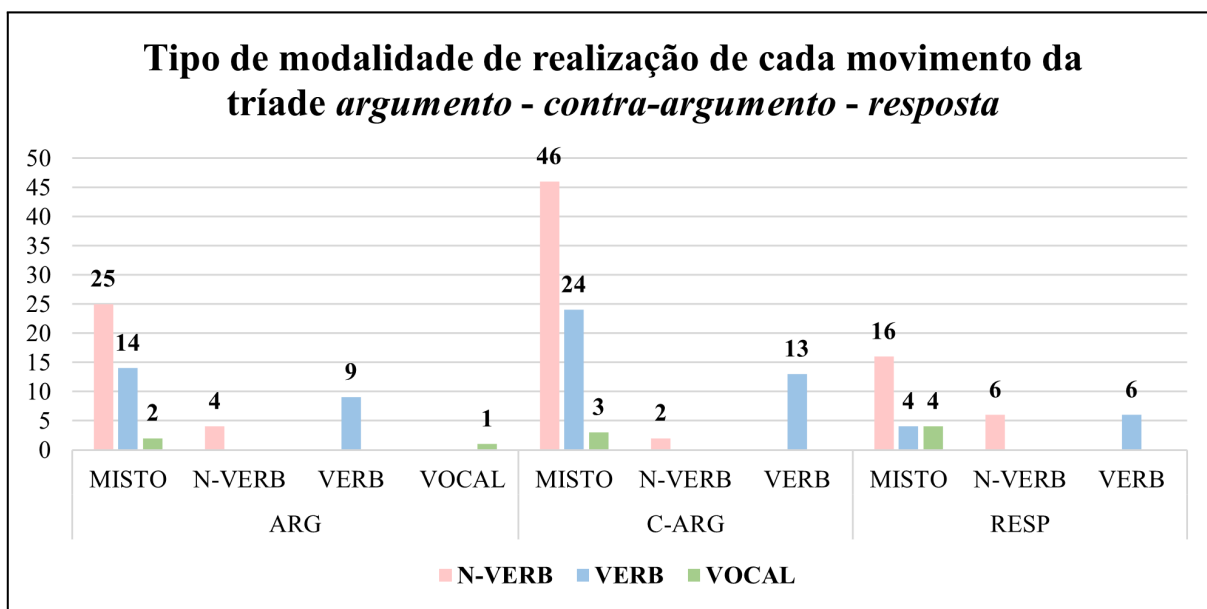
MOVIMENTO DISCURSIVO	ARGUMENTO	CONTRA-ARGUMENTO	RESPOSTA
CONTAGEM GLOBAL DAS PRODUÇÕES	25 (28,74%)	43 (49,43%)	19 (21,84%)

Fonte: a autora (2025).

Na heterogeneidade de cenas argumentativas e dos tipos/das dimensões dos gestos mobilizados, globalmente, no que tange ao modo de composição de cada um dos elementos da tríade, temos uma maior recorrência de uma composição multimodal nos movimentos de *contra-argumento*, seguidos dos de *argumento*, como podemos observar na tabela 2 – fator já passível de observação na contagem bruta, isto é, sem a decomposição. Para evidenciar esses resultados, apresentamos a figura 3, adiante, que detalha o modo de realização/organização dos movimentos discursivo-argumentativos (Leitão, 2007a, 2007b, 2008) produzidos pela criança.

Para a criação desse gráfico, o qual complementa os dados fornecidos pela tabela 2, foram levadas em conta as linhas “P” e “D”, posto que a decomposição dos enunciados classificados enquanto MISTO é um fator a ser contabilizado dentro da categoria TIPO – de análise –, no intento de determinarmos a frequência/preferência (ou não) por um ou mais tipos de modalidade nos movimentos triádicos de modo isolado. Dessa forma, a contabilização que gera a figura 3 abarca as 179 ocorrências anotadas, filtradas pelo TIPO de modalidade realizada em cada uma das linhas decompostas, que pode ser: N-VERB (não verbal), VERB (verbal) ou VOCAL (vocal).

Figura 3 – Tipo de modalidade de realização de cada movimento da tríade *argumento – contra-argumento – resposta*



Fonte: a autora (2025).

Com as informações das tabelas 1 e 2, além das figuras 2 e 3, algumas impressões qualitativas puderam ser confirmadas:

1. os *argumentos* e *contra-argumentos*, nas situações argumentativas partilhadas entre a criança e seus interlocutores, foram os movimentos mais recorrentes na transição entre modalidades – uso misto – e, além disso, na realização isolada de uma ou outra modalidade;
2. longitudinalmente, pelo critério *idade*, não podemos explicar a opção por uma modalidade ou outra. A maioria de ocorrências do tipo N-VERB, seguida por VERB, deve-se ao contexto da ocorrência discursiva e a uma composição do tipo MISTO;
3. nessa criança, o aspecto VOCAL se mostra como algo pontual;
4. isolando-se os *contra-argumentos* dos demais movimentos, o tipo de realização mais produzida – depois da não verbal, o que, novamente, está relacionado a uma alta frequência de uma composição mista – é a verbal. Na categoria VERB, também marcamos as alterações prosódicas e ocorrências como a presença/ausência de pausas, as repetições, as hesitações ou o silêncio. Assim, no “leque multimodal”,

esses recursos parecem ser reincidentes na construção dos contra-argumentos de nosso sujeito de pesquisa;

5. a recorrência e diversificação do uso da modalidade não verbal ocorre de forma não linear em termos longitudinais, porém, há um balanceamento entre as categorias VERB e N-VERB nas sessões em que a criança está mais velha (a partir dos 3 anos); e
6. mesmo que os movimentos de *resposta* contem com uma ocorrência um pouco menor de produções N-VERB, se comparados aos demais componentes da tríade argumentativa, neles notamos uma preferência no uso de diferentes recursos não verbais, sendo os mais frequentes o silêncio combinado com o olhar alternado (na sessão 3;0;00, por exemplo), o que comentaremos subsequentemente.

Nessa orientação, apesar da influência das variáveis *situação de enunciação, tipos de produção, idade e duração das cenas*, nossa hipótese inicial de que os componentes multimodais constituem cada um dos movimentos da unidade argumentativa – ainda que de formas distintas – é validada.

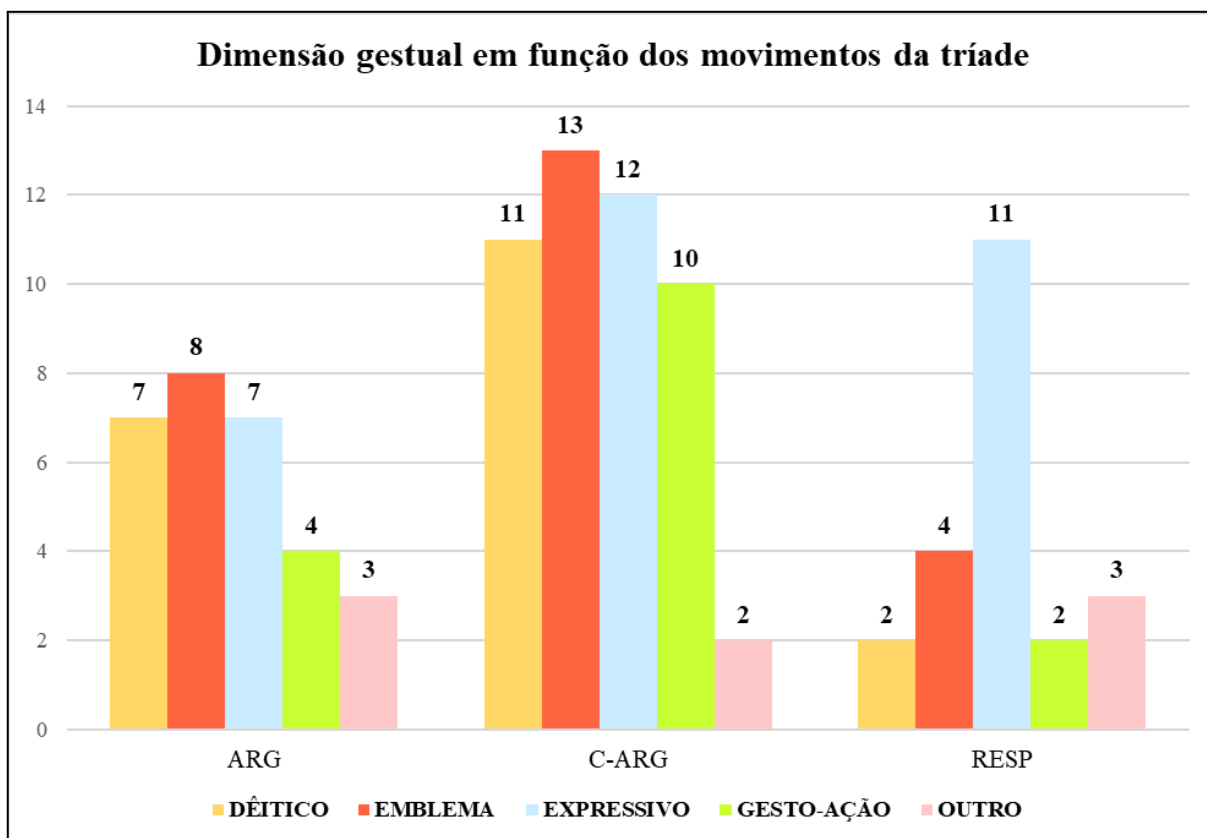
Quanto à recorrência de um ou mais tipos de gesto nos movimentos da tríade ou inclusive no discurso argumentativo, devido à diversidade de contextos de ocorrência e, conseqüentemente, de gestos, não pudemos identificar uma maior ou menor incidência de um tipo de gestualidade em específico. Sem embargo, foi possível averiguarmos uma regularidade na categoria DIMENSÃO, com dêiticos, emblemas, expressivos e gesto-ações sobressaindo-se nas cenas analisadas.

Cabe relembra, conforme reportamos no capítulo 4 *A Multimodalidade*, que boa parte das categorias para a análise multimodal foram recuperadas dos trabalhos de Kendon (1982, 1988) e McNeill (1992, 2000), sendo alguns conceitos aplicados de forma adaptada e idiossincrática ao contexto infantil, sobretudo no caso dos gestos emblemáticos – aqueles que têm um estatuto *quasi-linguístico* numa comunidade de fala –, uma vez que são altamente convencionizados e estreitamente relacionados aos signos verbais em termos semânticos.

Em referência às figuras 4, 5 e 6, mais adiante, fizemos um reagrupamento das categorias para uma melhor visualização dos aspectos recorrentes em cada movimento discursivo-argumentativo, associando a dimensão gestual a três elementos distintos, a saber: os próprios movimentos discursivo-argumentativos (figura 4), o valor assumido no encadeamento dialógico (figura 5) e o tipo de intervenção produzida (figura 6). Portanto, tais

gráficos consideram as linhas “P” e “D”, reorganizadas e apresentadas pelas categorias mais frequentes no *corpus* analisado.

Figura 4 – Dimensão gestual em função dos movimentos da tríade



Fonte: a autora (2025).

Observamos que os *argumentos* e *contra-argumentos* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008) são, por maioria, constituídos pelos dêiticos e emblemas, seguidos dos expressivos. Sobre isso, é interessante destacar que a preferência por uma ou outra dimensão, independentemente do elemento triádico de base, se mostrou estreitamente ligada aos valores pragmáticos⁴¹ do enunciado e ao valor da intervenção no encadeamento⁴²: se uma iniciativa (uma intervenção isolada das precedentes, que inicia uma nova cadeia temática de

⁴¹ Efetuamos a categorização dos atos de enunciação com base nos trabalhos de Hudelot (1984); Hudelot; Salazar Orvig (1988); Salazar Orvig (2002, 2003, 2007); Salazar Orvig; Hudelot (2004); Salazar Orvig; De Weck (2008, 2013); Salazar Orvig *et al.* (2021). A propósito, tais autores não partem da forma para a classificação dos tipos locutórios e ilocutórios, mas sim de sua função.

⁴² Não fazemos distinção entre iniciativas e reações absolutas ou relativas, tendo em vista que a diferença é muito tênue e não muito relevante para o contexto em estudo.

enunciados), uma reação (intervenção que é dependente de outras) ou um acréscimo (quando uma intervenção caracteriza-se como uma iniciativa ou reação de um mesmo locutor).

Acerca das dimensões mais frequentes representadas pela figura 4, as categorias incluem/agrupam os gestos a partir das definições⁴³:

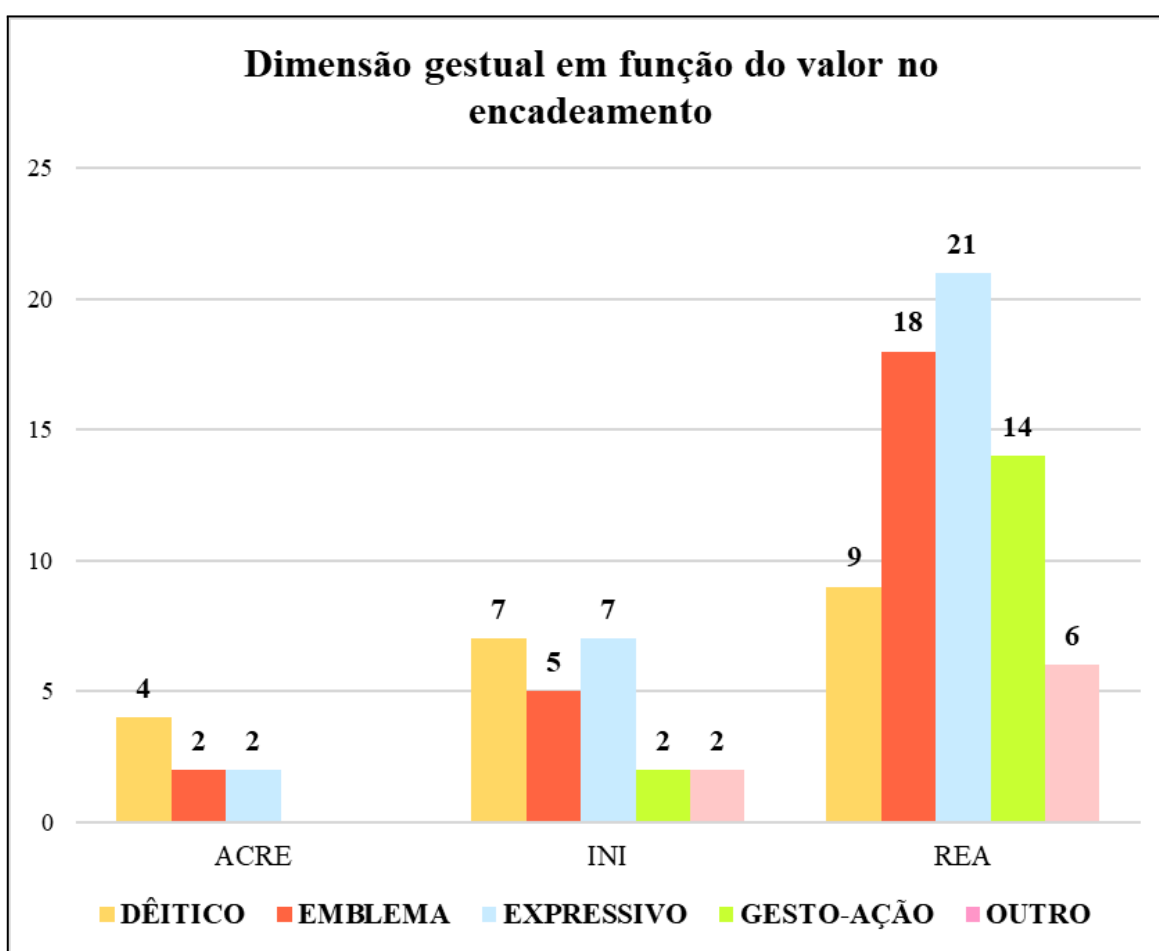
- a) **dêítico:** gestos demonstrativos ou direcionais, os quais geralmente marcam designação, espacialidade, ordem ou temporalidade. Em nosso recorte, o subtipo mais presente foi o apontar, na qualidade do autoapontar ou apontar para terceiros – sejam objetos, sejam pessoas;
- b) **emblema:** gestos altamente convencionalizados em uma determinada comunidade de fala, alcançando um significado muito próximo ao dos signos. Nos dados investigados, os mais frequentes foram o balançar de cabeça (para assentir ou negar);
- c) **gesto-ação:** ações corporais que têm *status* comunicativo (expressam sentido) na interação, isto é, não são ações aleatórias ao encadeamento discursivo. Temos como reincidentes o afastar e o “dar de costas” (ao interlocutor);
- d) **expressivo:** gestos que acentuam a avaliação/emoção feita ou sentida por um locutor no conjunto da enunciação, realizados, principalmente, com os movimentos da face. No recorte, os mais frequentes foram o olhar e os movimentos de sobrancelhas (em específico, o cerrar e o arquear); e
- e) **outros:** a fim de gerar uma maior legibilidade, aqui incluímos as dimensões paraverbal, icônica e metafórica, as quais foram menos representativas na totalidade do *corpus*. Respectivamente, como um exemplo de cada subtipo, encontramos os gestos *beat* (nos momentos de ênfase), icônicos (nos casos de representação dos objetos-assunto da argumentação) e metafórico (quando houve a ilustração de um conceito abstrato, como um gesto para a ação “morrer”).

O mesmo resultado, agora visto pelo prisma dos acréscimos (ACRE), das iniciativas (INI) e das reações (REA), é ilustrado no gráfico a seguir. A respeito dele, importa

⁴³ Com exceção das categorias “gesto-ação” e “outros”, as demais foram adaptadas a partir dos trabalhos em multimodalidade mencionados, notadamente os de Kendon (1980, 1982, 1988, 2000), McNeill (1985, 1992, 2000, 2005) e Boutet (2010).

ressaltar a alta incidência dos expressivos, emblemas e gesto-ações nas intervenções que se configuraram como uma reação, quer dizer, nos enunciados que deram seguimento às proposições do outro – interlocutor – ao longo do fio da cadeia discursiva. Tais ocorrências apoiam-se, da mesma maneira, no tipo de intervenção basilar do enunciado, como é possível verificar abaixo (figura 5):

Figura 5 – Dimensão gestual em função do valor no encadeamento

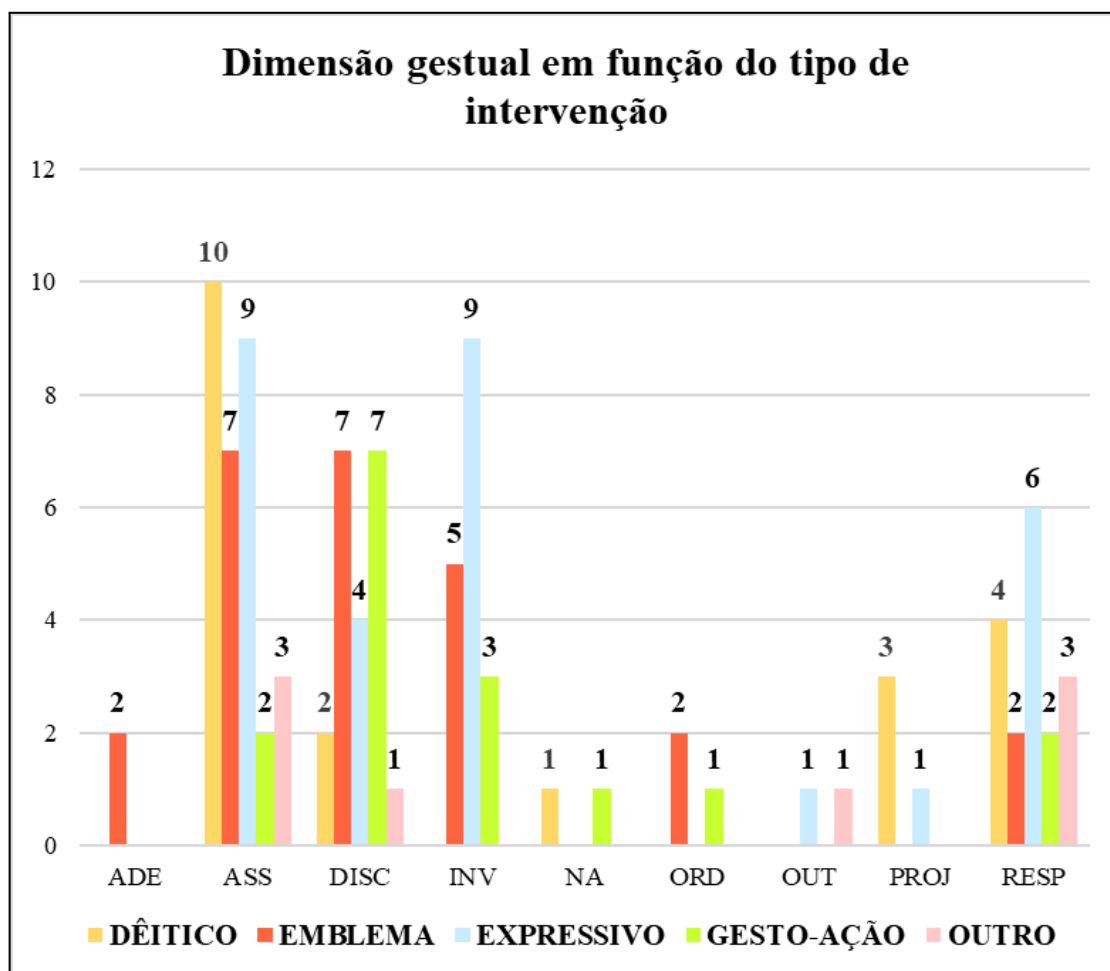


Fonte: a autora (2025).

Outro aspecto a ser frisado, tendo em vista a figura 5, é o papel dos dêiticos nos acréscimos e nos casos de iniciativa/reação, quando em enunciados com teor explicativo e/ou com pedidos de esclarecimento. Em ambos os cenários, tais gestos acrescentaram maior clareza e ênfase à mensagem verbalizada, inclusive funcionando como elementos ilustrativos da “força” do ponto de vista colocado em negociação por nosso sujeito de pesquisa. Um exemplo dessa ocorrência é o enunciado 52, da sessão L. 2;6;25, em que o menino, de certo

modo, reitera à mãe já estar contando algo para a observadora, conforme o pedido feito pela cuidadora.

Figura 6 – Dimensão gestual em função do tipo de intervenção



Fonte: a autora (2025).

Os tipos de intervenção (Salazar Orvig e Hudelot, 2004; Salazar Orvig *et al.*, 2021) encontrados no *corpus* foram: adesão (ADE), asserção (ASS), discordância (DISC), intervenções não verbais (INV), ordem (ORD), projeção (PROJ), resposta (RESP), outras (OUT) e não analisáveis (NA). Os dois últimos tipos – **(I)** OUT e **(II)** NA – são enunciados que se caracterizam, respectivamente, por: **I.** intervenções fáticas, expressões sociais, interjeições, onomatopeias e vocativos; e **II.** produções nas quais houve hesitação entre duas categorias no ato de classificação. As demais categorias são assim definidas:

1. **adesão (ADE):** todos os casos em que o falante concorda ou avalia positivamente o que o interlocutor pede, propõe ou diz;
2. **asserção (ASS):** declarações – verdadeiras ou falsas – sobre o mundo ou sobre si;
3. **discordância (DISC):** qualquer reação negativa a uma intervenção;
4. **intervenções não verbais (INV):** casos nos quais o enunciado é realizado de modo puramente não verbal;
5. **ordem (ORD):** uma ordem, requisição ou pedido – na forma imperativa, interrogativa ou declarativa;
6. **projeção (PROJ):** qualquer intervenção que demonstre engajamento com uma ação futura, desejada ou temida pelo falante. Também incluímos aqui enunciados que insiram o interlocutor na projeção.

Retomadas as definições de cada uma das categorias e consideradas as informações apresentadas na figura 6, a título de exemplo, demonstramos a relação entre a estrutura/o tipo basilar do enunciado e a dimensão gestual produzida pelos emblemáticos. Notamos uma maior utilização de tais gestos nos tipos ASS (7), DISC (7) e INV (5), e um equilíbrio entre ADE (2), ORD (2) e RESP (2). Com exceção das ocorrências de INV – cujos gestos substituíram por completo as unidades verbalizadas –, as demais configuram-se como um elemento de ênfase/diferenciação, se tomadas junto ao enunciado verbalizado.

Como já discutimos, esse conjunto de gestos, de certa maneira, quando inseridos no discurso se bastariam, no sentido de que possuem um grau alto de especialização semântica e convenção, o que os torna facilmente reconhecíveis numa comunidade de falantes. Contudo, sua ocorrência, ao combinar-se com os elementos verbais de um enunciado presente no discurso argumentativo, pode trazer outras nuances para além de uma redundância imediata entre os componentes N-VERB e VERB. Observemos:

L. 3;5;25

[...]

364 *OBS: +, L. você não vai conta(r) p(a)ra tia Alessandra ?

365 *OBS: nem p(a)ra tia Alessandra ?

366 *CHI: huhum@i !

367 %act: *CHI balança a cabeça negando*

368 *OBS: n(ão)um vai con(tar) +/.

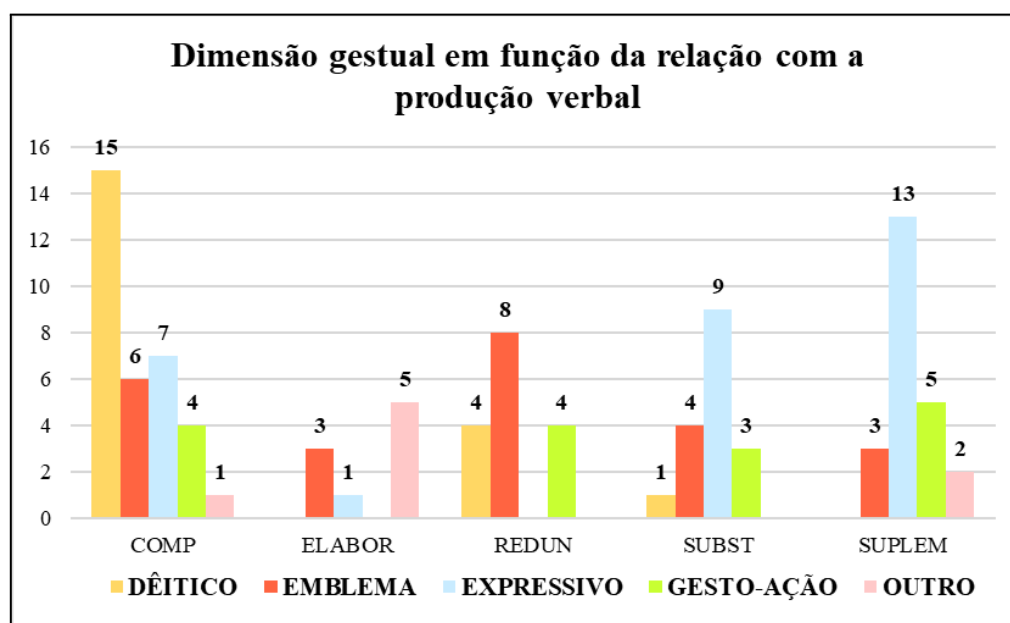
369 *CHI: é se^g(r)e^do !

É fato que 366 e 367 se caracterizam como RESP – são declarações após uma pergunta – e estabelecem entre si uma relação de redundância. Porém, ao contemplarmos o todo concreto dessa cena, vemos que o aspecto gestual reforça, igualmente, outras questões associadas à negociação em realização, tais quais: **a)** o querer partilhar do falante – L., até aquele momento, não estava interessado em interagir com OBS; **b)** a assimetria entre interlocutores em nível de informação – elemento reforçado pela evocação da ideia de “segredo” no enunciado subsequente de CHI; e **c)** o traço cultural, na composição de um enunciado negativo, pela combinação de elementos diferentes que veiculam esse mesmo sentido.

Finalmente, no que concerne ao grau de relação e coconstrução instituído entre os componentes da argumentação e da multimodalidade, dos elementos verbais e não verbais, introduzimos a figura 7. Em atenção a esse gráfico, é imprescindível sublinhar que, *a priori*, não há uma relação pré-determinada ou estanque entre gesto/fala e tipos de intervenção, ou melhor, essa relação nunca é dada, sendo a função gestual estabelecida na especificidade do acontecimento de cada contexto discursivo.

Sob tal ótica, um apontar, por exemplo, pode ter um valor/uma função assertivo(a) num enunciado argumentativo por ser parte da construção de um enunciado que se caracteriza como uma asserção. Entretanto, esse valor/essa função não é estável e pode ser modificado(a), a depender do tipo de intervenção, do efeito de sentido no diálogo, da relação com os demais enunciados do encadeamento etc. Diante disso, a figura 7 é resultado de um olhar atento para a relação intra e interenunciado:

Figura 7 – Dimensão gestual em função da relação com a produção verbal



Fonte: a autora (2025).

Mediante esse gráfico, e complementando o que dissemos nos parágrafos anteriores, averiguamos que uma mesma dimensão gestual conta com diferentes relações gesto-fala, as quais podem ser explicadas pela situação concreta de enunciação. As categorias que aqui utilizamos foram retomadas do Projeto ANR Multimodalidade – Projet ANR Multimodalité –, desenvolvido por Jean Marc-Coletta e colaboradores (2011), na França, que propõem seis naturezas distintas para a relação gesto-fala, das quais encontramos cinco:

1. **complemento (COMP):** a informação expressa pelo gesto fornece um complemento necessário a uma informação verbal incompleta (como o apontar, que identifica/especifica algo denominado anteriormente);
2. **elaboração (ELABOR):** a informação trazida pelo gesto dá precisão à fala – modalidade da ação, da direção de um movimento ou da forma/dimensão de um objeto (tal qual em um enunciado do tipo “ela saiu” acompanhado de um gesto que indica a direção do deslocamento);
3. **redundância (REDUN):** a informação dada pelo gesto é idêntica àquela em nível verbal (por exemplo, o balançar de cabeça que acompanha um “sim” ou “não”);
4. **substituição (SUBST):** a informação transmitida pelo gesto substitui por completo a fala (como o “dar de ombros” em sinal de dúvida, em vez de uma declaração dubitativa); e
5. **adendo (SUPLEM):** a informação – realizada na zona facial ou corporal – fornecida pelo gesto acrescenta/adiciona um outro sentido àquele designado pelas palavras (é o caso de expressões faciais diante de algo relatado ou declarado).

Em linhas gerais, temos um predomínio da relação por complemento (COMP, soma de 33), seguida por adendo (SUPLEM, 23), substituição (SUBST, 17), redundância (REDUN, 16) e elaboração (ELABOR, 9). Devemos pontuar que a quantificação conta com anotações das linhas “P” e “D”, e seu total absoluto – nesse caso, 98 produções – cruza as análises dos enunciados mistos e não verbais, mas não os puramente verbais, já que o objetivo

do cálculo é olhar como a relação entre modalidades se estabeleceu ao longo das cenas argumentativas.

No grupo COMP, temos uma alta recorrência dos dêiticos, o que corrobora algumas das impressões mencionadas nas análises qualitativas, em particular nos momentos de reformulação ou de extensão das propostas evocadas pela criança. Esse tipo de recurso foi usado principalmente como uma estratégia de particularização de algum componente verbal do enunciado. Alguns exemplos podem ser verificados nas sessões L. 2;6;25, L. 3;0;21 (cena 3) e L. 3;5;25.

Quanto ao domínio da ELABOR, observamos uma relativa incidência do subtipo OUTRO, que, nesse gráfico (figura 7), agrupa as dimensões icônica e metafórica, isto é, as produções de cunho representacional de conceitos concretos – icônicos – ou abstratos – metafóricos. Em vista disso, podemos considerar que esses gestos foram empregados de modo a contribuir com a especialização de um objeto discursivizado. Tais ocorrências são encontradas nos registros L. 2;10;06 e L. 3;0;00 (cena 3).

No conjunto REDUN, por sua vez, há o predomínio da dimensão dos emblemas. Nesses tipos de uso, nos dados, notamos que, aliados às alterações no nível verbal (prosódia, emprego de repetições), esses recursos multimodais funcionaram de maneira a reafirmar/enfatizar a oposição/recusa já expressa verbalmente ou, ainda, nos momentos de proibição/ordem. Ocorrências desse uso podem ser consultadas nas filmagens L. 2;6;25, L. 2;7;18 e L. 3;1;18.

Já em SUBST, constatamos a prevalência dos expressivos, um resultado que se relaciona com o uso do silêncio combinado com a alternância/fixação do olhar, conforme comentamos nas análises qualitativas. Assim, tomamos tal fenômeno como um indício da insatisfação, impossibilidade ou reflexão – esse último, por exemplo, quando aliado às pausas entre turnos – na experiência do encadeamento dialógico de L. Sessões como L. 3;0;00 (cena 1), L. 3;0;00 (cena 4) e L. 3;4;24 exemplificam isso.

Por fim, em SUPLEM, também vemos uma grande presença dos expressivos. Diferentemente do funcionamento em SUBST, tal número liga-se ao aspecto da avaliação – num sentido amplo – feita em relação (positiva ou negativa) ao enunciado alheio. Esse tipo de ocorrência foi identificada em vários momentos do *corpus* – à semelhança dos casos aludidos acima –, mas trazemos, como ilustração, os recortes de L. 3;0;21 (cena 2), L. 3;4;24 e L. 3;5;25.

7 ANÁLISE QUALITATIVA E DISCUSSÃO DOS DADOS

No início da análise, indicamos a opção por fazer uma simplificação das convenções CLAN/CHAT (MacWhinney, 2000), com o intuito de facilitar a leitura dos recortes pelo público amplo. Dito isso, atribuímos as seguintes siglas aos interlocutores: C - criança; M - mãe; P - pai; A - amigo(a); AV - avô(ó); PAD - padrinho; PES - pesquisadora; PRI - primo(a); e OUT - outro(a).

Ainda sobre as convenções simplificadas de transcrição, os momentos de ênfase (alteração prosódica) são destacados em negrito e sublinhados, ao passo que as anotações multimodais da criança estão em itálico e na cor vermelha. Finalmente, frisamos que fazemos uma transcrição respeitando a pronúncia dos falantes, sem preocupações com a fidelidade ortográfica tida como norma-padrão, e reforçamos que os excertos transcritos se encontram nas convenções originais em “Anexos”.

L. 2;6;25, CENA 1 - POR QUE VOCÊ NÃO FOI PRA ESCOLA?

Nesta interação, estão presentes a mãe, a criança e a observadora na sala de estar da casa. A cena argumentativa se instaura graças à solicitação da mãe para que L. conte à observadora o motivo de ter faltado à escola, porém a criança começa a relatar sua experiência de ter ido assistir ao filme *Divertidamente* no cinema. É, então, a partir da tentativa de “redirecionamento” da conversa ao tópico “ausência escolar” pela interlocutora que o embate é iniciado, como demonstrado no extrato a seguir:

[...]

46 **M:** [Ri] Não, cinema não é hooje. A mamãe falô que cinema é só sexta-feeira que cê vai no cinema...

47 **M:** ... hoje a gente num vai no cinema.

48 **C:** Ô mamãnhê...

49 (Desvia o olhar da mãe para a pesquisadora)

50 **M:** Huum ?

51 **C:** ... tô cont- / tô contando pá / pá Pati...

52 (A criança aponta para a pesquisadora enquanto olha fixamente para a mãe)

53 **M:** Hm. Tá contaando?

54 **M:** Por que que cê num foi hoje na escola?

55 **C:** É.

56 (A criança assente ao enunciar “é”)

57 **C:** Eu / eu tô contando vária... vária coisas!

58 (A criança levanta/abaixa os ombros ao enunciar “várias” pela segunda

vez)

59 M: Aah!

60 C: Táa..!?

61 C: Pô que eu vou falá pra ela que eu num fu- na escola!?

62 M: Ah, entendi!

63 PES: Huum..!

64 M: Então conta... várias coisas.

65 M: Vamo lá! Conta pra ela por quê que cê num foi na escola hoje.

66 C: Nããõ, pra quê!? Eu vô / eu vô contá pra ela da / da escola.

67 (A criança inclina a cabeça e o tronco para trás ao enunciar “não”)

68 M: Aah, tá bom. Então conta alguma coisa da escola pra ela. Conta... conta pra ela quem são seus amigos na escola.

69 PES: É...

70 C: Nãããõ!

71 (A criança inclina o corpo todo para trás ao enunciar “não”)

72 M: Não?

73 C: Não.

74 (A criança mantém a postura afastada e balança a cabeça em negação)

75 M: Não.

76 M: Então conta pra ela, deixa eu pensá... o que cê gosta de fazê mais na escola?

77 C: Nããõ.

78 M: O quê que você mais gosta de fazê na escola?

79 C: Pô-que eu vô fa-lá da es-co-la!

80 (A criança acentua alguns elementos da frase de forma ritmada. Inclina seu corpo para frente, em direção à locutora, bate no sofá com os braços de forma ritmada e volta a inclinar o corpo para trás)

81 M: Tá bom, então fala.

82 M: Conta pra ela como que é a sua escola.

83 C: Não, da... nããõ, vô fala da escola.

84 (A criança inclina o corpo todo para trás ao enunciar o primeiro “não”)

85 M: Ué, então fala logo!

86 PES: [Ri].

87 C: Nããõ!

88 (A criança põe uma das mãos na cabeça e a balança em negação)

89 M: Conta... onde é que é a sua escola.

90 C: Nada.

91 (A criança abaixa os braços assimetricamente olhando para a mãe e faz “beicinho”)

92 M: Nada... Ah, assim é chata essa conversa!

93 C: Eu vou... eu vou falá, sóo do ci-ne-ma.

94 M: Ah! Então tá bom.

95 M: Então cê num vai falá da escola, vai falá do cinema.

96 M: Então fala do cinema um pouco.

Nessa cena relativamente extensa, com cerca de dois minutos de duração, é possível afirmar que a argumentação ocorre, de certa forma, em dois níveis: **I)** há a solicitação de uma explicação a respeito do motivo da falta na escola – 54 “**M:** Por que que cê num foi

hoje na escola?”; e II) há a interincompreensão entre os falantes quanto ao referente “escola” – 57 “Eu / eu tô contando vária... vária coisas! (argumento) | [...] 83 C: Nããõ, da... nãao, vô fala da escola. (novo argumento) | 85 M: Ué, então fala logo!”.

De modo simplificado, poderíamos dizer que a argumentação de L. vai na direção de evitar o tópico sugerido pela mãe, algo que durante toda a interação é reiterado pelas pistas multimodais e não necessariamente pelas escolhas lexicais do menino. Embora a palavra “escola”, em princípio, não fosse problemática na recepção de sentido ou no ato de referenciação, criança e mãe utilizam a mesma forma, embora não *falem* ou *negociem* a mesma coisa. Um indício dessa confusão pode ser notada nos turnos: 66 “C: Nããõ, pra que!? Eu vô / eu vô contá pra ela da / da escola.” (contra-argumento) | 68 “M: Aah, tá bom. Então conta alguma coisa da escola pra ela. Conta... conta pra ela quem são seus amigos na escola.”.

Nessa cena, os elementos multimodais como os *headshake* (balançar da cabeça), o afastamento corporal e o direcionamento do olhar, além das alterações prosódicas em elementos específicos da sentença, por exemplo, no advérbio de negação “não” e no substantivo “escola”, revelam a distância entre o que a criança estava verbalizando e a “real” proposição posta por ela em negociação. O embate, nessa conjuntura, sustenta-se pelo ruído entre a forma negociada pela mãe e por L., bem como pela insistência da locutora em abordar a temática escolar.

No turno 90, depois do questionamento: “M: Conta... onde é que é a sua escola.”, a criança por um momento “desiste” de insistir com a parceira qual assunto gostaria de falar, pois a mãe persiste para que L. relate diferentes elementos de sua rotina escolar, ainda que, na totalidade da combinação de elementos do discurso, ele estivesse exprimindo outra proposta a ela. A reformulação e resolução do conflito só ocorre no enunciado posterior, quando a criança, em seguida à avaliação da mãe, diz: 93 “C: Eu vou... eu vou falá sóo do ci-ne-ma.” (resposta), e a interlocutora adere ao declarar: 94 “M: Ah! Então tá bom. / 95 Então cê num vai falá da escola, vai falá do cinema. / 96 Então fala do cinema um pouco.”.

Nesse caminhar, pautando-nos apenas nos elementos verbais, a cena só ganha o “devido” acabamento pelo adulto quando L. faz a reorganização de seu enunciado, combinando a ênfase prosódica com a palavra “cinema”, o que explicita à interlocutora sua intenção “quero contar sobre A e não B”, isto é, narrar a experiência de ir ao cinema, e não sua rotina escolar. Já os elementos multimodais são relativamente heterogêneos e compõem diferentes movimentos da tríade – averiguamos a ocorrência do olhar (fixo e alternado), de mudanças na posição do corpo (afastamento), do balançar de cabeça (*headshake*), de

movimentos com braços/mãos (*beat*, mão espalmada, abaixar) e ombros (dar de ombros, *shrug*).

O aspecto da interincompreensão indica a necessidade de atentarmos a duas questões: **a)** a importância do papel do interlocutor no acabamento das proposições da criança, cedendo o espaço a fim de que a criança expresse e defenda seus pontos de vista, reestruture seus enunciados etc.; e **b)** a constituição multimodal do discurso e a sutileza com que tais elementos coconstroem os sentidos na interação. Sobre **(a)**, a despeito de haver uma expectativa por parte da mãe no que tange ao tópico a ser engajado e um atrito entre os interlocutores, ela, durante toda a cena, insere o menino na atividade de negociação.

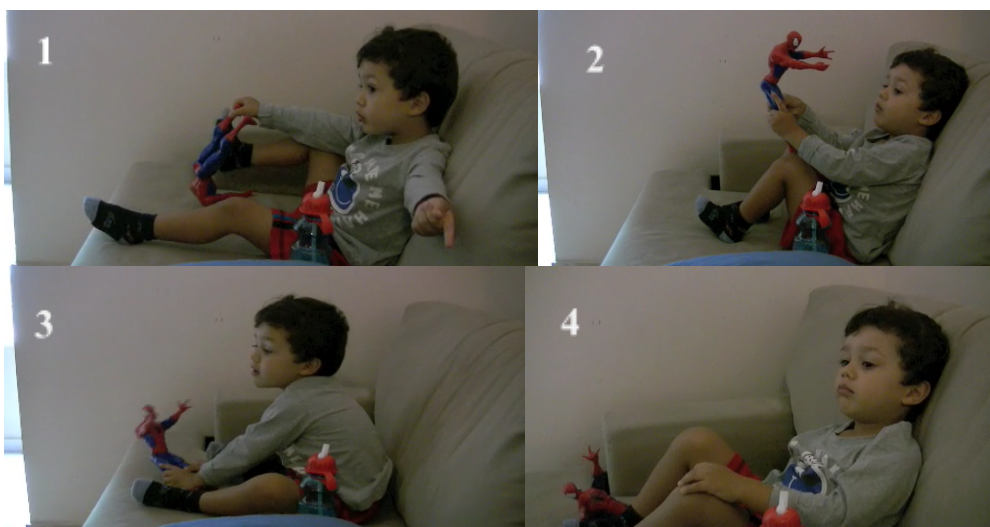
A mãe procura, a partir das reações de L., trazer propostas que provoquem a adesão da criança ou, ainda, espera que o menino expresse de outra maneira seu projeto de dizer⁴⁴. Nisso reside a relevância de fazermos uma avaliação, ao mesmo tempo, intra e interenunciado para podermos observar o funcionamento de **(b)**. A justificativa está no fato de que, numa avaliação intraenunciado, principalmente se pensarmos na relação “imediate” entre gesto e fala, diríamos que seria redundante o uso de alguns movimentos (como o *headshake*) em conjunto com o advérbio de negação, levando em conta que as duas formas, nessa comunidade linguística, semiotizam o mesmo sentido.

Todavia, na relação interenunciado, os recursos multimodais mobilizam uma significação distinta daquela evocada pela verbalização da criança, mostrando ser um recurso complexificador ou até mesmo adicional de expressão, sobretudo se considerarmos que, mais de uma vez, a criança demonstrou sua discordância da interlocutora via gestos e/ou demais elementos multimodais desde o início do episódio. Ademais, vale salientar que tais mecanismos – com exceção dos emblemas, dado seu estatuto *quasi-linguístico*⁴⁵ (Kendon, 2000) – não têm em e por si um sentido estável, mas se atualizam no momento da enunciação.

⁴⁴ A esse respeito, citamos Del Ré *et al.* (2022, p. 138): “ainda que seja muito difícil dizer sobre a “intenção” de um sujeito ao enunciar (temos acesso à materialidade do enunciado, sua produção em palavras e elementos multimodais que o compõem, mas não àquilo que antecede essa materialidade), é inegável que toda produção verbal é, na verdade, a manifestação de uma intenção de produzir sentido para o outro, o que Bakhtin e o Círculo nomeiam “projeto de dizer”. Esse “projeto de dizer” se realiza a partir da produção do enunciado em determinado gênero discursivo (o gênero posiciona os sujeitos discursivamente)”.

⁴⁵ Esse estatuto tem a ver com a alta convencionalidade do gesto em uma sociedade, além da sua forte ligação semântica com os elementos verbais.

Figura 8 - Alguns gestos em L. 2;6;25



- 1: C: ... tô cont- / tô contando pra / pra Pati... (*contra-argumento*)
 2: C: Pô que eu vou falá pra ela que eu num fu- na escola!? (*argumento*)
 3: C: Pô-que eu vô fa-lá da es-co-la! (*contra-argumento*)
 4: C: Nada. (*resposta*)

Das naturezas possíveis de relação entre as instâncias verbal e não verbal⁴⁶, nesse episódio, a gestualidade, por maioria, se configura como um adendo às informações verbalizadas pela criança – o que interpretamos ser uma consequência da interincompreensão que se estabelece nas propostas dos interlocutores – e, do mesmo modo, como um elemento de especificação aos objetos/às questões levantadas ao longo do encadeamento discursivo.

L. 2;7;18, CENA 3 - TÔ LAVANDO A MINHA BOLA!

Nesta segunda cena, também participam a mãe, a criança e a observadora, entretanto, agora, inseridos em outra atividade, a do banho. A situação argumentativa se instaura porque o menino não quer se lavar sem antes dar banho em seu brinquedo, a bola. Os movimentos são desencadeados no momento em que a mãe, apesar da vontade do menino, posiciona L. embaixo d'água e inicia o processo de higiene, mesmo com os protestos da criança. Apresentamos, então, o trecho, seguindo os mesmos critérios de anotação do excerto precedente – exceto pelos conteúdos entre parênteses sem alterações gráficas, que correspondem aos gestos/às ações dos interlocutores presentes:

[...]

⁴⁶ Essas categorias são retomadas no capítulo seguinte e podem ser consultadas em “Apêndices”.

- 1126 **C:** Mamannhê... ma- / mas pega minha boola.
 1127 (*A criança estica o braço com a palma aberta e em seguida aponta para a bola*)
 1128 **PES:** Tó... tó a sua bola.
 1129 (A pesquisadora entrega a bola para a criança)
 1130 **M:** Vai, vai lá. Entra de cabeça lá pra gente lavá o cabelo.
 1131 **C:** Mamããe..
 1132 **C:** ... mas eu tô lavando a minha bola pimeeiro.
 1133 **PES:** [Ri].
 1134 (A mãe coloca a criança embaixo do chuveiro)
 1135 **C:** Não, mamãe! Não qué entráá..! [Choraminga]
 1136 (*A criança se afasta do chuveiro, apoiando-se na parede*)
 1137 **C:** ... eu vô lavá a minha bolaa! [Choraminga]
 1138 (*A criança continua a se afastar do chuveiro*)
 1139 **M:** Deixa eu molhá / deixa eu molhá seu cabeelo.
 1140 (A mãe usa o chuveirinho para molhar a cabeça da criança)
 1141 **C:** [Chora].
 1142 **C:** Páála ! Num quélu! Páála! [Chora]
 1143 (*A criança vira-se de frente para a parede, com as mãos espalmadas*)
 1144 **PES:** [Ri].
 1145 (A mãe continua a dar banho na criança)
 1146 **C:** Eu num qué! [Chora]
 1147 **M:** Pronto, vai lá.
 1148 **C:** Mamannhê... tô colocando // eu tô lavando a boola pimeeiro.
 1149 **M:** Tá / tá / tá, vai lava a bola.
 1150 (A mãe deixa de usar o chuveirinho)
 1151 **PES:** [Ri].
 1152 **M:** Enquanto cê lava a bola eu lavo sua cabeeca, pode ser?
 1153 (A mãe aplica o xampu e esfrega a cabeça da criança)
 1154 **C:** Siim.
 1155 **M:** Então beleza, assim so- / somos amigos, né?
 1156 **C:** Siim!
 1157 **PES:** [Ri].
 1158 **M:** Então beleza.

Ao contrário do anterior, esse episódio ocorre rapidamente, tendo por volta de cinquenta segundos de extensão. Como dissemos, a argumentação se desencadeia graças à proposição inicial da mãe (turno 1130), à qual L. responde, opondo-se: 1132 “**C:** ... *mas eu tô lavando a minha bola pimeeiro*.”. Em geral, poderíamos pensar que o desacordo entre os participantes não reside na atividade, e sim no modo como ela deverá acontecer – CHI já está inserido no contexto “banho”, porém tenta negociar o *desenrolar das ações* incluídas nessa interação com sua mãe.

Os recursos multimodais mais evidentes, nesse caso, são as alterações prosódicas em algumas partes específicas da sentença, em especial nos verbos utilizados pela criança, no substantivo “bola” e no numeral “primeiro”, enfatizando sua posição discursiva à mãe. Além

disso, outro aspecto que aqui nos chama a atenção é o aparecimento do choro – um elemento vocal – por nós compreendido, no encadeamento total desses enunciados, como um componente integrante dos movimentos argumentativos de L.

Desde a investigação do primeiro recorte de dados – que se refere à Iniciação Científica, na idade dos 2 aos 4 anos –, não encontramos um momento em que L. se valesse do choro nas cenas partilhadas com a mãe, sendo um comportamento que se difere do habitual. Cumpre evidenciar que Vasconcelos (2013) propõe a classificação do choro enquanto uma *conduta protoargumentativa*, precipuamente em fases nas quais a criança ainda não pode estruturar sua insatisfação ou discordância verbalmente⁴⁷. Em razão disso, tal recurso é mobilizado de modo a afetar o comportamento do outro, funcionando como um indício da necessidade de ajuste em face das necessidades ou proposições da criança.

Em nossos dados, L. já consegue mobilizar outros recursos languageiros para expor suas questões discursivamente. Nessa orientação, entendemos o choro como uma primeira *resposta* aos comportamentos corporais da mãe e o interpretamos na qualidade de um dos elementos da tríade, na medida em que, nos enunciados, o menino ainda tenta explicitar seu querer dizer para a mãe tanto pela verbalização (1142 “**C:** Páa! Num quélu! Páa! [Chora]”) quanto pelas ações que realiza, em particular a do afastamento corporal em relação ao objeto (água que sai do chuveiro).

Aqui também constatamos uma relativa diversidade nos movimentos corporais da criança – há a presença dos componentes verbais, não verbais e vocais – embora a quantidade de produções seja inferior se comparada à sessão anterior. Vale aludir que todos os movimentos não verbais de L., nessa situação, configuraram-se como *contra-argumentos* pelo gesto-ação de “afastar”, tendo um valor de reação ante os enunciados da interlocutora – no entanto, a *oposição*, em tal circunstância, está estreitamente ligada e marcada pela prosódia do menino.

A partir do enunciado 1148 “**C:** Mamanhêê... tô colocando // eu tô lavando a boola pimeiro.”, há um redirecionamento do tópico negociado, seja por conta da mãe desejar que a criança se acalme, seja por outra razão – o que vemos em 1149 “**M:** Tá / tá / tá, vai lava a bola.” e, logo depois, pela proposição em 1152 “**M:** Enquanto cê lava a bola, eu lavo sua cabeça, pode ser?”. Acreditamos que a base dessa sentença, ainda que implicitamente, evoca a memória do combinado.

⁴⁷ Vasconcelos (2013) trabalhou com duas crianças, acompanhando-as da quarta semana até os seis meses de vida.

Conforme comentamos nos subcapítulos 2.1.1 *A noção de gêneros e formatos* e 2.2 *Do macro ao micro: considerações sobre o gênero, a negociação e a argumentação*, é esse espaço de configuração que confere a L. a base estável para que ele desenvolva suas habilidades argumentativas. Apesar de, no final dessa interação, em momento algum haver explicitamente a verbalização do enunciado “vamos fazer um combinado: eu lavo sua cabeça ao mesmo tempo que você lava a sua bola”, a forma “pode ser?”, proferida pela mãe, necessariamente traz para o discurso um sentido de *alteridade/cooperação numa gama X de possibilidades*.

É nesse ponto que há um combinado – um acordo relativo às ações/attitudes que você e eu estamos dispostos a aceitar numa dada situação de atividade. Além desses aspectos, a adesão de L. (evidenciada no enunciado: 1154 “**C: Siim.**”) e a resposta da mãe (1155 “**M: Então beleza, assim so- / somos amigos, né?**”) reforçam a importância dos fundamentos desse formato – e a generalização de seu uso – para a estabilização do discurso argumentativo em nosso sujeito de pesquisa. Ocorre que, no horizonte dado pela família do menino, é necessário ambas as partes saberem quando devem propor, reformular, ceder ou aderir – total ou parcialmente –, partindo do pressuposto de que temos a liberdade de contribuir para a criação dos “parâmetros” do combinado, com vistas a alcançar um acordo mutuamente conveniente.

Figura 9 - Alguns gestos em L. 2;7;18



- 1: **C: Mamanhê...** ma- / mas **pega** minha **boola**. (*contra-argumento*)
 2: **C: Não**, mamãe! Não qué **entráá**..! [Choraminga] (*contra-argumento*)

Em conclusão, nessa cena argumentativa, ao pensarmos na correlação verbal e não verbal, sobretudo devido à situação imperativa – MOT deseja finalizar rapidamente a atividade *versus* CHI que não quer participar desse momento como a mãe gostaria –, os gestos assumem, de modo geral, um caráter de complemento às produções verbais de L., para além de ênfase ao não querer da criança – algo ainda mais explicitado pelas alterações prosódicas e acentuado pelo choro.

L. 2;10;06, CENA 1 - EU JOGO O ESCUDO E ELE MORRE..!

Neste episódio, L. e a observadora estão brincando há um bom tempo com alguns bonecos de super-herói. A criança, então, se dirige até a sala para pegar um escudo de brinquedo e mostrá-lo à pesquisadora. A cena acontece porque os participantes têm visões diferentes acerca da função do escudo: ser um objeto usado para a defesa em momentos de combate *versus* ser usado como “arma” nos momentos de luta. Apesar de estar presente na casa, a mãe não participa efetivamente da ocasião. Vejamos:

[...]

561 *(A criança vai até a sala e pega seu escudo de brinquedo)*

562 PES: Arrá! Cê vai se defendê da Frozen?

563 *(A criança faz posição de defesa)*

564 M: É só falá de princesa que ele...

565 PES: Ah lá! [Ri]

566 M: Vô fazê um suco.

567 PES: Vai se defendê da Frozen?

568 C: Não.

569 *(A criança vai para o seu quarto)*

570 PES: Não?

571 C: Eu vô mostá o meu escudo pra você.

572 PES: Aaah! Cê mostrô o escudo pra miim?

573 PES: Esse escudo é bem legal né?

574 C: É.

575 PES: Pra quê que serve esse escudo?

576 C: Pá / pá // pá jogá / pá // pá lu- / pá lu- / pááá luutá.

577 *(A criança inclina levemente o corpo para trás ao conseguir dizer “lutar”)*

578 PES: Pra lutar?

579 PES: É pra se defendê num é?

580 C: Não.

581 *(A criança nega balançando a cabeça)*

582 PES: Se alguém bem assim óh / querendo machucá você, você tchú..!

583 PES: ... põe o escudo na frente num é?

584 C: Não. Eu / eu jogo meu escudo e depoi(s) ele / ele / ele moorre.

585 *(A criança levanta os ombros em “jogo” e em seguida abre os braços ao dizer “morre”)*

586 PES: Aaah, muito bem! É uma boa forma. [Ri]

587 *(A criança assente em afirmação)*

588 C: Eu jogo meu escudo, depois ele moorre.

589 *(A criança abre os braços ao dizer “morre” e sorri)*

590 PES: É, isso é verdade. Acontece. Esse é bom também // é um bom jeito de usá o escudo.

591 PES: Então por exemplo se ele vir atacá você óh, táh!

592 *(A pesquisadora bate no escudo com um brinquedo)*

593 C: Tchúú!
 594 PES: Táh!
 595 C: Shiiiiu!
 596 (*A criança bate com o escudo*)
 597 PES: Ah, você joga o escudo, entendi.
 598 C: Eu uso o escudo pá lutá.
 599 PES: Entendi.

Os enunciados iniciais do recorte (561 a 573) não são partes da cena propriamente dita, embora sejam uma introdução ao tópico a ser debatido pelos participantes, notadamente pela colocação da observadora em 567 “**PES:** *Vai se defendê da Frozen?*”, que já insere a ideia do escudo como um instrumento de defesa. Julgamos que os movimentos, de fato, se desencadeiam mediante a pergunta em 575 “**PES:** *Pra quê que serve esse escudo?*”.

O argumento inicial da criança (576) rompe, portanto, com a ideia apresentada no turno 567, ao qual a interlocutora responde “*É pra se defendê num é?*” (linha 579), expandindo essa mesma noção nos turnos subsequentes (582 e 583), no intento de reafirmar a perspectiva exposta. A criança, primeiramente, nega (580, contra-argumento) e, então, reformula seu ponto de vista, trazendo uma explicação: 584 “*Não. Eu / eu jogo meu escudo e depois ele / ele **moorre**.*” – tal enunciado fornece uma alternativa para o uso indicado pela observadora.

OBS, em sequência, valida a proposta feita pelo menino, o que notamos em 586 “**PES:** *Aaah, muito bem! É uma boa forma. [Ri]*” e 590 “[...] *é um bom jeito de usá o escudo.*” – esse reconhecimento efetuado pela pesquisadora trata-se de um ajuste dialógico, visto que a alternativa é por ela adotada. A cena tem seu desfecho com a demanda: 591 “**PES:** *Então por exemplo se ele vir atacá você óh, táh!*”, e a resposta de L. se dá por meio da performance da ação (linha 596), reforçada pela verbalização em 598 “**C:** *Eu uso o escudo pá lutá.*” (resposta).

A corporalidade da criança atua de forma heterogênea tanto na construção dos sentidos negociados entre os parceiros quanto na própria organização de seus enunciados. Desses aspectos, gostaríamos de destacar a questão da reformulação e da expressividade, traços que remontam à ideia de coordenação entre gesto e fala, defendida nos trabalhos de McNeill (1985, 2000).

Na linha 576, verificamos repetições seguidas de uma reformulação por parte da criança: “**C:** *Pá / pá // pá jogá / pá // pá lu- / pá lutá.*”. No que tange à reorganização do enunciado, o movimento de inclinação (linha 577) coincide com o momento em que L., finalmente, “diz o todo” de sua proposição. Nesse instante, temos, junto à fala, um gesto

coesivo. Já ao produzir o icônico em 584-585 “[...] *C: Não. Eu / eu jogo meu escudo depois ele / ele moorre.*”, a gestualidade amplia a força argumentativa do enunciado do menino ao representar, visualmente, o efeito de sua ação.

O corpo, nessa lógica, materializa as propostas negociadas entre a criança e sua interlocutora e, de certa maneira, modaliza a aceitabilidade das perspectivas trazidas por L. para o jogo de negociação com a pesquisadora. O alinhamento corpo-palavra demonstra, dessarte, como não é produtivo pensarmos em uma hierarquia no que se refere à verbalização e gestualidade, e sim em elementos que coparticipam, em graus variados e de modos distintos, para a construção de sentidos.

Figura 10 - Alguns gestos em L. 2;10;06



1: C: Eu jogo meu escudo, depois ele moorre. (*argumento*)
2: (*A criança bate com o escudo*) (*resposta*)

Isso posto, devido ao teor representacional que compõe boa parte dos enunciados produzidos por L., a natureza da relação verbal/não verbal dessa interação é de elaboração – a corporalidade da criança ilustra/performa reiteradamente o ponto de vista por ela defendido à interlocutora. Contudo, identificamos outras relações, como a de substituição no enunciado 587 (*A criança assente em afirmação*) – o qual recupera o argumento apresentado pelo menino – , ocasião em que averiguamos a ausência completa de verbalização.

L. 3;0;00, CENA 1 - MAS TEM SÓ UM POUQUINHO...

Antes que a *Cena 1* seja propriamente analisada, cabe evidenciar que esta e as duas seguintes foram extraídas de uma mesma sessão (L. 3;0;00), gravada no dia do aniversário de L. Em L. 3;0;00, tivemos, ao todo, quatro cenas de argumentação, representando um dos registros mais profícuos de nosso *corpus*. Ademais, muitas cenas emergiram em atividades distintas entre a criança, a observadora e os outros interlocutores.

Entretanto, nem todos os episódios foram incluídos aqui em razão do critério “bom enquadramento” das imagens videográficas, uma condição essencial para a análise multimodal. Por conseguinte, gostaríamos de frisar alguns aspectos no tocante ao contexto de acontecimento de tais cenas: a primeira acontece em uma situação livre, ao passo que as demais, em momentos de brincadeira. Os tópicos polemizados, de forma mais ou menos direta, relacionam-se com o aniversário de L., desde os elementos que fazem parte da festa até a participação da própria criança e dos convidados nas atividades da celebração.

Realizadas tais ponderações, no primeiro recorte, participam principalmente a criança e a observadora – há, porém, algumas intervenções da avó, do pai e de outro participante, que não pode ser identificado. O tema central é o sabor do bolo, com dois momentos encadeados: uma conversa acerca do sabor preferido de L., levando ao debate em torno da quantidade de chocolate presente no doce. Vejamos:

41 **PES:** E quem que fez esse boolo?

42 **C:** Aahn... a vovó!

43 **PES:** Aaah! Eu sabiiia!

44 **PES:** E bolo de morango é o que vo- / você mais goosta?

45 **PES:** É?

46 **C:** Sim! [Sussurra]

47 **PES:** Siim?

48 **C:** Nãão!

49 (A criança se move para outro lugar dando pulinhos)

50 **PES:** Qual que é?

51 **C:** O de choco-laa-te.

52 **P:** De choco-laa-te!?

53 **PES:** Mas e- / esse não tem chocolate com moraango?

54 **C:** Nãão.

55 **PES:** É só moraango..?

56 **PES:** ... tem certeeza?

57 **C:** Éé... é... com moraango e chocolate.

58 **PES:** Aah... então tem chocolaate também.

59 **P:** Eu aaacho que tem chocollaate, né? [Ironiza]

60 (A criança olha para o pai enquanto mexe com o dinossauro e permanece em silêncio)

61 **PES:** Ééé! [Ri]

62 **OUT:** Aalgo me diiz...

63 **C:** Maas... mas tem só um pouquiinho.

64 **PES:** Tem bastaante cho- // pergunta pra vovó...

65 **PES:** ... tem bastante chocolate?

66 (A criança olha para o lado)

67 **C:** Nããão.

68 **AV:** Teem. [Ri]

69 **C:** Mas tem só decent(r)o..!

70 (A criança aponta de forma ritmada ao enunciar “dentro”)

71 AV: Só dentro?

72 PES: Só por foora que é o moraango...

73 PES: ... por dentro é bastaante chocolate.

74 (*A criança olha para o lado e mexe com o dinossauro*)

75 PES: Eu aacho que você vai gostá desse boolo...

76 P: Não vai?

77 (*A criança fica em silêncio e olha fixamente para a pesquisadora com as sobrancelhas arqueadas*)

O episódio sustenta-se, predominantemente, por intermédio de perguntas e da reformulação das respostas dadas por L. Nos turnos iniciais, há uma espécie de estabelecimento do “estado da coisa” entre os interlocutores, de um ponto de referência: “*E quem que fez esse boolo?*” (turno 41) / *C: Aahn... a voyó!*” (turno 42). A pesquisadora, em seguida, mobiliza o aspecto a ser discutido pelos participantes: “*PES: E bolo de morango é o que vo- / você mais goosta?*” (turno 44). A propósito, é relevante indicar que a observadora manteve um relacionamento próximo a L. e, por isso, já esperava uma reação contrária da criança.

L., de início, dá uma resposta ambígua, com um “sim” (linha 46), para, depois da reação da interlocutora (47 “*PES: Siim?*”), rever seu enunciado e reformular sua posição: “*C: Nããõ!*” (turno 48). Tal contraste entre as respostas, mesmo que em um curto espaço de tempo, aponta para a negociação em andamento, além de nos sinalizar o movimento de revisão quanto ao próprio discurso de L. a partir da retomada de seu enunciado pela pesquisadora.

Diante da contradição, a observadora, mais uma vez, pede à criança um esclarecimento – 50 “*PES: Qual que é?*” –, ao que L. prontamente responde: 51 “*C: O de choco-laa-te.*”. Logo na sequência, há um embate sobre a composição do bolo, em específico a quantidade de chocolate no doce. Temos, então, duas perspectivas diversas: **a)** a de L., que expressa uma insuficiência de seu elemento preferido; e **b)** a dos adultos envolvidos, que alegam a presença adequada de chocolate no bolo. Isso pode ser notado nas declarações: 53 “*PES: Mas e- / esse não tem chocolate com moraango?*” / 54 *C: “C: Nããõ.”* (argumento).

Em decorrência de um novo questionamento, CHI reformula sua afirmação, reconhecendo que o bolo contém os dois ingredientes, chocolate e morango: 57 “*C: Éé... é... com moraango e chocolate.*”. Nessa direção, as perguntas nos parecem ser mecanismos importantes para a reorganização das propostas dos participantes, notadamente as da criança, e uma estratégia interessante para a “ativação” do encadeamento dialógico no episódio em questão.

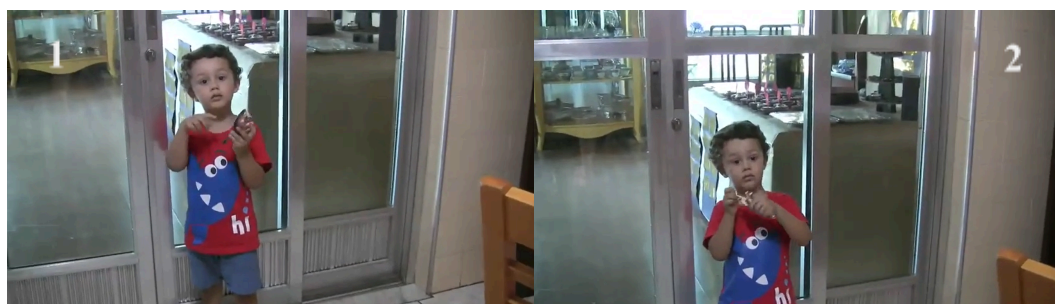
Tal mecanismo aparenta ter mais centralidade nessa interação se considerarmos o enunciado do pai, o qual ironiza a resposta dada por L.: “**P:** Eu aacho que tem chocollate, né? [Ironiza]” (turno 59). Nesse instante, verificamos um deslocamento da atenção da criança para o pai: 60 (*A criança olha para o pai enquanto mexe com o dinossauro e permanece em silêncio*) – o comportamento em destaque pode ser interpretado como um momento de reflexão e/ou hesitação ante a provocação feita pelo interlocutor.

Nessa conjuntura, a ironia introduz um tom de desafio e, mais uma vez, a criança reconsidera a sua posição – 63 “**C:** Maas... mas tem só um pouquiinho.” (argumento expandido) –, e a observadora responde: 64 “**PES:** Tem bastante cho- // pergunta pra vovó... // 65 **PES:** ... tem bastante chocolate?”. L. nega (linha 67) e, em continuidade, elabora melhor seu contra-argumento ao alegar: 69 “**C:** Mas tem só deeent(r)o..!”, aspecto complementado e reforçado pelo apontar ritmado.

A posição inicial dos interlocutores se mantém, tal qual podemos notar por seus enunciados em resposta ao contra-argumento de L.: 72 “**PES:** Só por foora que é o moraango... // 73 **PES:** ... por dentro é bastante chocolate.”. A criança, a partir desse instante, não mais verbaliza, mas permanece em silêncio, alternando o olhar entre os participantes e, ao fim, fixando-o em um deles. Tais gestos foram detectados em outros momentos do *corpus*, especialmente nas cenas que se findam com o desacordo.

Compreendemos esses comportamentos como uma resposta da criança, haja vista que ela parece não incorporar as propostas oferecidas pelos outros interactantes, tampouco dá continuidade ao embate, seja pela falta de recursos que poderiam gerar o convencimento de seus interlocutores, seja pela “desistência” de esclarecer seu ponto de vista aos outros. O olhar, em nossa perspectiva, revela-se um elemento muito significativo, ainda mais combinado ao silêncio, na configuração de um movimento alternado que se fixa em OBS, depois do comentário: 75 “**PES:** Eu aacho que você vai gostá desse boolo...”.

Figura 11 - Alguns gestos em L. 3;0;00 (cena 1)



1: C: Mas tem sóó decento..! (*contra-argumento*)

2: (*A criança fica em silêncio e olha fixamente para a pesquisadora com as sobrancelhas arqueadas*) (*resposta*)

Nessa cena, temos um número menor de enunciados argumentativos construídos por elementos multimodais. Não obstante, a gestualidade, junto aos enunciados verbais, assume, de modo equilibrado, as relações de complemento – no caso do apontar – e de substituição – silêncio combinado com o olhar –, que se caracterizam, respectivamente, como contra-argumento e resposta de L.

L. 3;0;00, CENA 3 - ELA NÃO PODE NÃO CABER!

Neste outro momento da festa de aniversário, algumas crianças e L. já estão brincando na piscina de bolinhas. Em tal circunstância, CHI procura convencer OBS e MOT a permitirem que sua prima mais nova – ainda bebê, com cerca de um ano de vida – brinque com eles. A interação é marcada por diferentes movimentos argumentativos e pelo papel central dos elementos multimodais na elaboração do significado das proposições de L., sobretudo no que concerne à interincompreensão acerca da ideia veiculada pela palavra “menor”:

[...]

1283 **C:** Mamãããe..!

1284 **PES:** Cê / cê...

1285 **C:** ... põe ela aaqui.

1286 **C:** Põe ela.

1287 **M:** Siim, L. Depois eu poonho.

1288 **PES:** Num dá pra deixar ela aqui?

1289 **M:** Acho que não dá...

1290 **PES:** Não fica?

1291 **M:** Éé... acho que é meio...

1292 **M:** ... arriscado.

1293 **PES:** Aacho que ela é meio pequeniniinha.

1294 %com: em 1293 a pesquisadora se dirige à criança

1295 (*A criança olha para a pesquisadora, expressando desapontamento*)

1296 **PES:** Tem que entrar.../

1297 **C:** Mas eu sô menooor!

1298 (*A criança faz um pequeno círculo com as mãos ao enunciar “menor”*)

1299 **C:** Ela é menoziinha, ela não poode caber!

1300 **PES:** Não.../

1301 **C:** Olha o tamaanho deela!

1302 (*A criança “dá de ombros”, gesticulando com as mãos, e expressa desapontamento*)

1303 **PES:** ... ela cabe.

1304 **PES:** Mas é que eu acho que ela não consegue ficar soziinha.

1305 **PES:** Tem que ficá alguém dentro aí com eela.

1306 **PES:** Tiipo... ou a sua mããe ou a / ou a sua tia...

1307 **PES:** ... Rooberta...

1308 (A criança continua expressando seu desapontamento, cabisbaixa)

1309 **PES:** ... tem que ficar lá dentro.

1310 (A criança fica em silêncio e fixa seu olhar na observadora)

Nos momentos anteriores ao recorte de transcrição apresentado, nosso sujeito de pesquisa postula o desejo de incluir a prima na brincadeira. Assim, L. pede à mãe que coloque a bebê na piscina, solicitação que encontra certa resistência devido ao tamanho e à idade de COU. Nesse contexto, os adultos apresentam um contra-argumento baseado na segurança da prima, sugerindo que ela não conseguiria permanecer sozinha na piscina sem o acompanhamento de um adulto, o que verificamos pela declaração da mãe: 1291 “**M:** *Éé... acho que é meio... // 1292 **M:** ... arriscado.*”.

No turno seguinte, 1293 “**PES:** *Acho que ela é meio pequeniniinha.*”, a pesquisadora dirige-se a L., procurando explicar a razão pela qual, naquele momento, não seria possível que a prima ficasse com eles para a brincadeira, e o menino contra-argumenta: 1297 “**C:** *Mas eu sô menoor*”. Em relação a esse enunciado, é possível observar que a criança toma o adjetivo “pequeninha” como critério para a entrada da prima na piscina de bolinhas, uma vez que, por comparação, se ele é uma criança “menor” e está autorizado a entrar, a prima, atendendo à mesma condição, também poderia.

Essa ideia é sustentada no turno seguinte, o que percebemos pela organização do enunciado: 1299 “**C:** *Ela é menoziiinha, ela não poode caber!*”. Nessa ocasião, há um evidente descompasso entre a perspectiva da criança e a dos adultos, pois L. entende “menor” como um fator atrelado ao espaço disponível e à capacidade da prima enquanto uma “criança pequena” de participar da brincadeira, à medida que os adultos interpretam a mesma palavra sob o viés da vulnerabilidade e necessidade de supervisão.

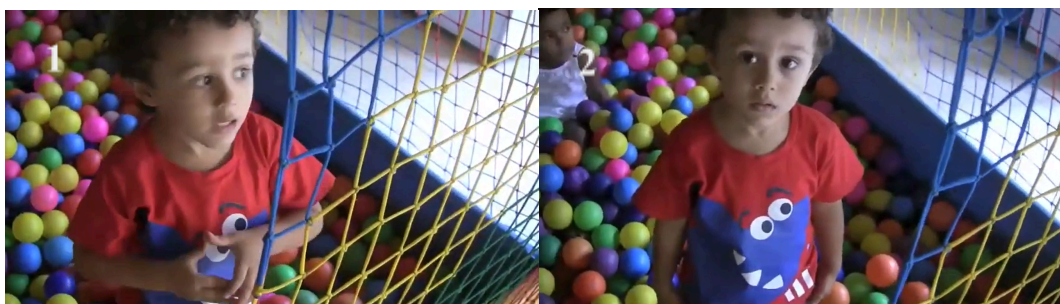
A interlocutora, percebendo o real sentido da proposição da criança, procura reelaborar sua posição inicial em 1300 “**PES:** *Não.../*”, e L. a interrompe, contra-argumentando: 1301 “**C:** *Olha o tamaanho deela*”. A observadora, então, complementa a explicação nos turnos subsequentes: 1303 “**PES:** *... ela cabe.* // 1304 **PES:** *Mas é que eu acho que ela não consegue ficar soziinha.* // 1305 **PES:** *Tem que ficá alguém dentro aí com eela.*”.

Os elementos multimodais desempenham um papel crucial na argumentação de CHI – nesse excerto, evidenciando a frustração da criança ao perceber a resistência dos

adultos e ilustrando a perspectiva do menino (turno 1298). A entonação e o alongamento das vogais em palavras como “menor” e “dela”, além disso, contribuem para a construção de um enunciado mais enfático, pondo em relevo os motivos levantados por L. a favor de seu ponto de vista.

Novamente o silêncio e a alternância no olhar configuram-se como uma resposta em face da prevalência da posição defendida por MOT e OBS. Nesse âmbito, tais reações podem ser tomadas como uma incorporação – um resultado ou não da impotência de gerar novos argumentos e contra-argumentos – por parte de nosso sujeito de pesquisa. A ausência de uma resposta verbal, aliada à postura cabisbaixa, pode indicar uma atitude de conformação e uma possível insatisfação, marcando a assimetria estabelecida entre os participantes.

Figura 12 - Alguns gestos em L. 3;0;00 (cena 3)



1: C: Mas eu sô menoor! // (A criança faz um pequeno círculo com as mãos ao enunciar “menor”) (contra-argumento)

2: (A criança fica em silêncio e fixa seu olhar na observadora) (resposta)

Nesse outro episódio argumentativo ocorrido no aniversário de L., vemos uma participação relativamente menor da criança no conjunto da negociação. Dessa maneira, nos enunciados caracterizados como movimentos argumentativos, a relação estabelecida entre os componentes verbais e não verbais foi de elaboração (no caso da representação do conceito “menor”), redundância (dar de ombros, seguido do movimento das mãos, ligados ao verbo “olha”) e substituição (silêncio combinado com o olhar fixado).

L. 3;0;00, CENA 4 - EU SOU GRANDE DEMAIS.

Este terceiro momento da comemoração de aniversário, mais próximo do final da sessão, é relativamente extenso se comparado aos outros dois excertos, tendo cerca de um

minuto e trinta segundos de duração⁴⁸. Muitos convidados participam da cena, em especial COU (prima mais velha de CHI), GDF (padrinho de L.), OBS e FRI (amiga de CHI e afilhada de OBS). Os movimentos argumentativos são “entrecortados”, no sentido de que a cena é maior e atravessada pelos comentários dos adultos presentes. A situação argumentativa é desencadeada pela divergência no momento de entrega/aceitação do presente. Verifiquemos:

- [...]
 2301 **PRI**: E esse preseente..
 2302 **PAD**: Ooi, bonito!
 2303 **PES**: [Ri].
 2304 **PAD**: ... É pro L.!
 2305 **PES**: É eele que tá fazendo aniversário, num é?
 2306 **PAD**: Será que eele vai queerer?
 2307 **PES**: E aí, L.?
 2308 **PRI**: Dêxa eu dá pro L..
 2309 (PRI estende o braço)
 2310 **PAD**: Cê vai dá pro L.?
 2311 **C**: Nãã..
 2312 **C**: ... eu sô g(r)aaande demais.
 2313 **P**: [Bufa].
 2314 **PAD**: O quê que é graande demais..
 2315 **PES**: O que.../
 2316 **PAD**: ... o presente ou você?
 2317 **C**: Eeu.
 2318 **PAD**: você não qué o preseente?
 2319 **C**: Não.
 2320 **PES**: Aah, então tá. Eu vo- .../
 2321 **PAD**: ... Eu vô dá pra ela.
 2322 **PES**: Então eu vô leear, então...
 2323 **PES**: ... acho que eu vô levar pra miim.
 2324 **PES**: Pode?
 2325 **A**: Se você levá pra você, cê vai dá pra miim.
 2326 *(A criança se mantém em silêncio e alterna o olhar entre os interlocutores desde o turno 2319)*
 2327 **PES**: [Ri].
 2328 **PAD**: Eu vô dá pra sua mããe, eentão.
 2329 **PRI**: Não.
 2330 **P**: Se ele aacha que tá graande pra ganhar preseente, ele tá redondamente enganaado! [Ri]
 2331 **PES**: Éé... [Ri]
 2332 *%com: todos os interlocutores riem, menos a criança*
 2333 **C**: mas pra miim é graande!
 [...]
 2361 **PES**: Ôôôh, L...!
 2362 **PES**: Vaamo abrir esse preseente, L.!

⁴⁸ No recorte feito por nós. A cena “total” dura mais do que isso, porém há muitas pausas e muitos comentários não dirigidos à criança a partir do argumento inicial dado por ela.

2363 (A criança não verbaliza e se afasta dos interlocutores)

2364 PES: Ôôôh, L....

2365 PAD: L...!

2366 PES: Óoh! [Surpresa]

2367 PAD: ... cê não quer?

2368 PES: Vaamo abrir esse presente!

2369 PAD: Cê vai abrir depois?

2370 (A criança assente em afirmação)

2371 PES: Vaamo abrir pra ver o quê que teem.

2372 PAD: Vô deixá com a maamãe eentão.

2373 PAD: xxx. [Ininteligível]

2374 C: Põe lá <no seu xx>... [Ininteligível]

2375 PRI: xxx. [Ininteligível]

2376 (PRI entra na piscina de bolinhas)

2377 C: Aaah, na pisci- //.

2378 C: Vaamo brincando na pisciina de bolinhas depois minha mãae... me chama.

2379 C: Poode dá!

2380 (A criança olha na direção de PAD e gesticula com a mão esquerda)

2381 C: Pode...

2382 C: ... eu não <tira pronto> [?] ... do meu aniversário...

2383 C: ... a miinha mãae vai chamá!

2384 (A criança olha na direção de PAD mais uma vez e leva a mão esquerda para o rosto em configuração de semicírculo)

2385 PES: Mas agora não é seu aniversário aiinda?

2386 C: É!

2387 PES: Então, mas ele já poode dá o presente agoora...

2388 PES: ... não pode?

2389 C: Nããão!

2390 A: na hoora da feesta que ele qué o presente.

2391 PES: Aaaah! Só na hora da festa?

2392 C: Siim. Na hora da festa...

2393 (A criança assente ao dizer "sim")

2394 C: ... quando a minha mãae me chaamá...

2395 PES: Ahn.

2396 ... eu vô ir láá.

2397 (A criança alterna olhar entre PES e o ambiente e, ao dizer "lá", aponta com a palma aberta)

2398 PES: Aah, entendi.

2399 (A criança alterna o olhar, com as sobrancelhas arqueadas, e abaixa o braço, com a palma aberta e virada para cima)

2400 A: Teendeu?

Conforme anunciamos, em resumo, a argumentação se desenvolve em torno de uma questão central – “quando o presente deve ser entregue?” – à qual L. reage de forma inesperada. Nos primeiros turnos, GDF apresenta o presente ao menino, partindo da suposição de que ele o aceitará prontamente. No entanto, L. recusa o recebimento da lembrança de aniversário, justificando: 2311 “C: Nãão..! // 2312 C: ... eu sô g(r)aaande demais.”

(contra-argumento).

Tal colocação inusitada gera estranhamento nos demais interactantes, os quais questionam, ironizam e brincam com ela. Em razão de L. manter sua posição e, até certo ponto, “não responder” – 2326 (*A criança se mantém em silêncio e alterna o olhar entre os interlocutores desde o turno 2319*) –, os interlocutores reformulam seus enunciados e usam do humor – a “ameaça” de transferir o presente para outra pessoa ou levá-lo embora – na tentativa de relativizar a posição do menino.

Apesar disso, CHI contra-argumenta, deslocando o foco da questão principal para uma percepção subjetiva de si em 2333 “**C:** mas pra miim é graande”, desafiando a suposição inicial de que a entrega deveria ser feita de modo imediato, ainda que essa reação, na visão dos adultos, tenha sido inadequada. Dos interlocutores presentes, a observadora e o padrinho continuam a insistir com a criança para que ela abra a lembrança de aniversário, enquanto L. se afasta dos interlocutores repetidas vezes, “ignorando-os”.

No turno 2369, depois de alguns minutos de insistência, GDF finalmente propõe outra opção: “**PAD:** *Cê vai abrir depois?*”, à qual o menino assente – o que tomamos como um movimento de aceitação do argumento inicial. O interlocutor, então, avisa que deixará o presente com a mãe da criança, e L. primeiro aceita (2381 “**C:** *Pode...*”) para logo complementar: 2383 “**C:** ... a miinha mããe vai chamá!” (contra-argumento). A partir disso, a observadora recupera uma informação do enunciado anterior da criança – “[...] *do meu aniversário...*” (2382) – a fim de reiterar o momento de abertura do presente, questionando se já não estaria acontecendo.

Com isso, CHI, de início, concorda, todavia, diante da declaração em 2387 “**PES:** *Então, mas ele já poode dá o presente agoora...* // 2388 **PES:** ... não pode?”, opõe-se (turno 2389). O motivo se torna mais explícito aos adultos com o comentário da amiga: 2390 “**A:** *na hoora da feesta que ele qué o presente.*”, ao que L. faz coro: 2392 “**C:** Siim. *Na hora da festa...*” (contra-argumento), sendo tal ideia expandida nos turnos subsequentes: 2394 “**C:** ... quando a minha mãae me chaamá... // 2396 ... eu vô ir lúú.”.

Nesse episódio, os elementos multimodais cumprem um papel fundamental no indicativo da resistência de L. diante das propostas/provocações dos interlocutores. O silêncio e desvio no olhar são representativos no movimento de recusa do menino – também o afastamento físico é significativo nesse ponto. Ademais, notadamente no desfecho da cena, eles servem como mecanismos de reforço e elaboração para o argumento de CHI sobre o “momento oportuno” para a abertura e entrega do presente.

O episódio tem seu desfecho com o acordo dos participantes em 2398 “**PES:** *Aah,*

entendi.”, o que interpretamos ocorrer pela intervenção/mediação de FRI. Inclusive, os últimos enunciados de OBS e FRI, se relacionados com a gestualidade final de CHI – 2399 (*A criança alterna o olhar; com as sobrancelhas arqueadas, e abaixa o braço, com a palma aberta e virada para cima*) – sinalizam que o conflito foi resolvido de maneira satisfatória para todos, embora a expressão de L. possa indicar uma leve irritação ou um desconforto em função do longo embate.

Figura 13 - Alguns gestos em L. 3;0;00 (cena 4)



- 1:** (*A criança não verbaliza e se afasta dos interlocutores*) (*contra-argumento*)
2: (*A criança alterna o olhar; com as sobrancelhas arqueadas, e abaixa o braço, com a palma aberta e virada para cima*) (*resposta*)

À semelhança da sessão L. 2;6;25, os gestos produzidos pela criança funcionam como um adendo às informações por ela verbalizadas, exceto nos casos em que houve uma relação entre as instâncias verbal e não verbal por substituição – precipuamente nos movimentos de contra-argumento e resposta. Consideramos que esse resultado está estreitamente associado ao acabamento/à interpretação dado(a) pelos adultos presentes em cena ao enunciado inicial do menino, assim como ao “abandono” do tópico por L. – manifestado pelo afastamento corporal e pela ausência de verbalização – em decorrência da irritabilidade ante a situação ou da não habilidade em sustentar seu ponto de vista aos interlocutores.

L. 3;0;21, CENA 2 - AH, ASSIM ELE CAI!

No episódio em questão, L. e OBS estão no quarto da criança, brincando com alguns *action-figures*⁴⁹. De início, os dois interlocutores se divertem ao tentarem encontrar o

⁴⁹ Bonecos colecionáveis, normalmente, articulados e de alguma temática específica, a exemplo dos de super-heróis ou de outros personagens de animações.

ponto de equilíbrio do boneco para que ele fique em pé. A criança, em tal conjuntura, alega que os olhos do personagem estão ardendo por estarem avermelhados. A situação é rapidamente solucionada por L. e, então, ambos voltam à atividade inicial – equilibrar o super-herói. Ao finalmente atingirem o objetivo, a partir do enunciado 296 “**PES:** *Ele não vai nunca mais cair, êê! [Ri]*”, temos o encadeamento de uma oposição completamente multimodal. Analisemos:

[...]

267 C: eu / eu fazi assim... e assim / assim e depois / e depois caiu.

268 (A criança manipula o boneco)

269 PES: Óh, ele ficou agora... êê! Óh, vai caí / vai caí... uáá caíiu...

270 PES: ... de ca-ra no chãão! [Ri]

271 C: É / é aqui é o <quarto> [?] dele //.

272 C: Olha, o olho dele tá ardendo!

273 (A criança olha para o boneco com as sobrancelhas cerradas)

274 PES: Por que será que o olho dele tá ardendo, tá vermelho?

275 C: Tá!

276 PES: ‘Xô ver?

277 C: Tá vermelho aqui!

278 PES: Hm, o que será que ele fez no olho?

279 C: Ele fez uma <sujeira> [?].

280 PES: Tem uma sujeira no olho dele?

281 C: É.

282 C: Dêxa eu limpá com a minha rôpa.

283 PES: Então limpa.

284 (A criança limpa os olhos do boneco com a própria camiseta)

285 PES: E aí melhorou?

286 C: Eu / eu vi ele... caí.

287 PES: [Ri].

288 PES: E agora, será que ele fica de pé?

289 PES: Devagarzinho // põe devagarziinho.

290 PES: Ih, agora ele tá muito pra trás.

291 C: Pera, dêxa eu arrumá ele.

292 PES: Iisso, arruma.

293 (A criança arruma o brinquedo e consegue equilibrá-lo)

294 PES: Êêêê! Conseguimos! [Ri]

295 (A criança olha para a pesquisadora sorrindo e, depois, para o brinquedo)

296 PES: Ele não vai nunca mais cair, êê! [Ri]

297 C: [Assopra].

298 (A criança assopra o brinquedo para tentar derrubá-lo)

299 C: [Assopra].

300 (A criança continua a assoprar, mais fortemente, e alterna o olhar entre a pesquisadora e o boneco)

301 PES: Nossa nem...

302 C: [Assopra].

303 (A criança sorri olhando para PES e volta a assoprar)

304 **PES:** ... nem com vento, nem com cuspe, nada?

305 (*A criança pega um carro de brinquedo e bate no boneco, derrubando-o*)

306 **PES:** Ah, assim ele cai... aah, assim ele cai, né?

307 (*A criança olha para PES e sorri, ficando em silêncio*)

A despeito dos enunciados opositivos se concretizarem mais pelas ações da criança e não por uma verbalização explícita, entendemos esse excerto como uma cena argumentativa, porque visualizamos dois pontos de vista divergentes, os quais, mesmo pelo viés humorístico, estão sendo negociados: **a)** a proposta da pesquisadora que, depois do atingimento do ponto de equilíbrio, afirma que o brinquedo “nunca mais irá cair”; e **b)** a criança que, imediatamente, desafia a proposição da interlocutora, trazendo os “elementos externos” – o assoprar, principalmente – como uma possibilidade plausível para causar a queda do boneco.

O que nos chama a atenção é que CHI opta por não verbalizar um desacordo, empregando, no lugar disso, uma estratégia multimodal – assoprar o brinquedo (enunciados 297 a 303, com o aumento progressivo da força) – para desafiar a declaração da interlocutora, que reage com surpresa e humor (uso da ironia e de interjeições, do enunciado 301 em diante). As respostas desta às ações de L., ao mesmo tempo, trazem à interação um tom de ludicidade e convivência, mas não deixam de “desafiar” a criança, como observamos em 301 “**PES:** Nossa nem... // 304 **PES:** ... nem com vento, nem com cuspe, nada?”.

L., ao perceber que sua primeira estratégia é ineficiente, recorre a uma ação mais “brutal” – 305 (*A criança pega um carro de brinquedo e bate no boneco, derrubando-o*) – ao valer-se de um carrinho para provar seu *contra-argumento*: a queda, a depender da influência de ações externas, é algo muito plausível. A cena se finda com o reconhecimento da interlocutora em 306 “**PES:** Ah, assim ele cai... aah, assim ele cai, né?”, e com o silêncio de CHI – que, dessa vez, indica sinais de divertimento, já que o menino sorri enquanto olha para sua parceira.

Nesse exemplo, o viés e a construção argumentativos estão ancorados no corpo de L. É possível, inclusive, notar sutilezas nesse uso, quando, ao insistir no assoprar, CHI aumenta a intensidade progressivamente por estar atento às reações de OBS, alternando entre ela e o objeto focalizado. Isso, somado ao sorriso, pode ser um indício de um desejo de testar os limites da afirmação de OBS de forma humorística, posto que a repetição do gesto intensifica a ironia – atenuada pelos sorrisos da criança – de maneira lúdica, criando uma certa atmosfera de “cumplicidade” entre os parceiros comunicacionais no jogo argumentativo.

Figura 14 - Alguns gestos em L. 3;0;21 (cena 2)



- 1:** *(A criança assopra o brinquedo para tentar derrubá-lo) (contra-argumento)*
2: *(A criança continua a assoprar, mais fortemente, e alterna o olhar entre a pesquisadora e o boneco) (contra-argumento)*
3: *(A criança pega um carro de brinquedo e bate no boneco, derrubando-o) (contra-argumento)*
4: *(A criança olha para PES e sorri, ficando em silêncio) (resposta)*

Em comparação às outras cenas por nós selecionadas, essa é a única em que a relação entre verbal/não verbal nos movimentos argumentativos de L. é exclusivamente construída por substituição. Aqui, diferentemente das outras sessões, todos os componentes da tríade são construídos completamente pelos elementos/pelas ações corporais, sem a presença absoluta de verbalização. É relevante, todavia, destacar o papel dos movimentos faciais para a manutenção de uma atmosfera de convivência e de partilha entre os participantes, além da abertura dada pela interlocutora a esse tipo de comportamento/resposta por parte da criança.

L. 3;0;21, CENA 3 - AQUI NÃO TEM ESCADA.

Nesta cena, a criança, sua mãe e a observadora estão no quarto de L., conversando entre si, enquanto a criança brinca sozinha. Em um determinado momento, MOT oferece à OBS um banquinho de madeira maciça para ela sentar e, em seguida, comenta com a pesquisadora que, às vezes, utilizava o objeto como escada. Em tal ocasião, L. entra no assunto e relata a presença/ausência de escadas em sua residência. Do mesmo modo que na *Cena 1 - Por que você não foi pra escola?*, temos uma interincompreensão no que tange ao tópico “escada”, mas, dessa vez, a termos da proposição feita pela criança.

- [...]
 1050 **PES:** [Ri].
 1051 **M:** Num tenho escada.
 1052 **PES:** Ele é bom // bem /.
 1053 **M:** É [boceja].
 1054 **C:** Aqui não tem escada.
 1055 **PES:** Não tem escada?
1056 (A criança assente levemente com a cabeça, em confirmação)
 1057 **PES:** Por que será?
 1058 **C:** Tem / tem / tem só lá foora.
1059 (A criança aponta com o braço esquerdo ao dizer “fora”, a cabeça e o olhar acompanham a direção do movimento braçal)
 1060 **PES:** Mas precisa de escada?
 1061 **C:** Hmmm... não.
1062 (A criança olha fixamente para PES e faz uma careta ao dizer “não”)
 1063 **PES:** Não, né?
 1064 **C:** Não.
1065 (A criança balança a cabeça em negação)
 1066 **C:** É / é só pra subí que precisa de escada.
 1067 **PES:** E você não precisa subir... em lugar nenhum né?
 1068 **PES:** Você é pequeno.
 1069 **C:** Não...
1070 (A criança vira o corpo para a esquerda, dando as costas para PES ao dizer “não”)
 1071 **C:** ... pôque / pôque / pôque a... nesse andar num tem escada.
 1072 **PES:** [Ri] entendi!

A interincompreensão que circunda a cena só pode ser reconhecida quando temos a ciência de que L. e sua família moram em um apartamento, especificamente, no primeiro andar. Nesse caso, a partir da colocação da mãe (1051 “**M:** Num tenho escada.”), a criança introduz seu ponto de vista em 1054 “**C:** Aqui não tem escada.”, reforçando a ideia de ausência do objeto já posta por ela e trazendo uma informação importante – não reconhecida de imediato pela interlocutora – a respeito da espacialidade de sua casa.

Nos enunciados 1055 e 1057, a observadora procura entender a colocação do menino ao perguntar o motivo da falta de escadas, e L. reformula: 1058 “**C:** Tem / tem / tem só lá foora.”. OBS, então, questiona a necessidade de escadas no apartamento da família em 1060 “**PES:** Mas precisa de escada?” – o que interpretamos como um “anúncio” para as ideias expressas nos enunciados posteriores (1067 e 1068) e como uma retomada da declaração referente à funcionalidade do banco, feita pela mãe da criança nos minutos anteriores.

O menino, inicialmente, declara que as escadas não são necessárias e, depois, acrescenta uma observação: 1066 “**C:** É / é só pra subí que precisa de escada.”. OBS, diante disso, se contrapõe: 1067 “**PES:** E você não precisa subir... em lugar nenhum né? // 1068

PES: *Você é pequeno.*”. Nesse instante, por meio dos enunciados da interlocutora, conseguimos identificar a distância das proposições em jogo: **I.** para a criança, não precisamos de escadas porque estamos em uma casa do primeiro andar *versus* **II.** para a observadora, não há escadas no apartamento, já que L. é uma criança pequena e o banco é suficiente para auxiliar os adultos que ali habitam.

L. nega e, na sequência, responde à OBS em 1069 “**C:** *Não... // 1071 C:* ... *pôque / pôque / pôque a... nesse andar num tem escada.*”, agora explicitando sua proposição para sua interlocutora ao abordar as características daquele espaço. A pesquisadora encerra o debate validando/incorporando, em nosso entendimento, a explicação apresentada por CHI, dada a sua declaração ao final da cena (1072 “**PES:** *[Ri] entendi!*”) e a consecutiva mudança de assunto.

Figura 15 - Alguns gestos em L. 3;0;21 (cena 3)



- 1: (A criança aponta com o braço esquerdo ao dizer “fora”, a cabeça e o olhar acompanham a direção do movimento braçal) (argumento)
- 2: (A criança olha fixamente para PES e faz uma careta ao dizer “não”) (argumento)
- 3: (A criança vira o corpo para a esquerda, dando as costas para PES ao dizer “não”) (resposta)

Nessa cena, que também é mais curta, a relação entre as instâncias verbal e não verbal é heterogênea, de maneira que os elementos multimodais complementam, trazem algum adendo ou reforçam, por redundância, os componentes da fala. Em tal caso, a redundância é marcada de modos distintos nos enunciados 1065 e 1070: no primeiro, temos o uso de um gesto emblemático (balançar da cabeça junto ao “não”), já no segundo, um

gesto-ação (o giro do corpo que acompanha o “não”).

L. 3;1;18, CENA 1 - ELES SÃO MUITO “PERIGOSOS”!

Neste episódio, estão presentes a mãe, observadora, a criança e sua prima mais nova, ainda bebê. MOT e OBS conversam paralelamente sobre o brinquedo disputado pelas crianças e poucas vezes se dirigem a elas – com exceção dos turnos 173, 175, 178, 179, 192, 194, 197. Dessarte, a oposição/o embate entre os participantes se sustenta nas ações de COU em relação ao brinquedo e nos protestos de CHI, muito marcados pelo uso do “não” e de alterações prosódicas:

[...]

161 **M:** [Conversa paralelamente].

162 (PRI pega o dinossauro de C)

163 **C:** Não...

164 (A criança tira o brinquedo da mão de PRI)

165 **PES:** [Conversa paralelamente].

166 (PRI pega novamente o dinossauro de C)

167 **PES:** [Conversa paralelamente].

168 **C:** ... esse não.

169 **M:** [Conversa paralelamente].

170 **M:** [Conversa paralelamente].

171 **M:** [Conversa paralelamente].

172 **M:** [Conversa paralelamente].

173 **M:** Aqui Camila, tó!

174 (PRI, mais uma vez, pega o dinossauro de C)

175 **M:** Aqui, óh!

176 **C:** Não- / nããão!

177 **C:** Esse nããão!

178 **M:** Camila aqui, óh..!

179 **M:** ... aqui pra ti.

180 **M:** [Responde paralelamente].

181 **C:** Esses <não é pra você> [?!]

182 **M:** [Conversa paralelamente].

183 **PES:** [Ri].

184 **M:** [Conversa paralelamente].

185 **M:** [Conversa paralelamente].

186 **M:** [Conversa paralelamente].

187 **C:** Nãão / nãão / nãão / nãão / nãão..!

188 %com: a criança acentua a palavra “não” repetidas vezes

189 **C:** ... isso não é pra vo-cê!

190 (A criança levanta o braço direito, com a mão espalmada em direção à PRI)

191 **PES:** [Ri].

192 **M:** Aah, L.... ela qué brincá também!

- 193 C: Eu não // eu não gosto que ela /.
 194 M: Óh esse aqui!
 195 %com: M oferece um outro brinquedo para PRI
 196 C: Esses...
 197 M: Esse.
 198 C: ... esses são muito perig~~ous~~os!
 199 C: <mas> [?] esses da-qui são muito perig~~ous~~os!
 200 (*Enquanto enuncia, a criança coloca as duas mãos sobre o dinossauro e acentua a palavra “daqui”*)
 201 M: [Conversa paralelamente].
 202 C: e esse também é perig~~ous~~o!

Embora estejamos cientes de que o “não”, por si, não necessariamente assuma um valor argumentativo e/ou de oposição, nessa cena, considerado junto aos elementos multimodais e demais verbalizações, o interpretamos como tal. Ademais, ao contrário do que ocorre nas demais cenas aqui compiladas e em outras por nós encontradas, CHI não elabora – a termos de verbalização – seus enunciados de uma maneira mais complexa, o que atribuímos ao fato de sua interlocutora ser um bebê. Assim, se de um lado temos COU, que deseja brincar com o dinossauro, em direção oposta está L., que não quer compartilhar seu brinquedo.

COU, por várias vezes, pega o brinquedo de seu primo, atitude à qual L. se opõe, progressivamente e cada vez mais intensamente – há o uso, por exemplo, de diversas repetições, para além das alterações prosódicas nos advérbios de negação. Em 189 “C: ... *isso não é pra vo-cê!*”, ele declara que os brinquedos não seriam próprios para COU, e a mãe intervém dizendo: 192 “M: *Aah, L.... ela qué brincá também!*”. Nesse ponto, a despeito de COU “desistir” de pegar o brinquedo, L. contra-argumenta com a mãe: 193 “C: *Eu não // eu não gosto que ela /.*”.

A criança complementa a ideia de seu contra-argumento nos turnos seguintes, de certo modo, justificando seu não querer partilhar, alegando que: 198 “C: <mas> [?] *esses da-qui são muito perig~~ous~~os!* // 202 C: e esse também é perig~~ous~~o!”. A cena termina com MOT e OBS redirecionando o assunto para outro tópico – sobretudo porque os dinossauros emitiam sons e poderiam comprometer a gravação. Nesse âmbito, poderíamos rejeitar a possibilidade de termos um desacordo entre COU e CHI, já que ela continua tentando interagir com L. e OBS, mesmo depois da retirada do brinquedo.

Não obstante “simplificada” – notadamente se levarmos em conta a variedade dos elementos verbalizados e o modo de combinação/estruturação de enunciados com as demais cenas identificadas –, o recorte em questão é muito interessante quando pensamos acerca do

aspecto da repetição e das alterações prosódicas para a marcação de um ponto de vista/uma oposição que, nesse contexto, carrega um efeito de proibição/ordem. Para mais, os outros componentes multimodais (a mão espalmada e a acentuação de elementos específicos da sentença, os pronomes “esse(s)” e o advérbio “daqui”, por exemplo) reforçam o ato de recusa de L. e a manutenção de seu ponto inicial (a não partilha).

Figura 16 - Alguns gestos em L. 3;1;18 (cena 1)



- 1:** *(A criança levanta o braço direito, com a mão espalmada em direção à PRI) (contra-argumento)*
2: *(Enquanto enuncia, a criança coloca as duas mãos sobre o dinossauro quando acentua a palavra “daqui”) (contra-argumento)*

Nesse episódio, a relação entre os elementos verbais e não verbais se caracteriza por complementação – em particular nos enunciados em que o valor de base se configurou enquanto uma ordem/proibição – e redundância – nos casos em que a criança designa o objeto-alvo do veto ao longo da interação. Especificamente nessa circunstância, apesar da idade de L. e de sua habilidade mais estável em combinar diferentes modalidades do discurso, vemos que o menino constrói seus enunciados de forma mais simples, utilizando com frequência o recurso da repetição e fazendo um uso exagerado da prosódia para marcar a oposição – o que, novamente, atribuímos ao fato da interlocutora ainda ser um bebê.

L. 3;4;24, CENA 1 - NOSSA AVENTURA É LÁ FORA.

Nesta interação, muitos adultos estão presentes, pois L. e sua família se reúnem na casa da avó para almoçar. Alguns minutos antes, o pai, a mãe, a observadora e a criança brincam com o Pula-Pirata. Em um dado momento, OBS e CHI passam a jogar sozinhos, até que o menino se cansa e propõe uma troca de atividade – ir ao quintal e brincar de outra coisa. A pesquisadora, contudo, tem medo do cachorro e tenta fazer com que L. continue a interagir com ela dentro da casa. Cabe ressaltar que, do período analisado, a cena em pauta é uma das mais longas encontradas, com cerca de dois minutos. Vejamos:

[...]

790 C: Tá fechado!

791 PES: É o cachorro tá láá... o cachorro vai óh...

792 (PES faz um gesto representando a mordida do cachorro)

793 PES: ... me mordê.

794 C: Não num tem cachorro naquele portão, tem aventu(r)as!

795 (A criança ergue os braços e os mantém abertos, em seguida abaixa-os e dá pulinhos)

796 C: Só tem aventu(r)a lá, um monte de aventu(r)a... vamos lá!

797 (A criança aponta com o braço direito ao dizer "aventu(r)a lá", mantendo o apontar ao longo do enunciado)

798 PES: Mas tem aventura aqui também, óh!

799 C: Não!

800 (A criança balança discretamente a cabeça em negação e vira de costas para OBS com os braços abertos)

801 C: É só aventura de [ininteligível].

802 (A criança se afasta para outro cômodo)

803 PES: E a aventura daqui, óh?

804 PES: A aventura daqui?

805 C: A aventura da- / a aventura daqui deixa pro meu pai.

806 (A criança aponta para o pai usando a espada de brinquedo)

807 C: A aventu(r)a da gente tá lá no quarto do meu vô e da minha vó.

808 (A criança aponta para cima, em direção ao quarto dos avós)

809 C: Vaai, vamos logo!

810 (A criança anda puxando PES e continua a apontar para o quarto dos avós)

811 PES: Não mas lá num pode que o cachorro tá lá, L.!

812 C: Não tá não!

813 PES: O cachorro vai me mordê!

814 C: Tem novas aventu(r)as!

815 PES: Novas aventuras aonde?

816 C: Ah... lá dentro.

817 PES: Não o cachorro vai // olha, o cachorro vai /.

818 C: Vamos a / vamos ent(r)ar vai ser muito diverttido!

819 (A criança olha para PES sorrindo e aponta para a direção do quarto dos avós)

820 PES: Não!

821 C: Vai siim!

822 C: Vamos lá!

823 (A criança aponta)

824 PES: Não [ininteligível].

825 C: Eu não quero ir sozziinho.

826 PES: Não, mas depois a gente vai lá agora // daqui a pouco a gente vai lá.

827 P: Óh, o Tavinho foi prendê o cachorro daí você pode levá ela no quintal.

828 C: Não, a-quii!

829 (A criança vira o corpo todo, dando as costas para os interlocutores, e aponta em direção ao andar de cima da casa)

830 **P:** Aí o vovô tá dormindo.

831 **PES:** É o vovô tá dormindo, vai acordar o vovô.

832 **C:** Então assim, <dois passos / dois passos> [?] [cantarola].

833 (A criança dá as costas para P e PES e vai em direção ao quarto dos avós)

834 **P:** L., desce [/] desce que o vovô tá dormindo. Vai com ela no quintal que o cachorro tá preso agora.

835 (A criança para de subir, fica em silêncio e alterna o olhar entre os interlocutores)

836 **P:** Mostra o quintal lá pra ela.

837 **C:** Gente...

838 **C:** ... lá fo(r)a o portão é o portão mesmo.

839 **C:** lá fo(r)a que é o portão.

840 (A criança aponta para a direção do quintal)

841 **PES:** A cachorra tá presa?

842 %com: a pesquisadora faz a pergunta para o pai da criança

843 **P:** Tá [/] tá.

844 **C:** P(r)onto.

845 **C:** Ago(r)a a gente pode vê a piscina se tá tudo bem.

846 **PES:** É!

847 **C:** Vamo lá!

848 (A criança faz um sinal de “vem”, usando a mão toda, enquanto vai até a piscina)

849 **PES:** Vamo lá!

O encadeamento argumentativo se inicia com a proposta de L. em 794 “**C:** *Não num tem cachorro naquele portão, tem aventtu(r)as!*”. CHI, por meio de seu corpo, demonstra entusiasmo ante a possibilidade por ele apresentada, o que podemos compreender como uma “ação de contorno/fator amenizante” para a resistência apresentada por OBS, haja vista que as “aventuras” seriam algo positivo e/ou empolgante. A observadora, de imediato, contrapõe-se a isso dizendo: 798 “**PES:** *Mas tem aventura aqui também, óh!*”.

L., então, rebate ao fazer um comentário não inteiramente inteligível, o que leva a interlocutora chamar sua atenção: 803 “**PES:** *E a aventura daqui, óh?* / 804 **PES:** *A aventura daqui?*”. A criança mantém sua posição afirmando: 805 “**C:** *A aventura da- / a aventura daqui deixa pro meu pai.* / 807 **C:** *A aventu(r)a da gente tá lá no quarto do meu vô e da minha vô.*”. Desse ponto em diante, temos um encadeamento de enunciados nos quais o menino procura levar OBS para o local que desejava, ainda que ela continuasse resistindo à proposta do menino.

Mais tarde, FAT intervém salientando que, em breve, L. poderia levá-la até o quintal porque Tavinho – primo da criança – fora prender o cachorro. Entretanto – e talvez pela resistência de sua parceira de brincadeira –, o menino se opõe e apresenta um “novo local” para as aventuras: o quarto dos avós (828 “**C:** *Não, a-qui!*”). Seu pai explica que não

poderiam entrar ali, porquanto o avô estava descansando, e CHI, de primeiro, parece ignorar: 832 “**C:** *Então assim, <dois passos / dois passos> [?] [cantarola]. / 833 (A criança dá as costas para P e PES e vai em direção ao quarto dos avós)”*.

O pai, em seguida, anuncia que agora ambos poderiam sair para brincar, uma vez que o cachorro já estava preso. L. reage a isso – 835 *(A criança para de subir, fica em silêncio e alterna o olhar entre os interlocutores)* –, ação interpretada por nós como um momento de reflexão/ajuste por parte da criança, visto que temos um retorno à proposta inicial logo depois desse gesto: 837 “**C:** *Gente...* / 838 **C:** *... lá fo(r)a o portão é o portão mesmo. / 839 **C:** *lá fo(r)a que é o portão.*”. A cena, dessarte, se finda com o consenso entre os participantes, pois a observadora adere à atividade.*

Figura 17 - Alguns gestos em L. 3;4;24 (cena 1)



1: **C:** *A aventura da- / a aventura daqui deixa pro meu pai. // (A criança aponta para o pai usando a espada de brinquedo) (argumento)*

2: **C:** *A aventu(r)a da gente tá lá no quarto do meu vô e da minha vô. // (A criança aponta para cima, em direção ao quarto dos avós) (argumento)*

3: *(A criança para de subir, fica em silêncio e alterna o olhar entre os interlocutores) (resposta)*

4: **C:** *lá fo(r)a que é o portão. (resposta)*

Nessa interação, L. parece transitar e combinar as modalidades verbal e não verbal de maneira muito equilibrada, posto que o número de reações às intervenções da pesquisadora é maior, se equiparado com as outras sessões, e que grande parte de seus enunciados foram mistos – compostos por mais de uma via de expressão. Dito isso, a relação entre tais instâncias, predominantemente, foi de complementação – alta incidência da especificação por

meio dos dêiticos – e redundância, nos casos de discordância.

L. 3;5;25, CENA 1 - O DIA DAS CRIANÇAS TÁ NA MINHA BARRIGA

Neste último recorte selecionado, participam apenas a criança e a observadora. Um fator importante a ser mencionado é que os pais de L. haviam saído, e os interlocutores estavam na sala de televisão, portanto, na presença de um distrator. Somado a isso, desde o começo da gravação, o menino parece indisposto a interagir, mesmo diante dos pais. Por tal motivo, sua mãe propõe um combinado antes de deixar a casa: CHI deveria dizer à OBS o que desejava de Dia das Crianças a fim de que a pesquisadora pudesse lhe contar qual seria o brinquedo almejado:

[...]

303 **PES:** O quê é mesmo L. que cê qué ganhá?

304 (A criança faz careta e continua a assistir à TV)

305 **PES:** Aii... então a sua mãe não vai sabê quando ela voltá...

306 **PES:** ... porque ela pediu pra eu // pra você me contá!

307 (A criança ignora PES)

308 **PES:** Será L. que sua mãe vai descobri o quê que você qué..?

309 **PES:** ... ganhá no / no Dia das Crianças?

310 **C:** O dia das quianças tá escondido na miinha bar-ri-ga.

311 (A criança olha para PES sorrindo e aponta para a sua própria barriga)

312 **PES:** Na barriga?

313 (A criança assente em confirmação)

314 **PES:** Aah! [Surpresa]

315 **PES:** E o quê que tá escondido na barriga, vários brinquedos?

316 **C:** Sim!

317 **PES:** Aah! [Surpresa]

318 **C:** Tá escondido muitos // tá escondido dez b(r)inquedos!

319 **PES:** Aah..! [Surpresa]

320 **PES:** ... dez?

321 **PES:** E me conta, quais são os brinquedos?

322 (A criança não responde)

323 **PES:** O Pula-Pirata..?

324 **PES:** ... não né?

325 **PES:** O Pula-Pirata cê já tem!

326 **C:** O Pula-Pirata eu comi também!

327 (A criança aponta para sua própria boca)

328 **PES:** Cê comeu?

329 **C:** E os out(r)os meus brinquedos eu comi...

330 (A criança olha para PES sorrindo e assente com a cabeça)

331 **C:** ... pá / pá ficá guardado.

332 (A criança aponta para cima e depois para si mesmo)

333 **C:** Aah e eu co(mi) /.

334 PES: quê mais?

335 PES: Qual // quais são os brinquedos que você tem mais?

336 PES: Eu só conheço o Pula-Pirata!

337 (A criança não responde PES e assiste à televisão)

338 PES: Eeeita... parece que o L. não vai ganhá nada de presente do Dia das Crianças!

339 C: É sim!

340 PES: Não vai...!

341 C: Eu vô ganhá sim!

342 PES: ... porque sua mãe falô pra você me contá pra depois eu contá pra ela e você não tá me contaando!

343 PES: Vo(cê) //.

344 C: É seguedo.

345 (A criança olha para PES com as sobrancelhas levantadas e leva a mão até a boca, tapando-a)

346 PES: É segredo?

347 PES: E como é que ela vai sabê?

348 C: Eu vô soltá o Dia das Crianças da minha barriiga.

349 C: Eu vô esperar ... [tosse]

350 C: ... o meu <mãe vim> [?] e eu vô soltá o Dia das Crianças da minha barriga pá lá minha es-co-la!

351 (A criança aponta para a sua própria barriga e abre os braços na direção da "escola")

352 PES: Aaah e o quê que vai tê?

353 (A criança desvia o olhar e levanta o dedo para pedir silêncio)

354 C: Shiu!

355 C: Silêncio!

356 (A criança volta a assistir à televisão)

357 C: <Pinguins> [?!]

358 (A criança enuncia algo e aponta para a direção do objeto, o olhar acompanha)

359 PES: Mas L....

360 PES: ... L., você não vai contá pra tia Alessandra?

361 PES: Nem pra tia Alessandra?

362 C: Hu-hum!

363 (A criança balança a cabeça em negação)

364 PES: Num vai con(tar) //.

365 C: É se-gue-do!

[...]

396 C: Eu queria pá brincá o / o lança disco do Homem A(r)anha.

397 PES: Cê queria o disco do Homem Aranha?

398 C: Nãão!

399 C: O lan-ça dis-co do Homem A(r)anha!

400 (A criança faz um gesto para representar o objeto)

401 PES: Ah, então vô contá pra sua mãe.

402 PES: É segredo ou eu posso contá pra sua mãe?

403 C: Não!

404 C: Eu já comi pá / pá ficá guardado atée eu soltá o dia das quianças da minha barriiga.

405 PES: Aah, entendi!

A cena total tem uma duração aproximada de quatro minutos. Como é possível notar – com os recortes indicados pelas reticências –, a observadora, em boa parte desse tempo, tenta convencer o menino a revelar o que desejava para o Dia das Crianças sob o pretexto de relatar o objeto de anseio de L. para a mãe, propiciando a concretização de sua vontade – porém, a resposta imediata da criança é o silêncio. Depois de uns bons minutos de insistência, L. faz uma proposta inesperada ao afirmar: 310 “**C:** *O dia das quianças tá escondido na minha bar-ri-ga.”.*

A interlocutora entra na brincadeira perguntando: 315 “**PES:** *E o quê que tá escondido na barriga, vários brinquedos?”*, e a criança responde: 318 “**C:** *Tá escondido muitos // tá escondido dez brinquedos!*”. Posteriormente, L. para de interagir com ela por um tempo. A pesquisadora, então, procura engajá-lo ao fazer um lembrete sobre o combinado que ele e a mãe haviam firmado – há uma tensão entre os participantes nesse instante, na medida em que a interlocutora provoca o menino declarando que seu desejo não seria realizado.

L., por conseguinte, apela para a ideia de “segredo”, relacionando-a à sua declaração inicial. Tal enunciado, apesar de simples, nos dá pistas a respeito dos significados socialmente construídos em torno dessa noção: ser algo íntimo, privado – tão intrínseco ao eu e, por isso, possível de ser ingerido/nutrido, tornando-se público somente no momento mais oportuno para seu portador. O menino não necessariamente compreende de maneira consciente a complexidade do que construiu criativamente, embora, ao evocar um território comum – o conceito de segredo –, relativize a aceitação de seu ponto de vista pela observadora.

Mesmo assim, OBS ainda insiste: 359 “**PES:** *Mas L.... // 360 **PES:** ... L., você não vai contá pra tia Alessandra? // 361 **PES:** *Nem pra tia Alessandra?*”. A criança evoca, mais uma vez, a ideia de segredo e permanece em silêncio por mais alguns minutos. Ao final, por uma razão não muito evidente, a interlocutora não mais instiga o menino e permite que ele veja o desenho – L. responde à interlocutora declarando: 399 “**C:** *O lan-ça dis-co do Homem A(r)anha!*”.*

A pesquisadora, em conclusão, enuncia: 401 “**PES:** *Ah, então vô contá pra sua mãe. // 402 **PES:** *É segredo ou eu posso contá pra sua mãe?*”. L., novamente, reage de modo inesperado – pensamos nós, usando um pouco da ironia/do humor – ao falar: 404 “**C:** *Eu já comi pá / pá ficá guardado até eu soltá o dia das quianças da minha barriga.”. Essa oscilação entre interagir “apropriadamente” (turno 396) e voltar para o jogo simbólico (403 em diante) evoca a assimetria dos papéis – o menino está no “controle” do Dia das Crianças,**

não OBS nem MOT – e uma resistência em aceitar a atividade proposta pelos adultos – em cena e ausentes.

Figura 18 - Alguns gestos em L. 3;5;25 (cena 1)



- 1: C: O dia das quianças tá escondido na minha bar-ri-ga. // (A criança olha para PES sorrindo e aponta para a sua própria barriga) (contra-argumento)
 2: C: É seguedo. // (A criança olha para PES com as sobrancelhas levantadas e leva a mão até a boca, tapando-a) (contra-argumento)
 3: C: O lan-ça dis-co do Homem A(r)anha! // (A criança faz um gesto para representar o objeto) (resposta)

Similarmente à sessão anterior – e, em nossa interpretação, pelos mesmos motivos –, a criança parece fazer a combinação entre os componentes verbais e não verbais de forma balanceada. Como no excerto anterior, identificamos a predominância de uma relação por complemento devido ao uso dos dêiticos para especificação. Ademais, há uma alta frequência de adendos expressos pela recorrência do arquear/errar de sobrancelhas e por outros movimentos faciais. Em menor grau, também observamos relações por elaboração, substituição e redundância.

Atribuímos esse resultado diversificado, ainda que “desnivelado”, ao fato de CHI retomar várias vezes a ideia de que o Dia das Crianças, de alguma forma, estava sob seu controle, valendo-se por muitas vezes do recurso do apontar para diferenciar e especificar os momentos do aqui-agora (diálogo com OBS) e do lá (Dia das Crianças). Inclusive, nesse excerto, há uma grande presença de gestos da dimensão expressiva – movimentos da face –, já que alguns recursos como a ironia, irritação e zombaria – relativa frequência de sorrisos –

circundam tal situação argumentativa.

No geral, com base nas tabelas e nas figuras apresentadas no capítulo 6 e nas análises qualitativas (capítulo 7), podemos vislumbrar com mais detalhes como os elementos multimodais se efetivaram na construção de cada um dos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008, ...), produzidos por nosso sujeito de pesquisa, a partir da especificidade de cada cena partilhada entre L. e seus interlocutores.

Em termos longitudinais, verificamos que há um uso diversificado de modalidades e que, conforme estudos anteriores (McNeill, 1985; Cavalcante, 2010, 2018; Vasconcelos, 2013), a gestualidade efetivamente é constitutiva do discurso argumentativo. Portanto, ela não atua como unidade-acessório na construção dos enunciados com esse tipo de valor, mas sim como uma outra semiose, tão sofisticada quanto os recursos verbais – podendo ser utilizada conjuntamente ou de maneira isolada à fala.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho, em síntese, foi observar de que modo a multimodalidade compôs as produções argumentativas de L., nos movimentos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* (Leitão, 2007a, 2007b, 2008). Tendo em mente que nosso material de análise se caracteriza como um *corpus* de interações não controladas, as situações em que esse tipo discursivo ocorre são heterogêneas e espontâneas. Desse modo, nas sessões analisadas, há a coexistência de tal fenômeno – argumentação – com outros que integram a experiência de L. na linguagem, tais quais o humor e a narrativa.

A relação entre argumentação e multimodalidade (dois aspectos centrais desta dissertação) foi investigada sob uma perspectiva dialógico-discursiva (Del Ré; De Paula; Mendonça, 2014a, 2014b; Del Ré; Hilário; Vieira, 2012, 2021; François, 1989, 2004, 2006; Salazar Orvig, 1999; Salazar Orvig *et al.*, 2020, 2021), que se fundamenta nos pressupostos bakhtinianos acerca da linguagem (Bakhtin, 2011, 2016; Volóchinov, 2019, 2021), em diálogo com estudos interacionistas (Bruner, 2007, 2011; Vygotsky, 2005) para a análise do discurso infantil. Tal abordagem teórica, entre outras questões, valoriza o papel do outro, no que tange à apropriação linguageira e à singularidade de cada ato discursivo no interior da heterogeneidade dos gêneros, como fator importante para a entrada da criança no circuito dialógico.

Levando isso em conta, o papel do outro na construção do discurso argumentativo mostra-se fundamental para que a criança, aos poucos e com base no horizonte discursivo que este lhe dá, consiga mobilizar diferentes vozes e modalidades de expressão – distintas semioses – a fim de apresentar, defender, reiterar, modificar e reformular os pontos de vista trazidos para jogo na interação. Mesmo que, a princípio, tais negociações sejam relativamente particulares por serem feitas, no caso de nosso *corpus*, na esfera familiar e envolverem um sujeito em fase aquisicional, essas habilidades, com o ingresso progressivo em outros campos de atividade, são replicadas e, consequentemente, expandidas.

Dessarte, no intento de que a correlação entre temas (argumentação e multimodalidade) fosse concretizada, efetuamos uma seleção de enunciados tendo como filtro a unidade triádica de Leitão (2007a, 2007b, 2008) e, então, analisamos os recursos multimodais que compuseram os elementos de *argumento*, *contra-argumento* e *resposta* em cada produção realizada por L. Para avaliar os aspectos característicos à gestualidade, ancoramo-nos nas classificações de Kendon (1980, 1988, 2000, 2004) e McNeill (1985, 1992,

2000, 2005), adaptadas à fala infantil, e nas pesquisas brasileiras de Cavalcante (Almeida; Cavalcante, 2017; Cavalcante, 2018; 2021) e Ávila-Nóbrega (2010; 2017).

Concernente à investigação do vínculo entre a modalidade verbal e gestual na produção de enunciados argumentativos durante os embates experienciados pela criança estudada, valemo-nos das categorias pragmáticas desenvolvidas por Salazar Orvig e colaboradores (Hudelot, 1984; Hudelot e Salazar Orvig, 1988; Salazar Orvig, 2002, 2003, 2007; Salazar Orvig e Hudelot, 2004; Salazar Orvig; De Weck, 2008, 2013) para a análise dos tipos/das modalidades de intervenção. Tais categorias foram combinadas às naturezas de relação entre tais instâncias, propostas por Coletta *et al.* (2011), permitindo-nos avaliar o modo como a corporalidade de L. atuou na construção dos sentidos ao longo das cenas argumentativas, em nível intra e interenunciado.

A análise qualitativa revelou que a multimodalidade, desde o marco inicial do recorte determinado, é elemento constituinte das produções de argumento, contra-argumento e resposta do menino. Tratando-se de crianças pequenas, os elementos verbais nem sempre são suficientes para o entendimento de uma situação argumentativa, dado que muitas vezes elas não conseguem verbalizar plenamente o que precisam ou desejam expressar – ou seja, nem sempre utilizam unidades linguísticas de forma a tornar suas intenções comunicativas e seus pontos de vista totalmente claros para o outro. Na verdade, o que se percebe a respeito do *projeto de dizer*, em termos argumentativos, é extraído sempre por meio da continuidade do fio discursivo e da interação efetivada pelas trocas entre interlocutores.

Assim, os recursos multimodais, além de fazerem parte da tríade aventada por Leitão (2006, 2007a, 2007b, 2008), parecem ser essenciais para que o interlocutor possa atribuir acabamento aos enunciados da criança, dando-lhes um valor de oposição, explicação ou complementação, por exemplo – atitudes/posturas importantes no discurso argumentativo. Nesse viés, a interação entre os participantes é primordial para o surgimento de comportamentos e enunciados próprios a tal fenômeno, pois é o interlocutor que possibilita que a argumentação se concretize de um modo ou de outro, conferindo voz e forma aos enunciados da criança – no caso de L., esse movimento é feito principalmente pela mãe.

Conforme comentamos, em nossa ótica, *o combinado* é a base estável para que, nas cenas argumentativas, a criança em investigação mobilize diversos elementos languageiros para negociar com sua mãe. É mediante a abstração dessa base estável que L., recorrendo a diferentes modalidades de língua(gem), exprime sua posição discursiva – desejos, pontos de vista, discordância, rejeição etc. – diante dos enunciados alheios. No entanto, devido aos

limites desta dissertação, não estudamos minuciosamente as origens e os traços composicionais desse formato para a consolidação do discurso argumentativo.

À luz disso, considerando as situações observadas e o processo de seleção de cenas, podemos concluir que, nessa conjuntura naturalística específica, a argumentação provém da necessidade de L. se posicionar discursivamente – para incorporar ou refutar o que é negociado na interação. O objeto de embate nos parece ser relativamente heterogêneo, o que pensamos ser um efeito do contexto de produção dos dados. Nessa lógica, temos cenas que emergem da negociação de ações, da exposição de uma alternativa para algo declarado, da avaliação positiva ou negativa de intervenções – inclusive, com a utilização de recursos “limítrofes” entre discursos, como os do humor e da narrativa –, da recusa/rejeição em realizar uma atividade etc.

Em tal dinâmica, à medida que L. vivencia diferentes situações argumentativas, até mesmo com outros interlocutores que não a mãe, ele mobiliza outras posições discursivas, as quais fogem às singularidades do contexto familiar. Estas são também constituintes das vozes culturais e são usadas pelo menino para elaborar e/ou dar “força” às suas proposições argumentativas, o que acreditamos ser um reflexo relevante da experiência dialógica de aquisição da linguagem.

Logo, o olhar dialógico-discursivo nos ajuda a compreender a inserção da criança sempre por intermédio de uma dinâmica de alteridade: sua relação com a linguagem e com o(s) outro(s), efetivada nas diversas atividades e gêneros do dia a dia. Nessa circunstância, a criança não é passiva, tampouco completamente autônoma, mas é colocada em um leque de possibilidades de dizer que, situado em um determinado horizonte discursivo, das interações sociais estabelecidas e das próprias nuances linguísticas, exerce influência no modo de composição de seu discurso.

Tal enfoque, por ser pautado em uma observação da língua(gem) em sua concretude, abre margem para outras semioses – modalidades – serem vistas como unidades participantes do sistema linguageiro. Em razão disso, com o intuito de refinar ainda mais as impressões obtidas qualitativamente, identificamos os momentos em que a multimodalidade foi copartícipe dos enunciados que se configuraram enquanto argumentos, contra-argumentos e respostas de L., em conjunto com a fala ou de maneira isolada. Então, mediante esse recorte, classificamos a natureza de cada componente multimodal em função do tipo/da dimensão gestual e/ou da sua combinação às proposições verbais.

Por nos embasamos, igualmente, na noção de matriz gesto-fala (McNeill, 1985; Cavalcante, 2018), admitimos o pressuposto de que tais modalidades não assumem uma

dependência hierárquica entre si, porque, antes, são dois modos de realização distintos que compõem um só sistema de organização e significação. Nossa hipótese de base, portanto, reconheceu a presença dos componentes multimodais em cada um dos movimentos triádicos. Tal composição foi confirmada – a instância multimodal não só comparece em todos os elementos da tríade, como também está atrelada a outras questões de ordem pragmática, a despeito de nem sempre seu comparecimento ser obrigatório, dado o emprego de enunciados unicamente verbais.

Nesse caminhar, embora o uso de enunciados mistos possa ser encontrado desde as primeiras sessões e certas tendências de realização em uma modalidade particular sejam perceptíveis a depender do movimento argumentativo produzido, longitudinalmente, observamos uma evolução na composição e diversificação de recursos no tocante ao modo de utilização e transição entre modalidades de expressão. Isso notadamente quando atentamos às nuances/sutilezas de sentido que cada uma delas acrescentam no conjunto das intervenções mobilizadas.

Posto isso, com as decisões analíticas e metodológicas que sustentam este trabalho, buscamos contribuir com os estudos voltados à argumentação na área de Aquisição da Linguagem, trazendo um olhar mais atento para como a multimodalidade comparece nesse discurso, especialmente em crianças de idade superior às investigadas em estudos anteriores (Vasconcelos, 2013, 2016). Paralelamente, revisitamos categorias precedentes (Vieira, 2011, 2015), as quais, agora, abarcam um espaço para uma análise mais detalhada dos elementos não verbais.

Ademais, tendo em conta os parâmetros de categorização aqui desenvolvidos, esperamos ter colaborado na expansão de uma perspectiva que valorize a diversidade de manifestações languageiras e comunicativas para além daquelas que são, nas lentes estruturalizantes, validadas como “verdadeiras” unidades linguísticas. Nesse sentido, acreditamos que tais condutas de pesquisa possam ser aplicadas em outros contextos de coleta e configuração, permitindo o estabelecimento de comparações e o confronto das tendências observadas no caso de L.

Por fim, reconhecemos os limites desta pesquisa, precipuamente quanto à necessidade de uma avaliação mais precisa em torno do papel da andaimagem e da realidade cultural – macro e micro – para a diversificação e o contínuo letramento no discurso argumentativo, sobretudo em referência à identificação de possíveis formatos para a apropriação e transformação desse fenômeno na fala infantil. Diante disso, em projetos futuros, poderíamos averiguar se, de acordo com a atividade, em associação ao contexto de

acontecimento e aos objetivos da interação, registramos a emergência de diferentes condutas andaimantes (Bruner, 2011).

Para mais, a realização de coletas específicas de elementos multimodais, por exemplo, em momentos de debate ou de coconstrução do discurso argumentativo – no trabalho de competências mais específicas, como a produção de inferências, visando à construção de argumentos – propiciaria observar se há uma mudança no que tange à heterogeneidade *versus* particularização de dimensões/tipos gestuais em função do fomento de uma habilidade argumentativa em específico, combinadas ou não às verbalizações.

Também seria pertinente investigar em que medida os enunciados não verbais dos interlocutores modalizam as produções enunciativas de crianças em diferentes contextos de argumentação, inclusive aquelas manifestadas em intersecção com outros fenômenos linguageiros que compõem a experiência de aquisição de linguagem pela criança, tais quais o humor e a narrativa. Sob tal ângulo, tornar-se-ia relevante estudar se há ou não mudanças referentes à mobilização e frequência de um ou mais tipos gestuais com base na configuração de diferentes cenários argumentativos.

Demonstradas algumas projeções a serem seguidas a partir desta dissertação, tais possibilidades nos revelam e reafirmam a fertilidade dos estudos gestuais tanto em seu contexto global quanto em fenômenos linguageiros mais delimitados – no caso deste trabalho, no campo da argumentação. Similarmente, os resultados discutidos neste texto sinalizam a necessidade emergente de tentarmos, cada vez mais, englobar categorias flexíveis para a análise da dimensão gestual enquanto um componente efetivamente linguístico, estabelecendo relações com a modalidade verbal.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A Arte de Argumentar: gerenciando razão e emoção**. 13. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

ALMEIDA, A. T. M. de C. B.; CAVALCANTE, M. C. B. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. **Letrônica**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 526-537, 2017. Disponível em: [A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem | Letrônica](#). Acesso em: 12 set. 2022.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Coord. de tradução Eduardo Lopes Pires e Moisés Olímpio-Ferreira. Trad. Angela M. S. Corrêa *et al.*, 1. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

ARISTÓTELES, **Retórica**. 2. ed. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/ Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2010.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **O sistema de referenciação multimodal de crianças com Síndrome de Down em engajamento conjunto**. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2017.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. Notas da edição russa, Serguei Bocharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BEAUPOIL-HOURDEL, P. **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 Inglesa) – Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3), Paris, França, 2015.

BOUTET, D. Structuration physiologique de la gestuelle : modèle et tests. **Lidil: Revue de linguistique et de didactique des langues**, v. Multimodalité de la communication chez l'enfant, n. 42, p. 77-96, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lidil/3070>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRUNER, J. S. The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. **In: _____**. **FORGAS, J. P. (Org.). Language and Social Situations. Springer Series in Social Psychology**. New York: Springer, 1985, p. 31-46.

BRUNER, J. S. **Como as crianças aprendem a falar**. Trad. de Joana Chaves. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007.

BRUNER, J. S. **Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire**. Paris: Psychologie d'aujourd'hui – PUF, 2011.

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, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Revista Investigações: Linguística**, Recife, PE, v. 21, n. 2, 2008. Disponível em: [Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso | Revista Investigações](#). Acesso em: 05 mar. 2024.

CAVALCANTE, M. C. B. A aquisição da linguagem em multimodalidade. *In: _____*. **CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). Multimodalidade em aquisição da linguagem**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010, p. 158.

CAVALCANTE, M. C. B. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS, v. 21, nº esp., VIII SENALE, p. 5-35, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15199/9377>. Acesso em: 12 set. 2022.

CIENKI, A.; MÜLLER, C. Metaphor, gesture and thought. *In: _____*. **GIBBS, R. W. (Ed.). The Cambridge handbook of metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

COLETTA, J. M.; CAPIRCI, O.; CRISTILLI, C.; GOLDIN-MEADOW, S.; GUIDETTI, M.; LEVINE, S. **Manuel de codage : Transcription et annotation de données multimodales sous ELAN**. Université Stendhal-Grenoble III, 2011. Disponível em: <https://hal.science/hal-04397224v1>. Acesso em: 24 abr. 2024.

COUTO, M. **Um Rio Chamado Tempo, Uma Casa Chamada Terra**. Lisboa: Editorial Caminho, 2002.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Editora Contexto, 2014a.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. **Explorando o Discurso da Criança**. São Paulo: Editora Contexto, 2014b.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. *In: _____*. **[S. n.] Estudos em Aquisição Fonológica**. 1. ed. Pelotas: Gráfica e Editora Universitária-UFPel, 2012, v.4, p. 11-30.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, 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 – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, Rio de Janeiro, RJ, ano VIII, n. 2, 2016.

Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1363/667>. Acesso em: 19 dez. 2021.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J.. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 57-74, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/gQ498mYTLZMrZkxhwkbwWRG/?lang=pt#>. Acesso em: 17 ago. 2022.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 12-38, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48071>. Acesso em: 17 ago. 2022.

DEL RÉ, A.; VIEIRA, A. J.; HILÁRIO, R. N.; GOUVÊA, C. P. A incongruência como um dos ingredientes do humor: um olhar dialógico-discursivo para os dados de crianças brasileiras ouvintes e surdas. **Cuadernos de la ALFAL**, Chile, v. 14, n. 2, p. 127-147, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/291628>. Acesso em 22 mai. 2025.

DUCROT, O. Analyse de textes et linguistique de l'énonciation. **In: _____**. **DUCROT, O. Les mots du discours**. Paris : Les Éditions de Minuit, 1980. p. 7-56.

DUCROT, O.; CAREL, M. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n.1, p. 7-18, jan./mar. 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

FONTE, R. F. L.; BARROS, I. B. do; CAVALCANTE, M. C. B. Perspectiva enunciativa-multimodal nos estudos sobre aquisição e transtornos de linguagem. **In: _____**. **CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, I. B. do R. (Org.). Linguagem: aquisição da fala e da escrita**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021, v. 1, p. 197-228.

FRANÇOIS, F. Langage et pensée: dialogue et mouvement discursif chez Vygotsky et Bakhtine. **In: _____**. **Enfance 1-2**. Paris: PUF, 1989.

FRANÇOIS, F. **Enfants et récits: mises en mots et “reste”**. Paris: Presses universitaires du Septentrion, 2004.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. Tradução de Guacira Marcondes Machado Leite. **In: _____**. **DEL RÉ, A. Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

GIANESELLA-FERREIRA, A. L.; DEL RÉ, A.; VIEIRA, A. J. Do Toddlers Argue? A Study Proposal for the Discourse of L. (2.6 to 3.6 years). **Cadernos de Linguística**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. e766, 2024. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/766>. Acesso em: 5 jul. 2024.

GOLDIN-MEADOW, S.; MORFORD, M. Gesture in early child language: Studies of deaf and hearing children. **Merrill-Palmer Quarterly**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 145-176, 1985. Disponível em: [Gesture in Early Child Language: Studies of Deaf and Hearing Children](#). Acesso em: 05 mar. 2024.

GOLDIN-MEADOW, S. When does gesture become language? A study of gesture used as a primary communication system by deaf children of hearing parents. *In:* _____. **GIBSON, K. R.; INGOLD, T. (Eds.). Tools, Language and Cognition in Human Evolution**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

GOLDIN-MEADOW, S. Beyond Words: The Importance of Gesture to Researchers and Learners. **Child Development**, v. 71, n. 1, jan./jun., p. 231-239, 2000. Disponível em: [Beyond Words: The Importance of Gesture to Researchers and Learners](#). Acesso em: 05 mar. 2024.

GOLDIN-MEADOW, S. Pointing Sets the Stage for Learning Language – And Creating Language. **Child Development**, v. 78, n. 3, mai./jun., p. 741-745, 2007. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4620665>. Acesso em: 10 out. 2022.

JUVEN, P.; COLLETTA, J. M. Peut-on parler de gestualité argumentative ? À propos de la gestualité pratique dans l'interaction de vente. **Lidil - Gestualité et syntaxe**, n. 26, p. 171-188, 2002. Disponível em: [Peut-on parler de gestualité argumentative ? À propos de la gestualité pratique dans l'interaction de vente - Persée](#). Acesso em: 5 mar. 2024.

KENDON, A. Gesticulation and Speech: Two Aspects of the Process of Utterance. *In:* _____. **REY, M. R. The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1980, p. 207-228.

KENDON, A. The study of gesture: some remarks on its history. *Recherches Sémiotiques/ Semiotic Inquiry* 2, Association Canadienne de Sémiotique / Canadian Semiotic Association, p. 45-62, 1982. Disponível em: [The Study of Gesture: Some Remarks on its History | SpringerLink](#). Acesso em: 17 ago. 2022.

KENDON, A. How gestures can become like words. *In:* _____. **POYATOS, F. (Org.). Cross-cultural perspectives in nonverbal communication**. Toronto: Hogrefe & Huber Publishers, 1988, p. 131-141.

KENDON, A. Gesture and speech: Unity or duality?. *In:* _____. **MCNEILL, D. (Org.). Language and Gesture**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 47-63.

KENDON, A. **Gesture: visible action as utterance**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KITA, S. Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture: a review. **Language and Cognitive Processes**, v. 24, n. 2, p. 145-167, 2009. Disponível em: [Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture: A review](#). Acesso em: 5 mar. 2024.

KNAPP, M. L.; HALL, J. A. **Comunicação não-verbal na interação humana**. São Paulo: Editora JSN, 1999.

LIMA, M. A. de. **A retórica em Aristóteles: da orientação das paixões ao aprimoramento da eupraxia**. Natal: IFRN, 2011, p. 09-46.

LEITÃO, S. Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação à uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, [S. l.], v. 51, nº 1, p. 91-109, 1999. Disponível em: <http://portal.revistas.bvs.br/index.php?issn=0100-8692&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

LEITÃO, S. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**, [S. l.], v. 43, nº 6, p. 332-360, nov., 2000. Disponível em: [The Potential of Argument in Knowledge Building | Request PDF](#). Acesso em: 25 set. 2021.

LEITÃO, S. Analyzing Changes in View During Argumentation: A Quest for Method. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, [S. l.], v. 2, nº 3, 2001. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/907>. Acesso em: 25 set. 2021.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Revista Pro-Posições**, São Paulo, SP, v. 18, nº 3, p. 75-92, set./dez., 2007(a). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643529>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LEITÃO, S. Argumentação de desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia – Reflexão e Crítica**, São Paulo, SP, v. 20, nº 3, p. 454-462, 2007(b). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LEITÃO, S. 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.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. *In: _____*. LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. (Org.) **Argumentação na escola: conhecimento em construção**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2011.

LEITÃO, S.; 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.

LEITÃO, S.; VIEIRA, A. J. Gênese da oposição na fala da criança. *In: _____*. SILVA, C. L. da C.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. C. B. **A criança na/com a linguagem**. 1. ed. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2017, p. 95-116.

MACWHINNEY, B. **THE CHILDES PROJECT: Tools for Analyzing talk**. Volume II: The Database. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2000.

MORGENSTERN, A. Children's multimodal language development from an interactional, usage-based, and cognitive perspective. **WIREs Cognitive Science**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/wcs.1631>. Acesso em: 05 mar. 2023.

MORGENSTERN, A. The role of kinesic intelligence in child language development **In: _____**. **BOLENS, G. (Org.) Kinesic intelligence in the humanities**. Nova Iorque: Routledge, 2023, p. 22-55.

MORGENSTERN, A.; GOLDIN-MEADOW, S. Introduction to gesture in language. **In: _____**. **MORGENSTERN, A.; GOLDIN-MEADOW, S. (Org.) Gesture in language: development across the lifespan**. [S. l.]: De Gruyter Mouton/American Psychological Association, 2022, p. 3-17.

MCNEILL, D. So You Think Gestures Are Non-verbal? **Psychological Review**, [S. l.], v. 92, n. 3, p. 350-371, [S. d.], 1985. Disponível em: [\(PDF\) So You Think Gestures are Nonverbal?](#). Acesso em: 10 out. 2022.

MCNEILL, D. **Hand and Mind: What gestures reveal about thought**. 1. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, D. Speech and gesture integration. **In: _____**. **IVERSON, J.; GOLDIN-MEADOW, S. (Eds.). The nature and functions of gesture in children's communication**. [S. l.]: Jossey-Bass Publishers, 1998, p. 11-28.

MCNEILL, D. (Org.). **Language and Gesture**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MCNEILL, D. **Gesture and Thought**. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

MCNEILL, D.; LEVY, E. Conceptual representations in language activity and gesture. **In: _____**. **JARVELLA, R. J.; KLEIN, W. Speech, Place, and Action: Studies in Deixis and Related Topics**. 1. ed. Nova Jersey: Wiley, 1982, p. 271-295.

OLIVEIRA, R. R. N. de.; SOUZA, D. F. de. A Nova Retórica de Chaïm Perelman. **Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia**, Caicó, RN, ano VI, n. 2, p. 37-45, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1916>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PIAGET, J. **The Origins of Intelligence in Children**. New York: International Universities Press, 1952.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Trad. Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PERELMAN, C. OLBRECHTS-TYTECA, L. **Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique**. Paris : Presses Universitaires de France, 1958.

PLANTIN, C. **A argumentação: histórias, teorias, perspectivas**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RICCI, A. L. C. **O discurso argumentativo nos enunciados de uma menina entre 2;1 e 3;8 anos de idade**. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, 2020.

RESENDE, S. M. Oswald Ducrot e a Argumentação na Língua: a virada estruturalista na concepção dos sentidos. **Caletroscópio**, [S. l.], v. 4, n. 7, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/3718>. Acesso em: 05 mai. 2023.

RÖRIG, C.; BARBISAN, L. B. **A enunciação na teoria da Argumentação na Língua**. III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica, RS, p. 1058-1060, 2008. Disponível em: A ENUNCIACÃO NA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA. Acesso em: 05 mai. 2023.

SALAZAR ORVIG, A. **Les mouvements du discours : style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques**. Paris: Harmattan, 1999.

SALAZAR ORVIG, A.; DE WECK, G.; HASSAN, R. As implicações de uma abordagem dialógica para a aquisição de linguagem: o exemplo de uma pesquisa sobre a aquisição de expressões referenciais. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. Port. 157–183 / Eng. 155, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48286>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SALAZAR ORVIG, A., DE WECK, G., HASSAN, R.; RIALLAND, A. (Orgs.). **The Acquisition of Referring Expressions: a Dialogical Approach**. Amsterdã: John Benjamins, 2021.

SALAZAR ORVIG, A.; HUDELOT, C. P. Prendre place dans le dialogue : initiative et continuité. *In*: _____. **MARCOS, H.; SALAZAR ORVIG, A.; BERNICOT, J.; GUIDETTI, M.; HUDELOT, C. P.; PRÉNÉRON, C. (Orgs.). Apprendre à parler : les effets du mode de garde**. Paris : L’Harmattan, 2004, p. 151-190.

SILVA, F. A. da.; FARIA, E. M. B. de. Considerações sobre gestos da fala: contínuo de Kendon, dimensões e sistema integrado. **ASEL: Acta Semiótica e Lingvística**, Palmas, TO, v. 27, n. 1(46), 2022. Disponível em: CONSIDERAÇÕES SOBRE GESTOS DA FALA | Acta Semiótica et Lingvistica. Acesso em: 05 mar. 2023.

SILVEIRA, R. Y. M. da. Retórica antiga e nova retórica: Chaïm Perelman e os sofistas. **Reflexão**, Campinas, SP, v. 31, n. 89, p. 75-82, jan./jun., 2006. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reflexao/article/view/3101>. Acesso em: 20 abr. 2023.

TELLIER, M.; YERIAN, K. How to study pedagogical gesture in naturalistic settings. *In*: _____. **STAM, G.; URBANSKI, K. B. Gesture and multimodality in second language acquisition: a research guide**. Abingdon: Routledge, Taylor & Francis, 2022.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. **A Systematic Theory of Argumentation: the pragma-dialectical approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

VASCONCELOS, A. N. de. **Argumentação e desenvolvimento cognitivo: emergência e estabilização de condutas protoargumentativas**. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2013.

VASCONCELOS, A. N. de. **Emergência da negação e prosódia: estudo de casos de uma criança brasileira e uma criança francesa**. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2017.

VASCONCELOS, A. N. de.; BARBOSA, L. M. Argumentação na Educação Infantil: promovendo estratégias de desenvolvimento da argumentação no ensino básico. **Revista Currículo e Docência**, v. 2, n. 1, p. 42-56, 2020. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/argumenta%C3%A7%C3%A3o-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-promovendo-estrat%C3%A9gias-de-desenvolvimento-da-argumenta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 18 nov. 2024.

VASCONCELOS, A. N. de.; LEITÃO, S. Desenvolvimento da protoargumentação na interação adulto-bebê. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, SP, 60 (1), p. 119-146, 2016. Disponível em: [SciELO - Brasil - Desenvolvimento da protoargumentação na interação adulto-bebê](#). Acesso em: 06 set. 2022.

VIEIRA, A. J. **Condutas argumentativas na fala infantil; um olhar sobre a construção da subjetividade**. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, 2011.

VIEIRA, A. J. **Explicação e argumentação na linguagem da criança: diferenças e intersecções em dois estudos de caso**. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, 2015.

VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Trad. Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martin Fontes, 1991. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/enrol/index.php?id=40151>. Acesso em 18 nov. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WERNER, H.; KAPLAN, B. **Symbol formation: an organismic developmental approach to language and the expression of thought**. Nova Iorque: Wiley, 1963.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

APÊNDICE A – CÓDIGO DAS CATEGORIAS E EXEMPLOS

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS/CÓDIGOS	DEFINIÇÃO E EXEMPLOS
CRIANÇA	L.	Sigla correspondente à criança estudada.
SESSÃO	S1, S2, S3, ...	Código da sessão, no caso, as que estão e serão inseridas na Grade.
IDADE	2;6;25, 2;7;17, 2;9;15, ...	Idade da criança durante a sessão analisada.
CENA	1, 2, 3, ...	Número da cena argumentativa na sessão analisada.
SITUAÇÃO	DESCRIÇÃO	Breve descrição do contexto no qual a cena surge. Ex: “Mãe pede que L. fale sobre a escola.”.
LOCUTOR	CHI, MOT, FAT, ...	Sigla que identifica o locutor na Grade a partir das normas CLAN/CHAT (MacWhinney, 2000).
ENUNCIADO VERBAL DO LOCUTOR	TRANSCRIÇÃO	Transcrição do enunciado verbal do locutor. Ex: *MOT: não # cinema não é hoje # a mamãe falo(u) # que cinema é só sexta-feira que (vo)cê vai no cinema.
ENUNCIADO NÃO VERBAL DO LOCUTOR	TRANSCRIÇÃO	Transcrição do enunciado não verbal do locutor. Ex: %act: OBS entrega a bola para CHI.
ENUNCIADO DA CRIANÇA	TRANSCRIÇÃO	Transcrição dos elementos verbais e não verbais do enunciado da criança. Ex: *CHI: pala [: para] # num quelu [: não quero] # pala [: para] [=! chora] !
LINHA	P	Linha principal do enunciado.
	D	Linha duplicada a partir da principal, quando mais de um elemento ocorre no enunciado.
TIPO DE ENUNCIADO	MISTO	Enunciados que, em sua construção, misturam mais de um tipo.
	N-VERB	Enunciado construído por elementos multimodais.
	VERB	Enunciado construído por protopalavras ou palavras (que podem ser analisadas do ponto de vista de categorias morfológicas,

		fonológicas, sintáticas e prosódicas). Ex: *CHI: si::m .
	VOCAL	Enunciado construído por sons/vocalizações (que NÃO podem ser analisados do ponto de vista de categorias morfológicas, fonológicas e sintáticas). Ex: *CHI: 0 [=! chora] . *OBS: 0 [=! ri] .
MOVIMENTO DISCURSIVO DA TRÍADE *Leitão (2007a, 2007b, 2008), Vieira (2011, 2015).	ARG	Ponto de vista inicial e seus elementos de apoio como explicações, justificativas etc.
	C-ARG	Ponto de vista (e seus elementos de apoio) que desafia o argumento, trazendo alternativas para a interação.
	RESP	Reação (imediata ou não) às perspectivas postas na interação. A depender, pode se configurar como a finalização da cena.
VALOR DA INTERVENÇÃO NO ENCADEAMENTO *Salazar Orvig <i>et al.</i> (2004, 2021).	ACRE	Acréscimo. Quando um enunciado é seguido por outra reação ou iniciativa do mesmo locutor. Ex: *MOT: vai # vai lá # entra de cabeça lá pra gente lava(r) o cabelo . *CHI: <Mamã:e> [?] +... *CHI: +, mas eu (es)to(u) lavando a minha bola p(r)imeiro .
	I/R	Iniciativa/reação. Casos em que um enunciado é, ao mesmo tempo, uma iniciativa ou uma reação, como nos pedidos de esclarecimento.
	INDF	Quando não é possível saber se a intervenção é uma iniciativa, uma reação ou um acréscimo.
	INI	Iniciativa. Uma intervenção que introduz ou renova um tópico no encadeamento (troca), gerando uma ou mais reações. Ex: *MOT: enquanto (vo)cê lava a bola eu lavo sua cabeça # pode se(r) ? *CHI: si::m .
	REA	Reação. Qualquer sentença que se relaciona com outra precedente. Ex: *MOT: enquanto (vo)cê lava a bola eu lavo sua cabeça # pode se(r) ? *CHI: si::m .

TIPO DA INTERVENÇÃO *Salazar Orvig <i>et al.</i> (2004, 2021).	ASS	Asserções. São declarações que dizem algo sobre o mundo ou sobre si. Não incluímos respostas a perguntas, nomeações e recusas/discordâncias. Ex: <i>Eu gosto de melancia.</i>
	ADE	Adesão. Todos os casos em que o falante concorda ou avalia positivamente o que o interlocutor pede, propõe ou diz. Elas podem ser: a) uma proposta (A: <i>você quer brincar?</i> B: <i>sim, tudo bem</i>); b) uma ordem ou solicitação (A: <i>traga-me aquele livro!</i> B: <i>tudo bem</i>); c) uma afirmação (A: <i>é um cavalo</i> B: <i>sim...</i> ou B: <i>um cavalo sim...</i>); ou d) um compromisso (A: <i>vamos ao circo amanhã</i> B: <i>sim!</i>). A reformulação das declarações das crianças pelos adultos é classificada, na maioria das vezes, como adesão. Também incluímos avaliações positivas (<i>Muito bem!</i>).
	ASO	Asserções solicitantes. Casos em que uma asserção é seguida por uma <i>question-tag</i> ou uma expressão equivalente (por exemplo: <i>você vê? Você sabe né?</i>) ou precedida (por exemplo: <i>[lendo] você viu: (aponta para a imagem)) está pendurado na árvore</i>). As expressões com probabilidade de obter assentimento são consideradas “tags”.
	DISC	Discordância/recusa. Qualquer reação negativa a uma intervenção é codificada como discordância ou recusa, podendo ocorrer depois de: a) uma proposta (A: <i>você quer brincar?</i> B: <i>não, eu não quero</i>); b) uma ordem ou solicitação (A: <i>traga-me aquele livro!</i> B: <i>não</i>); c) uma afirmação (A: <i>é um cavalo</i> B: <i>não...</i> ou B: <i>não é um cavalo ...</i>); ou d) um compromisso (A: <i>vamos ao circo amanhã</i> B: <i>não</i>). A discordância ou a recusa pode assumir a forma de uma correção (A: <i>é um cavalo</i> B: <i>não, é uma zebra</i>).
	INV	Intervenções não verbais. Casos em que a intervenção é puramente não verbal. Por exemplo: acenar com a cabeça em resposta, apontar

		para mostrar, trazer algo, ...
	NA	Não analisáveis. São declarações que não podem ser classificadas. Exemplo: enunciados incompreensíveis, inacabados ou qualquer intervenção que o contexto não permita sua categorização.
	ORD	Ordem, requisição ou pedido de ação no imperativo (“venha aqui!”), interrogativo (“você pode vir aqui?”) ou declarativo (“seria bom se você viesse aqui”). Imperativos em apoio a asserções ou asserções solicitantes não são considerados como ORD – <i>Isso não é muito prático. Veja!</i>
	OUT	Outros. Qualquer intervenção que não possa ser classificada a partir dos outros tipos. Incluímos aqui: a) intervenções fáticas (reguladores, reconhecimentos que não indicam adesão ou discordância – <i>hm.</i>); b) expressões sociais (agradecimentos, cumprimentos etc. – <i>oi!</i>); e c) exclamações simples (interjeições e onomatopeias – <i>droga!</i>).
	PERG	Perguntas. Intervenções que exigem um comportamento discursivo. Exemplos: a) pedidos de informação; b) pedidos de esclarecimento, confirmação, explicação; c) pedidos de narração; d) pedidos de permissão (<i>Posso rolar um dado?</i>); e) esboços (<i>Isso é um...?</i>); f) marcas do tipo “ <i>hein?</i> ”, isoladas; e g) perguntas autodirigidas (<i>o que eu fiz?</i>), que nem sempre recebem respostas do interlocutor.
	PROJ	Projeção. Qualquer forma de projeção do falante com uma ação futura – desejada pelo falante, como uma promessa, ou temida (ameaça). Incluímos projeções que englobam o falante (<i>vamos ao parque mais tarde</i>). As projeções podem abarcar garantias sobre uma situação futura, se ela for desejada (<i>você irá ao parque amanhã</i>) ou temida (<i>se você continuar assim, ficará em casa</i>), mesmo que o locutor não seja

		mencionado.
	PROP	Proposição. São declarações que solicitam ao interlocutor concordância com uma ação futura, envolvendo um ou ambos participantes da interação: “ <i>Você quer que a gente jogue xadrez?</i> ”, “ <i>você quer que eu jogue a bola?</i> ”.
	RESP	Resposta. Reações na forma de asserções após perguntas, comandos verbais ou asserções de solicitação. As demais formas de reação a perguntas ou ordens são classificadas de acordo com seu tipo ilocutório (funcional).
TIPO DE DISCURSO (EM NÍVEL DA INTERVENÇÃO) *Salazar Orvig <i>et al.</i> (2004, 2021).	AVA	Avaliação. Avaliações (afetivas e axiológicas) – expressões de um juízo de valor (bom, bonito, etc.) ou de um juízo afetivo (gosto, detesto) do locutor acerca do objeto do discurso, (meta) comentários sobre a atividade, validações etc., e oposições a estados de coisas e/ou discurso. Implica um posicionamento do locutor em relação ao objeto de discurso.
	DAÇ	Descrição de ações, sejam elas parte da narração/narrativa, sejam elas genéricas. Exemplos: (<i>ao ler</i>) “ <i>a princesa joga suas tranças para o jovem príncipe</i> ” ou “ <i>tem alguém passando de carro</i> ”. São necessariamente expressas no presente do indicativo.
	DESC	Descrição de estado, situações, objetos, declarações existenciais (<i>tem um pinguim.</i>), identificação (<i>é a Luna no desenho.</i>) ou comparação com estados (<i>em casa também temos um desse.</i>).
	EJA	Explicação, Justificativa, Argumentação. Explicação do porquê dos usos (<i>uma vara é usada para...</i>); justificativas para declarações ou ações; argumentos e contra-argumentos a favor ou contra uma tese, buscando fazer com que o interlocutor concorde com uma conclusão, incluindo solicitações de explicações/justificativas. Essa

		categoria engloba pedidos de justificativa do discurso: <i>por que você diz isso; por que você fala assim?</i> Os EJAs não são necessariamente marcados linguisticamente (às vezes ocorrem sem um conector introdutório).
	EVPA	Eventos e ações no passado. Eventos pontuais ou integrados em uma sequência de eventos ocorridos no passado (imperfeito, mais-que-perfeito, ...). Incluímos ações no particípio passado, mesmo que a ação tenha um impacto no momento descrito. Exemplo: <i>ele vai embora. Ele pegou sua mochila e chave.</i>
	META	Declaração metalinguística. Exceto nomeação/denominação. Aqui são considerados: a) pedidos de esclarecimento; b) retomadas da forma (fonológica, lexical ou sintática); c) comentários sobre a enunciação dos participantes; e d) definições e solicitações de definição.
	NA	Não analisável. Quando hesitamos entre duas categorias, codificamos como NA.
	NOM	Nomeação/denominação. Nomeação ou categorização na forma assertiva ou de solicitação (e sua resposta), afirmativa ou negativa (<i>não é um cachorro, é um gato / você acha que foi um acidente?</i>), incluindo nomes próprios (<i>o nome dela é Nathalie</i>).
	OUT	Outro. Aqui incluímos: a) expressões fáticas e exclamações que são apenas interjeições; b) saudações e expressões sociais; c) elementos que abrem ou findam o início de uma ação; e d) um enunciado analisável que não se encaixe nas demais categorias de tipo de discurso.
	PROJ	Projeção. Qualquer ação não executada (a ser executada): instruções, instruções de uso, regras do jogo, injunções/ordens, propostas, promessas, ameaças. Na leitura, incluímos eventos

		futuros e perguntas de antecipação (<i>o que você acha que ele vai fazer em seguida?</i>).
	REG	Regulação. Não inerente à atividade, diz respeito às condições para que a tarefa ocorra, apesar de não serem o ponto central dela.
TIPO DE ANÁLISE	VERB	Análise dos elementos verbais (aqueles que podem ser classificados de acordo com categorias linguísticas – fonológicas, morfológicas, sintáticas e prosódicas).
	N-VERB	Análise dos elementos não verbais (aqueles que podem ser classificados de acordo com a tipologia e dimensão propostas por McNeill, Kendon e demais colaboradores).
	VOCAL	Análise dos elementos vocais (aqueles que podem ser classificados a termos de prosódia e ocorrência, e não por categorias linguísticas de protopalavras e/ou palavras).
DESCRIÇÃO	TRANSCRIÇÃO	Descrição dos movimentos corporais e das alterações prosódicas. Exemplos: <i>desvia o olhar de MOT para OBS com as sobrancelhas levantadas, depois, volta o olhar para MOT.</i> <i>CHI acentua a palavra "mamanhê".</i>
ZONA CORPORAL	B/M	Gestos/ações feitos com braços e mãos.
	CAB	Gestos/ações feitos com a cabeça.
	CORP	Gestos/ações feitos com o corpo todo.
	MF	Expressões faciais.
TIPO	TIPOLOGIA GESTUAL (Cavalcante <i>et al.</i> , 1994, 2008, 2010, 2012, 2017, 2018, 2019, 2021; McNeill, 1985, 1992, 2000; Kendon, 1982, 1988, 2004)	Apontar, <i>headshake</i> , afastar, ...
DIMENSÃO	DIMENSÕES GESTUAIS (Cavalcante <i>et al.</i> , 1994, 2008, 2010, 2012, 2017, 2018, 2019, 2021; McNeill, 1985, 1992, 2000)	Dêiticos, expressivos, icônicos, ...

RELAÇÃO V-NV *Projet ANR Multimodalité (Coletta <i>et al.</i>, 2011)	COMPL	A informação expressa pelo gesto traz um complemento necessário a uma informação verbal incompleta.
	ELABOR	A informação trazida pelo gesto dá precisão à fala – ilustra/ representa a modalidade da ação, a direção de um movimento ou a forma/ dimensão de um objeto.
	REDUN	A informação dada pelo gesto é idêntica àquela transmitida no nível verbal.
	SUBST	A informação comunicada pelo gesto substitui por completo a fala.
	SUPLEM	A informação trazida pelo gesto acrescenta/adiciona um outro sentido àquele designado pelas palavras.
ÊNFASE	NÃO	Ausência de ênfase (verbal ou vocal).
	SIM	Presença de ênfase (verbal ou vocal).
ELEMENTO DE FOCALIZAÇÃO	VERBAL	Quando a ênfase ocorre em um elemento verbal, como um pronome.
	VOCAL	Quando a ênfase se dá em um elemento vocal, como o choro.
CATEGORIA DA FOCALIZAÇÃO-V	ADJ	Quando a ênfase recai sobre um adjetivo.
	ADV	Quando a ênfase recai sobre um advérbio.
	PRON	Quando a ênfase recai sobre um pronome.
	NUM	Quando a ênfase recai sobre um numeral.
	VERB	Quando a ênfase recai sobre um verbo.
	SUBS	Quando a ênfase recai sobre um substantivo.
	OUTRO	Quando a ênfase recai sobre algum outro elemento que não esteja abarcado nas categorias supracitadas.
CATEGORIA DA	CHORO	Há uma ênfase (alteração

FOCALIZAÇÃO-VC		prosódica) na forma de choro. Esse choro não possui palavras ou protopalavras.
	GRITO	Há uma ênfase (alteração prosódica) na forma de grito. Esse grito não possui palavras ou protopalavras.
	GRUNHIDO	Há uma ênfase (alteração prosódica) na forma de grunhido. Esse grunhido não possui palavras ou protopalavras.
	INSP./EXPI.	Há uma ênfase (alteração prosódica) na forma de inspiração/expiração. Essa inspiração/expiração não possui palavras ou protopalavras.
	OUTRO	Há uma ênfase vocal (alteração prosódica) que não pode ser incluída nas categorias anteriores
PRESENÇA DE HPRS	NÃO	Ausência de hesitações, pausas, repetições ou silêncio.
	SIM	Presença de hesitações, pausas, repetições ou silêncio.
TIPO DE OCORRÊNCIA	HESITAÇÃO	Um lapso no enunciado, que pode ocorrer por: (a) busca de algum elemento linguageiro; (b) um momento de reflexão/reorganização de uma proposição; ou (c) expressão de incerteza diante de uma proposta.
	PAUSA	Há uma pausa (curta, média, longa) no enunciado, sendo ela, de algum modo, significativa.
	REPETIÇÃO	Há a repetição de algum elemento no enunciado, sendo ela, de algum modo, significativa.
	SILÊNCIO	Quando o silêncio se constitui como parte do encadeamento discursivo.

APÊNDICE B – RECORTES DE TRANSCRIÇÃO CLAN/CHAT

SESSÃO	TRANSCRIÇÃO
2;6;25 (CENA 1)	[...] 46 *MOT: <não> [=! ri] # cinema não é ho:je # a mamãe falo(u) # que cinema é só 47 sexta-fei:ra que (vo)cê vai no cinema . 48 *MOT: hoje a gente n(ão)um vai no cinema . 49 *CHI: ô@i mamanhê +... 50 %act: <i>desvia o olhar da mãe para a pesquisadora</i> 51 *MOT: hum:@i ? 52 *CHI: +, (es)to(u) contando p(ar)a [/] p(ar)a Pati . 53 %act: <i>a criança aponta para a pesquisadora enquanto olha fixamente para a mãe</i> 54 *MOT: hum@i # (es)tá contan:do ? 55 *MOT: por que [/] que (vo)cê n(ão)um foi hoje na escola ? 56 *CHI: é. 57 %act: <i>a criança assente ao enunciar “é”</i> 58 *CHI: eu [/] eu (es)to(u) contan(d)o vá(r)ia(s) [/] vá(r)ia(s) coisas . 59 %act: <i>a criança levanta/abaixa os ombros ao enunciar “várias” pela segunda vez</i> 60 *MOT: ah:@i . 61 *CHI: tá: ..!? 62 *CHI: po(r)que eu vo(u) fala(r) p(ar)a ela que eu n(ão)um fu(i) na 63 escola ? 64 *MOT: ah@i entendi # <então conta> [>] +... 65 *OBS: <hum::@i> [<] . 66 *MOT: +, várias coisas . 67 *MOT: vamo(s) lá # conta pra ela por quê que (vo)cê n(ão)um foi na 68 escola hoje . 68 *CHI: nã:o # p(a)ra quê ## eu vo(u) [/] eu vo(u) conta(r) pra ela da [/] da 69 escola . 69 %act: <i>a criança inclina a cabeça e o tronco para trás ao enunciar “não”</i> 70 *MOT: ah@i (es)tá bom # então conta alguma coisa da escola p(a)ra ela # 71 conta [/] conta p(a)ra ela quem são seus amigos na escola . 72 *OBS: <é> [>] +... 73 *CHI: <nã::o> [<] ! 74 %act: <i>a criança inclina o corpo todo para trás ao enunciar “não”</i> 75 *MOT: não ? 76 *CHI: não . 77 %act: <i>a criança mantém a postura afastada e balança a cabeça em negação</i> 78 *MOT: não . 79 *MOT: então conta p(a)ra ela # deixa eu pensa(r) # o que (vo)cê gosta de 80 faze(r) mais na escola ? 80 *CHI: nã:o . 81 *MOT: o quê que você mais gosta de faze(r) na escola ? 82 %com: <i>CHIacentua alguns elementos do turno 82 de forma ritmada</i>

	83 *CHI: po(r)que eu vo(u) fala(r) da escola . 84 %act: <i>a criança inclina seu corpo para frente, em direção à locutora, bate no sofá com os braços de forma ritmada e volta a inclinar o corpo para trás</i> 85 *MOT: (es)tá bom # então fala . 86 *MOT: conta p(a)ra ela como que é sua escola . 87 *CHI: não [/] da # nã:o # vo(u) fala(r) da escola . 88 %act: <i>a criança inclina o corpo todo para trás ao enunciar o primeiro “não”</i> 89 *MOT: ué@i # então fala logo . 90 *OBS: 0 [=! ri] . 91 *CHI: nã:o ! 92 %act: <i>a criança põe uma das mãos na cabeça e a balança em negação</i> 93 *MOT: conta # onde é que é sua escola ? 94 *MOT: conta p(a)ra ela onde é sua escola . 95 *CHI: nada . 96 %act: <i>a criança abaixa os braços assimetricamente olhando para a mãe e faz “beicinho”</i> 97 *MOT: nada # ah@i assim é chata essa conversa ! 98 *CHI: eu vo(u) [/] eu vo(u) fala(r) # só: do ci^ne^ma . 99 *MOT: ah@i # então (es)tá bom . 100 *MOT: então (vo)cê n(ão)um vai fala(r) da escola vai fala(r) do cinema . então fala do cinema um pouco .
2;7;18 (CENA 3)	[...] 1126 *CHI: mamanhê # ma(s) [/] mas pega minha bo:la . 1127 %act: <i>a criança estica o braço com a palma aberta e em seguida aponta para a bola</i> 1128 *OBS: to(ma) [/] to(ma) a sua bola . 1129 %act: <i>a pesquisadora entrega a bola para a criança</i> 1130 *MOT: vai # vai lá # entra de cabeça lá pra gente lava(r) o cabelo . 1131 *CHI: Mamã:e +... 1132 *CHI: +, mas eu (es)to(u) lavando a minha bola p(r)imei:(r)o . 1133 *OBS: 0 [=! ri] . 1134 %act: <i>a mãe coloca a criança embaixo do chuveiro</i> 1135 *CHI: não mamãe # não que(ro) entra:(r) [=! choraminga] +..! 1136 %act: <i>a criança se afasta do chuveiro, apoiando-se na parede</i> 1137 *CHI: +, eu vo(u) lava(r) a minha bola: [=! choraminga] . 1138 %act: <i>a criança continua a se afastar do chuveiro</i> 1139 *MOT: deixa eu molha(r) [/] deixa eu molha(r) seu cabe:lo . 1140 %act: <i>a mãe usa o chuveirinho para molhar a cabeça da criança</i> 1141 *CHI: 0 [=! chora] . 1142 *CHI: pa:la [: para] # n(ão)um quelu [: não quero] # pa:la [: para] [=! chora] ! 1143 %act: <i>a criança vira-se de frente para a parede, com as mãos espalmadas</i> 1144 *OBS: 0 [=! ri] . 1145 %act: <i>a mãe continua a dar banho na criança</i> 1146 *CHI: eu não que(ro) [=! chora] ! 1147 *MOT: pronto # vai lá .

	1148 *CHI: mamanhê: # (es)to(u) colocando [///] eu (es)to(u) lavando a bo:la p(r)imei:ro . 1149 *MOT: (es)tá [/] (es)tá [/] (es)tá # vai lava a bola . 1150 %act: <i>a mãe deixa de usar o chuveirinho</i> 1151 *OBS: 0 [=! ri] . 1152 *MOT: enquanto (vo)cê lava a bola eu lavo sua cabeça # pode se(r) ? 1153 %act: <i>a mãe aplica o xampu e esfrega a cabeça da criança</i> 1154 *CHI: si::m . 1155 *MOT: então beleza assim so(mos) / somos amigos # n(ão)é ? 1156 *CHI: si::m ! 1157 *OBS: 0 [=! ri] . 1158 *MOT: então beleza .
2;10;06 (CENA 1)	[...] 561 %act: <i>a criança vai até a sala e pega seu escudo de brinquedo</i> 562 *OBS: arrá@i # (vo)cê vai se defende(r) da Frozen ? 563 %act: <i>a criança faz posição de defesa</i> 564 *MOT: é só fala(r) de princesa que ele +... 565 *OBS: ah@i lá [=! ri] . 566 *MOT: <vo(u) faze(r) um suco> [?] . 567 *OBS: vai se defende(r) da Frozen ? 568 *CHI: não . 569 %act: <i>a criança vai para o seu quarto</i> 570 *OBS: não ? 571 *CHI: eu most(r)a(r) o meu escudo p(r)a você . 572 *OBS: ah::@i # (vo)cê mostro(u) o escudo pra mim: ? 573 *OBS: esse escudo é bem legal n(ão) é ? 574 *CHI: é . 575 *OBS: pra quê que serve esse escudo ? 576 *CHI: p(ar)a [/] p(ar)a # p(ar)a joga(r) # p(ar)a # p(ar)a lu [/] p(ar)a lu +... 577 *CHI: p(ar)a:: # lu:ta(r) . 578 %act: <i>a criança inclina levemente o corpo para trás ao conseguir dizer “lutar”</i> 579 *OBS: pra lutar ? 580 *OBS: é pra se defende(r) n(ão)um é ? 581 *CHI: não . 582 %act: <i>a criança nega balançando a cabeça</i> 583 *OBS: se alguém vem assim ó(lha) # querendo machuca(r) você [/] você tchu@o +... 584 *OBS: +... põe o escudo na frente n(ão)um é ? 585 *CHI: não # eu [/] eu jogo meu escudo depoi(s) # ele [/] ele [/] ele morre . 586 %act: <i>a criança levanta os ombros em “jogo” e em seguida abre os braços ao dizer “morre”</i> 587 *OBS: ah::@i muito bem # é uma boa forma [=! ri] . 588 %act: <i>a criança assente em afirmação</i> 589 *CHI: <eu jogo> [?] meu (es)cudo # depois ele mole [: morre] . 590 %act: <i>a criança abre os braços ao dizer “morre” e sorri</i> 591 *OBS: é isso é verdade # acontece # esse é bom também [///] é um bom jeito 592 de usa(r) o escudo .

	593 *OBS: então por exemplo se ele vir ataca(r) você ó(lha) # táh@o ! 594 %act: a pesquisadora bate no escudo com um brinquedo 595 *CHI: tchú::@o ! 596 *OBS: táh@o ! 597 *CHI: shi::u@o ! 598 %act: a criança bate com o escudo 599 *OBS: ah@i # você joga o escudo # entendi . 600 *CHI: <eu uso o escudo p(r)a luta(r)> [>] . 601 *OBS: <entendi> [<] .
3;0;00 (CENA 1)	41 *OBS: e quem que fez esse bo::lo ? 42 *CHI: ahn::@i a vovó ! 43 *OBS: ah::@i eu sabi::a . 44 *OBS: e bolo de morango é o que vo(cê) [/] você mais gos::ta ? 45 *OBS: é ? 46 *CHI: <sim> [=! sussurra] [>] . 47 *OBS: <sim::> [<] ? 48 *CHI: não:: ! 49 %act: a criança se move para outro lugar dando pulinhos 50 *OBS: qual que é ? 51 *CHI: o de choco^la::^te . 52 *FAT: <de choco^la::^te> [>] !? 53 *OBS: <mas e(sse) [/] esse não tem chocolate com moran::go> [<] ? 54 *CHI: nã::o . 55 *OBS: é só moran::go ..? 56 *OBS: +, tem certe::za ? 57 *CHI: é:: [/] é com moran::go e chocolate . 58 *OBS: ah:@i então tem chocola:te também . 59 *FAT: eu a:cho que tem chocola::te <n(ão)é [=! irônico]> [>] ? 60 %act: a criança olha para o pai enquanto mexe com o dinossauro e permanece em silêncio 61 *OBS: <é:: [=! ri]> [<] ! 62 *OTH: <al:go:: me di:z> [>] +... 63 *CHI: <ma:s [/] mas tem só um pouqui::nho> [<] . 64 *OBS: tem bastan::te cho(colate) +//. 65 *OBS: pergunta p(a)ra a vovó +... 66 *OBS: +, tem bastante chocolate ? 67 %act: a criança olha para o lado 68 *CHI: nã::o . 69 *GMO: te::m [=! ri] . 70 *CHI: mas tem só: den::t(r)o ! 71 %act: a criança aponta de forma ritmada ao enunciar “dentro” 72 *GMO: <só dentro> [>] ..? 73 *OBS: <só por fo:ra que é o moran:go> [<] +... 74 *OBS: +, por dentro é bastan::te chocolate . 75 %act: a criança olha para o lado e mexe com o dinossauro 76 *OBS: eu a:cho que você vai gosta(r) desse bo:lo . 77 *FAT: não vai ..? 78 %act: a criança fica em silêncio e olha fixamente para a pesquisadora com as sobrancelhas arqueadas

3;0;00 (CENA 3)	[...] 1283 *CHI: <mamã::e> [>] ..! 1284 *OBS: <(vo)cê [/] (vo)cê> [<] +//. 1285 *CHI: +, põe ela a:qui . 1286 *CHI: <põe ela> [>] . 1287 *MOT: <sim L. # depois eu po:nho> [<] . 1288 *OBS: n(ão)um dá p(a)ra deixar ela aqui ? 1289 *MOT: acho que nã:o dá: +... 1290 *OBS: não fica ? 1291 *MOT: é: acho que é meio +... 1292 *MOT: +, arriscado . 1293 *OBS: a:cho que ela é meio pequenini::nha . 1294 %act: a criança olha para a pesquisadora, expressando desapontamento 1295 *OBS: <tem que entrar> [>] +//. 1296 *CHI: <mas eu so(u) meno:r> [<] ! 1297 %act: a criança faz um pequeno círculo com as mãos ao enunciar “menor” 1298 *CHI: ela é meno(r)zi::nha: ela não po::de caber ! 1299 *OBS: não +... 1300 *CHI: olha o tama:nho de:la ! 1301 %act: a criança “dá de ombros”, gesticulando com as mãos, e expressa desapontamento 1302 *OBS: +, ela cabe . 1303 *OBS: mas é que eu acho que ela não consegue ficar 1304 sozi::nha . 1305 *OBS: tem que fica(r) alguém dentro aí com e:la . 1306 *OBS: ti:po:: ou a sua mã::e ou a [/] ou a sua ti::a +... 1307 *OBS: +, Ro:berta +... 1308 %act: a criança continua expressando seu desapontamento, cabisbaixa 1309 *OBS: +, tem que fica(r) lá dentro . 1310 %act: a criança fica em silêncio e fixa seu olhar na observadora
3;0;00 (CENA 4)	[...] 2301 *COU: esse presen:te ? 2302 *GDF: o:i bonitão ! 2303 *OBS: 0 [=! ri] . 2304 *GDF: é p(a)r(a)o L. . 2305 *OBS: <é e:le que (es)tá fazen:do aniversário n(ão)um é> [>] ? 2306 *GDF: <será que e:le vai que:rer> [<] ? 2307 *OBS: e aí L. +//? 2308 *COU: de(i)xa eu da(r) p(a)r(a)o L. . 2309 %act: COU estende o braço 2310 *GDF: (vo)cê vai da(r) p(a)r(a)o L. ? 2311 *CHI: nã::o ! 2312 *CHI: eu so(u) g(r)an::de demais . 2313 *FAT: 0 [=! bufa] . 2314 *GDF: <o quê que é gran::de demais> [>] +..? 2315 *OBS: <o que> [<] +//. 2316 *GDF: +, o presente ou é você ?

2317 *CHI: e:u .
 2318 *GDF: você não que(r) o presen:te ?
 2319 *CHI: não .
 2320 *OBS: <ah:@i então eu vo(u)> [>] +//.
 2321 *GDF: <eu vo(u) da(r) p(a)ra ela> [<] .
 2322 *OBS: então eu vo(u) leva(r) então +...
 2323 *OBS: +, acho que eu vo(u) levar p(a)ra mi:m .
 2324 *OBS: pode ?
 2325 *FRI: se você leva(r) <p(a)ra você [/] (vo)cê vai da(r) p(a)ra mi:m> [>] .
 2326 % act: *A criança se mantém em silêncio e alterna o olhar entre os interlocutores desde o turno 2319*
 2327 *OBS: <0 [=! ri]> [<] .
 2328 *GDF: eu vo(u) da(r) p(a)ra sua mã:e en:tão .
 2329 *COU: não .
 2330 *FAT: se ele a:cha que (es)tá gran:de p(a)ra ganha(r) presen:te
 2331 ele (es)tá redondamente engana:do [=! ri] .
 2332 *OBS: <é:: [=! ri]> [>] .
 2333 %com: *todos os interlocutores riem, menos a criança*
 2334 *CHI: <mas p(a)ra mi:m é gran:de> [<] !
 [...]

2361 *OBS: ô::@i L. !
 2362 *OBS: va:mo(s)abri(r) esse presen:te L. !
 2363 %act: *A criança não verbaliza e se afasta dos interlocutores*
 2364 *OBS: ô::@i L. +...
 2365 *GDF: L. +...
 2366 *OBS: 0 [=! surpresa] !
 2367 *GDF: +, (vo)cê nã:o que(r) ?
 2368 *OBS: va:mo(s)abri(r) esse presen:te !
 2369 *GDF: <(vo)cê vai abrir depois> [>] ?
 2370 %act: *A criança assente em afirmação*
 2371 *OBS: <va:mo(s)abri(r) p(a)ra ve(r) o quê que te:m> [<] .
 2372 *GDF: vo(u) de(i)xa(r) com a ma:mãe en:tão .
 2373 *GDF: xxx .
 2374 *CHI: pô::e lá <<no se::u xxx> [?]> [>] +...
 2375 *COU: <<Pando(r)a> [?]> [<] !
 2376 %act: *COU entra na piscina de bolinhas*
 2377 *CHI: ah::@i # na pisci(na) +//.
 2378 *CHI: va:mo(s) b(r)incando na pisci:na de bolinhas depois minha
 2379 mã:e ## me chama .
 2380 *CHI: po:de da(r) .
 2381 % act: *A criança olha na direção de GDF e gesticula com a mão esquerda*
 2382 *CHI: pode +...
 2383 *CHI: +, eu não <tira pronto> [?] # do meu aniversário +...
 2384 *CHI: +, a mi:nha mã:e vai chama(r) .
 2385 %act: *A criança olha na direção de GDF mais uma vez e leva a mão esquerda para o rosto em configuração de semicírculo*
 2386 *OBS: mas agora não é seu aniversário ain:da ?
 2387 *CHI: é !

	2388 *OBS: então mas ele já po:de da(r) o presente ago:ra +... 2389 *OBS: +, não pode ? 2390 *CHI: nã::o ! 2391 *FRI: na hora da fe:sta que ele que(r) o presente . 2392 *OBS: ah::@i só na hora da fe:sta ? 2393 *CHI: si::m na hora da fe:sta +... 2394 %act: <i>CHI assente ao dizer "sim"</i> 2395 *CHI: +, quando a minha mã:e me cha:ma(r) +... 2396 *OBS: ahn@i . 2397 *CHI: +, eu vo(u) ir lá: . 2398 %act: <i>CHI alterna olhar entre a OBS e o ambiente, ao dizer "lá", aponta com a palma aberta</i> 2399 *OBS: ah:@i enten:di . 2400 %act: <i>CHI alterna o olhar, com as sobrancelhas arqueadas, e abaixa o braço, com a palma aberta e virada para cima</i> 2401 *FRI: (en)ten:deu ?
3;0;21 (CENA 2)	[...] 267 *CHI: eu [/] eu fazi [: fiz] assim # e assim [/] assim e depois [/] e 268 depois caiu . 269 %act: <i>CHI manipula o boneco</i> 270 *OBS: ó@i # ele ficou agora e::@l ! 271 *OBS: ó:@i vai cai(r)[/] vai cai(r) # uá:@i cai:u +... 272 *OBS: +, de ca^ra no chã:o [=! ri] ! 273 *CHI: é [/] é aqui é o <quarto> [?] dele +//. 274 *CHI: olha # o olho dele (es)tá ardendo ! 275 %act: <i>A criança olha para o boneco com as sobrancelhas cerradas</i> 276 *OBS: por que será que o olho dele tá ardendo # (es)tá vermelho ? 277 *CHI: (es)tá ! 278 *OBS: (dei)xa eu ver ? 279 *CHI: (es)tá vermelho aqui ! 280 *OBS: hm@i o que será que ele fez no olho ? 281 *CHI: ele fez uma <sujeira> [?] . 282 *OBS: tem uma sujeira no olho dele ? 283 *CHI: é . 284 *CHI: de(i)xa eu limpa(r) com a minha ro(u)pa . 285 *OBS: então limpa . 286 %act: <i>CHI limpa os olhos do boneco com a própria camiseta</i> 287 *OBS: e aí <melhorou> [>] ? 288 *CHI: <eu> [<] [/] eu vi ele # cai(r) . 289 *OBS: 0 [=! ri] . 290 *OBS: e agora será que ele fica de pé ? 291 *OBS: devagarzinho [///] põe devagarzinho . 292 *OBS: ih@i agora ele (es)tá muito p(a)ra trás . 293 *CHI: (es)pera de(i)xa eu arruma(r) ele . 294 *OBS: i:sso # arruma . 295 %act: <i>a criança arruma o brinquedo e consegue equilibrá-lo</i> 296 *OBS: e::@l # conseguimos ! [=! ri] 297 %act: <i>CHI olha para OBS sorrindo e, depois, para o brinquedo</i> 298 *OBS: ele não vai nunca mais cair # e:@l [=! ri] .

	299 *CHI: 0 [=! assopra] . 300 %act: <i>CHI assopra o brinquedo para tentar derrubá-lo</i> 301 *CHI: 0 [=! assopra] . 302 %act: <i>CHI continua a assoprar; mais fortemente, e alterna o olhar entre a OBS e o boneco</i> 303 *OBS: nossa nem +... 304 *CHI: 0 [=! assopra] . 305 %act: <i>CHI sorri olhando para OBS e volta a assoprar</i> 306 *OBS: +, nem com vento # nem com cuspe # nada ? 307 %act: <i>CHI pega um carro de brinquedo e bate no boneco, derrubando-o</i> 308 *OBS: ah@i assim ele cai # a:h@i assim ele cai n(ão)é ? 309 %act: <i>A criança olha para OBS e sorri, ficando em silêncio</i>
3;0;21 (CENA 3)	[...] 1050 *OBS: 0 [=! ri] . 1051 *MOT: n(ão)um tenho escada . 1052 *OBS: ele é bom # bem +/. 1053 *MOT: é [=! boceja] . 1054 *CHI: aqui não tem nem escada . 1055 *OBS: não tem escada ? 1056 %act: <i>A criança assente levemente com a cabeça, em confirmação</i> 1057 *OBS: por que será ? 1058 *CHI: tem [/] tem [/] tem só lá fo:ra . 1059 %act: <i>A criança aponta com o braço esquerdo ao dizer “fora”, a cabeça e o olhar acompanham a direção do movimento braçal</i> 1060 *OBS: mas precisa de escada ? 1061 *CHI: hm:::@i nã:o . 1062 %act: <i>CHI olha fixamente para OBS e faz uma careta ao enunciar “não”</i> 1063 *OBS: não # n(ão)é ? 1064 *CHI: não . 1065 %act: <i>CHI balança a cabeça em negação</i> 1066 *CHI: é [/] é só p(a)ra subi(r) que precisa de escada . 1067 *OBS: e você não precisa subi(r) # em lugar nenhum n(ão)é ? 1068 *OBS: <você é pequeno> [>] . 1069 *CHI: <não> [<] +... 1070 %act: <i>CHI vira o corpo para a esquerda, dando as costas para OBS ao dizer “não”</i> 1071 *CHI: +, po(r)que [/] po(r)que [/] po(r)que a@l # nesse andar n(ão)um tem escada . 1072 *OBS: 0 [=! ri] # entendi !
3;1;18 (CENA 1)	[...] 161 *MOT: www . 162 %act: <i>COU pega o dinossauro de CHI</i> 163 *CHI: <nã:o> [>] +... 164 %act: <i>CHI tira o brinquedo da mão de COU</i> 165 *OBS: <www> [<] . 166 %act: <i>COU pega novamente o dinossauro de CHI</i> 167 *OBS: <www> [>] .

	168 *CHI: +, <esse não> [<] . 169 *MOT: www . 170 *MOT: www . 171 *MOT: www . 172 *MOT: www ! 173 *MOT: aqui Camila # tó(ma) . 174 %act: COU mais uma vez pega o dinossauro de CHI 175 *MOT: aqui # ó(lha) ! 176 *CHI: nã(o) [/] nã::o ! 177 *CHI: esse nã::o ! 178 *MOT: Camila aqui # ó(lha) ..! 179 *MOT: +, aqui p(a)ra ti . 180 *MOT: www ! 181 *CHI: esses <não é p(ar)a você> [?] . 182 *MOT: www ! 183 *OBS: 0 [=! risos] . 184 *MOT: www . 185 *MOT: www +... 186 *MOT: +, www . 187 *CHI: nã::o [/] nã::o [/] nã::o [/] nã::o [/] nã::o ! 188 %com: CHI acentua a palavra “não” repetidas vezes 189 *CHI: isso não é p(a)ra vo^cê ! 190 %act: CHI levanta o braço direito, com a mão espalmada em direção a COU 191 *OBS: 0 [=! ri] . 192 *MOT: ah:@i L. # <ela que(r) brinca(r) também> [>] ! 193 *CHI: <eu não [/] eu não gosto que ela> [<] +/. 194 *MOT: ó(lha) esse aqui ! 195 %com: MOT oferece um outro brinquedo para COU 196 *CHI: <esses> [>] +..! 197 *MOT: <esse> [<] ! 198 *CHI: +, esses são muito perigousos [: perigosos] ! 199 *CHI: <mas> [?] esses da^qui são muito perigousos [: perigosos] ! 200 %act: enquanto enuncia, a criança coloca as duas mãos sobre o dinossauro e acentua a palavra “daqui” 201 *MOT: www . 202 *CHI: e esse também é perigoso [: perigoso] !
3;4;24 (CENA 1)	[...] 790 *CHI: (es)tá fechado ! 791 *OBS: é o cachorro (es)tá lá: o cachorro vai ó(lha) +... 792 %act: OBS faz um gesto representando a mordida do cachorro 793 *OBS: +, me morde(r) . 794 *CHI: nã:o n(ão)um tem cachorro naquele portão # tem aventu(r)as ! 795 %act: CHI ergue os braços e os mantém abertos, em seguida abaixa-os e dá pulinhos 796 *CHI: só tem aventu(r)a lá # um monte de aventu(r)a # vamos lá ! 797 %act: CHI aponta com o braço direito ao dizer “aventu(r)a lá”, mantendo o apontar ao longo do enunciado 798 *OBS: mas tem aventura aqui também # ó(lha) !

799	*CHI: não !
800	%act: <i>A criança balança discretamente a cabeça em negação e vira de costas para OBS com os braços abertos</i>
801	*CHI: é só aventura <de xxx> [>] .
802	%act: <i>CHI se afasta para outro cômodo</i>
803	*OBS: <e a aventura daqui # ó(lha)> [<] ?
804	*OBS: a aventura daqui ?
805	*CHI: a aventura da(qui) [/] a aventura daqui deixa pro meu pai .
806	%act: <i>CHI aponta para o pai usando a espada de brinquedo</i>
807	*CHI: a aventu(r)a da gente (es)tá lá no quarto do meu (a)vô e da minha
808	(a)vó .
809	%act: <i>CHI aponta para cima, em direção ao quarto dos avós</i>
810	*CHI: va:i # vamos logo !
811	%act: <i>CHI anda puxando OBS e continua a apontar para o quarto dos avós</i>
812	*OBS: não mas lá n(ão)um pode que o cachorro (es)tá lá <L.> [>] !
813	*CHI: <não (es)tá nã:o> [<] !
814	*OBS: o cachorro vai me morde(r) !
815	*CHI: tem novas aventu(r)as !
816	*OBS: novas aventuras aonde ?
817	*CHI: ah@i # lá dentro .
818	*OBS: não o cachorro vai [/] olha o cachorro vai +/.
819	*CHI: vamos a [/] vamos ent(r)ar vai ser muito diverti:do .
820	%act: <i>CHI olha para OBS sorrindo e aponta para a direção do quarto dos avós</i>
821	*OBS: nã:o !
822	*CHI: vai si:m !
823	*CHI: vamos lá !
824	%act: <i>CHI aponta</i>
825	*OBS: não xxx .
826	*CHI: eu não quero ir sozinho .
827	*OBS: não mas depois a gente vai lá agora [/] daqui a pouco a gente vai lá .
828	*FAT: ó(lha) o Tavinho foi prende(r) o cachorro daí você pode leva(r) ela no quintal .
829	*CHI: não # a^qui: !
830	%act: <i>CHI vira o corpo todo, dando as costas para os interlocutores, e aponta em direção ao andar de cima da casa</i>
831	*FAT: aí o vovô (es)tá dormindo .
832	*OBS: é o vovô (es)tá domindo <vai acordar o vovô> [>] .
833	*CHI: << então assim # dois passos [/] dois passos> [?]> [<] [=] cantarola] .
834	%act: <i>CHI dá as costas para FAT e OBS, indo em direção ao quarto dos avós</i>
835	*FAT: L. desce [/] desce que o vovô (es)tá dormindo # vai com ela no quintal que o cachorro (es)tá preso agora .
836	%act: <i>CHI para de subir, fica em silêncio e alterna o olhar entre os interlocutores</i>
837	*FAT: mostra o quintal lá p(a)ra ela .

	838 *CHI: <gente> [?] +... 839 *CHI: +, lá fo(r)a o portão é o portão mesmo. 840 *CHI: lá fo(r)a que é o portão . 841 %act: <i>CHI aponta para a direção do quintal</i> 842 *OBS: a cachorra (es)tá presa ? 843 %com: <i>a pesquisadora faz a pergunta para o pai de CHI</i> 844 *FAT: (es)tá [/] (es)tá ! 845 *CHI: p(r)onto . 846 *CHI: ago(r)a a gente pode ve(r) a piscina se (es)tá tudo bem . 847 *OBS: é ! 848 *CHI: vamo(s) lá ! 849 %act: <i>CHI faz um sinal de “vem”, usando a mão toda, enquanto vai até a piscina</i> 850 *OBS: vamo(s) lá !
3;5;25 (CENA 1)	[...] 303 *OBS: o quê é mesmo L. que (vo)cê que(r) ganha(r) ? 304 %act: <i>CHI faz careta e continua a assistir à TV</i> 305 *OBS: ai::@i então a sua mãe não vai sabe(r) quando ela volta(r) +... 306 *OBS: porque ela pediu p(a)ra eu [///] p(a)ra você me conta(r) ! 307 %act: <i>CHI ignora OBS</i> 308 *OBS: será L. que sua mãe vai descobri(r) o quê que você que(r) +..? 309 *OBS: +, ganha(r) no [/] no Dia das Crianças ? 310 *CHI: o dia das quianças [: crianças] (es)tá escondido na minha 311 bar^ri^ga . 312 %act: <i>CHI olha para OBS enquanto sorri e aponta para a barriga</i> 313 *OBS: na barriga ? 314 %act: <i>CHI afirma com a cabeça</i> 315 *OBS: 0 [=! surpresa] ! 316 *OBS: e o que [/] que (es)tá escondido na barriga # vários brinquedos ? 317 *CHI: sim ! 318 *OBS: 0 [=! surpresa] ! 319 *CHI: (es)tá escondido muitos [///] (es)tá escondido dez b(r)inquedos ! 320 *OBS: 0 [=! surpresa] ! 321 *OBS: dez ? 322 *OBS: e me conta # quais são os brinquedos ? 323 %act: <i>CHI não responde</i> 324 *OBS: o pula pirata +..? 325 *OBS: +, não n(ão)é ? 326 *OBS: o pula pirata (vo)cê já tem ! 327 *CHI: o pula pi(r)ata eu comi também ! 328 %act: <i>CHI aponta para sua boca</i> 329 *OBS: (vo)cê comeu ? 330 *CHI: e os out(r)os meus b(r)inquedos eu comi . 331 %act: <i>CHI assente com a cabeça e olha para OBS sorrindo</i> 332 *CHI: p(ar)a [/] p(ar)a fica(r) gua(r)dadado . 333 %act: <i>CHI aponta para cima e depois para si mesmo</i> 334 *CHI: a@l e eu co(mi) +//. 335 *OBS: quê mais ? 336 *OBS: qual [//] quais são os brinquedos que você tem mais ?

337 *OBS: eu só conheço o pula pirata !
 338 %act: CHI não responde OBS e continua a assistir à TV
 339 *OBS: e::ita@i parece que o L. não vai ganha(r) nada de presente do dia
 340 das crianças !
 341 *CHI: <é sim> [>] !
 342 *OBS: <não vai> [<] +..!
 343 *CHI: <eu vo(u) ganha(r) sim> [>] !
 344 *OBS: +, <porque sua mãe falo(u)> [<] p(a)ra você me conta(r) p(a)ra
 345 depois eu conta(r) p(a)ra ela e você não es(tá) me contan:do !
 346 *OBS: <vo(cê)> [>] +//.
 347 *CHI: <é segredo [: segredo]> [<] .
 348 %act: CHI olha para OBS com as sobrancelhas levantadas e leva a mão
 até a boca, tapando-a
 349 *OBS: é segredo ?
 350 *OBS: e como é que ela vai sabe(r) ?
 351 *CHI: eu vo(u) solta(r) o dia das quianças [: crianças] da minha barri:ga .
 352 *CHI: +, eu vo(u) espe(r)ar [=! tosse] +...
 353 *CHI: +, o meu <mãe vim> [?] e eu vo(u) solta(r) o dia das quianças
 354 [: crianças] da minha barriga p(ar)a lá minha es^co^la !
 355 %act: CHI aponta para a barriga e abre os braços na direção da
 “escola”
 356 *OBS: ah:::@i e o quê que vai te(r) ?
 357 %act: CHI pensa e levanta o dedo para pedir silêncio
 358 *CHI: shiu@o !
 359 *CHI: silêncio !
 360 %act: CHI volta a assistir à TV
 361 *CHI: <pinguins> [?] .
 362 %act: CHI enuncia algo, aponta para sua direção, olhando para lá
 363 *OBS: mas L. +...
 364 *OBS: +, L. você não vai conta(r) p(a)ra tia Alessandra ?
 365 *OBS: nem p(a)ra tia Alessandra ?
 366 *CHI: huhum@i !
 367 %act: CHI balança a cabeça negando
 368 *OBS: n(ão)um vai con(tar) +/.
 369 *CHI: é se^g(r)e^do !
 [...]
 396 *CHI: eu que(r)ia p(ar)a brinca(r) o [/] o (l)ança disco do Homem
 A(r)anha .
 397 *OBS: (vo)cê queria o disco do Homem Aranha ?
 398 *CHI: nã::o !
 399 *CHI: o lan^ça dis^co do Homem A(r)anha !
 400 %act: CHI faz um gesto representando o objeto
 401 *OBS: ah@i então eu vo(u) conta(r) p(a)ra sua mãe .
 402 *OBS: é segredo ou eu posso conta(r) p(ar)a sua mãe ?
 403 *CHI: não !
 404 *CHI: eu já comi p(ar)a [/] p(ar)a fica(r) gua(r)dado até:: eu solta(r) o
 405 dia das quianças [: crianças] da minha barriga .
 406 *OBS: ah@i entendi !

ANEXO A – SÍNTESE DAS CONVENÇÕES CLAN/CHAT

SÍMBOLO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
MARCAS DE INÍCIO DE ENUNCIADO		
+,	Enunciado que completa um enunciado precedente, produzido pelo mesmo falante.	*MOT: pode pegar a bola +... *CHI: quero colo . *MOT: +, p(a)ra gente brincar .
++	Enunciado que completa um enunciado precedente, produzido pelo interlocutor.	*MOT: agora a gente vai brincar ..? *CHI: ++ de bola !
MARCAS DE FINAL DE ENUNCIADO		
.	Enunciado afirmativo.	*MOT: pode pegar a bola .
?	Enunciado interrogativo.	*MOT: você quer brincar de bola ?
!	Enunciado exclamativo.	*MOT: pega logo a bola !
+...	Enunciado em suspenso.	*MOT: eu acho que +...
..?	Questão em suspenso.	*MOT: será que você não ..?
+//.	Interrupção pelo próprio falante (interrompe bruscamente e começa a falar de outra coisa).	*MOT: eu vi aquela +//. *MOT: você vai sair comigo ?
+//?	Interrupção (pelo próprio falante) de um enunciado interrogativo.	*MOT: será que você não +//? *MOT: vamos brincar com a bola .
+/. .	Interrupção pelo interlocutor.	*MOT: agora nós vamos +/. . *FAT: você achou a bola ?
+/?	Interrupção (pelo interlocutor) de um enunciado interrogativo.	*MOT: onde está a +/? *FAT: encontrei a bola !
SÍMBOLOS DE INTERIOR DE ENUNCIADO		
<palavra ou enunciado> [>] <palavra ou enunciado> [<]	Sobreposição da fala dos participantes.	*MOT: <vem aqui> [>] . *CHI: <mamãe> [<] +...
xxx	Enunciado ininteligível e não transcrito foneticamente.	*CHI: xxx .
xx	Palavra ininteligível e não transcrita foneticamente.	*CHI: xx pai .
yyy	Enunciado não transcrito ortograficamente, mas que será transcrito na linha %pho.	*CHI: yyy . %pho: kayagapobalejemu
yy	Palavra não transcrita ortograficamente, mas	*CHI: yy pai . %pho: kaduj paj

	que será transcrita na linha %pho.	
<palavra> [?] <parte do enunciado> [?]	Palavra ou parte de um enunciado cuja transcrição gera dúvidas no transcritor.	*MOT: a <mamãe> [?] vai brincar com você . *MOT: <você quer brincar> [?] com a mamãe ?
[=!]	Elemento extralinguístico. [=! ri] [=! chora] [=! sussurra] [=! tosse] [=! lê] [=! canta]	*MOT: <que menina mais engraçadinha> [=! ri] ! (o riso acompanha todo o enunciado) *MOT: que menina <mais engraçadinha> [=! ri] ! (o riso acompanha apenas a sequência <mais engraçadinha>) *MOT: que engraçadinha [=! ri] ! (o falante ri após a produção do enunciado)
0	Ausência de elementos linguísticos em um turno.	*MOT: 0 . %act: bate palmas
0 [=!]	Ausência de elementos linguísticos antes de um elemento extralinguístico em um turno.	*MOT: 0 [=! ri] .
[/]	Repetição sem correção.	*MOT: vem [/] vem [/] vem aqui .
[//]	Repetição com correção.	*MOT: vem vai com o [//] a mamãe .
[///]	Repetição com reformulação.	*MOT: a mamãe vai [///] o papai vai ficar com a mamãe .
#	Pausa pequena.	*MOT: agora # pega a bola .
##	Pausa média.	*MOT: agora ## pega a bola .
###	Pausa longa.	*MOT: agora ### pega a bola .
()	Elisão (supressão de segmentos não realizados na produção oral).	*MOT: (vo)cê vai fica® aqui c(om) a mamãe .
:	Alongamento da sílaba.	*CHI: mamã:::e ! *MOT: ago:ra não !
^	Pausa entre as sílabas.	*MOT: a^go^ra não !
SÍMBOLOS AO FINAL DE FORMAS NÃO DICIONARIZADAS		
@b	Balucio.	dadadada@b
@c	Palavra inventada pela criança.	maquiqui@c (para máquina)
@f	Forma específica usada pela família da criança.	pitó@f (para chupeta)

@l	Para indicar que é uma letra solta.	m@l
@m	Manhês (<i>Motherese</i>).	dodói@m
@o	Onomatopeia.	tum@o
@i	Interjeição.	ah@i
@s:	Palavra em segunda língua (não usada comumente no contexto familiar) – após o sinal « : » usa-se a primeira letra da língua a que a palavra se refere.	oui@s:f (para palavras em francês) yes@s:i (para palavras em inglês)
LINHAS ADICIONAIS		
%pho	Transcrição fonética do enunciado. (Deve conter exatamente o mesmo número de palavras da linha principal. Em caso de ocorrência de xx na linha principal, utilizar o símbolo \$ para a transcrição na linha %pho).	*CHI: xx pai . %pho: \$ paj *CHI: carro pai . %pho: karu paj
%act ⁵⁰	Descrição de uma ação/atividade que acompanha a produção de um enunciado.	*CHI: dá a bola ! %act: estende as mãos
%sit	Descrição de uma situação ou de atos mais gerais.	*MOT: quer suco ? %sit: toca a campainha
%com	“Voz” do transcritor (comentários metalinguísticos, explicações sobre o enunciado produzido etc.).	*MOT: vou pegar a Jujuca . %com: Jujuca é o nome da boneca
%add	Elucidar para quem o falante se dirige, no caso de ambiguidade.	*MOT: pega a bola . *CHI: quero água . *FAT: o que você disse ? %add: FAT fala para MOT
%spa	Categorização dos elementos de um enunciado.	*MOT: eu não disse isso ! %spa: \$NEG

Fonte: Del Ré, Hilário e Mogno (2012, p. 7-10)

⁵⁰ No presente trabalho, também utilizamos linha %act para marcar os recursos multimodais.