

DESENVOLVIMENTO DA PROTOARGUMENTAÇÃO NA INTERAÇÃO ADULTO-BEBÊ¹

Angelina N. de VASCONCELOS*
Selma LEITÃO**

- **RESUMO:** O presente artigo focaliza a gênese de produções proto-opositivas infantis, definidas como movimentos corporais, gestuais e vocalizações infantis interpretadas como oposições a comandos, vontades e ações. Assume-se, como proposto em Leitão (2010; LEITÃO; FERREIRA, 2006), que tais produções constituam antecedentes remotos da contraposição e da resposta à oposição, vistas como constituintes centrais da argumentação. Fundamentando-se em referências que inserem a gênese da ação e cognição humanas no âmbito das relações dialogicamente constituídas (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009; VYGOTSKY, 1998, 2001; WERTSCH, 1978), este estudo analisa registros videográficos produzidos com duas crianças, entre a quarta semana e os seis meses de vida, em interação com adultos, em contexto doméstico. Com base em análises micro e macrogenéticas desses registros (GRANOTT; PARZIALE, 2002), três momentos foram identificados no processo de desenvolvimento de produções proto-opositivas: atribuição de sentido opositivo ao choro; construção de produções infantis como ‘recusa’ e, por fim, interpretação da ação infantil como contraposição complexa. Neste último, que implica um deslocamento do lugar discursivo atribuído à criança (LEITÃO, 2012), esta passa a ser vista não só como oponente de ações iniciadas pelo adulto, mas, também, como proponente de novas ações.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Protoargumentação. Argumentação infantil. Desenvolvimento cognitivo.

Introdução

O presente artigo focaliza a emergência de produções protoargumentativas, mais especificamente, proto-opositivas, nos momentos iniciais do desenvolvimento infantil. Para tanto, parte de uma concepção de argumentação como atividade cognitivo-

* UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas - SP - Brasil. 13083-859 - vasconcelos.angelina@gmail.com

** Mestrado em Psicologia Cognitiva. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva. Recife - PE - Brasil. 50740-550 - selma_leitão2001@yahoo.com

¹ Trabalho elaborado como Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE pela primeira autora, sob orientação da segunda. Apoio: CNPq.

discursiva que se caracteriza pela negociação entre perspectivas que se opõem. Ancorada nessa ideia, Leitão define *protoargumentos* e *proto-oposições* como antecedentes das ações argumentativas, em desenvolvimento. O prefixo *proto* marca, portanto, o caráter precursor de ações infantis que tendem a ser interpretadas, pelos adultos, como *afirmações de pontos de vista* (de desejos, vontades, propósitos) e *oposição* (a desejos, vontades, propósitos, comandos da parte de outros). Por serem assim interpretadas, propõe Leitão, tais ações constituiriam os antecedentes mais remotos de produções efetivamente argumentativas, tais como defesa de ponto de vista, contraposição e resposta à oposição (LEITÃO, 2010; LEITÃO; FERREIRA, 2006).

As produções protoargumentativas infantis são aqui estudadas a partir de uma perspectiva dialógica, referindo-se a todo um conjunto de ações realizadas pelo bebê (tais como direção do olhar, movimento dos braços e pernas, vocalizações, choro, etc.) as quais são delimitadas e interpretadas, pelo adulto (mãe, outros), de modo a constituir sentido a partir das ações inicialmente dispersas e desconectadas do bebê. É próprio das situações cotidianas de interação que respondamos simultaneamente a diferentes signos, interpretando não somente as palavras, estritamente, do interlocutor, mas, também, elementos como entonação e expressões faciais utilizadas por ele, mesmo que esses elementos sejam utilizados de maneira redundante. Quando se focalizam momentos iniciais do processo de aquisição da linguagem, essa resposta abrangente parece ser especialmente importante, pois todo um conjunto de ações e processos do organismo do bebê adquire valor semiótico para os pais, sendo alçados por eles ao linguístico. Estes diferentes elementos, aqui referidos pela expressão geral *produções infantis*, são delimitados e combinados pelos adultos que, nas palavras de Bakhtin (1997), lhe dão *acabamento* na linguagem, fazendo uso da sua própria fala para estruturar e atribuir sentido às ações infantis (SCARPA, 1999, 2005, 2008).

Segundo a perspectiva adotada, a argumentação, distingue-se de outras atividades cognitivo-discursivas (narração, explicação, etc.) por ser marcada pela presença de elementos linguístico-discursivos específicos. Dentre eles, destaca-se a oposição, que gera nos participantes a necessidade discursiva de negociação de pontos de vista percebidos como antagônicos (VAN EEMEREN et al., 1997). Segundo Leitão (2000, 2007, 2008b, 2011), esse processo de negociação possibilita, no plano do funcionamento psicológico dos indivíduos, uma ponderação (exame/avaliação) de ideias e perspectivas alternativas, trazidas para a argumentação pelos três elementos básicos que a constituem: o argumento (ponto de vista e elementos de apoio), o contra-argumento (elemento opositivo que desafia o argumento) e a resposta aos elementos opositivos.

Segundo a mesma autora, o exame/avaliação de perspectivas divergentes, que se estabelece numa argumentação, é recurso privilegiado nos processos de construção do conhecimento, sendo igualmente efetivo no desenvolvimento do que a autora denomina *pensamento reflexivo*. O pensamento reflexivo é por sua vez definido como um modo particular de funcionamento psicológico que possibilita ao indivíduo deslocar sua atenção da *reflexão sobre objetos e fenômenos* do mundo (plano cognitivo) para o plano

metacognitivo da *reflexão sobre seu próprio pensamento* acerca daqueles objetos e fenômenos. O funcionamento reflexivo que se instala especificamente na argumentação caracteriza-se como um movimento de atenção, busca e avaliação dos fundamentos e limites dos próprios argumentos (LEITÃO, 2007).

À luz desse quadro de referência, que estabelece estreitas conexões entre argumentação e cognição, o estudo das condições de surgimento e desenvolvimento de produções argumentativas na criança se torna meta de particular relevância para uma compreensão abrangente do desenvolvimento cognitivo-discursivo infantil. Fundamentando-se nessa ideia, o presente estudo busca investigar momentos iniciais do desenvolvimento infantil, com foco específico no engajamento da criança em atividades ditas *protoargumentativas*.

Argumentação e protoargumentação na criança

Tanto quanto é do nosso conhecimento, estudos sobre o desenvolvimento da comunicação infantil parecem ainda relativamente escassos (algumas exceções a esse quadro são abordadas mais adiante neste texto), sendo praticamente inexistentes investigações que focalizam, especificamente, o desenvolvimento da protoargumentação. Até o fechamento do presente artigo, buscas bibliográficas realizadas com base em palavras-chave como *protoargumentação*, *protoargumento*, *proto-oposição*, etc. (e equivalentes no inglês, francês e espanhol) não se mostraram frutíferas. A escassez de estudos nesta última área decorreria, talvez, da ideia de que a argumentação seria uma aquisição tardia no desenvolvimento infantil, uma compreensão que, como apontam Leitão (2010) e Leitão e Banks-Leite (2006), subordina o surgimento da argumentação na linguagem infantil (e, de resto, o surgimento da própria linguagem) ao desenvolvimento cognitivo geral da criança. Estudos que partem de perspectiva teórica diversa desafiam, entretanto, essa ideia e mostram que o engajamento da criança em atividades de argumentação é observável desde muito cedo (BANKS-LEITE, 1998; CASTRO, 1996, 2003, 2004; DEL RÉ, 2010; DEL RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2014; DODANE; MASSINI-CAGLIARI, 2010; LEITÃO, 2008a; LEITÃO; FERREIRA, 2006; LEITE, 1996; VIEIRA, 2010).

Embora não haja consenso sobre desde quando, exatamente, crianças seriam capazes de argumentar (LEITÃO; BANKS-LEITE, 2006), um expressivo conjunto de estudos, realizados nas últimas décadas, informa sobre o desenvolvimento inicial da argumentação na criança. Stein et al. (1996), por exemplo, mostram que já aos dois anos e meio de idade crianças oferecem justificativas para metas que desejam atingir e defendem escolhas diante de um oponente, ações essas de natureza eminentemente argumentativa. Esses resultados confirmam e expandem os do estudo pioneiro de Eisenberg e Garvey (1981), desde então considerado um marco de referência na investigação do tema. Os autores argumentam que crianças de três a seis anos não

só são capazes de justificar posições, como esperam o mesmo de seus interlocutores e compreendem que justificativas são elementos decisivos para ‘vencer’ uma argumentação. De modo semelhante, Pirchio e Pontecorvo (1997) mostram como crianças de três e cinco anos, observadas em interação com os pais, à mesa do jantar, usam complexas estratégias conversacionais de oposição e recusa, bem como recursos de intensificação e atenuação da oposição, sendo ainda capazes de gerar explicações e justificativas para suas discordâncias. Leitão e Ferreira (2006) afirmam que crianças entre dois e cinco anos, observadas em situação semelhante à do estudo de Pirchio e Pontecorvo (hora do almoço), produzem toda uma variedade de enunciados contra-argumentativos, sendo, inclusive, capazes de eventualmente antecipar oposições às suas demandas (LEITÃO, 2008a).

Mesmo em idades anteriores, afirma Del Ré (2010) – com base em investigação sobre enunciados positivos produzidos por crianças entre 20 e 33 meses –, a criança mostraria já, através de elementos prosódicos, uma espécie de ‘desejo (discursivo)’ fazendo uso, por exemplo, de registro de altura elevado e entonação ascendente para demarcar a oposição. Em direção semelhante, Dodane e Massini-Cagliari (2010) identificaram na fala de crianças entre 14 e 28 meses não só a presença da negação, mas, também, sua diferenciação em categorias a partir do uso de marcações prosódicas específicas para expressar recusa (contornos ascendentes, registro elevado de altura e duração silábica importante). Ainda Vieira (2010), analisando dados produzidos por uma criança entre os 20 e os 33 meses de idade, destaca como desde muito cedo crianças seriam capaz de reproduzir elementos prosódicos (como a entonação da fala de adultos) ligados à argumentação. Seus resultados lhe permitem sugerir que, como proposto por Leitão (2010; LEITÃO; FERREIRA, 2006; LEITÃO, 2008a), o desenvolvimento de uma protoargumentação já teria lugar em momentos iniciais de desenvolvimento infantil, realizada a partir de movimentações corporais, choro, vocalizações e elementos prosódicos que a compõem (altura, duração, intensidade, etc.). O estudo descrito no presente artigo apresenta-se como uma tentativa de contribuir para o avanço dessa discussão, inserindo-se, primariamente, no marco dos estudos desenvolvimentistas. Para tanto, fundamenta-se em uma concepção específica de desenvolvimento, alicerçada principalmente em Vygotsky (1998, 2001) e suas construções sobre a natureza cultural, sociosemiótica, do psiquismo e a historicidade que marca o desenvolvimento psicológico.

Marco teórico: linguagem e desenvolvimento

Em consonância com o marco teórico acima referido, assume-se, no presente estudo: a existência de estreitas relações entre pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 1998); a função reguladora da linguagem sobre a cognição humana (MORATO, 1996); o papel das interações iniciais adulto-criança na gênese da metacognição (WERTSCH,

1978), sendo o contexto interativo o lócus onde, necessariamente, se insere a aquisição da linguagem (FRANÇOIS, 2006; ROMMETVEIT, 1992; SALAZAR-ORVIG, 2010). Assume-se, como em Vygotsky (1998, 2001), que o recém-nascido é inicialmente dotado de processos psíquicos básicos – reflexos e modos elementares de funcionamento psicológico – que o capacitam a agir de forma direta (imediate) sobre o ambiente, orientado por estímulos ambientais externos e sem que no bebê opere qualquer modalidade de autorregulação. Processos psíquicos superiores, em contraste, somente vêm a existir a partir do acesso e apropriação, pela criança, de recursos materiais e simbólicos culturalmente desenvolvidos. Tais processos possibilitam ao indivíduo formas indiretas (mediadas) e autorreguladas de ação sobre o mundo.

Fundamentando-se nessa perspectiva, o desenvolvimento é aqui compreendido como processo de mudança pela apropriação ativa de recursos sociosemióticos, especialmente a linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009; OLIVEIRA, 1997; VYGOTSKY, 1998). No que diz respeito às produções protoargumentativas, criança e adulto são conceituados enquanto parceiros ativos que, ancorados inicialmente em ações verbais e não verbais do adulto, constroem juntos o sentido das produções do bebê, partilhadas e emergentes na interação entre a díade (LEITÃO, 2010). De modo mais específico, hipotetiza-se, como o faz Leitão, que a apropriação, em última instância, dos modos socialmente compartilhados de afirmar pontos de vista, opor-se e responder à oposição (constitutivos da argumentação) teria sua gênese mais remota em processos de negociação, criança-adulto, do sentido de produções como as aqui investigadas e descritas.

Tratar da apropriação de recursos (proto)argumentativos a partir de negociações remotas adulto-criança implica compreender a aquisição da linguagem como processo que se dá na alteridade, em contextos dialógicos específicos. Nesse sentido, a perspectiva Bakhtiniana surge como aporte teórico a partir do qual se pode compreender que palavras não são apreendidas a partir de dicionários, com significados completos e fechados, mas, sim, a partir da compreensão dos modos como elas adquirem sentido e constituem a realidade nos contextos discursivos particulares em que surgem (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009). Importante considerar ainda que a construção de sentido se produz não somente a partir de elementos discursivos verbais, mas, também, pelo encadeamento de enunciados, pelo cenário interacional onde se passa a ação verbal, bem como por marcas ditas extraverbais do discurso, como, por exemplo, a entonação (BAKHTIN, 1997). Na direção reversa, um enunciado só é compreendido no interior do todo discursivo onde se situa, ancorada essa compreensão nos múltiplos elementos que, dialogicamente, compõem o seu sentido, aqui e agora.

Trazendo-se esse quadro de referência para a compreensão da relação adulto-criança, em momentos iniciais do desenvolvimento infantil, é possível afirmar que os sentidos que os adultos atribuem às ações infantis são dialogicamente construídos a partir das ações da criança e de toda uma gama de elementos históricos, sociais e situacionais que os afeta. Por exemplo: o conhecimento do adulto sobre crianças em

geral, sobre a história da criança particular com quem se relaciona, sobre o contexto imediato em que se dá sua interação com ela.

Ainda um segundo elemento da perspectiva Bakhtiniana, de importância no quadro de referência do presente estudo, é o reconhecimento de que nenhum enunciado se constitui enquanto elemento isolado, sendo antes dialogicamente – responsivamente – orientado/relacionado tanto a enunciados anteriores (de outros, próprios) como a antecipações de enunciados futuros (BAKHTIN, 1997). No caso da criança, em momentos iniciais do seu desenvolvimento, é possível postular funcionamento semelhante: “mesmo os gritos de um recém-nascido são orientados para a mãe” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p.119). A afirmação dos autores postula, portanto, axiomaticamente, que a orientação social/dialógica nas relações humanas não se iniciaria somente a partir da produção dos primeiros enunciados estruturados, tendo lugar já desde as primeiras interações entre bebê-interlocutores. Disso se pode derivar, numa perspectiva desenvolvimentista, que a partir dessas interações iniciais a criança começa a perceber a existência de um outro que reage às suas ações e a quem ela também pode responder. Mesmo que, inicialmente, o endereçamento dos ‘gritos’ pelo bebê não seja intencional ou consciente, seriam eles os antecedentes de possibilidades enunciativas que irão surgir ao longo do desenvolvimento da criança.

Sendo os movimentos, vocalizações e elementos prosódicos, antes referidos, inevitavelmente dirigidos a alguém, postula-se, na direção reversa, que somente a partir da resposta desse outro é que um enunciado adquire sentido, num processo dialógico capturado pela noção Bakhtiniana de *responsividade* (BAKHTIN; 1997). *Mutatis mutandis*, é possível afirmar que já nas relações iniciais adulto-bebê os parceiros agiriam de maneira mutuamente regulatória, complementando-se as ações verbais através de aplausos, sorrisos, vocalizações etc., que, conjuntamente, permitiriam então que as produções infantis adquiram sentido mútuo na interação entre os parceiros (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009). Como se observará nos dados apresentados neste artigo, já em momentos iniciais de interação com o bebê, o adulto configura diferentes situações discursivas (jogos de perguntas e respostas, situações lúdicas e argumentativas, etc.) nas quais responde à criança da maneira que considera adequada e a estimula a fazer o mesmo. Considera-se que, a partir de jogos dessa natureza, será possível à criança apreender seu papel responsivo na interação.

Tomadas em seu conjunto, as ideias acima constituem o quadro de referência em relação ao qual o presente estudo investiga a hipótese formulada em Leitão (2010), sobre o desenvolvimento da protoargumentação. A hipótese da autora é a de que a criança é interpretada pelo adulto ‘como se’ estivesse engajada em ações afirmativas e opositivas, antes que, de fato, ela tenha consciência dessas produções ou exerça qualquer forma de regulação sobre elas. Essas interpretações, aliadas a toda a gama de enunciados endereçados à criança em situações comunicativas dessa ordem, seriam fundamentais para que, gradualmente, a criança venha a ser capaz de se engajar numa argumentação, propriamente dita.

Desenvolvimento inicial de ações semiotizadas: alguns marcos na pesquisa empírica

Na investigação de rotinas interativas entre mãe-bebê, Cavalcante (2009) afirma que a história do desenvolvimento de formas verbais de comunicação tem início em processos que acontecem muito cedo entre a criança e seus cuidadores. Seus trabalhos se inserem no campo da aquisição da linguagem e enfatizam estabelecimento da atenção conjunta, do toque e da fala dirigida à criança como elementos fundamentais para o desenvolvimento de formas compartilhadas de compreensão e comunicação.

Com ênfase igualmente relacional, e focalizando o desenvolvimento da comunicação mãe-bebê, Lyra (2000, 2006, 2007) e Scorsi e Lyra (2013) apontam como enunciados, ritmo e entonação, utilizados, pelo adulto, na relação com o bebê, são ‘escolhidos’ como resultado do que é construído, a cada momento, na interação. Os atos da criança e de seus interlocutores adaptam-se uns aos outros em uma dinâmica contínua de coconstrução. Na proposta teórica de Lyra, o desenvolvimento da comunicação mãe-bebê comporta três períodos de organização, descritos no modelo de desenvolvimento que a autora denomina EEA (estabelecimento, extensão e abreviação). Inicialmente, ocorreria o estabelecimento da atenção conjunta e compartilhamento de interesses entre mãe e bebê (Estabelecimento); em seguida, haveria ampliação e acréscimo de novos elementos às rotinas inicialmente estabelecidas (Extensão) e, por fim, as interações passariam a ocorrer de maneira rápida e suave (Abreviação). A autora sugere ainda que o desenvolvimento deve ser compreendido como processo de transformação, integrando, simultaneamente variabilidade e universalidade.

Ainda nessa direção, são de particular interesse as investigações de Moro e Rodríguez (1991, 1998, 2008) sobre a gênese e função de gestos ditos *protodeclarativos*, *protointerrogativos* (interpretados como gestos utilizados para ‘chamar a atenção’ do adulto e ‘solicitar’ ações) e três tipos de *gestos privados* – *ostensivo*, *indexical* e *simbólico* (tratados como gestos através dos quais a criança regula seu próprio comportamento). As autoras propõem que diferentes funções comunicativas são inicialmente coconstruídas por adulto e criança a partir de situações de interação (RODRIGUEZ, 2009). Afirmam que é porque não age sozinha com o mundo, mas em parceria com seus cuidadores adultos, que a criança passa a compreender os modos de significação de sua cultura. Enquanto sujeitos semioticamente constituídos, os adultos constantemente atribuem sentido a objetos e ações, possibilitando que a criança passe a estabelecer relações mediadas com o mundo (MORO; RODRIGUEZ, 2008). As hipóteses construídas por essas autoras têm relevantes paralelos com as reflexões aqui propostas. A gênese de produções proto-opositivas é aqui investigada a partir da observação dos modos como os cuidadores afirmam, se opõem e respondem à oposição na interação com a criança (construindo situações argumentativas), bem como dos modos como atribuem às produções da criança sentidos igualmente argumentativos.

Uma última referência, de importância ainda para a presente investigação, é encontrada na pesquisa realizada por Pea (1980) sobre a gênese de diferentes usos de negações (*don't, not, no e gone*) por crianças. Pea (1980) observou que as primeiras negações realizadas pelas crianças estavam relacionadas ao modo como os adultos realizavam negações na interação com elas. Conclui que contenções físicas, aliadas ao meneio de cabeça e à enunciação da palavra *não* (ações frequentemente realizadas pelos adultos) compuseram o modo como as crianças inicialmente se apropriaram, e posteriormente fizeram uso, desse gesto/enunciação como signos que indicam negação. Na mesma direção, Freitas (2012) propõe que o uso de determinadas expressões faciais, de contenção física e de características prosódicas específicas da fala materna criariam um contexto de *repreensão* que possibilita a apreensão, pela criança, dos sentidos do 'não'. Inserindo-se nesse quadro de referência, o presente estudo focaliza especificamente a emergência de oposição procurando compreender como ações infantis (por exemplo choro, vocalizações, agitações) estabelecem-se como proto-opositivas ao longo do período observado (CASTRO, 2005; LEITÃO, 2010).

Método

A perspectiva metodológica adotada neste estudo é a idiográfica, caracterizada pela análise sistêmica de fenômenos em sua variabilidade e contexto (SATO et al., 2007; YIN, 2009). São analisadas aqui dados referentes a duas díades adulto-bebê, no esforço de 'rastrear' semelhanças e variabilidade que contribuam para a formulação inicial de um modelo de desenvolvimento da protoargumentação.

Procedimentos de construção dos dados

As crianças observadas, Lara e Pedro (nomes fictícios), são ambas filhas únicas de famílias de nível socioeconômico médio das cidades do Recife e Maceió, respectivamente. Além das crianças-alvo, os participantes do estudo incluem adultos que interagiram com elas durante as observações registradas em vídeo: os pais, a pessoa responsável pelo manuseio da câmera, tios e avós. Os mesmos procedimentos de construção de dados foram aplicados nos dois casos: os registros videográficos foram produzidos quinzenalmente, com duração aproximada de 20 minutos cada, nas respectivas residências das crianças, de maneira alternada, pelos pais e por uma assistente de pesquisa, a partir da quarta semana aos seis meses de idade das crianças. As situações registradas foram aquelas que pertenciam ao cotidiano infantil, abrangendo refeições, banho e brincadeiras.²

² Os registros de Lara pertenciam ao Banco de Dados do Núcleo de Pesquisa da Argumentação, da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, sob responsabilidade da segunda autora; quanto aos de Pedro, foram produzidos no

Procedimentos de análise

Procedimentos de análise macro e microgenética (GRANOTT; PARZIALE, 2002; MEIRA, 1994) foram aplicados aos dados ao longo de três etapas. Na primeira, episódios protoargumentativos foram identificados através da observação atenta e repetida de todos os registros. *Episódios proto-opositivos* foram identificados a partir de ações infantis interpretadas como oposição, sendo neles abrangidos: a ação dos pais/interlocutores que antecede imediatamente uma ação infantil interpretada como oposição; a ação da criança, conforme interpretação pelos pais; e a reação da criança à intervenção/interpretação parental. A segunda etapa da análise consistiu na transcrição detalhada desses episódios e a terceira – de análise propriamente dita – no levantamento de hipóteses interpretativas sobre possíveis marcos no desenvolvimento de proto-oposições.

Unidade de Análise

Leitão (2000, 2007, 2008b) estabelece como unidade de análise da argumentação os três movimentos básicos que a constituem: o *argumento* (ponto de vista e elementos de apoio), o *contra-argumento* (ações verbais ou não verbais que desafiem o argumento) e a *resposta* (reações ao contra-argumento). A presença da argumentação no discurso é delimitada pela presença destes três movimentos, de forma explícita ou implícita. Para análise de protoargumentações, Leitão propõe que essa mesma unidade de análise seja adaptada de modo que episódios protoargumentativos sejam delimitados a partir da observação de *produções* infantis interpretadas, pelos adultos, respectivamente, como *protoasserções*, *proto-oposições* e *protorrespostas* (LEITÃO, 2010). Diferentemente, entretanto, do que se observa na argumentação propriamente dita, os elementos protoargumentativos não são movimentos verbais plenamente estruturados, mas, sim, produções da criança, interpretadas, estruturadas e alçadas ao linguístico pelo adulto.

Resultados³

Em vista do objetivo específico deste estudo, as análises que se seguem focalizam especificamente ações interpretadas como proto-oposições. Salvo alguma consideração contrária seja feita, ações infantis referidas como de *oposição*, tanto na transcrição quanto nas análises apresentadas, devem ser entendidas como *proto-opositivas*: ações infantis interpretadas, pelos adultos, como oposições.

curso desse estudo e posteriormente incorporados ao referido Banco de Dados.

³ Embora as autoras reconheçam a importância da realização de uma análise acústica especializada, especialmente das vocalizações e choro, que permita uma reflexão sobre os aspectos prosódicos das produções da criança, tais análises não serão aqui contempladas tendo em vista o recorte analítico priorizado no presente trabalho e limitações no espaço deste texto. Tais aspectos serão contemplados em trabalhos futuros.

Início da oposição: choro, choramingo e expressão de choro

Analisando os registros videográficos dos dois casos foi possível observar que ‘choro’, ‘choramingo’ e ‘expressão de choro’ foram as ações infantis mais consistentemente interpretadas como oposições, ao longo de todo o período analisado. Enquanto o ‘choro’ era produzido de modo rítmico e duradouro, o ‘choramingo’ assemelhava-se ao choro, apresentando, entretanto, menor altura e duração, com elevações súbitas e ritmo descontínuo. Essa distinção tem paralelos com a proposta de Fonte (2011) e Cavalcante (1999), que distinguem ‘choro’ e ‘choramingo’ a partir de critérios semelhantes, de ritmo e duração. Adicionalmente, as referidas autoras caracterizam o ‘choramingo’ como ‘choro de manhã’, que seria normalmente utilizado como que para ‘chamar a atenção’. A ‘expressão de choro’ caracteriza-se, por sua vez, pelo fechamento dos olhos, enrugamento da pele na região dos olhos, testa e nariz, abertura da boca e abaixamento das sobrancelhas.

Nesse mesmo período, foi possível observar que outras ações infantis eram também interpretadas como oposição (por exemplo, a derrubada da chupeta, ou de brinquedos, interpretada como oposição ao oferecimento destes objetos). Tais ações eram interpretadas pelos pais não somente como recusa a esses objetos, mas como oposição ao seu próprio oferecimento, como se a criança se irritasse com sua presença/oferecimento, exigindo seu afastamento. Os pais então os afastam imediatamente da criança, apressando-se em tirá-lo de seu campo de visão. Uma espécie de ‘desenvolvimento’ desse tipo de interação será assinalado no tópico seguinte (Oposição como recusa – p.132) quando será descrito momento no qual os pais começam a estabelecer rotinas na interação (tais como rotinas de oferecimento de objetos), esperando participação mais ativa da criança. Nesse momento, a não participação da criança nestas rotinas será interpretada como recusa – como oposição. Entretanto, aqui, esse tipo de interpretação surge ainda esporadicamente; a ação da criança não é ainda interpretada como recusa (como oposição da criança em realizar uma ação que em outros momentos ela seria capaz de realizar), mas como uma espécie de demanda – a criança gostaria de afastar-se daquele objeto, mas não consegue e, por isso, seus pais o afastam por ela. Entretanto, o choro, choramingo e, ainda, ‘expressão de choro’ foram as ações mais marcadamente interpretadas como oposições neste período inicial (observar gráficos I e II, páginas 139 e 140). Em oposição, a quietude das crianças parecia ser interpretada, nesse momento, como aceitação e consentimento.

Merece destaque também, nesse período inicial, certa qualidade ‘demandante’ que os pais imprimiam às proto-oposições infantis. Eles pareciam interpretar que as crianças, não sendo ainda capazes de se afastar de objetos/pessoas/situações que rejeitavam, expressavam sua oposição através do choro – como uma espécie de demanda para que os pais fizessem algo que elas ainda não conseguiam fazer por si mesmas. Atuam, então, de um modo que se poderia caracterizar como ‘complementar’ às ações infantis, agindo e falando *pela* criança. Ao falarem pelas crianças, demarcam a mudança de enunciatador

nesse ‘diálogo’ através de elementos discursivos específicos tais como: a fala em *falsetto* (caracterizada por tons altos e agudos), o uso de palavras infantilizadas (como *pepeta* em lugar de chupeta), diminutivos (*barriguinha* em vez de *barriga*) e referências a si mesmos como ‘*mamãe, mamãezinha e papai*’, como se, literalmente, ocupassem o lugar da criança e ‘falassem por ela’, dando voz à criança enquanto enunciadora. Dentre esses indícios discursivos, a fala em *falsetto* é o elemento mais frequentemente utilizado. Através dela, os adultos demarcam momentos nos quais ‘falam pela criança’ em contraste aos momentos nos quais ‘falam por si mesmos’, sendo possível observar, inclusive, enunciados ‘coproduzidos’ pelos dois enunciadore: uma parte do enunciado é pronunciada com *falsetto* (como se a criança fosse o enunciador) enquanto outra não o é (demarcando que o adulto retoma seu lugar de enunciador).

Exemplo desse tipo de enunciação pode ser observado durante interação entre Pedro e sua mãe, quando Pedro tinha um mês de idade. Pedro tinha acabado de acordar e estava deitado em seu berço acordado, movendo os braços e a cabeça, quando sua mãe enuncia [sem *falsetto*]: “*diga [muda para falsetto] eu tou me aperreando já, eu quero me levantar, eu quero, você não tá me entendendo não, mamãe? Eu quero me levantar é.*” O emprego do “*diga*”, sem fazer uso do *falsetto*, demarca o posicionamento enunciativo da mãe como ‘ela mesma’ dirigindo uma solicitação a Pedro. Através deste enunciado inicial, parece orientar Pedro a ‘dizer’ o que sente, conforme ela mesma o faz em seguida, desta feita com uso do *falsetto*: “*eu tou me aperreando já (...)*”. O recurso ao *falsetto* assinala mudança do enunciador no discurso da mãe demarcando que, neste momento, ela ‘falava por Pedro’ enunciando uma reclamação dirigida a ela mesma. É possível observar como a construção do enunciado se dá de forma explícita e completamente dialógica; nele, a mãe encena um pequeno diálogo entre ela e Pedro, dando ‘voz’ ao ponto de vista de Pedro através de sua (da mãe) própria fala.

Destaca-se também, a partir desse episódio, como as ações infantis nesse momento inicial são ainda pouco claras e indiferenciadas, sem aparentemente conter qualquer elaboração/distinção que facilite sua interpretação. As crianças parecem realizar um número muito limitado de ações (basicamente choro e pequenas movimentações), repetindo-as nos mais diversos contextos. Essa indiferenciação dificulta a atribuição de sentido particular a cada ação, de modo que o choro, por exemplo, pode ser interpretado como tristeza, raiva, fome ou dor, nas mais diversas situações, mesmo que o choro, em si mesmo, aparentemente não varie. Na construção de interpretações sobre as ações infantis, os adultos parecem se engajar numa espécie de ‘ciclo interpretativo’ que pode ser caracterizado pela presença de três movimentos. Inicialmente elaboram uma hipótese sobre o sentido do comportamento infantil. Em seguida, como que para ‘testar’ essa hipótese, agem fundamentados nela, ao mesmo tempo em que observam como a criança reage à sua ação. Por exemplo: se hipotetizam que a criança tem fome, tentam alimentá-la observando como ela reage; caso a criança se acalme, interpretam que ela ‘aceitou’ a intervenção adulta e ‘comprovam’ sua hipótese (interpretando ‘calma’ como aceitação e confirmação). Se, por outro lado, a criança reage chorando ou choramingando,

interpretam que a criança se opõe à intervenção realizada (alimentação), o que os levaria, então, ao abandono da hipótese inicial e elaboração de nova hipótese, dando início a novo ciclo interpretativo. Entendidas dessa maneira, as primeiras oposições infantis parecem ser construídas a partir da conjunção entre ações da criança e hipóteses e ações (verbais e não verbais) adultas, o choro/choramingo infantil adquirindo *status* opositivo, nesse contexto, somente a partir da interpretação e ação parentais.

Na sequência, reproduz-se um excerto de transcrição e análise de um dos primeiros episódios registrados no caso de Pedro e que nos parece compatível com a construção interpretativa acima formulada (aspectos semelhantes foram também registrados no caso de Lara). Na apresentação desse e dos demais episódios, conjugam-se narração de momentos que antecedem ou intercalam episódios focalizados e transcrição, propriamente dita, dos episódios.⁴ O episódio transcrito ocorre na casa dos avós paternos de Pedro que tinha então um mês e uma semana de vida. Pedro e sua mãe estão no sofá da sala e a mãe brinca com Pedro; a avó também interage com ele em alguns momentos. O pai da criança manipula a câmera.

Episódio 1

Pedro está quieto olhando para a mãe. Mãe olha para Pedro, move a cabeça de cima para baixo e fala (3m 45s): *psiu, cadê a vovó? Cadê a vovozinha? A vovó? Vovó: cadê a vovó?* Pedro se move um pouco e boceja.

- 1 - **Mãe** (3m 57s): (Olha para Pedro, move a cabeça de cima e para baixo) *A vovó*
- 2 - *onde ela tá? Hein? Hein meu amor?*
- 3 - **Pedro** (3m 59s): (Pedro se agita e faz alguns sons, faz expressão de choro)
- 4 - **Mãe** (4m 03s): *Cadê a vovó? Quero não saber de vovó não agora, eu quero é*
- 5 - *ficar em pé [falsetto]* (coloca Pedro em pé em seu colo)
- 6 - **Pedro** (4m 06s): (Olha para mãe)
- 7 - **Mãe** (4m 09s): (Olha para Pedro) *hum? Hum?*
- 8 - **Pedro** (4m 10s): (Faz expressão de choro)

⁴ Sinais usados nas transcrições: Entre [] estão comentários da pesquisadora quanto às falas dos participantes, marcação da fala em *falsetto* e marcação da duração do choro/choramingo e expressão de choro de Lara em segundos. Entre () estão registradas as ações não verbais dos participantes. O sinal (!) marca os enunciados exclamativos. O sinal (:) a direita de uma letra, indica alongamento desta letra. O sinal (|) marca ações que ocorreram simultaneamente. O sinal (+) marca pequenas pausas de até dois segundos. O sinal (++) marca pausas com duração superior a 2 segundos. O sinal (...) marca fala incompreensível. O sinal (/...) marca fala interrompida ou inacabada. O sinal (↑) marca subida rápida na entonação, normalmente usada para repreensão. Finalmente, e em decorrência de limites de espaço no presente texto, o sinal (...) marca supressão de trechos da transcrição.

- 9 - **Mãe** (4m 11s): *O que foi? O que é que você quer? Diga pra mim*
- 10 - **Pedro** (4m 13s): (Continua com expressão de choro)
- 11 - **Mãe** (4m 15s): (Beija Pedro, vira-o em direção à câmera) *olha o papai* (!)
- 12 - **Pedro** (4m 17s): (Acentua expressão de choro e começa a fazer alguns sons)
- 13 - **Mãe** (4m 18s): *Diga pa:pai*: (!)
- 14 - **Pedro** (4m 20s): (Faz alguns sons)
- 15 - **Mãe** (4m 22s): (Balança Pedro) *o que é que você quer?*
- 16 - **Pedro** (4m 24s): (Desfaz expressão de choro e olha para trás)
- 17 - **Mãe** (4m 26s): (Segura Pedro novamente de frente para ela) *Você quer chupetinha?*
- 18 - **Pedro** (4m 27s): (Olha para trás, coloca a língua para fora)
- 19 - **Mãe** (4m 28s): (Balança Pedro) *hein? Hum hum*
- 20 - **Pedro** (4m 32s): (Move a cabeça e faz som como choramingo)
- 21 - **Mãe** (4m 33s): *não* (!) *e você num quer não? Diga pra a mamãe vá* (!) (virando)
- 22 - Pedro e balançando-o)
- 23 - **Pedro** (4m 35s): (Olha para a mãe, quieto)

Nesse episódio, a mãe de Pedro tenta chamar sua atenção para a avó (Linhas 1 e 2). Pedro se agita, faz alguns sons e expressão de choro (Linha 3), sua mãe então enuncia: *quero não saber de vovó não agora, eu quero é ficar em pé* (Linhas 4 e 5), parecendo interpretar estas ações de Pedro (agitação, sons e expressão de choro) como oposições, como se Pedro manifestasse desconforto por ser mantido deitado (*eu quero é ficar em pé*). A mãe então o levanta, tentando solucionar o desconforto de Pedro, agindo por ele. Pedro, entretanto, não se acalma, mas faz nova expressão de choro (Linha 8). Diante dessa ação, sua mãe o questiona: *o que foi? O que é que você quer? Diga pra mim* (Linha 9), abandonando sua interpretação anterior (segundo a qual Pedro queria ficar em pé), interpretando que Pedro se opõe àquela interpretação e solicitando então que ele expresse o que deseja: *diga pra mim*.

Em continuidade, a mãe de Pedro o vira para o pai enunciando *olha o papai* (Linha 11), aparentemente atribuindo novo sentido ao comportamento de Pedro e interpretando que ele gostaria de ver o pai. Pedro, entretanto, mais uma vez não se acalma, mas acentua sua expressão de choro (Linha 12). Sua mãe então volta a perguntar: *o que é que você quer? você quer chupetinha?* (Linhas 15 e 17, respectivamente) parecendo, mais uma vez, interpretar que Pedro (‘discorda’) de suas interpretações anteriores e elabora nova hipótese segundo a qual Pedro não quer ver o pai, mas, sim, a chupeta. Pedro, entretanto,

choringa (Linha 20) e sua mãe, mais uma vez, atribui ao choringo de Pedro um sentido opositivo, como um ‘desacordo’, um sinal de que sua interpretação anterior não estaria correta: *não (!) e você num quer não? Diga pra a mamãe vá (!)* (Linha 21).

Nesse episódio, é possível observar como a mãe de Pedro instala certo ciclo interpretativo na interação com ele. Inicialmente, ela parece propor certo sentido às ações de Pedro, elaborando uma hipótese (‘ponto de vista’) sobre seu comportamento (quer ver a avó, ficar em pé, ver o pai e quer a chupeta); entretanto, se diante de cada uma destas asserções, Pedro faz expressão de choro ou choringa, essas ações são interpretadas por sua mãe como ‘desacordos’, oposições que a fazem abandonar seu ‘ponto de vista’ inicial e hipotetizar novo sentido para o comportamento de Pedro. Esse ciclo parece refletir os três elementos mínimos que definem a argumentação segundo Leitão (2007): inicialmente uma *asserção* é feita – um ‘ponto de vista’ é formulado – sobre o comportamento de Pedro. Em continuidade, Pedro (re)age, com ações (principalmente choringando e fazendo expressão de choro) às quais a mãe atribui sentido opositivo (*proto-oposição*) e a elas responde abandonando seu ‘ponto de vista’ inicial e fazendo nova asserção (elaborando novo ‘ponto de vista’) sobre o comportamento de Pedro (*resposta*). Desse modo, este episódio ilustra os movimentos interpretativos realizados pela mãe de Pedro, ilustrando o modo como ela interpreta determinadas ações da criança (choringo e expressão de choro) como oposições, falando por Pedro e agindo por ele.

Oposição como recusa

Ao longo do período observado, foi possível observar como novas ações se diferenciavam e se integram ao ‘repertório opositivo’ das crianças-alvo. Conforme as crianças avançavam em seu desenvolvimento, os adultos passaram a delegar ações específicas a serem realizadas por elas, demandando uma participação mais complexa em suas rotinas diárias e parecendo, esperar cada vez mais das crianças. Aparentemente com esse objetivo, repetiam rotinas na interação com a criança, como o oferecimento de determinados objetos, como se esperando que a criança realizasse ações específicas. Quando a criança agia do modo esperado (por exemplo, aceitando o objeto oferecido) interpretavam essa ação como concordância; entretanto, quando as crianças não reagem e/ou ‘recusavam’ os objetos e estímulos oferecidos, tendiam a interpretar esta ação como oposição. Enquanto no momento anteriormente descrito, os adultos pareciam interpretar a falta de ação como ‘incapacidade’, levando-os a agir pelas crianças, pareciam agora interpretar a falta de ação como uma ‘escolha deliberada’ da criança, como oposição, como recusa de interação. Na construção dessas interpretações, pareciam fundamentar-se no fato de que, se as crianças, agora, muitas vezes reagem positivamente diante das mesmas situações (realizam as ações esperadas), quando não o fazem isso significaria que a criança ativamente se opõe e recusa-se a agir.

Exemplo desse tipo de interpretação é observado em um trecho de interação entre Pedro (dois meses e duas semanas de vida) e seu pai. Neste episódio, o pai de Pedro tenta lhe dar a chupeta, mas Pedro não a pega. O adulto então enuncia: *‘quer não? Hein gostosinho?’* parecendo interpretar a ação de Pedro (não pegar a chupeta) como recusa que o leva a concluir que ele não a quer. Em seguida, nesse mesmo episódio, o pai de Pedro novamente oferece a chupeta, mas ele então reage abrindo a boca e aceitando-a. Nesse momento, o pai de Pedro interpreta que ele queria a chupeta. É possível observar como o desenvolvimento infantil ocorrendo de maneira corregulada. À medida que a criança se desenvolve e amplia as ações que é capaz de realizar, possibilita que os adultos lhe atribuam e/ou requeiram dela novas ações, exigindo dela cada vez mais e alterando suas interpretações – nesse caso, alterando o modo como interpretam a falta de ação da criança diante de uma oferta. À medida que observa o desenvolvimento da criança, o adulto estimula este desenvolvimento criando situações que incitam a movimentação infantil e delegando ações específicas a serem realizadas pela criança.

Exemplo desse tipo de estimulação é encontrado no mesmo contexto de oferecimento da chupeta, anteriormente citado, quando, após algum tempo, com Pedro ainda deitado, seu pai tenta levantá-lo. Mas, em lugar de manipulá-lo passivamente, colocando-o no colo e levantando-o, o pai segura seus braços e começa a puxá-los, levando-o a contrair o pescoço e levantar a cabeça. Desse modo, o pai de Pedro o estimula a realizar uma ação determinada, participando, mesmo que ainda de modo muito incipiente, do processo de levantar-se. Hipotetiza-se que através de ações desse tipo o adulto tenta estimular o desenvolvimento da criança na medida em que ampliam seu papel na interação. A despeito dessa ampliação, as ações realizadas pelas crianças neste momento não são ainda completamente livres, mas, sim, possibilitadas pelos pais, ou seja, delimitadas pelas situações e contextos que os pais criam especificamente para fazê-las agir.

Ainda um novo excerto, que se apresenta a seguir, exemplifica as construções até aqui formuladas. Trata-se, desta feita, de episódio registrado com Lara aos três meses, três semanas e seis dias, no qual a mãe de Lara tentava fazê-la beber o restante de suco que estava em sua mamadeira. A videogravação do episódio acontece no sofá da sala da casa da avó de Lara, sendo a câmera manipulada por uma tia da criança.

Episódio 2

- 1 - **Mãe** (5s): (Começa a deitar Lara em seu colo) *Tá olhando pra câmera, é? Tome*
- 2 - *o suquinho (!)*
- 3 - **Lara** (7s): (Se agita, estica o corpo para trás e faz expressão de choro)
- 4 - **Mãe** (8s): (Coloca a mamadeira na boca de Lara) [sem *falsetto*.:] *suquinho de melão que*

5 - *you* gosta [falsetto:] *Abuso não, abuso, abuso*

6 - **Lara** (11s): (Tem a mamadeira na boca e se aquieta (++) agita-se, mexe os

7 - braços e tronco)

8 - **Mãe** (15s) [falsetto]: *Hum que delícia de suquinho (!)* (Segurando a mamadeira

9 - na boca de Lara)

A mãe de Lara tenta fazê-la beber o restante do suco (Linhas 1 e 2). Lara joga o corpo para trás e faz expressão de choro (Linha 3), ações interpretadas por sua mãe como oposição (não quer beber o suco). Na sequência, Lara volta a bebê-lo, reagindo do modo esperado por sua mãe (Linhas 6 e 7) que enuncia: [falsetto] *‘que delícia de suquinho’*, dando ‘voz’ à Lara e dando indícios de que interpreta a ação de Lara como acordo e sinal de que ela gosta daquele suco e por isso o bebe (Linha 8). Em seguida, um terceiro episódio que se segue a este:

Episódio 3

10 - **Mãe** (57s): (Segurando a mamadeira na boca de Lara)

11 - **Lara** (1m): (Tem a mamadeira na boca, mas não parece beber o suco, faz alguns sons)

12 - **Mãe** (1m 3s): (Tira a mamadeira da boca de Lara) *Quer não, é?*

13 - **Lara** (1m 5s): (Quieta, olhando para a câmera)

14 - **Mãe** (1m 7s): (Se arruma um pouco no sofá) *tome (!)* (Recoloca a mamadeira na

15 - boca de Lara)

16 - **Lara** (1m 8s): (Tem a mamadeira na boca, mas não parece beber (+) Move os

17 - braços e cabeça levemente)

18 - **Mãe** (1m 12s): (Tira a mamadeira da boca de Lara) *Acho que ela não quer não,*

19 - *ela não toma* [bem baixo]

Nesse episódio, a mãe de Lara mais uma vez tentar fazer com que ela termine de tomar o suco, Lara, entretanto, não reage/bebe (Linha 11). A mãe de Lara retira a mamadeira de sua boca e enuncia *“quer não, é?”* (Linha 12), interpretando sua falta de reação à mamadeira como oposição. Em seguida, a mãe de Lara volta a tentar colocar a mamadeira em sua boca (Linhas 14 e 15) e Lara mais uma vez não reage/bebe; após um breve momento, move os braços e a cabeça levemente (Linhas 16 e 17). A mãe de

Lara então retira a mamadeira de sua boca e enuncia “*acho que ela não quer não, ela não toma*” (Linhas 18 e 19), explicitando o modo como interpreta as ações de Lara, concluindo que ela não quer o suco por observar que Lara não o bebe. Observe-se que, nesse momento, a oposição é marcada pelas ações de ‘afastar-se de’ ou ‘não aceitar (a mamadeira, nesse caso)’. A mãe aproxima a mamadeira, sendo a reação da criança (não aceitar) interpretada como recusa/oposição.

De oponente a proponente

Nos momentos finais do período focalizado, foi possível observar como as ações infantis pareciam se tornar mais claras para os pais, que as interpretavam e a elas respondiam mais rapidamente e com menos hesitações. Tais ações parecem também mais contextualmente relacionadas, mais diretamente relacionadas ao ambiente e objetos que as rodeavam – a criança indo ativamente ao encontro ao que atrai sua atenção e afastando-se do que a incomoda (em contraste com momentos anteriores quando somente os pais agiam aproximando/afastando objetos) –, possibilitando assim que os adultos mais facilmente lhes atribuam um sentido. Ainda nesse mesmo período, as crianças parecem adquirir a capacidade de agir de modo mais diretamente oposto ao adulto, afastando-se do que rejeitam e buscando objetos, mesmo quando um adulto se opõe diretamente a esta ação – por exemplo, tentando impedi-la de pegar algum objeto. Observa-se, finalmente, nessa etapa, como as ações infantis, interpretadas como oposições, se tornam mais amplas e complexas, deixando de se limitar somente ao choro e passando a incluir, por exemplo, vocalizações e manipulação de objetos.

À medida que as ações infantis adquiriam sentido mais claro para os pais, foi possível observar como esses pareciam sentir cada vez menos necessidade de falar *pelos* crianças, de complementar as ações infantis com seus enunciados (como o faziam em momentos anteriores), passando, em contrapartida, a falar *com* as crianças. Com base nessas observações, parece possível concluir que, conforme a criança começa a agir mais diretamente sobre o ambiente, os pais passam a atribuir-lhe um ‘ponto de vista próprio’, concentrando-se, por sua vez, eles próprios, em tentar defender seus pontos de vista em oposição ao ponto de vista infantil. Ao invés de atribuir à criança apenas o papel de oponente, que reage à ação dos pais, passam a atribuir-lhe também o papel de proponente de novas ações.

Um exemplo disso pode ser observado, no caso Lara, num pequeno trecho de interação entre ela e sua mãe quando Lara tinha então cinco meses e três semanas de vida. Lara estava no colo da mãe e parecia interessar-se por um cordão de sua roupa, pois o pegava e puxava. Nesse momento, sua mãe enuncia: ‘*Vai tirar minha roupa, é?*’ e ‘*Nã:o↑*’, tentando puxá-lo da mão de Lara. Do registrado no episódio, entende-se que naquele momento a mãe de Lara se questionava qual seria o sentido da ação de Lara (o porquê de puxar aquele cordão), sugerindo que essa ação não era planejada por ela (mãe), mas iniciada por Lara, surpreendendo-a. Adicionalmente, observa-se

que a mãe não mais fala *por* Lara, mas, sim, por si mesma, opondo-se à ação de Lara, expressando sua desaprovação e solicitando que Lara interrompa a ação, que solte o cordão. O episódio permite observar, portanto, uma espécie de diferenciação nas ações de Lara; ela não somente responde a ações iniciadas pelos pais, mas sua ação agora parece também ‘propor algo’ (conter um ponto de vista) a que a mãe, por sua vez, se opõe: Lara puxa o cordão enquanto sua mãe deseja que ela o solte.

É possível observar nesse exemplo a criança começando a agir sobre objetos e pessoas, como que experimentando seu lugar de ‘agente’ na interação. Com base em Leitão (2012), seria possível dizer que se opera aqui um *descolamento discursivo*, de modo que a criança não mais é colocada no lugar de apenas de oponente (que reage a estímulos de outros), mas, também, no lugar de proponente, que age sobre o ambiente a partir de um ‘ponto de vista próprio’. Interessante observar como as novas ações infantis passam a ser capturadas no discurso materno através da complexificação do lugar discursivo atribuído à criança. A ação infantil parece não mais ser interpretada como simples oposição, mas como uma forma de contraposição complexa a partir da qual não só se opõe ao adulto, como também ‘propõe’ um curso de ação.

Por fim, ainda sobre as ações infantis interpretadas como oposição nesse período, é possível observar como o choro, choramingo e a expressão de choro começam a estabelecer-se como ações opositivas infantis. Essas ações, interpretadas como oposições desde os momentos iniciais nos dois casos analisados, continuam sendo interpretadas dessa maneira. Entretanto, nesse momento, os próprios pais passam a interpretar que seus filhos começariam a fazer uso intencional destas ações, sugerindo que elas começam a estabelecer seu *status* opositivo na interação. Com a finalidade de ilustrar as construções aqui formuladas, reproduz-se excerto de transcrição e análise do último registro feito com Pedro quando ele tinha cinco meses, três semanas e dois dias de vida. No episódio apresentado, Pedro permanece em sua cadeirinha (usada para alimentá-lo, com uma bandeja na frente), sendo alimentado por sua mãe que lhe dá banana amassada com uma colher; a avó da criança também está presente (câmera permanece num tripé).

Episódio 4:

- 1 - **Pedro** (7m 29s): (olha para o prato, vocaliza, ergue os braços, bate na bandeja)
- 2 - **Mãe** (7m 30s): (leva a colher a Pedro) *já vai mãe, tome*
- 3 - **Pedro** (7m 31s): (abre a boca e come, pega a colher e a segura em sua boca, vocaliza)
- 4 - **Mãe** (7m 37s): (tenta pegar a colher de Pedro) *o que foi filho? Você tá com sono, né?*

Destaca-se nesse episódio, bem como em outros registrados no mesmo período, a instauração de uma espécie de ciclo em que Pedro age olhando para o prato, vocalizando, erguendo os braços e batendo na bandeja (Linha 1). Diante dessas ações, sua mãe reage levando a colher à sua boca e apressando-se em alimentá-lo (linha 2). A partir dessas interações, é possível concluir que a mãe de Pedro interpreta suas ações como solicitações, como se Pedro batesse na bandeja tentando chamar sua atenção, convencendo-a a levar mais uma colher à sua boca. A repetição desse ciclo de ações parece sugerir que Pedro começa a compreender que pode mobilizar o ambiente e conseguir algo através dos adultos, nesse caso, obter alimento através de sua mãe, começando a ocupar papel protagonista na interação (papel de proponente).

Episódio 5:

- 5 - **Mãe** (10m 46s): *é o quê que você quer? Você quer o pratinho, é? É o pratinho?*
- 6 - **Pedro** (10m 49s): (vocaliza com expressão de choro, ergue os braços)
- 7 - **Mãe** (10m 52s): (traz o prato novamente, coloca-o na bandeja de Pedro) *tome*
- 8 - **Pedro** (10m 53s): (olha para o prato, toca nele, desfaz a expressão de choro, vocaliza)
- 9 - **Mãe** (10m 56s): (senta no sofá diante de Pedro) *you tá esperto (!) vamo tomar*
- 10 - *um banho?*
- 11 - **Pedro** (10m 58s): (move o prato e quase o derruba)
- 12 - **Mãe** (11m): (segura o prato e o afasta de Pedro) *a, a, a, a:*
- 13 - **Pedro** (11m 01s): (olha para a mãe, faz expressão de choro e choraminga)
- 14 - **Mãe** (11m 02s): (aproxima e afasta o prato de Pedro fazendo alguns sons)
- 15 - **Pedro** (11m 03s): (olha para a mãe, tem os braços erguidos, faz expressão de
- 16 - choro e choraminga)
- 17 - **Mãe** (11m 04s): (coloca o prato em sua bandeja)
- 18 - **Pedro** (11m 04s): (olha para o prato, desfaz expressão de choro e para de
- 19 - choramingar)
- 20 - **Mãe** (11m 05s): *menino, você tá virado, viu?*
- 21 - **Pedro** (11m 06s): (manipula o prato quieto)
- 22 - **Mãe** (11m 10s): *olha pra isso mãe (!)*

23 - Pedro (11m 14s): (levanta o prato)

24 - Mãe (11m 15s): (pega o prato de Pedro) *dá pra mamãe*

25 - Pedro (11m 17s): (olha para o prato, faz expressão de choro e choraminga)

Nesse episódio, a mãe de Pedro enuncia ‘é o quê que você quer? Você quer o pratinho, é? É o pratinho?’, entregando o prato a Pedro, interpretando que a criança deseja brincar com ele (Linhas 5, 6 e 7). Pedro, assim que tem acesso ao prato, desfaz sua expressão de choro (linha 8). Em seguida, manipula o prato e quase o derruba, sua mãe então o afasta e o toma de Pedro (Linha 12). Pedro olha para a mãe, faz expressão de choro e choraminga (Linha 13). Destaca-se como a mãe aproxima e afasta o prato de Pedro, parecendo testar suas reações, observando que Pedro reage choramingando todas as vezes que o prato é afastado (Linha 14). De modo análogo, quando o prato é reaproximado (linha 17), Pedro imediatamente reage desfazendo a expressão de choro e parando de choramingar (Linhas 18 e 19). Sua mãe então enuncia ‘menino, você tá virado, viu?’ (Linha 20), parecendo surpreender-se com o comportamento de Pedro, observando que ele começa a fazer uso de seu choramingo, esperando que sua mãe reage a ele, convencendo-a a lhe dar o prato.

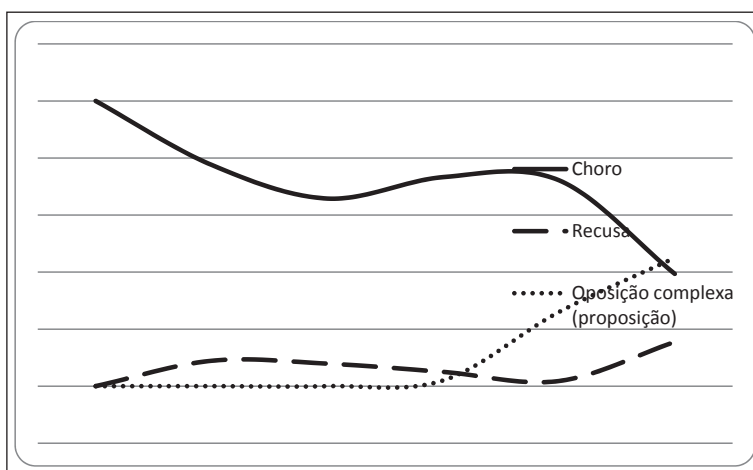
Observa-se como Pedro parece fazer uso de sua expressão de choro e choramingo para demonstrar irritação e tentar persuadir sua mãe a fazer algo (entregar o prato). Aqui, Pedro reage rapidamente e repetidamente às intervenções de sua mãe, choramingando sempre que o prato é afastado e encerrando o choramingo assim que o prato é reaproximado. Parece ser possível hipotetizar que as reações e interpretações contínuas dos pais de Pedro orientaram seu desenvolvimento, estimulando-o a repetir aquelas ações (choro/choramingo) que foram continuamente delimitadas e interpretadas por seus pais.

Macroanálise: idiosincrasias no desenvolvimento da proto-oposição

De modo geral, este trabalho descreve três momentos do processo de desenvolvimento das ações infantis interpretadas como oposições. O primeiro distingue-se pela presença de choro, choramingo e expressão de choro como as ações infantis mais consistentemente interpretadas como oposições. No segundo momento descrito, soma-se ao repertório opositivo infantil a recusa. Por fim, as ações infantis passam a ser interpretadas como contraposições complexas por meio das quais a criança não só se opõe ao adulto, mas, também, propõe ações a partir do ponto de vista ‘próprio’. Esse percurso geral aqui descrito pode ser observado nos dois casos analisados, embora se observem variações em características do percurso de desenvolvimento de cada criança. Os gráficos apresentados a seguir explicitam essas variações. Neles são registradas todas as ações infantis interpretadas (por adultos que interagem com os bebês-alvo) como oposições, ao longo dos seis meses analisados. A linha contínua identifica todos os

momentos em que o choro (choro, choramingo e expressão de choro), foi interpretado como oposição. A linha tracejada ilustra a frequência com que ações infantis foram interpretadas como oposição no contexto de ‘recusa’ (pais propõem ação ou oferecem objeto e interpretam que a criança o recusa/opõe-se a ele). A linha pontilhada abarca as ações infantis interpretadas como oposições complexas, sendo construída a partir da contabilização do número de vezes em que a ação infantil foi interpretada não só como oposição, mas também como proposição. Observa-se que esta somente começa a surgir nos dois últimos meses analisados. Através dos gráficos é possível observar que o desenvolvimento de Lara e Pedro apresenta distinções.

Gráfico 1 – Ações de Pedro interpretadas como oposições⁵



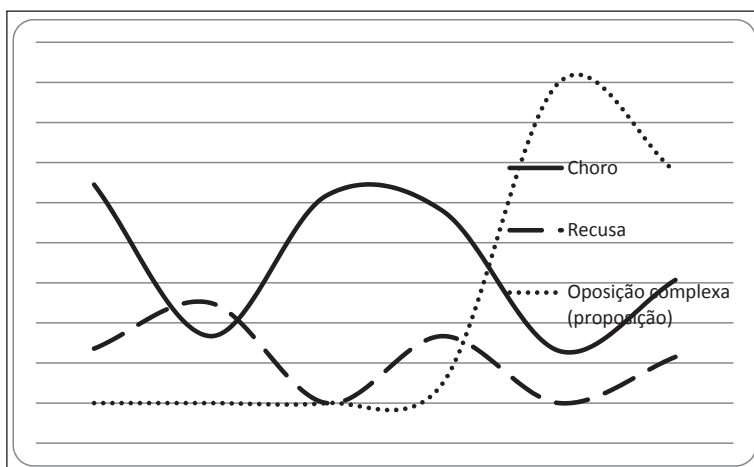
Fonte: Dados da pesquisa.

No caso de Pedro, o choro surge como ação mais frequentemente interpretada como oposição, apresentando tendência constante de queda ao longo do período observado. Com relação às demais ações interpretadas como oposições, essas surgem menos frequentemente nos momentos iniciais do desenvolvimento, apresentando tendência mais ou menos constante de subida ao longo do período analisado. Essas observações sugerem que, no caso de Pedro, o choro se estabelece enquanto signo opositivo primeiro e mais frequentemente utilizado, entretanto, à medida que Pedro se desenvolve e amplia sua capacidade de realizar diferentes ações, a frequência com que o choro é interpretado

⁵ Para construção dos gráficos, foram considerados todos os episódios analisados. No caso de Pedro, foram delimitados 105 episódios ao longo do período analisado (02 episódios no primeiro mês, 28 no segundo mês, 20 no terceiro mês, 17 no quarto mês, 19 no quinto mês e 19 no sexto mês). No caso de Lara, foram delimitados 118 episódios (24 episódios no primeiro mês, 22 no segundo mês, 13 no terceiro mês, 23 no quarto mês, 16 no quinto mês e 20 no sexto mês). Para construção dos gráficos, todas as ações infantis interpretadas como oposição foram contabilizadas, dentro de cada episódio, mais de uma ação infantil poderia ser interpretada como oposição. No caso Pedro, 291 ações foram delimitadas e interpretadas como oposições, no caso Lara, 170 ações foram interpretadas como oposições.

como opositivo diminui enquanto a frequência das demais ações começa a aumentar; sugerindo que estas ações progressivamente se estabelecem também enquanto signo opositivo na interação.

Gráfico 2 – Ações de Lara interpretadas como oposições



Fonte: Dados da pesquisa.

No caso de Lara, em contraste, é possível observar como as manifestações analisadas apresentam oscilações abruptas na frequência com que surgem durante o período analisado. Entretanto, mesmo diante destas oscilações, é possível abstrair a mesma tendência de desenvolvimento observada no caso de Pedro. Inicialmente, observa-se como o choro surge também como a ação infantil mais frequentemente interpretada como oposição nos momentos iniciais de seu desenvolvimento. Ao lado disso, é possível observar a mesma relação inversamente proporcional entre a frequência do choro e a frequência das demais manifestações interpretadas como oposições. Quando a frequência do choro diminui (no segundo e quinto mês), a frequência da recusa aumenta (no segundo mês a oposição complexa ainda não havia surgido, mas a recusa sim, tendo sua frequência aumentada neste período); do mesmo modo, quando a frequência do choro aumenta (no quarto mês), a frequência das demais ações diminui. No quarto mês, a oposição complexa começa a surgir, embora ainda de maneira muito reduzida, aparecendo de maneira mais expressiva no quinto e sexto mês.

Considerações finais

Conforme os pressupostos teóricos adotados nesta investigação, observa-se que o processo de desenvolvimento aqui descrito é construído de maneira eminentemente

corregulada (MORATO, 1996; VYGOTSKY, 1998): ações adultas estimulam o processo de desenvolvimento infantil, enquanto são também, elas próprias, modificadas em função desse desenvolvimento. Embora a participação dos adultos possa, inicialmente, parecer majoritária – visto que as ações infantis são ainda restritas e indiferenciadas –, são as características das ações infantis que, mesmo neste momento, possibilitam e delimitam as interpretações adultas. Nos momentos finais do período aqui focalizado, e à medida que o desenvolvimento infantil progride, o papel da criança parece ressaltar-se, a criança passando a ser vista como alguém que propõe e se opõe, mais diretamente, às ações adultas. Subjacente a essa transição é possível destacar alguns fatores que a possibilitam e impulsionam. Destaca-se, em primeiro lugar, a reação constante e contínua dos adultos às ações infantis, mantendo certa rotina e estabilidade no cotidiano infantil, como fator importante, que possibilita à criança apreender e internalizar os sentidos culturalmente estabelecidos de ações que emergem na interação (MORATO, 1996; VYGOTSKY, 1998).

Ressalta-se, em segundo lugar, a importância da responsividade adulta, no processo investigado. A ação dos pais, de constantemente responder/significar as ações infantis, possibilita que determinadas ações se estabeleçam como significativas – adquiram sentidos – no diálogo mãe-bebê (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009). Nos casos estudados, destaca-se como o choro/choramingo, que surgem, inicialmente, de um modo que se pode considerar indiferenciado, começam a adquirir os sentidos específicos, (conforme o sentido que lhes é atribuído pelo adulto) de ‘opor-se’ e ‘chamar atenção’. Sugere-se que essa transição seja favorecida pelo modo como o adulto constantemente delimita e interpreta esses comportamentos, reagindo a eles de maneira consistente (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009).

Ressalte-se, ainda, como as escolhas teórico-metodológicas adotadas neste estudo possibilitaram, ao longo do período observado, não só identificar a gradual significação de ações infantis, mas, também, uma espécie de deslocamento no lugar discursivo ocupado pela criança, deixando de ser posicionada apenas no lugar de oponente, para ocupar, também, o de proponente nas interações observadas (LEITÃO, 2012).

A investigação preliminar de manifestações protoargumentativas, aqui descrita, foi construída a partir da observação das similaridades e idiosincrasias de dois casos investigados. Através deste esforço descritivo, foi possível caracterizar três momentos que nos parecem cruciais no desenvolvimento das produções investigadas. Tais momentos, que surgiram de maneira semelhante nos dois casos, apresentaram igualmente peculiaridades de desenvolvimento merecedoras de registro. Sugere-se, portanto, que essa primeira descrição seja ampliada e alterada a partir de futuras análises que se dediquem à investigação de casos cada vez mais distintos dos aqui analisados.

VASCONCELOS, A.; LEITÃO, S. Inicial development of protoargumentation. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.1, p.119-146, 2016.

- *ABSTRACT: The present article focuses on the genesis of proto-oppositional conduct, defined as infantile actions interpreted as opposition to commands, desires and actions. The article assumes, as proposed by Leitão (2010; LEITÃO; FERREIRA, 2006), that such conduct constitutes remote older verbal actions of contraposition and response to opposition, seen as central constituencies of the argumentation. Based on references which place the genesis of human action and cognition in the realm of relations that are dialogically constituted (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009; VYGOTSKY, 1998; 2001; WERTSCH, 1978), this article analyzes video-graphic records produced with two children, ages between the fourth week and six months of life, interacting with adults in a domestic context. Based on micro and macro-genetic analyses of these records (GRANOTT; PARZIALE, 2002), three moments were identified in the development process of proto-oppositional conduct: attribution of oppositional sense to crying; construction of infantile actions such as 'refusal' and, finally, interpretation of the infantile action as complex contraposition. In this last one, which implicates a displacement of the discursive place attributed to the child (LEITÃO, 2012), the child is seen not only as opposing the initiated actions by an adult, but also as proponent of new actions.*
- *KEYWORDS: Protoargumentation. Child argumentation. Cognitive development.*

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BANKS-LEITE, L. O estudo da argumentação infantil na perspectiva da ADL. **Signo & Seña**, Buenos Aires, n.9, p.319-345, 1998.

CASTRO, M. F. P. Passado, presente e questões para o futuro no estudo da argumentação na fala da criança. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.47, p.49-59, 2005.

_____. A argumentação na impossível simetria do diálogo: a aquisição de linguagem em questão. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, n.137, p.37-46, 2004.

_____. Argumentação na fala da criança: entre fatos de língua e de discurso. **Linguística**, Rio de Janeiro, n.13, p.15-23, 2003.

_____. **Aprendendo a argumentar**: um momento na construção da linguagem. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Investigações**, Recife, n.2, p.153-170, 2009.

_____. **Da voz à língua:** a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. 1999. 240f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

DEL RÉ, A. Jogos de pronomes, marcadores linguísticos e movimento discursivo no diálogo entre uma criança e seus pais: manifestação da subjetividade. **Alfa:** Revista de Linguística, São Paulo, v.54, n.2, p.405-429, 2010.

DEL RÉ, A.; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. **A Linguagem da criança:** um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014.

DODANE, C.; MASSINI-CAGLIARI, G. La prosodie dans l’acquisition de la négation: étude de cas d’une enfant monolingue française. **Alfa:** Revista de Linguística, São Paulo, v.54, n.2, p.335-360, 2010.

EISENBERG, A.; GARVEY, C. Children’s use of verbal strategies in resolving conflicts. **Discourse Processes**, Norwood, v.4, n.2, p.149-170, 1981.

FONTE, R. F. L. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega.** 2011. 315f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. In: DEL RÉ, A. (Org.). **Aquisição da linguagem:** uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006. p.183-200.

FREITAS, S. M. da C. **A internalização do sentido do “não”:** resposta à oposição por parte de uma criança em interações protoargumentativas. 2012. Relatório final de Prática de Pesquisa I em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Pernambuco, Recife, 2012.

GRANOTT, N.; PARZIALE, J. Microdevelopment: a process-oriented perspective for studying development and learning. In: GRANOTT, N.; PARZIALE, J. (Org.). **Microdevelopment:** transition processes in development and learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p.1-28.

LEITÃO, S. **Contribuições de Bakhtin e do círculo para os estudos em aquisição da linguagem.** 2012. Trabalho apresentado no 2. Encontro sobre linguagem da criança; 1. Colóquio sobre alfabetização do núcleo de ensino de Araraquara com o título Sentido, corpo e discurso, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

_____. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Argumentação na escola:** o conhecimento em construção. São Paulo: Pontes, 2011. p.13-46.

_____. **Argumentação e cognição**: desenvolvimento de condutas proto-argumentativas. (Projeto de Pesquisa em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

_____. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In: DEL RÉ, A.; FERNANDES, S. (Org.). **A linguagem da criança**: sentido, corpo e discurso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008a. p.35-60.

_____. La dimensión epistémica de la argumentación. In: KRONMULLER, E.; CORNEJO, C. (Ed.). **La pregunta por la mente**: aproximaciones desde Latinoamérica. Santiago de Chile: JCSaez Editor, 2008b. p.89-119.

_____. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n.20, p.454-462, 2007.

_____. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**, California, n.6, p.332-360, 2000.

LEITÃO, S.; BANKS-LEITE, L. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, A. (Org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006. p.45-62.

LEITÃO, S.; FERREIRA, A. P. M. Argumentação infantil: condutas opositivas e antecipação de oposição. In: MEIRA, L.; SPINILLO, A. G. (Org.). **Psicologia cognitiva**: cultura, desenvolvimento e aprendizagem. Recife: Ed. da UFPE, 2006. p.236-258.

LEITE, L. **Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade Pré-Escolar**. 1996. 205f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LYRA, M. C. D. P. O modelo EEA: definições, unidade de análise e possíveis aplicações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n.20, p.87-95, 2007.

_____. Desenvolvimento como processo de mudança. In: MEIRA, L.; SPINILLO, A. G. (Org.). **Psicologia cognitiva**: cultura, desenvolvimento e aprendizagem. Recife: Ed. da UFPE, 2006. p.170-189.

_____. Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n.13, p.257-268, 2000.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n.3, p.59-71, 1994.

MORATO, E. M. **Linguagem e cognição**: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus, 1996.

MORO, C.; RODRIGUEZ, C. Production of signs and meaning-making process in

triadic interaction at the prelinguistic level: a task for sociocultural analysis – the case of ostension. In: ABBEY, E.; DIRIWÄCHTER, R. (Org.). **Innovating genesis: microgenesis and the constructive mind in action**. Greenwich: Information Age Publishing (InfoAge), 2008. p.205-225. (Serie Advances in Cultural Psychology).

_____. **El mágico número três: cuando los niños aún no hablan**. Barcelona: Paidós, 1998.

_____. ¿Por qué el niño tiende el objeto hacia el adulto? la construcción social de la significación de los objetos. **Infancia y Aprendizaje**, Madri, n.53, p.99–118, 1991.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um desenvolvimento sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PEA, R. The development of negation in early child language. In: OLSON, D. R. (Org.). **The social foundations of language & thought**. New York: W. W. Norton, 1980. p.156-186.

PIRCHIO, S.; PONTECORVO, C. Strategie discorsive infantili nelle dispute in famiglia. **Rassegna di Psicologia**, Roma, v.1, p.83-106, 1997.

RODRÍGUEZ, C. The ‘circumstances’ of gestures: proto-interrogatives and private gestures. **New Ideas in Psychology**, Nova York, n.27, p.288-303, 2009.

ROMMETVEIT, R. Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to humancognition and communication. In: WOLD, A. H. (Ed.). **The dialogical alternative: towards a theory of language and mind**. Oslo: Scandinavian University Press, 1992. p.20-44.

SALAZAR-ORVIG, A. Dialogical beginnings of anaphora: the use of third person pronouns before the age of 3. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, n.42, p.42–65, 2010.

SATO, T. et al. Sampling reconsidered: idiographic science and the analysis of personal life trajectories. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (Ed.). **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p.82-106.

SCARPA, E. M. Aquisição da prosódia: dupla face, dupla vocação. In: AGUIAR, M.; BERNARDINO JUNIOR, F. M. (Org.). **En-TOM-ação: a prosódia em perspectiva**. Recife: Ed. da UFPE, 2008. p.73-90.

_____. A criança e a prosódia: uma retrospectiva e novos desenvolvimentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.46, p.19-27, 2005.

_____. Interfaces entre componentes e representação na aquisição da prosódia. In: LAMPRECHT, R. (Org.). **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p.65-80.

SCORSI, L.; LYRA, M. C. D. P. O. Manhês e o desenvolvimento da comunicação adulto-bebê: uma revisão da literatura com uma proposta de análise microgenética das trocas mãe-bebê. **Interação em Psicologia**, Curitiba, n.16, p.293-305, 2013.

STEIN, N. L. et al. Understanding and resolving arguments: the dynamics of negotiation. In: BRITTON, B.; GRAESER, A. G. (Org.). **Models of understanding text**. Hillsdale: Erlbaum 1996. p.257-287.

VAN EEMEREN, F. H. et al. Argumentation. In: DIJK, T. A. (Org.). **Discourse as structure and process**. London: Sage, 1997. p.208-229.

VIEIRA, A. J. **Condutas argumentativas na fala infantil**: um olhar sobre a constituição da subjetividade. 2010. 216f. Dissertação (Mestrado em lingüística) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTSCH, J. V. Adult-child interaction and the roots of metacognition. **The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development**, Philadelphia, n.1, p.15-18, 1978.

YIN, K. R. **Case study research**: design and methods. 4.ed. Beverly Hills: Sage, 2009.

Recebido em maio de 2014

Aprovado em outubro de 2014