

**Aquisição da Linguagem na perspectiva dialógico-discursiva:  
um olhar para os dados de duas crianças**

---

Language acquisition in the dialogical-discursive perspective:  
analysing the data of two children

Adquisición del lenguaje en la perspectiva dialógico-discursiva:  
analizando los datos de dos niños

**Alessandra Del Ré**

Universidade Estadual Paulista (UNESP-FCLAr/Brasil)

[del.re@unesp.br](mailto:del.re@unesp.br)

<http://orcid.org/0000-0002-6740-9631>

**Alessandra Jacqueline Vieira**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/ Brasil)

[alessandra.vieira@ufrgs.br](mailto:alessandra.vieira@ufrgs.br)

<http://orcid.org/0000-0002-3216-6107>

**Rosângela Nogarini Hilário**

Universidade Estadual Paulista (UNESP-FCLAr/Brasil)

[ronogarini@gmail.com](mailto:ronogarini@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0001-8515-5666>

**RESUMO**

Partindo de uma abordagem dialógico-discursiva, de base bakhtiniana, pretendemos neste texto, a partir dos dados de duas crianças brasileiras, que se comunicam por modalidades diferentes – uma vocalmente (criança ouvinte), a outra, por sinais (criança surda, usuária da LIBRAS) –, refletir sobre questões teórico-metodológicas, na continuidade das discussões empreendidas em um trabalho anterior (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2021). Nos dados em questão, os recursos linguísticos utilizados para argumentar e dar um tom humorístico às cenas, aliados a outros elementos

---

\* Sobre as autoras ver páginas 193-194.



das situações enunciativas que envolvem a dialogia, a cultura, a memória discursiva e a interação, são trazidos a fim de se traçar um panorama com as possibilidades analíticas, permitindo-nos observar os movimentos discursivos envolvidos na relação que as crianças estabelecem com a língua(gem), nos sentidos que se estabelecem na tensão entre sujeito e alteridade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição da Linguagem; Abordagem dialógico-discursiva; Criança. Humor; Argumentação.

#### **ABSTRACT**

*Departing from a dialogical-discursive approach, Bakhtinian-based, in this text we intend, from the data of two Brazilian children, who communicate through different modalities - one vocally (hearing child), the other, by signs (deaf child, user of LIBRAS) -, reflect on theoretical and methodological issues, continuing the discussions undertaken in a previous work (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2021). In the data cited above, the linguistic resources used to argue and give a humorous tone to the scenes, combined with other elements of the enunciative situations that involve dialogue, culture, discursive memory and interaction, they are brought in order to draw a panorama with the analytical possibilities, allowing us to observe the discursive movements involved in the relationship that children establish with the language, in the meanings that are established in the tension between subject and otherness.*

**KEYWORDS:** Language Acquisition; Dialogical-discursive approach; Child; Humor; Argumentation.

#### **RESUMEN**

*Partiendo de una perspectiva dialógico-discursiva, con base bakhtiniana, pretendemos en este texto, a partir de los datos de dos niños brasileños, que se comunican a través de diferentes modalidades: una vocalmente (niño oyente), la otra por signos (niño sordo, usuario de LIBRAS) -, reflexionar sobre cuestiones teóricas y metodológicas, en la continuidad de las discusiones emprendidas en un trabajo anterior (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2021). En los datos en cuestión, los recursos lingüísticos utilizados para argumentar y dar un tono humorístico a las escenas, combinados con otros elementos de las situaciones enunciativas que involucran el diálogo, la cultura, la memoria discursiva y la interacción, se acercan para trazar un panorama con las posibilidades analíticas, permitiéndonos observar los movimientos discursivos involucrados en la relación que los niños establecen con el lenguaje, en los sentidos que se establecen en la tensión entre sujeto y alteridad.*

**PALABRAS-CLAVE:** Adquisición del lenguaje; Perspectiva dialógico-discursiva; Niño; Humor; Argumentación.

## **1 Introdução**

### **Exemplo 1 – Leo (2 anos) e o chocolate**

[...]

Mãe: Esse é o meu chocolate

Leo: E é meu também

Mãe: Não, esse é só da mamãe

Leo: É só do Leo também. vamos fazer uma coisa?

Mãe: Que coisa?

Leo: Você é uma amiga e eu sou um amigo  
Mãe: Tá bom, mas e daí? O que que a gente faz se a gente for amigos?  
Leo: Pra comer  
Mãe: Ah você quer ser meu amigo para dividir o chocolate?  
Leo: Simmmmm  
Mãe: Ah então tá bom vai, vamos fazer isso  
Leo: Vamos fazer isso?  
Mãe: Vamos. Combinado?  
Leo: Sim  
Mãe: Então tá bom, ficamos de bem  
Leo: Sim  
Mãe: Temos um acordo  
Leo: Sim  
Mãe: Então tá bom

Resolvemos começar este artigo de um modo pouco usual: pela fala de uma criança. Somos convocados o tempo todo por essa fala que tanto nos intriga e surpreende. Leo, com apenas 2 anos e em plena fase de aquisição, tenta a todo custo convencer a sua mãe a dividir um chocolate com ele. Vemos no trecho acima o resultado bem-sucedido dessa negociação. Mas o que antecede esse momento?

A cena dura 2 minutos e foi gravada pela própria mãe da criança, em áudio<sup>1</sup>. No recorte que fizemos, já fazia algum tempo (1 min e 15 seg) que Leo tentava negociar a partilha desse chocolate que a mãe pegara para comer. No decorrer da cena, a mãe, insistentemente, mas de forma descontraída – ela ri em alguns momentos – e natural, solicita explicações que justifiquem a partilha do doce. Mas há outros elementos a serem considerados e que dão um tom intenso à cena: durante todo esse tempo, não há choro ou birra, Leo não fica bravo, ao contrário, busca na língua(gem), nas combinações de palavras que lhe são possíveis fazer, já que sua sintaxe ainda se desenvolve, seu apoio para argumentar, justificar.

É imprescindível, nesse sentido, para uma melhor compreensão da cena, a informação de que a mãe do Leo é uma pessoa que o tempo todo desafia o filho a fornecer explicações, justificativas, além de argumentar com ele o porquê de ela deixá-lo fazer ou não determinadas coisas. Nessa relação com a alteridade, a mãe é alguém que dá voz ao filho para que, juntos, construam uma relação de simetria, embora, por natureza, estejamos diante de

---

<sup>1</sup> A integralidade da transcrição desta cena encontra-se em anexo. É possível também ouvir o áudio referente a esta cena, bem como o da cena 2, acessando os dados disponíveis no site do GEALin (<http://gealin.fclar.unesp.br/>).

uma relação assimétrica<sup>2</sup>. É nessa relação que, singularmente, Leo vai se constituindo como sujeito, na e pela linguagem.

A necessidade de se pensar na linguagem de um modo mais amplo é, portanto, inegável. Assim, se formos à teoria para compreender o modo de funcionamento da linguagem da criança neste excerto, encontraremos vários pontos, à luz da perspectiva dialógico-discursiva, que podem ser salientados e cujo eixo norteador está nas reflexões de Bakhtin, Volóchinov, Medvedév, membros do chamado Círculo de Bakhtin, e de autores que neles se fundamentam.

O primeiro ponto a ser destacado é a negociação de ideias e a defesa de argumentos por parte da criança, um conjunto que nós definimos, em consonância com os trabalhos de Leitão (2007), Vieira (2015), Vasconcelos, 2017, como argumentação. Para Leitão (2007), a argumentação é uma atividade discursiva que se caracteriza pela defesa de pontos de vista e a consideração de perspectivas contrárias, composta por três elementos fundamentais: o argumento, o contra-argumento e a resposta. Nota-se que esse processo de negociação é incentivado durante a interação com a mãe, que responde aos argumentos de Leo, propiciando um ambiente favorável para o surgimento da argumentação. Nessa situação discursiva, a criança e a mãe estão unidas em torno de objetivos bem definidos: Leo quer que a mãe divida com ele o chocolate e ela, por sua vez, quer que o menino dê uma boa razão para que ela faça isso.

Considerar o fato de que esses enunciados carregam outros discursos, os já-ditos e os presumidos como inerentes ao discurso, parece-nos igualmente fundamental para a construção do sentido dessa cena. A mãe ama chocolate, assim como a criança, e, em outras situações cotidianas, em geral, a mãe solicita que a criança justifique seus pedidos, esclareça etc<sup>3</sup>. Especificamente, neste dado, Leo busca convencer a mãe a repartir o chocolate e, para isso, fornece a ela uma série de enunciados argumentativos que estão atrelados ao seu universo, como, por exemplo, o fato de serem “amigos”, o que implicaria a divisão da comida. Nesse jogo dialógico, a mãe tem um papel fundamental, ajudando a criança a organizar seu discurso, complementando, atribuindo sentido, dando um acabamento próximo ao que, na interação, a mãe

---

<sup>2</sup> Retornaremos a essa questão da (as)simetria ao longo do artigo.

<sup>3</sup> O Leo é filmado desde o nascimento, uma vez ao mês, em situações cotidianas e compõe o *corpus* do grupo NALingua-CNPq (DEL RÉ *et al.*, 2016).

compreende ser o intuito discursivo (o projeto de dizer<sup>4</sup>) de Leo. Essa tutela<sup>5</sup> da mãe (BRUNER, 2004), como podemos observar no trecho selecionado, permite à criança fornecer argumentos – ainda que não da mesma maneira que o adulto.

Todo esse conjunto de informações é crucial para entendermos o movimento dialógico, o encadeamento de enunciados que culmina na última tentativa da criança – quase desesperada – de convencer a mãe a dividir o doce com ela.

Como se vê, analisar a linguagem da criança e entender como ela vai aos poucos sendo construída está longe de ser uma tarefa fácil. Como pesquisadores da área que somos, nos dispomos a essa compreensão partindo de uma reflexão sobre quais conceitos teórico-metodológicos devem ser mobilizados e quais os fundamentos suscitados em nossas pesquisas. Nesse sentido, há sempre um olhar (teórico e metodológico) que investimos em nossos trabalhos para tentar analisar o que ocorre na passagem de *infans* – em que a criança, ainda que esteja na linguagem, não vocaliza/sinaliza –, a falante de uma língua. No caso deste artigo e do grupo ao qual pertencemos, o GEALin (Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem – UNESP/Araraquara), nosso olhar ou nossos “óculos” são os bakhtinianos.

Diante disso, na busca por mostrar de que modo os pesquisadores de uma linha teórica dialógico-discursiva postulam suas considerações, partimos, inicialmente, de um trabalho anterior, no qual discorremos sobre essa abordagem, tratando especificamente sobre os conceitos teóricos mobilizados para compreender esse movimento da criança na língua de sua comunidade de fala (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2021). Naquele momento, nos propusemos a trabalhar em três frentes: fizemos referência aos autores responsáveis por essa abordagem, em uma espécie de retrospectiva, mostrando algumas pesquisas realizadas pelo grupo GEALin-FCLAr (UNESP)/NALíngua-CNPq, no Brasil; explicitamos os conceitos teóricos que fundamentam nossas análises no campo da Aquisição; e abordamos os aspectos metodológicos, tais como coleta e transcrição dos dados, fios

---

<sup>4</sup> Segundo Bakhtin (2016), todo enunciado é a realização de um “projeto de dizer”, de uma vontade ou intenção discursiva do falante que determina a escolha das palavras em um certo gênero de discurso.

<sup>5</sup> O conceito de tutela, importante nessa abordagem, foi cunhado por Bruner (2004), a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky (2005). Ambos enfatizam a importância da mediação do adulto para a realização de tarefas que a criança, por si só, ainda não seria capaz de realizar.

condutores de análise e a relação eu-outro no processo de aquisição da linguagem.

Para este texto, dando continuidade àquelas reflexões, trazemos um olhar mais voltado aos dados. Para isso, selecionamos cenas de duas crianças brasileiras, que se comunicam por modalidades diferentes: uma, vocalmente, a outra, por sinais (LIBRAS) e, a partir delas, recuperaremos algumas das noções teórico-metodológicas ali discutidas, à luz da abordagem dialógico-discursiva.

Como dissemos há pouco, toda teoria, ao ser deslocada para um campo de estudo, busca adaptar o seu olhar para o fenômeno analisado. Em nossas pesquisas, esse deslocamento não busca, simplesmente, trazer a teoria bakhtiniana como forma de aplicar seus conceitos à área de aquisição, mas analisar os movimentos discursivos da criança e, a partir disso, compreender como a criança entra na e faz uso da língua(gem) de sua comunidade.

Nessa perspectiva, portanto, as perguntas de pesquisa estão sempre atreladas a uma concepção de língua, no nosso caso, que a considera um “veículo de significações ideológicas” (BAKHTIN, 2016), formada por enunciados concretos, que circulam em determinadas situações discursivas. Nosso foco não se restringe, por isso, à análise de elementos gramaticais, sintáticos, mas se volta, principalmente, aos efeitos desses fenômenos no desenvolvimento linguageiro da criança, à sua relação com outros enunciados.

Nesse sentido, a linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais – que têm formatos relativamente estáveis (concretizam-se em diferentes gêneros do discurso) e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais (FARACO, 2009, p. 120).

Trata-se de uma perspectiva em que a interação social é fundamental para compreender a linguagem humana – e que postula que é por meio da língua/linguagem que o homem se constitui. Nossos dados, portanto, nos auxiliam a refletir sobre a relação da criança com a língua, na qual, como dissemos, o outro tem um papel fundamental, pois propicia um ambiente para essa entrada da criança na linguagem, tutelando-a.

Convém, então, antes de trazermos mais dados à discussão, retomar, além da noção de língua(gem), mais algumas das questões teórico-

metodológicas abordadas no trabalho mencionado (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2021).

A primeira, diz respeito à questão de que analisamos fatos de linguagem que se manifestam na interação entre a criança e o outro – pai, mãe, avós, babá etc. Por essa razão, a coleta desses dados, a seleção dos fragmentos e a análise estão sempre pautados na relação entre a criança e o outro. Além disso, ao estabelecermos um recorte, uma seleção dos dados etc., ela vai incidir também no que acreditamos ser essencial para pensarmos a linguagem, permitindo-nos enxergar os princípios que regem essa perspectiva teórica, e para compreender melhor o processo de entrada da criança na língua de sua comunidade e como ela faz uso dessa língua.

Salientamos, nesse sentido, que teoria e metodologia não se separam. Há princípios que organizam e operam essa teoria, levando-nos ao uso de uma ou outra metodologia para analisar os dados da criança. E ainda que queiramos apenas enxergar, nesses dados, aspectos linguísticos propriamente ditos, como adjetivo, verbo, substantivo etc., não podemos nos esquecer que a língua é viva e que sempre implica um outro; e que um enunciado proferido sempre é dirigido para alguém e está sempre em relação a outros enunciados. Como afirma Bakhtin (2016), nenhum enunciado é o do “Adão mítico”, ou seja, nossos discursos sempre respondem a outros discursos.

Nessa abordagem, não é possível pensá-la [a língua] de forma dicotômica em relação ao discurso, como um sistema de signos cujo valor de cada um deles se define unicamente numa relação de oposição dentro do próprio sistema (olhar da Linguística estrutural). A língua, no conjunto da obra do Círculo, é um “organismo vivo”, cujas significações ideológicas são constituídas histórica e socialmente. Assim, o signo linguístico (a palavra) tem seu valor atribuído na relação entre os discursos: ela é, portanto, signo sócio-ideológico. Os sentidos só podem ser entendidos e estabelecidos no fluxo da comunicação verbal. A enunciação é parte do diálogo, visto como um processo de comunicação ininterrupto, já que todo enunciado é resposta a outro enunciado e, ainda, pressupõe uma atitude responsiva (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2021, p. 21).

Sendo assim, o foco, a partir dessa teoria, está no uso de enunciados, produzidos em determinado contexto, por um sujeito específico, endereçados a um interlocutor, em uma situação de comunicação específica, em um gênero discursivo determinado. Esses enunciados relativamente estáveis se organizam a partir de esferas sociais de comunicação. A escola, o judiciário, a literatura

etc. mobilizam “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 12), nos quais a forma composicional (as escolhas linguísticas, que envolvem léxico, sintaxe, registro linguístico – mais ou menos formal – etc.), o tema (o assunto, embebido em uma posição valorativa do sujeito) e o estilo (que pode ser mais ou menos propenso à intervenção de estilos individuais) são determinados socialmente. Uma charge, por exemplo, se organiza diferentemente de um texto de propaganda, e estes se diferenciam, por sua vez, de um artigo de opinião etc.

Essa contextualização nos ajuda a compreender as escolhas metodológicas de nossas pesquisas. Buscamos, desde a coleta dos dados, considerar a heterogeneidade dos fenômenos estudados (sejam noções gramaticais ou mais relacionadas ao discurso), como a argumentação, o humor, o uso do plural, o bilinguismo etc., refletindo sobre o dialogismo e o papel da interação como aspectos inerentes à linguagem e diretamente relacionados à aquisição e ao uso dos elementos linguísticos, seja pela criança, seja pelo adulto. Essa perspectiva nos leva, portanto, a um movimento diferente: olhar o todo discursivo para compreender os fenômenos nele implicados e os efeitos trazidos a partir de determinados usos da língua. E ao olhar para esses fenômenos (argumentação, humor etc.), as teorias a serem mobilizadas sobre eles devem dialogar com essa abordagem. No caso da argumentação, os trabalhos de Leitão se fundamentam na perspectiva bakhtiniana; no caso do humor, uma definição está sendo elaborada, a partir dessa abordagem (DEL RÉ *et al.*, 2020; 2019, entre outros).

Obviamente, esse movimento para olhar o funcionamento linguageiro na fala da criança é impulsionado pela escolha dos teóricos que fundamentam nossas análises. Como especificado em trabalhos anteriores (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2021; DEL RÉ, HILÁRIO, 2014, entre outros), alguns pensadores são fundamentais para se compreender o processo de entrada da criança na língua nessa perspectiva, sendo-nos muito caros os conceitos por eles mobilizados. Citamos, por exemplo, François (1989; 1994; 2004; 2006), Salazar-Orvig (1999; 2003), Vygotsky (2005), Bruner (2004; 2007) etc. No caso desses dois últimos autores, ainda que eles tenham desenvolvido seus trabalhos vinculados à área da Psicologia, ambos trouxeram muitas informações que dialogam com a ideia de uso da língua/linguagem pelo homem na sociedade – e, acreditamos, suas obras ajudam-nos a pensar o processo de entrada da criança na língua de sua comunidade.

Refletindo ainda sobre esse movimento, propulsado pela teoria bakhtiniana, há alguns outros fenômenos que são levados em consideração em



nossas análises para compreendermos esse movimento discursivo da criança na língua. Partindo da concepção de língua aqui já exposta e levando em conta a importância da interação, mobilizamos em nossas análises as noções de gêneros discursivos, memória discursiva, as especificidades do diálogo e do dialogismo, considerando ainda as noções de cultura e sociedade para refletir acerca dos sentidos construídos a partir das tensões entre os sujeitos discursivos (subjetividade e alteridade, eu e outro) que ocupam determinada posição no mundo (e no discurso). Traremos esses conceitos com os dados. Passemos a eles novamente.

## 2 De volta aos dados

Como já dissemos, há sempre um ponto de vista que nos auxilia a olhar para o nosso objeto de pesquisa. Em nossa perspectiva, esse foco perpassa as questões sócio-discursivas envolvidas na produção/compreensão linguageira da criança pequena, analisando os fatos a partir da enunciação – da vida –, e nunca separados dela. Nesse viés teórico-metodológico, nossas análises levam em conta os aspectos singulares dessas produções e o modo, também único, de cada criança entrar (na) e fazer uso da língua.

Sendo assim, para este trabalho, trazemos dados que foram coletados de maneira naturalística, ou seja, em situações naturais de interação, como é o caso dos dados de Leo (2 anos), que apresentamos no início desse texto, e que aparecem também a seguir (Leo 3;5); e, na sequência, trazemos os de Florence (1;7 aproximadamente).

Os dados de Leo pertencem ao grupo NALingua, Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem<sup>6</sup> (DEL RÉ *et al.*, 2016), e foram coletados desde o nascimento da criança até os 7 anos de idade; os de Florence estão disponíveis na internet<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Os dados utilizados para esta pesquisa pertencem ao Banco NALingua (CNPq, [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/25793](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/25793)), instituído em 2008, e dispensado de avaliação pelo Sistema CEP/CONEP segundo Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde, de 07/04/2016 (parágrafo único, inciso V). Para informações sobre a constituição desse Banco de Dados e suas bases metodológicas, ver Del Ré, Hilário e Rodrigues (2016). As sessões de gravação, de duração de uma hora cada, foram realizadas em meio familiar. A família, de classe média, habita na cidade de São Paulo.

<sup>7</sup> O site foi criança pelos pais de Fiorella, hoje com seis anos, e Florence, com 2 anos. <https://www.youtube.com/c/ODiariodaFiorella/videos>.

A cena que trazemos a seguir foi igualmente gravada pela mãe de Leo (3;5), dentro do carro. A mãe está conversando com a criança sobre a possibilidade de ele deixar de usar fralda:

### Exemplo 2 – Fralda x privada

Mãe: E você também precisa parar de usar a fralda para fazer cocô.

Mãe: você é um menino grande.

Leo: quando eu faço cocô# quando eu não como # quando eu como salada de <ovo> [?]

Leo: <mas salada de ovo existe aqui em São Paulo> [>]

Mãe: <essa salada de ovo> [ri] [<].[...]

Leo: e eu só consigo fa/fazer cocô na fralda.

Leo: eu faço força [faz um movimento com os braços para cima e para baixo, com os punhos cerrados], aí não vai.

Mãe: Mas, Leo, menino grande não fica usando fralda.

Leo: porque/porque o meu cocô não/não gosta de/de/ de sair na privada.

Leo: ele só gosta de sair na fralda.

Mãe: Ah, mas vamos conversar com ele, ver se ele [...]

Mãe: vamos fazer um combinado com o seu cocô, [pra] ver se ele sai na <privada> [>]

Leo: <não> [<]. Ele não respeita nenhum combinado [faz enfaticamente com o dedo indicador o sinal de não] de privada.

Leo: Ele não respeita nada de combinado de privada [faz novamente o sinal de não com o dedo indicador] de privada. Ele só respeita combinado de fralda.

Mãe: Leo, a gente precisa resolver isso, viu?

Nesse dado, diferentemente do primeiro, temos uma argumentação que mobiliza três “sujeitos”: a mãe, a criança e o cocô, que é personificado por Leo e ganha voz e posicionamento próprio. A mãe inicia a sequência, argumentando que a criança “precisa parar de usar a fralda para fazer cocô”. A criança, então, contra-argumenta, trazendo a informação da “salada de ovo”, com foco em seu posicionamento, com o uso do pronome de primeira pessoa: “eu só consigo fa/fazer cocô na fralda”, “eu faço força [...] aí não vai”.

É necessário pontuar, aqui, que a argumentação não está apenas nos elementos elencados como argumento e contra-argumento pela mãe e pela criança, mas na própria posição enunciativa que cada um dos sujeitos ocupa no discurso. Há uma assimetria<sup>8</sup> entre esses sujeitos: mãe e criança, como

<sup>8</sup> A relação de poder que perpassa a produção dos enunciados e a relação eu-outro é ressaltada na obra do Círculo, especialmente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLÓCHINOV, 2018).

dissemos para a cena anterior, não estão em uma condição horizontal de argumentação, embora a mãe dê espaço para que a criança se posicione. O olhar da mãe sobre a criança, sua posição valorativa em relação a ela (“você é um menino grande”), é um argumento de autoridade que Leo procura rebater, reforçando sua condição de criança pequena, que só consegue fazer cocô na fralda. Nesse sentido, a assimetria é a base da argumentação de Leo.

Diante disso, a mãe reafirma a força de seu argumento, trazendo uma justificativa ao dizer que “menino grande não fica usando fralda”. A partir desse momento, Leo deixa de falar de si e passa a argumentar a partir do posicionamento de um terceiro, o cocô personificado (“porque/porque o meu cocô não/não gosta de/de/ de sair na privada”, “ele só gosta de sair na fralda”) – deslocamento totalmente permitido pela língua, já que “o cocô”, enquanto “sujeito agente” da oração, pode ser entendido como o “responsável” pela ação denotada pelo verbo.

Interessa-nos, aqui, igualmente observar que quem faz esse deslocamento é a criança, sendo acatado pela mãe, que passa a não mais negociar com Leo (“você precisa parar de usar fralda”, “você é um menino grande”), mas tenta incluí-lo na argumentação com um terceiro (“mas vamos conversar com ele, ver se ele [...] vamos fazer um combinado com o seu cocô, [pra] ver se ele sai na privada”). Esse movimento no enunciado da mãe faz com que ambos (mãe-eu e criança-você), se desloquem de um posicionamento contrário para um mesmo lugar na argumentação, em oposição a um terceiro (mãe/criança-nós e o cocô-ele). A criança, no entanto, volta à assimetria como base de sua argumentação ao afirmar sua condição de sujeito submetido à vontade de um terceiro (“ele não respeita nenhum combinado de privada”, “ele só respeita combinado de fralda”). Esse movimento da criança faz com que a mãe se desloque da relação nós-ele (mãe/criança-nós e cocô-ele) e volte a argumentar com a criança (Leo, a gente precisa resolver isso, viu?).

Nesse momento, é interessante retornarmos ao primeiro exemplo, em que Leo e a mãe negociam a divisão do chocolate: há naquela sequência um movimento que também envolve o deslocamento de posições discursivas assimétricas. Porém, nesse caso, quem evoca o “nós” é a criança. Nessa cena, podemos observar a argumentação e o humor imbricados, relacionados e mobilizados pelos interlocutores no momento da interação.

---

Embora as palavras *simetria* e *assimetria* não apareçam no texto, fica claro que se trata de um embate que está para além das formas da língua, calcado na posição que os sujeitos discursivos assumem no mundo, no papel social que eles ocupam/desempenham na sociedade.

A negociação de ideias e defesa de argumentos pela criança, as quais chamamos de argumentação (LEITÃO, 2007; VIEIRA, 2015; VASCONCELOS, 2017), é iniciada pelo posicionamento da mãe, que reafirma, enunciado após enunciado, a posse de algo que a criança reivindica como seu também. Como dissemos, a mãe cria um ambiente favorável à argumentação ao responder aos argumentos e contra-argumentos da criança. A interação ancora-se, ainda, na memória de outros discursos (de que a mãe ama chocolate, assim como a criança, por isso sempre brinca sobre a questão de dividir). Nesse sentido, é interessante notar a diferença entre o argumento da criança e o da mãe: esta afirma a posse, trazendo, ao enunciar, a assimetria presente na relação entre eu e outro, já que, aparentemente, a mãe tem noção dos efeitos que o seu dizer tem sobre a criança, ao afirmar "esse é o meu chocolate". A criança, por sua vez, ao dizer "é meu *também*" e "é só do Leo *também*", negocia não a posse, mas a partilha, trazendo o imprevisto, a incongruência e tirando a mãe do lugar de "controle" quando argumenta a favor de uma simetria na relação entre eles ("você é uma amiga e eu sou um amigo"), provocando o riso da mãe e fazendo com que ela, finalmente, verbalize a questão "você quer ser meu amigo para dividir o chocolate?".

Trata-se, na verdade, de um humor "ingênuo", na medida em que identificamos no posicionamento da criança, manifestações espontâneas, sinceras, de opinião e desejo, e que faz, em geral, os pais rirem (DEL RÉ, 2011). Eles riem – e nós, com eles – da ruptura que a fala do menino traz para o discurso: não esperavam que uma criança tão pequena trouxesse esses argumentos e/ou ainda que ele buscasse, insistentemente, por meio desses enunciados, durante tanto tempo, convencer a mãe – ainda que haja por parte dela esse estímulo, como podemos ver na cena. Vale notar que Leo não reconhece, nessa troca dialógica, esse riso como indício da ruptura, por isso não há partilha com o adulto (DEL RÉ et al, 2020). É dessa forma que argumentação e humor se unem nesse jogo linguageiro, repleto de nuances.

Para entrar na língua/linguagem, como vemos, não basta à criança ter à sua disposição um repertório de formas linguísticas e ordená-las em frases/orações que se aproximem da produção adulta; é necessário entrar num jogo interativo que mobiliza a palavra enquanto lugar de disputa pela construção do sentido. E, é importante dizer, esses dois pontos (a aquisição de um repertório linguístico e a entrada no jogo de sentidos) não se dão de forma separada, mas estão relacionados o tempo todo. Como afirma Volóchinov:

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado. O seu significado e a sua forma são determinados principalmente pela forma e pelo caráter dessa interação (VOLÓCHINOV, 2019, p. 128).

Nesse sentido, constituir-se como sujeito falante (como sujeito que enuncia) envolve a articulação entre *o que dizer, para quem dizer, como dizer*, considerando ainda *quem diz*, algo que François (2004) aponta como a eficácia/não eficácia da *mise en mots*.

Colocar a língua em funcionamento independe, portanto, do idioma utilizado. É por meio de atos concretos, irrepetíveis, em determinado tempo e espaço, praticados por sujeitos concretamente definidos, que os sujeitos se comunicam (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2018).

Para aprofundarmos essa reflexão, observemos o fragmento abaixo, no qual Florence está na sala assistindo a um desenho na televisão, ao lado de sua mãe e de Fiorella, sua irmã. Cabe ressaltar, de antemão, que a família é surda e a língua materna de toda a família é a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais):

### Exemplo 3 – “Eu te ignoro”<sup>9</sup>



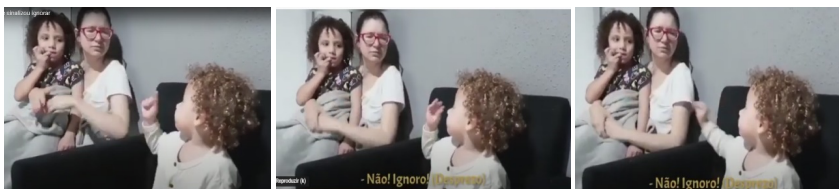
Fonte: autoras - imagens retiradas do vídeo de Florence

Primeiramente, a mãe começa a chamar a atenção de Florence, com tapinhas no ombro, solicitando que a criança olhe para o que ela sinaliza. A mãe, então, olha para a câmera e sinaliza “nem quer me ver”. Na sequência, a mãe chama Florence novamente, que olha para ela, mas se volta novamente para o desenho e aponta para a tela.

---

<sup>9</sup> Esse dado encontra-se no Youtube, no canal “Diário de Fiorella” – Disponível em <https://youtu.be/1Rro-skA70Y>. Acesso 21/03/2021.

## Imagens retiradas do vídeo de Florence



Fonte: autoras - imagens retiradas do vídeo de Florence

Em seguida, Fiorella, a irmã, que está no colo da mãe, imita as ações do personagem do desenho e Florence a observa. A mãe, então, pergunta “você vai dormir na rede?”, e Florence responde “Não” (com ênfase, movimenta o dedo indicador várias vezes) e sinaliza “Eu ignoro você” (sinal único em LIBRAS), o que surpreende a mãe que, junto com a irmã, Fiorella, riem da cena. A mãe finge, então, se entristecer com o enunciado de Florence, que continua a repetir várias vezes o sinal. É interessante observar que esse enunciado (composto por um sinal) é descrito pela mãe, na legenda do vídeo, como sendo “difícil de explicar”, mas que a criança o utiliza bem em vários outros contextos discursivos, deslocando o seu uso.

Aqui, novamente, assim como nas duas cenas anteriores, parecermos estar diante de uma situação em que Florence é ingênua ao efeito humorístico que se produz na cena, ou relativamente ingênua já que ela repete várias vezes o enunciado e, ainda que não entenda muito bem o que acontece, pode ter percebido esse efeito. Ele é ocasionado, inicialmente<sup>10</sup>, por uma ruptura no discurso: diante da pergunta da mãe, não se esperava que uma criança, tão pequena, trouxesse essa expressão e, ainda, tão bem empregada, de acordo com o contexto, o que causa surpresa e faz com que mãe e irmã – mas não Florence – riem em conjunto. Estamos diante, aqui, do que na literatura sobre humor chama-se de incongruência, i.e, no decorrer do diálogo produz-se uma ruptura, uma distância entre o que é dito e o que é feito e o que isso significa, em função do contexto, da situação, entre outros elementos, podendo gerar um efeito humorístico (BERGER, 1992, p. 03).

Apesar de não conhecermos todo o contexto situacional (por não convivermos com a família), fica claro que a pergunta inicial da mãe (se Florence irá ou não dormir na rede) é um enunciado de outra situação discursiva, que faz com que a criança reaja e se posicione frente a ele – dizendo

<sup>10</sup> Inicialmente, porque depois da primeira vez que Florence enuncia essa expressão não teríamos mais uma ruptura, pois não há mais novidade. Apesar disso o enunciado poderia ser considerado engraçado porque ao retomá-lo é como se estivesse retomando a surpresa da primeira vez. Eu prolongo o sentimento ao repetir o enunciado.

que não irá e, em seguida, que ignora a mãe. Ao ser produzido pela criança em um outro contexto discursivo, verificamos que esse enunciado traz consigo esses outros discursos precedentes, situados, fazendo com que a família ria dessa oposição da criança e, além disso, contra-argumente.

É relevante chamar a atenção, ao analisar os enunciados desta cena, para algumas especificidades da modalidade visoespacial que envolve as línguas de sinais – como a LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais:

ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. A diferença de modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais. As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais (QUADROS, 1997, p. 46-47).

A LIBRAS é, portanto, uma língua natural, falada pelos sujeitos pertencentes à comunidade surda, e que tem um funcionamento fonológico, morfológico, sintático, semântico etc. pautado na modalidade visual e espacial. Os sentidos dos sinais, assim como as palavras oralizadas pelas crianças ouvintes, envolvem os elementos linguísticos propriamente ditos (no caso, os sinais são realizados a partir da configuração de mão, do movimento e da localização onde o sinal é feito, além da orientação da palma da mão e das expressões faciais), o contexto situacional, o contexto histórico-social, as vozes sociais, os discursos que circulam etc. Um sinal ganha sentido, portanto, na relação com outro: o sinal “mão”, pode ter diferentes sentidos no contexto de enunciação – pode significar não apenas uma parte do corpo físico, mas suscitar outros acabamentos pelos interlocutores. Desse modo, os aspectos que mobilizamos para pensar o humor e a argumentação em crianças ouvintes também podem ser deslocados para refletirmos sobre esses fenômenos na linguagem da criança surda, que faz uso da língua de sinais.

O que chama a atenção nesse dado de Florence, além da argumentação e do humor aparentes, é a questão cultural, motivada pelo uso da língua de sinais (no caso, a LIBRAS). De acordo com a literatura, a cultura surda, ainda que imersa no mundo da cultura ouvinte, tem as suas peculiaridades, suscitadas pelo uso da língua. Karnopp e Silveira, ao tratar da cultura surda, afirmam que

[Os] significados são construídos historicamente, principalmente por membros das comunidades surdas, inseridos em um campo discursivo

do nosso tempo. A cultura determina formas de ver, de explicar e de compreender o mundo; ou seja, depende de que seus participantes interpretem de forma significativa o que esteja ocorrendo ao seu redor, e “entendam” o mundo de forma geral semelhante (KARNOPP; SILVEIRA, 2014, p. 96).

Os sujeitos inseridos na cultura surda, que fazem uso da língua de sinais como primeira língua, se organizam a partir dela. De acordo com Bakhtin (2016), o homem, ao utilizar a língua de sua comunidade, faz uso apenas dos elementos linguísticos situados sócio, econômica e historicamente. A cultura (nesse caso, a surda), portanto, influencia na produção dos enunciados de Florence: “*como* a existência real (a base) determina o signo, *como* o signo reflete e refrata a existência em formação” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 106).

Se pensarmos sobre essa questão cultural igualmente nos dados de Leo, é possível pensar que ambos (dados de Leo e de Florence) são proferidos em situações discursivas que envolvem a microcultura familiar. Há, como podemos verificar, uma atmosfera propícia para que a criança enuncie, possibilitada pela interação e pela convivência entre os interactantes. Por serem ainda muito pequenas, são os pais (e os que com elas se relacionam) que dão o acabamento para os enunciados dessas crianças, interpretando-os, atribuindo-lhes significado e encadeando-os no discurso.

A alteridade é, desse modo, um outro ponto alto da teoria bakhtiniana para entendermos a entrada da criança na língua. E em todos os exemplos aqui analisados, verificamos a importância dessa alteridade na interação:

[...] o sujeito obtém as primeiras definições de si mesmo a partir da amorosa presença materna, que o faz consciente dos contornos de seu corpo e espaço, em particular por meio da linguagem com que a mãe relaciona o corpo da criatura com o mundo (a permanência dos diminutivos com os quais às vezes nos referimos a nós próprios, mesmo em idade avançada, remonta às primeiras palavras maternas que nos iniciam na intersubjetividade, no cotidiano, na socialização). E, acima de tudo, Nessas palavras são as nossas primeiras *valorações* que recebemos. Nesse sentido, a palavra é sempre maior que seu significado verbal. Assim se explica, em parte, o gênese da concepção construtiva da alteridade em Bakhtin. (BUBNOVA, 2013, p. 15)

Ao enunciar, o sujeito enuncia o seu projeto de dizer a partir dessa relação com o seu interlocutor e também com os outros discursos. Esse é o



princípio básico para a existência da linguagem, de acordo com Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), que é dialógica por excelência.

Retornemos ao exemplo de Florence. Ao sinalizar “eu ignoro você”, Florence retoma esse discurso e o insere em um outro contexto, convocando a mãe e a irmã a responder. Seu enunciado é situado, possibilitado pelos já-ditos partilhados entre mãe, irmã e criança, provocando o riso nos interlocutores e suscitando a resposta (por meio da continuidade do diálogo) da mãe. Compreender essa interação implica, portanto, analisar não apenas os elementos linguísticos utilizados pela criança, mas, inevitavelmente, olhar para o todo do discurso e as relações empreendidas entre os interactantes (incluindo, aí, os elementos multimodais, como gestos, olhar, expressões, fundamentais para se compreender o funcionamento da língua como um todo).

No segundo excerto de Leo, compreendemos o sentido ali construído pela produção languageira de criança e do adulto, a mãe retomando diversos discursos na tentativa de convencê-lo a fazer cocô no penico. Nos dados de Florence, há o olhar, o tom de brincadeira (ao perguntar se ela vai dormir na rede) que propicia à criança responder a isso, posicionando-se, com a ajuda do adulto (ele interpreta, fornece indícios, complementa a fala da criança).

Os discursos são possibilitados pelas esferas sociais, das quais os sujeitos participam, que organizam os seus tipos de enunciados relativamente estáveis. A brincadeira de professor, a de sala de aula, de médico etc., emergem a partir das experiências vividas linguisticamente pelas crianças. A entrada delas na língua de sua comunidade de fala ocorre por meio da relação que ela estabelece com esses enunciados, a partir da interação com o outro, enunciados esses que são sócio-historicamente determinados, chamados gêneros discursivos. Ao longo de seu desenvolvimento, a criança toma contato com diferentes esferas de atividades, diferentes situações discursivas, que organizam seus enunciados diferentemente, possibilitando a ela compreender, pouco a pouco, todo esse movimento discursivo e as nuances de sua língua materna. Ao longo de nossa existência tomamos contato com diferentes gêneros discursivos e, pouco a pouco, vamos compreendendo as possibilidades de dizer dentro desses gêneros. No exemplo de Florence, o deslocamento feito (“eu ignoro você”) mostra que a criança já conhece seu sentido e os contextos de uso desse enunciado, estabelecidos em sua microcultura familiar.

Mas outros elementos participam da construção desse sentido no discurso. A noção de valor atrelada à língua, é, nesse viés, um deles. De acordo

com Bakhtin (2010), os sujeitos, sem-álbis, sempre se posicionam frente ao discurso do outro. Não é possível, enquanto sujeito na linguagem, escolher não dizer ou não se posicionar. A consciência do homem, portanto, é constituída socialmente, por meio da linguagem, sendo a própria (suposta) neutralidade um posicionamento discursivo. Nesse sentido, ao enunciar, o sujeito se coloca axiologicamente no discurso. Obviamente, não se trata de um sujeito “dono de si”, cuja consciência é apenas individual. Se assim o fosse, não haveria possibilidade de compreensão, já que cada sujeitoalaria o que e como bem entendesse. Trata-se, na realidade, de um sujeito que está sempre em relação a outros sujeitos e outros discursos (caráter dialógico), respaldado pelas possibilidades da língua (elementos repetíveis), que se constitui na relação com o outro, mas que também tem a sua singularidade (o ato de enunciar é seu e apenas seu, apesar de sempre estar em relação aos outros).

A criança, ao longo de seu desenvolvimento linguageiro, vai sendo auxiliada pelo outro, que interpreta, significa o dizer da criança. Mas, ela não é passiva; ao contrário, a criança pequena participa ativamente desse processo, seja por meio de gestos, de expressões, da prosódia, seja pelos elementos que são verbalizados, como pudemos verificar nos exemplos das duas crianças cujos dados trouxemos aqui.

### **3 Algumas reflexões finais**

Nosso intuito neste artigo foi, a partir de reflexões publicadas anteriormente (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2021), nas quais discutimos aspectos teórico-metodológicos da abordagem dialógico-discursiva, trazer um olhar mais voltado aos dados, a partir de três cenas de duas crianças brasileiras, que se comunicam por modalidades diferentes: uma, vocalmente, a outra, por sinais (LIBRAS).

O que pudemos perceber é que a teoria bakhtiniana nos auxilia a compreender de que modo a criança entra na língua e os movimentos discursivos que estão imbricados nesse processo. Trata-se, na verdade, de um deslocamento da densa teoria dos membros do Círculo, cujas reflexões influenciam diferentes campos de pesquisa, para se pensar o processo de aquisição da linguagem.

Como sujeitos sociais, a linguagem é também moldada e respaldada por essas relações, que vamos constituindo ao longo de nossas experiências sociais. Como dissemos, somos seres constituídos na e pela linguagem. Com isso, ressalta-se a importância da interação e da alteridade. É na relação com o

outro e com os já-ditos que a criança vai apreendendo as nuances de sua língua materna. Para que possamos compreender de que modo a criança entra na língua da comunidade, acreditamos, é preciso situá-la nos contextos discursivos dos quais esses discursos derivam.

A criança está sempre em relação. Não é passiva, apenas recebendo determinados enunciados ou reproduzindo-os, e não é um ser “todo-poderoso”, que escolhe o que dizer e como dizer. É sempre na relação com o outro, com os discursos que circulam e com as possibilidades de dizer de sua língua materna que a criança vai construindo sua relação com a língua(gem).

Destacamos, além disso, que a criança, desde bebê, vai apreendendo as nuances da linguagem (que é dialógica por excelência), a partir dessas relações sociais, compreendo as possibilidades de dizer (como os recursos linguísticos e discursivos de uma determinada língua). Os fenômenos discursivos que aqui analisamos, a argumentação e o humor, corroboram essa afirmação. No primeiro exemplo de Leo, verificamos como ele utiliza diferentes recursos linguístico-discursivos para tentar convencer a mãe a dividir o chocolate: elementos linguísticos como “é do Leo *também*”, “é só meu *também*” “*vamos comer juntos*” e enunciar “*nós somos amigos*”, para essa negociação, retoma já-ditos que circulam e nos ajudam a compreender esse projeto de dizer do menino na busca por convencer a mãe a dividir o chocolate, ainda que ela interprete e ressignifique a fala da criança (que ainda não enuncia sintaticamente muitas combinações de palavras, como faz o adulto). No exemplo 2, Leo personifica o seu cocô, argumentando em favor de uma terceira pessoa – seu próprio cocô – eximindo-se, de algum modo, dos argumentos fornecidos pela mãe (“você já é um menino grande”, “menino grande não fica usando fralda”, “vamos fazer um combinado”). Assim, a criança utiliza o recurso de se retirar do papel de defesa do “eu”, como ocorre no início do recorte selecionado, para argumentar em favor do “ele”. Esse recurso, claro, é uma das possibilidades existentes na língua, das quais a criança faz uso para convencer a mãe, em um processo de negociação. Por fim, o dado de Florence traz importantes informações sobre a cultura (micro-cultura familiar, cultura surda e cultura ouvinte) e dos contextos de uso. O que verificamos é que Florence, ao fazer uso do enunciado sinalizado “eu ignoro você”, o desloca para diferentes contextos discursivos, possibilitando o riso entre a mãe e a irmã Fiorella. Esse deslocamento não é aleatório, sendo bem utilizado em outra situação discursiva pela criança, e, além disso, implica um saber partilhado entre as interlocutoras – e propicia uma situação que é engraçada para os interlocutores.

São, portanto, reflexões po(a)ssíveis de serem feitas à luz de algumas ideias da teoria que mobilizamos. Obviamente, não abordamos todas as possibilidades aventadas pela teoria, mas apenas aquelas suscitadas pelos dados. Mesmo nas análises aqui realizadas, há outras reflexões que podem ser aprofundadas a partir desse olhar teórico. Dessa forma, dados distintos podem fomentar outras relações teóricas da perspectiva bakhtiniana que, neste momento, não foram abordadas, mas que podem ser analisadas em pesquisas futuras. *To be continued...*

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Vladimir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Tradução Paulo Bezerre. Notas da edição russa, Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 1ª. ed., 2016.
- BERGER, A. A. **An anatomy of humor**. LONDON AND NEW YORK: Routledge -Taylor & Francis Group, 1992.
- BUBNOVA, T. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. **Conexão Letras**, v. 8, n. 10, 2013.
- BRUNER, J. **Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire**. Paris: PUF, 2004.
- BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007.
- DEL RÉ, A. **A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- DEL RÉ, A.; MORGENSTERN, A.; DODANE, C. Enunciados humorísticos infantis em foco: implicações pragmáticas, cognitivas e sociais. **Revista Alfal**, Linguística, vol. 35, no.2, Montevideo, 2019.
- DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; ANTÔNIO RODRIGUES, R. O corpus NALíngua e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças no Brasil. **Artefactum**, v. 13, p. 1-16, 2016.

GOUVÊA, C. P.; DEL RÉ, A.; VIEIRA, A. J. Da compreensão à produção de incongruências por uma criança pequena. **Faces da História**, v. 7, n. 2, p. 195-215, 18 dez. 2020.

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

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. **Explorando o discurso da criança**. São Paulo: Contexto, 2014b.

DEL RÉ, Alessandra.; HILÁRIO, Rosângela Nogarini. Sobre os estudos da linguagem da criança: a pertinência de um novo olhar dentro da multiplicidade de perspectivas. In: Luciane de Paula. (Org.). **Discursos em perspectiva: humanidades dialógicas**. 1ed. Campinas: Mercado das Letras, 2014, v. , p. 69-98.

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*, São Paulo, 16 (1): 12-38, jan./mar. 2021.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRANÇOIS, F. Langage et pensée: dialogue et mouvement discursif chez Vygotsky et Bakhtine. In: **Enfance 1-2**. Paris : PUF, 1989.

FRANÇOIS, F. **Morale et mise en mots**. Paris: L'harmattan, 1994.

FRANÇOIS, F. **Enfants et récits : mises en mots et « reste »**. 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.

KARNOPP, L. B.; SILVEIRA, C. H. Humor na literatura surda. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, Editora UFPR, p. 93-109.

LEITÃO, S. Analyzing changes in view during argumentation: a quest for method. **Forum: Qualitative Social Research**, Art 12, v. 2, n. 3, 2001.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 3 [54], p. 75-92, set./dez. 2007a.

LEITÃO, S. Argumentação de desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007b. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

- QUADROS, R. **Educação de surdos**: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SALAZAR-ORVIG, A. **Les mouvements du discours**: style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques. Paris : Harmattan, 1999.
- SALAZAR-ORVIG, A. Eléments pour l'analyse de la connivence dans le dialogue, em M. Bondi e M. Stati (eds.) **S. Dialogue Analysis 2000, Selected papers from the 10th IADA Anniversary Conference**, Bologna 2000, Tübingen, Niemeyer, 2003. p. 339-350.
- SALAZAR ORVIG, A. et al. Une étude sur les premières expressions référentielles. Le cas des pronoms. **Revue Tranel**, v. 41, p. 15-31, 2005.
- SALAZAR ORVIG, A. *et al.* Peut-on parler d'anaphore chez le jeune enfant? Le cas des pronoms de 3 e personne. **Langages**, p.10-24, 2006. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-langages-2006-3-page-10.htm> Acesso em 20 de outubro de 2020.
- A. SALAZAR ORVIG et. al. Definite and indefinite determiners in French-speaking toddlers: Distributional features and pragmatic-discursive factors. **Journal of Pragmatics**, v. 56, p. 88-112, 2013.
- VASCONCELOS, A. N. **Emergência da negação e prosódia**: estudo de casos de uma criança brasileira e uma criança francesa. 2017, 218f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2017. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/322539> . Acesso em 20 out 2020.
- VIEIRA, A. J. **Argumentação e explicação na linguagem da criança**: diferenças e intersecções em dois estudos de caso. 2015, 231f. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Unesp-Araraquara, 2015. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132866/000855922.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em 20 out 2020.
- YGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólva Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.
- VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grilo Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2ª. ed., 2018.

*Recebido em 22 de junho de 2022.  
Aprovado em 25 de agosto de 2022.  
Publicado em 30 de dezembro de 2022.*

## **SOBRE AS AUTORAS**

**Alessandra Del Ré** é Mestre e doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), realizou parte de seu doutoramento na França, na Université René Descartes (Sorbonne/Paris V), e desenvolveu (2008-2009) uma pesquisa de Pós-Doutorado na Université Paris X /MoDyCo/COLAJE. Desde 2004, é docente do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, exercendo a função de Professor Doutor, e em 2017 e 2019/2020 atuou como Professora Visitante na Université Paul Valéry (Montpellier 3). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Aquisição da Linguagem, atuando principalmente nos temas que envolvem o humor infantil e o bilinguismo, ambos dentro de uma perspectiva dialógico-discursiva. Desde 2004, desenvolve projetos de pesquisa em colaboração com a Université Paris 3 e a Université de Montpellier 3. É pesquisadora do CNPq (Nível 2) e líder dos Grupos NALingua (CNPq) e GEALin (UNESP). Atualmente, é coordenadora da rede “Linguagem na infância e subjetividade: fala e escrita em contexto de aquisição e ensino/aprendizagem” CAPES/Print (UNESP); vice-coordenadora do GT Aquisição da linguagem oral e escrita, na ANPOLL e membro da Comissão de Aquisição da Linguagem da ABRALIN.

**Alessandra Jacqueline Vieira** é professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora e mestre em Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, com estágio de doutoramento na Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3 (Bolsista CAPES. Graduada em Letras, com habilitação em língua Italiana (Bacharelado e Licenciatura), com diploma obtido na Unesp (FCLAr). Estuda a aquisição da linguagem, especificamente os fenômenos do humor e da argumentação em crianças ouvintes e surdas.

**Rosângela Nogarini Hilário** é doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/FCLAr, com estágio de doutoramento na Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, graduada em Pedagogia pela mesma universidade e pós-doutora em Educação e Saúde pela UNIFESP. Desenvolve pesquisas nas áreas de Aquisição de Linguagem e Educação em uma perspectiva dialógico-discursiva, nos seguintes temas: aquisição do plural nominal; relações entre a produção vocal e o

gesto de apontar; co-construção de sentidos em sala de aula. Atualmente, desenvolve uma pesquisa de pós-doutorado na UNESP/FCLAr sobre a aquisição do plural nominal por uma criança portuguesa, buscando semelhanças e diferenças entre a aquisição do português brasileiro e do português europeu.