



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**GISELE APARECIDA DE LIMA**

**SOBRE A EMERGÊNCIA DAS CONSTRUÇÕES COM *MAS* E  
SEU ESTATUTO DISCURSIVO NA FALA DE UMA CRIANÇA**

**CAMPINAS  
2015**

**GISELE APARECIDA DE LIMA**

**SOBRE A EMERGÊNCIA DAS CONSTRUÇÕES COM *MAS* E SEU  
ESTATUTO DISCURSIVO NA FALA DE UMA CRIANÇA**

**Tese de doutorado apresentada ao Instituto de  
Estudos da Linguagem da Universidade Estadual  
de Campinas para obtenção do título de Doutora  
em Linguística.**

**Orientadora: Profa. Dra. Rosa Attié Figueira**

**Este exemplar corresponde à versão  
final da Tese defendida pela  
aluna Gisele Aparecida de Lima e orientada pela  
Profa. Dra. Rosa Attié Figueira**

A handwritten signature in black ink, reading "Rosa Attié Figueira". The signature is written in a cursive style and is positioned above a horizontal line.

**Assinatura da orientadora**

**CAMPINAS  
2015**

Agência de fomento: Capes  
Nº processo: 0

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

L628s Lima, Gisele, 1983-  
Sobre a emergência das construções com *mas* e seu estatuto discursivo na fala de uma criança / Gisele Aparecida de Lima. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Rosa Attié Figueira.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Aquisição de linguagem - Crianças. 2. Análise do diálogo. 3. Língua portuguesa - Conjunções. 4. Persuasão (Retórica). 5. Vontade. I. Figueira, Rosa Attie, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

#### Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** About the rise of sentences with but and its discursive status in a child speech

**Palavras-chave em inglês:**

Language acquisition - Children

Dialogue analysis

Portuguese language - Conjunctions

Persuasion (Rhetoric)

Will

**Área de concentração:** Linguística

**Titulação:** Doutora em Linguística

**Banca examinadora:**

Rosa Attié Figueira [Orientador]

Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

Maria Fausta Pereira Cajahyba de Castro

Claudia Mendes Campos

Adilson Ventura da Silva

**Data de defesa:** 31-08-2015

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística

BANCA EXAMINADORA:

Rosa Attié Figueira

Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

Maria Fausta Cahyba Pereira de Castro

Adilson Ventura da Silva

Claudia Mendes Campos

Soeli Maria Schreiber da Silva

Irani Rodrigues Maldonade

Luci Banks Leite

IEL/UNICAMP 2015

**Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.**

# A G R A D E C I M E N T O S

À professora Rosa, pela orientação e, acima de tudo, por acreditar nesta pesquisa. Agradeço, sobretudo, sua compreensão e cuidado nesses oito anos de trabalho juntas.

Aos professores Eduardo Guimarães e Maria Fausta Pereira de Castro, pela leitura do texto de qualificação e pelas valiosas contribuições que permitiram o avanço das questões discutidas nesta tese.

À professora Sheila Elias de Oliveira, pela orientação no texto de qualificação de área e também aos professores Adilson Ventura da Silva e Soeli Maria Schreiber da Silva pela leitura e contribuições.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, Cláudio, Miguel e Rose, sempre acessíveis e atenciosos nas muitas vezes que os procurei.

A todos os membros da banca, que gentilmente cederam seu tempo à leitura e discussão deste trabalho.

Aos amigos, pelas distrações também necessárias.

A Fábio e Zezé, que com carinho e atenção possibilitaram que eu me dedicasse integralmente à conclusão desta tese nas últimas semanas.

A CAPES, pelo auxílio financeiro.

*“Nesta vida pode-se aprender três coisas de uma criança: estar sempre alegre; nunca ficar inativo; e chorar com força por tudo aquilo que se quer.”*

*Paulo Leminski*

## RESUMO

“Construções complexas” tem figurado como tema nos estudos de Aquisição da Linguagem sob diferentes perspectivas teóricas. Neste trabalho, a partir de uma posição marcadamente interacionista, que elege o diálogo como unidade de análise, realizamos um estudo de um tipo de construção estrutural e discursivamente complexa que precocemente emerge na fala da criança – as construções com *mas*. Interessa-nos, particularmente, observar a complexidade dessa estrutura naquilo que ela pode revelar, tanto do processo de aquisição da linguagem, como da relação do sujeito (em constituição) com a sua própria fala, com o outro e com a língua. Essa partícula, que na gramática tradicional é classificada como uma *conjunção coordenativa adversativa*, foi amplamente estudada por Ducrot e Anscombe no interior da teoria da Argumentação na Língua, sendo descrita como um *operador argumentativo de contraorientação*. É justamente a esta abordagem, sobretudo pela sua concepção notadamente estruturalista de argumentação e de língua, que recorreremos para tratar do *corpus* desta pesquisa; constituído por episódios de fala de uma criança – R – com idade entre 2 e 4;9 anos, em ambiente natural de interação com o adulto. Nossas análises mostraram que, embora sejam variadas as ocorrências do *mas*, algumas regularidades podem ser observadas, como a forte presença do encadeamento “*mas eu quero*”, em situações de visível intransigência da criança em relação a um pedido ou ordem da mãe. Assim, percebemos que o início dos processos argumentativos na fala de R é fortemente marcado por formulações voluntárias, que começam pela manifestação direta de sua vontade, e o *mas* é o articulador dessa relação. Nesse sentido, pudemos aproximar essas construções aos enunciados do tipo “*porque eu quero*”, uma vez que evidenciam o mesmo funcionamento argumentativo, no sentido de que marcam a inegável presença do locutor naquele dizer. Considerando todo o *corpus* de R, fica muito claro como determinados encadeamentos com *mas* são postos quando o que está em jogo é a realização de um desejo da criança; o que muda de um episódio a outro é aquilo que é mobilizado como argumento – a observação de um estado de coisas, em alguns casos; a vontade do falante, em outros. Por fim, podemos afirmar que o percurso da criança a constituir-se falante é marcado por aproximações e distanciamentos da fala do adulto, convergências e divergências; uma das formas de ela marcar seu posicionamento distinto ou justificar os seus atos se dá pelas estruturas com *mas*, cujo funcionamento está inscrito na língua. Para nós, a emergência dessas construções revela uma nova posição da criança tanto em relação à língua quanto em relação ao outro. Posição esta que lhe permite valer-se de argumentos, se inscrevendo em sentidos estabilizados na sociedade e trazendo-os para o seu mundo infantil.

### Palavras-chave

Aquisição da Linguagem; Argumentação; Diálogo; Operador Argumentativo

## A B S T R A C T

“Complex sentence construction” has appeared as a theme in Language Acquisition studies under different theoretical perspectives. In this research, starting from a distinctly interactionist position, which elects the dialogue as the analysis unit, we study a type of structural and discursively complex sentence construction that prematurely emerges in the child speech – the sentences with *but*. We are especially interested in observing the complexity of this structure within what it can reveal as far as the language acquisition process, and the relationship of the subject (in formation) with her own speech, with the “other”, and with the language. This portion, classified as *adversative coordinating conjunction* in the traditional grammar, was extensively studied by Ducrot and Anscombe in the theory of Argumentation within Language (*Argumentation dans la Langue*), described as an *opposite direction argumentative operator*. And it is precisely this approach, mostly because of its remarkably structuralist conception of argumentation and language, that we resort on to address the *corpus* of this research, which consists of a child’s speech episodes – R – aged between 2 years old and 4 years 9 months old, in a natural child-adult interaction environment. Our analysis have shown that, even though the occurrences of *but* were varied, we could observe some regularities, such as the strong incidence of the chaining “*but I want to*”, in situations in which the child’s intransigence is evident regarding a request or command from the mother. Thus, we realize that the beginning of the argumentative process in R’s speech is strongly marked by willful wording, which starts by the direct expression of her will, where *but* is the articulator in the relationship. Accordingly, we were able to associate these constructions to statements such as “*because I want to*”, since they highlight the same argumentative functioning, in the sense that they mark the undeniable presence of the speaker (*locuteur*) in that enunciation (*énonciation*). Considering R’s *corpus*, it is clear how certain chains with *but* are used when the accomplishment of a child’s wish is at stake; what changes between one episode and another is what is used as an argument – observation of the condition of the events, in some cases; the speaker’s will, in others. Lastly, we can claim that the child’s route to establishing herself as a speaker is characterized by proximity and distance from the adult speech, convergence and divergence; one of the ways she shows her opposite position or to justify her actions happens through structures with *but*, which has its operation inscribed in the language. For us, the rise of these sentence constructions reveal a new position of the child both in regards to the language and to the “other”. This position allows her to benefit from arguments, registering herself in meanings established in the society and bring them to her children’s world.

### Keywords

Language Acquisition; Argumentation; Dialogue; Argumentative operator

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.1 O Interacionismo.....	12
1.2 Construções Complexas.....	20
<b>2 PERCUSO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	24
2.1 A teoria da Argumentação na Língua.....	24
2.2 Por uma descrição do funcionamento do <i>mas</i> .....	34
2.3 A argumentação na fala da criança.....	57
2.4 O <i>mas</i> na fala da criança.....	71
2.5 Definindo o <i>corpus</i> – aspectos metodológicos.....	79
<b>3 O MAS NA FALA DE R: QUESTÕES LINGUÍSTICAS E DISCURSIVAS</b> .....	82
3.1 Alguns dados adicionais.....	104
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
<b>ANEXO</b> .....	116

# 1 INTRODUÇÃO

Qualquer observador é sensível às mudanças por que passa a fala da criança desde os seus primeiros meses de vida. Dos balbucios, ela passa a enunciar sequências de sons identificadas como palavras, até chegar a enunciados mais extensos e elaborados. Visto dessa forma, até se poderia supor tratar-se de um processo de mudança unicamente quantitativo. Figueira (1996) comenta ser essa uma visão, até certo ponto, comum sobre o processo de aquisição da linguagem, tanto por parte de observadores leigos, quanto até mesmo por alguns estudiosos da aquisição<sup>1</sup>. Nessa concepção, “[...] a criança avançaria no decurso de seu desenvolvimento, aumentando ou expandindo seu repertório, ou seja, acrescentando novas palavras, funtores (flexões, preposições, artigos), novos padrões de combinação de sentença” (FIGUEIRA, 1996, p. 56). A literatura em aquisição da linguagem chega, inclusive, a definir três estágios nesse processo: estágio de enunciados de uma só palavra, também chamados de holófrases; estágio de enunciados de duas palavras e estágio plurivocabular (SLOBIN, 1980; ELLIOT, 1982)<sup>2</sup>.

Para Slobin (1980), os enunciados de uma só palavra são usados para fins comunicativos, os pais os interpretam e respondem a eles e, dessa forma, é possível o diálogo. Essa compreensão por parte do adulto, no entanto, só seria possível dentro de um contexto, já que, para esse autor, “os signos verbais são apenas uma parte de uma situação interativa complexa, incluindo gestos, apontando para pessoas e objetos à vista, direção do olhar e padrão de entonação da fala” (SLOBIN, 1980, p. 111). Nessa mesma direção, o autor afirma que os primeiros enunciados da criança dizem respeito a uma relação entre uma entidade (agente ou

---

<sup>1</sup> Figueira (1992, 1996) destaca que seria possível escapar a essa concepção, introduzindo a discussão sobre os *processos reorganizacionais* (Bowerman, 1982); posição que examina criticamente nesses e em seus trabalhos seguintes (1999, 1998). Seu recorte empírico abrigou o erro como dado de eleição na perspectiva interacionista, investigando domínios variados, da morfologia a estruturas mais complexas, como as construções causativas (Figueira, 1984, 1985). Nas últimas publicações seu foco chegou às perguntas e réplicas (Figueira, 2001a, 2001b, 2003, 2011).

<sup>2</sup> O leitor poderia supor tratar-se de uma visão já superada, uma vez que tais estudos datam de mais de trinta anos. Veremos mais adiante, contudo, que estudos recentes atribuem à aquisição da linguagem essa mesma noção de desenvolvimento e superação de estágios que subjaz à visão cumulativa de aquisição da linguagem.

objeto) e uma ação; mais tarde expressarão as relações entre duas entidades e, ao fim do estágio de uma só palavra, a criança será capaz de falar de modificações de acontecimentos. Fica claro como a essa noção vincula-se fortemente a noção de desenvolvimento cognitivo, da qual nos afastamos neste trabalho por entendermos que não é a cognição que determina a aquisição da linguagem.

No estágio do enunciado de duas palavras, segundo esse mesmo autor, a criança não precisará deixar que o sentido do enunciado seja dado pelo contexto, mas poderá ela mesma fornecer essa informação, conforme exemplifica:

Por exemplo, Mateus, aos 18 meses, aponta seu carrinho e diz *car*, “carro”. Depois, empurra-o, dizendo *byebye*, “até logo”. Primeiro, o foco da sua atenção é o carro, depois a ação praticada com o carro. No estágio de duas palavras, ele já pode dizer *car byebye*, “carro até logo”, num enunciado único. Mais tarde, quando o carrinho cai, ele diz *down*, “caiu”. Já que o carrinho aparece claramente até este ponto, a palavra *down* seria possível. (SLOBIN, 1980, p. 119)

Há aqui alguns pontos a serem questionados. Primeiramente a noção de aquisição como um processo cumulativo em que elementos da língua vão se somando um a um e se depositando na mente do falante. Um segundo aspecto que, como nos aponta De Lemos (2002), subjaz à ideia da holófrase em diversos autores, é a crença de que a criança já possui significados e conceitos, mas faltam-lhe significantes para exprimi-los. Slobin (1980, p. 111) chega a afirmar que “[...] a criança, antes de começar a produzir por si mesma uma fala coerente, já sabe alguma coisa sobre os significados de palavras e combinações de palavras em sua língua”. Ou seja, percebe-se aqui<sup>3</sup> o esforço em definir a dimensão semântica da linguagem como precursora de estruturas linguísticas mais complexas e, mais do que isso, é evidente uma visão cognitivista de que o sujeito já organiza determinadas categorias e que, depois viria a linguagem para expressá-las.

A essa visão opõe-se categoricamente o Interacionismo. No artigo *Sobre fragmentos e holófrases*, De Lemos (2002a) critica alguns aspectos que estudos como esses deixam ver, como fica claro no excerto a seguir:

A meu ver, foi uma adesão irrestrita a uma concepção da linguagem como objeto de conhecimento a ser apropriado por um indivíduo da espécie, definido como unidade de percepção e cognição, programado para essa tarefa, que sufocou a interrogação necessária acerca do caráter fragmentário da fala inicial da criança. Mais ainda, que impediu esses investigadores de darem conta da ineficácia de uma reflexão que visava a predizer o percurso do

<sup>3</sup> Assim como em estudos realizados por Brown (1973), por exemplo.

desenvolvimento da criança, recorrendo a noções como protoformas ou precursores, mas incapaz de reconhecer a imprevisibilidade e, portanto, a singularidade desses enunciados. (DE LEMOS, 2002)

Ou seja, ao tentarem definir estágios do desenvolvimento da fala da criança, atribuíam a esta uma regularidade que é ilusória e perdia-se aquilo que a fala da criança tem como natureza – a singularidade.

Desde seus primeiros trabalhos, a autora vem chamando a atenção para o fato de que as primeiras produções da criança nada mais são do que “incorporações” da fala da mãe – em um primeiro momento, de enunciados imediatamente precedentes e, mais tarde, recortados de outras situações. Neste ponto, aproveitamos para pontuar a filiação desta pesquisa ao Interacionismo elaborado por Cláudia Thereza Guimarães de Lemos e nos dedicamos, na seção seguinte, a traçar um percurso sobre os seus principais trabalhos, de modo que possamos definir a teoria tal qual se encontra atualmente, apresentando as questões teóricas e metodológicas que norteiam este estudo.

## 1.1 O Interacionismo

Mais acima tocamos na questão da mudança na fala da criança vista sob uma ótica cognitivista, e na crença de que o nível semântico precederia o sintático (Slobin, 1980). Esses aspectos foram questionados por De Lemos (1982), pela primeira vez, no artigo “Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original”. Nele, a autora tece algumas críticas a respeito de estudos cognitivistas e sociointeracionistas como os de Brown (1973), Schlesing (1971) e Bruner (1975).

Para De Lemos (1982), o principal problema desses estudos estava na impossibilidade de se tratar, ao mesmo tempo, diacrônica e sincronicamente das questões relativas a como a criança adquire linguagem. Compromisso que o psicolinguista tinha, “ou julgava ter”, de assumir. Em seu compromisso com a diacronia, buscavam dar conta da origem de estruturas e categorias; e no compromisso com a sincronia, obrigavam-se a “[...] descrever, em termos de categorias e estruturas definidas no interior das teorias linguísticas vigentes, os enunciados representativos de cada momento do período que isola[vam] como objeto de estudo” (DE LEMOS, 1982, p. 98). Conforme a autora, ao descrever a produção linguística da criança em termos de categorias como “nome” e “verbo”, “agente” e “objeto”, traços semânticos e regras sintáticas, sobrepunha-se o ponto de chegada ao ponto de partida. E, ainda, o não reconhecimento desse “dilema” de que sofriam os estudos em aquisição impedia que

novas reflexões fossem feitas e questões importantes fossem iluminadas; os estudos acabavam por ignorar justamente o processo contínuo e inacabável que caracteriza a aquisição da linguagem, uma vez que o que faziam nada mais era que operar com recortes de períodos.

De Lemos (1982) cita trabalhos como de Bowerman (1973), criticando a hipótese que se deixa ver de que conceitos semânticos seriam adquiridos antes dos sintáticos, quando esta propõe que a criança, ao “deixar” o estágio de um vocábulo, passa a reconhecer regularidades semânticas e gradualmente reorganiza seu conhecimento no nível sintático. Segundo a autora,

Mantendo-se tal hipótese, não só se mantém sua relação com noções derivadas da análise do objeto linguístico já construído, como fica por explicar a gênese dessas categorias semânticas – Agente, Objeto, Ação (ou Verbo), etc. – e o papel que nesta gênese é atribuível aos enunciados de um vocábulo do período anterior. (DE LEMOS, 1982, p. 102)

Nesse mesmo sentido, De Lemos (1982) faz referência a Bruner (1975), para quem os comportamentos pré-linguísticos, como brincadeiras de dar e pegar (*given-and-take*) que adulto e criança realizam, são tratados como precursores de categorias e estruturas linguísticas. No entanto, fica por explicar como a criança recorta elementos da fala do adulto para a sua fala; em outras palavras, como essa protolinguagem passa a estruturas linguísticas, propriamente.

É importante destacar, então, um aspecto para o qual a autora chama a atenção no artigo – a indeterminação semântica e categorial dos primeiros enunciados infantis, assim como a indeterminação sintática dos enunciados em períodos após o estágio de dois vocábulos. Enunciados como “*Queimei o dedei*”, produzido por M. em seus dois anos e meio de idade, no qual a criança estende a um nome a flexão do verbo, são interpretados por De Lemos (1982) como evidência de que nesse momento a criança não opera com categorias de “verbo” e “nome”. Comentando esse mesmo fato, Lier-De Vitto e Carvalho (2008, p. 126) afirmam:

Diante de erros desse tipo, diz ela [De Lemos], a própria categoria “verbo” ou “substantivo” fica interrogada como expressão de conhecimento linguístico da criança. Não menos questionadas ficam as vertentes teóricas que descrevem falas de crianças através delas. Essas falas são indeterminadas do ponto de vista categorial, mas **são falas dialogicamente determinadas** (elas estão, inequivocadamente, em relação com a fala do outro). Fragmentos incorporados e erros mostram que aquilo que vem da fala do outro *vem diferente* (grifos das autoras).

Neste trecho, as autoras colocam em evidência aquilo que, em 1982, serviu como argumento para a indeterminação categorial, semântica e sintática da fala da criança – a sua dependência estrutural com a fala do outro. A partir dessa observação, De Lemos (1982) definiu

três processos que davam conta da relação entre as falas adulta e infantil: processo de especularidade; processo de complementaridade interturnos e processo de complementaridade intraturnos. Mais tarde, esses dois últimos processos seriam absorvidos pelo primeiro, pois a autora entendia que ambos se davam pela especularidade, a saber, incorporações feitas pela criança de parte ou até mesmo de todo o enunciado precedente do adulto, como se observa no episódio abaixo:

Adulto: Que dê a Gisela?  
 Criança: Num é  
 Adulto: Foi embora?  
 Criança: bóa  
 Adulto: E a tia Keiko?  
 Criança: Ná bóa  
 Adulto: E a Carla?  
 Criança: Iáia bóa (= Iáia (foi) embora)  
 (L. 1;9.21)<sup>4</sup>

Como explica a autora, “bóa” do turno da criança é um recorte do turno imediatamente precedente do adulto: “Foi embora?”. Já no último turno tem-se o espelhamento em relação à fala adulta – “Iáia” que vem de “Carla” – e a seguinte complementação com um novo vocábulo na fala da criança – “bóa”.

O processo de especularidade foi definido por De Lemos como “constitutivo do diálogo mãe-criança, assim como da aquisição de linguagem, já que **assinalava a entrada da criança na língua em funcionamento no outro**” (DE LEMOS, 2001 – grifo da autora).

A partir dessas observações, questões importantes são postas, conforme sintetizado no seguinte trecho:

No Interacionismo, **interação é diálogo** e é **proposição problemática**, de que derivam consequências teóricas: (1) o reconhecimento da **opacidade dos enunciados** e, necessariamente, da insuperável **não-coincidência** entre falantes<sup>5</sup>. Disso decorre que (2) **diálogo e interpretação** são termos que se implicam mutuamente. De Lemos (1982) introduz os **processos dialógicos**, uma “metalinguagem alternativa” e um meio de descrição do *jogo da linguagem sobre a própria linguagem* – uma alternativa (eficiente) em relação à tradição das descrições categoriais da fala de crianças. (LIER-DE VITO e CARVALHO, 2008, p. 124 – grifos das autoras)

Desse modo, essa observação de que a fala da criança “refletia” a fala do adulto teve consequências tanto teóricas, como apontam as autoras acima, quanto metodológicas para

<sup>4</sup> De Lemos (1982, p. 113).

<sup>5</sup> Essa questão da “insuperável não-coincidência entre falantes” pode ser relacionada ao que diz Pereira de Castro (2004) sobre uma “impossível simetria dos diálogos” entre adulto e criança. Voltaremos a esse aspecto no capítulo 2.

o estudo da aquisição da linguagem a partir da abordagem interacionista. Se se verifica uma dependência dialógica entre a fala infantil e a adulta, só faz sentido, então, tomar o **diálogo como unidade de análise**, e não enunciados isolados, pautando-se na ideia de que não se pode analisar a fala da criança senão em sua relação com a fala do outro. Na verdade, os aspectos metodológicos decorrem das questões teóricas assinaladas até aqui.

Continuemos com o percurso teórico empreendido por Cláudia de Lemos. Com a definição dos processos dialógicos, acreditava-se “garantir tanto uma ancoragem na literatura quanto a continuidade entre o ‘pré-lingüístico’ e o lingüístico” (DE LEMOS, 2001, p. 47). No entanto, a noção de espelhamento ainda questionava sobre a criança enquanto sujeito constituído para adquirir linguagem e sobre a posição do outro e de sua fala na fala da criança e no processo de aquisição de linguagem. Com essa proposta – pautada na dualidade da relação entre mãe e criança – ficava por explicar, no entanto, os movimentos da língua na fala da criança. A crítica que faz De Lemos (2002b) ao próprio percurso de sua teorização é que, embora se considerasse os enunciados iniciais como linguisticamente indeterminados, o que se depreendia daí seria uma “falta”, que viria a ser preenchida quando um discurso próprio e determinável emergisse. Dessa forma, a língua era tomada “como objeto de conhecimento e a relação com o outro materno como relação dual, provedora de fala, porém não atravessada pela língua enquanto terceiro” (DE LEMOS, 2002b, p. 49). A saída a essa relação dual em que os processos dialógicos pareciam se deter foi, então, a observação dos “erros” na fala da criança; erros que evidenciam a língua em movimento na fala da criança. Nessa noção de espelhamento, estão envolvidos a criança, o outro e um terceiro – a língua. É a língua que “opera substituições e torna a fala da criança *diferente* da fala do adulto (mesmo na especularidade)” (LIER DE VITTO e CARVALHO, 2008, p. 131).

E como explicar a mudança na fala da criança, que se deixava ver pelos “erros”? Segundo De Lemos (1997), a interpretação sobre o aparecimento dos erros, após o período de acertos, começou a se fazer presente na literatura sobre aquisição de linguagem com a definição dos processos reorganizacionais<sup>6</sup> que, vistos como análise e categorização de formas anteriormente não-analisadas, pressupunha não uma mudança de posição do sujeito, mas um avanço de conhecimento da língua pela criança. A autora vê, assim, a necessidade de uma releitura dos processos reorganizacionais, justificada por dois motivos:

[...] Primeiro, o fato de eles atuarem, segundo aqueles mesmos que os propunham, sobre itens não-analisados já em circulação na fala da criança.

---

<sup>6</sup> Com autores como Bowerman (1982), Peters (1983) e Karmiloff-Smith (1986).

Como explicar, então, que mecanismos quer indutivos quer de natureza endógena não atuassem de imediato na análise e categorização do chamado **input** se as propriedades atribuídas à criança, enquanto sujeito epistêmico, eram as mesmas em um como no outro momento?

O segundo grupo de argumentos decorreu do primeiro, a saber, da necessidade de explicitar um funcionamento que desse conta tanto do fragmento não-analisado como do “erro” e até mesmo da mudança inferida do reconhecimento da diferença entre um e outro. (DE LEMOS, 1997 – grifo da autora.)

Assim, a autora afasta-se, decididamente, da posição socioconstrutivista, que relacionava linguagem e processos intersubjetivos. “A transformação qualitativa resultante da relação criança-adulto se definiria, então, pela transformação de processos intersubjetivos em processos intra-subjetivos “(DE LEMOS, 2002b, p. 50). Esse momento representa uma mudança na direção do pensamento empreendido por De Lemos até aquele momento, na relação criança-adulto um terceiro é introduzido – a língua. Conforme explica a autora,

[...] havia algo a dizer da língua nessa fala [...], algo sobre o funcionamento da língua na fala inicial ou sobre as relações entre os fragmentos da fala da criança e os enunciados da mãe; algo sobre o funcionamento da língua revelado pelos “erros” enquanto produtos de relações entre cadeias que se cruzam produzindo substituições. (DE LEMOS, 2002, p. 51)

Nesse sentido, para dar conta desses questionamentos que a própria fala da criança colocava, da “relação entre os fragmentos da fala da criança e os enunciados da mãe”; para dar conta, sobretudo, da mudança na fala da criança, de como a criança passava de interpretado pelo adulto à posição de intérprete, De Lemos (1992) retoma os processos **metafóricos** e **metonímicos** – elaborados inicialmente por Jakobson (1963), e relidos por Lacan, na psicanálise – definindo-os como “modos de emergência do sujeito na cadeia significante”.

Para ela, tais processos permitiam, primeiramente, interpretar os enunciados da criança como resultado tanto da relação entre fragmentos não-analisados de sua fala e a fala do adulto, como também da relação entre esses mesmos fragmentos no interior do próprio enunciado da criança; escapando, dessa forma, de uma interpretação que tratava a fala da criança enquanto categorias e estruturas linguísticas. Em segundo lugar, permitiam “inferir dessas relações um movimento de resignificação desses fragmentos e da própria posição da criança dentro da língua, enfim, uma mudança estrutural do ponto de vista linguístico e subjetivo” (DE LEMOS, 1997).

O funcionamento desses processos é explicitado pela autora na análise de dois episódios<sup>7</sup> que reproduzimos a seguir:

- (i) (C. traz para M uma revista tipo Veja.)  
 C.: É nenê/ o auau  
 M.: Auau? Vamos achar o auau? Ó a moça tomando banho.  
 C.: Ava? Eva?  
 M.: É, tá lavando o cabelo. Acho que esta revista não tem auau nenhum.  
 C.: Auau.  
 M.: Só tem moça, carro, telefone.  
 C.: Alô?  
 M.: Alô, quem fala, é a Mariana?  
 (Mariana: 1;2.15)

Conforme explica a autora, a primeira fala de C – “*É nenê/ o auau*” –, acompanhada do gesto de trazer a revista, remete a outras situações, comuns na interação mãe e filha, em que aquela folheia revistas e nomeia as figuras enquanto as aponta para criança. Em seguida, a fala de M – “*Ó a moça tomando banho*” – faz com que compareça na fala de C o segmento “*Ava? Eva?*”, que a mãe prontamente significa: “*É, tá lavando o cabelo*”. Mais adiante o significante “telefone” da fala de M traz para a fala de C o enunciado “*Alô*”, que ela recorta de outras situações de interação. É nesse sentido que a autora assinala que o significante evoca “na criança textos ausentes” (DE LEMOS, 2000, p. 61). É metonimicamente que enunciados anteriores do adulto retornam à fala da criança.

No segundo episódio, a autora torna mais evidente o funcionamento da metáfora:

- (ii) (Quando Ma. grita ou faz barulho com os brinquedos, M. a repreende dizendo que ela vai acordar a vizinha, Flávia, que está dormindo. Durante este episódio, Ma. brinca com uma bola.)  
 M. Esta bola faz muito barulho.  
 Ma. A Flávia é nananda.  
 M. É, a Flávia está nanando e você fica fazendo barulho.

(Mariana: 1;9.15)

Note-se que o enunciado “*A Flávia é nananda*” relaciona-se metonimicamente à fala anterior da mãe – “*Esta bola faz muito barulho*”, trazendo para a cena outros textos de situações anteriores. Além disso, chama a atenção de qualquer observador a construção “*é nananda*”, tanto pela troca de “*está*” por “*é*”, quanto pela marca de feminino no gerúndio “*nananda*”. Conforme explica De Lemos (1997), o “erro” é resultado de um processo metafórico que estabelece, pela **substituição**, uma relação de semelhança entre “*ser*” e “*estar*” e também entre cadeias como “*ser bonita/estar bonita*”. Assim, formula a autora,

<sup>7</sup> Cf. De Lemos (1992, 1997, 2000, 2002b)

O que o episódio (2) mostra, através desse deslocamento, e, em contraste com o episódio (1) é um processo metonímico desencadeado pelo próprio enunciado da criança e a irrupção das cadeias latentes nas posições em que se dá a substituição que sinaliza o processo metafórico. Em outras palavras, essa solidariedade entre os dois processos no âmbito do próprio enunciado da criança e, por outro lado, a dominância do metafórico sobre o metonímico que se infere da relação entre o manifesto e o latente, aponta para **uma outra relação da criança com a fala do outro e com a língua que essa fala também representa.** (DE LEMOS, 1997 – grifo nosso.)

Mas a teorização de De Lemos tomaria, ainda, outros rumos. Tendo definido tais processos como mecanismos de mudança que levavam a uma estabilização da língua na fala da criança – mas não a uma homogeneização, já que os processos metafóricos e metonímicos não cessam, assim como a mudança linguística – restava por explicar como os processos metafóricos e metonímicos faziam cessar erros. Na verdade, a própria formulação desse funcionamento é que levou a autora a se questionar sobre a generalidade dos processos, uma vez que o erro da criança não é da mesma natureza que a metáfora do poeta, assim como esta é diferente da metáfora na ciência ou daquela que dá origem ao lapso, ao chiste etc. Segundo a autora, a diferença entre essas metáforas está, pois, nos seus efeitos. Havia de se reconhecer, então, o efeito que o erro da criança promovia. A importância de reconhecer esse efeito está na “relação do falante com a língua que esse reconhecimento implica”, efeito este que, na fala da criança, é estruturante (DE LEMOS, 1997).

Desse modo, deixando de lado a generalidade dos processos metafóricos e metonímicos e assumindo as especificidades dos seus efeitos na fala da criança, De Lemos (1997, entre outros) associa esses processos à emergência do sujeito em **três posições** distintas em relação à língua e ao outro. Fica evidente o compromisso da teoria com a **mudança**, na medida em que é esta, “[...] do ponto de vista fenomênico, o aspecto mais importante da aquisição de linguagem” (DE LEMOS, 1997).

Na **primeira posição**, a fala da criança é marcada pela dependência à fala do adulto. É uma fase em que predominam os acertos; no entanto, esses acertos se dão como formas especulares à fala da mãe e dependem da interpretação desta para continuarem presentes no diálogo. Nesse momento o polo dominante é o outro. A **segunda posição** põe em evidência um distanciamento da fala da criança em relação à fala do outro, o aparecimento dos “erros”<sup>8</sup>, bem como a “impermeabilidade” da criança à correção, revelam a

---

<sup>8</sup> Como já mencionado (nota 1), no interior do Interacionismo, a temática do “erro” tem sido amplamente abordada por Figueira desde os seus primeiros trabalhos e igualmente por Maldonado (1995; 2003). A primeira dessas autoras renomeia “erro” como “ocorrência divergente”, para fugir ao valor pejorativo do termo; percorre as ações de desfazer (1995), o paradigma verbal (1998, 2004), as marcas insólitas de gênero gramatical (2001a) e, nas

impossibilidade de ela reconhecer a diferença entre a sua produção e a do outro. A criança encontra-se, ainda, na posição daquele que fala apenas, e não “escuta” a própria fala. Essa “escuta”, como esclarece De Lemos (2002b), não se confunde com a atividade sensorial de ouvir; é, na verdade, um não reconhecimento da diferença que caracteriza a sua fala de *infans*. O aparecimento dos erros caracteriza a segunda posição como a de um falante assujeitado ao funcionamento da língua. Por fim, a **terceira posição** caracteriza-se pela ocorrência de pausas, reformulações e autocorrekções, revelando uma certa estabilidade na fala da criança. Aqui, a criança desloca-se da posição daquele que apenas fala para a daquele que se “escuta” falando, e reconhece a diferença entre a sua produção e a produção do outro<sup>9</sup>. Conforme De Lemos (1997),

É importante chamar a atenção para o fato de que reformulações, correções e auto-correkções se dão, como acontece com o erro, **sob a forma de substituições**. Isso significa que elas também remetem a processos metafóricos e metonímicos que implicam o reconhecimento da diferença entre a unidade a ser substituída e a que vem substituir (DE LEMOS, 1997 – grifo da autora.)

Ou seja, os processos metafóricos e metonímicos não cessam de atuar.

É necessário destacar nesse ponto que, ainda que se fale em posições, não se deve pensá-las como mudança cronológica que indique estágios de superação ou desenvolvimento. Há, sim, o predomínio de determinada posição sobre a outra, mas pensar em desenvolvimento e superação leva a pensar também em uma homogeneidade que é ilusória, que não existe nem mesmo na fala adulta. Sobre isso, De Lemos (2006) esclarece:

[...] mesmo sendo verdade que as três posições apresentadas acima pareçam ser cronologicamente ordenadas, a mudança de uma para outra não implica desenvolvimento. De fato, qualificar a “mudança” como sendo “estrutural” é incompatível com visões da criança como uma entidade independente que passa sucessivamente por estados ordenados de conhecimento. Além do mais, nenhuma das relações estruturais discutidas neste trabalho deixa de comparecer na fala adulta, que está longe de se manter homogênea através de diferentes tipos de discurso e de situações. (DE LEMOS, 2006, p.31)

Dessa forma, a autora traz em questão as mudanças empreendidas na fala da criança, em seu percurso na aquisição de linguagem e, principalmente, dá conta da estruturação do sujeito falante, afastando-se efetivamente da noção de desenvolvimento. Há de se dizer,

---

últimas publicações, os nomes de agente/autor (2012, 2015). Nosso trabalho pessoal (LIMA, 2009; 2012) também foi afetado pela temática do erro, mas com o foco sobre os **efeitos** da fala divergente sobre o adulto interlocutor.

<sup>9</sup> Como exemplo deste momento podemos citar dois trabalhos de Figueira (2001b; 2003) e também Maldonado (2012).

ainda, que atrelada à essa formulação da mudança como “mudança de posição em uma estrutura” e, portanto, da emergência de um sujeito na cadeia significante, está a noção de **captura**:

Considerada sua [da língua] anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito-objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento linguístico discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou. (DE LEMOS, 2002b, p. 55)

Uma vez formulada essa noção, a autora parece dar conta daquilo que se colocava como problema desde o trabalho de 1982 – a própria natureza do objeto e, por conseguinte, do sujeito com relação a esse objeto, afastando-se radicalmente do sujeito epistêmico vigente em outras teorias.

Desse modo, acreditamos ter tratado aqui das principais questões que nortearam e ainda norteiam o Interacionismo, cujas implicações poderão ser notadas na forma como abordaremos os dados de nosso sujeito neste trabalho.

Encaminhando-nos de maneira mais específica ao tema desta pesquisa, tratamos na subseção seguinte de uma categoria de enunciados na qual se insere os nossos *corpora*.

## 1.2 Construções Complexas

São chamadas “construções complexas” àqueles enunciados que se organizam em torno de mais de um verbo. Em algumas gramáticas (CUNHA, 1982; BECHARA, 2009 e outros) essas ocorrências são nomeadas como período composto – formado por mais de uma oração –, Castilho (2010) as chama “sentenças complexas” e pontua que elas podem aparecer justapostas umas às outras ou, ainda, estarem ligadas por meio de uma conjunção; o fato é que, em uma situação ou em outra, as sentenças mantêm entre si alguma relação, que pode ser interpretada como condição, causa, explicação, oposição etc.

Sobre a aquisição dessas construções pela criança pequena, Diessel (2004) – cujo estudo foi realizado com cinco crianças americanas, com idade entre 1;8 e 5;1 anos – apresenta duas hipóteses principais, primeiro a de que as sentenças complexas evoluem a partir das simples e, segundo, que as primeiras sentenças complexas da criança são construções lexicalmente específicas, associadas a expressões concretas e contextos imediatos.

Este último aspecto pode ser questionado, no entanto, se considerarmos as primeiras narrativas da criança. Parecem comparecer ali as primeiras ocorrências de construções encaixadas; sobretudo as conclusivas acompanhadas pela conjunção “então”, muitas vezes funcionando como um marcador discursivo, fio condutor da narrativa. E como observou de Lemos (2001),

Interrogar-se sobre a eficácia das histórias infantis na trajetória da criança pela linguagem teria, no mínimo, o efeito de por em xeque hipóteses formuladas nas mais diversas teorias, segundo as quais na fase inicial da aquisição de linguagem é o chamado contexto físico imediato que fornece à criança a chave para a entrada na linguagem. Todavia, nada mais afastado do cotidiano suposto no “aqui-agora” do que as histórias infantis que cedo comparecem na fala da mãe para a criança. (DE LEMOS, 2001, p. 30)

Para Carvalho (2011), os estudos de aquisição da linguagem que procuram dar conta da emergência das construções complexas na fala infantil acabam por situar na dimensão semântica da linguagem aquilo que antecede as construções morfossintáticas. Entretanto, para a autora esses estudos esbarram na impossibilidade de se explicar como a criança passaria do nível semântico (ou pragmático, como apontam alguns estudos) para o nível sintático. Assim, “nessa impossibilidade, terminam, então, por fornecer uma descrição de categorias sintáticas e/ou semânticas para as produções verbais infantis, de acordo uma complexidade crescente, numa sucessão cronológica”<sup>10</sup> (CARVALHO, 2011, p. 121). Opondo-se a essa visão, a autora analisa a ocorrência das sentenças subordinadas “Quer ver como ele x?” e “Olha como ele x”, que circulam pela fala de uma criança por volta dos seus 2 anos e 10 meses de idade. Para ela, essas construções se dão como retorno de significantes da fala do adulto na fala da criança, pois tais expressões aparecem repetidas vezes na fala da mãe, em variados momentos<sup>11</sup>. Como assinala a autora,

As expressões mencionadas retornam, entretanto, com diferenças, na medida em que o lugar (X) vem preenchido, a cada vez, por significantes variados, na fala da criança, parecendo fazer sentido nos jogos simbólicos entre mãe e criança, isto é, parecendo, na maior parte das vezes, adaptar-se à cena atual,

---

<sup>10</sup> Como se vê, é a mesma crítica expressa por De Lemos (1982) acerca dos trabalhos de psicolinguistas.

<sup>11</sup> É importante destacar que já em sua tese de 1985 (publicada em 1996), Pereira de Castro observara que determinadas construções subordinadas da fala da criança se davam como construções cristalizadas, recortadas da fala da mãe. É, portanto, devido a organização estrutural de nosso texto que optamos por trazer Carvalho (2011) anteriormente, num momento em que buscamos dar conta das construções complexas. Esse trabalho de Pereira de Castro será discutido mais adiante, quando tratarmos da argumentação na fala da criança, núcleo da pesquisa desta autora naquele momento.

conforme mostram os vários episódios transcritos<sup>12</sup>. (CARVALHO, 2011, p. 124)

Ressaltamos que essas construções consideradas por Carvalho (2011) são expressões inteiras que comparecem em bloco na fala da criança, como recorte da fala do adulto, ou seja, o processo de especularidade continua a ocorrer, mesmo quando se trata das construções complexas.

Em Diessel (2004), notamos que a noção de “complexidade” parece estar mesmo associada à ideia de maior dificuldade. Para esse autor, as crianças adquirem mais tardiamente aquelas construções sintática e semanticamente mais complexas, como é o caso das adverbiais. É evidente seu posicionamento cognitivista e desenvolvimentista com relação à aquisição das estruturas complexas.

Neste ponto, podemos novamente remeter ao que diz De Lemos (2006, p. 31) sobre a mudança enquanto estrutural, o que não condiz com uma visão que considere que a criança passe por estágios ordenados de conhecimento. De nossa parte, não importa determinar uma ordem para a aquisição das construções complexas, mas analisar a complexidade dessas estruturas no que elas podem revelar, tanto do processo de aquisição da linguagem, como da relação do sujeito (em constituição) com a sua própria fala, com o outro e com a língua. Nesse sentido, a complexidade pode ir muito além da estrutura sintática. É o que nos mostra Figueira (2011), com o episódio abaixo:

J faz a seu pai, que está de costas trocando o pneu do carro, uma pergunta direta: *Pode andar de carrinho na rua?* Dado o que pede, o pedido tem grande chance de ser recusado: o pai não costuma permitir à filha menor andar de carrinho na rua, só à irmã mais velha. Acontece, porém, o inesperado: este diz que sim. Surpresa com a resposta que lhe vem num momento de distração do pai, J se vê na situação de mudar algo na pergunta. Repete-a, fazendo-a preceder de um dado, justamente aquilo que crê ter escapado a seu interlocutor: (1) *Eu sou a Juliana. Pode andar de carrinho na rua?* (D – 3;5.26). (FIGUEIRA, 2011)

<sup>12</sup> Reproduzimos alguns dos episódios citados pela autora:

Episódio 6 (C: 2;9.16 e M)

C: Intão/ tá aberto ↓

M: Num tá. Quer ver como fica? Oh! Agora tá aberto. Cê vai gastar todo o talco.

C: Fica bem pretinho né A?

Episódio 7 (C: 2;10.14 e M)

C: Não / ela num chora. ↓

M: Não.

C: Não/não chora olha ↓ olha como ela fica pesada/ viu ↑ fica pesada ela/né ↑

Como explica a autora, o enunciado “*Eu sou a Juliana*”, embora estruturalmente simples – por se tratar de “uma sentença predicativa, com o verbo ser, ligando dois constituintes” – mostra-se complexo do ponto de vista discursivo. Ao fazê-lo a criança dá mostras de que se coloca na posição do pai, de onde pode interpretar que, no consentimento deste, uma informação primordial lhe tinha escapado. Disso decorre a possibilidade de reparar um engano, ao dirigir-se novamente ao pai, fazendo preceder o seu dito de “*Eu sou a Juliana*”.

Como se pode ver, “construções complexas” tem figurado como tema dos estudos de aquisição da linguagem sob diferentes perspectivas teóricas. A pergunta que alguns estudos vêm tentando responder – Qual a natureza das construções complexas na fala da criança? – interessa-nos especificamente porque abarca o tema que objetivamos estudar nesta tese: a emergência de construções com *mas* na fala da criança. Ao tratar dessa partícula buscamos dar conta da aquisição das sentenças adversativas na fala de uma criança e observar a complexidade das estruturas com *mas* naquilo que elas podem revelar, tanto do processo de aquisição da linguagem, como da relação do sujeito (em constituição) com a sua própria fala, com a fala do outro e com a língua.

De maneira mais específica, as indagações que norteiam a construção deste trabalho são: Como se dá a emergência das construções com *mas* na fala de R? Qual seria o papel desse operador (se é que há um papel) na fala da criança? Que argumentos são mobilizados por meio das construções com *mas*?

Antes de nos determos à fala da criança, propriamente, consideramos importante traçar um percurso sobre os principais estudos que trataram da partícula *mas* na fala adulta. Como sabemos, essa palavra foi amplamente analisada no interior da teoria da Argumentação na Língua (ADL, em francês), por Ducrot e colaboradores, o que nos conduz diretamente ao tema da argumentação na fala da criança. Assim, no capítulo seguinte, fazemos um panorama do percurso empreendido por Oswald Ducrot na ADL; apresentamos alguns estudos sobre o funcionamento do *mas*, nas gramáticas e na Semântica Argumentativa, para, finalmente, discutirmos alguns trabalhos que trataram da argumentação na fala da criança.

## 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

### 2.1 A teoria da Argumentação na Língua

Como se sabe, há cerca de trinta anos Oswald Ducrot e colaboradores vêm trabalhando na teoria da Argumentação na Língua, a qual tem passado por várias modificações, desde a forma padrão da teoria, passando pela teoria dos *topoi*, até se chegar à versão atual, a teoria dos blocos semânticos, em sua parceria com Marion Carel. Não pretendemos, aqui, tratar de todos os conceitos e noções considerados por Ducrot em sua tão produtiva teorização<sup>13</sup>, mas apresentar uma panorama de sua obra, detendo-nos, sobretudo, naqueles conceitos que mais diretamente se ligam ao tema desta pesquisa, quais sejam: a concepção de argumentação, o conceito de operador argumentativo, a descrição dos dois níveis da polifonia e, mais adiante, a descrição do funcionamento da partícula *mas*.

Iniciamos essa apresentação com o artigo *Argumentação e Topoi argumentativos*, no qual Ducrot (1989) se propõe a definir a noção de argumentação, elaborada juntamente com Anscombe, que se opõe à concepção tradicional.

Conforme explica Ducrot (1989), a concepção tradicional da argumentação considera que um sujeito falante produz um enunciado A como argumento que justifica um outro enunciado C, simbolizado por ele como: A-----}C (“A logo C”; “C já que A”). O autor pergunta-se, então: o que permite que A desempenhe essa função argumentativa? Segundo a concepção tradicional, A deve indicar um fato F, o que equivale a uma representação da realidade, que pode ser validada ou não, independentemente da intenção de a partir dela se concluir C. Outra consideração feita pelo autor é a de que o sujeito falante deve supor ou admitir que F implica a verdade ou valida a conclusão C. Essa seria, portanto, uma visão factual da

---

<sup>13</sup> Para um percurso pela teorização ducrotiana, remetemos o leitor ao artigo de Campos (2007), *O percurso de Ducrot na teoria da argumentação na língua*.

argumentação. Como pontua Ducrot (1989, p. 17), “segundo esta concepção, a língua, considerada como um conjunto de frases semanticamente descritas, não desempenha, na argumentação, um papel essencial.”, ou seja, o que conduz à conclusão é externo à língua, se explica por princípios lógicos, psicológicos, sociológicos etc. e pela situação de discurso.

Os motivos para recusar esta concepção são dados considerando-se os enunciados:

- a) Pedro trabalhou pouco
- b) Pedro trabalhou um pouco

Ducrot (1989) assinala que, em uma certa situação de discurso, o fato F enunciado por uma e outra frase é o mesmo. E, o que é mais importante, o enunciado de uma ou de outra frase, mesmo supondo-se situações de discurso idênticas, não autoriza a mesma argumentação. De (a) *Pedro trabalhou pouco* poderia ser concluir: *irá fracassar*; ao passo que (b) *Pedro trabalhou um pouco* poderia conduzir a: *terá sucesso*. O que difere um enunciado de outro, portanto, é de natureza argumentativa e não factual.

Segundo o autor, a maior parte das línguas possui duplas de frases que têm essas propriedades. Disso conclui-se que

[...] a argumentação pode estar diretamente determinada pela frase, e não simplesmente pelo fato que o enunciado da frase veicula. **Neste caso, dir-se-á que a argumentação está “na língua”**, “nas frases”, que as próprias frases são argumentativas. (DUCROT, 1989, p. 18 – grifo nosso)

Essa formulação é o que define a teoria elaborada por Ducrot e Anscombe como estruturalista, uma vez que toda descrição semântica é linguística, feita no interior da língua, não se recorrendo a elementos extralinguísticos como o faria a concepção tradicional de argumentação.

Dessa concepção estruturalista, ou seja, da ideia elaborada por Ducrot e Anscombe de que é a própria frase que indica como se deve ou não argumentar a partir de seus enunciados, resulta que certos morfemas da gramática funcionam como **operadores argumentativos**. Conforme Ducrot (1989), um morfema será um operador argumentativo caso obedeça a três condições, como veremos:

- 1) Se se puder construir uma frase *P'* a partir de *P*, pelo acréscimo desse morfema. Como no caso de “pouco”, a partir de *P*: Pedro trabalhou um pouco, pode-se ter *P'*: Pedro trabalhou pouco, substituindo *um pouco* por *pouco*.

2) Um enunciado de *P* ou de *P'* podem autorizar argumentos diferentes, como explicitado acima.

3) Tais argumentações, como já foi assinalado, não têm a ver com o conteúdo informacional de uma ou de outra frase.

Assim, podemos dizer que os operadores determinam os encadeamentos possíveis dos enunciados (e é sob essa perspectiva que, neste trabalho, conduziremos o estudo do *mas*).

Até este ponto, estamos diante da forma padrão da teoria da Argumentação na Língua. No entanto, Ducrot (1989) diria que essa primeira forma apresenta “diversos problemas”. Um dos problemas destacados por ele está na dificuldade de definir o traço comum a todas as conclusões que enunciados contendo um determinado operador argumentativo poderia conduzir. Visto que é perfeitamente reconhecível e aceitável que morfemas distintos – como *pouco* e *um pouco* – podem conduzir a conclusões idênticas. Tanto pode se concluir: *Ele terá sucesso*, a partir de *P* (Pedro trabalhou pouco) quanto de *P'* (Pedro trabalhou um pouco), vai depender do que se considera a melhor razão para o sucesso. Assim, tal como se apresentava a teoria naquele momento, tornava-se impossível traçar uma descrição geral de *pouco* e *um pouco*, por exemplo. Conforme o autor,

O problema geral é que as possibilidades de argumentação não dependem somente dos enunciados tomados por argumentos e conclusões, mas também dos princípios dos quais se serve para colocá-los em relação. (DUCROT, 1989, p. 21)

Dessa forma, um mesmo sujeito falante poderia concluir pelo fracasso de Pedro tanto a partir de *P* quanto a partir de *P'*, pois pode se considerar ao mesmo tempo o trabalho como fator de fracasso ou de sucesso. Para o autor, todos temos um “universo de crenças”, do qual faz parte uma ou outra ideia que pertence à nossa **situação de discurso**, e ao se concluir pelo fracasso ou pelo sucesso mobilizamos uma ou outra dessas crenças. Isso, contudo, não desqualifica a noção de que a argumentação está na língua, pois o autor considera que o enunciado e o discurso argumentativo é que veiculam a situação do discurso, esta não é exterior àqueles.

A partir desse ponto da teoria, o próprio conceito de argumentação é ampliado. Não se trata mais de considerar os enunciados em sua totalidade e sim dos elementos semânticos que constituem o sentido do enunciado.

É nesse sentido, pela necessidade de preencher a lacuna existente na teoria, que Ducrot e Anscombe formulam que a orientação de um elemento semântico para determinada

conclusão deve estar fundamentada em um princípio argumentativo, a que chamaram *topos*, cuja constituição se dá pela existência de pelo menos três propriedades:

a) Ser **universal** – no sentido de que deve ser compartilhado por uma comunidade que envolva, pelo menos, o locutor e seu alocutário.

b) Ser **geral** – o princípio argumentativo deve ser considerado válido para diversas situações análogas.

c) Ser **gradual** – este é o ponto que Ducrot (1989) considera mais importante na utilização da noção de *topos*. Afirmar que a natureza deste é gradual é dizer que o *topos* relaciona duas escalas que estabelecem entre si uma correspondência uniforme, isto quer dizer que

[...] quando se percorre uma das escalas, percorre-se também a outra, [...] o sentido no qual se percorre uma implica um certo sentido para o percurso na outra. Por exemplo, quanto mais se sobe na primeira, mais se desce na segunda... etc. Dito de outro modo, todo *topos* considera dois predicados P e Q que os objetos podem satisfazer segundo o mais e o menos, ou seja, há um sentido em dizer “a é mais P que b”, ou “c é mais Q que d”. O *topos* estabelece, por outro lado, a hipótese de que uma variação na propriedade P (aumento ou diminuição) implica, se no mais todas as outras condições se mantêm, uma variação na propriedade Q – a correlação entre o sentido da variação de P e o sentido da variação de Q sendo sempre a mesma. (DUCROT, 1989, p. 26)

A natureza gradual dos *topoi* é justificada na medida em que se considera o caráter também gradual dos “predicados que intervêm nos elementos semânticos como papel dos argumentos”. Assim, considerando argumentos como “faz calor” ou “Paulo é inteligente”, não há como negar que calor e inteligência são graduais na medida em que, inclusive, podem ocupar comparações em termos de mais e de menos, como: “Faz mais calor no Nordeste que no Sul” ou “Paulo é mais inteligente que Maria”. Desse modo, no exemplo “Está fazendo calor, vamos à praia” o *topos* mobilizado – o calor torna a praia agradável – implica que, em graus, quanto mais calor, mais agradável torna-se a praia.

A partir da noção de que o *topos* é gradual, Ducrot e Anscombe desenvolvem a noção de *formas tópicas*. Cada *topos* pode aparecer sob duas formas tópicas, o que fica claro se consideramos a distinção que o autor faz sobre os operadores *pouco* e *um pouco*. Consideremos os encadeamentos a seguir:

(a) Paulo trabalhou um pouco. Ele vai conseguir.

(b) Paulo trabalhou um pouco. Ele não vai conseguir.

(c) Paulo trabalhou pouco. Ele vai conseguir.

(d) Paulo trabalhou pouco. Ele não vai conseguir.

Podemos observar que as mesmas conclusões podem ser alcançadas pelo uso de *pouco* e *um pouco* e, da mesma forma, que argumentos idênticos podem apontar para conclusões opostas (relação entre (a) e (b) e entre (c) e (d)). Essas diferenças são explicadas pelo fato de que (a) e (c) – assim como (b) e (d) – mobilizam diferentes *topoi*, assim descritos:

T1: O trabalho conduz ao sucesso.

T2: O trabalho conduz ao fracasso.

Como dito acima, cada *topos* apresenta duas formas tópicas que, no exemplo utilizado, apresenta-se como:

T'1: Quanto mais se trabalha, mais se tem sucesso. (+ +)

T''1: Quanto menos se trabalha, menos se tem sucesso. (- -)

T'2: Quanto mais se trabalha, menos se tem sucesso. (+ -)

T''2: Quanto menos se trabalha, mais se tem sucesso. (- +)

Em suma, o *topos* de *um pouco* convoca uma forma tópica em que se apresenta (+), “Quanto mais P...”, no primeiro predicado; enquanto o *topos* de *pouco* convoca uma forma tópica em que no primeiro predicado apresenta-se (-), “Quanto menos P...”. Dessa forma, como temos no encadeamento (a) a conclusão “Ele terá sucesso”, percebe-se que apenas a forma tópica T'1 permite, ao mesmo tempo, conduzir a tal conclusão e ser mobilizada a partir do operador *um pouco*, de onde se conclui que o *topos* mobilizado pelo encadeamento (a) só pode ser T1. Podemos dizer que *pouco* e *um pouco*, convocando formas tópicas diferentes podem conduzir a conclusões idênticas. Isso fica claro no quadro abaixo, que resume os demais encadeamentos apresentados:

Encadeamentos	Argumentos	Topoi	Formas tópicas	Conclusões
(a)	trabalhar um pouco	T1	T'1	sucesso
(b)	trabalhar um pouco	T2	T'2	fracasso
(c)	trabalhar pouco	T2	T''2	sucesso
(d)	trabalhar pouco	T1	T''1	fracasso

Nesse sentido, conclui o autor:

A ideia central é que, do ponto de vista da língua, ou seja da frase, o operador argumentativo (por exemplo *pouco* e *um pouco*) é descrito com ajuda de uma condição sobre as formas tópicas que autoriza. Esta condição frásica permite, no nível do enunciado, e levando em conta a conclusão escolhida, determinar o *topos* convocado. (DUCROT, 1989, p. 37)

Como dissemos acima, Ducrot vê a necessidade de ampliar o conceito de argumentação, de modo que não se considere mais o enunciado como um todo e sim os **elementos semânticos** que constituem o sentido do enunciado. Isso obriga que se considere o sentido em uma “série de representações independentes”, que pode ser explicada a partir da teoria da polifonia, conforme veremos.

Em seu *Esboço de uma teoria polifônica da enunciação*, Ducrot (1987) busca rechaçar a ideia da “unicidade do sujeito falante” que, segundo ele, dominava o que se chamava “linguística moderna”. Embora reconheça, por exemplo, que Bakhtin já elaborara o conceito de polifonia, Ducrot (1987) afirma que naquele caso a teoria era aplicada a textos, e não aos enunciados que constituem esses textos. Assim, mantinha-se a ideia de que um enunciado isolado faz ouvir uma única voz. Nessa concepção, Ducrot (1987) destaca três propriedades atribuídas ao sujeito falante: Seria ele dotado da capacidade psico-fisiológica necessária à produção do enunciado, estando envolvidos nessa capacidade tanto o trabalho articulatório/fonatório que faz ouvir as palavras, quanto a atividade intelectual de escolha de palavras, julgamento, aplicação de regras gramaticais etc. A segunda propriedade refere-se à atribuição a esse sujeito da origem dos atos ilocutórios, ou seja, é ele quem pergunta, ordena, faz uma asserção etc.. “Na medida em que uma pessoa é o produtor do enunciado, será necessário admitir que há uma só pessoa na origem dos atos ilocutórios realizados através dele” (DUCROT, 1987, p. 178). E, por fim, a terceira atribuição do sujeito é a que o considera como o ser que é designado pelas marcas de primeira pessoa no enunciado; assim, o ser designado por *eu* é aquele que produz o enunciado e também o responsável pelos atos ilocutórios. Já nesse ponto um contra-argumento é apresentado pelo autor: no discurso relatado direto, o pronome *eu* frequentemente refere-se a uma pessoa diferente da que o pronuncia.

Tendo apresentado a concepção de sujeito presente em uma visão que considere a unicidade de voz do enunciado, antes de colocar propriamente seu ponto de vista, Ducrot (1987) lança mão de uma estratégia – comentada ao descrever o funcionamento do *mas*, inclusive – que constitui o que ele chama de “comportamento liberal”, ao realizar uma concessão àqueles que se opõem ao seu pensamento. O autor afirma que até se poderia considerar as três

propriedades atribuídas ao sujeito se se considerasse apenas enunciados simples em contextos simples. Assim, se uma pessoa, representada como L, responde à pergunta “Onde você estava semana passada?” com o enunciado “Na semana passada, eu estava em Lyon”, parece correto afirmar que L é designado por *eu* e também é o responsável pela afirmação que o enunciado veicula.

No entanto, conforme o autor, “[...] desde que haja uma forma qualquer de retomada, a atribuição das três propriedades a um sujeito falante único, torna-se problemática” (DUCROT, 1987, p. 180). Consideremos o enunciado abaixo<sup>14</sup>:

*- Eu, tosco? Não, nem um pouco.*

Esse é um exemplo de um discurso relatado. Seguramente não é o locutor que se responsabiliza por dizer “X é tosco”, assim há um outro lugar de responsabilidade do que se diz nesse enunciado.

Nesse sentido, para Ducrot existem diferentes modos de representar a subjetividade. O locutor (L) é aquele que toma a palavra, é o responsável pela enunciação, no entanto, ele não tem fisiologia, psicologia ou ideologia, ele não se confunde com a figura do falante no mundo, e sim constitui-se como uma projeção do enunciado sobre o sujeito empírico. O  $\lambda$ , por sua vez, é “uma pessoa completa, que possui, entre outras propriedades, a de ser a origem do enunciado” (DUCROT, 1987, p. 188), completo no sentido de que faz ações que não são linguísticas – ele sente, pensa etc. Note-se, contudo, que  $\lambda$  não é propriamente a pessoa no mundo, mas uma projeção do ser no mundo.

A distinção entre L e  $\lambda$  é apresentada por Ducrot (1987) ao se considerar as interjeições e declarações. No caso das primeiras, o sentimento é expresso pela e através da enunciação, ou seja, é interno a esta. “Ai!” significa a dor do *eu* e expressa um sentimento na própria fala, no momento da enunciação, é a L, portanto, que esse sentimento é atribuído. Diferentemente de um enunciado declarativo como “Estou triste”, no qual há um *eu* que declara algo de si, cujo sentimento é exterior à enunciação e é atribuído a  $\lambda$ , que “entre outras propriedades tem a de enunciar sua tristeza [...]” (DUCROT, 1987, p.188).

Feitas essas definições, temos o primeiro nível da polifonia. No segundo nível da teoria polifônica, Ducrot insere a noção de **enunciador**, que nada mais é do que uma perspectiva, um ponto de vista que pode, ou não, ser assimilado pelo locutor. Nas palavras do

---

<sup>14</sup> Exemplo apresentado por Eduardo Guimarães, anotações de aula.

autor, “[...] o locutor, responsável pelo enunciado, dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes” (DUCROT, 1987, p. 193). Voltemos ao exemplo utilizado acima: *Eu, tosco? Não, nem um pouco*. Uma das paráfrases possíveis seria: *Você diz que sou tosco. Não, não sou tosco nem um pouco*. Há, no enunciado pelo menos duas perspectivas, portanto dois enunciadores: um que afirma que X é tosco, retomando uma qualificação que lhe é atribuída – E<sub>1</sub>, e outro que nega isso – E<sub>2</sub>. E é justamente a E<sub>2</sub> que o locutor se assimila.<sup>15</sup>

Como dissemos acima, Ducrot tem avançado em suas formulações e atualmente, em sua parceria com Marion Carel, chegou à teoria dos blocos semânticos. Não nos aprofundaremos nessa teoria<sup>16</sup>, mas deste momento da formulação de Ducrot convém destacar o seu esforço por se manter fiel ao compromisso assumido com estruturalismo e com aquilo que vem sendo pontuado desde a forma padrão da teoria: de que a argumentação está na língua, e não em elementos outros, externos a ela.

Nesse sentido, no artigo “*Os topoi na Teoria da Argumentação na Língua*”, Ducrot (1999) revê a posição que os *topoi* ocuparam em sua teorização, acreditando que, na medida em que estes constituem-se como um princípio argumentativo que fundamenta uma conclusão, a teoria dos *topoi* acabava por inserir na argumentação algo que seria externo à língua. Conforme destaca Campos (2007, p. 147), nesse artigo Ducrot “[...] recusa a concepção própria da teoria dos *topoi* de argumentação, como uma realização discursiva constituída por argumentos e conclusões, em favor da noção de *encadeamento discursivo* [...]”<sup>17</sup>.

Nesse artigo, ainda, Ducrot (1999) postula a tese de que, dados os segmentos que desempenham os papéis de argumento (A) e de conclusão (C), o sentido de A é determinado pelo de C e vice versa. Mas o que seria, então, a argumentação para Ducrot na versão atual da ADL? Argumentação é, pois, um encadeamento discursivo e não serve para justificar uma afirmação a partir de outra, mas sim para “[...] qualificar uma coisa ou uma situação a partir de outra pelo fato de que ela serve de suporte a certa argumentação” (DUCROT, 2009, p. 22). Nas palavras de Carel e Ducrot (2001, APUD PEREIRA DE CASTRO, 2004, p. 41),

<sup>15</sup> Carel e Ducrot (2010), no artigo intitulado *Atualização da polifonia* – como o título sugere – fazem uma revisão da teoria polifônica articulada à teoria dos blocos semânticos.

<sup>16</sup> Como o leitor poderá perceber, apenas a concepção de argumentação formulada por Ducrot e Anscombe é suficiente para responder às questões que a fala da criança nos impõe, nos limites deste trabalho. Formulações outras, como a teoria dos blocos semânticos não serão aqui consideradas.

<sup>17</sup> Como destaca Campos (2007), Ducrot (1999) questiona-se sobre o papel que os *topoi* ainda poderiam ter na ADL e, de certa forma, reluta em abandoná-los, anunciando que pretende manter “objetos análogos aos *topoi*”. Em sua análise, a autora destaca os problemas dessa escolha e aponta para os trabalhos seguintes do autor, em conjunto com Marion Carel, que prescindem da noção de *topos*.

O sentido de uma entidade linguística não é constituído pelas coisas ou fatos que ela denota, nem pelos pensamentos ou crenças que ela exprime, mas por certos encadeamentos discursivos que ela evoca, a saber as “argumentações”: uma argumentação é um discurso (ou ainda um encadeamento) do tipo *x conectivo y*.

Aproveitamos este momento em que trazemos (ainda que brevemente) a versão atual da ADL para tratar da distinção que Ducrot (2009) faz entre argumentação retórica e argumentação linguística. Essa distinção será de extrema importância para pensar a fala da criança neste trabalho.

A argumentação retórica é definida por Ducrot (2009, p. 20) como “[...] a atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa” por meio de um argumento que justifique uma conclusão, trata-se de validar uma conclusão C por meio de A. Note-se que é esse o aspecto principal de diferenciação entre as duas “argumentações” que o autor se propõe a definir<sup>18</sup>. Ducrot (2009) esforça-se, sobretudo, por definir a argumentação linguística como isenta de um *logos* que justifique a passagem de A a C. Dado que, como dissemos acima, na atual versão da ADL A é determinado por C, e vice versa; ou dito de outro modo, que em um encadeamento argumentativo *A conectivo C*, o segmento *conectivo C* já faz parte do sentido de A, não há um raciocínio lógico que justifique um pelo outro.

Ducrot (2009) não recusa, no entanto, a existência de um papel persuasivo na argumentação linguística, como fica claro no excerto abaixo:

Depois de ter dito por que recuso à argumentação discursiva qualquer caráter racional, mostrarei que essa argumentação, apesar do fato de que ela não tem nada a ver com um *logos*, pode, entretanto servir à persuasão. **Seu papel persuasivo existe, mas ele não se deve a um caráter racional do qual ela seria, nem mesmo fracamente, provida.** (DUCROT, 2009, p. 21 – grifo nosso.)

Ressaltando, veja que não se trata de dizer, então, que a argumentação linguística não serve à persuasão, mas que esta não se deve a um *logos*, não se deve a um caráter racional da argumentação que justifica C por meio de A. Assim, no decorrer do artigo o autor se propõe a responder como as argumentações (no sentido de encadeamentos discursivos com *portanto* ou *no entanto*) contribuem para a persuasão ou, mais especificamente, “*por que há argumentação linguística na argumentação retórica?*” e “fornece” três respostas possíveis.

---

<sup>18</sup> Ducrot e Anscombe (1976) já afirmavam que, em sua concepção de argumentação, argumentar com A em direção a C é uma relação em que A orienta para uma conclusão C, não tem a ver com fazer pensar C.

Permitimo-nos citar um trecho longo, mas esclarecedor, de como Ducrot (2009) responde a essa pergunta:

Primeiramente, **a argumentatividade está ligada a uma estratégia persuasiva tida como eficaz: a concessão.** [...] Suponhamos que um locutor queira fazer admitir uma conclusão Z. Suponhamos também que ele disponha de um argumento Y que permite encadear *Y portanto Z*, mas que ele saiba, além disso, que há argumentos X que permitem encadear *X portanto não-Z*. Assim, eu quero levar um amigo à conclusão Z = *tu não debes fumar*. Para isso, eu disponho entre outros de um argumento Y = *fumar te faz tossir*, mas eu sei também que os fumantes têm um argumento X = *fumar diminui o stress*, que pode ser encadeado por *portanto* à conclusão *não-Z = não se deve parar de fumar*. O que fazer? Eu posso, no meu discurso, esquecer o argumento desfavorável à minha posição, X, e dar simplesmente o argumento Y que lhe é favorável. O risco é que o amigo me responda arguindo sobre X. Felizmente para mim (e talvez para a sua saúde), há outra estratégia: indicar inicialmente o argumento desfavorável X, fazendo-o seguir de um *mas Y: de acordo, fumar diminui o stress, mas faz tossir*. **A palavra mas é, entre outras coisas, especializada nessa função – eis por que, aliás, é destaque no discurso persuasivo. Graças a ela, podem-se assumir os argumentos contrários à conclusão que se visa. Basta fazer com que eles sejam seguidos por um mas, sem ter nem mesmo necessidade de refutá-los, manobra que não é muito cansativa, e que tem vantagens persuasivas eminentes.** (DUCROT, 2009, p. 24 – grifos nossos)

Nesse trecho, duas coisas interessam diretamente a esta pesquisa. Uma, como já supõe o leitor, é a descrição de um funcionamento do *mas*<sup>19</sup> – partícula objeto de análise nesta tese –, com destaque para o seu valor concessivo como “estratégia” persuasiva. Outra observação importante é o uso de determinadas palavras como “manobra” e mesmo “estratégia” que, ainda que sejam destinadas ao que Ducrot define como o locutor, não exclui uma certa intenção; há, portanto, uma vontade do locutor em “conduzir” o interlocutor a determinado “lugar” discursivo.

Continuando com suas respostas, Ducrot (2009, p. 24) formula,

Um segundo ponto. O próprio fato de enunciar uma argumentação em *portanto* (isto é, a enunciação dessa argumentação) tem para ele próprio [o orador] vantagens para a persuasão. Assim, ele obriga o interlocutor a dar por sua vez um argumento se ele recusa a conclusão. Suponhamos que você me dissesse *A portanto C (a estação é longe, portanto tomemos um táxi)*. Se eu desejo refutar sua conclusão, eu não posso me contentar com negá-la brutalmente dizendo *Não, não tomemos um táxi*. Eu sou obrigado, por minha vez, a dar um argumento que permita triunfar sobre o dele. E eu corro sempre o risco de dar uma razão perigosa para minha imagem, ou, em todo caso, que ele poderia retornar contra mim, por exemplo, se obrigado, por causa de seu *portanto*, a confessar minha avareza, dando-lhe como argumento que eu não quero pegar o táxi. [...] Uma segunda vantagem que há, para alguém, de enunciar um encadeamento argumentativo dando uma razão para sua decisão,

<sup>19</sup> Logo mais, na seção 2.2 procederemos a uma descrição mais detalhada de seu funcionamento.

é que com isso você constitui para você mesmo uma imagem favorável [...]. Assim, você melhora seu *ethos*<sup>20</sup> como no caso da concessão, sobretudo se há alguém que assiste ao diálogo [...].

O terceiro aspecto que responde à pergunta enunciada pelo autor tem a ver com a noção de argumentação já elucidada anteriormente, como esclarece no trecho a seguir:

Uma terceira razão para utilizar a argumentação na estratégia persuasiva é devida ao fato de que modelos de encadeamentos argumentativos estão [...] já presentes, a títulos de representações estereotipadas, na significação das palavras do léxico. (DUCROT, 2009, p. 24)

Ou seja, ao utilizar um encadeamento eu explícito uma representação que já faz parte da significação da própria palavra.

Assim, Ducrot (2009) conclui que a eficácia persuasiva que os encadeamentos argumentativos possuem está relacionada, sobretudo, “ao efeito que eles têm sobre o *ethos*”. Devemos dizer, ainda, que aos objetivos desta pesquisa a ideia de efeito é também importante, mas permitimo-nos voltar a ela mais adiante.

Finalizamos, assim, esta seção, na qual procuramos apresentar as principais noções da ADL, sem esgotar todas as questões abertas pela teoria, é claro, mas apenas com o intento de esboçar aqueles pontos que poderão iluminar nossas análises. Na sequência trataremos algumas considerações que dizem respeito especificamente à partícula *mas*.

## 2.2 Por uma descrição do funcionamento do *mas*

Palavra de uso corrente por qualquer falante, o *mas* aparece diretamente ligado à ideia de objeção, contrariedade; aquela partícula que instaura uma quebra de expectativa. E há de se dizer, que é ela a adversativa comumente utilizada pelos falantes no discurso cotidiano. Aliás, parece estar mais confortavelmente ligada à fala, em detrimento de outras adversativas, como “porém”, por exemplo. De nossa parte, trataremos dessa partícula a partir, basicamente, de dois pontos de vista: aquele que advém das gramáticas e aquele funcionamento descrito pela Semântica Argumentativa, da qual se tem como principal representante Oswald Ducrot, e a cuja teorização aderimos neste trabalho.

Como destaca Rocha (2008), o *mas* pode ser considerado a conjunção coordenativa adversativa prototípica do português; os manuais são consensuais em relação a essa

---

<sup>20</sup> Na Retórica, é a imagem que o orador faz de si mesmo.

classificação. O mesmo consenso, no entanto, não é verificado no que diz respeito aos sentidos atribuídos a essa conjunção, conforme veremos.

Evanildo Bechara (2009), em *Moderna Gramática Portuguesa*, diz que a conjunção coordenativa é um *conector*, visto que conecta orações independentes (no nível sintático), em oposição às conjunções subordinativas que são *transpositores*. Falando especificamente sobre as adversativas, o autor afirma que, diferentemente das aditivas e alternativas – que podem ligar duas ou mais unidades –, aquelas podem ligar apenas duas unidades, e cita *mas*, *porém* e *senão* como adversativas por excelência; sendo que as duas primeiras acentuam a ideia de oposição, enquanto a última marca incompatibilidade. A descrição é breve e o autor não chega a considerar outros funcionamentos deste conector.

Celso Cunha (1982), na *Gramática de Língua Portuguesa*, por sua vez, considera a conjunção *mas* para além do seu valor adversativo. O autor diz haver uma variedade de “valores afetivos”, além da ideia básica de contraste presente no *mas*, conforme descrevemos abaixo:

a) de restrição:

“– Vai, se queres, disse-me este, mas temporariamente.” (M. de Assis, OC, I, 547)

b) de retificação:

“Aqui o major chorou, mas suspendeu de repente as lágrimas.” (M. de Assis, OC, I, 672)

c) de atenuação ou compensação:

“Vinha um pouco transtornado, mas dissimulava, afetando sossego e até alegria (M. de Assis, OC, I, 541)

“Lima surpreendeu-me pela sua poesia cinzenta, um pouco triste, mas poderosa.” (A. F. Schmidt, AP, 82.)

d) de adição:

“Era bela, mas principalmente rara.” (M. de Assis, OC, I, 639) (CUNHA, 1982, p.538)

Nos exemplos citados, no entanto, nem todos parecem conter os valores afetivos atribuídos pelo autor. Há algumas “nuances semânticas” que não são observadas. Em b, por exemplo, a ideia de retificação comporta um sentido de correção, ou de “voltar atrás”, que o exemplo parece não conter. Veja que não há uma retificação ao ato expresso por “chorar”, há apenas o cessar da ação; o acontecimento houve e não pode ser retificado.

Outros funcionamentos, nos quais fica evidente a função de retomada de tópico assegurada pelo *mas*, são citados pelo autor:

É particularmente importante o emprego desta conjunção (assim como o de porém) para mudar a sequência de um assunto, geralmente com o fim de retomar o fio de enunciado anterior que ficara suspenso. Assim:

“Mas voltemos à esquina” (M. A. de Almeida, MSM, 7.)

“Mas os dias foram passando.” (J. L. do Rego, U, 16)

(CUNHA, 1982, p. 538)

Deixando o universo das gramáticas ditas tradicionais, chegamos à caracterização feita por Ataliba Castilho, em *Nova Gramática do Português Brasileiro* (2010), não se trata de uma abordagem tradicional, visto que o autor descreve fatos gramaticais da língua portuguesa com dados da língua falada<sup>21</sup>, diferentemente de outras gramáticas, que tratam apenas da norma padrão da língua escrita. Embora se trate de uma posição funcionalista<sup>22</sup>, a qual não assumimos neste trabalho, a importância da obra para nós está no fato de o autor considerar diferentes ocorrências de *mas*, ou em outras palavras, na sensibilidade do autor para funcionamentos distintos, assim como o faz Cunha (1982).

Em sua análise, Castilho (2010) trata especificamente de duas propriedades do *mas*: **propriedades discursivas** e **propriedades semântico-sintáticas**. Aqui é preciso observar que o autor não chega explicitar, mas percebe-se, quando se considera os exemplos, que as duas propriedades não são excludentes.

Em relação às propriedades discursivas, Castilho (2010) faz uma subdivisão do uso do *mas* em três itens: como marcador discursivo, conectivo textual e operador argumentativo.

No primeiro caso, **marcador discursivo**, a conjunção se presta a organizar uma unidade na construção do turno conversacional. Para uma explicação mais detalhada, apresentaremos os dados considerados pelo autor em sua análise:

(48)<sup>23</sup>

- a) L2 – *não... Recife é a maior cidade de mundo... porque é aqui que o Capibaribe se encontra com o Beberibe para formar o Oceano Atlântico.*  
 L1 – *eu concordo com Você.*  
 L2 – *((riu))*  
 L1 – ***mas então*** *há esse problema... então a coisa se agrava.*
- b) L1 – *gosto do campo pra dormir... descansar por lá... negócio de cultivar não é comigo...*  
 Doc. – ***mas***  *você falou que você passava férias numa fazenda...*  
 L1 – *eu gosto de andar a cavalo...*

<sup>21</sup> Retirados do Projeto NURC.

<sup>22</sup> O próprio autor declara que a teoria exposta no livro “tem um forte conteúdo funcionalista-cognitivista” (CASTILHO, 2010, p. 32).

<sup>23</sup> A numeração que precede os dados faz parte da ordem apresentada pelo autor. Optamos por mantê-la para não alterar a referência aos episódios nas citações.

Doc. – *sim mas* você não pode descrever pra ele pelo menos como é que é essa fazenda?

- c) L1 – (...) *a televisão está promovendo Flávio Cavalcante.*  
L2 – *mas mas* só pode promover mesmo.

De acordo com o autor, o *mas* põe em evidência a percepção do locutor do “completamento da atividade verbal, e da decorrente necessidade de gerar novas atividades” (CASTILHO, 2010, p. 352). Chamamos a atenção para o fato de que o sentido de “locutor” difere daquele definido por Ducrot; aqui trata-se do sujeito falante e a ele está ligada uma realidade psicológica, a própria noção de “percepção do locutor” afasta os pontos de vista de Ducrot e Castilho. Para este, o locutor é um sujeito completo, dotado de percepção e, portanto, de intenção e controle de seu dizer.

Para Castilho (2010), ainda, “muitas construções com *mas* configuram o princípio de projeção”, uma propriedade das línguas pela qual, como falantes,

[...] (i) prevemos nosso momento de entrada numa conversação, criando o turno conversacional; (ii) organizamos a sentença usando expressões que selecionam outras como argumentos sentenciais, atribuindo-lhes caso gramatical e papel temático, dispondo-as no enunciado e estabelecendo entre elas regras de concordância; (iii) movimentamos traços semânticos pelo enunciado, via metonímia e metáfora. (CASTILHO, 2010, p. 688)

Assim, em a) o locutor busca retomar o tópico conversacional; em b) aquele que o autor nomeia como *documentador* esforça-se por inserir na conversa um tópico sobre o qual o locutor não se dispõe a falar e em c), “L2 toma o turno para asseverar o que L1 quer desqualificar como argumento. **Em todos esses casos, *mas* encabeça os enunciados, agregando novos enunciados em continuação**” (CASTILHO, 2010, p. 352 – grifo nosso).

Uma outra função desse conectivo, enquanto marcador discursivo, seria a de trazer para a cena “atos de fala não explicitados, seja assinalando a retomada de conversas habituais, no chamado ‘uso retórico’, como em (49a), seja associando marcadores marginais de uma unidade discursiva<sup>24</sup> cujo núcleo não foi verbalizado, como em (49b)”:

(49)

- a) *Mas e aí... como vão as coisas foi?*  
b) L1- *eu poderia me alimentar só de carne (...)*  
L2 – *não... eu... bom... mas claro.*

<sup>24</sup> Unidade discursiva, de acordo com Castilho (2010), é a unidade do texto falado, constituída por um conjunto de sentenças que tratam do mesmo assunto.

Na segunda subdivisão elaborada por Castilho (2010), tem-se o *mas* como **conectivo textual**. Neste caso, tal conjunção liga unidades discursivas e seu valor semântico é de adição, como podemos observar no exemplo 50 do autor:

(50)

Unidade A – *e:: aí eu comecei a prestar atenção naquela tela pequena... vi... não só que já se fazia muita coisa boa e também muita coisa ruim... é claro...*

Unidade B – **mas** *vi também todas as possibilidades... que aquele veículo ensejava e que estavam ali na TENtes para serem aproveitados.*

Nesse exemplo percebemos que o *mas* está diretamente ligado à expressão *não só* – “não só x, mas também y”.

Como pontuado anteriormente, valorizamos, sobretudo, a sensibilidade de Castilho (2010) a funcionamentos distintos do *mas*. Concordamos que nem todas as ocorrências dessa conjunção indicam uma oposição, ou dito do interior da Semântica Argumentativa, não funcionam como operador argumentativo alterando o eixo da argumentação. Nesse sentido, em nossas análises faremos essa distinção entre operador argumentativo e “marcador discursivo” sem, no entanto, aderir à mesma concepção de locutor formulada por Castilho (2010) e, sim, no sentido de que se prestam a uma retomada do tópico do diálogo.

A terceira subdivisão das propriedades discursivas dessa conjunção diz respeito ao seu uso como **operador argumentativo**; o qual, de acordo com o autor, altera o eixo da argumentação. Para explicar o funcionamento desse tipo de *mas*<sup>25</sup>, Castilho (2010) cita Koch (1995):

Do ponto de vista semântico, os operadores do grupo MAS e os do grupo EMBORA têm funcionamento semelhante: eles opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, que orientam, portanto, para conclusões contrárias. A diferença entre os dois grupos diz respeito à estratégia argumentativa utilizada pelo locutor: no caso do MAS, ele emprega (segundo E. Guimarães) a “estratégia de suspense”, isto é, faz com que venha à mente do interlocutor a conclusão R, para depois introduzir o argumento (ou conjunto de argumentos) que irá levar à conclusão ~R; ao empregar o EMBORA, o locutor utiliza a “estratégia de antecipação”, ou seja, anuncia, de antemão que o argumento introduzido pelo embora vai ser anulado, “não vale”. (KOCH, 1995, p. 36-37 *apud* CASTILHO, 2010, p. 353)

Aproveitando-nos dessa referência feita às partículas *mas* e *embora*, abrimos parênteses na apresentação de Castilho (2010) para colocar em cena um estudo realizado por Guimarães (1987)<sup>26</sup>. Como sabemos, segundo a gramática tradicional essas duas conjunções

<sup>25</sup> O autor não apresenta exemplos para este caso, especificamente, mas notamos que o grupo de exemplos dados a partir de seu exemplo 52 (exceto 52a, que funciona como *mas<sub>SN</sub>*) servem a esse tipo, como veremos adiante.

<sup>26</sup> Além de *mas* e *embora*, outras conjunções do português são consideradas.

são classificadas de maneira distintas. Enquanto *mas* pertence ao conjunto das coordenadas adversativas, *embora* é classificada como uma subordinada adverbial concessiva. No entanto, semanticamente, ambas apresentam-se como partículas contrajuntivas, ou seja, opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes. Ainda assim, observa-se que esses pares têm um funcionamento distinto, conforme nos mostra Guimarães (1987). Comparando o funcionamento de *mas* e *embora*, o autor considera vários enunciados, dos quais tomaremos dois exemplos:

(i) Não queria (X), mas fiz o trabalho (Y), porque será melhor para mim (Z).

(ii) Fiz o trabalho (X), embora não quisesse (Y), porque será melhor para mim (Z).

Conforme o autor, no enunciado com *mas*, Z articula-se com *mas* Y, e não com X; no enunciado com *embora*, no entanto, Z articula-se com X e não com *embora* Y. A partir disso, percebe-se como no primeiro caso prevalece a orientação argumentativa do que se enuncia pela partícula *mas* Y; já no segundo caso, prevalece a orientação argumentativa do enunciado X.

Uma outra diferença no uso dessas duas conjunções é percebida especialmente se consideramos outra possibilidade de uso do *embora*, como a que se coloca em (iii):

(iii) Embora não quisesse, fiz o trabalho, porque será melhor para mim.

Comparando os enunciados (i) e (iii), podemos perceber a observação que nos faz Guimarães (1987) (também citada acima por Koch (1995) *apud* Castilho (2010)) de que enunciados com *mas* exibem uma estratégia por parte do locutor que é a de “suspense”, o interlocutor é levado, pelo primeiro enunciado, a uma conclusão R e somente depois é introduzido o argumento ~R (não R). Em enunciados com *embora*, no entanto, o locutor já fornece ao interlocutor aquilo que será negado, já antecipa que aquele argumento introduzido pelo operador argumentativo será desqualificado.

Como já foi dito, *mas* é a partícula contrajuntiva utilizada mais corriqueiramente no discurso cotidiano, enquanto *embora* parece estar associada a situações de maior formalidade ou, ainda, à modalidade escrita. Não se estranha, portanto, o fato de que essa última não tenha nunca aparecido na fala de nosso sujeito e, diríamos, muito dificilmente aparecerá na fala de uma criança.

Voltando, então, à apresentação de Castilho (2010), vejamos agora o que diz o autor sobre as **propriedades semântico-sintáticas** de *mas*. A primeira formulação feita por ele diz respeito a algumas implicações do uso do *mas* como conjunção adversativa na evolução de

*magis* comparativo, a saber: a) perde-se as propriedades semânticas de comparação e inclusão, as quais se mantêm enquanto marcador discursivo e conectivo textual (apresentados acima); b) reduz-se o dissílabo latino *magis* ao monossílabo *mas*, em português – “perda de massa fônica”; c) adquire-se a propriedade de contrajunção. Na sequência, a fim de explicar como, no sistema gramatical, atenuou-se o valor de inclusão, mantido ainda no sistema discursivo, o autor “refaz” o percurso de *magis*, pontuando seus usos conversacionais, nos quais se tem: a) *mas* inclusivo, em sentenças afirmativas; b) *mas* contrajuntivo, em sentenças formalmente negativas; c) *mas* contrajuntivo em sentenças formalmente afirmativas, mas cujo valor implícito é o de negação de expectativas. Cada um desses usos é explicitado pelos exemplos apresentados pelo autor, conforme descrevemos em seguida.

#### 1- *Mas* inclusivo, aditivo

(51)

- a) *a gente vive de motorista o dia inteiro, **mas** o dia inteiro.*
- b) *tem um choque uma diferença uma depressão um vazio... sabe?... uma coisa incrível mesmo... **mas** incrível.*
- c) *é muito difícil (...) **mas** de um modo geral é difícil... sabe?*
- d) *nós temos tantos amigos desintegrados (...) **mas** nós só temos amigos assim de família desestruturada.*

Como podemos observar, em todas as ocorrências repete-se a palavra ou uma expressão, pelo que se tem claramente um efeito de ênfase. De acordo com o autor:

Os exemplos mostram *mas* preservando seu sentido de base de inclusão, ora somando sintagmas (51a), ora somando constituintes de sintagmas (51b), ora somando sentenças (51c), sem que o segmento por ele introduzido se contraponha ao conteúdo do segmento anterior. (CASTILHO 2010, p. 353)

#### 2- *Mas* contrajuntivo, unindo segmentos negativos

Como esclarece o autor, neste caso o segmento negado pode tanto proceder quanto vir seguido do *mas*. E o valor contrajuntivo concentra-se na negação, explicitada ou por prefixos negativos, ou pelo advérbio “não”, conforme observa-se nos exemplos:

(52)

- a) *agora caminha por... talvez **não** por caminho direto **mas** por caminhos indiretos<sup>27</sup>.*
- b) *eu acho bonito tudo aquilo como paisagem... assim... **mas** como meio de vida eu **não** me adaptaria a isso... eu gosto de ficar em lugares isolados por algum tempo... **mas não** por muito tempo.*

<sup>27</sup> Como se pode notar, essa é uma ocorrência de *mas<sub>SN</sub>*. O sentido dado pelo conectivo é o de exclusão.

- c) *ela está lá **mas não** funciona.*
- d) *a programação... havia sido planejada... **mas não** deu certo.*
- e) *talvez os tempos **não** fossem os mesmos... **mas** ela conseguiu.*
- f) *(a pajem) **não** vive em função deles **mas** de manhã a única função dela é me ajudar com eles.*

### 3- *Mas* contrajuntivo, unindo segmentos afirmativos

Neste caso, o valor contrajuntivo encontra-se na própria conjunção e os traços do advérbio de negação “*não*” recaem sobre o *mas*:

(53)

- a) *tem Ituaçu... que é uma cidadezinha lá... que inclusive oferece hospedagem... **mas** me disseram que é uma miséria...*
- b) *eu acho por exemplo cebola uma coisa imprescindível... **mas** acho horrível o gosto puro da cebola.*
- c) *a Fazenda Sampaio... (...) pertence ao Banco do Brasil (...) **mas** ela é aberta ao público.*
- d) *(o garoto) é mais novo que eu... **mas** tem uma compreensão... uma visão fora do comum.*
- e) *as mais velhas estão entrando na adolescência **mas** são muito acomodadas.*

Tendo apresentado todos os funcionamentos descritos por Castilho (2010), destacamos agora o estudo, também de abordagem funcionalista, realizado por Moura Neves (1984), cujo objetivo é caracterizar o significado básico do *mas* em seus diferentes empregos. Segundo a autora, os estudos com relação ao *mas* costumam fazer uma divisão em dois grupos – um caracterizado pela oposição semântica entre os segmentos coordenados e outro pela concessão – outras ocorrências sendo tratadas fora desses grupos. O objetivo da autora, então, é estabelecer o que há de comum entre esses dois grupos e as outras ocorrências que são deixadas de fora. Sua primeira proposta é a de que a definição semântica básica dessa conjunção refere-se à noção de desigualdade – o *mas* liga segmentos que são desiguais entre si, porque um é externo ao outro e, também, porque são diferentes um do outro<sup>28</sup>. Essa característica, para Moura Neves (1984), é constante, por isso ela fala no artigo em *invariância*,

<sup>28</sup> Sobre essa divisão de que fala Moura Neves (1984) – oposição semântica e concessão – notamos que ela se refere às descrições tais como as realizadas por Lakoff e Ducrot, respectivamente. Essas descrições serão apresentadas adiante.

há no entanto diferenças de sentido nas várias ocorrências desse elemento, as variantes, e são elas que autora busca definir em seu trabalho.

Embora afirme que a partícula adversativa se presta a ligar termos desiguais, a autora postula que o registro das diferenças se acentua nas semelhanças. Para ela,

[...] em todo enunciado em que ocorre o elemento *mas*, há algo de oposição (que vai de um mínimo, a condição de simples desigualdade, a um máximo, a anulação) e algo de admissão (que vai de um mínimo, o simples reconhecimento ou registro da existência, a um máximo, a concessão).

Julgamos que a existência do significado básico aqui proposto e que as implicações ligadas a essa noção de desigualdade são comprometedoramente ignoradas por quantos bipartem as noções expressas pelo coordenador adversativo em *contrastiva* e *concessiva*, compondo dois grupos mutuamente exclusivos, obrigando-se depois, a considerar casos marginais. (MOURA NEVES, 1984, p. 23)

Nesse sentido, a autora propõe uma divisão de enunciados do tipo *p mas q* em duas classes: (I) indica contraposição sem, no entanto, *q* eliminar *p*; (II) *q* elimina *p*.

Conforme vimos, na descrição de Ducrot o *mas* coloca em cena argumentos que orientam para direções opostas; Moura Neves (1984), no entanto, assume que *p* e *q* não se colocam necessariamente em direções opostas, podendo apontar para a mesma direção ou em direção paralela, ainda assim caracterizando a expressão de uma desigualdade. Nesse sentido, a autora divide a classe I em três subclasses, que são por sua vez subdivididas conforme determinadas particularidades. Reproduzimos abaixo alguns dos exemplos apresentados pela autora.

### **I.1- Direções opostas:**

#### **I.1.1 Com contraste entre *p* e *q*:**

(1) – [...] *Creusa, certamente, não se dera ao trabalho de aparecer. Mas lá estavam Gumerindo e os outros empregados [...].*<sup>29</sup>

Nesses casos, de acordo com autora, há um eixo de identidade entre os elementos comparados, há entre *p* e *q* um elemento comum, explícito ou não, que é a base para o contraste.

#### **I.1.2 Com compensação entre *p* e *q*:**

(2) [...] *Dora afirma que lê as palavras na testa do pai acompanhando a vibração das rugas. Eu não chego a tanto. Mas em compensação apanho no ar os pensamentos do senhor [...].*<sup>30</sup>

<sup>29</sup> LINS, O. **O fiel e a pedra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961, p. 105.

<sup>30</sup> TEIXEIRA, M. de L. **A virgem** noturna. São Paulo: Martins, 1965, p. 74.

Nesse caso, a compensação entre  $p$  e  $q$  resulta da diferença de direção dos argumentos. Conforme a autora, o enunciador pode apresentar o argumento favorável e em seguida o menos favorável, ou pode, ainda, proceder de maneira inversa, como acontece no exemplo acima. Nesses casos,

[...] a compensação tem um certo sentido de reparação, e o enunciado  $p$  mas  $q$  vale como  $p$  mas, pelo menos,  $q$ . Esse sentido é por vezes lexicalizado como ocorre em (14) [exemplo acima], onde a expressão *em compensação* é usada pelo enunciador para indicar um argumento favorável compensatório do desfavorável (*não chego a tanto*) que acabara de ser lançado. (MOURA NEVES, 1984, p. 27)

### I.1.3 Com restrição a $p$ , formulada em $q$

O enunciado  $q$  pode restringir  $p$  de três maneiras:

#### a) Por refutação

(3) – *Na verdade, nem sequer, começamos, e eu me recuso a continuar perdendo tempo com um paciente que me esconde pensamentos e sentimentos.  
– Mas é que conheci a moça apenas há duas semanas!*<sup>31</sup>

Uma observação importante é que, como se nota nesse exemplo,  $q$  está a restringir um pressuposto que é dado pelo primeiro enunciado: “você já namorava essa jovem”.

#### b) Por acréscimo de informação

(4) – *Casou-se. Mas não com Luizinha.*<sup>32</sup>

#### c) Por pedido de informação

(5) – *Para onde fugir? Nenhum navio no porto. Restaria entrar num daqueles botes e remar, içar velas. Mas ir para onde? [...]*<sup>33</sup>

### I.1.4 com negação de inferência entre $p$ e $q$

#### a) $q$ é a negação da inferência de $p$

Conforme pontua Moura Neves (1984), estes seriam os enunciados mais “evidentemente concessivos”. E aquilo que se poderia inferir de  $p$  é negado por  $q$ :

(6) – *[...] Era um carrozinho de nada, todo vermelho, camionete, com dois únicos soldados contando o chofer. Mas ainda assim animou a disposição dos presentes e atraiu novos curiosos [...].*<sup>34</sup>

<sup>31</sup> VERÍSSIMO, E. Esquilos de outono. In: **Contos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974, p. 79.

<sup>32</sup> TRAVASSOS, N. P. **O boi e sua senhora**. São Paulo: EDART, 1962, p. 18.

<sup>33</sup> LOPES, M. C. O navio morto. In: **Os dez mandamentos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965, p.187.

<sup>34</sup> RESENDE, O. L. A pesca. In: **Contos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974, p. 58.

Neste caso, o funcionamento do *mas* é o mesmo descrito por Ducrot (1977; 1980; 1987; 1998); a inferência de que fala a autora é formulada por esse autor como a conclusão orientada pelo primeiro enunciado, que aqui seria algo como: *Não poderia despertar o interesse das pessoas*. Como se vê, o enunciado *q* contraria essa conclusão.

b) *p* é a negação da inferência de *q*

(7) [...] *E seu coração se apertou, de repente. Mas sabia que não devia sentir saudades [...]*.<sup>35</sup>

Segundo a autora, *q* representa a admissão de um fato – que pode vir lexicalizada, como em “sabia” – e *p* enuncia o oposto do que se deduz de *q*. A nosso ver, essa descrição é questionável, pois faz parte já do funcionamento do *mas* a noção de oposição; portanto não vemos como *p* poderia negar *q*, se justamente é *p* o escopo do *mas*.

### **I.2- Na mesma direção**

Nesse caso ambos enunciados, *p* e *q*, são dados como argumentos que orientam para uma mesma direção:

(8) *Não reconheceu aquela voz: se tivesse reconhecido seria fácil saber. Mas o pior mesmo fora ele quase dando de cara com Geraldo [...]*.<sup>36</sup>

No exemplo, o argumento *q* é acrescido a *p*, apresentando-se como superior, como deixa ver a expressão “o pior mesmo”. Há, contudo, uma particularidade desse *mas* que não é observada pela autora. Note-se que, nesse caso, o operador relaciona unicamente o enunciado anterior à expressão “o pior mesmo”, e não ao que se segue após essa expressão, tanto que o *mas* poderia ser retirado sem que se alterasse o sentido do enunciado. Dessa forma, ele parece reforçar a ideia expressa por “o pior mesmo”.

### **I.3- Em paralelo**

Como esclarece Moura Neves (1984, p. 31), nestas ocorrências “a frase *q* tem direção independente da de *p*. Constitui acréscimo de algo novo e marcadamente diferente”; não se trata, portanto, de estabelecer uma oposição. Nesse sentido, a nosso ver, o que a autora classifica como argumentos em direção paralela é o que em Castilho (2010) é posto como “marcador discursivo”, ou seja, elementos que servem para marcar progressão temática,

<sup>35</sup> CONDÉ, J. Tempo vida solidão. In: **Obras escolhidas de José Condé**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p.132.

<sup>36</sup> VILELA, L. Feliz Natal. In: **Contos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974, p.50.

retomar tópicos abandonados no diálogo ou até mesmo marcar uma mudança de tópico, como se observa no exemplo:

- (9) – *Não. A gleba no Guarujá é uma só, e olhe lá!*  
 – *Mas, Augusto, como você está bem disposto!*<sup>37</sup>

Até agora apresentamos exemplos em que o segundo enunciado, embora indicasse uma contraposição relativamente ao primeiro, não representava sua eliminação. Passemos a observar os casos elencados no grupo II por Moura Neves (1984), onde tem-se que o segundo enunciado elimina o primeiro de maneira explícita ou por meio de uma substituição.

Nesse caso a autora divide as ocorrências quanto à relação temporal existente entre  $p$  e  $q$ . Se há relação temporal entre os enunciados, então  $q$  não anula o que foi posto, mas apenas “elimina a subsequência temporal ou a consecução de  $p$ ” (como no exemplo 10); caso não haja essa relação, então  $q$  anula  $p$ .

### II.1 Eliminação no tempo

- (10) *Ela abriu a boca para responder à insolência. Mas conteve-se.*<sup>38</sup>

Notamos que ocorre, aqui, o mesmo funcionamento do exemplo apresentado por Cunha (1982), e que ele define como sendo um valor afetivo de retificação: “Aqui o major chorou, mas suspendeu de repente as lágrimas”.<sup>39</sup>

### II.2 Eliminação sem relação temporal

Neste caso, cuja relação de tempo é inexistente,  $q$  invalida  $p$  pelo fato deste apresentar-se como inoportuno:

- (11) *Íamos começar o jogo da vida e já mal servidos de corpo, derrotados de nascença. Mas eu não queria insistir nessas coisas para não desanimar os companheiros.*<sup>40</sup>

Nesta ocorrência, assim como na anterior, Moura Neves (1984) faz uma outra diferenciação, ainda, que diz respeito ao que ela chama de “recolocação”. Estas ocorrências seriam casos onde não há recolocação; ou seja, há apenas a contestação sem, no entanto, repor explicitamente aquilo que se contesta em  $p$ . O que, segundo ela, não acontece nos exemplos que mostraremos na sequência; nos quais, “a frase  $q$  constitui contestação de  $p$ ; substitui-se a

<sup>37</sup> TEIXEIRA, M. de L. *A virgem noturna*. São Paulo: Martins, 1965, p. 62.

<sup>38</sup> LISPECTOR, C. *A maçã no escuro*. Rio de Janeiro: José Álvaro, 1970, p.52.

<sup>39</sup> Comentamos na página 35 este exemplo.

<sup>40</sup> MACHADO, A. M. O homem alto. In: *A morte da porta-estandarte e outras histórias*. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969, p. 117.

rejeição explícita de *p* por uma frase que cumpre um ato de protesto.” (MOURA NEVES, 1984, p. 38)

(12) – [...] *É muito ruim ser feio.*  
– *Mas meu bem, por que você fala assim?*<sup>41</sup>

(13) *Cravei o olhar nas cerejas [...]. Ela desprendeu-as rapidamente:*  
– *Já vi que gosta, pronto, uma lembrança minha.*  
– *Mas ficam tão lindas aí, lamentou madrinha.*<sup>42</sup>

Como pontua a autora, no primeiro exemplo, nota-se que o segundo enunciado rejeita não a conclusão ou o conteúdo, mas o próprio “ato de enunciação” realizado anteriormente. Enquanto no segundo exemplo, o que se rejeita é “algum elemento da situação de enunciação” (MOURA NEVES, 1984, p. 38).

Apresentadas todas as ocorrências<sup>43</sup> a autora reitera que o contexto típico do *mas* é relacionar argumentos de direções opostas. E mesmo nos casos em que ocorre argumentos em direções paralelas ou na mesma direção, há sempre algo que marca uma diferença, há sempre algo de “desigual”. E conclui:

Os segmentos que o *mas* coordena, pesando-lhes as desigualdades, devem revestir-se de significação predicativa, para que se estabeleça o cotejo. Ao mesmo tempo que registra uma primeira asseveração, para associá-la a uma segunda, o *mas* discrimina-as, pelo estabelecimento de uma desigualdade, e mantém a segunda. [...]

Os enunciados com *mas*, operando pesagem de diferenças, jogando com discriminações, de fato se constroem basicamente sobre relações argumentativas, buscando estabelecer o prevailecimento de uma direção sobre outra, ou sobre outras. (MOURA NEVES, 1984, p. 39)

Todas essas “nuances” semânticas que a autora busca identificar no uso do *mas* parecem estar associadas a um referencialismo que advém de sua posição funcionalista. Essa posição dirige sua descrição a valorizar as intenções comunicativas do que ela chama de enunciador. As próprias expressões como “contestação”, “ato de protesto”, deixam ver isso.

Saindo do universo das gramáticas e para considerar, também, o funcionamento dessa partícula em outra língua, chegamos ao trabalho de Schiffrin (1987), no qual a autora propõe-se a descrever o funcionamento discursivo dos conectivos *and*, *but* e *or*, considerando a relação desse funcionamento e as propriedades sintáticas, semânticas e pragmáticas dessas

<sup>41</sup> TELLES, L. F. **Ciranda de pedra**. 3 ed. São Paulo: Martins, 1995, p.59.

<sup>42</sup> TELLES, L. F. As sereias. In: **O conto brasileiro contemporâneo**. Seleção de textos, introdução e notas bibliográficas por Alfredo Bosi. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1977, p. 150.

<sup>43</sup> Escolhemos apenas aqueles exemplos que consideramos mais representativos para a explanação. A autora, no entanto, apresenta 105 ocorrências, retiradas de obras literárias.

conjunções. Em virtude do interesse de nossa pesquisa, focamo-nos nas considerações acerca de *but* (traduzível por *mas<sub>PA</sub>*).

Como ponto de partida, a autora considera o funcionamento contrastivo de *but*, classificando-o em “contraste de ideias” e “contraste de ações”. No plano de contraste de ideias, fica claro que a autora considera dois mecanismos diferentes de uso de *but*. Analisando um episódio em que um sujeito se posiciona contrariamente ao casamento entre pessoas de diferentes religiões, Schiffrin (1987) busca mostrar que o falante lança mão de premissas (ou justificativas) que funcionam como suportes para sua posição. No intuito de tornar mais claro esse funcionamento, apresentamos o episódio, bem como a análise feita pela autora.

Como explica Schiffrin (1987, p. 153), Henry é judeu e é contra o casamento entre pessoas de religiões diferentes, ele acredita que seu povo tem sido submetido a todo tipo de discriminação e intolerância e que os judeus, em contrapartida, são um povo tolerante, generoso, o que tornaria ainda mais injusto o tratamento dispensado a eles ao longo da história. A autora contextualiza, ainda, que uma interlocutora de Henry havia dito que, embora também fosse contra esse tipo de união, acreditava que em algum momento haveria uma única religião no mundo, ao que rebate Henry:

- a. You're not livin' a world where you have equality completely.
- b. You put that in this world, I'll go along whit it.
- c. If it stays that way,
- d. and where it does not make any difference,...
- e. yes. I'll go with that in a second.
- f. I won't disagree with anything.
- g. **But** the- the Arabs call us infidels...
- h. the Christians call us pagans...
- i. It's true.
- j. We're nothing.
- k. And yet we started everything.
- l. we started everything,
- m. and we're- we're infidels? We're pagans?
- n. Where does that come off?
- o. That don't add up!

Conforme observa Schiffrin (1987), a posição de Henry é a de que o casamento entre pessoas de religiões diferentes é errado, e a razão para isso (que ela chama de support) é o anti-semitismo. Nos enunciados a-f, Henry argumenta (aqui no sentido mais amplo de

justificar) que se este fato não existisse, ele aceitaria o casamento inter-religiões. E nos enunciados g-o ele dá evidências de que os judeus são tratados de maneira diferente. Em g, o que *but* coloca em relação de contraste, portanto, é uma situação hipotética e uma situação real e atual. Dessa forma, a argumentação é assim descrita:

POSITION 1: I'm against intermarriage

SUPPORT 1: Jews face intolerance

IF NOT [SUPPORT] THEN NOT [POSITION]

**But** SUPPORT 1: Jews face intolerance

Esses suportes baseiam-se em experiências e se dão como evidência do posicionamento a ser comprovado. Neste jogo, o *but* orienta essas relações de duas maneiras: ora inicia o enunciado que funciona como suporte, ora o que funciona como posição.

Na sequência abaixo, Henry coloca a intolerância sofrida pelos judeus em oposição à sua tolerância, por meio de *but*. Conforme Schiffrin (1987), esse contraste marca uma nova posição (p) e, depois, uma evidência que comprova essa tolerância é apresentada, por meio de uma experiência pessoal (q-x). Como se observa na sequência:

- p. **But**, in my father's house, we were not taught hate.
- q. Never did we ever say this damned Catholic, or that damned Protestant, or that damned nigger or- or anything-
- r. It was proven for a fact that my father took a colored man off the street,
- s. and he didn't have a place t'sleep,
- t. he put him in his own *house*.
- u. He took an old Jewish man
- v. and put him on the sofa in the Depression.
- w. And he took a- he took a uh- a- a- Catholic, who gave him a job,
- x. his sisters was a *nun*, kissed my father o the forehead!
- y. so we were not *hate*.

Esse segundo percurso é descrito pela autora como:

**But** SUPPORT 1: Jews face intolerance (a, g-o)

**But** POSITION 2: Jews provide tolerance (p)

SUPPORT 2: We were kind to all (q-w)

**So** POSITION 2: Jews provide tolerance (y)

Note-se que o enunciado y reforça o argumento de que os judeus são tolerantes. Após isso, Henry continua apresentando novamente um exemplo pessoal:

- z. But, I went into the army

aa. and I- I felt the hostility in some people.

Assim, toda a argumentação é resumida pela autora:

POSITION 1: I'm against intermarriage

SUPPORT 1: Jews face intolerance

IF NOT [SUPPORT] THEN NOT [POSITION]

**but** SUPPORT 1: Jews face intolerance (a, g-o)

**but** POSITION 2: Jews provide tolerance (p)

SUPPORT 2: We were kind to all (q-w)

**so** POSITION 2: Jews provide tolerance (y)

**but** SUPPORT 1: Jews face intolerance (z-aa)

Dessa forma, em sua análise a autora conclui que, embora o *but* marque uma relação funcional entre unidades de ideia (como na relação entre posição e suporte), mais importante que isso é o conteúdo contrastante explicitado pelo uso do conectivo.

Uma outra observação de Schiffrin (1987) diz respeito ao conteúdo semântico de *but*. Segundo ela, muitas vezes não se pode explicar porque duas unidades têm uma relação contrastiva senão pelo fato de que muitos contrastes são inferidos porque uma determinada proposição viola as expectativas do falante ou do interlocutor, expectativas essas que tem a ver com o conhecimento e experiências de mundo dos envolvidos na conversação. Outras vezes, o uso do elemento contrastivo está ligado à imagem que o falante pensa ter o interlocutor a seu respeito ou, mais precisamente, a possíveis conclusões que se busque negar.

Ainda tratando sobre expectativas do falante e interlocutor, Schiffrin (1987) analisa o uso do *but* em pares de perguntas e respostas. Segundo ela, perguntas geram múltiplas expectativas e as respostas são formuladas também para responder a essas expectativas. Para exemplificação, apresenta-se um recorte de diálogo em que o falante formula uma afirmação que deve ser confirmada ou não por sua interlocutora:

Debby: And you were born in *North* Philadelphia.

Ira: a. No. I was born in uh in- in *South* Philadelphia,

b. **but** I moved to North Philadelphia when I was a year old.

De acordo com análise da autora, *but* marca um “contraste referencial” da proposição b com a proposição a – Norte vs. Sul da Filadélfia; ter nascido vs. ter um ano de idade. Além disso, o conectivo diferencia duas partes da resposta: uma oferece a informação exigida pela pergunta; outra minimiza o equívoco de Debby ao fazer a pergunta, na medida em

que mostra haver alguma relação com o lugar mencionado por ela, num esforço de “cooperação social”.

A segunda classificação que faz Schiffrin (1987) diz respeito ao que ela chama de “contraste de ações”. Neste ponto, a autora analisa um funcionamento de *but* que ela chama de “speaker-return”. Trata-se de estratégias das quais o falante lança mão no jogo discursivo, por meio da propriedade de retomada que esse conectivo pode ter. Neste ponto, notamos se tratar do mesmo funcionamento do *mas* como marcador discursivo, descrito por Castilho (2010), ou seja, retoma um tópico que, por razões diversas, havia sido abandonado na conversa.

A partir deste ponto, alteramos a direção dos estudos realizados sobre o *mas* e passamos a apresentar a descrição que nos vem da Semântica Argumentativa. Para isso, procuramos seguir a ordem cronológica dos principais trabalhos, nos quais se discute a natureza desse operador argumentativo.

Começamos, então, com as considerações feitas por Ducrot (1972) na obra “*Princípios de Semântica Linguística – dizer e não dizer*”. Nesta, ao discutir “valor ilocucional” e “enunciação”, o autor considera o funcionamento do *mas* primeiramente supondo que se poderia proceder a uma descrição que “evite qualquer recurso à enunciação”. Nesse caso, a significação de um enunciado *p mas q* “comportaria três elementos: 1º ‘p’, 2º ‘q’, 3º “*p e q* são difíceis de conciliar (ou ainda: “alguns acham *p e q* incompatíveis)” (DUCROT, 1972, p. 139). O autor continua, valendo-se de um exemplo de Lakoff com o qual se poderia realizar tal descrição: *É republicano, mas honesto*. Neste caso, diz ele, parece haver de fato uma incompatibilidade entre honestidade e a filiação ao partido republicano; no entanto, quando se toma exemplos como *Fazia bom tempo, mas eu estava cansado*, não se trata de uma incompatibilidade entre fazer bom tempo e se estar cansado. Antes, a descrição mais adequada, segundo Ducrot (1972), é a de que o locutor, ao enunciar *p*, prevê que o destinatário poderia daí concluir *r*, ao que contradiz com *q*. “O movimento total seria: ‘*p*; *você está pensando em concluir a partir daí r*; *mas não deve fazê-lo, pois q*’ [...]” (DUCROT, 1972, p. 140). Nesse sentido o autor mostra que a mesma descrição poderia ser utilizada para o enunciado de Lakoff em um dado uso em que, por exemplo, uma pessoa procurasse, para algum trabalho escuso, uma outra pessoa que possuísse as duas propriedades: de ser desonesto e republicano. Assim, o locutor poderia se valer do enunciado para desqualificar um candidato: *Ele é republicano, mas honesto*. Numa paráfrase teria-se: *É republicano, mas não pense você que servirá para o trabalho, pois é honesto*. Essa descrição, de acordo com Ducrot (1972) leva à compreensão de uma maneira particular do uso apresentado por Lakoff – de que a conclusão *r* seria uma

avaliação moral. Sendo assim, se honestidade é tida como uma qualidade, tomá-la a partir do republicanismo seria inadequado. Nas palavras do autor:

Se, nesse caso, tem-se a impressão de uma incompatibilidade direta entre *p* e *q*, tornando inútil a passagem por *r*, é com toda a probabilidade porque o bem e o mal são frequentemente considerados inerentes aos caracteres tidos por bons ou maus: se dois caracteres se opõem por seu valor moral, tem-se a impressão de que devem, por si mesmos, ser opostos. (DUCROT, 1972, p. 140)

Note-se que a palavra utilizada por Ducrot (1972) é “impressão”, o que modaliza, portanto, a oposição entre os termos e faz recair sobre o operador o papel de estabelecer uma contraorientação argumentativa. Mais adiante, comparando o papel de *mas* à expressão *até mesmo*, o autor dirá que “[...] ambos têm em comum o fato de fazerem alusão à estratégia do discurso, à maneira como as palavras orientam, ou ameaçam orientar, o debate dos interlocutores” (DUCROT, 1972, p. 141).

Alguns anos mais tarde, no livro *Les mots du discours*, Ducrot (1980) se propõe a uma classificação de diferentes possibilidades de emprego do *mas*, chamando a atenção para o fato de que não se trata de diferentes tipos de *mas*, e sim de diferentes empregos nos quais o valor semântico do operador é o mesmo. Desse modo, o autor elabora a seguinte classificação:

I. *Mas* está no interior de uma réplica de um locutor X:

X: *P mas Q*

II. *Mas* inicia uma réplica e introduz um Q explícito:

X: *mas Q*

A. *Mas* encadeia-se a uma réplica P de um locutor Y e marca a oposição feita por X:

- a. ao ato de fala de Y dizer P;
- b. às conclusões que Y tira de P (embora X admita a verdade de P);
- c. à verdade de P.

B. *Mas* liga-se a algo não-verbal e marca a oposição feita por X:

X: *mas Q*

- a. a um comportamento de Y (Y destinatário de *mas Q*);
- b. a uma situação;
- c. a suas próprias reações.

III. *Mas* inicia uma réplica e não introduz um Q explícito:

X: *Mas...* (DUCROT, 1980, p. 99 – tradução nossa)<sup>44</sup>

<sup>44</sup> No original:

I. *Mais* est à l'intérieur d'une réplique d'un locuteur X:

X: *P mais Q*

II. *Mais* est en tête de réplique et introduit un Q explicite:

X: *mais Q*

A. *Mais* enchaîne avec une réplique P d'un locuteur Y et marque l'opposition de X:

- a. à l'acte de parole de Y disant P;
- b. aux conclusions que Y tire de P (bien que X admette la vérité de P.);
- c. à la vérité de P.

Reiteramos que o funcionamento argumentativo de contraorientação do *mas* é o mesmo em todos casos, conforme pontua o autor. Em cada emprego descrito na classificação, apenas se altera aquilo que se tem como escopo do operador.

Vogt e Ducrot (1989) fazem também algumas considerações sobre esse operador, realizando uma análise histórica da evolução do advérbio latino *magis* até chegar à adversativa *mas*. De acordo os autores, em muitas das línguas românicas, a principal conjunção adversativa (*mas*, em port.; *mais* em fr.; *ma*, em ital.) deriva do advérbio *magis* e não do adversativo *sed*, do latim. Os autores assinalam, ainda, que as línguas românicas que utilizam o derivado de *magis* como principal adversativa atribuem a ele duas funções distintas, a saber: a que se identifica com o espanhol *sino* – SN – e a que se identifica com o espanhol *pero* – PA. Segundo sua explicação,

O *mas<sub>SN</sub>* serve para retificar: vem sempre depois de uma proposição negativa  $p = \text{não-}p'$ , e introduz uma determinação  $q$  que substitui a determinação  $p'$  negada em  $p$  e atribuída a um interlocutor real ou virtual: *ele não é inteligente, mas apenas esperto*. O *mas<sub>PA</sub>*, ao contrário, não exige necessariamente que a proposição precedente,  $p$ , seja negativa. Sua função é introduzir uma proposição  $q$  que orienta para uma conclusão *não- $r$*  oposta a uma conclusão  $r$  para a qual  $p$  poderia conduzir: *ele é inteligente, mas<sub>PA</sub> estuda pouco*. (VOGT & DUCROT, 1989, p.104)

De acordo com Vogt e Ducrot (1989), ainda, no latim já havia um certo número de emprego de *magis* como conjunção adversativa e, em muitos desses empregos, o *magis* tem a função retificadora, bastante próxima de *sino*. Um dos exemplos citados é o da primeira égloga de Virgílio: *Non equidem invideo, magis miror* (“Eu não tenho inveja, mas sobretudo espanto”). Não há, no entanto, exemplos atestados do uso de *magis* com a função PA. Assim, as hipóteses levantadas por Vogt e Ducrot (1989) são de que: a) o *mas<sub>PA</sub>* deriva diretamente de *magis*, mas teria vindo de empregos do latim vulgar, o que justifica sua ausência em documentos; b) a passagem de um a outro se deu de forma indireta, *magis* teria dado origem ao *mas<sub>SN</sub>* que, posteriormente, teria passado a preencher a função de PA.

Detendo-se ao funcionamento do *mas<sub>PA</sub>*, no mesmo sentido do que afirma Ducrot (1972), Vogt e Ducrot (1989, p. 120) assinalam que essa partícula

---

B. *Mais* enchaîne avec du non-verbal et marque l’opposition de X:

X: mais Q

- a. à um comportamento de Y (Y destinataire de *mais Q*);
- b. à une situation;
- c. à ses propres réactions.

III. *Mais* est em tête de réplique et n’introduit pas de Q explicite:

X: Mais...

[...] põe em balança dois argumentos que autorizam conclusões inversas. Em *B mas<sub>PA</sub> A*, B é apresentado como argumento para uma conclusão r, e A para a conclusão *não-r*. Além disso, servindo-se desta estrutura, o falante declara atribuir mais importância a A do que a B: o resultado global da coordenação vai, então, do ponto de vista argumentativo, no mesmo sentido que A, isto é, ele é orientado para *não-r*.

Ainda sobre os diferentes funcionamentos do *mas<sub>PA</sub>* e do *mas<sub>SN</sub>*, em um outro estudo, Vogt (1979) assinala o que já apontara Ducrot e Anscombe (1978) acerca da negação, considerando os seguintes enunciados:

(a) *Pedro não é inteligente, mas aplicado.*

(b) *Pedro não é inteligente, mas é aplicado.*

Note-se que é a presença do verbo “ser” após o *mas* no segundo exemplo que permite sua aproximação ao *mas<sub>PA</sub>*, enquanto o primeiro equivale ao *mas<sub>SN</sub>*. Desse modo, (a) comportaria um caso de negação metalinguística, já que a negação se dá num enunciado e tem como escopo um outro enunciado (enunciado sobre enunciado); enquanto (b) um caso de negação descritiva, pois o enunciado em que a partícula negativa aparece destina-se a falar de enunciados, mas também de coisas do mundo. No primeiro caso, o *não* está diretamente ligado à conjunção *mas*, formando o “morfema descontínuo” *não... mas*; constituindo-se, pois, uma refutação. No segundo exemplo, por outro lado, essas mesmas partículas constituem-se como morfemas distintos: o *não* marca a negação e o *mas* introduz um argumento cuja direção se opõe à orientada pela enunciado anterior, como já explicado anteriormente. Nesse sentido, considerando ocorrências como “B *mas<sub>SN</sub>* A” e “B *mas<sub>PA</sub>* A”, “a diferença fundamental entre eles é que B antes de *mas<sub>PA</sub>* não é jamais objeto de negação gramatical, enquanto B, no caso de *mas<sub>SN</sub>* constitui necessariamente o objeto de uma negação gramatical” (VOGT, 1979, p. 88).

O autor considera, no entanto, que restam, dessa descrição já empreendida por Ducrot e Anscombe (1978), alguns aspectos a serem explicados. E ele o faz recorrendo aos **processos de representação** que o enunciador faz do destinatário ao utilizar um ou outro tipo de *mas*. Vogt (1979) reitera que com *mas<sub>PA</sub>* o morfema de negação é interno ao termo B e não possui relação com o movimento argumentativo de oposição marcado pelo *mas*. No caso do *mas<sub>SN</sub>* a negação é externa, isto porque “incide sobre B e exprime, assim o movimento argumentativo de negação implicado pelo *mas*” (VOGT, 1979, p. 89). A novidade de sua análise está em dizer que no enunciado com *mas<sub>PA</sub>* – *Pedro não é inteligente, mas é aplicado* – a negação pertence ao discurso relatado do ouvinte ao qual o falante se opõe. E que nesse movimento o ouvinte adquire o “status linguístico de uma representação – a do destinatário que

disse ou teria dito *não-B*” (VOGT, 1979, p. 88). E o falante, por sua vez, representa-se como o enunciador que a ele se opõe.

Enquanto nas ocorrências de *mas<sub>SN</sub>* o discurso do outro é citado como uma refutação direta, em *mas<sub>PA</sub>* o enunciador é representado como aquele que, após uma concessão, uma concordância estratégica, lança mão da oposição – *Sim, Pedro não é inteligente, mas é aplicado*. Ducrot (1987), inclusive, comenta fazer parte do funcionamento argumentativo desse operador o “ato de concessão” – o locutor não “descarta” totalmente o argumento de seu alocutário, ele “[...] faz ouvir um enunciador do qual se distancia [...]. Graças a sua concessão, é possível construir-se a personagem de um homem de espírito aberto, capaz de levar em consideração o ponto de vista dos outros [...]” (DUCROT, 1987, p. 216). Assim, Vogt (1979) continua:

Deste modo, a negação gramatical que pode ocorrer antes de *mas<sub>PA</sub>* não tem como autor original o falante, mas o ouvinte, cuja fala está representada na duplicidade de vozes que caracteriza a enunciação efetiva desta entidade complexa que é o sujeito da enunciação, misto de destinador e destinatário. Portanto, uma das condições para que a negação gramatical possa ocorrer no contexto de *mas<sub>PA</sub>* é que o destinatário tenha dito *não-B* ou seja representado como se o tivesse feito. Por outro lado, o *eu* da enunciação de um enunciado com *mas<sub>PA</sub>* é ele mesmo uma representação, uma categoria cuja identidade não é de forma alguma positiva, já que depende necessariamente da representação do outro para que o seu papel se complete na finalidade a que se propõe, isto é, argumentar contra conclusões que poderiam ser tiradas das opiniões do destinatário, ainda que estas não lhe fossem atribuídas senão como um papel necessário para fundamentar o desempenho do próprio enunciador. (VOGT, 1979, p. 89)

No movimento argumentativo o que está em pauta, então, são as representações que o falante faz do outro e de si mesmo, não importando necessariamente se o discurso atribuído ao destinatário é real ou não. Acreditamos que essa noção de representação desperta questões interessantes para a Aquisição da Linguagem, no sentido de pensarmos os papéis representados pela criança e pelo adulto neste jogo linguístico que, como diz Vogt (1979), é teatral; mais precisamente: “[...] a natureza deste jogo linguístico instituído pelo *mas* é **fundamentalmente dramática, teatral** (VOGT, 1979, p. 91).

Em um trabalho mais recente, Ducrot (1998) volta a considerar os enunciados com *mas* e distingue três casos de ocorrências do operador. No primeiro caso, conforme descreve, *b* apresenta-se como negação direta da conclusão *c* orientada a partir de *a*. Assim, considerando o exemplo “*O barômetro sobe (a), mas o tempo continuará ruim (b)*”<sup>45</sup>, temos que *a* orienta para uma conclusão *c*: “o mau tempo vai passar”, ao passo que *b* apresenta-se como uma clara

<sup>45</sup> “Le baromètre monte (a), mais Il va continuer à faire mauvais (b).”

negação a tal conclusão: “Não, não vai passar. O mau tempo continuará”. A esse caso, Ducrot (1998) faz uma observação: “Uma característica linguística desse caso é que ‘mas’ pode ser parafraseado por ‘apesar de’ ou ‘no entanto’, o que é impossível em outros casos”<sup>46</sup> (DUCROT, 1998, p. 23 – tradução nossa).

No segundo caso, *b* é descrito pelo autor como orientando argumentativamente a uma conclusão *não-c*. Para ilustrar tal ocorrência, ele sugere uma situação em que alguém proponha um passeio, alegando bom tempo, ao que o interlocutor recusa, dizendo: “*Concordo, está bom (a), mas estou cansado(b)*”<sup>47</sup>. Neste caso, diferentemente do primeiro, *b* não se apresenta como uma negação a *c*, mas coloca-se como um argumento contrário à conclusão *c* – o passeio – sugerida em *a*.

Finalmente, no terceiro caso, Ducrot (1998) formula que *b* impede que *a* oriente para *c*; o que não acontece nos outros casos, em que, embora o locutor recuse a conclusão, *a* continua orientando a uma conclusão *c*. Isso pode ser observado considerando uma situação em que se alguém dissesse “Ele teve sucesso, deve ter muita aptidão”<sup>48</sup>, outro respondesse “*Sim, ele teve sucesso (a), mas ele trabalhou bastante (b)*”<sup>49</sup>. Quando, em *b*, o locutor cita o trabalho, *a* se destitui de seu valor argumentativo, pois “[...] o sucesso mencionado em *a* ‘não significa nada’ – na medida em que não é, ao contrário do que disse o interlocutor, sinal de um dom especial (*c*) [...]”<sup>50</sup> (DUCROT, 1998, p. 23 – tradução nossa).

É preciso dizer, ainda, que em enunciados com *mas* o locutor coloca em cena dois enunciadores – um que enuncia um argumento que orienta a uma conclusão *C* e outro que enuncia um segundo argumento que orienta no sentido contrário a essa mesma conclusão – e que o locutor se assimila ao segundo enunciador. No caso 2, por exemplo, tem-se um enunciador (*E*<sub>1</sub>) que argumenta na direção do passeio, atestando o bom tempo, e outro (*E*<sub>2</sub>) que argumenta contrariamente a esse passeio, sendo que é a este que o locutor se assimila – o que se deixa notar pela presença do operador argumentativo *mas*.

A título de exemplificação desse funcionamento do *mas* descrito no interior da Semântica Argumentativa, trazemos uma ilustração que, pelo uso desse operador

<sup>46</sup> “Une caractéristique linguistique de ces cas est que ‘mais’ peut y être paraphrasé par ‘malgré cela’ ou ‘pourtant’, ce qui est impossible dans les autres cas.”

<sup>47</sup> “D’accord, Il fait beau (a), mais je suis fatigué (b).”

<sup>48</sup> “Il a bien réussi, Il doit donc être très doué.”

<sup>49</sup> “Oui, Il a réussi (a), mais Il avait énormément travaillé (b).”

<sup>50</sup> “[...] la réussite mentionnée en *a* ‘ne signifie rien’ – en ce sens qu’elle n’est pas contrairement à ce que disait l’interlocuteur, le signe d’un don particulier (*c*) [...]”

argumentativo, aborda de maneira bem humorada o que a cartunista julga ser uma característica própria das mulheres. Trata-se do livro “Mulheres alteradas”, da escritora e cartunista argentina Maitena Inés Burundarena. Como o título sugere, o livro traz uma série de cartuns que abordam desde pequenos dramas cotidianos a questões existenciais do universo feminino. Dramas que, aliás, estão muito bem representados pelo uso do conectivo:



Fonte: <http://www.psychobooks.com.br/2011/03/psychocomics-mulheres-alteradas.html>

Podemos notar que o título “As mulheres e o eterno mas...” sugere que há sempre, na vida das mulheres, algo que impede uma “felicidade” plena, completa. Note-se que todas as frases que encabeçam os quadros de ilustrações (É maravilhoso, É gostosíssimo, É interessante etc.), em conjunto, servem como argumento para satisfação, apresentam-se todos como algo que tem (ou ao menos deveria ter) um peso positivo; não fosse, no entanto, a presença do *mas*, que rompe com essa satisfação total. Observamos que em todos os quadros, o segundo enunciado se inicia por “É, mas...”, ou seja, tem-se aí um “ato de concessão”; não se trata propriamente de uma negação total, a presença de “É” reforça uma concordância com o que foi dito anteriormente, para, em seguida, o *mas* negar a conclusão a que o primeiro enunciado orienta. No sentido geral do cartum, o primeiro enunciado de cada quadro orienta para uma

conclusão do tipo: “Você tem motivos para ser/estar feliz” ou, mais especificamente, “É muito bom”. Enquanto a conclusão orientada pelos enunciados com *mas* pode ser assim descrita: “Não é tão bom assim”.

Como pudemos notar, diversos autores, por meio de diferentes posições teóricas, esforçaram-se por descrever a partícula *mas* de maneira completa. Enveredamo-nos por essas leituras, buscando absorver o que se mostrava mais relevante para abordar os dados de aquisição da linguagem e também para traçar um panorama do que se tem estudado sobre o tema. Quanto à fala da criança, interessa-nos, sobretudo, compreender de que forma as relações argumentativas vão sendo tecidas no diálogo adulto-criança, pelo uso desse operador.

Estando o *mas* tão diretamente ligado à temática da argumentação, na sequência, trataremos de alguns trabalhos que consideraram a argumentação na fala da criança.

### 2.3 A argumentação na fala da criança

A argumentação na fala da criança tem sido alvo de estudos de diferentes linhas teóricas, tanto da Psicologia quanto da Psicolinguística. Conforme atestam Leitão e Banks-Leite (2006), nesses trabalhos são variadas as descrições das “possibilidades argumentativas da criança”:

Enquanto o perfil que emerge de alguns estudos é o de uma criança que, desde muito cedo se engaja eficientemente em situações argumentativas cotidianas, em outros a argumentação é descrita como uma aquisição tardia no desenvolvimento ontogenético dos indivíduos. (LEITÃO E BANKS-LEITE, 2006, p. 45)

De nossa parte, daremos destaque a alguns estudos recentes que se ocuparam da fala da criança<sup>51</sup>, enquadrando-se no primeiro perfil descrito por Leitão e Banks-Leite (2006) acima, ou seja, pesquisas que evidenciam que a argumentação está presente no discurso infantil desde cedo. Quão cedo é o que veremos a seguir.

O primeiro estudo a que chamamos atenção é o que foi realizado por Pereira de Castro (1996)<sup>52</sup>. Sua importância está em, entre outras coisas, tratar da argumentação na fala da

<sup>51</sup> Existem trabalhos importantes na área que tratam da argumentação na escrita infantil, dentre os quais destacamos o de Campos (2005). Todavia, optamos por nos ater aos estudos relativos à linguagem oral, apenas.

<sup>52</sup> Este livro é resultado da tese de doutoramento da autora, defendida em 1985, pela Universidade Estadual de Campinas.

criança a partir de uma perspectiva interacionista de aquisição da linguagem; perspectiva essa que, como já assinalamos, é a mesma assumida por nós nesta tese.

Nessa obra, a autora investiga o que chamava de desenvolvimento da argumentação infantil na construção das perguntas com *por quê?*, justificativas com *porque* e enunciados com *então*, *se/então*, *quando*, *será que*, na fala de duas crianças – D e V – com idade entre 2;7 e 5 anos.

Como bem pontua Campos (2005), naquele momento a aquisição da linguagem era tomada por Pereira de Castro (1996) a partir de uma noção de desenvolvimento. Mais tarde, no entanto, os estudos em aquisição da linguagem começariam a abandonar a noção de desenvolvimento (ver, p.ex., De Lemos 2006) e haveria uma mudança nos trabalhos da autora sobre argumentação. A própria concepção de argumentação, que em 1996 parece associada à ideia de justificar uma tese ou pontos de vista, se modificaria. De qualquer forma, há, ainda hoje, questões importantes nessa obra, conforme justifica Campos (2005):

Algumas das questões levantadas nesse trabalho iluminam a reflexão atual sobre argumentação na linguagem da criança, por exemplo no que diz respeito a um **afastamento da perspectiva cognitiva** representada pelos trabalhos de Piaget, e também no que diz respeito à **identificação do uso pelas crianças de argumentos cristalizados e de argumentos incorporados da fala do adulto**. (CAMPOS, 2005, p. 2 – grifo nosso.)

Dito isso, atenhamo-nos às reflexões de Pereira de Castro (1996). Conforme a autora, as construções com *por quê?*, *porque*, *então*, *se/então* e *senão* são frequentemente associadas à expressão de causalidade e inseridas numa relação entre atividade cognitiva, atividade social e linguagem. Os estudos acabavam tomando as expressões de causalidade como um conhecimento da criança acerca do mundo, não havendo uma hipótese que pensasse **sobre a linguagem**. É nesse sentido, portanto, que seu trabalho afasta-se da perspectiva cognitiva, conforme apontado por Campos (2005).

Pereira de Castro (1996) organiza seus dados conforme o tipo de ocorrência. No capítulo 2, onde estão dispostos os dados do sujeito D entre 2;7.0 e 3;2.20 anos de idade, há três tipos de ocorrências: perguntas com *por quê?*; respostas e justificativas do tipo *x porque y*; e construções com *então*, *se/então* ou *se*, caracterizando inferências e suposições.

Em relação às perguntas com *por quê?*, a autora pontua que De Lemos (1975) já notara que, por volta de 2;6 anos de idade, circulavam na fala da criança estruturas com *por*

*quê?* com a função de “operador de discurso”<sup>53</sup>, ou seja, para manter o tópico do diálogo ou a interação. Pereira de Castro (1996) atesta que esse tipo de ocorrência está associado a diversos tipos de enunciados, até mesmo quando uma explicação acaba de ser dada pela mãe; mas há um contexto privilegiado para o seu aparecimento – quando se conta histórias para a criança, na verdade, a pergunta faz a narrativa avançar.

Há ainda o *por quê?* associado a ordem, pedido, recusas da mãe, que não venham acompanhados de uma explicação – a criança exige uma explicação. Dessas ocorrências, é possível extrair aquilo que a criança entende como normas do mundo, essas situações estão fortemente associadas às construções com *por quê?*<sup>54</sup>.

É importante notar que, ainda pautada sobre um ponto de vista que tomava a aquisição da linguagem sob a noção de desenvolvimento (como assinalamos anteriormente), Pereira de Castro (1996) faz uma diferenciação entre construções realizadas em um único turno e as realizadas em mais de um turno, concordando com estudos que afirmavam que “[...] em períodos mais precoces do desenvolvimento linguístico a emergência de enunciados com um único turno é um fenômeno claramente evolutivo” (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 85). Apesar disso, pontua que não se pode associar a redução dos turnos a uma hipótese ontogenética, uma vez que, mesmo sendo mais numerosas as construções em mais de um turno, as de único turno estão presentes desde a primeira sessão de gravação de seu sujeito. Naquele contexto ela observa, então, um segundo momento das construções com *por quê?* que não se dão mais com a participação exclusiva do adulto, e sim num único turno<sup>55</sup>:

O que nas classes precedentes era construído por etapas e tecido como auxílio do enunciado do interlocutor passa a ser construído exclusivamente pela criança, em um único turno. Para isso ela deve ser capaz de instaurar uma perspectiva através do recorte de uma determinada situação como escopo da pergunta constituída por *por quê?*. Nas perguntas de dois turnos a perspectiva era dada pelo adulto; nas de três, a criança primeiro estabelece a perspectiva através de uma pergunta, obtém do adulto uma resposta e só depois surge o *por quê?*. (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 85)

<sup>53</sup> O que Castilho (2010) chama “marcador discursivo”.

<sup>54</sup> Como exemplo, o episódio 8 de Pereira de Castro (1996, p. 71):

M. A vó Ofélia vai fazer festa de aniversário domingo.

D. Por quê?

M. Por que o que, filha?

D. Pu que ela faz leversálio e é vó?

(D.3;2.14 – diário)

<sup>55</sup> Chamo a atenção para esse aspecto porque mais adiante trataremos de um estudo realizado por Varela (2011), sobre a aquisição do *pero*, em que está em jogo justamente essa divisão de construções. Além do mais, pudemos observar em nossos corpora um número bastante reduzido de construções em único turno se comparado àquelas com a participação do adulto.

Assim, vemos que as construções em único turno têm a ver com o recorte que a criança faz das situações experienciadas. Aliás, a autora afirma que no período analisado as perguntas “incidem sobre algo observável, experienciado ou vivido no espaço e no tempo da interação” (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 87).

No que diz respeito às respostas de D., nota-se que são de três tipos:

- Casos de não-resposta – a criança muda de tópico ou fica em silêncio; talvez porque não reconheça a relação de causa e efeito que o adulto quer ver explicitada.
- Circularidade – a criança responde com *porque sim/porque não* ou *porque* + pergunta do interlocutor.
- Todas as outras respostas, que se dão como justificativas quando o adulto questiona o porquê de algo.

A autora conclui essa seção – a das respostas – pontuando a sua “extrema variedade” e afirma:

Viu-se que em certas ocasiões é possível associar a *não-resposta*, a *mudança de tópico* ou a *circularidade* a determinadas situações interlocucionais como, por exemplo, a impropriedade da pergunta do adulto, na sua procura de criar situações de resposta. A circularidade é também (re)assunção de intenções; momento em que a justificativa é substituída por um movimento de tomada do ato de dizer. (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 116)

Chega-se, então, às justificativas do tipo *x porque y*, que aparecem mesmo em situações que não se constituem como respostas a perguntas com *por quê?*<sup>56</sup>.

Nessa subseção, Pereira de Castro (1996) identifica cinco tipos de procedimentos de justificativa no corpus de D., a saber:

1- Justificativa de mando, ações e juízos; cuja característica essencial é uma estrutura em que o elemento *x* é a expressão “espera (aí) que”, interrompendo uma atividade com o adulto<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> Episódio 72 (ibid., p.117):  
(Antônia, a empregada, dá pão com manteiga para D.)  
D. Por isso que eu gosto de você.  
(D. 2;8.23 – diário)

<sup>57</sup> Episódio 73 (ibid., p.118):  
(D. conversando com a investigadora.)  
D. Pela aí qu’eu vô... pendulá (um cabide que tinha na mão).  
(D. 2;7.19 – A.T.)

2- Justificativa de ações específicas, como tirar/colocar roupa, calçar/descalçar sapatos – configuram-se como recusas a pedidos da mãe. Nesses casos, a autora toma a justificativa como um “modo de argumentar” e supõe que a criança não reconhece determinadas relações de causa e efeito, como tirar a roupa e sentir frio, por exemplo<sup>58</sup>, evidenciando que a criança não reconhece as relações que os termos de *x* estabelecem com aqueles de *y* em enunciados do tipo *x porque y*, e sim fazem parte do esquema interacional como um todo.

3- Relação aditiva em que a criança relaciona estados e eventos<sup>59</sup>.

4- Alternância entre conectivos *senão* e *que/porque*, em que *x* indica uma ordem ou advertência e *y* um efeito: *Faça ou não faça x senão y*<sup>60</sup>.

5- A existência de uma relação causal entre os elementos de *x* e *y*<sup>61</sup>.

Definidos esses procedimentos de justificativas, Pereira de Castro (1996) considera que estas, do mesmo modo que as perguntas com *por quê?* e respostas a *por quê?*, devem ser entendidas como atividades dialógicas,

[...] Dizer *x porque y* é situar o diálogo atribuindo ao interlocutor certos conhecimentos, intenções ou necessidades/vontades de saber; objetivando ou configurando de um determinado modo os eventos, abrindo ou restringindo possibilidades de resposta. (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 127)

Pensamos que essa observação pode ser estendida aos enunciados com *mas*, em cujas ocorrências também está em jogo uma representação<sup>62</sup> do outro. A autora continua, dizendo que as ocorrências de *x porque y* revelam um movimento que delinea o perfil do outro e da criança. Ao recortar dos eventos as relações de causa e efeito, está em jogo a assunção de uma perspectiva, que é determinada pelas representações que a criança faz do outro e de si

<sup>58</sup> Episódio 82 (ibid., p. 121):

(D. tira calça, meias e sapato.)

M. Não tira a calça que tá frio.

D. Eu tô tilando o sapato porque eu tô cum fio aqui no sapato.

(D. 2;9.21 – diário)

<sup>59</sup> Episódio 84 (ibid., p. 124):

(M. tropeça num taco mal pregado que se desloca)

D. Não gosto mais de você porque você escorregou e tirou isso daí.

(D. 2;8.20 – diário)

<sup>60</sup> Episódio 86 (ibid., p.124):

(Mãe insistindo para que D. explique porque o ratinho de borracha tinha caído.)

D. Agora pega, senão cai (jogando o ratinho de borracha).

(D. 2;7.22 – diário)

<sup>61</sup> Episódio 90 (ibid., p. 125):

(D. tira o cinto do armário)

D. Agóla eu num consigo pô lá puque eu num alcanço. Só se eu pulá, que vê? (pula)

(D. 2;9.24 – diário)

<sup>62</sup> No sentido que Vogt (1979) dá a essa noção e que discutimos na seção 2.2.

mesma. E, como insiste em pontuar a autora, não se trata aqui de uma realidade psicológica, mas de um representação instanciada pela e na linguagem.

Chegamos agora aos enunciados com *então* estudados por Pereira de Castro (1996). A primeira observação importante é a de que essa partícula funciona como uma ligação entre a fala da criança e a do adulto e se dá, portanto, em construções interturnos. O primeiro elemento aparece sob a forma de mando, proposta, na fala do adulto; o segundo, introduzido pelo *então*, dá-se como expansão do primeiro enunciado, anunciando um “[...] acordo, o assentimento face à direção indicada pelo enunciado do interlocutor, a insistência de um pedido ou mesmo uma ameaça”<sup>63</sup> (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 129). Conforme a autora, essas construções se dão como negociações ou expressam “relações regulares” – *se p, então q* ou *se p, q*; mas surgiriam, ainda no período analisado, um outro tipo de relação entre os elementos *p* e *q* que revela a construção das contrafractuais<sup>64</sup>.

Na segunda parte do livro, a pesquisadora reúne dados de fala das duas crianças – Daniela e Veronica – com idade entre 3;2 e 5 anos, verificando as características evolutivas daquelas construções analisadas no período anterior. Como salienta a autora, os *por quê?* como operadores discursivos se mantêm, contudo somam-se à função de manter o tópico do diálogo o papel de insistir em um determinado pedido. Além disso, mantém-se a relação entre *por quê?* e a violação de normas e expectativas.

Quanto às respostas, Pereira de Castro (1996) afirma que se mantiveram os três tipos citados anteriormente, mas houve diferenças que indicaram um quadro evolutivo. Aos 3;8 anos de idade, os dados mostram justificativas em que se cruzam *porque/para*<sup>65</sup>. Aos 4;6 anos as mesmas partículas surgem com funções distintas no diálogo, evidenciando que a criança “[...] começa a atribuir a *porque/para* recortes distintos do fluxo de eventos no mundo” (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 180). Nesse mesmo período as justificativas do tipo *x porque y* passam

<sup>63</sup> O episódio 93 (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 129) exemplifica o caso de ameaça:

(D. recusa-se a fazer o que a mãe lhe pede: jogar uma folha de papel no lixo.)

M. (diante da recusa diz que ela mesma vai jogar)

D. Então eu vou com o meu pai trabalhá. Isso mesmo, e você não vai.

(D. 2;8.21 – diário)

<sup>64</sup> Episódio 103 (ibid., p. 136):

(D. olha a sandália da mãe.)

D. Que sandália bonita! Se fosse minha eu gostava dela.

(D. 3;1.13 – diário)

<sup>65</sup> Episódio 175 (ibid. p. 179):

V. Põe durex, põe durex.

M. Por que você quer botar durex?

V. Porque pra num saí.

(V. 3;8.4)

a integrar construções de dois turnos; os dois sujeitos passam a articular um enunciado não-interrogativo do adulto com *porque + justificativa + tag question*. Na interpretação da autora, ao realizar esse procedimento a criança “fala pelo adulto”:

A justificativa de dois turnos requer uma representação das representações que o interlocutor faria ao justificar *x*, isto é, uma dialogia interna que perfaça um dos sentidos prováveis do outro. Tal movimento exige uma descentração mais complexa do que a requerida para os enunciados de um único turno. (PEREIRA DE CASTRO, 1996, P. 196)

A título de ilustração, e também porque pensamos numa possível aproximação com um tipo de dado desta pesquisa, apresentamos aqui o episódio 195 da autora:

(D. não quer usar uma sandália porque ela escorrega.)  
 M. Vamos pegar sua sandália.  
 D. Porque aquela escorrega e eu tenho medo, né? (D. 3;3.16)

Nesse caso, diríamos que o episódio revela uma posição distinta da criança, na medida em que ela, de certa forma, projeta um dizer do outro; nas palavras da autora, “fala pelo adulto”. Posição semelhante poderá ser observada em nossos corpora mais adiante.

Sobre as mudanças com relação às justificativas com *x porque y* é preciso destacar, ainda, que há um aumento nas situações recortadas pelos elementos *x* e *y* nessa estrutura, e isso pode ser explicado pelo fato de a criança passar a frequentar a escola; segundo a autora, a “escola introduz novos argumentos”. Enunciados como “*A sacola é grande porque num é pesada*”, aos 3;5.12 de V, revelam o aparecimento de enunciados genéricos ou semigenéricos, assim como se pode observar com perguntas com *por quê?*, e mostram um momento de experimentação com tal estrutura, através da qual a criança passa a associar elementos como “tamanho e peso”, “cor e luminosidade”, “tamanho e cor”. É a partir desse momento que a pesquisadora nota que determinados argumentos são incorporados da fala adulta, mas são também deslocados de “suas condições de uso para justificar algo que a criança quer obter em seu próprio benefício” (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 206). Interessante, ainda sobre as justificativas, é a observação de que os erros se dão quase sempre pela criança não estabelecer a relação causal adequada entre os elementos ocupantes da posição *x* e *y*, como se vê em dados como “*Eu estou pondo talco na minha mão porque eu massuquei a minha mão.*” (V. 3;9.25 – diário), ou ainda “*Eu tô tomando água porque eu tô cum dô na pena.*” (V. 3;9.25 – diário). Se, conforme Ducrot, existem determinados encadeamentos possíveis ou previstos pelo próprio funcionamento da língua, vemos dois exemplos de como, na fala da criança, encadeamentos se cruzam e promovem um “arranjo” insólito.

Há ainda uma última consideração acerca dos enunciados *x senão y*, no novo período analisado. Como já havia sido observado, para a autora essas construções constituíam-se como modos de “agir sobre o outro” e, em momento posterior, seu uso passa a se dar como justificativa de regras do mundo físico e/ou social, justificativa da ação da própria criança, ou ainda como “ação sobre o objeto linguístico”<sup>66</sup>.

Chegamos, então, à última parte do trabalho de Pereira de Castro (1996), na qual se analisa o desenvolvimento dos enunciados com *então*. Conforme pontua a autora, a partir dos 3;4 surgem dois novos tipos desses enunciados e há uma expansão da construção interturnos. A autora chama a esse tipo de construção de “pergunta por inferência”.

O primeiro tipo coloca-se como uma alternativa a algo dito pelo interlocutor que contém alguma proibição ou recusa. Esse funcionamento de *então* assemelha-se ao das perguntas com *por quê?* e, segundo a pesquisadora, faz “surgir um novo tipo de ‘solução dialógica’” (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 224), a criança escapa de uma negação da mãe, apresentando uma nova alternativa<sup>67</sup>.

Neste ponto, a autora aproxima os enunciados *p então q* dos enunciados do tipo *B mas A*, recorrendo à descrição feita por Vogt e Ducrot (1989) desse último tipo. Segundo vimos anteriormente, em *B mas A* o primeiro elemento orienta para a uma conclusão *r* e o segundo para uma conclusão *não-r*. Apenas para retomar o funcionamento considerado aqui, ao enunciar *B* reconhece-se seu valor argumentativo em favor de *r*, no entanto é no sentido de *A* que o locutor escolhe argumentar, e *A* nega a conclusão direcionada por *B*<sup>68</sup>. Cabe, neste caso, a afirmação de Ducrot (1987) de que esse tipo de enunciado evidencia o chamado “ato de concessão”, na medida em que o locutor aceita o argumento de seu interlocutor para, em

---

<sup>66</sup> Bastante interessante é o episódio 245 (ibid., p. 215) que exemplifica este procedimento, pela forma como a criança reflete sobre a língua mesmo, na medida em que faz uma retificação que considera aquilo que o tempo do verbo expressa, como se vê:

V. A vovó ia fazer um monte de saia longa pra mim.

P. Ia ou vai?

V. Vai, porque senão num vai fazer né, pai?

(V. 4;3.15 – diário)

<sup>67</sup> Episódio 257 (ibid., p. 224):

(D. e V. brincando de abrir e fechar a porta.)

D. Vou fechá as duas porta.

A. Nada de brincadeira de porta (as duas crianças tinham acabado de machucar os pés, brincando de abrir e fechar a porta)

D. Então eu quero mais (D. tinha dito que não queria mais comer).

(D. 3;3.29 – diário)

<sup>68</sup> Como vimos, Ducrot (1998) falaria em outros dois funcionamentos além da negação, podendo o enunciado com *mas* contradizer a conclusão orientada pelo primeiro enunciado, ou invalidar o argumento expresso no primeiro enunciado.

seguida, negá-lo. Para Pereira de Castro (1996), ocorre movimento semelhante nos enunciados *p* então *q* da criança:

[...] Estes últimos não são inferências ou conclusões conforme definidas no segundo capítulo, a saber, extraídas de uma premissa aceita ou partilhada pelo interlocutor. Se o compromisso com *p* é a condição necessária dos enunciados do tipo *p* então *q*, o *então-alternativa* introduz uma novidade. Ao dizer *p* (mando ou asserção) a criança recebe uma resposta que é uma recusa ou declaração da não-pertinência de *p*. diante da recusa ela empresta uma adesão provisória, uma concessão ao argumento do outro, mas para reintroduzir um outro pedido, como reassunção de um gesto: “sim, você não concorda com *p*, mas então concorde com *q*”. Com essa estratégia está novamente aberto o processo de negociação, podendo o interlocutor recusar também *q*. (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 228)

Vê-se, desse modo, que esse tipo de ocorrência relaciona-se diretamente ao *corpus* de R analisado em nosso trabalho.

O segundo tipo de enunciado mostra um recorte da fala do interlocutor no turno precedente através da estrutura *então + por quê?* ou *por que + então?*. A diferença entre este e o primeiro tipo é que “a pergunta suspende o consenso sobre a verdade de *p*: ‘já que você diz assim então como explicar *q*?’”<sup>69</sup>. Além disso, há ainda casos em que a estrutura explicita uma expectativa que se instaura a partir do elemento *p*: “já que *p* então porque não posso esperar que *q* também ocorra?”<sup>70</sup>.

É importante pontuar, ainda, que junto a essas funções que adquirem as perguntas por inferência, Pereira de Castro (1996) observa que, assim como aconteceu com a justificativas, há uma maior liberdade de combinação entre os elementos *p* e *q*, de onde podem surgir relações inusitadas<sup>71</sup>. Conforme a autora, a cadeia associativa nesse tipo de ocorrências “[...] são ilustrações de um exercício sobre estruturas que, como vem se observando, junto com

<sup>69</sup> Episódio 261 (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 228):

(Já é tarde: a mãe estuda no escritório enquanto D. brinca com canetas, réguas e papéis.)

D. Nós duas não vamos dormi hozi?

M. Vamos.

D. Então por que nós tamos demolando?

(D. 3;8.12 – diário)

<sup>70</sup> Episódio 263 (ibid., p. 231):

(V. pega no bolso do casaco da mãe e pergunta o que que tem. M. responde que não tem nada, esquecendo-se de que havia uma borracha. V. pega outro bolso e faz a mesma pergunta. Volta ao primeiro bolso. M. lembra-se que em um dos dois bolsos há uma borracha. Mostra para V.)

V. Então por que aqui não tem nada? (o bolso vazio)

(V. 3;7.18 – diário)

<sup>71</sup> Episódio 265 (ibid., p. 233):

V. Minha mão tá limpa, pai?

P. Sim, está limpinha.

V. Então eu tô de anel (estava com um anel no dedo). (V. 3;3.0 – diário)

a incorporação de argumentos, é um dos processos básicos de construção dos enunciados estudados neste trabalho entre 3 e 5 anos” (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 233).

Há nesse período estudado, ainda, um movimento interessante na fala das duas crianças, a que a pesquisadora chama de “manifestação do comportamento epilinguístico”. Ela chega a afirmar que a criança “trabalha sobre a linguagem” por meio da argumentação. Pensamos que talvez hoje a consideração do “trabalho” da criança sobre a linguagem devesse ser relativizada; uma vez que o Interacionismo de De Lemos, a partir de 2002, coloca a noção de captura como fundamental para explicar a aquisição da linguagem, figurando a ideia de um sujeito capturado pelo funcionamento da língua e a ele submetido, conforme já discutimos. Contudo, essa noção não impede que se fale em um comportamento que envolve reflexividade linguística, na medida em que a criança volta-se para termos da língua<sup>72</sup>. Figueira (2001a; 2008) empreendeu uma ampla discussão sobre a reflexividade, a partir da presença na fala da criança de retomadas, reformulações, réplicas – conjunto de dados que evidenciam um voltar-se sobre o dito (palavra ou expressão do adulto interlocutor, ou da própria criança)<sup>73</sup>.

Voltando a Pereira de Castro (1996), analisados os episódios, a autora conclui que a construção das inferências, hipóteses, suposições e das condicionais na fala da criança “[...] são o resultado de um processo de condensação de um jogo de perguntas e respostas” (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 242) e que são diferentes das justificativas em razão do modo de argumentação. Em enunciados do tipo *se p então q*,

[...] *p* ganha o sentido de algo partilhado entre criança e interlocutor. É a partir dessa perspectiva que se estrutura o segundo termo do enunciado. Assim, enquanto *x* nos enunciados *x porque y* constitui-se como ‘resposta’ a um ponto de vista contrário e é então justificado por *y, p* – via negociação – caracteriza

<sup>72</sup> Episódio 269 (ibid., p. 234)

V. Papai, num tô com sono.

P. Deita que você vai dormir. Agora mesmo o papai tá aí. Até já.

V. Ah você falou que agora mesmo você tá aí então você vai ficar aqui.

(V. 4;5.10 – diário)

<sup>73</sup> Os dois episódios abaixo, analisados por Figueira (2001a), dão mostras desse fenômeno na fala de J:

(a) (J. toma seu café da manhã; a certa altura pergunta a sua mãe.)

J. Carro bebe café, mãe?

M. Não.

J. Então eu não bebo. Porque eu sou carro.

M. ?!

J. Quer dizer, eu sou carra. Sou carrinha.

(4;6.28 – diário)

(b) (A e J vestem juntas uma capa, cada uma delas com um braço em uma manga; anunciam para a mãe:)

J. Somos padres e vamos fazer missa.

M. Cês são padres?

J. (Enfática, separando bem as sílabas.) Não, PA-DRI-NHAS.

(4;6.19 – diário)

um compromisso do interlocutor do qual se extrai uma consequência. (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 249)

Essas foram as principais observações realizadas pela pesquisadora na obra em questão, que contou com uma análise cuidadosa de inúmeros episódios. Correndo o risco de nos estendermos demais, optamos por aprofundar um pouco mais a resenha dessa obra por entendermos que em vários aspectos os dados de Pereira de Castro (1996) podem ser relacionados aqueles que analisamos nesta tese.

Como já dissemos, anos mais tarde a autora modificaria a sua abordagem sobre a argumentação na fala da criança. Atualmente, Pereira de Castro<sup>74</sup> toma a argumentação como contraponto à deriva a que a fala da criança está submetida, e não mais relaciona o conceito a negociação ou convencimento, mas sim a “encadeamentos discursivos”. Especificamente no artigo de 2004, a autora considera que, dada a impossível simetria do diálogo entre adulto e criança, a argumentação é, também, aquilo que promove “efeitos de conversão da disparidade em nivelamento da diferença” (PEREIRA DE CASTRO, 2004, p. 39). A discussão acerca dessa disparidade advém de um trecho de Jean-Claude Milner, em *O amor da língua*, no qual este, discorrendo sobre o modelo de comunicação, discute sobre a diferença entre dois seres falantes; diferença essa que não pode, sob nenhum aspecto, ser encoberta; “dois sujeitos que não podem se conjugar: aí está o nó da língua” (MILNER, 2012, p. 98). Nesse sentido é que Pereira de Castro (2004) pontua que para este autor o modelo de comunicação funcionaria, pois, como uma máscara, promovendo a ilusão da simetria. Nas palavras da autora, essa máscara “[...] aplica à relação de ‘conjunção impossível’ o princípio da simetria e do indiscernível, preenchendo a não-conjunção pela igualdade e simetria entre os termos” (PEREIRA DE CASTRO, 2004, p. 37). Sendo assim, para essa autora a argumentação funciona como contraponto à deriva, mas ao mesmo tempo não escapa à imprevisibilidade a que está sujeita a linguagem, não escapa “aos furos no encadeamento” (PEREIRA DE CASTRO, 2005), como a fala da criança deixa ver através de encadeamentos inesperados e insólitos.

Passemos, agora, a um outro estudo sobre argumentação, o de Banks-Leite (1996) que, tomando o corpus de crianças de cinco anos, em contexto escolar, considera enunciados com conectores e operadores argumentativos e, ainda, enunciados cujos encadeamentos evidenciam relações argumentativas. Analisando-os a partir do modelo da ADL, a autora busca mostrar que, desde cedo, já há na fala da criança uma argumentação bem elaborada; ao contrário

---

<sup>74</sup> Essa noção é considerada em variados trabalhos (2001; 2004; 2005; 2011).

do que buscavam mostrar alguns estudos da Psicologia e Psicolinguística, como os do grupo do *Laboratoire de Psychologie du Langage de Poitiers*, citado pela autora.

Como mostra Banks-Leite (1996), a escolha por crianças com idade de cinco anos não é aleatória e justifica-se pelo fato de que, segundo ela, os estudos consideravam que até essa idade categorias linguísticas simples já estariam adquiridas e que categorias complexas poderiam ser observadas em crianças com idade superior a cinco anos e, especificamente com respeito à argumentação, o que se observaria em idade pré-escolar seria uma “argumentação rudimentar”. Assim, conforme acredita a autora, tomar uma idade considerada crucial por muitos pesquisadores permitiria um estudo comparativo dos resultados.

É interessante observar que a autora reconhece que desde muito cedo aparecem na fala da criança “indícios dessa atividade linguística que constitui a argumentação” e que aos cinco anos de idade a criança apresentaria uma “argumentação elaborada”, mas supõe, no entanto, que “devem haver mudanças importantes no que diz respeito aos conteúdos dos enunciados, em idades posteriores [...]” (BANKS-LEITE, 1996, p. 172). No que diz respeito à idade anterior, como é o caso de nosso sujeito, parece não haver diferenças significativas com relação aos conteúdos e sua complexidade nos enunciados. Acreditamos que essa hipótese se sustenta, é possível que a complexidade temática dos enunciados seja maior em idades posteriores.

Banks-Leite (1996) dedica-se nesse trabalho, também, a algumas ocorrências em que aparecem os operadores *mas*, *só que* e *mesmo se*, articulando as análises dessas partículas com os *topoi*. Suas análises diferem-se da que faremos nesta pesquisa, pois restringe-se às relações Argumento-Conclusão e os *topoi* e formas tópicos convocados pelos argumentos na fala da criança. Nosso trabalho não tem como objetivo proceder a uma descrição semântica das ocorrências (embora em algumas situações possamos fazê-lo, caso se mostre necessário), mas observar como se dão as construções com *mas* e suas particularidades no processo de aquisição da linguagem, sobretudo na relação entre enunciados da criança e do adulto.

Enfatizando ainda o trabalho de Banks-Leite (1996), a autora faz uma observação interessante quanto a uma ocorrência do *mas*. Para essa consideração apresentamos o episódio de número 37, por ela analisado:

*Mic: deixa eu ver, então.*

*Fel: pode! Ver, pode mas atrapalhar, não.*<sup>75</sup>

Conforme a análise da autora, há um primeiro enunciado  $p$ = “ver, pode” ligado pelo conector *mas* ao segundo enunciado  $q$ = “atrapalhar, não”. Ela busca identificar os *topoi* intrínsecos dos predicados *ver* e *atrapalhar*, a saber:

Ver < SER ESPECTADOR, INTERFERÊNCIA “PASSIVA”, bom>

Atrapalhar < DESORGANIZAR, INTERFERÊNCIA NEGATIVA, mal>

Não trataremos das formas tópicas convocadas pelos enunciados, mas interessamos, sobretudo, a observação que faz Banks-Leite (1996) de que faz parte dos *topoi* desses predicados dois tipos distintos de “interferência”, há em “ver” uma interferência que ela classifica como positiva ou neutra, enquanto “atrapalhar” mostra uma interferência negativa; ou seja, a oposição entre os enunciados se dá pela própria significação dos predicados, ou pela natureza dos *topoi* por eles convocados. Assim, como diz a autora, o *mas* “[...] apenas acentua a oposição já existente entre o primeiro e o segundo enunciado”, o que permite que o conector seja eliminado sem que se altere o sentido dos enunciados, por exemplo: *Ver, pode; atrapalhar, não*. E acrescenta, “O *mas*, além de reforçar a oposição enfatiza também a separação entre o ‘permitido’ e o ‘proibido’, introduzindo uma ‘restrição’ do tipo: ‘você só pode olhar.’” (BANKS-LEITE, 1996, p. 157). A autora não chega a comentar, mas acreditamos que esse aspecto é reforçado também pelo advérbio de negação.

De maneira geral, Banks-Leite (1996) conclui que as sequências discursivas analisadas estruturam-se em um ou mais *topoi* e formas tópicas e que os mesmos se dão como “normas”. Aspecto que observamos também em nossos *corpora*, o discurso normativo parece sempre retornar da fala adulta na fala da criança (comer doce faz mal para os dentes, gelado faz mal para a saúde, é preciso fazer xixi antes de dormir etc.). Como conclusão a autora reforça, ainda, a hipótese apresentada no início de seu trabalho de que já existe um discurso bem elaborado na faixa dos 5 anos de idade da criança e não uma protoargumentação, como afirmavam alguns estudos. Essa visão de Banks-Leite (1996) tem a ver com a própria noção de argumentação que ela assume em seu trabalho ao se colocar junto à teoria da Argumentação na Língua; ora, se se assume que a argumentação é uma relação entre enunciados e o que aparece na fala da criança são encadeamentos de enunciados, então a criança é capaz de argumentar. Se ela fala, ela argumenta.

---

<sup>75</sup> Reproduzimos o dado tal qual feito pela autora, obedecendo à pontuação usada por ela.

Mais recentemente, em dissertação de mestrado orientada por Banks-Leite, Rolim de Lima (2013) também tratou da questão da argumentação na fala infantil, a partir dos pressupostos teóricos elaborados por Ducrot e também por Bakhtin. Especialmente dois construtos desses autores serviram como instrumental descritivo para a análise de Rolim de Lima (2013): do primeiro, a noção de “*topos*”; do segundo, a de “vozes sociais”. Analisando episódios de fala de crianças entre 3 e 6 anos de idade, em ambiente escolar<sup>76</sup> e sem a influência direta do adulto (os diálogos se dão entre as próprias crianças), a autora busca investigar quais são os “princípios socialmente partilhados” por elas e quais marcas linguísticas indicam a presença da argumentação no discurso infantil.

Como dissemos, Rolim de Lima (2013) recorre aos conceitos de *topos* e vozes sociais de Ducrot e Bakhtin, respectivamente, e considera haver uma semelhança entre essas duas noções. Para ela, a criança se apropria de vozes sociais que se manifestam por meio de *topoi* (ao dizer que existem brincadeiras de meninos e de meninas, por exemplo; ou, ainda, que um coleguinha não sabe escrever o nome porque falta às aulas etc.). Embora faça essa aproximação, a autora reconhece que existem diferenças fundamentais entre uma e outra teoria, sobretudo no fato de que Ducrot direciona suas análises a formas da língua, enquanto Bakhtin recorre a elementos extralinguísticos.

Feitas as análises, a autora confirma a hipótese de que a argumentação já está presente nos enunciados de crianças de 3 anos de idade e, ainda, de que naquele contexto do agrupamento multietário não havia dominância das crianças maiores sobre as menores, como se podia acreditar. Sobre as marcas linguísticas, afirma:

As marcas argumentativas são evidentes nos enunciados infantis e mais do que isso exercem papel preponderante no encadeamento do argumento à conclusão. É o caso dos operadores argumentativos que possibilitam à criança enfatizar ou minimizar determinado argumento, relacionando-os. (ROLIM DE LIMA, 2013, p. 104)

Especificamente sobre a argumentação, Rolim de Lima (2013) faz uma observação importante,

[...] não é a instauração da discordância ou da controvérsia que evidencia o movimento argumentativo, pelo contrário, cremos que a argumentação constitui os mais variados tipos de discursos, inclusive os que evidenciam uma oposição. (ROLIM DE LIMA, 2013, p. 84)

---

<sup>76</sup> As crianças são matriculadas em uma escola da rede municipal de Campinas, cuja organização se dá no que se denomina Agrupamento Multietário, ou seja, na mesma classe estudam crianças de diferentes idades. Além de pesquisadora, Rolim de Lima atuou como professora dessa mesma turma.

Destacamos esse aspecto porque nossos episódios são marcados especificamente pela discordância, uma vez que o aspecto mais evidente do *mas* é a marca de objeção. E concordamos com a autora que essa seja apenas uma das manifestações da argumentação.

Apresentadas essas abordagens sobre a argumentação infantil, passemos agora à consideração de alguns estudos que trataram de construções adversativas na fala da criança.

## 2.4 O *mas* na fala da criança

Como vimos na seção anterior, alguns trabalhos chegam a analisar ocorrências de enunciados com o conectivo *mas*, no entanto não existem outros trabalhos que se dedicaram unicamente às construções com *mas* na fala da criança. Há, todavia, um estudo de aquisição do espanhol do México que tratou da emergência da adversativa *pero* – equivalente ao *mas<sub>PA</sub>* do português. Esse estudo foi realizado por Varela (2011), que chama atenção especialmente para o fato de que, na língua oral, os enunciados com *pero* possuem uma estrutura particular que não obedece àquela descrita nas gramáticas normativas: primeira oração – conectivo – segunda oração, enunciada por um único falante. Varela (2011) destaca, ainda, que vários aspectos do desenvolvimento da linguagem infantil – assim como a aquisição dos conectivos – apresentam uma origem discursiva; entendendo “origem discursiva” no sentido de que se dão no diálogo, na relação com o outro pela linguagem.

No início do trabalho, a autora aponta algumas questões que orientarão seu estudo: Que formas adquirem as construções com *pero* na fala da criança? Quais são mais frequentes? E se haveria variações nas formas de produção. Para isso, ela observa a fala de três crianças: Flor, Elia e Julio. A idade das crianças varia conforme a primeira ocorrência da partícula *pero*, o que aconteceu para Flor aos 27 meses, Elia aos 38 e Julio aos 40 meses; a idade final para as três crianças é de 48 meses. Percebe-se, então, que a emergência desse conectivo ocorre em momentos distintos para cada sujeito, sendo Julio o que mais tardiamente fez uso de *pero* em sua fala.

Segundo Varela (2011), o aparecimento das primeiras construções coordenadas na fala da criança se dá numa relação direta com o enunciado do adulto. Assim, já como resposta à sua primeira pergunta – Que formas têm, no diálogo, as construções com *pero*? –, a autora faz uma divisão dos dados em: construções compartilhadas e construções individuais.

São chamadas compartilhadas aquelas construções de que participam o adulto e a criança, ou seja, o adulto produz um enunciado que a criança completa pela produção de um

novo enunciado introduzido pelo conectivo e vice-versa (o primeiro elemento também pode aparecer na fala da criança). Como exemplo, são apresentados os dados<sup>77</sup>, de Flor e Elia:

(i) Flor (38 meses)

A. está vieja y súcia

N. no

A. mira sucia

sucia

N. pero vieja no

A. llena de tierra

N. vieja no.

A autora analisa que em (i) a polêmica é justamente o que favorece a construção compartilhada, uma vez que a criança discorda do adulto. Neste caso a criança coloca-se contrária ao interlocutor a respeito das propriedades de um objeto (a camiseta está suja, mas não velha). Em outro exemplo, Varela (2011) mostra que a criança pode apresentar uma oposição imediata ao dizer do adulto, como fica claro abaixo:

(ii) Elia (46 meses)

El adulto quiere que El niño ponga a dormir a su muñeca

A. para que se duerma

N. pero [ah]orita ya es de dia

A. pero los bebés duermen, acuerdate que duerme mucho mucho mucho los bebés.

De acordo com a análise de Varela (2011, p. 188) o *pero*, presente no enunciado da criança, introduz o complemento a uma atividade proposta pelo adulto. A proposta, no caso, é colocar a boneca para dormir e o complemento à proposta se dá pela impossibilidade de realizar tal ação. O enunciado introduzido por *pero*, considerando-se toda a cena enunciativa, acaba por se constituir como uma justificativa para a impossibilidade de realizar a ação que o seu interlocutor propôs. A autora não chega a fazê-lo, mas numa descrição em termos de *topoi*, não é difícil encontrar o *topos* que sustenta o argumento: “De dia não se dorme”.

Nesse sentido, a autora afirma haver nas construções compartilhadas uma dependência tanto estrutural, no sentido de que aquilo a que a partícula se opõe encontra-se no enunciado do interlocutor, quanto dialógica, já que pode fornecer reiterações, mostrar posicionamentos distintos etc. Chamamos a atenção para esse ponto da problematização de

<sup>77</sup> Introduzindo cada turno do diálogo estão as iniciais A para “adulto” e N para “niño” (criança).

Varela (2011), pois, como já assinalamos, o reconhecimento dessa dependência estrutural entre o diálogo adulto e infantil é fundamental para se considerar a mudança na fala da criança<sup>78</sup>. Segundo a autora, ainda,

[...] a criança mostra sensibilidade dialógica no sentido de que aproveita um enunciado adulto para agregar algo; e não só isso, o enunciado infantil é uma resposta imediata, a criança utiliza o conectivo para manter a coesão presente no diálogo. (VARELA, 2011, p. 188-189 – tradução nossa.)<sup>79</sup>

Quanto às construções individuais – realizadas unicamente pela criança – é feita uma subdivisão em produções realizadas em vários turnos e em um único turno, cujos exemplos reproduzimos a seguir:

(iii) Elia (39 meses)

A. oye, ¿y para qué son lãs máscaras?  
 N. para jugar  
 A. para jugar ¿verdad?  
 N. pero a mi no me gustan

Como a autora observa, a fala de Elia poderia ser glosada por *Las máscaras son para jugar pero a mí no me gustan*, e o enunciado do adulto funciona como uma reiteração do que diz a criança – “*para jugar ¿verdad?*”.

No exemplo (iv), Varela (2011) chama a atenção para o fato de que entre o primeiro elemento do período e o conectivo há uma pausa. Isso a leva a concluir que não se trata de uma construção planejada, e sim construída no momento em que se fala.

(iv) Elia (41 meses)

Jugando con muñecos y animales  
 N. ya se lo va a esconder, aquí se lo va a esconder  
 Aquí va a jugar con el  
 pero no te lo voy a enseñar.

Em outros exemplos, busca-se mostrar que as construções se dão sem pausas ou hesitações, o que seria evidência de planejamento e total coesão entre os elementos, como em (v):

<sup>78</sup> Como vimos, esse tipo de abordagem figura nos estudos interacionistas de aquisição da linguagem desde a década de 80.

<sup>79</sup> No original:

“[...] El niño muestra sensibilidad dialógica en el sentido de que aprovecha un enunciado adulto para agregar algo; y no sólo eso, además de que el enunciado infantil es una respuesta inmediata, el niño utiliza el nexa para mantener la cohesión presente en el diálogo.” (VARELA, 2011, p. 188-189)

(v) Elia (38 meses)

Hablando de unas gallinas que persiguen niños

N. está[n] bonitas pero malas ¿verdá[d]?

Feitas as análises, Varela (2011) conclui que a maioria das ocorrências na fala das três crianças são de construções compartilhadas o que mostraria que a partícula *pero* apresenta como essencial e fundamental a função dialógica e que o menor número de ocorrências individuais não significaria que a criança ainda não domina a estratégia individual, seria antes uma consequência da função “responsiva” de *pero*. A dominância de ocorrências compartilhadas daria mostras, ainda, da competência conversacional da criança.

Nesse ponto é preciso dizer que para nós, a dependência estrutural e dialógica da fala da criança com relação à fala do adulto se dá tanto no que Varela (2011) chama de construções compartilhadas quanto em construções individuais, visto que mesmo nessas ocorrências não se pode descartar, por exemplo, o recorte de discursos anteriores do adulto ou, ainda, a marca de um posicionamento distinto ao dizer do outro. Não é por acaso que, como já assinalamos, metodologicamente os estudos interacionistas elegem o diálogo como unidade de análise – pois a fala da criança é, por natureza, estruturalmente dependente da fala adulta.

Embora essa dependência estrutural e dialógica fique mais evidente em um período inicial do processo de aquisição da linguagem, não se pode negar que em períodos posteriores a fala da criança ainda apresenta recortes de enunciados do adulto, como mostram os episódios analisados por Carvalho (2011) acerca das construções complexas<sup>80</sup>. No mesmo sentido, Pereira de Castro (1996), ao estudar as justificativas iniciais da criança, observou que algumas delas são construídas a partir de argumentos cristalizados que, embora ressignificados, são incorporações de discursos do adulto. Especificamente sobre enunciados de único turno e de dois ou mais, inclusive, esta autora faz uma observação importante:

Enquanto os enunciados de dois ou três turnos se organizam por etapas e com a participação efetiva do interlocutor, os de um único turno são construídos exclusivamente pela criança. Entretanto, procurou-se mostrar que na instanciação de uma perspectiva que cada enunciado toma, é possível rastrear o papel do interlocutor: nas atribuições de intenções, conhecimentos/desconhecimentos de um estado de coisas. (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 138)

Consideramos o trabalho de Varela (2011) bastante interessante, uma vez que propõe uma análise dialógica de um aspecto linguístico na fala da criança e apresenta uma

---

<sup>80</sup> Apresentados na página 22 desta tese.

descrição das ocorrências do conectivo *pero*. A autora não chega a considerar, no entanto, o aspecto argumentativo dessas construções, o que buscaremos observar em nossas análises.

Um exemplo de como esse operador argumentativo pode ser explorado na fala da criança nos é dado por Figueira (2011), ao tratar da complexidade das perguntas e réplicas a partir de um episódio de J:

J: (Demonstrando conhecimento do sistema de expectativas do interlocutor, J se aproxima da mãe) J. Não fiz xixi, mas ainda tô chupando o dedo (D - 3;10.21).

A análise que a autora faz do episódio é bastante interessante e assinala a sensibilidade da criança em reconhecer as expectativas que são lançadas sobre ela; também está em jogo a representação que ela faz do outro e de si mesma. Assim diz Figueira (2011):

[...] o primeiro segmento (a) *não fiz xixi* é um argumento para a conclusão: “estou crescendo”, já o segundo (b) *ainda tô chupando o dedo* é um argumento contrário a esta conclusão. Como qualquer enunciado do adulto contendo o chamado *mas-PA*, o enunciado da criança exhibe dois membros argumentativamente contra-orientados, belo exemplo de emprego da conjunção adversativa.

Uma outra observação interessante sobre essa ocorrência diz respeito ao recorte que a criança faz da cena e à perspectiva que é evidenciada por esse recorte. Antes de considerarmos o episódio sob esse aspecto, vejamos algumas considerações feitas por Figueira (1985) acerca da noção de perspectiva.

Essa noção, posta em tela pelo trabalho de Fillmore (1977)<sup>81</sup> como uma alternativa à descrição linguística, foi reinterpretada pela autora no sentido de revesti-la de uma certa ligação com a noção de orientação argumentativa – útil na abordagem da alternância entre enunciados causativos e não-causativos, registrados nos contextos de interação criança-adulto, em que estão envolvidos: alguém que faz algo e uma entidade que sofre uma mudança de estado ou lugar. Na exemplificação exposta pela autora, vemos que os recortes são variados e que vão

---

<sup>81</sup> Dito de maneira breve, a questão para este autor estava em afirmar que, ao falar de determinado evento (qualquer que seja), o falante escolhe uma dada perspectiva pela escolha do verbo que, então, “seleciona” as funções gramaticais correspondentes a sujeito e objeto direto. Assim cada verbo é a marca de uma certa perspectiva. Eis os exemplos do autor, citados por Figueira (1985, p. 260):

i. Eu vendi o livro a Maria.

ii. Maria gastou R\$ 50,00 com o livro.

iii. O livro me custou R\$ 50,00.

Com o verbo “vender”, toma-se a perspectiva do vendedor e do produto. Com o verbo gastar, toma-se a perspectiva do comprador e do dinheiro. Com o verbo custar, toma-se a perspectiva do produto e do dinheiro. Estão em perspectiva sempre aqueles que ocupam a função de sujeito e objeto.

da mera menção ao efeito resultante (*[a pasta] rasgou sozinha*)<sup>82</sup> ao recorte da mudança provocada por um agente próximo (*você que tá fazendo pisar; a camisa tirou o lenço*)<sup>83</sup> ou por um agente remoto, mais recuado na cadeia causal (*Foi você que me fez molhada; A Ana Cláudia que jogou [as peças] no chão. Daí eu fiz catar*)<sup>84</sup>. Figueira (1985, p. 280) procura “por em evidência o valor argumentativo das perspectivas instauradas pelas próprias formas de expressão”, realçando o valor negativo ou positivo que a noção de agente carrega (Figueira, 1986). Para a autora, “a tomada de perspectiva [...] não é alheia à situação de discurso; antes, é por ela determinada” (FIGUEIRA, 1985, p. 257). Como afirma:

[...] a partir de tal constatação já não é mais possível – cremos nós – nos contentarmos com uma noção de perspectiva (aplicada, é verdade, com uma certa adequação à descrição de sentenças), mas que não vem acompanhada de uma visão ou concepção de linguagem, na qual a situação interacional –

<sup>82</sup> Segue abaixo a transcrição na íntegra dos episódios, para o conhecimento do contexto pelo leitor:

Episódio 267 (FIGUEIRA, 1986, p. 237):

(A mãe se surpreende ao constatar que a pasta de elástico nova que tinha trazido para casa está com uma das línguas rasgada; interpela a filha)

M. Cê que rasgou?

A. É... Eu tava brincando com ela, aí não sabe como fazer assim. Aí ela rasgou. Cê não tinha visto?

M. Não.

A. Foi bom cê num viu.

(A mãe não dá maior importância ao fato, convencida de que a pasta já viera com defeito; pouco depois, A volta espontaneamente assunto)

A. Cê pensou que foi eu que rasgou?

M. É.

A. Não. Foi a pasta que rasgou. É porque... desse lado, né, ela rasgou, então.

M. Rasgou sozinha.

A. Rasgou sozinha, eu ia pôr a mão, aí rasgou. (Diário - 4;5.18)

<sup>83</sup> Episódio 233 (ibid., p. 208):

(A tinha espalhado discos no chão e está quase pisando neles)

M. Não pisa nas coisas não, Anamaria.

(A mãe sem querer esbarra na criança e faz com que ela pise no material)

A. Você que tá fazendo pisar.

(D – 3;2.25)

Episódio 253 (ibid., p. 226)

(A estava vestida com um conjunto de saia e lenço de cabeça; aproxima-se da mãe sem o segundo)

M. Ué, por que você tirou o lenço?

A. A camisa tirou o lenço.

OBS: A referia-se ao fato de que quando fora tirar a camisa, o lenço saíra junto.

(D – 4;7.15)

<sup>84</sup> Ibid., p. 197:

(Obedecendo à ordem dos pais, A fizera o mesmo caminho várias vezes para guardar seus brinquedos; ao final, os pais constataam, admirados e enternecidos, que ela está molhada de suor)

A. Foi você que me fez molhada.

(D – 3;0.12)

Episódio 245 (ibid., p. 214):

(A mãe vai buscar A na escola; se quer ela perceba, olha-a pela janela da sala de aula; vê a criança dizer algo para professora; depois, já no carro, pergunta a ela)

M. Que cê tava contando prá tia?

A. A Ana Cláudia que jogou no chão (peças de montar). Daí eu fiz catar.

M. Como cê fez catar?

A. Eu contei prá tia que a Ana Cláudia jogou tudo no chão. (D – 4;8.22)

particularmente, os papéis que os interlocutores desempenham no interior dela – seja vista como determinante (pelo menos parcialmente) da forma dos enunciados emergentes. (FIGUEIRA, 1985, p. 266)

A argumentação da autora ganha mais força ao se deter no material representado pelas estruturas *fazer +V*, cuja análise leva a reconhecer recortes que não são previamente fixados, variam com a possibilidade (argumentativamente aproveitada) de “encontrar agentes mais recuados no tempo e no espaço”; enquanto com as construções não-causativas, abre-se a possibilidade de centrar-se no efeito do processo, sem menção a agente, e, conseqüentemente, sem marcação de categoria de “pessoa” no verbo. Assim, enunciados como “*Você que tá fazeno pisar*” (v. nota 85) e “*Foi a pasta que rasgou. É porque... desse lado, né, ela rasgou, então*” (v. nota 84) não são destituídos da tomada de uma perspectiva sobre a situação de discurso, cujo efeito na cena do diálogo é atribuir a um terceiro a responsabilidade pelo acontecido (no primeiro caso), e o apagamento do agente (no segundo caso), com o foco sobre o resultado do processo, o que isenta o falante de qualquer culpa pela ação.

É importante destacar que a autora questiona, especificamente, a formulação feita por Fillmore (1977) da existência de mecanismos restritivos que comporiam um quadro de pensamento a ser considerado lógico ou normal e que levariam (na visão do autor) a um recorte pré-determinado de certo evento – chegando a uma estrutura sintática “padrão”<sup>85</sup>. Figueira (1986) rejeita a ideia de que “dada uma certa estruturação dos eventos [...] haja uma tendência em adotar um recorte pré-determinado por uma saliência concebida abstratamente, em termos absolutos. Em outras palavras fora da situação de elocução” (FIGUEIRA 1985, p. 268). Ao contrário, escreve a autora, “[...] queremos poder aceitar a instanciação de qualquer estrutura, derivada de pontos de vista diversos” (FIGUEIRA, 1985, p. 268”).

De nossa parte, ainda que não nos aprofundemos nas questões levantadas por Fillmore (1977), a principal observação que podemos fazer a partir da teorização que assumimos nesta tese é a de que a perspectiva é dada pela língua, através de um “recorte” que o falante instaura de determinada cena.

Assim, Figueira (1985), após observar os limites da noção proposta por Fillmore (1977), é levada, como vimos acima, a interpretar os dados de aquisição da linguagem em uma direção que se aproxima daquela introduzida pela Semântica Argumentativa (DUCROT, 1977,

---

<sup>85</sup> Fillmore (1977, p. 75, apud Figueira, 1985) vale-se do verbo “to hit” para sua explicação:

I hit the stick against the fence.

I hit the fence with the stick.

Na descrição do autor, no primeiro exemplo toma-se a perspectiva do agente e do objeto manipulado; enquanto no segundo, a perspectiva adotada é a do agente e do objeto afetado.

1980, 1989; ANSCOMBRE & DUCROT, 1976, 1981). A título de ampliar sua exemplificação para além dos dados de aquisição, a autora inclui em seu trabalho uma exploração dos termos *quase* e *nem*, cujo emprego em dois enunciados chamou sua atenção pela possibilidade de recortar uma situação:

A e B se dirigem para casa onde vão assistir à transmissão de um jogo pela TV. Chegam a poucos minutos do início da partida (chamemos a isto “o dado objetivo a ser comunicado”). A liga o televisor, vê as imagens dos comerciais que precedem a abertura do jogo. (FIGUEIRA, 1985, p. 271)

Diante de tal situação, haveria duas possibilidades de A dirigir-se a B:

a) O jogo nem começou. Acalme-se.

b) O jogo está quase começando. Aprese-se

Veja que, ainda que ambos os enunciados façam menção ao mesmo fato – o jogo não ter começado –, o enunciado (a) orienta para uma conclusão que pode ser formulada por “Acalme-se”, “Não tenha pressa”; enquanto o enunciado (b) orienta para a conclusão contrária: “Aprese-se”. Como analisa a autora, no primeiro enunciado a perspectiva evidenciada é de estado anterior ao evento que está na iminência de acontecer, tranquilizando, assim, seu interlocutor; no segundo, a perspectiva é a do evento que está para se dar, daí a necessidade de apressar B. Interessante observar como o enunciado com “quase” poderia orientar para a conclusão “acalme-se”, se a situação discursiva fosse outra, como por exemplo se B estivesse demasiadamente ansioso para que o jogo começasse. Isso corrobora a afirmação de Figueira (1985) de que os enunciados não podem ser interpretados sem se considerar a situação interacional e discursiva em que são realizados.

Voltando agora ao episódio de J, é útil relembrar que uma das características de estruturas com *mas*, segundo Vogt (1989), é colocar “na balança” dois argumentos, sendo que o locutor declara atribuir maior importância àquele que se inicia pelo operador. Nesse sentido, é interessante notar a perspectiva evidenciada pela fala da criança, a partir do recorte que ela faz do evento. Como fica claro pelos comentários da pesquisadora (mãe da criança), não fazer xixi na cama era algo que despertava elogios por parte dos pais e, assim como é comum na relação adulto-criança, havia uma expectativa de que ela parasse também de chupar o dedo. Como mostra a interpretação da pesquisadora ao transcrever o episódio, a criança não estava alheia a essas expectativas: (*demonstrando conhecimento do sistema de expectativas do interlocutor, J se aproxima da mãe*). Se o *mas*, ao negar a conclusão orientada pelo argumento anterior, introduz o argumento que irá prevalecer, a perspectiva instaurada pela fala da criança

é a que dá ênfase não ao seu feito digno de elogio, mas justamente ao “mau hábito” que se mantém. Invertendo a ordem dos enunciados – “*Ainda tô chupando o dedo, mas não fiz xixi na cama*” – a força do argumento recairia sobre o fato de J não ter feito xixi na cama; perspectiva que atenuaria o aspecto negativo, uma vez que enfatiza um feito elogioso. Tal como se apresenta, a fala de J parece revelar uma “culpa”, ou um reconhecimento de que ainda falta algo para que as expectativas que recaem sobre ela sejam alcançadas.

O fato é que, sem dúvida, o episódio mostra que há um desdobramento de posições. É porque a criança pode se lançar ao lugar do outro, onde reconhece quais expectativas são colocadas sobre ela, que ela pode assumir determinada posição<sup>86</sup>. Nesse sentido, desde já é possível afirmar que essas construções com *mas* podem revelar uma posição distinta da criança em relação à língua. Posição a partir da qual lhe é possível projetar-se ao lugar do outro, a partir de representações instanciadas, como já dissemos, pela e na linguagem.

## 2.5 Definindo o *corpus* - aspectos metodológicos

Os dados aqui apresentados fazem parte do acervo do projeto de Aquisição da Linguagem<sup>87</sup>, e é constituído de gravações (e suas transcrições) de cerca de 30 minutos, realizadas semanalmente pelas investigadoras que, na maioria das vezes, eram as próprias mães das crianças. A preocupação era de que a criança permanecesse em seu contexto familiar, em situação natural de interação. Hoje esse banco de dados encontra-se depositado no CEDAE – Centro de Documentação Alexandre Eulálio – do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Esse é um dos mais ricos acervos do Centro e conta com 423h e 07min de gravação de onze crianças.

No que diz respeito a este trabalho, o primeiro passo do estudo foi a escolha do sujeito. Nossa preocupação era de que houvesse transcrições desde os primeiros anos da criança. Nesse sentido, escolhemos o sujeito R, gravado de 1;00 a 4;10 anos de idade. Procedemos a uma leitura de todas as sessões de gravação, recolhendo todos os episódios em que houvesse a ocorrência de *mas* (ou *mais* com valor de *mas*) na fala da criança. A última etapa da preparação dos dados consistiu em uma revisão dos dados que foram selecionados para

---

<sup>86</sup> Lembremos que para o enunciado “*Eu sou a Juliana. Pode andar de carrinho na rua?*”, Figueira (2011) fala em “mobilidade de posição”.

<sup>87</sup> O projeto teve início na década de 70 e era coordenado pela Professora Dra. Cláudia Thereza Guimarães de Lemos. Dele faziam parte as professoras Dra. Rosa Attié Figueira, Dra. Maria Fausta Pereira de Castro, Dra. Ester Scarpa e Dra. Maria Cecília Perroni.

análise, a fim de verificar possíveis equívocos de transcrição, ou captar segmentos que foram descritos como ininteligíveis.

Os episódios estão agrupados no texto conforme o fenômeno interpretado por nós, não obedecem necessariamente a uma ordem cronológica. Quanto à apresentação gráfica, esclarecemos que se segue aqui um padrão criado e compartilhado pelas pesquisadoras do grupo de Aquisição da Linguagem (já citado), em que se verifica seguinte formatação:

- Antes de cada turno de fala, está a inicial do nome dos participantes do diálogo – R para nosso sujeito e M para a mãe. Algumas vezes participam também a irmã – D – e o pai – P.
- Informações sobre o contexto de gravação são postas entre parênteses. Trata-se tanto de informações relativas ao contexto de gravação, enunciadas pela investigadora durante as sessões, como informações acrescentadas por nós, no início de alguns episódios, devido ao recorte que fazemos do episódio.
- Alguns símbolos são recorrentes: / indica uma interrupção abrupta na fala; \_\_ uma pausa longa entre palavras; [ ] marcam falas concomitantes do participantes da interação; (SI) equivale a um segmento ininteligível.
- Ao final de cada episódio coloca-se entre parênteses a idade exata da criança em anos, meses e dias, por exemplo: (3;09.2).

Quanto ao recorte das cenas, procuramos fazê-lo da maneira mais ampla possível, de modo que pudéssemos alcançar o todo de determinado tema do diálogo, ou dito de outra forma, de modo a acompanhar o percurso que levou ao aparecimento do *mas* na fala da criança e, assim, dar condições ao leitor de compreender o diálogo adulto-criança.

Nos capítulos anteriores, apresentamos diferentes estudos que, sob diferentes aspectos trataram da conjunção *mas*. Desse modo, uma vez mais, é preciso salientar que neste trabalho consideramos a fala da criança a partir de uma abordagem interacionista. Ao nos colocarmos nessa posição, a principal consequência metodológica é a adoção do diálogo como unidade de análise, pois para nós a fala da criança só pode ser entendida na relação com a fala do outro, como já explicitamos anteriormente. Entendemos que, de todos os estudos que percorremos sobre o *mas*, o que melhor poderia nos servir como instrumental descritivo seria o da teoria da Argumentação na Língua, sobretudo pela sua concepção estruturalista de língua, da qual compartilha o Interacionismo.

Compreendemos que existem alguns pontos de distanciamento entre essas duas teorizações. Talvez o mais evidente deles seja a própria unidade de análise – para nós, o diálogo; para a ADL, o enunciado. A nosso ver, contudo, isso não impede que nos valhamos de alguns conceitos da teoria da Argumentação na Língua em nossas análises, mesmo que não intentemos proceder a uma descrição estritamente semântica. Dessa forma, destacamos que, da teorização ducrotiana, figurarão de maneira central em nossa abordagem da fala da criança: o conceito de argumentação como circunscrita à língua, manifestando-se em encadeamentos discursivos, bem como a descrição do funcionamento prototípico do *mas* – uma partícula que indica uma contraorientação argumentativa (noções que estão presentes na formulação de Ducrot desde a forma padrão da teoria até os dias de hoje, com a teoria dos blocos semânticos).

Vejamos na sequência os episódios e nossas análises.

### 3 O MAS NA FALA DE R: QUESTÕES LINGUÍSTICAS E DISCURSIVAS

Até aqui, vimos percorrendo estudos sobre o conectivo *mas*, com especial interesse pela abordagem da Semântica Argumentativa, que tem Oswald Ducrot como seu principal representante. A partir deste ponto daremos visibilidade à fala de nosso sujeito, através de uma seleção de dados que perfaz cerca de 30 episódios de interação criança-adulto. Dessa forma, tendo sempre presente a ideia de que os dados de fala de criança têm uma particularidade que deve ser respeitada – sua heterogeneidade e imprevisibilidade – buscaremos observar a emergência das construções com *mas* na fala de R, naquilo que ela pode revelar sobre o processo de aquisição da linguagem desse sujeito na sua relação com a língua e com o outro.

Acompanhando os dados de R, pudemos observar desde muito cedo a ocorrência do operador *mas*, que aparece pela primeira vez nas sessões de gravações aos seus 2;02.19 anos de idade. Ela é uma criança bastante ativa e falante e, diríamos, de personalidade forte. Acreditamos que isso pese na ocorrência do *mas*, uma vez que ele marca, sobretudo, um posicionamento contrário ao dizer do outro. Adiantamos que não se trata apenas da criança discordar do adulto, mas também, e especialmente, de ela argumentar e, pela sua fala, dirigir o adulto a algum “lugar”; ainda que essa direção se dê sob efeito de um funcionamento que está marcado na língua. Dito de outro modo, o adulto é afetado pelo valor performativo do enunciado argumentativo.

Na observação do *corpus*, notamos que a ocorrência do *mas* apresenta algumas regularidades, sendo assim procuramos dispor a apresentação dos dados conforme as semelhanças que eles mostram entre si. O que se mostra mais evidente é o grande número de ocorrências em que, na fala de R, o *mas* aparece associado ao verbo *querer* (em frases afirmativas e negativas), em contextos em que, a despeito de objeções vindas do adulto, ela

insiste em ter a vontade atendida. Por ora, notamos que o *mas* é o marcador desse espaço de vontade do falante, como vemos nos episódios abaixo<sup>88</sup>:

- (1) (A mãe e as meninas – R e sua irmã, D – estão fazendo as malas para uma viagem)  
 M.: Raquel, não faz caca com talco, não precisa levar o talco né Quel, tem lá.  
 R.: Eu sei nééé, **mas** eu quero leever (baixo).  
 D.: Aaah! Cadê o cachorrinho.

(3;10.28)

- (2) (Na mesa para o almoço: mãe, pai, R e a irmã, D)  
 R.: Vô (si) eu vô querê só/ só batata.  
 M.: Só batata?  
 R.: Éé  
 M.: Batata ou banana?  
 R.: Batata  
 M.: Não tem batata.  
 R.: (SI)  
 M.: Tem mandioquinha, que é uma delícia.  
 R.: Eu que-o batata. Faz uma máscara que aparece uma batata?  
 M.: Não, não é tão fácil assim, né Raquel?  
 R.: Eu queeero.  
 M.: Não é tão fácil aparecê batata assim.  
 R.: Eu quero.  
 M.: Tem banana.  
 M.: Banana, bife, saladinha dee [chicória].  
 D.: Qué? (SI) uma delícia.  
 R.: Nuuum [queé].  
 M.: Mandioquinha refogada que é ótímo, arroz e feijão. Por que cê tá brava Quel?  
 R.: Porque eu quero batata.  
 M.: Fala mais alto.  
 R.: Porque eu quero batata.  
 M.: Não tem batata.  
 R.: **Mais** eu quero.

(3;00.15)

Embora nosso núcleo temático seja o *mas*, não negligenciamos outros fatos a ele ligados. Assim, consideramos a ocorrência de outros conectivos que, algumas vezes, mostram funcionamentos semelhantes ao do *mas*. No episódio 2, percebemos que o *porque* liga-se diretamente à pergunta da mãe,

- M.: “Por que cê tá brava, Quel?  
 R.: Porque eu quero batata.

Entretanto, há outras situações em que sua ocorrência está diretamente relacionada ao aparecimento da adversativa na fala de R, como se observa em 3.

- (3) (A mãe tenta convencer R a ir almoçar)  
 M.: Um fraango com milho veerde, uma booa saladinha gostooosa.  
 R.: Num gosto/ num gosto de salada (voz bem baixa).

<sup>88</sup> São bastante numerosos os episódios desse tipo, no entanto, selecionamos apenas aqueles mais representativos, de modo a não tornar repetitiva e maçante a leitura. Apresentamos outros episódios na seção Anexo.

- M.: E arroz  
 R.: arroz eu gosto ce traz aquele seu arroz pra miim mã?  
 M.: Hehehe... viu como tá cum fome? Arroz com molhinho?  
 R.: É... não. Arroz com molhinho.  
 M.: Só que tem uma coisa Raquel, no quarto não é lugar de comer. É lugar de comê no quarto por acaso?  
 R.: Não, **mais** eu queero comê aqui porque/ porque eu tenho que fazê esse [SI] ficá pronto.  
 M.: Cê tem que separá o jogo da memória?  
 R.: É. Eu tenho que separá, porque se não separá vai/ eu tô fudida.

(4;05.14)

Em 3, há dois aspectos a serem considerados. Primeiramente, notamos de maneira muito explícita um movimento concessivo na fala de R. Note-se que à pergunta da mãe, *É lugar de comê no quarto por acaso?*, a criança responde: *Nãao, mais eu queero comê aqui porque/ porque eu tenho que fazê esse [SI] ficá pronto.* Antes, é preciso dizer que na fala da mãe, colocada como um questionamento, há uma objeção, que pode ser formulada como “Você não deve comer no quarto”. A criança não parece alheia a esse funcionamento que tem a pergunta, nesse caso, e em sua resposta a ocorrência do “não”, para além da negativa, mostra uma concordância em relação ao que disse a mãe. O que não impede, no entanto, que sua vontade seja mobilizada como argumento contrário à objeção. Nesse sentido, a fala de R poderia ser glosada como: “Não. Concordo com você, mas eu quero...”. Ducrot (2009), ao tratar de ocorrências dessa natureza na fala adulta, fala em “estratégia concessiva”; nós, entretanto, não ousamos falar em estratégia, pois suporia uma intenção que não se pode atribuir à criança, mas o movimento concessivo existe, como efeito de linguagem.

Nesse episódio, especialmente, a vontade de R expressa pelo *mas* é seguida por uma justificativa numa construção encaixada: *Nãao, mais eu queero comê aqui porque/ porque eu tenho que fazê esse [SI] ficá pronto.* Isso nem sempre ocorre, muitas vezes as ocorrências de “*mas eu quero*” parecem marcar situações em que o único argumento é a vontade do falante. Sobretudo antes dos 4 anos de idade, são essas as ocorrências que mais se repetem.

Há, ainda, outra justificativa com *porque* numa estrutura contrafactual, “*x, porque se não x, y*”: “*Eu tenho que separá, porque se não separá vai/ eu tô fudida*”. Se pensarmos na complexidade enquanto construções encaixadas, tal qual discutida na introdução deste trabalho, tem-se aqui um belo exemplo de uma estrutura complexa na fala de R.

Ainda na mesma direção da vontade como argumento, temos o episódio abaixo.

- (4) (M e R estão arrumando malas para uma viagem. A mãe já havia advertido para colocar pouca roupa. R quer levar um vestido e a mãe diz que não precisa, pois não irão sair)  
 R.: Ah mãe eu quelu leva eessi, mãaae. Eu adooro essi vis/tiido eu adouru eeli e eu quello levá [SI] (tom manhoso, dócil, meio devagar como se fosse chorar).

M.: Eu acho que não precisa não!

R.: **Mais** eu acho que precisa.

M.: Aliás eu acho que devia levar só um tênis de vocês [SI] leva esse Quel. Tem que levar outro sapaatu.

R.: Então queo levá a boota mesmo.

M.: Mais não é muito espaço que/que ocupa a bota?

R.: Ah **maais** eu quero a boota mãe, por favor, por favoor (meio cantado). A genti vai ficáa quaaantos dias láa?

M.: Dois, três só. Dois dias.

R.: Aah maanhê... então por que essa ropa toda aí?

M.: Então!? Pô já tem tudo isso ainda qué levar mais? Isso aqui é short, calcinha e blusinha. Isso aqui não preciisa levar.

R.: **Maais** eu quero levá só esse vestido e a boota! Mais naada! \_\_\_ chchê num tá levanu ne/umm vistido mãe!

M.: Num precisa! Short e calça comprida.

R.: **Mais** eu queru levaa êeste.

M.: Não precisa filha!

R.: **Mais** precisa, pra mim priciisa! Será que cê num inteendii mãe? A primeira vez, que eeu/ fiquei assiiim emocionada [SI] (tom dócil, meigo).

(4:09.03)

Esse episódio apresenta vários pontos a serem considerados. A primeira ocorrência da adversativa aparece como um recorte quase integral do enunciado da mãe, com a diferença de que R rebate a fala do adulto, discordando dela:

M.: Eu acho que não precisa não!

R.: **Mais** eu acho que precisa.

A nosso ver, nesse enunciado de R ocorre funcionamento semelhante às ocorrências de “*mas eu quero*”, uma vez que marca veementemente a presença do locutor no enunciado; o que muda é o argumento mobilizado para tal – em um caso o seu querer, em outro a sua consideração da necessidade. Nas três vezes em que ocorre a construção “*mas eu quero*”, embora o que se siga como complemento seja diferente, tem-se o mesmo e único argumento – a vontade da criança.

Na continuação do diálogo, notamos duas ocorrências da partícula *então*; e, em cada uma delas, um funcionamento distinto. Como mostramos na seção 2.3, esse foi um dos conectivos estudados por Pereira de Castro (1996), a qual notou que, em determinadas situações, o *então* aparecia na fala da criança após uma objeção, mando ou proposta do interlocutor. Desse modo, o conectivo poderia marcar o acordo com a proposição do adulto, expandindo o seu enunciado. É isso que podemos observar no segmento:

M.: Aliás eu acho que devia levar só um tênis de vocês [SI] leva esse Quel. Tem que levar outro sapaatu.

R.: Então queo levá a boota mesmo.

M.: Mais não é muito espaço que/que ocupa a bota?

O interessante é observar que o *então* marca um acordo com a proposição da mãe de que outro sapato, além do tênis, deve ser levado: *Se tem que levar outro sapato, então quero levar a bota*. Entretanto, vê-se que não é isso que a mãe pretendia, pois na sequência ela faz uma pergunta que aponta para uma negação a esse “querer” de R. À objeção da mãe, segue-se novamente o “*mas eu quero*” na fala da criança:

R.: Ah **maais** eu quero a boota mãe, por favor, por favoor (meio cantado). A genti vai ficáa quaantos dias láa?

M.: Dois, três só. Dois dias.

R.: Aah maanhêe... então por que essa ropa toda aí?

A outra ocorrência de *então* que se dá na sequência recortada acima mostra um percurso argumentativo bastante complexo que culmina com a contestação, por R, da objeção feita pela mãe. E que, ao fim, confere mais força ao argumento pela vontade. Veja que esse encadeamento com *então* só é possível por conta da resposta à pergunta: “*A genti vai ficáa quaantos dias láa?*”. Caso a resposta fosse um número que pudesse ser considerado como um período no mínimo razoável, o encadeamento seria de outra natureza. Essa mesma estrutura – *então + por quê?* – é a que Pereira de Castro (1996) encontrou na faixa de idade entre 2;7 e 5 anos de seus sujeitos; com relação aos seus dados, a autora concluiu que esse tipo de estrutura colocava em suspensão o “consenso sobre a verdade” do primeiro enunciado (o da fala mãe). Em nosso caso, o funcionamento é um pouco distinto, devido ao percurso que leva à enunciação de “*então por que essa ropa toda aí?*”, que teve início já quando a mãe orientou que R não colocasse tanta roupa na mala; esse *então* tem um caráter desafiador, que questiona justamente o que dissera a mãe sobre o espaço.

Na seção 2.1, em que discorremos sobre a ADL, referimo-nos à diferenciação feita por Ducrot (2009) entre **argumentação retórica** e **argumentação linguística** e pontuamos que o autor reconhece que a argumentação linguística pode servir à persuasão. Retomamos essas considerações apenas para enfatizar que elas podem nos servir para pensar a fala da criança, na medida em que alguns episódios são fortemente marcados por um discurso persuasivo da criança dirigido à mãe. O que vimos observando até aqui mostra-se como formulações voluntárias em que o único argumento é a vontade do falante, configurando-se como um modo de R fazer valer a sua vontade; embora, muitas vezes, a persuasão enquanto efeito no outro não se realize ou, em outras palavras, não leva o adulto a “agir” de uma maneira ou de outra.

Tendo observado esses episódios em que aparecem as construções “*mas eu quero*”, perguntamo-nos: qual seria a diferença com relação a outras construções, como a do episódio seguinte?

- (5) (R está separando algumas coisas para um passeio que fará)  
 M.: Eu vou táá \_ fazendo umas coisas e não vou poder brincar com você, você brinca sozinha lá tá?!  
 (Interferência)  
 R.: Levá todas as história (interferência) sandalinha.  
 M.: mhhm  
 R.: Tá e uma calcinha, uma calça comprida.  
 M.: Tá calor, Quel, você pode ficar desse jeito.  
 R.: **Mais** tá chovendo.  
 M.: Será?  
 R.: Táa sim.  
 M.: Acho que parou de chovê.  
 R.: Então parô de chovê, eu acho.

(4;01.21)

No episódio 5, o enunciado da mãe – “*Tá calor, Quel, você pode ficar desse jeito*” –, embora não apresente nenhuma marca gramatical de negação, apresenta-se como uma negação ao desejo expresso por R de levar uma calça comprida ao passeio, a esse enunciado do adulto articula-se o “*Mais tá chovendo*”. No episódio 3, o que chamamos de movimento de concessão é explicitado pelo advérbio “*não*”, já em 5 esse movimento não é explícito, mas está posto devido a um funcionamento que faz parte do operador *mas*, como vimos. Assim todo esse movimento poderia ser assim formulado: *Sim. Está calor, mas está chovendo, logo devo ficar de calça.*

O encadeamento “*Mais tá chovendo*” carrega, ainda, uma outra particularidade – o deslocamento, para a fala da criança (dirigida ao adulto), de discursos que são próprios do adulto dirigidos a ela. Como já mencionado, Pereira de Castro (1996) pontua a existência de “argumentos cristalizados” que são incorporados da fala adulta e ressignificados na fala infantil. Nessas ocorrências, podemos afirmar, em conformidade com Vogt (1979), que o discurso do adulto se dá como “representação”; o adulto é representado na fala da criança como aquele que dita determinadas normas sociais. Esse mesmo autor cita alguns episódios de A<sup>89</sup>, em que a fala da criança reflete claramente essas normas. Apresentamos abaixo três deles<sup>90</sup>:

- i. (Anamaria fala consigo mesma, perto de sua mãe)  
 A.: *Aquele (vestido) é quando que é ir na colinha, né?! Agora não vai tirar não.*
- ii. A.: *Ó mãe, eu não posso ir no Danilo, não?*

<sup>89</sup> Sujeito de Figueira.

<sup>90</sup> Em Vogt (1979) não consta a idade de A, quando da ocorrência desses episódios. Mas o segundo deles foi reanalisado por Figueira (2011), que esclarece que, na ocasião, A tinha pouco mais de 3 anos de idade.

M.: O Danilo tá jogando bola.

A.: *Cê qué eu vou ou fico aqui em casa? Fico em casa, né?!*

iii. (Anamaria dirige-se à mãe que não queria que ela tirasse o paletó:)

A.: Tirei a blusa do pijama, mãe.

M.: (desapontada) Ah!

A.: Depois *eu fico tô pirrando*, né? Não é, “*fico tô pirrando*”, é *resfriada*, né?

Como observa Vogt (1979, p. 86), em cada um desses diálogos aparece, nos enunciados da criança,

[...] um discurso citado da mãe, mesmo que este discurso não tenha sido efetivamente produzido pelo destinatário real. São discursos de um destinatário representado (discursos referidos) que, no entanto, orientam o próprio comportamento linguístico de Anamaria, no sentido em que eles, na relação com o seu discurso (discurso que refere) constituem os papéis que ela representa, enquanto destinador. E não é preciso muito esforço para perceber que é neste jogo de mascaras que se reproduzem as condições sociais de interação mãe/filha.

Voltando ao nosso *corpus*, logo acima perguntamo-nos qual seria a diferença entre episódios como 5 e aqueles com “*mas eu quero*”. Percebemos que a diferença está unicamente naquilo que é mobilizado como argumento. Em 5, um estado de coisas do mundo, enquanto nos primeiros, a vontade do falante. No entanto, o que parece estar em jogo em todos eles é a realização de um desejo da criança.

Ainda em relação a esse episódio, destacamos o uso do *então* que, neste enunciado da criança, introduz uma fala idêntica à fala da mãe, apenas invertendo-se a ordem:

M.: Acho que parou de chovê.

R.: Então parô de chovê, eu acho.

Em um primeiro momento, pode-se pensar que esse operador de conclusão aparece unicamente ligando as duas falas; mas se consideramos todo o episódio, vemos que ele parece estar associado ao primeiro argumento da criança: “*Mais tá chovendo*”. E funcionaria, pois, como uma reconsideração desse argumento.

Em outros momentos da amostragem há uma série de ocorrências em que diferentes argumentos são mobilizados. Contudo, também nesses casos o que está em jogo é a realização da vontade da criança. São eventos nos quais a criança tenta, claramente, persuadir a mãe de algo em seu favor, como nos episódios seguintes:

(6) (R estava contando [lendo] história pra mãe, mas não quer mais. Quer brincar com outra coisa – telefoninho. A mãe sugere que desliguem o gravador e vão ao “Eldorado”, pois precisava comprar calcinha e soutien.)

R.: A, vam/ (SI) uma cidade de binquedinhos. Uma/uma/ uma noiva tem lá, você compa/ vestido de noiva e a boneca, lá, compa?

M.: Não, vocês já têm boneca.

R.: Aaaah (chora)

M.: na/ a gente não pode estar comprando o que não precisa, Raquel, a gente só tem que comprar o quê precisa.

R.: (chora)

M.: Cê tem: duas Suzi, duas bonequinhas e aquela da Vaninha. Cê tem muita boneca aí!

R.: **Mai** não tenho bestido de... vestido de noiva (tom de choro).

(2;10.23)

- (7) (R está desenhando, num certo momento ela quer desenhar em um livro que pertence a outra pessoa)

M.: Esse livrinho não é meu, não é seu também, não pode estragar.

R.: De quem é?

M.: Da tia Eliana.

R.: Ela deixa desenhá?

M.: Não deixa não. Ela quer de volta intacto, direitinho. Ela quer de volta limpinho, sem estragar.

R.: Tá... limpinho.

M.: Tá, não é pra desenhar. Deita assim que nem eu e vamo contá. Empurra a cadeira mais prá lá ó.

R.: Hum, hum, hum, ó

M.: Não é pra desenháá.

R.: Eu quero (mais baixo, como que se interrompendo), **mas** a Dani desenhô.

M.: Mas eu vou apagar tudo com a borracha depois... Conta pra mim a estória... Não é pra desenhar.

R.: Desenhô.

(2;09.01)

No episódio acima, notamos um encadeamento inusitado: “Eu quero, **mas** a Dani desenhô.”. Enquanto falantes, somos tentados a interpretar o enunciado como podendo ser dividido em dois, no sentido de que o segmento introduzido por *mas* não se relaciona com o primeiro, e sim com a fala anterior da mãe, “*Não é pra desenhá*”. Assim, numa paráfrase da fala de R teríamos: “A Dani desenhô, logo eu também posso desenhar”. Interessante notar que o enunciado poderia ser substituído por uma contrafactual, *se p então q* – “Se a Dani desenhô, então também posso desenhar” – o funcionamento é semelhante. No entanto, enquanto pesquisadores, não podemos deixar de notar que o que aparece aqui é um arranjo insólito, na medida em que são postos em relação enunciados que, aparentemente, não estabelecem entre si uma relação de oposição: “Eu quero” e “a Dani desenhô”. Tornamos a dizer, a partir da posição de falante, somos a obrigados a interpretar de determinado modo a fala de R, para que ela faça sentido, mas o estranhamento existe. E existe como efeito do encadeamento inusitado.

Seguimos com 3 novos episódios que exibem uma semelhança entre si. Eles mostram existir, por parte da criança, um “reconhecimento” de determinadas coisas que marcam uma diferenciação entre o universo infantil e o adulto. “Mas eu sou zá sô gande” é argumento utilizado por R em várias situações, como pode ser visto abaixo.

- (8) M.: Então tira um pouquinho a chupeta da boca, vamo fazê xixi.  
 R.: Não! Eu zá fiz a hola na vó Ofélia!  
 M.: Cê fez o quê?  
 R.: A hola na vó Ofélia.  
 M.: A hora na vó Ofélia?  
 R.: É.  
 M.: Mas tem que fazê de novo, senão cê faz na cama.  
 R.: **Mas** eu zá sô gande.  
 M.: É? (rindo) Nem por isso minha filha, nem por isso, viu?

(3;05.15)

- (9) M e R se entretêm com brinquedos)  
 M.: O fogão tem quatro bocas! Esse daí tem três. É bom levá pra acampá esse fogãozinho, né?  
 R.: É. Legá este daqui. Legá este daqui.  
 M.: Hã?  
 R.: Uai!  
 M.: O quê que houve?  
 R.: Esse é pequeno e eu puis aqui, uai!  
 M.: Num faz mal (rindo). É pequeno e cê pois na boca grande? Num faz mal, pode ser também. Tira essa tampa daí que o fogo tá ligado, hein? Vai queimá, cuidado que queima tua mão, hein?  
 R.: Eu/ **mas** eu sou gande.  
 [(SI)]  
 M.: [ah! E o fogo] e o fogo não (ri)  
 R.: Tá vendo?  
 M.: Tá, cê pôs, cê pôs a mão aí e num queimô?  
 R.: Não  
 [Sou gande]  
 M.: [Porque cê é grande?]  
 Hããã! Só queima gente pequeninha.  
 R.: Cadê o tenzinho?

(2;06.12)

- (10) R.: Manhê? O quê cê vai fazê?  
 M.: Eu vim aqui perto de você.  
 R.: Por quê?  
 M.: Porque eu tinha que trazê o microfone. Cê não vai contá? Conta uma estória pra sua filha, né Raquel? Coitada.  
 R.: Tô vendo aqui.  
 M.: Ela tá chorando, olha lá.  
 R.: **Mas** ela é gande.  
 M.: E gente grande num precisa de estória?  
 R.: Nãããã!

(2;07.21)

Ambos os episódios, 9 e 10, fazem parte de um “faz de conta” criado entre a mãe e a criança. Em 9, a fala de R se opõe a todo o enunciado anterior da mãe: “*Vai queimá, cuidado que queima tua mão, hein?*”. Ao enunciado “*Eu/ mas eu sou gande*” poderia ser encadeado: “*Não serei queimada*”.

No episódio 10, consideramos que também está em jogo aquilo que R acredita não pertencer ao mundo dos adultos. No entanto, o dado não nos permite afirmar, ao certo, a qual

enunciado se relaciona o argumento “*Mas ela é grande*”. Tanto poderia ser com o turno imediatamente precedente da mãe: “*Ela tá chorando, olha lá.*”; quanto ao mais anterior: “*Conta uma estória pra sua filha, né Raquel? Coitada.*”. De todo modo, divisão entre o que pertence ao universo infantil e adulto se mantém. Se pensarmos que a fala do adulto apresenta discursos recorrentes, como “*Você não é grande? Então não chora*” ou “*Criança é que chora*” etc., então diríamos ser bastante provável que o argumento de R esteja articulado ao enunciado imediatamente precedente da mãe.

Mais uma vez observamos a incorporação de discursos próprios do adulto, sobretudo em 8 e 9. Esses discursos, além de advertências, têm a ver com as expectativas que são lançadas à criança, que segue seu percurso com destino a um lugar que se aproxima cada vez mais daquele ocupado pelo adulto. E ocupar esse lugar significa deixar para trás hábitos que são próprios do infantil, como fazer xixi na cama, chorar, etc.. Uma vez mais remetemos às considerações de Pereira de Castro (1996), “[...] certos argumentos revelam que a fala do adulto é incorporada, mas também deslocada de suas condições de uso para justificar algo que a criança quer obter em seu próprio benefício” (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 206). Pode-se, ainda, relacionar esses episódios ao *por quê?*, na medida em que a partir dessas ocorrências é possível identificar o que a criança entende ou apreende como normas do mundo, como apontou essa mesma autora<sup>91</sup>.

No episódio abaixo parece claro como o *mas* se presta a um papel que não se restringe à oposição.

- (11) (A mãe questiona a criança sobre um bilhete deixado a ela)  
 R.: Joguei fora, o bilhete tá molhado.  
 M.: Mais eu preciso ler assim mesmo, eu consigo ler mesmo molhado, é preciso saber o que, é recado da Lucinha, pra mim.  
 R.: **Mais** tá molhado.  
 M.: Não faz mal, eu consigo ler assim mesmo.  
 R.: Nãoo.  
 M.: como, Raquel? Eu preciso saber o que que tem lá dentro do bilhete.  
 R.: (SI) **mais** eu não quero.  
 M.: Eu consigo ler.  
 R.: Joguei o/ o bilhete fora.  
 M.: No lixo?  
 R.: Não, lá na rua, lá na caal/ na calçada.

(3;2.17)

Em 11 vemos que “*Mais tá molhado*” se opõe à possibilidade de a mãe ler o bilhete recebido, a conclusão a que tal enunciado direciona é de que “o bilhete não poderá ser lido”, ao

<sup>91</sup> Veja-se, ainda, enunciado de J. analisado por Figueira (2011), exposto na página 23.

que a mãe assinala com um enunciado concessivo: “*Não faz mal, eu consigo ler assim mesmo*”. Note-se que a fala da criança é uma justificativa para o feito dela (jogar fora o bilhete), o *mas*, para além de estabelecer uma oposição, enfatiza aquele que foi o motivo de R ter jogado o bilhete. Interessante que o operador, de certa forma, também reforça o que a criança havia dito no início: “*Joguei fora, o bilhete tá molhado*”. Note-se que um conectivo com valor explicativo, como *pois* ou *porque*, poderia perfeitamente ser encaixado aí, relacionando os dois enunciados.

O episódio 9 e o 12 apresentam uma particularidade: uso da conjunção *e* com valor adversativo. Como sabemos, tal conjunção classifica-se como uma aditiva na gramática tradicional. Entretanto, em alguns usos ela adquire o mesmo valor atribuído a conjunções adversativas. Tomemos como exemplo o seguinte enunciado:

*Ela estudou muito e não passou nas provas.*

Se consideramos o estudo como o que leva ao bom desempenho nas provas, estudar deveria implicar aprovação nas provas. O predicado “e não passou nas provas” revela uma quebra de expectativa e funciona tal como a descrição de Ducrot (1998) para o *mas*, o segundo enunciado coloca-se como uma negação direta à conclusão orientada pelo primeiro. Vejamos, pois, esse funcionamento da fala da criança.

(12) (Vendo livros e contando história)

R.: Na \_ aaarre, oh que vê?

M.: hum

R.: Tartaruga teentô pega e num pegô.

M.: Hum

R.: Daí oh (SI) que/ o Alexaandre f/ um bebê foi caí atééé, atéé atéé atééé, Atééé aa árvore. (bate com a mão na gravura da árvore)

(3;11.29)

Em 9, referimo-nos a “*Esse é pequeno e eu pus aqui, uai*”. Há claramente uma quebra de expectativa expressa pelo operador *e*. Sendo pequeno, deveria ser encaixado no espaço destinado a peças pequenas; entretanto, não é isso que acontece. No mesmo sentido, no episódio 12 o personagem tenta pegar algo, mas acaba não pegando, como diz R: “*Tartaruga teentô pegá e num pegô.*”. A expectativa criada pelo primeiro enunciado é de que a ação seja concluída, o que não ocorre, contrariando essa expectativa. O sentido é similar a “Tentou pegar, mas não conseguiu”.

Em 13, há duas ocorrências do operador *mas* e ambas fazem parte de uma brincadeira de R em que a mãe faz uma espécie de correção ao que ela diz, como se houvesse alguma incoerência no conteúdo de sua fala. No primeiro caso o enunciado introduzido pelo

*mas* aparece como uma reformulação ao que foi dito anteriormente, como se, a partir da observação da mãe, a brincadeira se alterasse, e é no dizer que isso se mostra.

(13) (Brincando de “faz de conta”)

R.: Vô viazá, tá?

M.: Cê vai amiga?

R.: Vô.

M.: Com boolsa, com lancheira, pra onde que cê vai viajar?

R.: Pra Campinas.

M.: Vai mais você já está em Campinas.

R.: **Mais** vô viazá pra Alaquara.

M.: Aa, pra Araraquara, tchau amiga, boa viagem, hein amiga.

(Um pouco mais adiante... Fazendo de conta que está em Araraquara)

R.: (SI) cê não ouvia eu falá.

M.: Eu não ouvia você falá e cê tussia tudo isso.

R.: É.

M.: Sei.

R.: Cê não ouvia nada, nada, nada, tá?

M.: Tá legal. Eu/ cê tá em outra Araraquara como é que eu posso ouvir?

R.: **Ma/ mais** cê não vai ouvir. Cê vai ouvi quando eu chegá aí, né?

M.: É, só quando cê chegá aqui que/ que/que eu vou ouvindo.

(3;01.02)

Na segunda ocorrência do *mas* no episódio, não se trata de negar ou contradizer a conclusão direcionada pelo primeiro enunciado, mas sim de negar o que é dito no enunciado, propriamente. Esse *mas* funciona como uma réplica da criança em relação ao que disse a mãe, ao mesmo tempo que reforça o seu dizer, “*Cê não ouvia nada, nada, nada, tá?*”; ela já havia dito que a mãe não ouviria. Esse funcionamento se aproxima daquele descrito por Ducrot (1980), de o que *mas*, vindo do locutor X, marca uma oposição ao ato de fala do locutor Y.

Em 14, observamos um exemplo claro de como na fala nem sempre é evidente aquela conclusão à qual a adversativa se opõe.

(14) (R, mãe e a irmã, D, estão brincando de boneca)

R.: Vou/ vou/ eu vou/ eu vou fazê uma cama minha po meu nenê poque ele tá doente agola.

M.: Tadinho.

D.: O meu também (suspira). O meu também... o meu ta/ o meu/ o meu tem uma cama de verdade.

R.: Tem uma cama de verdade? (SI) eche/ eche (SI) no valau, eche não, também, eche não tá.

D.: Um dia, cada dia-dia o meu/ o meu fica com febre.

M.: Cada “dia-dia”?

R.: **Mas** o meu toma remédio.

(2;05.07)

Primeiramente, o que se tem como definido sobre esse episódio é que a fala da criança “*Mas o meu toma remédio*”, embora apareça após uma fala da mãe – “*Cada ‘dia-dia’?*”, não se relaciona com essa fala. Todo o percurso argumentativo se dá pela relação do diálogo das duas crianças. Para interpretar essa ocorrência é preciso retomar a sequência do diálogo,

considerando a primeira fala de R. De início ela, em seu faz-de-conta com a boneca, afirma que o “nenê está doente” (1); há uma fala da mãe, que parece não ser considerada; na sequência há uma adesão de D ao jogo criado pela irmã, ao dizer que o nenê dela também [está doente], e continua com o tema já citado sobre a cama: o seu nenê tem uma cama de verdade; em seguida R prende-se a esse último tema, retomando a fala da irmã como uma pergunta: “*Tem uma cama de verdade?*”; logo após, D produz um enunciado – “*Um dia, cada dia-dia o meu/ o meu fica com febre.*” (2) – que, a nosso ver, liga-se ao primeiro enunciado de R: “*Vou/ vou/ eu vou/ eu vou fazê uma cama minha po meu nenê poque ele tá doente agola.*”; outra fala da mãe aparece sem ser considerada; e, finalmente, aparece a fala de R com o conectivo: “*Mas o meu toma remédio.*” (3).

Vejam, primeiramente, que três palavras pertencentes ao mesmo campo semântico são postas em relação<sup>92</sup> pela fala das irmãs: doente, febre e remédio. A “doente” associa-se “febre” que, por sua vez, associa-se a “remédio”. É nesse sentido que, para nós, o encadeamento com “*Mas o meu toma remédio*” articula-se com “*Um dia, cada dia-dia o meu/ o meu fica com febre.*”, da criança D. Por fim, pode-se dizer que ao enunciado de R poderia se encadear “*portanto o meu sara*”; é essa a conclusão orientada por seu enunciado, o que justificaria a oposição marcada pelo *mas*. O sentido que poderíamos depreender de todo o percurso argumentativo seria: “*O seu nenê fica com febre, mas o meu toma remédio; portanto o meu sara.*”

No episódio seguinte, temos uma ocorrência de *mas* como operador argumentativo em uma estrutura prototípica, em único turno.

- (15) (R está brincando)  
 R.: Escondê... escondê, escondê, óia aquiii (grita).  
 M.: O Ademir tá com sono!  
 R.: Eu também tô, **mas** eu tô, eu tô bincando.  
 M.: Ademir, cê sabe onde a Raquel vai dormi, hoje?

(2;07.02)

Nessa ocorrência, a estrutura descrita por Ducrot (1989) manifesta-se claramente. Na fala de R, “Eu também tô [com sono] (a)” orienta para uma conclusão como “deveria dormir”, “deveria se aquietar”; contudo, o que se segue é “mas eu tô, eu tô bincando (b)”, argumento que orienta para uma conclusão oposta, como: “não vou dormir”, e que prevalece.

<sup>92</sup> Por “relação” pensamos mesmo nas “relações associativas” de que nos fala Saussure, no CLG. Conforme esclarece o linguista, as associações podem ser tantas quantas relações existam; baseadas em qualquer elemento comum, quer no corpo da palavra, quer no significado, como ocorre no dado. Ver para tal, De Lemos (1995), Figueira (1995a) e, mais recentemente, Figueira (2010, 2015, no prelo a, no prelo b).

Segundo a caracterização feita por Ducrot (1998) e apresentada mais acima, *b* não é equivalente a não-*c* – como pode acontecer em outros casos – mas se apresenta como orientando argumentativamente a uma conclusão não-*c*. Tal como fica claro no contexto acima, é o que R elege como mais importante.

As ocorrências 16, 17, 18 e 19 chamaram a nossa atenção, pois podem ser relacionadas. Nos quatro episódios, o *mas* não indica a oposição a uma conclusão direcionada pelo enunciado *a*, nem tampouco parece negar uma conclusão ou invalidá-la. A nosso ver o enunciado seguido pelo *mas* se opõe diretamente ao próprio enunciado, ao que foi dito em *a*:

- (16) (R lê uma história para o pai e a mãe)  
 R.: Comé que chama o ratinho, mãe?  
 M.: Rique e Roque, o ratinho sonhador.  
 R.: O Rique e o Roque [ratinho sonhador]  
 P.: [(SI)]  
 R.: Ele queria pegar o queeeeiijo...  
 M.: Hã!  
 R.: ... **Mais** não era queijo, era a lua.  
 M.: Conta pro Ademir ele não sabe dessa estória ainda  
 P.: Qual história? Qual história?  
 R.: O ra/ ti/ Rique e Roque, o ratinho sonhador  
 R.: Esse que é Rique e Roque. Éee esse é o queijo, ele queria pegar esse queijo, mais não era queijo, era a lua (risonha).  
 P.: Mais como que ele pega a lua que não é queijo, é lua?  
 M.: O quê?  
 P.: Hã?  
 R.: Fazeno uma escad/ Isso era po rato co/éee entrar dentro.  
 M.: É ratoeira.

(3;9.12)

- (17) M.: Éé verdaade que vocês ficaram jogando futebol na ruuaa? [Cu Norton?]  
 R.: [Num é na ruua]. Nna arinha lá? Portão fechado caiu a bola/ caiu a bola a Crist/ a Ana Cristin/ a Cristina a a chutô a bola tão forte... que até/ que até/ que até caiu no vizinho.  
 M.: Haa (tom de graça).  
 R.: E o Norton foi buscá.  
 M.: Éé?  
 R.: É?  
 M.: E só/ só [vo/]  
 R.: [E o] / e ooo/ e o Flavinho falô que ele tá em ciima do telhado, mais num taava.  
 M.: Quem que taava em cima do telhado?  
 R.: O Norton, **mai** num taava não (tom de quem relembra e acha graça).  
 M.: A boola?  
 R.: Nãoo, o Norton o/o Flavinho né? Falô que o Norton tava em cima do [telhaado], **mais** num taava.  
 M.: [Imagiina]... O Norton... O quê que o Norton ia fazê em cima do telhado, né?!?  
 R.: [Pegá a bol/]  
 M.: [O Flavinho já tá falando?]

(4;05.14)

(18) (contando história)

R.: Ô camisiinha dela é torta.

M.: E ela é boaziinha pelo menos?

R.: Não, é chata

M.: É chata?

R.: Sá? porque ela é chaata? (voz forte)

M.: mh?

R.: Tinha uma mooca lá em cima do/ \_\_ d/daa arvore né sentaada  
(criança brincando, gritando)

M.: Mh?

R.: [E] apareceu o reflexo na água né?! Que ela tá pegano água no pote.

M.: mhh?

R.: E pensô que era dela, da moratooca né? **mai** num era.

M.: mh?

(4;05.14)

(19) (R e a mãe estão brincando de boneca)

M.: I coitada mais [SI] esse negócio é de por a fita, né? É a caixinha da fita, agora... eu acho que a minha filha é muito grande pra essa cama pequena. Que cê acha?

R.: **Mais** não é não, olha aí.

M.: Fica com o pé de fora

R.: [SI]

M.: Tá bom, então, fala pra minha filha encolher a perna, fala.

R.: Eu zá encolhi a perna dela.

(3;0.25)

Note-se que, em 16 parece estar em jogo uma crença do personagem do qual a criança fala – *O ratinho queria pegar o queijo*, (ele acreditava ser um queijo), *mas não era queijo, era lua*. Já em 17, o *mas* introduz a negação de um dizer que vem do outro. E esse dizer se contrapõe ao que R sabe a respeito da situação – *Ele falou que o Norton estava em cima do telhado, mas não estava*. Quanto a 18, uma suposição é negada pelo operador: *Ela pensou que era a imagem dela na água, mas não era*. E, finalmente em 19, a mãe faz uma afirmação sobre uma impressão sua e pede a confirmação da criança – *O que cê acha?*; o *mas*, nesse caso, invalida a impressão declarada pela mãe.

O que se vê nos episódios de 16 a 19 é uma negação ao dito em *a*, como se fosse uma retificação de um dizer ou de uma crença do outro, que está ali **representado** na fala de R. É interessante observar que nos quatro episódios o outro vem representado de diferentes modos, pelo seu dizer ou por uma falsa crença, mas o que todos têm em comum é que o *mas* introduz aquilo que a criança pensa ou sabe da situação e que não corresponde ao dizer que vem do outro.

Já as ocorrências seguintes são bastante interessantes e reveladoras de um novo posicionamento da criança com relação à sua fala e à do outro, pois neles percebemos que, pelo uso do *mas*, R nega uma possível conclusão a que o interlocutor poderia chegar e que, no

entanto, não está expressa no enunciado. Isso evidencia um deslocamento à posição do outro, onde lhe é possível adiantar-se ao que o adulto poderia vir a dizer. Tais dados se aproximam aos de Pereira de Castro (1996) com justificativas com *porque*, nos quais a criança projeta um dizer do outro, num sentido que equivale a “*você poderia pensar que x, mas y*”.

- (20) M.: E daí como é que faz a comida?  
 R.: A comiida?  
 M.: Ah?  
 P.: SI  
 R.: A comida vai desceeno, desceeno, **mais** não passa pela veia... deesceendo, des/ até chegar no bumbum.  
 M.: É mesmo? (tom alegre)  
 R.: Daí pode nada.  
 M.: Aa daí pode andar?  
 D.: (SI)  
 M.: Não pode nadar antes de chegar no bumbum?  
 R.: Oolha mã?! Está furado.  
 M.: Aa tá furado o pijama? A gente conserta. E pela [veia] não passa?  
 D.: Manhê? (gritando)  
 R.: Aa esqueci [pegá a Susi] que o /que tá quebrada a peerna, pro papai ver.  
 (3;10.02)
- (21) R.: Ah! o ônibus tá lááá ... [iii... o ônibus que anda ela ia (apitá) \_\_]iii]ii (tentando imitar o barulho de ônibus andando)  
 M.: Eu nunca vi ônibus andar em telhado... das casas  
 R.: Ooo **mas** não/ **mas** não é/ **mas** não tem gente nessa/ (SI) casa tem/ tem/ tem/ tem animaaais que vê? ... óóó!  
 (3;11.21)

Em 21, notamos que “*ooo mas não/ mas não é/ mas não tem gente nessa/ SI casa tem/ tem/ tem/ tem animaaais que vê?*” é um argumento em favor da possibilidade dessa história ser contada, uma vez que a mãe anuncia seu descrédito – “*Eu nunca vi ônibus andar em telhado... das casas*”. Não se trata de uma casa comum e sendo uma casa diferente, faz sentido.

No episódio 22, também outros conectivos podem ser considerados:

- (22) (R está “lendo” uma história)  
 R.: Daí...  
 M.: Hã?  
 R.: A Luziia  
 M.: Mh?  
 R.: Eela... foi láa e fez cocô na... calça (casa?)  
 M.: Meentira não é nada disso que está escrito aí não.  
 R.: **Mais** isso aí não é bobagem, sabe por quêe? Cocô a gente não faz?  
 M.: Faaz.  
 R.: Entãao. Não é bobagem.  
 M.: Não é bobagem?  
 R.: Não  
 M.: É mais não está escrito aí. Não é palavrão cocô?  
 R.: Não  
 M.: Hãa... por quêe?

R.: Porque a gente faaz.

M.: Faz cocô?

R.: Faz.

M.: É... mais não está escrito isso aí não.

R.: Aa Luziia...

M.: Mh?

R.: Ela foi emboora e falô: “Por quee o oculista não deu o óculos?!”. “Por quêe? A gen/ agora a gente vai numa loja de óculos”. Viu como é que todo mundo tá com óculos, oh?

(4;03.27)

Notamos que ao enunciar “**Mais** isso aí não é bobagem, sabe por quê? Cocô a gente não faz?” logo após a fala da mãe que desacredita de sua fala, a criança vai além do que é dito pela mãe, deslocando-se à posição da mãe de onde sua fala poderia vir a ser julgada como bobagem ou, em outras palavras, projetando um dizer do outro.

No segmento “[...] sabe por quêe?”, diríamos que o funcionamento desse *por quêe?* é o de um operador discursivo, no sentido de que não é direcionado como pergunta ao outro, propriamente, mas serve para introduzir a pergunta seguinte: “Cocô a gente não faz?”. Note-se que a estrutura com uma negação já supõe uma confirmação do outro e parece já adiantar a conclusão; assim, a resposta da mãe é até dispensável ao encadeamento com *então*, que nesse caso é, indubitavelmente, conclusivo. O sentido de todo o percurso argumentativo é o mesmo que “Se nós fazemos cocô, então falar disso não é falar bobagem. Por fim, tem-se ainda uma ocorrência de uma resposta que encerra a justificativa ao que R disse no início:

M.: Hãa... por quêe [cocô não é palavrão]?

R.: Porque a gente faaz.

Diríamos que a R não escapa um possível juízo de valor que parece estar contido fala de M. Num jogo linguístico-discursivo a criança parece se colocar um passo à frente da outro, realizando encadeamentos que culminam com a conclusão de que sua fala não pode ser considerada bobagem.

Se num primeiro momento, como formulou De Lemos (1982, 2000), a fala da criança é um recorte da fala do adulto, ou ainda mais adiante, como aponta Pereira de Castro (1996), as primeiras argumentações apresentam-se como incorporações de advertências, justificativas, do adulto, o aparecimento de construções como 20, 21 e 22 na fala de R, sem dúvida revelam um outro momento, no qual o deslocamento à posição do outro é possível. De Lemos (2002) afirma ser o processo de aquisição da linguagem um processo em que a criança

passa de interpretada a intérprete, pensamos que esses episódios são evidências desse momento em que um sujeito emerge e desloca-se de um “lugar” a outro, num movimento argumentativo<sup>93</sup>.

O episódio a seguir é parte de uma atividade costumeira em que o adulto pede que a criança “leia” histórias.

- (23) (R e a irmã estão brincando, criam um faz-de-conta)
- R.: Eu chamava princesa, eu chamava princesa, [tá, Dani?]
- D.: [Eu também]. Mamii?
- M.: Então eu chamava rainha.
- R.: É, você chamava raqui/rainha. [Cê/ cê tinha um gravador]...
- D.: [O, mami, eu quero (SI)...]
- R.: ... a/a/ **mais/ mais** cê era am/ cê era amiga de nós...
- D.: [O mami, vamo fazê?]
- R.: [aaa]... Cê era amiga de nós, cê tinha um gravador que/ que tinha veneno e quando ô \_ gente [(SI)]
- D.: [(SI)]
- R.: Cê/ cê... cê punha vene/ cê tinha veneno aqui, né? E daí cê jogava veneno na gente e elas morria, tá?
- M.: Quem morria?
- R.: A/a...a/a/a gente mau pra/ pra vocês e pra gente, tá?
- M.: Tá bom (ri). Quer dizer que quem é ruim pra nós tinha que matar com o veneno do gravador?
- R.: É.
- (D. interrompe R. e M. para falar sobre o tecido com M.)
- M.: (Retomando) Quem é que é mau pra vocês, Raquel?
- R.: É... gente ruim e/e/e ruim pra você e pra ela e pra mim, tááá?
- M.: Mataar?
- R.: É, com o veneninho que tá aqui, [tá]?
- M.: [No gravador]?
- R.: É.
- M.: Ai coitada da pessoa ruim, não precisa matar!
- R.: **Mais** (MIA)<sup>94</sup> tem que matá.
- M.: Por quê?
- R.: Porque eu quero...
- M.: Aaaah...
- R.: Porque eu que inventei a brincadeira.
- M.: Aaaah, legal! (breve riso, um pouco irônica)

(3;8.13)

Como vemos, há duas ocorrências distintas de *mas*. Na ocorrência “É *você chamava raqui/ rainha cê/ cê tinha um gravador, a mais/ mais cê era/ cê era amiga de nós*”<sup>95</sup> a criança, ao criar sua história, junta ao faz-de-conta elementos da vida real: *você era rainha e você tinha um gravador*. Notamos que o escopo da negação instaurada pelo operador é a própria

<sup>93</sup> Lembramos o leitor de que, no interior do Interacionismo, a mudança de posição da criança de interpretado a intérprete é um movimento explorado por Figueira (2006), no que diz respeito à instalação de um jogo de adivinhação, no qual coube a J (4;6) (seu sujeito), o papel de lançar ao adulto perguntas-enigma.

<sup>94</sup> Há, aqui, um movimento inspiratório que coloca uma pequena pausa entre as palavras.

<sup>95</sup> O áudio de gravação mostra que D está alheia à fala da irmã, tentando falar com a mãe ao mesmo tempo que R, por isso reproduzimos a fala desta no corpo do texto como um único segmento.

representação que a criança faz da figura da rainha, o encadeamento com *mas* remete a um dizer vindo de uma imagem que circula nas histórias infantis – a de que a rainha é sempre má e age contra a princesa.

Na segunda ocorrência a oposição se dá a uma objeção que a mãe faz ao que ela já havia dito sobre matar pessoas ruins. Veja que a mãe diz que “não **precisa** matar”, ao que a criança lança – *Mais tem que matá*. E, aqui, a justificativa para essa oposição é quase inquestionável, porque fecha o diálogo: *Porque eu quero, porque eu que inventei a brincadeira*. Além disso, como já dissemos, esse “*porque eu quero*” tem uma relação muito próxima com o “*mas eu quero*”, no sentido de que marca a presença do locutor no dizer e também o que é mobilizado como argumento é a vontade do falante.

Os dois episódios seguintes foram analisados por de Lemos (2001) quanto à entrada de R no universo das narrativas. Como assinala a autora, por volta dos 3 anos de idade a narrativa de R passa a dar mostras de marcas da “figuração de outros”. O discurso direto ganha destaque, inclusive na entoação da fala das personagens, como observamos em 24, e (o que torna mais belo o dado) se entrecruzam em seu discurso expressões próprias do texto escrito, que vêm da leitura da história pelo adulto, como em “*chamoula*”. Do mesmo modo, nesse caso, o *mas* aparece como parte de um bloco que vem da história: “*Uns amiguinho dele faziam bagunça mas a dona nem ligava*”.

(24) (Contando histórias)

R.: Mimi era um gatinho muito queri/ M/Mimi m/ m não, Mimi era um gatinho muito querido.

[...]

R.: Mimi era um gatinho muito queriiddoo.

M.: Hã...

R.: Ele andava sempre felizzz,

[...]

R.: Tinha uma veela no pires.

M.: Humm...

R.: Um/ uns/um/ uns amiguinhos dele faziam bagunça, mais a doona nem ligaaavaa

[...]

R.: Mimiii, um dia...

M.: Mh?

R.: Foi no telhaa/ um dia Mimi fugiu de noovo, um dia que tava chovendo, subiu no telhaaado, (MIA) n/ n a dona chamoula: Mimiii, venha pra/ para caasa.

M.: A dona o quê?

Ra.: A dona/ a dona chamoula

M.: Chamoula? Sei. E daí com quem que cê (ri breve/e) aprendeu a falar [chamoula?]

R.: [Mimimi]

R.: Eu mexmo (MIA). “Mimiii, venha pra caasa.

(Continua a história)

(4;1.21)

No episódio 25 a presença do *mas* revela, particularmente, uma posição distinta do sujeito, pois o que vemos aqui é a criança marcando o seu lugar de autoria na narrativa. Conforme de Lemos (2001),

Já no período anterior encontram-se enunciados em que se pode dizer que a criança toma uma posição de autor, interrompendo o fio narrativo para reivindicar [*sic*] esse papel. Outros indícios dessa reivindicação [*sic*] de autoria se acrescentam a esse [...]. Com efeito, R. não só passa a ser quem decide quando precisa da ajuda da mãe como manifesta enfaticamente sua irritação diante da interrupção que as perguntas de mãe provocam [...]. (DE LEMOS, 2001, p. 55)

Consideremos a ocorrência que ilustra o que a autora discute no excerto:

- (25) (Contando uma história)  
 R.: Essa aqui é do fantasmilha. Numa... uma caaaasa perdida laaaaá na praia na beira do mar...  
 M.: Conta direito, Le/Quel.  
 R.: **Mas** eu tô contano... na casa...  
 M.: Então conta.  
 R.: Na casa abandonada...  
 M.: Hum.  
 R.: Lá na praia.  
 M.: E daí?  
 R.: Lá molava, molava o Pluft e a/ e a mãe.  
 M.: Hum.  
 R.: E a mãe... Como é que chamava?  
 M.: A mãe? Do Pluft?  
     Dona Fantasma.  
 R.: Dona/ e é dona Fantasma (MIA). E oss/ o pai  
 M.: O pai morreu.  
 R.: Não, num morreu (Brava).  
 M.: O pai virou papel celofane.  
 (Segue contando a história)

(4;4.23)

O enunciado com *mas* é uma forma, também, de mostrar a irritação pelas interrupções da mãe, de que nos fala De Lemos (2001).

Nos episódios 26 e 27 podemos observar um funcionamento um pouco distinto do que vimos acompanhando até aqui.

- (26) (Vendo figurinhas, R e a mãe)  
 R.: Toma um pachalinho igal deche?  
 M.: Onde que eu compro?  
 R.: Lá, lá no bar  
 [eche passalinho]  
 M.: [Aonde? No bar? (rindo)]  
 R.: É  
 M.: E eu acho que o homem do bar não vende passarinho. Só se for lá na cidade, lembra que o Clodô comprou uma vez? La na cidade. Vamo comprar um passarinho?  
 R.: Vamo (contente) igal desse, né?

[(si)]  
 M.: [É. Um canarinho]  
 R – Vamo compá um ingal desse na viaze?  
 [vamo?]  
 M.: [Na viagem?]  
 R.: É  
 M.: Que viagem?  
 R.: [(si)]  
 D.: [Eu quero ficá perto da (si)]  
 R.: **Mas** igalzinha, **mas** igalzinha.

(2;02.28)

Nessa ocorrência, podemos notar que a sequência “*Mas igalzinha, mas igalzinha*” retoma o que R havia dito em seu quarto turno: “*Vamo compá um ingal desse na viaze? Vamo?*”. Parece-nos muito claro que aqui *mas* tem o efeito de uma ênfase que recai sobre uma particularidade daquilo que R quer comprar (o fato de ser igual ao outro passarinho). Não podemos ignorar, também, o sufixo diminutivo *-inho* que, frequentemente, adquire valor de ênfase. Esse tipo de ocorrência de *mas* é o que Castilho (2010) define como “*mas* inclusivo, aditivo” e que, para ele, soma constituintes de um sintagma. Para nós, o que essencialmente marca a natureza desse *mas* é o efeito superlativo que ele adquire. Contudo, ainda assim, parece não ser possível o destituirmos de um valor de contestação de algo – algo que nem sequer está subentendido pela fala do outro, mas que o próprio falante se adianta, como se não quisesse deixar margem para ser contrariado. O sentido que depreendemos dessa ocorrência é de algo como “*Eu quero igualzinha e não me venha com outra coisa que não seja isso*”.

(27) (R e a mãe estão brincando de dar banho na boneca)

R.: Dento... cadê? O filhinho.  
 M.: O filhinho? Pá tomá banho?  
 R.: É.  
 M.: Tá'qui, olha!  
 R.: **Mas** cadê a mamãe?  
 M.: Taqui a mamãe.  
 R.: A mamãe tá na (si) ta na (si) (grita) tomo banho, a banheirinha. Onde que guarda a banheirinha?  
 M.: No banheiro.  
 R.: Cadê o banheiro?  
 M.: Faz de conta que tá aqui ó, desse lado.  
 ... qui. Olha o engradado de cerveja, olha quanta garrafinha que a gente/  
 R.: **Mas** ó? **Mas** como é que ele vai no banheilo?  
 M.: Quem vai no banheiro?  
 R.: O fi/ o filhinho.  
 M.: Vai andando.  
 R.: Andando com quê?  
 M.: Assim com os pés dele?

(2;07.29)

Nessa ocorrência o que nos parece é que o *mas* retoma um tópico que a mãe abandonara, mas que R insiste em manter no diálogo – “*Mas ó? Mas como é que ele vai no banheiro*” – funcionando, assim, como um marcador discursivo.

Vimos, na seção 2.3, que Banks-Leite (1996) analisou ocorrências do operador *só que* com valor adversativo. Curiosamente, dados assim não aparecem na fala de R, embora aparecessem com certa recorrência na fala da mãe, como em casos como este:

M.: ce já tá pronta pra ir pra escola né? vai com essa calça aí é boa essa calça/ é boa pra carregar/ só que tem uma cooisa/ pra carregar essa boneeca... vai ter quee fazer ou Maria Chiquinha ou trancinha.

R.: Mariia Chica.

O que chegamos a encontrar foi a expressão que combina os dois elementos, *mas só que*, como se vê no episódio abaixo:

(28) (Estão ouvindo um passarinho cantar e falando sobre ele há algum tempo)

R.: Parece galinha ó?... ó?

M.: Passarinho bota ovo?

R.: Hã?

[(SI)

M.: Passarinho bota ovo?]

R.: Passalinho?

M.: É?

R.: Bota

M.: Bota memo.

R.: Eu vi na minha escolinha fazê piu, piu, piu.

M.: Ah é?

R.: Bota ovo assim.

M.: É grande o ovo dele?

R.: Hã?

M.: Que tamanho que é o ovo do passarinho?

(Pintassilgo continuou cantando até aqui)

R.: Assim ó, ó, assim ó.

M.: Pequeninho assim?

R.: É. [**Mas só que**, que a da] galinha é assim ó

M.: [Então a senhora viu memo]

(2;06.00)

Aqui, a função da expressão “*mas só que*” é marcar uma diferenciação entre duas coisas.

### 3.1 Alguns dados adicionais

Chegando ao final de nossa análise, apresentamos ainda dois dados que, embora não sejam de nosso sujeito, chamaram a nossa atenção de diferentes formas. Os episódios foram analisados por Figueira (1985).

- (29) (A pega um anel do armário de miudezas da mãe; pressentindo uma “bronca” vai logo dizendo)  
 A. Oh mãe, eu não vou sumir este anel não...  
 M. Ai, Anamaria, você não tem sossego!  
 A. **Mas** cê esconde num lugar que eu consigo pegar...  
 (A. 4;6.23 – diário)

Em 29, o *mas* não nega propriamente, ou se opõe ao enunciado anterior da mãe, e sim à situação que possibilitou à criança ter acesso ao objeto em questão. Analisando o episódio, Figueira (1985, p. 243) considera haver duas interpretações possíveis à fala de A: poderia ser tomada como uma atribuição de culpa ao interlocutor e, portanto, livrando-se ela da responsabilidade pelo feito ou, ainda, apresentar-se como uma “sugestão” para que a mãe tivesse mais cuidado ao guardar as coisas. O que não se pode negar, a nosso ver, é que se trata de uma justificativa para o próprio feito.

Já episódio 30 mostra uma ocorrência interessante. Para tornar mais clara nossa interpretação, imaginemos uma situação hipotética em que uma mãe, aborrecida com o filho, dissesse:

*Eu sei que você já é maior de idade. Agora, chegar às 5h da manhã não posso aceitar.*

Percebe-se que nesse caso o “agora” poderia, sem perda de sentido, ser substituído por *mas*. Embora esse uso restrinja-se à oralidade, o valor adversativo dessa palavra é aceito e compreendido pelos falantes do português. O episódio 30, extraído de Figueira (1985, p. 82)<sup>96</sup> mostra ocorrência semelhante:

- (30) (A brinca de por a bonequinha para engatinhar)  
 A. Oh ela fica joeio?  
 M. [Fica sim.]  
 A. [Aaah ela tá] engatinhano!! (surpresa)  
 M. É??  
 A. Ingal a Juliaaana.  
 M. Mas já ela é/ ela já é bem crescida pra engatinhá, né?!  
 A. Mas ela engatinha sim... opa, péra aí. Ah, mas não tem jeto de gan/tinhá, ela fica s/ssim. Ó ela tá assim, né?  
 M. Ela fica de joelho, né?  
 A. Nnnnnão. Ela tá assim, que vê?  
 (A mãe comenta outras características da boneca, A participa, mas volta a falar do jeito que a boneca fica)  
 A. Oh ela ficô assim aquela hora, ó.  
 M. Hum?!  
 A. Assim...  
 A. **Agora**, engatinhar ela eu não consigo. Engatinhar ela eu não consigo. (= Fazer ela engatinhar eu não consigo)

<sup>96</sup> Extraído de Figueira (1985), o dado interessou-nos pela presença do “agora”. Para identificar a oposição feita pela criança, contudo, foi necessário ouvir a gravação e ampliar o recorte do episódio, o que foi feito acima.

M. Quem não consegue? Hum?

A. Ela. Essa bonequinha.

(A. 4;4.9)

Notamos, então, que “agora” exerce um funcionamento<sup>97</sup> semelhante ao do *mas* ao introduzir um enunciado que, de alguma forma, frustra as expectativas. Interessante observar que, diferente do que aconteceria com *mas*, o “agora” parece instaurar um certo suspense, até mesmo por ser seguido de uma pausa; é o prenúncio de algo inesperado.

Esse episódio foi considerado por Figueira (1985) ao tratar do subsistema de causatividade na fala da criança. Note-se que no enunciado “*Agora, engatinhar ela eu não consigo. Engatinhar ela eu não consigo.*”, a criança coloca-se como agente da ação de fazer engatinhar, enquanto a boneca é o objeto afetado por essa ação; a perspectiva é daquele que tentativamente inicia o processo, cujo resultado é frustrado – *eu não consigo*. Entretanto, quando a mãe pergunta “*Quem não consegue?*”, A. responde alterando o recorte da cena e é a boneca que é posta como sujeito de “conseguir”. Tal deslocamento, como nos aponta Figueira<sup>98</sup>, torna legítimo um dos pontos de sua análise: o de que nas cenas recortadas não há fixidez na relação que predica uma ação a um sujeito.

Desse modo, concluímos a análise dos dados, reiterando que o percurso da criança a constituir-se falante é marcado por aproximações e distanciamentos da fala do adulto, convergências e divergências. E uma das formas de ela marcar seu posicionamento distinto ou justificar os seus atos se dá pelas estruturas com *mas*, cujo funcionamento está inscrito na língua.

---

<sup>97</sup> Não chegamos a encontrar ocorrências desse tipo na fala de nosso sujeito, mas acreditamos que tal uso seja mais provável na fala de outras crianças do que o seriam construções com *embora* ou *porém*, por exemplo.

<sup>98</sup> Comunicação pessoal.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhando-nos para o final, permitimo-nos trazer brevemente o percurso deste trabalho, desde sua idealização até o presente momento. A ideia de observarmos as construções com *mas* na fala da criança surgiu da leitura do artigo de Figueira (2011), *Perguntas e réplicas: sua complexidade no diálogo adulto-criança*, no qual a autora analisava a ocorrência, já discutida anteriormente, do sujeito J: “*Não fiz xixi na cama, mas ainda tô chupando o dedo*”. A autora apontava para questões interessantes que diziam respeito ao reconhecimento, pela criança, das expectativas que eram lançadas sobre ela e chamava a atenção, ainda, para uma estrutura complexa de enunciado que exibia “dois membros argumentativamente contra-orientados” e, mais, nas palavras da autora constituíam-se como um “belo exemplo de emprego da conjunção adversativa” (FIGUEIRA, 2011). Pensamos, então, que talvez houvesse mais a se dizer sobre essa pequena palavra, tão estudada pela Semântica Argumentativa, mas agora a partir de outro material empírico: os dados de criança. Nesse sentido, os questionamentos que nos fizemos desde o início foram: Como se daria a emergência das construções com *mas* na fala de R? Qual seria o papel desse operador, se é que haveria um papel, na fala da criança? E que argumentos seriam mobilizados por meio dessas construções?

Quando iniciamos a coleta de dados de nosso sujeito, R, pensávamos encontrar prontamente construções semelhantes à de J. No entanto, nos deparamos com uma variedade de ocorrências de *mas* que muito se distanciavam daquela analisada por Figueira (2011), mas nem por isso mostraram-se menos complexas.

Estudos como o de Castilho (2010) serviram para nos atentarmos de que havia diferentes funcionamentos de *mas* e partilhamos com esse autor da descrição desse conectivo como **marcador discursivo**, prestando-se ao papel de retomar o tópico do diálogo (episódio 27), e também consideramos o funcionamento do que ele chamou de “**mas inclusivo, aditivo**”, sobretudo pelo sentido de ênfase que ele conferia ao termo que se seguia (episódio 26). Embora tenhamos acolhido esse funcionamento, distanciamos-nos da abordagem funcionalista,

reconhecendo que existiam funcionamentos muito particulares deste universo que é a fala aos 2, 3, 4 anos ou mais de idade. Foi à teorização de Ducrot que recorreremos para explicar os dados de R, especialmente pela sua concepção notadamente estruturalista de argumentação e de língua, compatível com aquela que assumimos, uma vez inseridos numa abordagem interacionista da aquisição da linguagem.

Assim como apontou Varela (2011) em seu trabalho, notamos que em nosso *corpus* as ocorrências de *mas* em único turno – o que ela chamou de construções individuais – foram notadamente menores do que aquelas construídas em dois turnos, em conjunto com o adulto – as chamadas construções compartilhadas. Concordamos com a explicação de Varela (2011) de que essa disparidade não se deva a um não-domínio da estratégia individual, e sim pela própria natureza desse operador e sua função dialógica, mas acrescentamos, ainda, que até mesmo a forma como os dados são colhidos pode influenciar no aparecimento maior de “construções compartilhadas”, já que se trata quase sempre do adulto propondo contextos de interação e promovendo situações de diálogo, o que constantemente gera “desacordos” e razões para que a criança responda a eles. Veja, não se trata de dizer que o adulto direciona o aparecimento do *mas*, até porque a metodologia observacional naturalística prevê justamente um contexto natural de interação em que a criança fale com o adulto. Trata-se, antes, do fato de que a natureza do diálogo é ser compartilhado. Nesse sentido, uma das formas da criança estar no diálogo é pelos encadeamentos com *mas* que, reiteramos, tem seu funcionamento marcado na língua.

Logo de início, percebemos uma regularidade nos dados de R. E o que se fez mais evidente foi que, especialmente por volta dos 3 anos de idade, são inúmeras as ocorrências das expressões “*mas eu quero*” (ou “*mas não quero*”), quase sempre em situações de visível intransigência da criança, quando se nega a aceitar alguma “imposição” da mãe. Nesses casos, o que é mobilizado como argumento é única e simplesmente a vontade do falante. Nesse sentido, percebemos que o início dos processos argumentativos na fala de R é fortemente marcado por formulações voluntárias, que começam pela manifestação direta da vontade da criança e o *mas* é que articula essa relação, do mesmo modo que o operador *porque* em enunciados como “*porque eu quero*”. Ainda que um seja identificado pelas gramáticas como operador adversativo e o outro como de justificativa, o funcionamento é o mesmo, na medida em que mobiliza como argumento a vontade do falante e marca taxativamente a presença do locutor no discurso – “Eu quero”.

Após os 4 de idade, contudo, começam a aparecer outros argumentos e a alguns enunciados com *mas* são encadeadas justificativas com *porque*, do tipo *mas x porque y*. Pereira de Castro (1996) já observara que as primeiras justificativas dos sujeitos por ela analisados davam-se mesmo em situações que não se constituíam como respostas a perguntas com “por quê”, ou seja, a justificativa se dava em único turno, sendo “a própria criança que instaura(va) determinada perspectiva, recortando uma situação como escopo da justificativa” (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 118); nos casos das construções com *mas*, o escopo dessa justificativa é justamente a oposição instaurada pelo operador adversativo.

Perguntamo-nos, ainda, de que modo se relacionariam as construções com “*mas eu quero*” e as outras construções que aparecem na fala de R, como “*mas tá chovendo*”, “*mas zé sou grande*”. Conforme notamos, a diferença se dá naquilo que é mobilizado como argumento, ou seja, no primeiro caso a vontade e nos outros um estado de coisas do mundo, ou uma propriedade. Nesse sentido, a partir de uma perspectiva que considera a argumentação como inscrita na língua e, portanto, sem relação com a exterioridade dos fatos, reiteramos que em enunciados com “*mas eu quero*” o locutor está absolutamente marcando a sua presença naquilo que está falando. A criança não está informando a mãe que quer algo, ela está dando a vontade como argumento por essa marcação do locutor. Do mesmo modo que em “*mas tá chovendo*”, não se trata de informar um acontecimento à mãe, mas mobilizá-lo como argumento, e o mesmo vale para outros encadeamentos argumentativos.

Chamou a nossa atenção o fato de que, repetidas vezes, apareceram na fala de R argumentos do tipo “*mas eu sou grande*”. Para nós ficou bastante claro como esses argumentos convocavam para a cena discursos próprios do adulto dirigidos à criança, e que esta os ressignificava a seu favor, como no episódio 8, em que todo o percurso argumentativo poderia ser descrito nos termos: “*Não preciso fazer xixi antes de dormir, pois já sou grande e gente grande não faz xixi na cama*”. Como afirmou Pereira de Castro (1996) muitos argumentos da criança são incorporados do discurso adulto e deslocados de sua condição de uso, a fim de “justificar algo que a criança quer obter em seu próprio benefício”.

Embora as gramáticas tradicionais descrevam e classifiquem de maneira muito restrita os conectivos, sabemos que existe uma certa inconstância em relação ao seu uso na fala; conectivos tradicionalmente classificados como de um tipo podem ocupar lugares em que funcionam de maneira distinta. É o que verificamos com a conjunção aditiva *e*, a qual pode se prestar ao mesmo papel adversativo do *mas*. Na fala de R encontramos duas ocorrências de *e* adversativo. Uma outra partícula que mostra uma certa inconstância é o advérbio *agora*; não

chegamos a encontrar na fala de nosso sujeito, mas na fala de A, acompanhada por Figueira (1985), ele aparece com valor adversativo também. É interessante observar como importa menos a sua classificação e sim a forma como o locutor, por meio do operador, relaciona os elementos do enunciado, ou melhor, relaciona os argumentos. É esse modo de relacionar que implica uma ou outra descrição para o enunciado.

Ao descrever o funcionamento do *mas*, Ducrot (1980) afirma haver diferentes empregos do operador. E nas narrativas de R nos deparamos com um tipo de ocorrência que, de certo modo, se distinguia de todas as outras analisadas. Encontramos nos episódios de 16 a 19, encadeamentos com *mas* que se constituíam como uma espécie de retificação, ou reformulação, dentro do enunciado da própria criança, com relação a um dizer ou crença que tinha origem no outro, ali posto como **representação** pela fala de R. Nos quatro episódios, o outro é representado de diferentes modos, pelo seu dizer ou por uma falsa crença, mas o que todos têm em comum é que o *mas* introduz aquilo que a criança pensa ou sabe da situação e que não corresponde ao dizer atribuído ao outro.

De maneira geral, observamos ao longo do trabalho que diferentes fatos podem ser mobilizados como argumentos na fala da criança, mas ressaltamos a nossa posição em afirmar que, em todas as ocorrências, a oposição estabelecida entre um segmento e outro não é factual, é dada pelo operador. É o locutor que, ao introduzir o *mas*, estabelece essa relação de oposição que está inscrita na língua.

Considerando todas as ocorrências de R analisadas por nós, fica muito claro como determinados encadeamentos com *mas* são postos quando o que está em jogo é a realização de um desejo da criança. Na medida em que Ducrot (2009) reconhece que a argumentação linguística pode servir à persuasão, a depender de uma “estratégia” do locutor, é lícito afirmar, então, que a fala da criança é marcada por discursos persuasivos que são postos em cenas para justificar suas ações ou dirigir o adulto para algum “lugar”. Não falaríamos em “estratégia”, na medida que o termo poderia fazer intervir uma noção de consciência e intenção que não pretendemos atribuir à criança. Submetida ao funcionamento da língua, a criança está também submetida a um efeito persuasivo que determinados encadeamentos podem ter. Desse modo, perguntamo-nos se o correto não fosse dizer que, por vezes, a persuasão se dê como um efeito da argumentação.

Por fim, acreditamos que o uso do *mas* pela criança nos permite falar em posições ocupadas por ela. Como assinalamos no início do trabalho, De Lemos (1997, 2002b) trata da mudança na fala da criança como uma mudança de posição em relação à língua e ao outro. Se

a primeira posição é marcada por uma fala alienada no outro, que se deixa ver pela incorporação de estruturas inteiras de enunciados precedentes da mãe, é inegável a distância desse momento que o aparecimento de determinadas estruturas com *mas* revela. Referimo-nos, aqui, ao que descrevemos nos episódios 20, 21 e 22 – em que a criança projeta um dizer do outro num sentido que se assemelha a “*você poderia pensar que x, mas y*”. É preciso assumir o lugar do outro para a ele se opor e fazer emergir uma fala própria. É nesse sentido que, para nós, a emergência de estruturas com *mas* revela uma nova posição da criança em relação tanto à língua quanto ao outro. Posição esta que lhe permite valer-se de argumentos, se inscrevendo em sentidos estabilizados na sociedade e trazendo-os para o seu mundo infantil.

## REFERÊNCIAS

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. L'argumentation dans la langue. **Langage**, n. 42, Paris, 1976, p. 5-27. Disponível em [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726X\\_1976\\_num\\_10\\_42\\_2306](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1976_num_10_42_2306). Acesso em: 14 Out. 2013.

BANKS-LEITE, Lucy. Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar. 1996. 205 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOWERMAN, M. Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In: GLEITMAN, L. R.; WANNER, E. (ed). **Language acquisition: the state of the art**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982, p. 319-346.

CAMPOS, Cláudia Mendes. Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação. 2005. 190 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. O percurso de Ducrot na teoria da argumentação na língua. **Revista ABRALIN**, v. 6, n. 2, p. 139-169, 2007.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. Atualização da Polifonia. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v.6, n. 1, p. 9-21, 2010.

CARVALHO, Gloria Maria Monteiro. Natureza das construções complexas na fala da criança: um impasse entre o saber e o não saber do investigador. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XXIV, p. 118-128, 2011.

CASTILHO, Ataliba. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da língua portuguesa**. 8 ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1982.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim Abralín**, [S.I.], v. 3, p. 97-136, 1982.

\_\_\_\_\_. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona, v. 1, n° 1, p. 121-135, 1992.

\_\_\_\_\_. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.

\_\_\_\_\_. Processos Metafóricos e Metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. Trabalho apresentado na **The Trento Lectures Workshop on Metaphor and Analogy**, organizada pelo Instituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica Italiano em Povo, 1997.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. **Interações**, vol. V, n° 10, julho-dezembro, p. 53-72, 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre o estatuto linguístico e discursivo na narrativa da fala da criança. **Linguística**, São Paulo: Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL), v.13, p. 23-60, 2001.

\_\_\_\_\_. Sobre fragmentos e holófrases. **COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 3, São Paulo. Anais eletrônicos, 2002a. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032001000300005&lng=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300005&lng=pt&nrm=abn)>. Acesso em: 20 Jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas. n. 42, p. 41-69, 2002b.

\_\_\_\_\_. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DE VITTO & ARANTES (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006, p. 21-32.

DIESSEL, Holger. **The acquisition of complex sentences**. Cambridge: University Press. 2004.

DUCROT, Oswald; ANSCOMBRE, Jean-Claude. **Provar e Dizer: linguagem e lógica**. Tradução Cidmar Teodoro Pais. São Paulo: Nova Global, 1981.

DUCROT, Oswald. **Princípios de Semântica Linguística: dizer e não dizer**. Tradução Carlos Vogt; Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix, 1977.

\_\_\_\_\_. *Mais ocupe-toi d'amélie*. In: DUCROT, Oswald et al. **Les mots du discours**. Paris: Les Editions de minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. Argumentação e topoi argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989, p.13-38.

\_\_\_\_\_. Sémantique linguistique et analyse de textes. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 35, p. 19-36, Jul./Dez., 1998.

\_\_\_\_\_. Os topoi na “Teoria da Argumentação na Língua”. Tradução Rosa Attié Figueira. **Revista Brasileira de Letras**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 1-11, 1999.

\_\_\_\_\_. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.44, n.1, p. 20-25, Jan./Mar., 2009.

ELLIOT, Allison J. **A linguagem da criança**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

FIGUEIRA, Rosa Attié. The Development Of The Expression Of Causativity: A Syntactic Hypothesis. **Journal of Child Language**, v. 11, n.1, p. 109-127, 1984.

\_\_\_\_\_. Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do português por uma criança. 1985. 348 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

\_\_\_\_\_. Agente e culpado: papéis que se recobrem na aquisição dos causativos com fazer. **Revista Ibero-americana**. Meisel, Jürgen (ed.). Vervuet, p. 36-54, 1986.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. **Anais do II Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre, 1992, p. 131-141.

\_\_\_\_\_. Erro e enigma na aquisição da linguagem. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 145-162, 1995a.

\_\_\_\_\_. A palavra divergente – Previsibilidade e imprevisibilidade nas inovações lexicais na fala de duas crianças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 26, p. 49-80, 1995b.

\_\_\_\_\_. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: PEREIRA DE CASTRO, M. F. **O método e o dado nos estudos da linguagem**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1996, p. 55-86.

\_\_\_\_\_. Os Lineamentos das Conjugações Verbais: Multidirecionalidade do Erro e Heterogeneidade Linguística. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 73-80, 1998.

\_\_\_\_\_. A aquisição dos verbos prefixados por des-. **Palavra**. Rio de Janeiro, n. 5, p. 190-211, 1999.

\_\_\_\_\_. Marcas insólitas na aquisição do gênero – Evidência do fato autonímico na língua e no discurso. **Linguística**, São Paulo, v. 13, p. 97-144, 2001a.

\_\_\_\_\_. La propriété réflexive du langage dans le parler de l'enfant: quelques aspects pragmatiques et discursifs. **Pragmatics in 2000 selected papers from the 7<sup>th</sup> International Pragmatics Conference**. [S.I.], v 2, p. 207-221, 2001b.

\_\_\_\_\_. A Aquisição do Paradigma Verbal do Português: as Múltiplas Direções dos Erros. In: Eleonora Albano; Maria Irma Hadler Coudry; Sírío Possenti; Tania Alkmin. (Orgs.). **Saudades da Língua**. ed.1. São Paulo: Mercado das Letras, 2003, v. 1, p. 479-503.

\_\_\_\_\_. As adivinhas das crianças: o que revelam sobre a mudança na aquisição da linguagem? In: LIER-DE VITTO e ARANTES (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006, p. 109-133.

\_\_\_\_\_. Quando reflexividade e aquisição da linguagem se encontram: Jogos, réplicas, reformulações. In: XV Congresso Internacional de La ALFAL, 2008, Montevideo. Mesa-redonda. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. O que a investigação sobre o erro deve a Saussure. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 52, n. 1, p. 115-143, 2010.

\_\_\_\_\_. Perguntas e réplicas: sua complexidade no diálogo adulto-criança. Actas XVI Congresso Internacional de ALFAL, Alcalá, CD-ROM, 2011.

\_\_\_\_\_. A fala da criança em dois recortes: a pesquisa e a ficção. In: DEL RÉ, Alessandra; ROMERO, Márcia. (orgs.). **Na língua do outro**: Estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.73-98.

\_\_\_\_\_. Em torno da analogia: A contribuição de Saussure para a análise da fala da criança. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 9, n. 3. No prelo (a).

\_\_\_\_\_. Fatos e (e)feitos da fala divergente: Questões para a Aquisição de Linguagem. **Em torno da fala e escrita: questões teóricas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras. No prelo (b).

\_\_\_\_\_. A analogia: seu lugar na trajetória linguística de cada criança. In: DA HORTA, Dermeval & alii (org.). **ALFAL 50 Anos. Contribuições para os Estudos Linguísticos e Filológicos**. João Pessoa: Ideias, p. 1773-1816, 2015.

GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. São Paulo: Pontes, 1987.

LEITÃO, Selma e BANKS-LEITE, Luci. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, Alessandra (org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca e CARVALHO, Glória Maria de. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: FINGER, Ingrid e QUADROS, Ronice Müller de. (orgs.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

LIMA, Gisele. A fala da criança e seus efeitos no adulto interlocutor. 2009. 82 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_. Do *baby talk* à correção – efeitos da fala da criança no adulto. In: DEL RÉ, Alessandra; ROMERO, Márcia. (orgs.). **Na língua do outro**: Estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 55-71 .

MALDONADE, Irani Rodrigues. Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise interacionista. 1995. 211 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista. 2003. 167 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre os efeitos do erro na fala da criança e sua correção no processo de aquisição da linguagem. In: DEL RÉ, Alessandra; ROMERO, Márcia. (orgs.). **Na língua do outro: Estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 99-116.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Tradução Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

MOURA NEVES, Maria Helena. O coordenador interfrasal *mas* – invariância e variantes. **Revista Alfa**, São Paulo, n. 28, p. 21-42, 1984.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. **Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem**. ed. 2, Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

\_\_\_\_\_. A argumentação na fala da criança: entre fatos de língua e de discurso. **Linguística**, São Paulo, v. 13, p. 61-80, 2001.

\_\_\_\_\_. A argumentação na impossível simetria do diálogo: a aquisição de linguagem em questão. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 37-46, 2004.

\_\_\_\_\_. Passado, presente e questões para o futuro no estudo da argumentação na fala da criança. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 47 (1), p. 49-59, 2005.

\_\_\_\_\_. A criança na enunciação: Sobre as rupturas do argumentar. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). **Aquisição da Linguagem: Estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

ROLIM DE LIMA, Anna Paula. A argumentação oral no contexto do agrupamento multietário da educação infantil do município de Campinas. 2013. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1916). **Curso de linguística geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. ed. 22, São Paulo: Cultrix, 2000.

SCHIFFIRIN, Debbora. **Discourses markers**. New York: Cambridge University Press, 1987.

SLOBIN, Dan I. **Psicolinguística**. Tradução Rossine S. Fernandes. São Paulo: Ed. Nacional; Ed da Universidade de São Paulo, 1980.

ROCHA, Ana Paula A. Relações de sentido entre os diversos usos de MAS: a formação de uma rede polissêmica motivada metaforicamente. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 37 (1), p. 121-130, 2008.

VARELA, Vianney. El nicho discursivo de las construcciones infantiles con pero el la adquisición temprana del español. In: ROJAS NIETO, C.; JAKSON-MALDONADO, D. (ed.). **Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna**. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma de Querétaro, 2011, p. 173-208.

VOGT, Carlos; DUCROT, Oswald. De *magis* a *mas*: uma hipótese semântica. In: **Linguagem, Pragmática e Ideologia**. São Paulo: Hucitec, 1989, p. 103-128.

VOGT, Carlos. Por uma pragmática das representações. **Discursos**, São Paulo, nº 11, p. 65-96, 1979. Disponível em: <http://revistas.usp.br/discurso/article/view/37872/40599>. Acesso em: 14 Mai. 2014.

## A N E X O

Nota: Reunimos nesta seção todas as ocorrências em que aparece a estrutura “*mas eu quero*” (ou “*mas não quero*”).

- (1) (R está contando história)  
 M.: E agora qual que cê vai contá?  
 R.: Da formiga.  
 M.: Então conta  
 R.: Eu num quero, hããã o cê que conta da formiga.  
 M.: Não, mas eu já sei. Eu quero que você conta.  
 R.: Mas eu num quero que conta.  
 M.: Aaaaah!  
 (2;07.02)
- (2) (Depois do almoço, R está lavando louça)  
 R.: Vai pô um pouco daque/que/daque/  
 M.: Não, chega de sabão, já tem demais. Nossa, é muito sabão. Não, Raquel, é muita coisa.  
 R.: Mais eu quero.  
 M.: É muita coisa, já tá cheio. Agora enxágua a mamadeira, vamo. Ô lelinha? Lava a sua mão e vai tomar banho Daniela.  
 (3;00.15)
- (3) R.: Dá o dedi  
 M.: Cê qué ficá de bem?  
 R.: Queo.  
 M.: Mais eu não to de mal.  
 R.: Mais eu queo.  
 M.: Tá bom, dá o dedinho.  
 (3;5.1)
- (4) M.: Ô Quel? Ce prometeu que ia contá do pé de feijão.  
 R.: A vô, eu não vô contá.  
 M.: Você prometeu  
 R.: Tua boba  
 [tua boba]  
 M.: [tua boba] não, sua  
 R.: Tss, não falo tua boba.  
 M.: Por que tua boba?  
 R.: (Porque) sim – sua boba (voz forte) não falo sua boba.  
 M.: Escuta aqui, bobinha – ce prometeu.  
 R.: Mais eu não queo, bobona.  
 M.: Cê prometeu.

- R.: Eu não queo, bobona.  
(3;5.1)
- (5) R.: ? passá SI  
M.: Num é assim né Ra?!  
R.: [Mais é meu].  
M.: [O que não pode], sabe, deixa eu te explicar [uma coisa  
R.: [? Meu]  
M.: O que não pode é bagunçar, entendeu?  
R.: O que pode é bagunça.  
M.: Não pode, não pode tá fazendo bagunça, num podee que mais?  
R.: De bagulahá  
M.: Fazer sujeira \_\_ poque dá muito trabalho, eu acho que não vale a pena dar tanto trabalho aqui  
você pode se divertir.  
R.: Mais eu quero.  
M.: Muito bem/ seem/ [sem Si]  
R.: [Mais eu quero] dizeverti.  
M.: Se divertir sem bagunça  
R.: Mais eu quero/ eu quero, eu quero com bagunça \_\_ viu?  
(3;10.10)
- (6) M.: Raquel, não faz caca com talco, não precisa levar o talco né Quél, tem lá  
R.: Eu sei nééé, mas eu quero leear\_(baixo)  
D.: Aaah! Cadê o cachorrinho  
(3;10.28)
- (7) M.: Aaah! O guarda que tá na moooto? Hum, a Leliiinha  
R.: Não pode entraaar! (gritando)  
D.: Posso gravar com vocês?  
R.: Nããã  
M.: Sem fazer bagunça, né Lelinha  
R.: Mãe, eu não queero, eu não queero, então eu não vou grã/ gravaaar  
M.: O Lelinha você não quer ficar um pouco com o papai, bem? ... vê televisão mais um  
pouquinho, depois você vem tááá! (baixo)  
M.: Tááá da Lela não tinha nada de mais ela ficar, nééé?  
R.: Hũ é mas eu, eu não queria  
M.: Assim, com duas trancinhas, ruge, sombra verde no olho  
R.: E batoe  
M.: Não, caipira não usa sombra verde no olho, a gente só pinta pra ficar mais bonita né?  
R.: É mais eu quero batoe  
M.: É só baton, no olho não pinta na, pra festa junina  
R.: Mais eu vô (MIA) mais eu vô pegá o teu batom tá  
M.: O meu batom?  
R.: É \_ pra pintá de escoinha, tá? (MIA) não pá pintá, pá pinta, eu pra ir na escolinha  
(3;11.21)
- (8) (Falando de uma banana que estava murcha)  
M.: Põe lá na \_ no lixo Quel  
(passarinho canta)  
R.: No lixo? \_\_\_ as banana também vam pô então mais perto  
M.: Tem bstante mamãozinho aí que o papai comprô [que vocês adoram]  
R.: [Eu sei]  
R.: Então num goosto, eu gosto mais eu não quero  
M.: O que Quel?  
R.: Ah [mamãozinho]

M.: [Mamãozinho?] mhhm  
 R.: i(m) ahm [SI que vê?!]  
 (4;01.12)

(9) R.: Eu num sei lê essis (voz baixa)

M.: [Num] quer mais contar?

R.: Quero

M.: Chega né?

R.: Mão agora eu quero conta eessa SI não quero

M.: SI

(4;01.21)

(10) M.: Então por que que você está com raiva?

R.: Eu nuum quero ir de ônibus, eu quero ir de caarrooo.

M.: Mais a Flavinha e o Marquinho vão de ônibus pra casa.

R.: Maais eu quero ir de caarro (voz mole como criancinha)

M.: Faala direito. Não fica falando assim desse jeito.

R.: Mais eu quero ir de caarro.

M.: Não fica falaando desse jeito, eu já falei.

(4;02.13)

(11) M.: Cê queria que eu tivesse mais um nenê?

(ruído c/ o microfone)

R.: Queria \_ mulheer

M.: Outra mulheer RA?

R.: É

M.: Cê não acha que é muuuita mulheer?

R.: Aah mais eu quero maaais mulheer, eu quero que ela chama Mariia Carlorina Gebaara (muda o tom de voz).

(4;03.16 )