

ISADORA LAGUNA SOARES

NO MUNDO DE SOF: UM ESTUDO SOBRE A AQUISIÇÃO DA LEITURA PELA CRIANÇA A PARTIR DA TEORIA DA LINGUAGEM DE ÉMILE BENVENISTE

Porto Alegre

2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS**

NO MUNDO DE SOF: UM ESTUDO SOBRE A AQUISIÇÃO DA LEITURA PELA CRIANÇA A PARTIR DA TEORIA DA LINGUAGEM DE ÉMILE BENVENISTE

ISADORA LAGUNA SOARES

ORIENTADORA: PROFA. DRA. CARMEM LUCI DA COSTA SILVA

Dissertação de Mestrado em Análises textuais, discursivas e enunciativas, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Soares, Isadora Laguna
NO MUNDO DE SOF: UM ESTUDO SOBRE A AQUISIÇÃO DA
LEITURA PELA CRIANÇA A PARTIR DA TEORIA DA LINGUAGEM
DE ÉMILE BENVENISTE / Isadora Laguna Soares. -- 2018.
179 f.
Orientadora: Carmem Luci da Costa Silva.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Benveniste, Émile. 2. Teoria da Linguagem. 3.
Enunciação. 4. Leitura. 5. Semiologia. I. Silva,
Carmem Luci da Costa, orient. II. Título.

Dedico este trabalho à minha mãe, que sempre instigou minha busca pelo conhecimento e, mesmo sem querer, introduziu meu amor pelas letras e pela Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por, em Sua benevolência e misericórdia, ter me permitido desenvolver este trabalho e por me presentear com o amor e o apoio de tantas pessoas durante esse percurso.

À minha amada família, meus pais e irmã, que sempre apoiaram e incentivaram meus estudos, sem medir esforços para que eu persistisse nos meus sonhos e descobertas; a meus avós, Hélio e Velci, a meus tios, tias e primos, que sempre torceram por mim e demonstraram uma imensa confiança na minha capacidade de concluir mais essa etapa.

À minha prima e melhor amiga, Luiza, com quem compartilho tantas partes da minha vida, num amor profundo e sincero, e que hoje divide comigo uma saudade imensa por estarmos fisicamente tão longe. Obrigada por sempre apoiar, incentivar, torcer e *estar*.

Agradeço também, e imensamente, à minha querida orientadora Carmem Luci da Costa Silva, a quem devo minha trajetória acadêmica. Os muitos caminhos desbravados com coragem e persistência só foram possíveis por saber que eu tinha ao meu lado um exemplo de professora e pesquisadora, que, na sabedoria de uma relação presença-ausência, me permitiu trilhar minha própria vereda ao mesmo tempo em que me aconselhava a escolher as melhores direções. Obrigada por todo o carinho, amizade e confiança que permitiram mais esse fruto.

Estendo meus agradecimentos aos professores que compartilharam seu conhecimento nessa trajetória, em especial ao professor Valdir Flores e à professora Luiza Milano, que muito instigaram alguns dos questionamentos que se encontram nesse trabalho; e às professoras Jane Naujorks, Marlete Diedrich e Alessandra Vieira, por aceitarem o convite para compor a banca examinadora dessa Dissertação e pela leitura atenta dessas páginas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo ensino de qualidade que proporciona aos seus alunos, e à CAPES, pela bolsa de apoio à pesquisa, da qual pude desfrutar por grande parte do curso e a qual permite que muitos pesquisadores brasileiros possam se dedicar ao fomento às ciências.

Ao grupo de pesquisa NALingua, que gentilmente cedeu o acesso ao seu rico banco de dados, o que permitiu constituir o *corpus* de análise presente nesse trabalho.

Às queridas colegas que nesses últimos dois anos me acompanharam em tantas aulas e cafés e que também são parte desse trabalho: Nina, Aline, Débora e Elisa. Agradeço também

a todos os colegas que compartilharam a sala de aula do PPG comigo e que, ao dividirem suas dúvidas e percepções, também me permitiram crescer e recheiar esse trabalho de reflexões.

À minha amada amiga e companheira, Sara, que além de uma grande colega de Enunciação pelos últimos cinco anos, sempre esteve ao meu lado segurando minhas lágrimas, acalmando minha ansiedade com palavras, pães e chás e celebrando todas as conquistas e alegrias que se encontram no nosso caminho.

Aos amigos de longa data que estão sempre presentes, Lucas, Moller, Shahin, Amanda, Louisa, Camila, Luana, Thaise, Dorothy, Bahiyyeh, Gabriel Curuja, Rafael Augusto, Andréa, Débora, Gabriela, Christine, Letícia, Rafael Vicente, Raíssa, Luiza Araújo, por ouvirem minhas frustrações e me apoiarem da melhor maneira que podem.

Aos amigos que me receberam em Brasília de braços abertos e tornaram essa mudança repentina muito mais leve, em especial à Anissa Rabbani e à Carol Cavalcanti, que viveram comigo os últimos e decisivos seis meses da escrita desse trabalho; e à minha família gaúcha residente no Planalto Central, tio Leandro, tia Kika e Leandrinho, que são minha casa e, definitivamente, minha *família*.

À minha nova família, Ceres, Washington, Lara, Anísa e Jordana, que me acolheu tão amorosamente e me cedeu um espaço calmo e cheio de carinho para finalizar essas páginas.

À Assembleia Nacional dos Bahá'ís do Brasil, que me apoiou no traslado Brasília - Porto Alegre para que pudesse estar presente nas reuniões de orientação para esse trabalho.

A todos os alunos que passaram por mim e me ensinaram sobre ser professora e sobre amar por meio das palavras. E às colegas do CEUE-PV, que encobriram minhas ausências e compartilharam comigo lindos momentos na relação ensino-aprendizagem: Bruna Passos, Izadora Troian, Kaiane Mendel.

Finalmente, agradeço ao meu amado Thomas, pela paciência, compreensão, amor e carinho que sempre me demonstra; por ser meu companheiro, meu amparo e minha calma nesses últimos meses. Obrigada pelo espaço e por sempre me lembrar de parar para respirar quando a ansiedade surge. Obrigada por me apoiar sempre e confiar tanto.

*“Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando para a expansão do Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)
É o que pode lançar mundos no mundo”*

(Caetano Veloso)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo verificar o modo como a criança se funda na leitura à luz da Teoria da Linguagem de Émile Benveniste. Para tanto, partimos das reflexões de Émile Benveniste a respeito de linguagem, considerando a dimensão antropológica como transversal a essa faculdade simbólica; e a respeito da língua tanto nos domínios semiótico e semântico quanto em sua propriedade interpretante, a partir da qual a língua pode interpretar outros sistemas, a si mesma e a textos/obras em uma relação *metassemântica*. A partir dessa teorização, passamos a desbravar um pouco dos estudos benvenistianos sobre leitura, a fim de verificar que princípios enunciativos sustentam uma reflexão sobre leitura, acepção geral, e que princípios seriam incorporados para dar conta da aquisição da leitura, acepção específica. Na segunda parte do trabalho, dedicamo-nos a explorar as áreas que têm a criança como foco, já que nosso estudo envolve o campo de Aquisição da linguagem. Assim, em um primeiro momento, convocamos um exterior teórico para aprofundar o modo como se pode conceber um estudo que dialogue com uma antropologia da criança para, então, aprofundarmo-nos nos estudos em aquisição da linguagem a partir de uma perspectiva enunciativa. Em um terceiro momento, partindo da propriedade interpretante da língua, exploramos o conceito da criança como intérprete da sua língua e de obras/textos, dado que compreendemos sua atividade de leitura como um ato enunciativo em que a criança está constantemente atribuindo sentidos a elementos linguísticos e não-linguísticos a partir dessa propriedade da língua, na qual está imersa, e que lhe permite estar nessa posição de intérprete. Em termos de síntese, o último momento desse capítulo tem por objetivo estabelecer subsídios teóricos para compreender a instauração da criança na leitura a partir da Teoria da Linguagem de Émile Benveniste; assim, além de retomarmos os conceitos-chave para nosso estudo, apresentamos o modo como compreendemos a experiência de *leitura da criança* para, enfim, avançar em nossa metodologia e análise. O terceiro capítulo, então, debruça-se nas análises de fatos enunciativos de uma criança entre 1 e 4 anos de idade a partir de três categorias: a constituição de intersubjetividade, a constituição de referências no ato enunciativo, a relação forma-sentido e a constituição da história de leituras pela criança. Nossos resultados permitem-nos defender que o modo como a criança se relaciona com diferentes materialidades gráficas é em si um *ato de ler*, por estar imersa na propriedade simbólica da linguagem, fato que lhe permite produzir sentidos aos elementos presentes em obras; estabelecer relações de forma e sentido com o sistema de escrita, ora reconhecendo sua existência, ora atribuindo sentidos ao que identifica para constituir referências ao mundo. A criança deste estudo nos deu mostras em suas enunciações, por meio de relações intersubjetivas, sobre os modos como se funda no mundo da leitura, situando-se, na sua condição antropológica, em um novo modo de estar na linguagem.

Palavras-chave: Émile Benveniste, Teoria da Linguagem, Leitura, Aquisição da linguagem.

ABSTRACT

This research aims to verify the way children establish themselves in reading considering Émile Benveniste's Theory of Language. In order to do so, we start with Émile Benveniste's reflections on language, considering the anthropological dimension as transversal to this symbolic faculty; and on language both in the semiotic and semantic domains and in its interpretative property, which enables language to interpret other systems, itself, and texts/works in a *metasemantic* relation. Based on this theorization, we begin to explore some of Benveniste's studies on reading, in order to verify which enunciative principles support a reflection on reading, the general definition, and which principles would be incorporated to deal with reading acquisition, the specific definition. The second part of this study is dedicated to exploring areas that focus on children, since it involves the field of Language Acquisition. Therefore, at first, we use an external theoretical framework to deepen the way in which a study that dialogues with an anthropology of the child can be conceived so that we can deepen our studies on language acquisition from an enunciative perspective. In a third moment, based on the interpretative property of language, we explore the concept of the child as an interpreter of their language and of works/texts, since we understand their reading activity as an enunciative act in which children are constantly attributing meanings to linguistic and non-linguistic elements based on this property of the language in which they are immersed, allowing them to be in this position of interpreter. In terms of synthesis, the final moment of this chapter aims to establish theoretical subsidies to understand the insertion of the child in reading based on Émile Benveniste's Theory of Language; thus, in addition to readdressing the key concepts for our study, we present the way in which we understand the *child's reading* experience, to then advance our methodology and analysis. Therefore, the third chapter focuses on the analysis of enunciative facts of a child between 1 and 4 years of age, considering three categories: the constitution of intersubjectivity, the constitution of references in the enunciative act, the form-sense relation and the constitution of the history of readings by the child. Our results allow us to argue that the way in which the child relates to different graphic materials is itself an *act of reading*, because they are immersed in the symbolic property of language, a fact that allows them to produce meanings to the elements of works; establish form and meaning relations with the writing system, sometimes recognizing its existence, sometimes attributing meanings to what they identify to constitute references to the world. The child analyzed in this study provided us with indications in their enunciations, through intersubjective relationships, of the ways they establish themselves in the world of reading, becoming situated, in their anthropological condition, in a new way of being in language.

Keywords: Émile Benveniste, Theory of Language, Reading, Language Acquisition.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Recorte teórico	18
Quadro 2 – Normas de transcrição	128

LISTA DE ABREVIACÕES

- CLG – *Curso de linguística geral* (2012)
- PLG I – *Problemas de linguística geral I* (2005)
- PLG I fr. – *Problèmes de linguistique générale I* (2000a)
- PLG II – *Problemas de linguística geral II* (2006)
- PLG II fr. – *Problèmes de linguistique générale II* (2000b)
- UA – *Últimas aulas no Collège de France* (2012)

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
CAPÍTULO 1 - O HOMEM NA LINGUAGEM COMO CONDIÇÃO DE HABITAR A LÍNGUA	17
1.1 DA CONDIÇÃO HUMANA NA LINGUAGEM	20
1.1.1 A emergência da noção de pessoa: a (inter)subjetividade em Benveniste	32
1.2 DAS ESPECIFICIDADES DA LÍNGUA: O SEMIÓTICO E O SEMÂNTICO	40
1.2.1 A língua-discurso: o universo enunciativo	47
1.2.2 A língua como sistema interpretante: uma questão semiológica	52
1.3 OS ESTUDOS SOBRE LEITURA PELO VIÉS BENVENISTIANO	62
1.3.1 A passagem de locutor a sujeito e a (inter)subjetividade na leitura	63
1.3.2 Forma e sentido na leitura	67
1.3.3 A enunciação e a leitura	70
1.3.4 A leitura como instância cultural	73
1.4 PRIMEIROS DESLOCAMENTOS: PRINCÍPIOS BENVENISTIANOS PARA UMA NOÇÃO GERAL DE LEITURA	74
CAPÍTULO 2 - A CRIANÇA NA LINGUAGEM: A INSTAURAÇÃO NA LÍNGUA-DISCURSO E SUA INSCRIÇÃO COMO SUJEITO NA LEITURA	80
2.1 POR UMA ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA: UM EXTERIOR TEÓRICO EM DIÁLOGO COM A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DE BENVENISTE	82
2.2 A CRIANÇA NA LINGUAGEM E PELA LÍNGUA: UMA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA.....	85
2.2.1 O sujeito da/na aquisição da linguagem: as operações de lugares enunciativos e de referência	89
2.2.2 O aspecto vocal da enunciação na aquisição da linguagem	96
2.2.3 A leitura da criança: interpretância e vocalização	103

2.3 A CRIANÇA COMO INTÉRPRETE DE SUA LEITURA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA HISTÓRIA DE LEITURA.....	110
2.3.1 A criança como etnógrafa da própria leitura	112
2.4 SUBSÍDIOS PARA A INSTAURAÇÃO DA CRIANÇA NA LEITURA SEGUNDO A TEORIA DA LINGUAGEM DE ÉMILE BENVENISTE	115
CAPÍTULO 3- OS LUGARES DE LEITURA DA CRIANÇA NA ENUNCIÇÃO	123
3.1 OS FATOS DE LINGUAGEM: UMA METODOLOGIA DE ANÁLISE PARA O VIVER NO UNIVERSO DA LINGUAGEM VISÍVEL	125
3.2 O MUNDO DE SOF NA E PELA LEITURA: OS SENTIDOS PRODUZIDOS NA ENUNCIÇÃO.....	131
3.2.1 <i>Eu-tu</i>: a constituição da intersubjetividade no ato de leitura pela criança	132
3.2.2 O ato de ler no mundo: a constituição de referências na leitura pela criança	139
3.2.3 F de forma; S de sentido: a constituição de elementos linguísticos no ato de leitura da criança	149
3.2.4 <i>O mundo de SOF</i>: marcas de uma história de leitura	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos na civilização do livro, do livro lido, do livro escrito, da escrita e da leitura. Nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita.

Émile Benveniste

Não sei ao certo se Benveniste, em 1969, ao iniciar sua aula sobre língua e escrita com essa frase, vislumbrava o alcance de suas palavras e o quanto a escrita adquiria novos modos de presença na sociedade. Ler tem tomado tamanha dimensão que a própria pluralização do termo *letramento* não nos é estranha; não falamos mais apenas sobre letramento relacionado à alfabetização, mas sobre letramento digital, letramento matemático, letramento científico. Cada vez mais somos instados a ler e a *aprender a ler*; mas será possível definir quando, de fato, adquirimos a habilidade da leitura?

Essa é uma pergunta que há muito me intriga, e não por acaso: nasci imersa em livros e letras. Filha de mãe alfabetizadora, sempre tive acesso a livros e a brinquedos pedagógicos, e, embora meus pais tenham incentivado meu hábito de leitura desde muito cedo, lendo histórias antes de dormir ou quando eu pedia, não lembro de um único momento em que minha mãe ou meu pai tenham parado para *me ensinar a ler*. De qualquer modo, estar imersa em uma cultura de letras instigava minha curiosidade, e, de pouco em pouco, fui adentrando nesse universo: aos quatro anos eu “já sabia ler”. Isso significa dizer que eu estava alfabetizada, identificava as unidades escritas em suas combinações possíveis e conseguia compreender pequenas histórias por mim mesma. Ninguém questiona que isso é saber ler, mas ainda assim, o caminho para chegar a esse “estágio” de leitura constrói uma história que condensa todo o percurso que trilhamos até que nos constituamos como leitores – como essa *história* se constitui e qual é o caminho que trilhamos até “sermos leitores” são perguntas que seguem em aberto.

No entanto, não é verdade dizer que só se fala de leitura pelo viés da decodificação alfabética. Se tomarmos, por exemplo, alguns dos principais nomes nos estudos sobre leitura e

escrita – Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares –, veremos que, sob diferentes perspectivas, todos destacam a importância de ultrapassar a definição de leitura como a decodificação do sistema escrito – visão fortemente introduzida pelas cartilhas de alfabetização no início do século XX.

Freire, por exemplo, afirma que a leitura da palavra deve ser a leitura da *palavramundo*, uma vez que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2009, p. 20). Desse modo, o autor defendeu que deve haver uma relação entre a aprendizagem da leitura e o universo em que o sujeito se insere, de modo que as palavras carreguem a “significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador” (*op. cit.*). Essa proximidade entre o universo do educando e a escrita permite, na perspectiva freiriana, que a leitura se torne um ato crítico, a partir do qual o educando pode refletir sobre sua realidade a fim de transformá-la, destoando, portanto, do entendimento da leitura como um trabalho de memorização mecânica e compreendendo sempre uma realidade do sujeito anterior à leitura da palavra – a realidade de um sujeito que lê o mundo.

De um modo mais cognitivo, pode-se dizer, estão as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a “Psicogênese da Língua Escrita” (publicada no Brasil em 1985), compreendendo que a aprendizagem da leitura tem seu início muito antes da escola, uma vez que a criança é um “sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 11), ou seja, um sujeito que, ao interagir com seu objeto, cria hipóteses sobre o sistema de escrita que fazem parte do seu trajeto de aprendizagem da leitura e da escrita¹. Por isso, Ferreiro (2003) defende que o acesso à cultura escrita desencadeia o processo de alfabetização, tendo seu início ainda antes da aprendizagem do sistema escrito, por exemplo, nos momentos em que o adulto lê em voz alta para a criança.

Magda Soares, por outro lado, apesar de reconhecer que a teoria construtivista ancorada na *Psicogênese* constituiu um grande avanço no que diz respeito ao modo como a criança aprende, sinaliza que a maneira como a teoria foi difundida gerou um certo apagamento dos métodos de alfabetização e entende como “falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos” (SOARES, 2003, p. 18).

¹ O trajeto de leitura da criança, na perspectiva da *Psicogênese da língua escrita*, perpassa cinco níveis, popularmente divididos em pré-silábico (níveis 1 e 2), silábico (nível 3), silábico-alfabético (nível 4) e alfabético (nível 5). Os níveis perpassam momentos importantes como a diferenciação de escrita e desenhos, além da relação de diferenciação das palavras escritas e da relação letra-som.

Assim, o conceito de *leitura* para a autora se define como “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (SOARES, 2016, p. 68), de modo que decodificar e compreender tornam-se categorias complementares. Com isso, pode-se concluir que, na visão de Magda Soares, a aprendizagem da leitura compreende tanto o conceito de alfabetização (em uma acepção linguística de relação entre grafema-fonema) quanto o conceito de *letramento* (que diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita). Ao conservar os dois termos, a autora torna também possível afirmar que o domínio do sistema escrito não é pré-requisito para o letramento (SOARES, 2003, p. 16), pois

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do *letramento*, já é, de certa forma *letrada*. (SOARES, 2016, p. 24, grifos da autora)

Embora esses três caminhos teóricos constituam campos distintos nos estudos de alfabetização e letramento, todos partem do pressuposto de que a criança desde sempre está imersa em uma cultura letrada que a introduz, de uma maneira ou outra, na apropriação do sistema escrito. No entanto nenhum deles traz um olhar sobre a maneira como a criança se relaciona com a cultura escrita antes de “aprender a ler”. Mesmo Ferreiro e Teberosky, que consideram o início da aprendizagem da leitura e da escrita como anterior à escola, têm a intenção de ver como as crianças *aprendem*, e não os aspectos que permeiam a relação da criança com a cultura escrita. Além do mais, Piccoli e Camini (2013, p. 36) sinalizam o fato de que se popularizou, a partir da didatização de premissas da *Psicogênese*, “uma didática que possui um enfoque maior na escrita, relegando a segundo plano o desenvolvimento das habilidades de leitura”. Isso bem se vê, por exemplo, quando o conceito de *leitura*, no primeiro nível psicogenético, está estreitamente relacionado com os traços que a própria criança escreve, não sendo ampliado a outros modos de escrita que a rodeiam. Nesse contexto, portanto, passamos a nos questionar se, tendo a Linguística desenvolvido inúmeros estudos em Aquisição da Linguagem com alguns estudos no campo de aquisição de leitura – caso de estudos em Psicolinguística a partir do trabalho de Kleiman (1993), por exemplo –, não seria também nosso papel como linguistas colaborar para dar mais visibilidade a essa importante experiência da criança na linguagem, a qual culmina na apreensão de um novo modo de

intervir no mundo: por meio da leitura. Assim, tomou-se forma a inquietação que exploraremos nas próximas páginas.

Partindo dos estudos de Émile Benveniste, temos que a criança nasce na linguagem, visto que desde sempre está imersa em uma comunidade linguística que significa o mundo pela língua convertida em discurso. Esta língua, manifestação da faculdade simbolizante da linguagem, é o que mantém o elo entre os homens e, portanto, a sociedade; assim, o homem, ao colocar a língua em uso, manifesta através dela os valores culturais dessa sociedade. É inserida nessa concepção de linguagem que esta Dissertação procura responder à seguinte questão: *Como a criança se funda no mundo da leitura, na civilização do livro?*

A criança, ao nascer na linguagem, nasce também na cultura, já que “nenhuma língua é separável de uma função cultural” (PLG I, p. 24). Um dos elementos que fazem parte da cultura e que, portanto, a criança aprende através da língua é a *leitura*; por isso, no Capítulo 1, vamos desenvolver um percurso teórico a respeito do modo como Benveniste compreende a presença do homem na língua(agem) para responder **que caminho devemos percorrer para pensar a habitação da criança em uma língua específica de uma sociedade particular que comporta valores culturais, tais quais a leitura**. Nessa primeira parte, incluem-se, além das reflexões de Benveniste sobre linguagem, um estudo sobre os modos como se pode compreender a língua em seus domínios semiótico e semântico e em sua propriedade interpretante; e outro sobre os trabalhos que já se têm produzido a respeito da *Leitura* em uma acepção Benvenistiana.

No segundo capítulo, voltamo-nos às especificidades de nosso estudo que dizem respeito à criança. Entendemos que nosso trabalho encontra-se em um complexo diálogo com diversas áreas de conhecimento e que, por isso, determinar, além de uma perspectiva teórica norteadora, também um viés pelo qual se enxerga a *criança*, protagonista de nossos questionamentos, é primordial para que possamos esclarecer o percurso que trilhamos à nossa concepção de leitura. Assim, buscamos estabelecer relações com o campo de Antropologia da Criança, para evidenciar o olhar cuidadoso como a compreendemos: não como alguém que tem muito a descobrir, mas como alguém que diz muito sobre cada descoberta que faz. Do mesmo modo, buscamos nos estudos em Aquisição da Linguagem em uma perspectiva benvenistiana determinar que especificidades permeiam trabalhos que lidam com os modos de instauração da criança na língua e na sociedade. A partir da exploração desses dois primeiros pontos, passamos a avançar uma concepção semiológica e, portanto, interpretante da língua, de modo a tecer uma compreensão a respeito do modo como a criança e sua relação com a

leitura podem ser inserida nessa esfera de estudos do legado benvenistiano. Com esse percurso, então, nosso Capítulo 2 busca responder **como propor um estudo instauração da criança na leitura a partir da abordagem de linguagem de Émile Benveniste**.

Por fim, o Capítulo 3 comporta, além de nossas reflexões metodológicas e de uma contextualização a respeito de nosso *corpus* de pesquisa, as análises que intentam, então, ilustrar o percurso que uma criança realiza ao constituir sua *história de leitura*. Nessa terceira parte, nossas análises estão divididas em quatro partes que têm como norte as seguintes questões: Como se constitui a relação intersubjetiva no ato de leitura pela criança?; Como se constitui a referência no ato de leitura pela criança?; Como se constitui a relação forma-sentido no ato de leitura pela criança?; Como a criança carrega a sua história de leituras no seu ato de leitura?

É importante ressaltar que, embora as análises presentes nesse trabalho sejam análises enunciativas, estamos, com elas, carregando muitos aspectos de uma visão semiológica da língua. Por isso, entendemos que nosso trabalho se situa na Teoria da **Linguagem** de Émile Benveniste, a qual inclui sua Teoria da Enunciação, o que nos traz novas possibilidades de dialogar e ampliar o escopo dos conceitos benvenistianos.

O objetivo de nosso trabalho², portanto, além de ser o de investigar o modo como a criança instaura-se no universo da leitura, é também o de contribuir para um diálogo entre as diversas áreas de conhecimento que tenham em comum o saber sobre o modo como a criança experiencia o mundo através da linguagem.

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

CAPÍTULO 1

O HOMEM NA LINGUAGEM COMO CONDIÇÃO DE HABITAR A LÍNGUA

- *Você então é Sofia Domene?*
- *O meu numu é Sofia Dodé*
- *O nonno falou que você é Sofia Domene? E você não é Sofia Domene?*
- *Ai, é Sofia Dodé!*
- *Ah tá! E o nonno como que chama?*
- *Tomáis*

SOF, 1 ano e 11 meses

Sofia, Tomás são nomes próprios que situam os indivíduos em uma relação de diferença e, conseqüentemente, conferem-lhes uma individualidade. Essa individualidade já está posta à criança desde o seu nascimento, cabe a ela aprendê-la e aprender um mundo já constituído – suas relações e seus nomes. *Como*, porém, a criança se inscreve nessa rede de relações em que tudo já está nomeado, inclusive ela própria, é uma questão intrigante.

Benveniste, em 1968, já apontava que a criança nasce em uma comunidade linguística e que, nessa comunidade, aprende não só a falar, mas a viver naquele meio social. O nome, nesse sentido, ocupa um lugar central nas relações humanas: é por meio dele que nos comunicamos com quem nos cerca; mas, além disso, o nome, por ser uma unidade da língua, põe em evidência ainda outra questão: não há relação direta entre homem e homem, nem entre homem e mundo, essa relação é *sempre* intermediada pela linguagem.

Mas o que se entende por linguagem? É preciso definir.

Entendemos a linguagem em uma perspectiva benvenistiana. Isto é, como uma faculdade simbólica inerente ao homem que se realiza por meio de uma *língua*, a qual, já diria Benveniste, é, em primeiro lugar, um *consenso coletivo* (PLG II, p. 20), que permite ao homem significar. Compreendê-la desse modo é o que nos permite considerar que a criança, quando lê, embora não tenha se familiarizado com a escrita enquanto sistema, está inscrita

nessa ordem simbólica que lhe permite estabelecer “uma relação de ‘significação’ entre algo e algo diferente” (PLG I, p. 27). É porque ela nasce na linguagem e, por meio dela, apreende o mundo em que está e suas relações sociais que se constitui como um indivíduo no seio da sociedade e no seio da *língua*.

Diante dessa breve exposição, é possível colocar o primeiro princípio que norteia este trabalho, que tem como tema a instauração da criança no universo da leitura: **linguagem, língua, indivíduo e sociedade são concebidos indissociavelmente**. Porém, considerando que em Émile Benveniste encontramos uma grande flutuação terminológica, principalmente quando tratamos dos dois volumes de *Problemas de linguística geral*, conforme apontam Flores (2013a) e Ono (2014), precisamos, além de situar os conceitos que utilizaremos nesta Dissertação, ter em mente que não estamos diante de um pensamento linear e completo – o que de fato nos dá liberdade para percorrer novos caminhos, mas também nos coloca diante de questões muito complexas no que diz respeito aos limites teóricos do legado benvenistiano. Assim, entendemos, com Flores (2013a, p. 24), que estamos diante de “uma rede de relações conceituais em que cada elemento é constituído por uma rede e é parte integrante dela”, e que nasce disso a importância de constituirmos um recorte teórico para delimitar nosso ponto de partida. Os textos que selecionamos permitem tecer *linguagem, língua, enunciação e discurso* em uma rede de relações conceituais considerando que homem, linguagem, língua e sociedade são conceitos interligados e estão listados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Recorte teórico do Capítulo 1

Problemas de linguística geral I		
Texto	Ano de publicação	Parte no PLG
<i>Tendências recentes em linguística geral</i>	1954	Transformações da linguística
<i>Os níveis da análise linguística</i>	1962/1964	Estruturas e análises
<i>Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística</i>	1963	Transformações da linguística
<i>Saussure após meio século</i>	1963	Transformações da linguística
<i>Estrutura das relações de pessoas no verbo</i>	1946	O homem na língua
<i>A Natureza dos pronomes</i>	1956	O homem na língua
<i>Da subjetividade na linguagem</i>	1958	O homem na língua
Problemas de linguística geral II		
<i>Estruturalismo e linguística</i>	1968	Transformações da linguística

<i>A forma e o sentido na linguagem</i>	1967	O homem na língua
<i>Semiologia da língua</i>	1969	A comunicação
<i>O aparelho formal da enunciação</i>	1970	A comunicação
<i>Estrutura da língua e estrutura da sociedade</i>	1968	Estruturas e análises
Últimas aulas no Collège de France		
<i>A língua e a escrita</i>	1969	---

Fonte: elaborado pela autora

Além disso, concordamos com Ono (2014, p. 258), quando afirma que um estudo que tenha como ponto de partida a perspectiva enunciativa de Émile Benveniste trabalha com “uma forte tensão entre a necessidade de definir claramente os termos de trabalho e a oportunidade de ler os termos de Benveniste na condição de noções em construção”. Desse modo, consideramos ser pertinente realizar um percurso cronológico ao longo das temáticas que serão desenvolvidas, a fim de melhor compreender como o semanticista avança em seus estudos e na construção de seus conceitos.

É, portanto, tendo em mente esses cuidados que um estudo centrado na teorização sobre linguagem de Émile Benveniste deve ter, que nos propomos a responder, neste capítulo, à seguinte questão: **Considerando a indissociabilidade homem-linguagem, que caminho teórico devemos percorrer para pensar a habitação da criança em uma língua específica de uma sociedade particular que comporta valores culturais, tais quais a leitura?** Para tanto, nossa *fundamentação teórica*, que se estenderá também ao Capítulo 2, tem início no item 1.1, no qual apresentaremos nossa leitura sobre o modo como Benveniste constitui uma noção mais ampla sobre a *linguagem*, ancorada, principalmente, na significação e no modo como a noção de sujeito se inclui nessa propriedade simbólica. Em seguida, e a partir das considerações a respeito da linguagem, em 1.2, passaremos à noção de *língua*, buscando compreender os conceitos que subjazem às noções implicadas na *língua-discurso*, onde repousa sua Teoria da Enunciação, lugar em que o indivíduo, em sua condição de locutor que mobiliza a língua, faz sua passagem para sujeito; e à noção de *língua como sistema interpretante*, já que consideramos que é pela possibilidade de enunciar da língua, com os domínios do signo e do discurso engendrados, que ela se torna interpretante de outros sistemas simbólicos e inclusive dela mesma, através da escrita, e de em textos e obras— questão que nos interessa por tratarmos do tema da leitura. A partir disso, no item 1.3, exploraremos o que já se tem produzido a respeito dessa temática com base na teoria enunciativa de Benveniste, para, em 1.4, derivarmos princípios norteadores da teoria

benvenistiana que julgamos serem importantes para se pensar a leitura em uma perspectiva de sua *Teoria da Linguagem*.

O propósito deste momento de escrita, portanto, é consolidar as bases de uma reflexão sobre a linguagem integrada às atividades humanas que acompanharão este trabalho e evidenciar o recorte que fazemos para propor uma história de leitura pela criança, por uma criança que não é única apenas por seu nome, mas pelo próprio modo como se compreende *pela língua* como *Sofia Dodé* e passa a agir no mundo; ação essa que “é a chave da relação humana entre a língua e a cultura, uma relação de integração necessária” (PLG II, p. 24).

Passemos agora à transversalidade desses termos.

1.1 DA CONDIÇÃO HUMANA NA LINGUAGEM

A relação do homem com a linguagem se tem feito muito presente nos estudos enunciativos nos últimos anos. Mesmo Jacques Coursil³, cujos estudos são ainda incipientes no Brasil, traz o antropológico atrelado à noção de fala, afirmando que “a fala não é primordialmente nem uma prática, nem uma arte, mas uma disposição antropológica primária”⁴ (COURSIL, 2000, p. 22, tradução livre); isso porque falar implica, necessariamente, um *eu* e um *outro*. No entanto, não é mérito da linguística atual o estabelecimento dessa relação; por mais que haja críticas contrárias, indivíduo e língua(gem) são postos lado a lado desde o advento saussuriano. É preciso, porém, delimitar os conceitos de língua e linguagem, com os quais se opera, para saber o modo como a dimensão humana se insere na teorização de linguagem de Benveniste.

A definição desses dois conceitos centrais em Linguística é, segundo Severo (2013, p. 81), “um ato não apenas fundador dos princípios de uma teoria linguística como também um determinante em questões que possam vir a ser levantadas futuramente”. Desse modo, consideramos essencial demonstrar o que entendemos, com Benveniste, por esses dois conceitos, a fim de, então, operarmos deslocamentos para traçarmos uma concepção

³ Jacques Coursil é um músico francês e também estudioso da linguística, principalmente do legado saussuriano. Sua obra aqui referenciada, *La fonction muette du langage*, configura-se como um ensaio a respeito da escuta, à qual confere um estatuto linguístico de experiência na linguagem; também neste ensaio, Coursil traz uma intrigante interpretação a respeito de *O aparelho formal da enunciação*, ressignificando a noção de intersubjetividade de Émile Benveniste.

⁴ “la parole n’est primordialement ni une pratique ni un art, mais une disposition anthropologique primaire”.

enunciativa de leitura pela criança, já que é a partir deles que poderemos produzir novos caminhos teóricos em Enunciação.

A distinção entre *linguagem* e *língua*, hoje, é vista como necessária graças a Ferdinand de Saussure. Bem como aponta Normand (2007), o genebrino estabeleceu as premissas de uma “ciência da língua” e isso teve início pela própria definição desses termos, em 1916:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita: a cavaleiro de diferentes domínios, [...] ela pertence além disso ao domínio individual e ao social; não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (CLG, p. 41)

Vê-se que Saussure compreendia a *linguagem* (1) como uma faculdade e (2) como algo mais abrangente que a *língua*, um sistema partilhado socialmente, porque, para o mestre genebrino, a linguagem é língua e fala. Essa faculdade, diz o linguista, não é inteiramente natural ao homem, uma vez que o que é natural é sua “faculdade de constituir uma língua, vale dizer: um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas” (*op. cit.*, p. 42). Assim, as esferas individual e social são colocadas lado a lado em Saussure: ao mesmo tempo em que a língua é um domínio coletivo, ela se realiza por uma ação do indivíduo no exercício de fala, não tratando apenas de signos isolados, mas de signos que, na atividade individual, estão em constante relação⁵. Desse modo, também se faz notar a importante posição que tem o *falante* na teoria saussuriana: é dele que provém o centro do objeto de análise, é a partir dele que se deixa de ter como foco a diacronia das línguas e se passa a tomá-las em sua sincronia, ou seja, na realidade que existe para esse “sujeito”.

Dessa breve retomada da noção de linguagem e língua em Saussure, pode-se notar o que Benveniste apontou, em 1963, em *Saussure após meio século*: o fato de que Saussure, a respeito da língua, pressentira “certas propriedades que não se encontram em nenhum outro lugar” (PLG I, p. 35), o que o faz ser “o homem dos fundamentos”. Saussure funda uma teoria

⁵ Não nos estenderemos além deste ponto. Embora haja discussões sobre a noção de *discurso*, em Saussure, que poderia ser inserida aqui, o propósito desse item é ressaltar a questão que diferencia os termos linguagem e língua. O que nos parece importante a essa altura é destacar apenas a característica do não-isolamento dos signos.

sob um corpo de definições, enunciando “as relações lógicas que estabelecemos entre os dados, os traços ou os aspectos sob os quais aprendemos”. Essa preocupação com as bases da linguística fez com que se compreendesse a linguagem como algo singular e incomparável; e é exatamente sobre esse caráter de singularidade da linguagem que Benveniste se debruçou e sobre o qual nos apoiamos para compreender as possibilidades pelas quais podemos conceber o ato de leitura.

A singularidade da linguagem, em Benveniste, compreende uma questão principal: a relação com o homem. Nenhum desses conceitos – homem e linguagem – na teoria benvenistiana são compreendidos separadamente; do mesmo modo, a linguagem é uma faculdade exclusiva do ser humano, não sendo encontrada na comunicação animal, por exemplo. Esse é o ponto que Benveniste defende, em 1952, no “polêmico” *Comunicação animal e linguagem humana*. Nesse texto vemos o esforço de Benveniste para pontuar as características que tangem à linguagem humana em detrimento da então suposta linguagem animal, especialmente a das abelhas. Benveniste parte dos estudos do professor de Zoologia da Universidade de Munique, Karl von Frisch, quem descobriu que as abelhas sinalizam, por meio do que se chamou de *danças*, informações sobre a localização de uma fonte de alimento. Assim, percebeu haver uma correspondência entre a *dança* da abelha e o dado que ela traduz, uma condição essencial sem a qual nenhuma linguagem é possível; isto é: que as abelhas têm “a capacidade de formular e de interpretar um ‘signo’ que remete a uma certa ‘realidade’, a memória da experiência e a aptidão para decompô-la” (PLG I, p. 64).

No entanto, Benveniste considera que esse processo consiste em um “simbolismo verdadeiro embora rudimentar, pelo qual dados objetivos são transpostos em gestos formalizados, que comportam elementos variáveis e de ‘significação’ constante” (*op. cit.*). Ou seja, embora simbólico, o processo de comunicação das abelhas possui apenas em partes semelhanças com o de comunicação dos homens, já que a *linguagem*, por sua vez, tem alcances que a comunicação animal não consegue atingir, que é o de estabelecer a comunicação sobre mensagens/discursos, fato que caracteriza a comunicação intersubjetiva da linguagem humana. São essas diferenças que Benveniste se propõe a desenvolver em seu texto.

A primeira diferença, e o alvo primeiro de críticas à interpretação de Benveniste, diz respeito à característica *vocal* da linguagem humana: “a mensagem das abelhas consiste inteiramente na dança, sem intervenção de um aparelho ‘vocal’, enquanto **não há linguagem sem voz**” (PLG I, p. 65, grifos nossos). A isso, o linguista acrescenta ainda uma segunda

diferença: porque a comunicação das abelhas dá-se apenas por gestos, precisa, portanto, de luz para que seja apreendida, enquanto a linguagem humana “não conhece essa limitação”. Essa interpretação suscitou desconforto em von Frisch, que respondeu a Benveniste, no volume 7 da revista *Diogène*, alegando que as abelhas não poderiam jamais realizar uma linguagem que tivesse o som como meio, uma vez que são desprovidas de audição; além disso, o zoólogo questionou a existência de linguagens humanas de sinais, como a linguagem dos *surdos-mudos*⁶ (sic). A resposta de Benveniste a esse questionamento recaiu sobre o fato de que não se observa a linguagem humana de sinais independentemente da linguagem vocal, no sentido de que o homem pode compreender pela voz o que se diz em “linguagem” de sinais, enquanto as abelhas dependem unicamente do gesto. Desse modo, pode-se dizer que o **homem** conhece limitações: o homem, não a linguagem. Se pensarmos a leitura, por exemplo, que é o foco de nossa reflexão, podemos perceber como a linguagem humana desconhece limitação: uma pessoa que não consegue ver pode ler a partir outros aportes de leitura (como o braile) ou *ouvir* uma leitura em voz alta, recorrendo-se, novamente, ao aspecto vocal da linguagem. A linguagem é, desse modo, abrangente e pode se manifestar de diversas formas, o que nos possibilita, como veremos adiante, compreender a leitura também em um espectro mais abrangente.

A terceira diferença apontada por Benveniste diz respeito à “condição da linguagem humana”, que é o *diálogo*; apenas pelo diálogo assegura-se a comunicação. A mensagem que uma abelha sinaliza provoca uma reação em outras abelhas, que não respondem à abelha primeira, mas a uma **ação**; desse modo, não há diálogo, mas sim um comportamento motivado pela sinalização. Já na linguagem propriamente dita, nós “falamos com outros que falam, essa é a realidade humana” (PLG I, p. 65): respondemos a outros que também nos respondem. Por essa reflexão, Benveniste aponta um novo contraste:

Porque não há diálogo para as abelhas, a comunicação se refere apenas a um certo dado objetivo. Não pode haver comunicação relativa a um dado “linguístico”; não só por não haver resposta, sendo a resposta uma reação linguística a outra manifestação linguística; mas também no sentido de que a mensagem de uma abelha não pode ser reproduzida por outra que não tenha visto ela mesma os fatos que a primeira anuncia. [...] A abelha não constrói uma mensagem a partir de outra mensagem. (PLG I, p. 65)

⁶ Embora hoje essa nomenclatura não seja mais utilizada, reproduzo aqui a tradução literal do que foi escrito à época e que se encontra em Dessons (2006, p. 45).

O homem, por outro lado, tem a capacidade de transmitir e de retransmitir uma mensagem. Não é preciso que tenhamos vivenciado uma experiência para *falar sobre* ela, uma vez que “o caráter da linguagem é o de propiciar um substituto da experiência que seja adequado para ser transmitido sem fim no tempo e no espaço, o que é típico do nosso **simbolismo**” (PLG I, p. 65, grifo nosso), o qual não se considera, portanto, rudimentar como o das abelhas, “que consiste num decalque da situação objetiva, da única situação que possibilita uma mensagem, sem nenhuma variação ou transposição possível” (*op. cit.*, p. 66). Na linguagem humana, o *símbolo* não diz respeito à experiência empírica, mas é mediado pela língua; nesse sentido “não há relação necessária entre a referência objetiva e a forma linguística” (*op. cit.*): o que se simboliza passa, sempre, pelo aparato linguístico. É nessa característica simbólica que Benveniste traz a última diferença entre a comunicação das abelhas e a linguagem humana: não é possível *analisar* a mensagem das abelhas. O que se simboliza não se pode decompor, tem uma única referência, um só *sentido*; muito diferente da linguagem humana, em que

[...] cada enunciado se reduz a elementos que se deixam combinar livremente segundo regras definidas, de modo que um número bastante reduzido de morfemas permite um número considerável de combinações – de onde nasce a variedade da linguagem humana, que é **a capacidade de dizer tudo**. (PLG I, p. 66, grifos nossos)

Isso significa dizer que a linguagem humana não é um “todo pronto” com significação constante, mas é formada por unidades da língua que, juntas, se combinam para produzir um sentido na comunicação, um sentido que recria experiências: as transmite e retransmite. O mesmo ocorre na leitura: quando lemos, conseguimos não só *decifrar* as letras e palavras individualmente, mas conseguimos recriar cenários, imaginar possibilidades de continuação da história, sentir o que, pela escrita, nos está sendo suscitado.

A partir de tais considerações, Benveniste conclui que as abelhas não possuem uma *linguagem* propriamente dita, mas um “código de sinais”, pois os caracteres produzidos resultam de uma fixidez de conteúdo, referenciam uma situação única, além de terem um enunciado indecomponível e serem transmitidos unilateralmente (*op. cit.*, p. 67). Pelo que Benveniste expõe, talvez possamos estabelecer uma aproximação entre a linguagem humana e a comunicação das abelhas com a escrita e o desenho⁷. O desenho retrata uma realidade objetiva, é seu decalque, mas não comunica nada além dela; a escrita, por outro lado, pode recriar realidades e mensagens, estabelecer comunicação e possibilitar múltiplos sentidos a

⁷ As *Últimas aulas* trazem uma reflexão a esse respeito, a qual pode ser encontrada na *Aula 9* (UA, p.137 – 139).

partir de sua composição. Desse modo, podemos perceber que a escrita e a leitura fazem parte de uma esfera de linguagem e diálogo, não de uma comunicação por meio de códigos.

Além disso, Benveniste ressalta um fato curioso, mas que muito diz sobre a natureza da linguagem; ele afirma que, embora a comunicação das abelhas não se trate de uma *linguagem*, é “significativo o fato de que esse código, única forma de ‘linguagem’ que se pôde até hoje descobrir entre os animais, seja próprio de insetos **que vivem em sociedade**. É também a sociedade que é condição da linguagem” (PLG I, p. 67, grifos nossos). Isso nos faz retornar à relação necessária entre língua e sociedade, que está implicada na noção de diálogo, uma vez que, sem que o sistema seja um consenso entre os indivíduos na situação dialógica, a comunicação não pode ocorrer; na verdade, sem haver um sistema partilhado socialmente, nem mesmo seria possível conceber uma noção de sociedade. Há, porém, que se retomar uma questão: enquanto a linguagem é uma faculdade humana universal, as línguas, assim como as sociedades, são múltiplas e particulares. Isso significa dizer que cada língua tem seu próprio modo de expressar o simbólico da linguagem, o que ressalta a importância de compreender os diferentes sistemas de língua⁸.

Compreender esses sistemas, no entanto, implica compreender as línguas como representantes da faculdade da linguagem, além de exigir um maior grau de cientificismo da linguística; para isso, Benveniste (1954) afirma que é preciso, “em primeiro lugar, [ocorrer] uma mudança de atitude em relação ao objeto, que se definirá por um esforço para formalizá-lo” (PLG I, p. 7); desse modo, a tomada da língua como objeto da Linguística acabou por suscitar três questões fundamentais em comum a todas as escolas:

1ª Qual é a tarefa fundamental do linguista, a que ponto quer ele chegar, e o que descreverá sob o nome de língua? É o próprio objeto da linguística o que é posto em pauta. 2ª Como se descreverá esse objeto? É preciso forjar instrumentos que permitam apreender o conjunto dos traços de uma língua dentro do conjunto de línguas manifestadas e descrevê-los em termos idênticos. Qual será então o princípio desses processos e dessas definições? [...]. 3ª Tanto para o sentimento ingênuo do falante como para o linguista, a linguagem tem como função “dizer alguma coisa”. **O que é exatamente essa “coisa” em vista da qual se articula a língua, e como é possível delimitá-la em relação à própria linguagem? Está posto o problema da significação.** (PLG I, p. 8, grifos nossos)

Essas três questões são transversais a qualquer teoria linguística, já que buscam definir o que se entende por língua, como se pode descrevê-la e de que modo se organiza para “dizer

⁸ Lembra-se aqui a primeira tarefa da Linguística, definida por Saussure: “fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger” (CLG, p. 37)

alguma coisa”. Embora todas as questões nos importem, no momento gostaríamos de nos deter na questão em destaque: o problema da *significação*. O que a língua diz recai sobre ela mesma; há, desse modo, um elemento de significação comum a qualquer língua, uma vez que todas “dizem alguma coisa” por si mesmas. Isso nos leva a concluir que a *significação* faz parte da natureza simbólica da *linguagem* e que, por isso, recai sobre as línguas, isto é: sobre qualquer sistema linguístico; nesse sentido, Benveniste compreende que um estudo linguístico não deve levar apenas em consideração a estrutura em si, já que, quando falamos, não mobilizamos *apenas* a língua, mas elementos complexos que derivam tanto da língua quanto do mundo, ou seja, quando falamos, não é apenas a língua que está em jogo, mas também a atividade linguística e seu entorno – o lugar, o momento, a *cultura* na qual se insere. É, porém, na análise da língua, levando em conta a significação, que a sociedade com sua cultura comparece. Também é nesse viés que entendemos que há uma significação, no processo de leitura, que existe *apesar* da língua escrita, uma significação que é da ordem da linguagem e da própria cultura e que se manifesta no dado linguístico. Estudar essa relação, no entanto, não é simples, pois os sistemas de língua e de sociedade não são correspondentes, apenas possuem em comum os problemas de *significação*: qual é a base desses problemas e de que maneira se pode progredir na análise dos símbolos humanos é o primeiro passo para que se possa estabelecer uma relação entre os sistemas.

Assim, compreendemos que, sendo a significação transversal à linguagem e uma perspectiva pela qual se pode, ou melhor, se deve estudar os fatos linguísticos, é possível traçarmos uma perspectiva sobre a leitura que dê conta desse viés teórico. No entanto, para isso é preciso adentrarmos propriamente na noção de *linguagem humana*, explorada por Benveniste em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963), um texto que, ao nosso ver, sintetiza a noção de linguagem benvenistiana, demonstrando o modo como ela se constitui no contexto histórico da Linguística e o modo como ela serve de base à sua teoria enunciativa, sendo, nesse viés, um texto chave em nosso trabalho.

Um ponto ao qual devemos dar atenção neste texto é a noção de duplo objeto da linguística, que engloba tanto o conceito de linguagem, quanto o conceito de língua, pois a linguística “é ciência da linguagem e ciência das línguas” (PLG I, p. 20, grifo nosso). Nessa noção de Linguística se encontra uma distinção necessária, em que se considera a linguagem como uma faculdade humana, de característica universal e imutável, e as línguas como a realização da linguagem, com característica particular e variável. O entrecruzamento dessas duas esferas da Linguística se dá em razão de um fato comum entre os problemas das línguas:

colocar em questão a linguagem, universal e transversal a todas elas. Desse modo, embora as línguas sejam particulares, elas manifestam a mesma faculdade presente no homem em razão de sua *função*.

A função da linguagem, para Benveniste, é *reproduzir a realidade*. Dada a importância desse conceito, a emblemática passagem que o comporta merece ser citada na íntegra:

A linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato de discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento de comunicação intersubjetiva. (PLG I, p. 26)

Vê-se que, em *Vista d'olhos...*, Benveniste faz retornar a relação entre linguagem e diálogo, que apontou em 1952, em *Comunicação animal e linguagem humana*. A dupla função do discurso, representar e recriar a realidade, coloca em evidência a importância da linguagem para a vida humana: a consciência da realidade que nos cerca é **contornada pela linguagem**. Desse modo, ao mesmo tempo em que a linguagem reproduz o mundo, o mundo é submetido à sua organização – ou melhor, ao sistema da *língua*, que tem como função mediar as relações entre o homem e o mundo. É por tal função mediadora da língua que o diálogo é propiciado, assim, permitindo-se que cada locutor se proponha como sujeito ao implicar um *outro* que, tendo em comum o mesmo repertório linguístico, dará segmento ao diálogo. Benveniste deixa isso muito claro ao afirmar que “em virtude da polaridade *eu : tu*, indivíduo e sociedade não são mais termos contraditórios, mas termos complementares” (PLG I, p. 27).

Em sendo *eu* aquele que enuncia, e *tu* o indivíduo alocutado que pode, em retorno, enunciar-se, criando um jogo de inversibilidade *eu-tu*, estabelece-se o diálogo, no qual sociedade e indivíduo estão implicados através da própria língua em uso, complementando-se, pois “a sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo” (*op. cit*): a consciência de si mesmo, como indivíduo na sociedade, está condicionada à aprendizagem da linguagem, tal é o poder coesivo da língua. A razão para essa fundação mútua das esferas individual e social na língua, segundo Benveniste, dá-se pelo fato de a linguagem ser considerada como “a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à

condição humana, a faculdade de *simbolizar*” (PLG I, p. 27, grifo do autor); desse modo, a reflexão sobre a linguagem toma novos contornos: aqui, ela é, então, uma faculdade *simbólica* e *inerente* à condição humana, comum à sociedade inteira.

Neste ponto também se faz retornar uma questão apresentada em *Comunicação animal e linguagem humana*: a capacidade de simbolizar diz respeito ao estabelecimento de uma relação de significação social, “de reter de um objeto a sua estrutura característica e de identificá-lo em conjuntos diferentes” (PLG I, p. 27). Isso exige uma capacidade de abstração, uma vez que a relação é mediada pela língua, e não indica a realidade em si, como os sinais das abelhas, que se definem como um “fato físico ligado a um outro fato físico por uma relação natural ou convencional” (*op. cit.*, p. 28). O *símbolo*, por outro lado, “é *instituído* pelo homem; é preciso aprender o sentido do símbolo, é preciso ser capaz de interpretá-lo na sua função significativa [...], pois o símbolo não tem relação natural com o que simboliza” (*op. cit.*, p. 29), ele é representação, não uma resposta sensório-motora, e é próprio apenas da condição humana, uma vez que é a própria capacidade simbólica que permitiu ao homem ascender em sua natureza, sendo a “fonte comum do pensamento, da linguagem e da sociedade”.

A questão do pensamento, neste trabalho, toma lugar de destaque no que tange à simbolização, uma vez que entendemos a leitura em uma acepção mais ampla, considerando o ato de ler anteriormente à apropriação do sistema de língua escrita. Desse modo, a criança, ao *ler*, enforma seu pensamento como ato de leitura, já que ele próprio tem “esse poder de construir representação das coisas e de operar sobre essas representações” (*op. cit.*) por ser essencialmente simbólico. Para Benveniste, “o pensamento não é um simples reflexo do mundo; classifica a realidade e nessa função organizadora está tão estreitamente associado à linguagem que podemos ser tentados a identificar pensamento e linguagem sob esse aspecto” (*op. cit.*, p. 30). Por isso, embora tenhamos por certo que tanto pensamento quanto linguagem têm essência simbólica, é preciso também saber diferenciá-los.

Ao afirmar que o pensamento é, por essência, simbólico (cf. PLG I, p. 29), Benveniste, em nota, cita uma passagem de *La langue et la pensée*, de Henri Delacroix⁹, afirmando que:

⁹ Henri Delacroix (1873 – 1937) foi um filósofo e psicólogo francês que dedicou seus estudos à relação entre a psicologia e outras áreas de conhecimento, como a Linguística e as Artes. Foi professor na Universidade de Sorbonne e Decano da Faculdade de Letras de Paris.

O pensamento simbólico é o pensamento, nada mais. [...] Todo pensamento constrói signos ao mesmo tempo que coisas. Produzindo-se, o pensamento chega inevitavelmente ao símbolo, uma vez que sua formulação é de imediato simbólica, uma vez que as imagens sob as quais constitui grupos de coisas são seus símbolos” (tradução inserida em PLG I, p. 29, n. 3)¹⁰

Disso, podemos entender que, por si mesmo, o pensamento é pura abstração e relação com a realidade propriamente dita; e que, apenas em associação com a linguagem, pode se fazer entender. Isso porque a linguagem, diferente do pensamento, organiza-se em dois planos: de um lado, é um fato físico; de outro, estrutura imaterial.

Por “fato físico”, o autor compreende a própria realização da linguagem – mediada pelo aparelho vocal, que a produz, e pelo aparelho auditivo, que a percebe¹¹ – e sua possibilidade de ser observada, registrada e descrita. Já por “estrutura imaterial”, Benveniste põe em evidência os sentidos evocados, ou seja, a própria significação, afirmando a função mediadora do *símbolo linguístico*, que – diferentemente do “simbolismo rudimentar” das abelhas, o qual, como vimos, transforma dados objetivos em gestos – é o que torna possíveis pensamento e linguagem, pois “organiza o pensamento e realiza-se numa forma específica, torna a experiência interior de um sujeito acessível a outro numa expressão articulada e representativa” (PLG I, p. 30). Essa expressão articulada é o próprio sistema linguístico, comum à sociedade, e revela talvez o dado “mais profundo da condição humana: o de que não há relação natural, imediata e direta entre o homem e o mundo, nem entre o homem e o homem” (*op. cit.*, p. 31). Disso, Benveniste conclui que é por intermédio da linguagem que a sociedade se constitui; mas essa linguagem, como bem aponta, realiza-se em uma *língua*, isto é, “em uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular” (*op. cit.*). Sendo inseparáveis uma da outra, tanto língua quanto sociedade são *herdadas*, isso porque, quando nasce, a criança não aprende a língua e a sociedade dissociadamente, ao contrário, ao mesmo tempo em que aprende a língua, aprende sobre o meio social e sobre a *cultura* na qual está inserida.

A cultura, diz Benveniste, é também um fenômeno **simbólico**, inerente ao *meio humano*:

¹⁰ “La pensée symbolique est la pensée tout court. [...] Tout pensée construit des signes en même temps que des choses. La pensée, en se faisant, aboutit inévitablement au symbole, puisque sa formulation est d'emblée symbolique, puisque les images, sous lesquelles elle constitue les groupes de choses, en sont les symbols” (DELACROIX, 2016, p. 491)

¹¹ Benveniste trata sempre de “aparelho vocal”, mas é importante ressaltar que o autor não desconsidera a possibilidade de deslocar essa concepção para outras instâncias, como a linguagem de sinais ou a própria escrita, conforme vimos anteriormente.

[...] tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo [...] um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá seu comportamento em todas as formas da sua atividade [...]. (PLG I, p. 32)

Isso bem se evidencia na infância, quando a criança, ao brincar, recria situações que vivenciou, conversas que ouviu, sem, necessariamente, ter se apropriado da língua prévia ou plenamente; do mesmo modo, não é raro encontrarmos crianças *lendo*, sem mesmo terem aprendido a "decifrar a grafia". Uma vez que a leitura é parte da cultura de uma sociedade letrada, o ato de ler também é apreendido pela criança ao passo que apreende a língua e a própria sociedade, e, desse modo, pode também ser considerado, ao lado da língua e da sociedade, uma *herança* que a criança carrega, pois, ao nascer no mundo do homem, o *valor* da leitura, a capacidade humana de ler já estão consolidados e lhes são passados através da situação de diálogo, das experiências que emergem do uso da língua. Assim, ao “brincar de ler” a criança significa o ato de leitura, pois sabe que o livro, o *tablet*, o *smartphone* “significam algo”; e esse saber deriva da propriedade da linguagem na qual se encontra imersa. Desse modo, afirmamos, com Benveniste (cf. PLG I, p. 32), que “esse fenômeno humano, a cultura, é um fenômeno inteiramente simbólico”, cujos símbolos estão integrados na estrutura social e são manifestados na linguagem, ou melhor, *pela* língua. Desse modo, a língua “é definitivamente o símbolo que prende esse elo vivo entre o homem, a língua e a cultura” (*op. cit.*) e é esse movimento de simbolização que, desde cedo, a criança aprende. Embora pela simbolização possam ser estudados diversos aspectos da existência humana, Benveniste aponta que “o resultado de simbolizações sucessivas [...] têm o seu funcionamento primeiro e necessário no simbolismo linguístico”, uma vez que “não poderíamos nem mesmo conceber essas representações se a estrutura da linguagem não contivesse o seu modelo inicial” (*op. cit.*, p. 32-33). Desse modo, a criança, porque nasce e se desenvolve na sociedade dos homens (cf. *op. cit.*, p. 31), nasce *na* linguagem e simboliza por meio das relações intersubjetivas, via língua, os valores da sociedade onde vive; assim, *na* linguagem, aprende também que o ato de ler *significa*.

Essa reflexão vai ao encontro da compreensão apontada por Flores (2017a), de que a dimensão antropológica em Benveniste é algo essencial, já que, em seus estudos, “a linguagem está inextricavelmente ligada ao homem” (FLORES, 2017a, p. 10). Há, porém, para esse autor dois vieses pelos quais se pode compreender essa noção antropológica: um

geral e outro específico, que se tratam, respectivamente, como *o homem na linguagem* e *o homem na língua*. Isso implica considerar que há uma diferença fundamental entre estar *na linguagem* e estar *na língua*: estar *na linguagem* traduz uma “anterioridade lógica em relação ao próprio ato de falar”, como uma “condição inscrita na condição de todo falante” (*op. cit.*, p. 13), ao passo que estar *na língua* diz respeito à apropriação de um sistema a partir do qual o homem se apresenta. Desse modo, para esse autor, o homem está na linguagem e na língua de maneiras diferentes e ambas podem ser entendidas como *axiomas* da teoria benvenistiana, isto é, como um *a priori* teórico, “uma proposição de base que dispensa demonstração” (*op. cit.*, p. 12).

Para que esses dois axiomas possam operar na teoria, Flores (2017a) considera a *significância* como “operador por excelência” (grifo do autor), porque diz respeito às possibilidades de existência do homem na língua. Assim, é a “*significância* que faz o axioma geral *o homem na linguagem* operar no axioma específico *o homem na língua*” (FLORES, 2017a, p. 14) - porque a linguagem é simbólica, o homem pode se apropriar de sua manifestação, a língua, para significar. Desse modo, na interpretação deste estudioso, as diversas possibilidades de estudo sobre a presença do *homem na língua*, em Benveniste, são dadas pelo axioma geral: *o homem está na linguagem*. O modo como o linguista opera esses dois *a priori*, através da *significância*, é o que determina a análise enunciativa.

Contudo, nessa análise, não é mais a condição do indivíduo como *homem* que está em jogo; como bem sinaliza Flores (2013a, p. 116), “se o termo *homem* enraíza a discussão de Benveniste em uma visão antropológica da linguagem, o termo **locutor** parece encaminhar para uma visão linguística” (itálico no original; negrito nosso). Isto significa que, em uma concepção benvenistiana, a noção antropológica de homem está relacionada à sua condição *na linguagem*; mas, no momento em que se fala do *homem na língua*, ou seja, de sua *apropriação linguística*, estamos em outro domínio, no qual o indivíduo é considerado como *locutor*, e no qual estão implicados o sistema da língua e seu uso.

Em enunciação, portanto, temos um locutor que, pela *significância* da linguagem, apropria-se da língua para colocá-la em uso de modo a intermediar suas relações. Mas, se temos entendido que a concepção antropológica de Benveniste perpassa a teoria inteira, é preciso também compreender o modo como essa concepção está implicada no ato enunciativo. Aqui, então, emerge ainda outra noção: a de *sujeito*. Desse modo, estamos compreendendo que a dimensão antropológica da linguagem, em Benveniste, é dada pela condição do homem de estar na linguagem. A criança nasce em uma comunidade linguística,

imersa, portanto, em uma sociedade que possui valores simbólicos que são apreendidos, por ela, através de uma língua específica. Esse aparato linguístico, a língua, sendo a manifestação da linguagem, manifesta também sua função de recriar a realidade por meio da significação, sendo, portanto, intermediadora das relações humanas. Ao passo que a criança aprende a língua, aprende também os valores dessa sociedade, e, estando *na língua*, pode manifestar sua faculdade linguística - ao fazê-lo, já não é mais a condição de *estar* na linguagem que se coloca, mas uma condição de ordem linguística, de *apropriação* da língua, por isso, não se fala mais de homem, e sim de *locutor*. Ao mesmo tempo, se olharmos para o ato enunciativo, o antropológico se dá pela passagem de locutor a *sujeito* no discurso; assim, pela noção de *pessoa* que Benveniste trata da (inter)subjetividade na comunicação linguística.

Portanto, é sobre essa passagem que se funda a transversalidade da dimensão antropológica da teoria benvenistiana de linguagem, questão de que trataremos a seguir.

1.1.1 A emergência da noção de pessoa: a (inter)subjetividade em Benveniste

A impossibilidade de pensar a teoria linguística de Émile Benveniste sem trazer à tona a presença humana decorre, nas palavras de Déssons (2006, p. 97, tradução nossa), de uma posição muito particular do autor: a de que “ele fundou sua linguística na questão da subjetividade”¹²; desse modo, permite-se, nessa concepção, estabelecer uma correlação necessária entre linguagem, indivíduo e sociedade. Vimos, com Flores (2017a), que o homem não está do mesmo modo na linguagem e na língua. Enquanto a noção de homem, em Benveniste, encerra uma condição antropológica de estar na linguagem, anterior à possibilidade de fala, é a noção de locutor que encerra a possibilidade de o homem estar na língua, apropriando-se do seu aparato linguístico. É a noção de *sujeito*, porém, que emerge na Teoria da Enunciação e que encerra dois conceitos essenciais à teoria: (inter)subjetividade.

Segundo Flores e Teixeira (2013, p. 32), “para estudar a intersubjetividade em Benveniste, é fundamental a ela juntar a discussão sobre a estrutura do sistema pronominal e pessoal”, já que são termos que fazem parte da teoria e fundamentam a relação linguagem-indivíduo-sociedade. Essa relação, para nós, é de suma importância, pois nosso entendimento sobre leitura passa pela noção de que a criança, nascendo na linguagem e tendo, por essa faculdade, reconhecido a si mesma como indivíduo numa sociedade, instaura-se na cultura, a

¹² “il a fondé as linguistique sur la question de la subjectivité” [trecho original]

qual inclui o mundo das letras. *Como* ela se funda nesse mundo, porém, é o que queremos compreender.

O entendimento da manifestação da noção de pessoa, em Benveniste, encerra considerações importantes, principalmente no que diz respeito à “simetria” das “pessoas gramaticais”. Em 1946, refletindo sobre as formas verbais, o autor constatou que “em todas as línguas que possuem verbo, classificam-se as formas da conjugação segundo a sua referência à pessoa, constituindo a enumeração das pessoas propriamente a conjugação” (PLG I, p. 247), isto é, necessariamente se classifica a conjugação verbal a partir da noção de pessoa – em português, como podemos atestar¹³, conjugam-se os verbos em três pessoas no singular (eu, tu, ele/ela) e em três pessoas no plural (nós, vós, eles/elas).

Sobre essa classificação, porém, há uma crítica: ela é considerada em todas as línguas como algo natural, sendo que “essas denominações não nos informam nem sobre a necessidade da categoria, nem sobre o conteúdo que ela implica nem sobre as relações que reúnem as diferentes pessoas” (PLG I, p. 248). Assim, torna-se necessário “procurar saber como cada pessoa se opõe ao conjunto das outras e sobre que princípio se funda a sua oposição” (*op. cit.*). É na gramática árabe que Benveniste encontra um norte para essa reflexão: neste sistema linguístico, a primeira pessoa é “aquele que fala”; a segunda, “aquele a quem nos dirigimos”; enquanto a terceira, e aqui repousa o primeiro destaque, refere-se “àquele que está ausente”. Com base nessa classificação, o autor segue:

Nas duas primeiras pessoas, há ao mesmo tempo uma pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa. *Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre “eu”: dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do “eu”; e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de “tu”. Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do “eu-tu”; essa forma é assim exceptuada da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam. Daí, ser questionável a legitimidade dessa forma como “pessoa”. (PLG I, p. 250)

Desse modo, o que Benveniste conclui é que a chamada “terceira pessoa” comporta, na verdade, uma indicação do enunciado sobre algo, mas não se refere especificamente a uma pessoa, não estando, portanto, no mesmo plano da primeira e da segunda pessoa: é a realidade recriada através da função da linguagem (cf. PLG I, p. 27). Assim, “segue-se que, muito

¹³ Estamos considerando aqui as formas canônicas da gramática do português, que não leva em conta outras formas pronominais, como “a gente” e “você”, o que, no entanto, não interfere na reflexão que Benveniste propõe, conforme veremos.

geralmente, a pessoa só é própria às posições ‘eu’ e ‘tu’. A terceira pessoa é, em virtude da sua própria estrutura, a forma não pessoal da flexão verbal” (PLG I, p. 252).

Isso se verifica de três maneiras, segundo Benveniste: a primeira, na característica de *unicidade* específica a “eu” e “tu”, já que “o ‘eu’ que enuncia, o ‘tu’ ao qual ‘eu’ se dirige são cada vez únicos. ‘Ele’, porém, pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum” (*op. cit.*, p. 253). A segunda, na característica de *inversibilidade*: “o que ‘eu’ define como ‘tu’ se pensa e pode inverter-se em ‘eu’, e ‘eu’ se torna um ‘tu’”, (*op. cit.*), mas “ele”, como não designa nada nem ninguém, não pode colocar-se como “eu”. Por fim, a terceira característica repousa na *predicação verbal*: “a ‘terceira pessoa’ é a única pela qual uma *coisa* é predicada verbalmente” (PLG I, p. 253). Assim postula-se uma primeira oposição, à qual Benveniste chama *correlação de pessoalidade*¹⁴: em “eu” e “tu” implica-se a noção de pessoa; em “ele”, não. A “terceira pessoa” é a “não-pessoa” e comporta exclusivamente a noção de **representação**.

No entanto, assim como não há simetria entre pessoa/não pessoa, também não há simetria na própria categoria de pessoa, já que “eu” e “tu” “se opõem um ao outro, no interior da categoria que constituem” (*op. cit.*), é o que o autor chama de *correlação de subjetividade*. Diz-se dessa correlação:

O que diferencia “eu” de “tu” é, em primeiro lugar, o fato de ser, no caso de “eu”, *interior* ao enunciado e *exterior* a “tu”, mas exterior de maneira que não suprime a realidade humana do diálogo [...]. Quando saio de “mim” para estabelecer uma relação viva com um ser, encontro ou proponho necessariamente um “tu” que é, fora de mim, a única “pessoa imaginável”. Essas qualidades de interioridade e de transcendência pertencem particularmente ao “eu” e se invertem em “tu”. Poder-se-á, então, definir o *tu* como a pessoa não subjetiva, em face da pessoa subjetiva que *eu* representa [...]. (PLG I, p. 255)

Chamamos atenção aqui à importância que Benveniste dá à categoria de pessoa *eu*, sem a qual não se estabelece o enunciado: é porque alguém se propõe como *eu* que se instaura o diálogo, uma vez que isso implica, necessariamente, a convocação do outro, que será, então, o *tu*. É por isso que Benveniste afirma que “‘eu’ é sempre transcendente com relação a ‘tu’” (PLG I, p. 255), é ele quem convoca o outro a seu discurso. Esse *tu*, por ser pessoa, pode também propor-se como *eu*, invertendo esse jogo no processo intersubjetivo, tornando-se

¹⁴ Concordamos com a interpretação de Flores (2013a) de que, embora a tradução em português considere *corrélation de personnalité* como *correlação de personalidade*, pode haver uma confusão terminológica com o termo “personalidade” que se deriva da psicologia; assim, a criação do neologismo “pessoalidade” desfaria essa ambiguidade, enfatizando a distinção da categoria *lingüística* de pessoa, exclusivamente.

pessoa subjetiva e convocando o outro à *sua própria* enunciação. Desse modo, percebe-se que tanto *eu* quanto *tu* são pronomes que carregam a própria noção de pessoa e que se determinam na *situação de diálogo*, o que Benveniste, dez anos mais tarde, passou a chamar de “instâncias do discurso” através da seguinte passagem:

[...] os pronomes não constituem uma classe unitária, mas espécies diferentes segundo o modo de linguagem do qual são signos. Uns pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo que chamaremos as “instâncias do discurso”, isto é, atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor. (PLG I, p. 277)

Aqui repousa uma primeira definição de discurso¹⁵: atos singulares pelos quais *a língua se atualiza em palavra* por um locutor, isto é: discurso se define como o ato em que o locutor traduz o sistema linguístico em palavra, *em enunciado*. É no enunciado, portanto, que os pronomes pessoais se encontram e que também se distinguem das formas não-pessoais.

Essa distinção opera na própria organização referencial dos signos da língua, na qual “cada instância de emprego de um nome refere-se a uma noção constante e ‘objetiva’” (PLG I, p. 278); coisa muito diferente ocorre no emprego de *eu*, uma vez que suas instâncias de emprego nunca se referem a uma classe constante, mas sim “corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal” (*op. cit.*), isto é, a cada locutor que mobiliza a língua e a transforma em palavra, propondo-se como *eu*. Por isso Benveniste afirma que “*eu* só pode definir-se em termos de ‘locução’, não em termos de objetos, como um signo nominal” (*op. cit.*, itálico no original); a noção particular de signo que integra os pronomes pessoais é, então, uma noção vinculada à realidade discursiva e só nessa realidade tem valor. Assim, pode-se definir:

[...] *eu* é o “indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*”. Consequentemente, introduzindo-se a situação de “alocução”, obtém-se uma definição simétrica para *tu*, como o “indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*”. Essas definições visam *eu* e *tu* como uma categoria da linguagem e se relacionam com sua posição na linguagem. (PLG I, p. 279)

Da instância discursiva que emerge *eu-tu*, constituem-se as referências sempre em relação a esta instância singular. A constituição do *eu* define o presente enunciativo *aqui- agora*, e todas as referências espaço-temporais organizam-se a partir desse presente; assim o autor põe em relevo a questão da *dêixis* como “contemporânea da instância de discurso que

¹⁵ Essa primeira noção de discurso está muito relacionada ao que, posteriormente, Benveniste convencionou chamar *enunciação*.

contém o indicador de pessoa; dessa referência, o demonstrativo tira o seu caráter cada vez único e particular que é a unidade de instância do discurso à qual refere” (PLG I, p. 280). Com isso em mente, resta clara a singularidade do ato enunciativo: a cada vez que um locutor se apropria da língua para enunciar, instauram-se também novas relações de espaço e de tempo, ou melhor, *eu* e *tu* remetem, pela língua, sempre à enunciação e ao emprego das formas da língua.

É, portanto, a partir dos pronomes que o diálogo ocorre, uma vez que seu modo de ser signo permite que alguém se aproprie de suas formas para constituir referências em uma dada instância enunciativa. Mas essa apropriação só é possível pelo fato de serem os pronomes *signos vazios*, ou seja, signos que não possuem uma referência objetiva, que estão sempre disponíveis ao locutor que os torna plenos no ato de apropriação, assumindo-os em sua instância discursiva. Desse modo, o papel desses signos “consiste em fornecer o instrumento de uma conversão, a que se pode chamar a conversão da linguagem¹⁶ em discurso” (PLG I, p. 280) e está sempre relacionado a essa conversão, ou seja, à enunciação. Já os signos da não-pessoa têm sua referência na própria língua e integram o discurso pela apropriação do locutor, uma vez que não representam um membro marcado na correlação de pessoa, sendo, então, “o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a elas mesmas” (*op. cit.*, p. 282), sendo munidos de uma referência objetiva. Desse modo, Benveniste resume:

Uma análise, mesmo sumária, das formas classificadas indistintamente como pronominais leva assim a reconhecer classes de natureza totalmente diferentes e, em consequência, a distinguir, de um lado, a língua como repertório de signos e sistema das suas combinações e, de outro, a língua como atividade manifestada nas instâncias de discurso, caracterizadas como tais por índices próprios. (PLG I, p. 283)

Essas duas definições de língua parecem conversar com a definição de discurso que o autor propõe no início de sua reflexão: um ato no qual a *língua* (como repertório de signos e sistema das suas combinações) é atualizada em *palavra* (língua como atividade manifestada nas instâncias de discurso) por um locutor. É nesse ato que Benveniste, finalmente, define o que entende por *subjetividade*: “a capacidade do locutor se propor como ‘sujeito’ [...] a

¹⁶ Nesse trecho, pode-se considerar que o uso de “linguagem” se trata de uma flutuação terminológica; Benveniste sempre fala sobre a conversão da *língua* em discurso. No entanto, também é importante frisar que se trata de um texto de 1956 e que, nesse caso, se distancia muito, cronologicamente, da sistematização de sua concepção enunciativa.

emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É ‘ego’ que diz *ego*”¹⁷ (PLG I, p. 286).

Desse modo, dizendo *eu*, propondo-se o locutor como sujeito, emerge a subjetividade; mas Benveniste afirma que a consciência de si mesmo enquanto sujeito só pode ser experimentada por contraste, já que sempre falamos *com outros* que falam. Assim, ao dizer *eu*, constituo o outro diante de mim como *tu*. Só assim a linguagem é possível. Nas palavras do autor,

A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática. [...] Essa polaridade não significa igualdade nem simetria: *ego* tem sempre uma posição de transcendência quanto a *tu*; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares [...] e ao mesmo tempo são reversíveis. Procure-se um paralelo para isso; não se encontrará nenhum. Única é a condição do homem na linguagem. **Caem assim as velhas dicotomias do “eu” e do “outro”, do indivíduo e da sociedade.** (PLG I, p. 286-287, negritos meus)

Benveniste argumenta que a relação *eu-tu* é reversível e complementar e essa complementaridade também se encontra na relação indivíduo e sociedade, relações possíveis porque ligada à condição humana na linguagem. Na polaridade das pessoas, quando *tu* se inverte em *eu*, instaura-se uma nova enunciação, um novo diálogo, um novo *tu*. É nessa relação mútua que se encontra o “fundamento da subjetividade” (cf. PLG I, p. 287).

Precisa-se sublinhar que a condição linguística do homem se dá **na linguagem**, não apenas em alguma língua em particular, já que “uma língua sem expressão de pessoa é inconcebível” (*op. cit.*, p. 287). Embora possam variar os casos em que os pronomes aparecem explícitos ou não, eles remetem sempre ao ato discursivo individual no qual são pronunciados: *eu* indica sempre o locutor, *tu* indica sempre o indivíduo alocutado por *eu*. Isso é característico da linguagem, que se organiza de forma a permitir que o locutor se aproprie da língua para designar-se como *eu* (cf. PLG I, p. 288).

Assim, tendo se instaurado *eu-tu* consolida-se uma instância discursiva e organizam-se os indicadores de *dêixis*, formas de língua que têm o mesmo *status* dos pronomes pessoais (ou seja, são signos que fazem referência apenas à instância que *eu* instaura), “que organizam as relações espaciais e temporais em torno do ‘sujeito’ tomado como ponto de referência: ‘isto,

¹⁷ Importante notar que, em francês, este trecho se encontra como “Est ‘ego’ qui dit ‘ego’” (PLG I fr., p. 260). Há, desse modo, uma importante questão de tradução nesse caso: o trecho em francês pode ser traduzido como “quem diz”, ao invés de “que diz”, como se tem em português, o que evidencia a noção de pessoa em Benveniste.

aqui, agora’ e as suas numerosas correlações ‘isso, ontem, o ano passado, amanhã’, etc” (PLG I, p. 288). É na enunciação, então, que se dá a organização da temporalidade: é no ato de fala que organizamos o que é passado e o que é futuro, uma vez que o presente é sempre o tempo em que se enuncia e tem, portanto, como referência o ato linguístico. Em suma, a possibilidade de subjetividade é de ordem da linguagem, uma vez que se propõem formas vazias de referência, das quais o locutor se apropria e que se referem, no exercício do discurso, à sua noção de pessoa (*eu*), ao mesmo tempo em que instaura um parceiro (por *tu*); assim se constitui a instância do discurso e as coordenadas que definem o sujeito (cf. *op. cit.*, p. 289).

Os pronomes, portanto, são o primeiro ponto de apoio para a emergência da subjetividade, mas não são os únicos. Todos os indicadores de *dêixis* evidenciam essa passagem de locutor a sujeito; os pronomes, porém, o fazem mais claramente. No entanto, é importante ressaltar, conforme Knack (2016, p. 76), que toda a língua está implicada no ato subjetivo. Em *A linguagem e a experiência humana* (1965), por exemplo, Benveniste assinala:

Uma dialética singular é a mola desta subjetividade. A língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais de que cada um se apropria pelo ato de linguagem e que, em cada instância de seu emprego, [...] se torna único e sem igual, não podendo realizar-se duas vezes da mesma maneira. (PLG II, p. 69)

Esta dialética singular não comporta apenas os pronomes, mas toda a língua que, apropriada por um locutor, se singulariza no ato enunciativo. Coisa muito parecida Benveniste diz em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968), ao afirmar que a língua “fornece o instrumento linguístico que assegura o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso: é a distinção indispensável [...] entre o eu e o não-eu” (PLG II, p. 101). Logo, a correlação de pessoalidade, aqui, “efetua a operação de referência e fundamenta a possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é a alocação” (PLG II, p. 101). Nesse mesmo sentido, retornando a *Da subjetividade na linguagem*, Benveniste (PLG I, p. 290) afirma que a subjetividade “cria na linguagem e, acreditamos, igualmente **fora da linguagem**, a categoria de pessoa” (grifos nossos), o que também dialoga com *Estrutura da língua...*, quando o autor afirma que a inclusão do falante em seu discurso coloca *a pessoa na sociedade enquanto participante* (cf. PLG II, p. 101), dando coro, portanto, ao fato de que *eu* inclui o indivíduo tanto em seu dizer quanto no mundo.

Isso nos leva a crer, em um primeiro momento, que é pela subjetividade que emerge o ato enunciativo e que o sujeito também se impõe no mundo, desempenhando um papel na sociedade; interagindo nela e com ela. Mas, como vimos, a experiência subjetiva *só pode* ser experimentada por contraste, por isso, é preciso que se trate de *intersubjetividade*. Somos sempre locutores e alocutados, pessoas subjetivas e pessoas não-subjetivas, e por isso a comunicação linguística é possível.

Embora pareçam ter pouca relação com a temática deste trabalho, as noções que abordamos até aqui são essenciais ao nosso entendimento de leitura. Se recriamos, por exemplo, uma cena em que um adulto lê em voz alta a uma criança, ele está, ao mesmo tempo, lendo o discurso em que emerge um outro *eu* (um eu constituído no texto lido) e convocando pela instância discursiva a criança àquele universo. Não raro, nesse processo, a criança comenta, pergunta, interage com a história: apropriando-se da língua e de sua possibilidade de enunciar, coloca-se como um *sujeito* que está implicado naquele ato. E quando lê, a criança recria essa realidade: ela lê a um outro, mesmo que esse outro seja ela mesma. Ela se apropria de algo que ela sabe que *significa*, que pode chegar ao outro; assim, instaura a (inter)subjetividade.

Essa língua da qual nos apropriamos para enunciar é, como vimos, a manifestação da faculdade simbólica da linguagem e serve como intermediadora das relações humanas. Ela pode ser entendida, também, de duas maneiras: por um lado como repertório de signos e sistema de suas combinações, e, por outro, como atividade que se manifesta no discurso. Desse modo, podemos inferir que a língua tem características diferentes em uma e outra concepção e que isso tem implicações metodológicas para o modo como o linguista enxerga cada uma delas. Ademais, é preciso pontuar que neste trabalho estamos falando de ao menos três instâncias simbólicas de linguagem - a língua como repertório de unidades socialmente partilhadas; a escrita como imagem dessa língua, também considerada partilhada; a escrita em ação, como discurso escrito - e considerando a dimensão antropológica como transversal a cada uma delas. Por isso, precisamos entender como a língua pode ser entendida em cada uma dessas instâncias, de modo que possamos operar metodologicamente em nossa análise enunciativa e verificar de que modo o homem se presentifica em cada uma delas.

1.2 DAS ESPECIFICIDADES DA LÍNGUA: O SEMIÓTICO E O SEMÂNTICO

Benveniste encontra Saussure em sua reflexão sobre língua e, principalmente, sobre signo. Esse encontro é marcado por relações de semelhança e diferença, visto Saussure alicerçar sua teorização na noção de signo e valor, e Benveniste, na ideia de integração de unidades da língua no universo do signo e de relações intersubjetivas no universo do discurso. Desse modo, como veremos, Benveniste dá muita atenção à questão da significação ao sistematizar seus métodos de análise nas “duas maneiras de ser língua” (PLG II, p. 229) – a língua como sistema e a língua como atividade humana. Para dar conta desse estudo, aprofundaremos a leitura sobre três textos: *Os níveis de análise linguística* (1962/1964), que trata sobre a análise da língua como sistema; *A forma e o sentido na linguagem* (1966/1967), que trata sobre as noções gêmeas de forma e de sentido nos dois modos de ser língua; e *Estruturalismo e linguística* (1968), uma entrevista dada a Pierre Daix, na qual Benveniste pontua algumas de suas reflexões a respeito do que tem produzido até então, relacionando a visão de língua com desenvolvimentos anteriores e apontando caminhos pelos quais se pode seguir pensando sobre a manifestação da linguagem.

A preocupação com a descrição das línguas, segundo Benveniste (PLG I, p. 127), passa pelo reconhecimento de que a realidade da linguagem é definida por ela mesma, isto é, de que o método pelo qual se descrevem as línguas não se separa de sua própria realidade. Desse modo, em *Os níveis da análise linguística* (1962/1964), Benveniste demonstra sua preocupação em propor uma maneira de classificar os fenômenos da língua ao mesmo tempo em que propõe um método coerente de análise que contemple a natureza *articulada* da linguagem e o caráter *discreto* dos elementos linguísticos, que se presentificam no domínio “da língua como um sistema orgânico de signos linguísticos” (PLG I, p. 27). Esse método de análise, que Benveniste chama de “método de distribuição”, consiste em poder verificar como um elemento linguístico se define na relação com os outros a partir de duas operações: a de *segmentação* e a de *substituição*. A primeira operação consiste em segmentar o texto em porções cada vez menores até chegar a elementos não decomponíveis; a segunda, que se realiza simultaneamente, visa a identificar os elementos por meio das substituições que admitem.

Essas duas operações não têm o mesmo alcance, já que ao segmentar elementos a níveis cada vez mais inferiores, chegamos a uma redução de *formas*, enquanto, ao os substituirmos, chegamos a novas possibilidades de signos linguísticos, já que integramos elementos de um nível a outro. Assim, a *condição linguística* da relação entre os níveis é concebida em vista dos níveis *superiores* e tem respaldo na ordem do *sentido*.

É o sentido que determina se uma unidade pode, ou não, integrar um nível superior e, desse modo, é por ele que uma unidade linguística assim se define. Nas palavras de Benveniste (*op. cit.*, p. 131), “se o fonema”, por exemplo, “se define, é como constituinte de uma unidade mais alta, o morfema”; assim, sublinha-se que “uma unidade linguística só será recebida como tal se se puder identificar *em* uma unidade mais alta”. O nível superior *no* qual um fonema pode se definir é o nível do *signo*. Esse nível, portanto, tem uma posição intermediária devido à sua dupla natureza: por um lado, esses elementos podem se decompor em unidades de nível inferior; por outro, podem integrar um nível superior – o qual já se encontra em outro domínio, não podendo mais serem analisados nos mesmos critérios que os níveis inferiores ao signo. Este nível é o nível da *frase*, que não pode ser segmentada, uma vez que possui um sentido que é sempre *global* e não se define pela soma de sentido das *palavras* que a compõem. Nesse nível, então, *palavra* pode ser definida como “a menor unidade significante livre susceptível de efetuar uma frase¹⁸, e de ser ela mesma efetuada por fonemas” (PLG I, p. 132); por isso a palavra¹⁹ tem dupla natureza: está, de um lado, em um domínio intralinguístico; e de outro, no domínio da frase. Desse modo, há duas maneiras de estudar os signos: isoladamente, como lexemas compostos por unidades da língua; ou como palavras constituintes de uma *frase*, na qual efetuam significação sem, necessariamente, ocorrer com o sentido que possuem como lexema autônomo.

Em suma: o fato de um elemento linguístico poder *integrar* um nível superior é o que permite seu reconhecimento, como mencionamos acima; no entanto, enquanto não podemos descer abaixo do nível merismático numa análise linguística (já que os traços distintivos são

¹⁸ Chamamos atenção aqui a um detalhe apontado por Flores (2013a, p. 135-136): há duas noções de *frase*, em *Os níveis da análise linguística*. Uma é a *frase* como o limite superior de análise, e a outra é a frase como unidade desse nível. A distinção entre esses dois conceitos é melhor esclarecida em *A forma e o sentido na linguagem* (1966/1967), que abordaremos em seguida, em função de ser, este, um texto a que Benveniste se propõe explorar ambos os domínios da língua, não propriamente o domínio da língua como sistema orgânico de signos, como se apresenta em *Os níveis da análise linguística*.

¹⁹ É importante destacar que, neste texto, Benveniste toma signo e palavra como sinônimos para fins de comodidade. Entendemos, porém, que, quando Benveniste fala de *signo*, está falando das unidades na língua como sistema; e que, quando fala de *palavra*, trata do signo já em uso, conforme explicita em *A forma e o sentido na linguagem* (1966/1967).

as unidades mínimas não-segmentáveis), temos também um limite superior, traçado pela frase, a qual só se define por seus constituintes, não podendo, então, integrar um nível superior: é ela própria o nível superior, e, por isso, precisa de outro método de análise. Vemos, no entanto, que a noção de sentido perpassa tanto a análise intralinguística quanto a análise da frase: enquanto é ela que define que unidades podem ou não integrar o nível do signo, é ela também quem comparece no nível da frase, mas, dessa vez, em relação ao sentido total que essa unidade evoca.

Assim, para Benveniste, o sentido é “a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter o *status* linguístico” (PLG I, p. 130), o que permite fazer comparecer juntas as noções de forma e sentido, as quais, para o autor, devem ser definidas em conjunto por toda a extensão da língua, já que estão implicadas na própria noção de nível (cf. *op. cit.*, p. 135). Como estamos pensando sobre *leitura* neste trabalho, é interessante pontuar a relação que Benveniste estabelece, desse processo, com a escrita:

Com relação à unidade da palavra escrita, as letras que a compõem, tomadas uma a uma, são apenas segmentos materiais, que não retêm nenhuma porção da unidade. Se compomos SÁBADO pela união de seus cubos que têm cada um uma letra, o cubo S, o cubo A, etc. não são portadores nem da sexta parte nem de qualquer fração da *palavra* como tal. Assim, operando uma análise de unidades linguísticas, isolamos constituintes somente formais. (PLG I, p. 135)

Desse modo, as letras escritas têm seu sentido definido na palavra escrita: a letra S não diz nada por si mesma, mas é fundamental para que se possa identificar a palavra escrita “sábado” como uma palavra da língua portuguesa. O mesmo ocorre com os fonemas; assim, Benveniste define a *forma* de uma unidade linguística “como a sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior”, e o *sentido*, “como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior” (*op. cit.*, p. 135-136): ambas como propriedades linguísticas; tendo, cada uma, direções opostas na análise linguística. Mas se estamos pensando a história da criança na leitura como tendo início ainda antes de aprender sobre as letras e o sistema escrito, seria essa noção de sentido suficiente? Ou melhor, estaríamos em um universo *intralinguístico*?

O fato de uma unidade da língua integrar um nível superior responde apenas ao fato de que esse signo *tem* um sentido, isto é, de que essa unidade tem a propriedade “de construir uma unidade distintiva, opositiva, delimitada por outras unidades, e identificável para os locutores nativos” (PLG I, p. 137). Mas quando falamos em *frases*, temos um sentido global expresso pelo enunciado, definir *qual* é esse sentido implica adentrarmos “num outro

universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso” (*op. cit.*, p. 139). A entrada da criança no mundo da leitura, a nosso ver, ancora-se nesse domínio linguístico; para avançarmos nessa compreensão, porém, é importante ressaltar que a noção de língua como sistema orgânico de signos está sempre presente na frase devido à propriedade integrante dos elementos linguísticos, uma vez que “é no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura” (PLG I, p. 140). A distinção entre esses dois domínios serve ao linguista, que deve operar distintamente entre um modo e outro de seu objeto – o que Benveniste deixa claro, poucos anos mais tarde, em *A forma e o sentido na linguagem* (1966/1967), através da seguinte passagem:

[...] o signo e a frase são dois mundos distintos e que exigem descrições distintas. [...] Parece-nos que se deve traçar, através da língua inteira, uma linha que distingue duas espécies e dois domínios do sentido e da forma, ainda que, eis ainda aí um dos paradoxos da linguagem, sejam os mesmos elementos que se encontrem em uma e outra parte, dotados, no entanto, de estatutos diferentes. Há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma. (PLG II, p. 229)

Essas duas maneiras, ou dois domínios, como temos chamado, convencionam-se, neste texto, como *semiótica* e *semântica*: a primeira designando o sistema de signos; a segunda, o nível da frase; cada uma delas apresentando suas próprias noções gêmeas de forma e sentido, as quais nos colocam *de um só golpe* no centro do problema da linguagem e da nossa concepção de leitura: a *significação*.

Para Benveniste (PLG II, p. 223), a noção de significação pode ser entendida pela noção de linguagem, a qual é “a atividade significante por excelência, a imagem mesma do que pode ser a significação”, uma vez que “todo e qualquer modelo significativo que possamos construir será aceito na medida em que se parecer em tal ou tal de seus aspectos àquele da língua”²⁰. Isso põe em xeque que a noção de significação permeia a linguagem inteira, ou melhor, tanto o domínio semiótico quanto o domínio semântico da língua.

Retomando o domínio semiótico, que fora apresentado anos antes, em *Os níveis...*, embora sem ter sido nomeado como tal, Benveniste (PLG II, p. 224) enuncia sua percepção sobre o signo linguístico, o qual, para o linguista, contém uma dupla relação: “a noção de signo enquanto unidade e a noção de signo como dependente da ordem semiótica”. Isto se

²⁰ Embora a citação em português traga o termo *linguagem*, ao invés de *língua*, nos baseamos na citação em francês original, na qual se encontra o termo *langue*: “tout autre modèle significatif que nous pourrions construire sera accepté dans la mesure où il ressemblera par tel ou tel de ses aspects à celui de la *langue*” (PLG II fr., p. 218).

explica porque Benveniste, em primeiro lugar, considera o significante como “a forma sonora que *condiciona e determina* o significado” (PLG II., p. 225, grifos nossos), o qual, por sua vez, possui significação na comunidade linguística, que reconhece sua existência. Assim, a análise desse sistema que visa a esquematizar a estrutura das línguas considera não apenas a forma, mas o sentido de uma unidade, isto é: seu reconhecimento.

A entidade considerada significa? A resposta é sim, ou não. Se é sim, tudo está dito e registre-se; se é não, rejeitemo-la e tudo está dito também. “Chapéu” existe? Sim. “Chaméu” existe? Não.

A questão não é mais de definir o sentido, enquanto o que revela da ordem semiótica. No plano do significado, o critério é: isto significa ou não? Significar é ter um sentido, nada mais. [...] Nós erigimos, desta forma, a noção de uso e de compreensão da língua como um princípio de discriminação, um critério. É no uso da língua que um signo tem existência. (PLG II, p. 227)

Desse modo, percebemos que a noção de signo em Benveniste já comporta também o *uso*. A forma de um signo é composta por unidades linguísticas que, combinadas, determinam seu *sentido*, isto é, seu reconhecimento pelos falantes de determinada língua – o que se define por sim ou não. Isso nos faz retornar ao trecho final de *Os níveis...*, no qual Benveniste “decalcando uma fórmula clássica”, afirma que “*nihil est in língua quod non prius fuerit in oratie*” (PLG I, p. 140); assim, tudo que é de domínio de uma língua necessariamente passa pelo reconhecimento da unidade por seus falantes no uso, o que faz enunciar um princípio: “tudo o que é do domínio do semiótico tem por critério necessário e suficiente que se possa identificá-lo no interior e no uso da língua” (PLG II, p. 227).

A significação no domínio semiótico, portanto, ancora-se no fato de que o signo, para Benveniste, é unidade semiótica que tem, como *forma*, unidades da língua distribuídas em níveis, passíveis de segmentação; e, como *sentido*, a capacidade dessas formas serem integradas em um nível superior e de serem reconhecidas como pertencentes a esse sistema. Desse modo, o *signo* tem, como critério de existência, a necessidade de ser reconhecido, no uso da língua, como pertencente a determinado sistema linguístico. Estabelecendo uma relação com a língua escrita, podemos pensar na relação das crianças com as letras. A forma de um “A”, para uma criança, por exemplo, não diz nada se não estiver assimilada a um “nível maior”: o A de Ana ou de Abelha; pois o sentido advém sempre do uso, daquilo que é palpável a um sujeito que está na linguagem. Desse modo, como bem pontuou Benveniste, quando utilizamos a língua, o que está em jogo não são signos avulsos, mas signos organizados em *frases*, as quais constituem, para Benveniste, outro domínio, diferente daquele do signo – o domínio *semântico*.

O domínio semântico da língua é o domínio da língua em ação, como “função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, [...]”. É a língua como instrumento da descrição e do raciocínio” (PLG II, p. 229). Desse modo, o domínio semântico comporta o modo como nos expressamos, isto é, por *frases*, e põe em jogo o que Benveniste chama de *intencionado*: o que o locutor quer dizer, da atualização linguística de seu pensamento (cf. PLG II, p. 229). Vemos aqui que é preciso ultrapassar a dimensão antropológica do homem que está na linguagem, como condição de sua existência, e considerar uma dimensão linguística, a do locutor que, *apropriado da língua*, utiliza seus elementos para se comunicar e estabelecer relações e, desse modo, tornar-se sujeito.

Diferentemente do signo, a frase possui características próprias que explicam por que não se pode analisá-la da mesma forma como se analisa o sistema semiótico da língua. Uma delas diz respeito à sua singularidade: enquanto o signo tem sua realidade no sistema da língua, “o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor” (PLG II, p. 230), isto é, tanto ao momento presente em que ocorre, quanto ao modo como o locutor organiza o sintagma para produzi-lo. Assim, no domínio semântico, a forma de uma frase diz respeito ao modo como o locutor organiza as palavras para produzirem um sentido global, a ideia que se quer exprimir, que decorre do *conjunto* de palavras que a constituem, pois, enquanto “o sentido de uma frase é sua ideia, o sentido de uma palavra é seu emprego” (*op. cit.*, p. 231). Desse modo, a referência que se estabelece na frase diz respeito sempre à situação do discurso, não havendo como prever ou fixar seu sentido, nem como dissociar as unidades semânticas que a compõem; por isso, a frase é “cada vez um acontecimento diferente” (*op. cit.*), que *resulta* em um sentido. Isso também tem implicações para o modo como se olha para o ato de leitura: é possível analisá-la a partir do modo como se domina o sistema de escrita, isto é, o modo como se agenciam as letras para resultarem em palavras isoladas; mas também é possível analisá-la pensando na leitura *como um todo*, isto é, do sentido que um texto faz emergir, como *discurso*. Resta claro, então, que a análise da leitura como atividade intralinguística e a análise da leitura como atividade enunciativa não têm o mesmo domínio, muito embora na leitura como atividade enunciativa o sistema da escrita esteja presente.

Assim, se olharmos para o domínio semântico, o sistema semiótico da língua também se presentifica a partir do agenciamento das palavras em frase, que não pode se dar ao acaso. Nas palavras de Benveniste, “a conversão do pensamento em discurso se assujeita à estrutura formal do idioma considerado, isto é, à organização tipológica que, segundo a língua, faz

predominar tanto o gramatical quanto o lexical” (PLG I, p. 233); desse modo, se o domínio semiótico é propriedade de uma língua em particular, o uso da língua, o domínio semântico, precisa, necessariamente, estar de acordo com esse sistema para que o *diálogo* ocorra. Por isso, para se chegar ao domínio semântico, o locutor *apropria-se da língua como sistema*, agenciando suas unidades para fazer emergir delas um sentido global. Em linhas gerais,

Esses dois sistemas se superpõem assim na língua tal como a utilizamos. Na base, há o sistema semiótico, organização de signos, segundo o critério da significação, tendo cada um destes signos uma denotação conceptual e incluindo numa sub-unidade o conjunto de seus substitutos paradigmáticos. Sobre este fundamento semiótico, a **língua-discurso** constrói uma semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo. (PLG II, p. 233-234)

Assim chega-se à conclusão de que nunca se trata exclusivamente da língua como sistema, nem da língua como discurso, mas sim de uma *língua-discurso* na qual se faz intervir unidade e ação e a partir da qual se fundam as relações humanas e a sociedade e se significa o mundo inteiro. Unidade e ação, nesse sentido, é a *palavra no mundo*, o domínio semiótico e semântico, ambos comportando unidades delimitadas em forma e sentido: de um lado, com os signos – formados por unidades distribuídas em níveis e passíveis de segmentação, que têm capacidade de integrar um nível superior determinada pelo sentido - e, de outro, com as *frases* - que têm sua forma determinada pelo modo como as palavras são agenciadas e seu sentido determinado pela ideia global que o conjunto de palavras transmite. Por serem de outro domínio linguístico, a análise dessas unidades semânticas não pode ter como parâmetro os mesmos critérios do domínio semiótico; é preciso considerar, além do sistema linguístico, modo como o locutor agencia esse domínio e a instância discursiva na qual essa **enunciação** ocorre, fazendo emergir seu *sujeito*.

Assim, segundo Dessons (2006, p. 67), o estudo da enunciação abrange tanto uma problemática global que tem a dimensão de uma teoria da linguagem quanto os estudos específicos sobre as formas linguísticas²¹. A dimensão de uma teoria da linguagem, segundo este autor, tem seu início ainda em Saussure, que já sinalizava uma interdependência entre língua e fala, de modo que se pode enxergar a noção Benvenistiana de discurso “como um avatar” da noção saussuriana de fala (*parole*)²². Isso porque tanto Saussure quanto Benveniste

²¹ “L’étude de l’énonciation recouvre donc, d’une part, une problématique globale qui a la dimension d’une théorie du langage et, d’autre part, dès études spécifiques portant sur des formes linguistiques”.

²² Conforme Dessons (2006, p.67), ‘le côté saussurien peut se décrire comme une strate de la théorisation de Benveniste, conduisant à interpréter la notion de *discours* comme un avatar de la notion de *parole*’.

consideram esses atos em uma dimensão de individualização, compreendendo, em Saussure, a fala como a porção individual da linguagem, e o discurso como o objeto de um ato individual de utilização da língua. Já o estudo específico sobre as formas linguísticas decorre do ato subjetivo de apropriação da língua pelo locutor, como temos visto, que instaura o *aqui-agora* a partir do qual se constituem as referências do/no discurso. Desse modo, a compreensão de enunciação, em Benveniste, toma proporções bem complexas, mas que se precisam aprofundar.

No entanto, conforme Aresi (2012, p. 192), há “um ponto de costura, responsável por interligar as diferentes abordagens do mesmo problema, relacionando os conceitos cardeais da reflexão enunciativa e instaurando, assim, uma unidade de objeto: a enunciação” – esse *ponto de costura* vem a ser *O aparelho formal da enunciação*, texto publicado por Benveniste em 1970, na revista *Langages*, de Paris. Embora Flores (2013a) considere que *O aparelho...* condensa um momento-síntese da obra de Benveniste, Aresi (2012) o considera “um *organizador* da reflexão, o ponto nodal da teoria” a partir do qual se pode deslocá-la para verificar as mais diversas relações entre o homem e a língua na instância discursiva. Desse modo, tratar este texto como um “fechamento de abertura” (*op. cit.*, p. 173) é o que nos possibilita pensar um deslocamento da teoria.

1.2.1 A língua-discurso: o universo enunciativo

O aparelho formal da enunciação (1970) é um texto de Benveniste que faz retomar e avançar diversos conceitos explorados em obras anteriores – muitos dos quais já temos explorado nas páginas precedentes, o que já se pode perceber logo nos parágrafos introdutórios: Benveniste inicia demarcando a distinção de “dois mundos diferentes”, o emprego das formas e o emprego das línguas²³. Nas palavras do autor, o que se entende por *emprego das formas* “é um conjunto de regras fixando as condições sintáticas nas quais as formas podem ou devem normalmente aparecer” (PLG II, p. 81); essas regras, então,

²³ A diferenciação de emprego das formas e emprego da língua, em *O aparelho formal...*, remete-nos à distinção que realiza, em *A natureza dos pronomes* (1956), entre signos que pertencem à sintaxe da língua e às instâncias do discurso. Desse modo reiteramos o quanto a reflexão pronominal, em Benveniste, tem como ponto de chegada a própria Enunciação.

configuram as possibilidades combinatórias dos signos linguísticos, colocando em xeque o domínio intralinguístico, ou seja, o domínio semiótico da língua. “Coisa bem diferente é o emprego da língua” (PLG II, p. 82), diz Benveniste; aqui se evidenciam as possibilidades de emprego das formas, de uma maneira diferente, pois se afeta a “língua inteira”, implicando a *enunciação*. É desse modo que o autor postula sua primeira definição: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (*op. cit.*).

A enunciação, portanto, é *ato*, é um “colocar em funcionamento”, não produto. Logo, para uma análise enunciativa, importa considerar “o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e os caracteres linguísticos que marcam esta relação” (PLG II, p. 82). Isso pode, segundo Benveniste, ser estudado, principalmente, a partir de três aspectos: pela realização vocal da língua, por sua semantização e pelo chamado *quadro formal da enunciação*. Em razão do deslocamento que estamos propondo, qual seja, o de que é possível propor uma análise enunciativa ao modo como a criança se instaura na leitura, ao analisar o modo como Benveniste concebe o quadro formal da enunciação, também buscaremos esboçar os aspectos que julgamos serem pertinentes para nossa metodologia de análise.

O primeiro aspecto, segundo Benveniste, é a realização vocal da língua, o aspecto mais perceptível no ato enunciativo. A emissão sonora, para o autor, procede sempre de atos individuais e em situações enunciativas singulares, de modo que “os sons não são jamais reproduzidos exatamente [da mesma maneira], e que a noção de identidade não é senão aproximativa mesmo quando a experiência é repetida em detalhe” (*op. cit.*, p. 83). Desse modo, a análise enunciativa busca evidenciar os traços individuais da enunciação fônica, revelando, conforme aponta Aresi (2012, p. 95), “a possibilidade de estudar a língua a partir de sua não generalização, em seu caráter subjetivo, ligado à unicidade de cada instância de discurso e àquele que faz da língua o seu instrumento”. É através desse aspecto, por exemplo, que podemos perceber quando a criança “brinca de ler”, já que, nesse ato, ela verbaliza uma possibilidade de sentido ao que se encontra nos livros, nas palavras escritas, sentidos singulares que cada criança atribui ao ato de leitura, muitas vezes relacionados à sua *história de enunciações* (cf. expressão de Silva, 2009) ou aos elementos que se presentificam na situação enunciativa.

O segundo aspecto pelo qual a enunciação pode ser estudada diz respeito ao modo “como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’, em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos descrever sua interação” (PLG II, p. 83), o que Benveniste vem a chamar de *semantização da língua*. Esse processo, segundo o autor, coloca em evidência tanto

a teoria do signo quanto a análise da significância, o que nos leva a entender que se trata exatamente da conversão do semiótico em semântico, do signo como unidade reconhecida em um sistema linguístico à palavra como instância do discurso. Desse modo, a semantização leva em conta também “os procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (PLG II, p. 83), uma vez que, a cada apropriação da língua, o locutor a sintagmatiza de maneira singular para produzir sentido. Na leitura da criança, percebemos sua enunciação a partir da emissão vocal, de acordo com o primeiro aspecto pelo qual a enunciação pode ser estudada; no entanto, os sentidos que a criança atribui à leitura derivam do modo como ela mobiliza *sua* língua para *enunciá-los*. Assim, é a semantização da língua que evidencia as referências e os sentidos que a criança constitui ao que está *lendo*.

Por fim, o terceiro aspecto pelo qual se pode estudar a enunciação consiste em defini-la “no quadro formal de sua realização”, isto é, no estudo dos “caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza” (*op. cit.*). Para tanto, Benveniste aponta ser necessário considerar na enunciação o próprio ato, a situação em que se realiza e seus instrumentos, assim, afirmando que:

O ato enunciativo pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor [...] e que suscita uma outra enunciação de retorno. (PLG II, p. 83-84)

Desse modo, a enunciação põe em evidência duas questões: a apropriação da língua e a emergência da (inter)subjetividade. Se, em primeiro lugar, o ato enunciativo introduz o locutor, é porque é dele a responsabilidade de converter a “possibilidade de língua” em discurso, ou seja, de colocar em uso o sistema linguístico pelo processo de *apropriação*, que ocorre quando “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (*op. cit.*, p. 83). Com esse ato/processo, ocorre, ao mesmo tempo, a implantação do *outro* diante de si, o que leva Benveniste a afirmar que “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação” (PLG II, p. 83), isto é: toda enunciação faz emergir a intersubjetividade. Nessa intersubjetividade e pelo emprego da língua, locutor e alocutário passam a referir e co-referir o mundo em seu discurso, tornando a referência parte integrante da enunciação.

Em outras palavras, a emergência de *eu-tu* instaura um centro de referências a ser organizado pela língua, ou seja, pela não-pessoa *ele*. Desse modo, além dos índices de pessoa que se produzem na enunciação, os chamados *índices de ostensão* (pronomes relativos, advérbios etc) emergem para designar o objeto ao mesmo tempo em que se pronuncia a instância do termo (cf. PLG II, p. 85). Por essa razão, Benveniste considera tanto os pronomes pessoais quanto os pronomes relativos como “indivíduos linguísticos”, “pelo fato de que nascem de uma enunciação, de que são produzidos por este acontecimento individual” e de que, a cada enunciação, designam algo novo (*op. cit.*).

Além dos índices de ostensão, Benveniste considera ainda os termos que se referem ao tempo como referentes à enunciação, uma vez que dela “procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo” (*op. cit.*). Desse modo, a noção benvenistiana de tempo diz respeito à subjetividade, uma vez que “o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o ‘agora’ e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo” (*op. cit.*). É a partir dessa inserção que se delimita, no discurso, *o que vai se tornar presente e o que já não o é mais*. Sintetizando sua reflexão, por fim, o autor afirma que “é preciso então distinguir as entidades que têm na língua seu estatuto pleno e permanente e aquelas que, emanando da enunciação, não existem senão na rede de ‘indivíduos’ que a enunciação cria e em relação ao ‘aqui-agora’ do locutor” (PLG II, p. 86).

Além das formas de pessoa, espaço e tempo, a enunciação também condiciona funções sintáticas, que Benveniste vem a chamar de “aparelho de funções”, ou seja, o modo como o enunciador faz uso da língua para influenciar o comportamento do alocutário. Este aparelho consiste nas funções de interrogação, intimação e asserção. A interrogação, segundo o autor, é uma enunciação construída com a finalidade de suscitar uma resposta do alocutário; a intimação, quando se quer denominar ordens ou apelos; e a asserção, quando o locutor tem por objetivo comunicar uma certeza, em geral afirmando ou negando uma proposição por “sim” ou “não”. Dessas três funções derivam formas lexicais, sintáticas, entonativas, verbais necessárias para realizá-las e a partir delas se caracteriza a enunciação, uma vez que, nas palavras de Benveniste, “o que caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (PLG II, p. 87, grifo do autor), isto é, *o quadro figurativo da enunciação*. É este quadro que compõe a estrutura do diálogo, pois “coloca duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação” (PLG II, p. 87).

Está posto, com isso, o aparelho formal da enunciação; a partir dele, diz o autor, também se podem estudar muitos desdobramentos no contexto enunciativo, como veremos adiante. Um desses desdobramentos é o que estamos propondo neste trabalho: verificar o modo como a instauração da criança pode ser compreendido pela enunciação. Para isso, entendemos que este é um ato, primeiramente, intersubjetivo, pois compreende a criança como *sujeito* que enuncia sua leitura a um outro, que tem, como veremos, o papel de introduzi-la a este mundo leitor. Essa introdução, para nós, ocorre na situação enunciativa, pois é mediada pela língua, posta em ação através do aparelho de funções e estabelecendo o presente enunciativo, a partir do qual organizam-se uma série de referências ao próprio ato de leitura. No entanto, não podemos reduzir este processo a uma análise enunciativa como a da fala, já que comporta outros elementos, ou melhor, já que comporta um "ponto de partida": a ferramenta a ser *lida*. Assim, parece-nos ser pertinente destacar, no contexto deste estudo, a seguinte passagem:

Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso a partir do quadro formal esboçado aqui. (PLG II, p. 90)

Nesse trecho final de *O aparelho formal...*, pode-se ver que Benveniste considera a enunciação escrita como uma *forma complexa do discurso*, um discurso que exige deslocamentos que podem ser estudados *a partir* do quadro formal esboçado em seu texto. Knack (2016), por sua vez, considera, que neste texto, Benveniste apresenta um fenômeno geral da enunciação, enquanto a enunciação escrita seria um fenômeno específico. Essa classificação nos parece interessante, uma vez que no texto escrito veem-se duas enunciações: a do autor e a do leitor. No entanto, diferentemente de Knack (2016, p. 90), que compreende essas formas complexas como as formas de trocas linguísticas que admitem múltiplas variedades (cf. PLG II, p. 88) de situação de diálogo, entendemos que essa complexidade advém de outra instância de língua.

Enquanto na enunciação falada temos a apropriação da língua para enunciar, na enunciação escrita temos a apropriação da língua para *escrever*, o que implica um grau de abstração do aspecto fônico da linguagem (cf. UA) para se produzir uma *imagem da língua*. Desse modo, da apropriação de um sistema semiótico passa-se à “transcrição” de outro sistema, um sistema de escrita: enunciar-se por escrita, assim, tem outro “obstáculo” de apropriação. Esse “obstáculo” que repousa *no interior da escrita* também se apresenta a quem

lê, que *interpreta* o sistema de escrita também em uma abstração, já que a escrita desconsidera a *presença do outro pela sua voz e entonação*.

O que se encontra, na enunciação escrita, portanto, são dois sistemas de língua que estão em relação, dois modos paralelos de ser língua (cf. ROSÁRIO, 2018), por isso acreditamos que estamos diante de uma questão mais complexa - a semiologia da língua. Porém, para determinar o lugar da escrita na semiologia, é preciso estudar a língua como um sistema semiológico, um sistema que tem a capacidade de traduzir as especificidades de outros sistemas – é preciso estudá-la como um sistema *interpretante*. Muito embora nossa delimitação de estudo não seja centrada no *sistema* da escrita, já que não estamos propondo uma visão alfabetizante, entendemos que a noção da língua como *interpretante* também atravessa os limites do sistema, manifestando-se também na situação enunciativa. Desse modo, entendemos a noção de escrita que será desenvolvida a seguir, de acordo com as *Últimas aulas*, está presente na instauração da criança na leitura, embora não ocupe um lugar primaz em nossa análise.

1.2.2 A língua como sistema interpretante: uma questão semiológica

Temos visto até agora que as relações humanas são sempre intermediadas pela língua(gem). Dada a sua condição de significação tanto no domínio semiótico quanto no domínio semântico, Benveniste (PLG II, p. 222) considera que “à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de linguagem”. Isso porque, nessa perspectiva, é pela apropriação da língua que emerge a (inter)subjetividade, a “linguística da interlocução”, segundo Barthes (2004, p. 151), sobre a qual “a linguagem, e portanto o mundo inteiro articula-se sobre esta forma: *eu/tu*”. Articulando-se *o mundo inteiro* sobre essas formas, põe-se em xeque a própria relação com a sociedade que se implica na teoria, a qual muitos ignoram, por criticarem a centralidade do *eu* na enunciação - decorrentes, principalmente, do que Flores (2017b, p. 79) chama de um “certo reducionismo do entendimento da enunciação”, isto é, de uma leva de estudos centrados em *O aparelho formal da enunciação* que enfocaram a análise das marcas do sujeito em seu discurso.

Ressalva seja feita: mesmo que Benveniste tenha tratado da sociedade, seus apontamentos não dizem respeito a uma sociologia. Não devemos esperar encontrar – nem nos clássicos textos dos *Problemas de linguística geral I e II*, nem nos textos do *Vocabulário*

das instituições indo-europeias – uma leitura sobre a sociedade empírica. A noção de sociedade, para o autor, é sempre uma noção *semiológica*, ou seja, de como a língua a engloba, dada sua imprescindibilidade à sociedade, como vemos no início de *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968/1970):

A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Consequentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro. A partir desse momento, a sociedade é dada com a linguagem. Por sua vez, a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação. A partir desse momento, a linguagem é dada com a sociedade. Assim, cada uma destas duas entidades, linguagem e sociedade, implica a outra. (PLG II, p. 93)

Embora Benveniste considere linguagem e sociedade interdependentemente, o linguista também assevera que, em se tratando de estrutura, língua e sociedade não são equivalentes, não podem ser comparadas uma a outra. Enquanto a língua possui unidades definidas (os signos linguísticos), não se pode dizer o mesmo da sociedade, que “não consiste num agregado semelhante de células” (PLG II, p. 95), mas que é, por sua vez, composta por indivíduos, por sistemas de signos, por valores culturais, para citar apenas alguns elementos, e não tem, desse modo, correspondência alguma com a língua. Fundamentalmente, porém, língua e sociedade são realidades inconscientes ao homem, que nasce em uma sociedade estabelecida que se comunica por um sistema de língua determinado – não é possível, então, neste nível fundamental concebê-las dissociadamente. Além disso, tanto língua quanto sociedade podem se modificar, mas jamais se modificam em seus princípios: mesmo que as instituições sociais mudem, o suporte e a condição de vida coletiva e individual se mantêm através do poder coesivo da língua, “que faz uma comunidade de um agregado de indivíduos e que cria a própria possibilidade da produção e da subsistência coletiva” (PLG II, p. 97), sendo identidade em meio à diversidade individual, afirmando sua dupla natureza: ser imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade (cf. *op. cit.*).

Desse modo, a língua e a sociedade se relacionam semiologicamente, no sentido de ser a língua o sistema interpretante da sociedade, uma vez que

[...] se pode isolar a língua, estudá-la e descrevê-la por ela mesma sem se referir a seu emprego na sociedade e sem se referir a suas relações com as normas e as representações sociais que formam a cultura. Em contrapartida, é impossível descrever a sociedade, descrever a cultura, fora de suas expressões linguísticas. **Neste sentido a língua inclui a sociedade, mas não é incluída por esta.** (PLG II, p. 98, grifos nossos)

Incluindo a sociedade, a língua inclui também a *cultura* que lhe é inerente e que se manifesta na *língua-discurso* na medida em que o locutor, ao apropriar-se do sistema, inclui-se em seu próprio dizer, situando-se como indivíduo em relação à sociedade. Assim, dizer que a língua é o interpretante da sociedade é dizer que “a sociedade torna-se significante na e pela língua” (PLG II, p. 98), dada sua própria posição de ser o *instrumento de comunicação comum a toda a sociedade*; isso por ser dotada de suas propriedades inerentes: a semiótica e a semântica. Sendo a cultura manifestada no discurso, é possível afirmar que é pelo sistema linguístico que a criança, ao nascer, apreende a sociedade em que se insere, já que a língua é o interpretante por excelência da sociedade e que nada pode ser compreendido que não tenha sido reduzido a ela (cf. PLG II, p. 99). Está posta, desse modo, uma hierarquia: é pela língua que se compreende a sociedade e tudo que nela se encontra, inclusive sua cultura e inclusive, portanto, a *leitura*. Isso, porém, já estava posto em Saussure, quando afirmou que a língua é o principal dos sistemas de signos (CLG, p. 47); o que o genebrino destinou aos linguistas, e o que aparentemente Benveniste se propõe a fazer, é “definir o que faz da língua um sistema especial no conjunto dos fatos semiológicos” (CLG, p. 47).

Para Benveniste (PLG II, p. 51), o que os sistemas de signos têm em comum é o fato de que, “para nascerem e se estabelecerem como sistema, supõem a língua, que os produz e os interpreta”; assim, sendo a língua central aos outros sistemas de signos, o objeto da semiologia passa a ser não os sistemas em si, mas as **relações** entre eles (cf. *op. cit.*), o que faz com que a semiologia proposta por Benveniste seja uma semiologia *da língua*. Para estudar a relação entre os sistemas, porém, é preciso estar atento a dois princípios: primeiro, que não há como dizer a mesma coisa por sistemas de bases diferentes, pois “o homem não dispõe de vários sistemas distintos para a MESMA relação de significação” (PLG II, p. 54); segundo, que “o valor de um signo se define somente no sistema que o integra” (*op. cit.*). Cada sistema de signos, portanto, é um mundo fechado repleto de valores que têm um domínio de validade – fora desse domínio, não se assegura a significação. Assim, para que o estudo das relações entre os sistemas seja dado, “é preciso que a relação colocada entre os sistemas semióticos seja ela própria de natureza semiótica”, fazendo parte de um mesmo meio cultural (*op. cit.*); além disso, é preciso verificar se um sistema pode se autointerpretar ou se precisa receber interpretação de um outro sistema, desse modo, a relação será sempre entre um sistema interpretante e um sistema interpretado.

Essa é a relação que se estabelece entre os signos da língua e os signos da sociedade, uma vez que “os signos da sociedade podem ser integralmente interpretados pelos signos da língua, jamais o inverso” (PLG II, p. 55); é sempre a sociedade que “se converte” em língua, nunca a língua se converte em sociedade, e a razão para isso repousa na própria característica do sistema da língua que cumpre as condições mínimas para estabelecer comparação entre os sistemas: ele é formado por unidades que são signos, são unidades significantes, que designam alguma coisa²⁴ além de serem identificadas dentro de um sistema. Por isso Benveniste considera que a significância da língua é a significância por excelência, que funda toda a possibilidade de troca, comunicação e toda cultura, já que é ela que comanda todas as relações semióticas e é o interpretante de todos os outros sistemas, linguísticos ou não linguísticos (cf. PLG II, p. 60-61).

Essas relações podem ser de três tipos: as relações de engendramento, que se dão quando um sistema é constituído a partir de outro para cumprir uma função específica; as relações de homologia, quando partes dos dois sistemas possuem correlações estabelecidas; e a relação de interpretância, a que se estabelece entre um sistema interpretante e um sistema interpretado: esta é a relação fundamental da língua, que se configura não só como uma relação, mas como um **princípio**, uma vez que é da língua o lugar principal entre os sistemas de signos: “nenhum outro sistema dispõe de uma ‘língua’ na qual possa se categorizar e se interpretar segundo suas distinções semióticas, enquanto a língua pode, em princípio, tudo categorizar e interpretar, **inclusive ela mesma**” (PLG II, p. 62, grifos nossos), assim, fornecendo o único modelo de um sistema, ao mesmo tempo, semiótico em estrutura e funcionamento, uma vez que:

- 1º ela se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar é sempre falar de;
- 2º ela consiste formalmente em unidades distintas, sendo que cada uma é um signo;
- 3º ela é produzida e recebida nos mesmos valores de referência por todos os membros de uma comunidade;
- 4º ela é a única atualização da comunicação intersubjetiva. (PLG II, p. 63)

A característica de sistema interpretante da língua, então, provém de sua própria natureza de se tornar *língua-discurso* fazendo emergir, na enunciação, os domínios semiótico e semântico em conjunto ao convocar o outro diante de si, estabelecendo um conjunto de referências

²⁴ Para compreender a ideia de significação e de designação, aqui, é importante lembrar da língua como um consenso coletivo: suas unidades significam no sistema pela sociedade que as reconhece, enquanto nos sistemas artísticos, é o próprio artista que institui a significação. O domínio de validade de uma cor, por exemplo, é muito restrito se comparado ao de uma palavra.

espaço-temporais que têm como centro o momento eternamente presente aqui-agora do ato enunciativo. Essa dupla significância propicia também um *segundo nível de enunciação*, a faculdade metalinguística que sustenta o princípio de interpretância da língua frente a ela mesma. É pela metalinguagem que vemos a possibilidade da língua “tudo categorizar e interpretar, inclusive ela mesma” (*op. cit.*, p. 62): podemos traduzir um sistema de língua a outro e podemos escrever e transcrever a enunciação de um sistema linguístico.

Mas como a língua interpreta a si mesma? Essa questão só se encontra em discussão nas *Últimas aulas no Collège de France*²⁵, mais especificamente no segundo capítulo, que compreende da 8ª à 15ª aula e que fora intitulado pelo próprio Benveniste (cf. FENOGLIO, 2013) como *A língua e a escrita*. Nessas lições, temos como resposta que a língua interpreta a si mesma através da *escrita*, a qual, desse modo, integra as *Últimas aulas* por um viés semiológico, não como “enunciação escrita”, conforme aparece em *O aparelho formal...* (cf. FLORES, 2017a, p. 104). O objetivo, então, é demonstrar o modo como opera o mecanismo de interpretância da língua sobre ela mesma.

Na 12ª lição retratada nessa obra, encontramos a afirmação de que “a escrita, e, mais particularmente a escrita alfabética, é o *instrumento de autossemiotização da língua*” (UA, p. 155, grifos do autor), isso porque:

- I) A língua é o único sistema significante que pode descrever a si mesmo em seus próprios termos. A propriedade metalinguística é própria à língua, pelo fato de ela ser o interpretante dos outros sistemas.
- II) Porém, para que a língua se semiotize, ela deve *proceder a uma objetivação de sua própria substância*. A escrita *torna-se* progressivamente o instrumento dessa objetivação formal. (UA, p. 155-156)

Antes de prosseguir, gostaria de chamar atenção para o fato de Benveniste destacar a escrita **alfabética** como o instrumento de autossemiotização da língua. Para desenvolver esse ponto, precisamos retornar à Aula 8, na qual se encontra que há, na escrita, “uma relação biunívoca entre dois termos e apenas dois: *graphé* ↔ *phoné*” (UA, p. 129); isso porque há, na

²⁵ Neste ponto cabe uma importante ressalva: as *Últimas aulas no Collège de France*, assim intitulada em português, é uma obra **atribuída** a Benveniste a partir da edição comandada por Coquet e Fenoglio, com base nas notas preparatórias de Benveniste para as 15 aulas ministradas entre 1968-1969 e nas anotações de três de seus ouvintes: Jean-Claude Coquet, Jacqueline Authier-Revuz e Claudine Normand. Desse modo, cumpre enfatizar que este é um texto que recupera um raciocínio de Benveniste, embora muito coerente com os textos publicados pelo próprio autor no mesmo período, sob edição e interpretação de outros linguistas. Ao tratar das *Últimas aulas*, também temos o cuidado de sinalizar os trechos de anotações dos estudantes que foram inseridos no texto e os trechos que são, de fato, atribuídos a Benveniste, uma vez que foram retirados de suas anotações pessoais.

escrita, uma abstração do aspecto sonoro para que se possa *representar* a fala, converter a língua em imagem da língua (cf. *op. cit.*). Assim, percebe-se que Benveniste, nas suas *Últimas aulas*, coloca a fala, o fônico, como *base* da escrita, que será, então, um sistema próprio de representação dessa realidade da língua. Muito bem, o destaque que Benveniste dá à escrita alfabética, nesse sentido, deve-se à sujeição desse modo de escrita à própria *phoné* e, desse modo, à língua (cf. UA, p. 129), que encontra sua realidade fônica, constituída de unidades que estão nos dois domínios da língua (semiótico e semântico em forma e sentido). Assim, cabe ressaltar: são “a língua enquanto representada pela escrita e esta própria representação [que] restam a considerar. Devemos considerar **a escrita em si**” (*op. cit.*, p. 128 [nota de ouvinte]), isto é, o modo como esse sistema se organiza para tornar-se *imagem da língua*, comportando, também, forma e sentido nos domínios da língua.

Vê-se, nesse sentido, a operação da escrita perpassa necessariamente uma estreita relação com a língua, praticamente em um *ato*, uma vez que, conforme se coloca no trecho acima, a língua “*torna-se* progressivamente” o instrumento de objetivação da substância linguística, dada sua propriedade interpretante, a qual se deriva de suas propriedades semiótica e semântica. Assim, conforme ressalta Rosário (2018, p. 142), tem-se, nas *Últimas aulas*, uma proposta de que “com a escrita, se tem sobretudo a língua semiotizando, através de si mesma (da escrita como instrumento), a si mesma (a escrita como manifestação da autossemiotização)”, o que corrobora com o entendimento de que não há, nessa compilação, outra visão que não uma visão da escrita como sistema semiológico.

Nesse sentido, faz-se comparecer novamente a noção de interpretância, mas dessa vez associada à de *autossemiotização* (cf. ROSÁRIO, 2018); isso porque, explica a autora, Benveniste não traz, nas *Últimas aulas*, a ideia de constituição de um sistema, mas sim a do modo como a língua significa semiologicamente, através de sua propriedade interpretante e de sua dupla significância, para manifestar-se na *escrita*. Desse modo, vê-se que, de fato, o que está em jogo é o modo como a língua se manifesta em um sistema também semiológico que lhe é próprio e que é capaz, também, de comportar os dois domínios da língua (semiótico e semântico), manifestando a dupla significância linguística. Com isso em mente, parece pertinente aprofundar alguns pontos presentes na última aula de Benveniste sobre escrita, a 15ª aula, lecionada no dia 24 de março de 1969.

Nessa aula, Benveniste inicia constatando que “a língua e a escrita significam **exatamente da mesma maneira**” (UA, p. 173, grifos nossos). O que isso significa? Não

temos uma resposta do próprio punho de Benveniste²⁶, no entanto o que segue a essa afirmação é uma longa nota, registrada por um estudante e que pode, desse modo, servir para apontar um caminho a respeito do modo como o linguista compreendia a “mesma maneira” pela qual língua e escrita significam. Consta nessa nota que “a aproximação entre /língua/ e /escrita/ permite estabelecer uma relação de homologia entre /falar/ e /ouvir/, de um lado, e /escrever/ e /ler/ do outro. Em outras palavras, /falar/ está para /ouvir/ assim como /escrever/ está para /ler/” (UA, p. 173 [nota de ouvinte]). Isso traz à tona a ideia de que um sistema semiológico precisa ser partilhado socialmente, se falamos com outros que nos falam em retorno, isto se deve ao fato de que o sistema de língua falada é compartilhado; o mesmo se aplica, então, à escrita: escrevemos para sermos lidos, desse modo, o sistema semiológico da escrita é também partilhado socialmente.

Essa extensa nota segue afirmando que há, porém, duas maneiras de compreender a operação de leitura; ao final da reflexão, que compila o modo como diversas sociedades compreendem a noção de ler, o ouvinte registra que há uma leitura por enunciação pública “(em que o locutor se expressa por pessoa interposta, que encontra a *phoné*, a voz que fala)” e uma leitura pela linguagem interior, em que não se transmitem elementos sonoros (cf. UA, p. 175). Ambos os modos de leitura que estão presentes nessa nota derivam da aproximação língua-escrita assinalada por Benveniste, isso porque a leitura como enunciação pública encontra a relação falar-ouvir, própria do modo de língua falada; e a leitura pela linguagem interior encontra, na relação escrever-ler, o sistema semiológico da escrita, o qual, como vimos, deriva de uma relação *graphé-phoné* estabelecida pela escrita alfabética.

Nesse sentido, Benveniste, nas *Últimas aulas*, postula:

[...] uma escrita só é escrita se pode ser *lida*. Tudo está aí: ler é o critério da escrita. ‘Ler’ e ‘escrever’ são o mesmo processo no homem; um não ocorre jamais sem o outro, são duas operações complementares tão estreita e necessariamente associadas que uma é o avesso da outra.

Busquemos mais precisamente sua relação com a fala. Surge para nós, se as consideramos juntas como ligadas à fala, que **a relação da leitura com a escrita é simétrica à da fala ouvida com a fala enunciada. ‘Ler’ é ‘ouvir’; ‘escrever’ é ‘enunciar’**. (UA, p. 180-181)

²⁶ Lembramos aqui que as *Últimas aulas* é uma obra póstuma, atribuída a Benveniste, a qual deriva de anotações do linguista para suas aulas e de manuscritos de seus alunos. É uma compilação que, portanto, está sujeita à subjetividade de seus organizadores; desse modo, ao dizermos que não temos uma resposta do próprio punho de Benveniste, estamos considerando não haver uma explicação objetiva do linguista a esse respeito em suas anotações.

Assim, parece que podemos responder à semelhança de como “a língua e a escrita significam exatamente da mesma maneira” (cf. UA, p. 173). Em primeiro lugar, parece haver uma flutuação terminológica: ao enunciar que “língua” e escrita significam da mesma maneira, Benveniste muito possivelmente estivesse se referindo à *fala* e a escrita. Isso porque, na nota explicativa retirada das anotações dos alunos e no trecho acima, que fora retirado das anotações do próprio linguista, Benveniste coloca em paralelo sempre fala-escrita. A língua, nesse sentido, parece ser transversal, quase como uma substância que se manifesta sob a forma dos sistemas semiológicos ora através de contornos sonoros (fala) ou através de contornos escritos (escrita). Em segundo lugar, e isso deriva do nosso primeiro raciocínio, se a língua *falada* e a escrita significam da mesma maneira, isso se deve pela transversalidade do sistema linguístico que, comportando os mundos do signo e da frase, permite se manifestar em diferentes formas que cumprem seu papel de estabelecer a comunicação entre os homens.

Assim, se *ler* é o critério da escrita, a concepção de leitura contida nas *Últimas aulas* é também a de uma leitura semiológica, que encontra sua possibilidade na manifestação da capacidade autointerpretante da língua, uma vez que, reiteramos, a *escrita* nessa obra é tratada do ponto de vista semiológico, e não de “enunciação escrita”, como Benveniste anuncia em *O aparelho formal...* No entanto, embora esta perspectiva não seja tratada, na perspectiva semiológica de escrita os domínios semiótico e semântico da língua, tidos como “características do discurso, e apenas do discurso” (UA, p. 178 [nota de ouvinte]), também se manifestam, o que faz com que, nesse sentido, o sistema semiológico da escrita, por ser *a própria fala fixada em um sistema secundário de signos* (cf. *op. cit.*, p. 179), possa também **constituir** uma enunciação, que será, supomos, a *enunciação escrita*, não desenvolvida pelo semanticista. Além disso, percebe-se que, para Benveniste, uma concepção semiológica precisa, necessariamente, contemplar não apenas o domínio do signo, mas domínio *semântico*, uma vez que a capacidade de interpretância da língua deriva da *língua-discurso*, através da qual se pode vê-la como operador de significância, conforme propôs Flores (2017a): um meio a partir do qual recriamos e interpretamos os sistemas que fazem parte do nosso meio enunciando com outros que, em retorno, nos enunciam. É porque há a possibilidade de enunciar-se, na dupla significância da língua, que os sistemas de valores simbólicos de uma sociedade são repassados e transformados, de geração em geração, na e pela aquisição da linguagem pela criança.

Nessa reflexão, Rosário (2018, p. 137) acredita ser possível compreender que a noção de interpretância, em Benveniste, “engloba, de um lado, a relação de interpretância (uma

relação entre sistemas) e, de outro, a propriedade da língua de interpretar, sua interpretância”, duas ideias que estão absolutamente relacionadas, mas que carregam algo diferente. Entender que há na língua uma interpretância implica, a nosso ver, um ponto de partida semiológico: a compreensão de que “a língua significa de uma maneira específica e que não está **senão nela**, de tal maneira que nenhum outro sistema o pode reproduzir” (PLG II, p. 64, grifo nosso), isto é, a dupla significância combinada pelos domínios semiótico e semântico. Desse modo, possibilita-se a *relação* de interpretância da língua e outros sistemas de signos, os quais, por sua vez, têm significância unidimensional: ou semiótica sem semântica; ou semânticas em semiótica (cf. PLG II, p. 66); não dispondo então, de uma “língua” para falarem de si mesmos, esses sistemas precisam *da língua* para estabelecer uma relação entre si.

Nesse sentido, é possível compreender que a reflexão semiológica para Benveniste, que será uma semiologia *da língua*, como ele mesmo afirma no trecho final de seu texto homônimo, deve ultrapassar a noção de signo como princípio único, o que pode se fazer por duas vias:

- na análise intralinguística, pela abertura de uma nova dimensão de significância, a do discurso, que denominamos semântica, de hoje em diante distinta da que está ligada ao signo, e que será semiótica;
 - na análise translinguística dos textos, das obras, pela elaboração de uma metasemântica que se construirá sobre a semântica da enunciação.
- Esta será uma semiologia de “segunda geração”, cujos instrumentos e o método poderão também concorrer para o desenvolvimento das outras ramificações da semiologia geral. (PLG II, p. 67)

Ultrapassando a noção de signo como princípio único em uma análise *intralinguística*, tem-se a inserção da significância semântica, englobando os dois domínios da língua e culminando no desenvolvimento da semântica da enunciação benvenistiana. Já se se ultrapassa a noção de signo como princípio único em uma análise *translinguística*, deve-se tomar por base a semântica da enunciação para realizar uma *metasemântica*, a qual Benveniste não chegou a desenvolver, mas que deve, por sua vez, servir de análise a textos e obras que não são tomados na perspectiva do signo, e sim em uma perspectiva “na qual a língua, sistema interpretante, interpreta textos e obras, sistemas interpretados” (cf. ROSÁRIO, 2018, p. 124).

Essa compreensão dos textos e obras implica que se considere que há, em cada texto e cada obra, uma significância descoberta NO INTERIOR de uma composição (cf. PLG II, p. 60), o que permite, então, que haja uma análise *translinguística*, elaborada por uma *metasemântica*, já que se está analisando um sentido singular, advindo do próprio artista –

seja ele escritor ou não. Rosário (2018, p. 125-126) sustenta, então, que a análise *translinguística*, apontada por Benveniste em *Semiologia da língua*, engloba tanto obras linguísticas quanto não-linguísticas apontada no fato de que o semanticista, em nota, refere-se a estudos que inauguram “uma ‘leitura’ semiológica da obra pintada”, propondo ‘uma análise análoga àquela de um texto’” (PLG II, p. 61, nota 25). Assim, as análises que se derivam de uma obra escrita, como um livro, um artigo, uma crônica, não se distanciam tanto de uma gravura, pintura, ou escultura, talvez, e aqui estabelecemos uma hipótese, pelo fato de que, dotadas de sentidos singulares, as manifestações artísticas, linguísticas ou não, dependem do sentido que se atribui na e pela enunciação da língua.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que, embora a noção semiológica benvenistiana perpassa os domínios semântico e semiótico, trazendo a questão da primazia linguística frente aos outros sistemas de signos, esta é uma perspectiva que em muito se difere de sua reflexão enunciativa. Identificar essa diferença, permitiu que Rosário (2018) sustentasse a existência de um axioma da reflexão semiológica de Benveniste, que seria sua *Semiologia da língua*, fundamentada, segundo a autora, na propriedade de interpretância da língua (sua propriedade de interpretar) e que envolve a relação de interpretância por ela proposta, colocando em cheque, portanto, a relação da língua com outros sistemas, com os textos e as obras (metassemântica), consigo mesmo (escrita) e com a sociedade (cf. ROSÁRIO, 2018, p. 154). A partir dessa hipótese, entendemos haver a possibilidade de compreender a leitura que a criança realiza como uma metassemântica, uma vez que ela atribui sentidos a uma obra que compreende, por sua vez, elementos linguísticos e não-linguísticos (como ilustrações e cores), os quais, dada a propriedade interpretante da língua, evidenciam um segundo nível de enunciação, que consiste na constituição de sentidos a sentidos previamente constituídos.

Ao elaborar essa compreensão de metassemântica, não se pode deixar de dar um importante lugar de destaque à criança que, especificamente em nosso estudo, ocupa o lugar de *falante*. Nesse sentido, gostaríamos de mencionar o trabalho de Flores (2015), que dá ao falante um lugar de destaque, considerando que é ele quem, ao utilizar a língua para falar da própria língua, evidencia sua capacidade *autointerpretante*, colocando em relevo uma espécie de segundo nível de enunciação, uma vez que produz uma interpretação aos elementos que percebe de uma enunciação anterior. Enunciando essa interpretação, o falante também enuncia um *saber sobre a língua*, constituindo-se, então, como um etnógrafo de sua própria língua – como alguém que empreende um “esforço intelectual” (cf. GEERTZ, 1989, p. 4 apud FLORES, 2015, p. s91) a uma certa finalidade. Nesse sentido, percebe-se que, mesmo a

concepção semiológica de Benveniste diferenciando-se muito de sua concepção enunciativa, o antropológico da linguagem também se faz intervir, uma vez que é na atualização da língua pelo homem que as características e funções da língua se manifestam.

Esse ponto será mais profundamente desenvolvido no próximo capítulo, no entanto, por ora, gostaríamos apenas de registrar que consideramos haver, em nossa concepção de leitura, tanto uma metassemântica quanto uma capacidade etnográfica da criança, ao enunciar seu saber sobre o ato de leitura. Assim, entendemos que, na leitura, é a interpretância da língua que está em jogo, uma vez que, ao ler, essa propriedade da língua está implicada no ato enunciativo pelo fato de a criança enunciar os sentidos que atribui a uma obra com base no que se presentifica a ela (gravuras, cores, letras). No entanto, não podemos desconsiderar ter havido estudos anteriores que também enunciaram suas considerações sobre a leitura a partir da perspectiva de Émile Benveniste. Assim, no próximo tópico, nos propomos a compreender um pouco o que Naujorks (2011), quem analisou a prova de Redação do vestibular da UFRGS como uma atividade de leitura; e Cremonese (2014), quem verificou como o modo de se relacionar com a leitura considerando as instâncias enunciativas impacta a produção escrita no contexto universitário, desenvolveram em suas concepções de *leitura*, pois entendemos ser importante compreendê-las para avaliarmos quais de seus elementos podem ser pertinentes à nossa concepção de leitura e que outros, eventualmente, ainda precisamos desenvolver para dar conta das especificidades do nosso trabalho. A seguir, então, apresentamos essas duas concepções sobre o ato de ler.

1.3 OS ESTUDOS SOBRE LEITURA PELO VIÉS BENVENISTIANO

Mário Quintana escreveu: “O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria” (QUINTANA, 1973, p. 150). Esse pequeno poema enfatiza um importante aspecto da leitura em uma concepção enunciativa: o de que cada leitura é *uma viagem própria* que o leitor realiza por si mesmo. Esse leitor, portanto, é *sujeito* de sua leitura, pois estabelece referências e sentidos próprios a partir do texto lido, tornando o ato de ler uma experiência singular; assim, esse *sujeito-leitor* constitui-se no ato/processo de leitura, uma noção que Naujorks (2011) indicou faltar em outras perspectivas teóricas que tratam sobre esse tema, havendo *algo mais a acrescentar nessa discussão*: a própria constituição do sujeito no ato de leitura, um sujeito que “lê e, ao ler, constrói outro texto, o seu texto” (NAUJORKS, 2011, p. 46), ou melhor, sua própria viagem, para usar as palavras de Quintana.

A noção de sujeito e, portanto, de *subjetividade*, em Benveniste, como vimos, encerra uma passagem; em leitura, segundo Naujorks (2011, p. 48), também se encerra uma passagem, já que “é leitor aquele que passa de locutário suposto de uma enunciação a sujeito dela por construir sentido a partir dela”. Tudo, então, parece colaborar para o nosso entendimento de que a perspectiva enunciativa pode dar conta de pensar a instauração da criança na leitura, uma vez que essa instauração é uma passagem de uma criança que *passa a* interagir com o mundo escrito. Nessa passagem, porém, não se encontra somente a criança que se pretende sujeito-leitor, mas também a presença de outros elementos, como o aparato textual – permeado por forma e sentido –, a sociedade com sua cultura – permeada por valores culturais que denominam sentidos no meio em que se insere – e o próprio outro-leitor que a introduz nesse mundo. Por isso, para que possamos constituir nosso entendimento sobre a instauração da criança no mundo da leitura, precisamos compreender os aspectos inerentes a esse ato, uma vez que o compreendemos como uma atividade da faculdade simbólica da linguagem de atribuir sentidos e como um modo de *habitar a língua*.

Para dar conta desses aspectos, valer-nos-emos dos trabalhos sobre leitura do ponto de vista enunciativo desenvolvidos por Naujorks (2011) e Cremonese (2014), que, embora tratem desse ato em perspectivas bem diferentes uma da outra e bem diferentes do que estamos propondo, elaboram conceitos que servirão de subsídio para o nosso trabalho, que se propõe a olhar para a instauração da criança na leitura.

1.3.1 A passagem de locutor a sujeito e a (inter)subjetividade na leitura

As noções de locutor e de sujeito, em Benveniste, muitas vezes confundem-se em razão da flutuação terminológica presente nesse legado e da linha tênue que as separa, uma vez que o locutor se propõe como sujeito pela apropriação da língua. Olhando para o *processo* de enunciar, vê-se que locutor e sujeito não são termos que se recobrem teoricamente, conforme sinaliza Naujorks (2011), muito embora tenham uma forte vinculação entre si e com noção de (inter)subjetividade. No ato de leitura, em especial, a distinção entre esses conceitos se faz importante porque atende à especificidade do trabalho de permitir “ver que há no ato/processo de leitura uma dupla *instância conjugada*, [...] a instância do locutor – aquele que fala, em nosso caso, aquele que lê – e a instância de sujeito – aquele que se marca singularmente no ato de enunciação, [...] no ato de leitura” (NAUJORKS, 2011, p. 90, grifos da autora). Desse modo, “há, na leitura, a passagem de um locutor-leitor a um sujeito-leitor”

(*op. cit.*), considerando que, em busca de compreender e de interpretar um texto, o leitor não é um *tu* – ou seja, o interlocutor do texto –, mas um *eu*, que produz sentidos no ato de leitura.

Na esteira de Flores e Teixeira (2013), então, Naujorks (2011) entende que, porque a leitura é um ato de interpretação, o sentido que deriva do ato de ler “não coincide integralmente com as representações daquele que produziu o texto” (NAUJORKS, 2011, p. 90); a essa não-coincidência interpretativa, a autora chama *apropriação de texto pelo leitor*. Essa apropriação, que dá início à *subjetividade na leitura*, fixa as referências da situação enunciativa e condiciona, ao mesmo tempo, o *ato intersubjetivo* da leitura, que se dá entre o locutor-leitor, *eu*, e o texto, que, aqui, é considerado alocutário, convertendo-se em *tu* na passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor no ato de leitura. Desse modo, na leitura, a relação *eu-tu* manifesta-se “num abrir e fechar de olhos” (cf. *op. cit.*, p. 91): no momento em que o locutor-leitor *enxerga* a possibilidade de fazer emergir sentidos no enunciado escrito. Importa ressaltar, no entanto, que a posição do *tu* tem a mesma importância da posição de *eu*, já que são descritas em Benveniste como pessoas recíprocas (cf. NAUJORKS, 2011, p. 92). Nesse sentido, Naujorks (2011) compreende haver uma *dupla instância de reciprocidade* entre *eu-tu*, a qual descreve nas seguintes palavras:

[...] em um primeiro momento, o locutor-leitor se apropria do enunciado e, com ele, coloca-se em uma relação de diálogo. O locutor, em nossa visão, dialoga com o enunciado, o texto. Não seria absurdo, portanto, considerar que, ao menos em certo sentido, o enunciado é um “tu” da relação “eu-tu”. O enunciado, nesse processo, é um tipo de interlocutor. É com ele que o locutor-leitor estabelece uma troca propondo-se como sujeito, o sujeito-leitor. (NAUJORKS, 2011, p. 92).

Diferentemente de outras correntes teóricas que consideram o leitor apenas como interlocutor do texto, tanto leitor quanto texto são simultaneamente *eu* e *tu*: o texto é *eu*, na medida em que produz sentidos ao locutor, *tu*; mas é *tu* quando o leitor, em diálogo com o enunciado escrito, produz sua própria interpretação, sendo, portanto, *eu* (cf. NAUJORKS, 2011, p. 92, n. 99). Vê-se, desse modo, emergir a noção de reversibilidade das pessoas na situação enunciativa, característica intersubjetiva apontada na Teoria da Enunciação benvenistiana.

Pontuemos, então, que a apropriação do enunciado escrito pelo locutor-leitor implica sua passagem a sujeito-leitor, isto é: a *subjetividade na leitura*, e, portanto, instaura a *intersubjetividade* com o texto em um presente enunciativo, ou seja, em um aqui-agora singular. Essa reversibilidade intersubjetiva, porém, não ocorre sem a instauração das

referências da língua; assim, diz-se também que, da emergência da subjetividade na leitura, implicam-se “eu-tu-ele-aqui-agora”. Com a inserção da não-pessoa *ele*, Naujorks (2011) afirma que *ler é enunciar em duas dimensões*:

- a) na dimensão em que há a passagem de locutor-leitor a sujeito leitor: essa passagem se dá na e pela relação do “eu” (o locutor-leitor), que se torna sujeito (sujeito-leitor), com o “tu” (o enunciado lido), produzindo um sistema de referências, o “ele”;
- b) na dimensão da tentativa de re-constituição de um sentido. [...] o locutor-leitor lê um outro enunciado que contém, ele mesmo, uma relação eu-tu-ele-aqui-agora. O sentido que deriva desse ato de reconstrução diz respeito a algo que não coincide integralmente com as representações daquele que produziu o texto. (NAUJORKS, 2011, p. 93)

Com essa reflexão, a autora relaciona a passagem final de *O aparelho formal...*, na qual Benveniste afirma que a enunciação escrita se situa em dois planos, à leitura, concluindo que “ler é fazer uma trajetória de constituição de sentido que suponha que alguém enunciou” (*op. cit.*), não ignorando, desse modo, a figura do locutor-autor.

Dessa compreensão, surgem algumas implicações metodológicas: não é suficiente, como muito se fez e ainda se faz nos estudos enunciativos, estudar as marcas deixadas na materialidade do enunciado pelo sujeito; antes, é preciso também verificar o modo como o sujeito-leitor produz sentidos a partir do seu interlocutor, o texto, uma vez que, sendo um processo intersubjetivo, a cada leitura, ele “produz um sentido novo vinculado a sentidos já existentes” (*op. cit.*). Por isso, uma perspectiva enunciativa da leitura, segundo a autora, define-se “**tanto como apropriação de sentidos quanto como atualização de sentidos**, pois há um enunciado que, construído previamente por um locutor anterior, ao ser tomado pelo locutor-leitor se atualiza a partir de suas referências” (*op. cit.*, p. 94). Assim, essa perspectiva de leitura não desconsidera a figura do autor, que é entendida, porém, como inacessível na instância discursiva, mas põe em jogo os sentidos atribuídos pelo sujeito-leitor; sentidos possíveis a partir do texto que não necessariamente são os mesmos intencionados²⁷ pelo sujeito-autor. Desse modo, “ler é construir um novo sistema de referências em um novo eu-tu-ele-aqui-agora” (NAUJORKS, 2011, p. 97), ou seja, a partir da instância enunciativa e das referências constituídas *pela língua na relação com o outro*.

²⁷ Estamos utilizando *intencionados*, aqui, na mesma acepção que se encontra em *A forma e o sentido na linguagem*, como o sentido que resulta do discurso de um locutor; do querer dizer desse locutor que atualiza, linguisticamente, seu pensamento.

Cremonese (2014), por sua vez, considerando a perspectiva desenvolvida por Naujorks (2011), tem como objetivo verificar como a leitura reflexiva auxilia no processo de escrita e, por isso, desenvolve um outro olhar sobre o ato de ler e, também, sobre a relação de intersubjetividade – a qual a autora considera ser a condição para a linguagem (cf. CREMONESE, 2014, p. 75), dado que um sujeito só se constitui como tal ao convocar o outro diante de si, tornando, assim, possível a comunicação linguística. Embora seja do *eu* que se instaure a situação enunciativa, o reconhecimento dessa posição só pode ser experimentado por contraste (cf. PLG I, p. 286); desse modo, a própria subjetividade só ocorre *porque* há uma condição à intersubjetividade. Esse conceito-chave à leitura de Cremonese (2014) manifesta-se na própria produção do texto, uma vez que o sujeito-autor o constrói a partir do alocutário que constitui como seu leitor; assim, na leitura reflexiva, ter a consciência dos elementos que evidenciam a intersubjetividade é fundamental, e, para essa autora, é papel do professor²⁸ mostrar o caminho a esse entendimento (cf. CREMONESE, 2014, p. 79).

Embora estejamos deslocando a leitura a um caminho ainda não desenvolvido em enunciação, o da instauração da criança no mundo letrado, em relação, portanto, com a aquisição da linguagem, as noções de subjetividade e de intersubjetividade desenvolvidas pelas autoras parecem colaborar ao nosso entendimento. Em primeiro lugar, entendemos que a criança, ao estabelecer uma relação com o texto, independentemente de ter se apropriado do sistema de escrita, é um sujeito produtor de sentidos, portanto um *eu* de seu dizer, ou melhor, de seu *ler*. O processo de apropriação da língua, que operacionaliza a passagem de locutor a sujeito, no caso da criança em aquisição da linguagem, passa pela produção de sentidos não apenas do que se encontra diante dela, mas de uma instância diacrônica de sua história de leitura, isto é, de outros momentos em que a criança se viu permeada pelo mundo de representações gráficas. Isso, de certo modo, evidencia a primazia da intersubjetividade, apontada por Cremonese (2014), não dizendo respeito à constituição do texto, mas sim à presença de um outro que tem o papel de mostrar o caminho à leitura. Para a autora, esse papel é do professor – dadas as circunstâncias de sua tese; para nós, esse papel é de qualquer adulto que introduza a criança ao mundo da leitura, lendo para e com ela, convocando-a a fazer parte de um mundo que significa de outra maneira.

²⁸ Importante ressaltar que a proposta de leitura de Cremonese (2014) ancora-se no contexto de sala de aula da universidade. Nosso objetivo, ao citá-la, é discutir questões pertinentes à concepção de *leitura* que podem importar à nossa própria construção.

Desse modo, a constituição da criança como *sujeito-leitor* advém de instâncias de intersubjetividade, nas quais ela é chamada a, com o outro, fazer parte desse mundo, reconhecendo que aquele ato produz sentidos. Assim, ela própria trata de apropriar-se da língua para contar o que *lê*, produzindo sentidos aos livros e às histórias a seu modo, constituindo, em seu ato, instâncias de referência em uma situação enunciativa.

Não devemos, no entanto, esquecer que, em enunciação, estamos tomando a língua em seus dois domínios, semiótico e semântico, permeados de forma e sentido. A língua escrita, sendo sistema interpretado da língua mesma, também tem em sua composição esses dois domínios e é, portanto, também composta por unidades de forma e de sentido. O sentido que resulta da leitura, portanto, advém do modo como o locutor agencia essas unidades; a criança, embora não apropriada da escrita, também se depara com essa estrutura, por isso, pensamos ser pertinente tratar também desse aspecto, muito embora não estejamos buscando conceber uma visão de leitura atrelada à aprendizagem propriamente dita.

1.3.2 Forma e sentido na leitura

Partindo do pressuposto de que, no funcionamento da língua, as noções de forma e de sentido implicam a questão da significação, Naujorks (2011) procura conceber o modo como essas noções se relacionam com a leitura no ponto de vista enunciativo. Desse modo, a autora considera o conceito de língua como um sistema de signos que possuem forma e sentido, fazendo, então, surgir a questão da *significação*. No entanto, essa característica emergente das relações de forma e sentido do semiótico também aparece no domínio semântico da língua, quando a referência se faz definidora do sentido (cf. NAUJORKS, 2011, p. 98).

O modo como Naujorks (2011) concebe a leitura toma por base a posição benvenistiana sobre as formas em uma função significante, ou seja, “as reflexões, aí postas, dizem respeito à semantização da língua no processo de sintagmatização” (NAUJORKS, 2011, p. 98). Segundo a autora, a semantização diz respeito à enunciação e significa dizer que nesse processo a língua se converte em discurso. Assim, não se considera mais o sentido atrelado às unidades de um sistema, mas sim às especificidades da frase, que compõem um nível superior. É desse modo que a teoria benvenistiana instaura um novo campo de análise, a frase, sem desconsiderar a língua como sistema de signos.

O que importa reter dessas noções para uma concepção enunciativa da leitura, então,

[...] é entender que é no uso da língua que o signo existe e é nesse uso que deve ser identificado, uma vez que ele só aí tem existência. Desse modo, ao reconhecer que a língua tem dupla significância (semiótica e semântica), apontamos que **a leitura enunciativa não tem em vista uma análise centrada apenas no nível semiótico, mas uma análise que revele, a partir do uso, que o enunciado a ser lido deve ser considerado em seu todo** (NAUJORKS, 2011, p. 99, grifos nossos).

Assim, ler implica os dois domínios: o reconhecimento de um sistema de língua, e a compreensão global das formas sintagmatizadas no enunciado escrito, já que “leitura é língua em uso, e a língua implica a significância dos signos e a significância da enunciação” (NAUJORKS, 2011, p. 99). O leitor, nesse sentido, deve reconhecer que, na leitura, estão implicadas as noções de forma e sentido por meio das quais ele se tornará sujeito em seu próprio ato de ler. Desse modo, “a significação, na/para a leitura, [diz respeito ao] chegar à compreensão tendo primeiramente o reconhecimento como organicamente relativo ao sistema” (*op. cit.*, p. 100). Essa diferenciação entre reconhecimento e compreensão, no entanto, ocorre sem que o leitor perceba, já que “os signos que se apresentam no enunciado surgem aí como palavras que têm referência, portanto, submetidas à enunciação” (*op. cit.*).

Assim, a leitura está na dependência do sistema da língua tanto no domínio semiótico quanto no nível semântico, que se concebem mutuamente no ato enunciativo:

Ler é reconhecer todas as palavras (signos) que fazem parte do enunciado como tendo ou não um sentido e, a partir de então, compreender que essas palavras, em um encadeamento no enunciado, uma vez que estão em uso, apresentam **um sentido que está atrelado ao agenciamento, às circunstâncias, ao sujeito**. No primeiro caso, é o nível semiótico, no segundo, é o nível semântico, porém interdependentes, pois somente ao tomarmos os dois níveis podemos determinar o ato de leitura, ou melhor, o encaminhamento que o sujeito-leitor dará ao texto. A leitura não se reduz ao entendimento das unidades separadamente; é no conjunto que, visto globalmente, surgirá o sentido (NAUJORKS, 2011, p. 101, grifos nossos).

Esse ato, portanto, é singular, uma vez que, a cada enunciação, instaura-se um evento único e irrepetível na língua, determinando-se um aqui-agora vinculado necessariamente à apropriação pelo locutor-leitor, produzindo as referências desse acontecimento discursivo. Os sentidos que decorrem dessa apropriação, portanto, também são singulares, o que faz com que a significação esteja no centro da enunciação-leitura.

Nesse mesmo sentido, Cremonese (2014, p. 86) afirma que “enunciar, seja na fala, na escrita ou na leitura, é necessariamente *significar*” e que só chegamos à significação pela *sintagmatização* das unidades da língua pelo locutor. Trazendo a reflexão de Mello e Flores

(2009), a autora concorda que a gramática, isto é, a organização linguística produzida por um locutor em determinada situação de tempo e espaço, está a serviço do sentido que se quer produzir. Isso implica que se pense um novo modo de ensino da língua, que não se desvincule da produção discursiva.

Pensar a relação de forma e sentido, na nossa concepção de leitura, no entanto, não nos parece uma tarefa fácil, uma vez que estamos considerando uma criança que está instaurando-se como sujeito na leitura ao mesmo tempo em que adquire a linguagem, não estando, portanto, ainda em processo de alfabetização. É importante ressaltar também que, dadas as diferenças entre os domínios semiótico e semântico da língua, o que entendemos por leitura, neste trabalho, repousa no discurso produzido em uma enunciação. Essa concepção de maneira alguma desconsidera a existência de uma leitura que é “critério da escrita” (cf. UA), porém entendemos que o caminho que a criança percorre, ao se relacionar com esses dois processos gêmeos (ler e escrever), também pode ser considerado como um ato de leitura.

Quando Naujorks (2011) afirma que a leitura enunciativa tem em vista uma análise que revele, no uso, que o enunciado a ser lido deve ser considerado em seu todo, entendemos que há mais do que a própria apropriação do sistema escrito. Deslocando esse entendimento para nosso objeto de estudo, entendemos que o todo que a criança enuncia ao “brincar de ler” deve ser tomado como a enunciação de uma leitura, uma vez que ela está atribuindo sentido a formas escritas, sem necessariamente reconhecer seu sentido enquanto unidade. Nesse caso, a criança enforma seu pensamento com as unidades da língua falada que já conhece, sintagmatizando-as de modo a produzir uma significação que supõe poder ser produzida a partir daquele livro. Isso muito se parece com a própria enunciação falada, exceto pelo fato de que a leitura sempre se dá a partir de um “instrumento” no mundo: um livro, um *tablet*, uma placa. Desse modo, a criança possui determinados limites; ela deve saber, por exemplo, que uma placa de trânsito não conta um conto de fadas, e que um livro ilustrado com um coelho não conta a história de um gato, por exemplo. Essas delimitações servem como um ponto de partida à enunciação da criança, que precisa interpretá-las com as formas da língua para, então, enunciar sua *leitura*. Ao fazê-lo, a criança instaura um evento enunciativo, em um *aqui-agora* único e irrepetível: sintagmatizando as unidades da língua, ela produz sentido ao que está *lendo* e referências ao próprio acontecimento enunciativo.

Por outro lado, a criança, nesse processo, passa a compreender que não se lê pelas ilustrações, mas sim pelas *letras*, reconhecendo que aquelas formas têm um sentido. Em geral,

nesse momento o adulto apresenta as letras à criança, assimilando-as a coisas que ela conhece, como o A de Ana, o B de bola, o M de mamãe. Isso, obviamente, não é suficiente para que a criança passe a autossemitizar a língua, mas talvez o seja para que ela saiba “onde tem” algo a ser *lido* e para que passe a reconhecer algumas unidades, por exemplo, o conjunto de letras que compõem o seu nome. Assim, passa a compreender que há, na leitura, uma relação de forma-sentido entre as unidades escritas e as unidades faladas, numa relação *graphé* ↔ *phoné* (cf. UA) – eis uma introdução ao sistema semiótico da língua escrita, a criança saber que aquelas formas tem uma capacidade de significação, de representar algo. Em resumo, ao compreender que há formas que produzem sentido, a criança compreende que existe um sistema organizado de signos escritos pelo qual a língua pode significar.

Essa compreensão, mais uma vez, manifesta-se na enunciação, o que nos faz retornar a uma concepção *enunciativa* da instauração da criança na leitura. Desse modo, pode-se verificar, no e pelo ato discursivo, o modo como a criança passa a se apropriar da língua, manifestando-a a partir da sua posição de *sujeito-leitor* e instaurando referências à situação discursiva.

1.3.3 A enunciação e a leitura

O caminho teórico e metodológico traçado por Naujorks (2011, p. 102) tem como ponto de chegada a enunciação, uma vez que a leitura se concebe como a língua em uso em um quadro formal de realização. Desse modo, no ato de ler, “a linguagem [é] assumida por um sujeito, o que faz da leitura uma atividade de construção numa relação produtiva de interação entre o leitor e o texto” (*op. cit.*, p.103). Compreendê-la assim, portanto, evidencia o papel ativo do leitor, que não mais é um mero decodificador do sistema escrito ou um interlocutor a quem o texto se destina, mas um sujeito responsável pela produção de sentidos.

À vista disso, Naujorks (2011) complementa a definição de leitura como *ato de apropriação de sentidos* com as palavras de Teixeira (2005, p. 200), quem afirma que “conceber a leitura como ato enunciativo é concebê-la como um ato do sujeito-leitor, mediante o qual ele institui uma relação com o texto para produzir sentido no momento da leitura”. Logo, essa produção de sentidos, tal como se vê em *O aparelho formal...*, precisa necessariamente mobilizar a noção de subjetividade, a partir da qual o locutor-leitor, em sua singularidade, usa a língua, assumindo seu papel de sujeito leitor (cf. NAUJORKS, 2011, p.

103-104). No entanto, este locutor se assume enquanto sujeito compreendendo que há um enunciado anteriormente construído, tratando-se, portanto, de uma *segunda alocução*, na qual o leitor produz sentidos com base em possibilidades delineadas pelo outro. Assim,

a leitura é um ato de linguagem e se configura em uma enunciação de retorno a partir de um enunciado anteriormente construído [...] No ato/processo de leitura, o locutor se propõe como sujeito **ao assumir a língua para produzir seu sentido**. [...] Esse ato é fugaz e irrepitível por isso só é possível reter algo dele a partir do enunciado que é o produto da enunciação. É, portanto, pelo enunciado que podemos analisar a enunciação considerando os elementos linguísticos disponíveis, a situação do aqui e agora e, principalmente, a presença do sujeito que se enuncia. (NAUJORKS, 2011, p. 105)

Logo, além da subjetividade, implicam-se os domínios semiótico e semântico e, portanto, as relações de forma e sentido, pois o locutor se apropria da língua inteira para produzir sentido em seu enunciado, isto é, em sua leitura. Desse modo, do semântico, retorna-se ao semiótico como comprovação da leitura (cf. *op. cit.*, p. 106), já que “o locutor-leitor produz sentido a partir do global, corroborado pelo específico que é a língua”. Assim, essa comprovação, só pode ser considerada, segundo a autora, “à medida que o leitor tem condições de reconhecer os elementos postos no enunciado que comprovam essa produção” (*op. cit.*).

Reforça-se, porém, o fato de que a leitura numa concepção enunciativa se centra no ato/processo, ou seja, no aqui-agora enunciativo, não no produto (texto). Desse modo, importa considerar que:

[...] a leitura se constitui em um ato/processo que envolve o sujeito e a situação de tempo e espaço. Acreditamos na condição de intersubjetividade/subjetividade para entender esse ato/processo, do mesmo modo como entendemos que olhar para a leitura nessa perspectiva significa reconhecer que o enunciado se atualiza sempre no aqui e agora do sujeito-leitor. Entendemos, ainda, que as noções de forma e de sentido têm papel decisivo para compreender que esse texto/enunciado só pode ser apreendido na sua relação forma/sentido, uma vez que tem seu sentido dado pela ideia global, ou seja, é percebido semanticamente, enquanto a forma do texto é uma questão analítica, pois ocorre a partir da dissociação do todo em unidades semióticas (NAUJORKS, 2011, p. 117-118)

Sobre a referência, Cremonese (2014) retoma uma passagem de Benveniste (PLG II, p. 231) em *Da subjetividade na linguagem*, na qual o linguista afirma que “se o ‘sentido’ da frase é a ideia que ela exprime, a ‘referência’ da frase é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não poderemos jamais prever ou fixar”. Isso faz retomar a efemeridade da enunciação, que só existe no próprio ato, apagando-

se ao fim do discurso, uma vez que o presente enunciativo, as instâncias aqui-agora, dependem da atividade do locutor. Desse modo, ninguém enuncia do mesmo modo duas vezes: as referências espaço-temporais modificam-se a cada instante; o que se diz como *antes*, *depois*, *acima*, *abaixo*, *ontem*, *daqui dois anos*, *lá* ou *cá* tem sempre como referência a situação enunciativa, isto é, a atividade de colocar a língua em uso realizada por um locutor.

Em leitura, segundo Cremonese (2014, p. 95), um sujeito não pode se propor de fato como leitor sem considerar a referência, já que,

Sem que se compreenda que o texto (falado ou escrito) *constrói* não apenas o locutor e o interlocutor, mas toda a situação de enunciação – isto é, o *eu-tu-ele-aqui-agora* – pensamos que seja inviável tratar com a devida atenção cada elemento formal que constitui esse texto e, por conseguinte, seu(s) sentido(s).

Isso porque o sentido do texto está atrelado à própria situação em que o texto é concebido, ou, nesse caso, à situação em que o texto é lido. Muitas vezes, ao relermos um texto, temos diferentes percepções sobre ele – construímos sentidos que dizem respeito ao que estamos sentindo no momento, atentamos mais ou menos à leitura dependendo de onde estamos; o que devemos levar em consideração em uma concepção enunciativa de leitura, portanto, é o produto de leitura que estamos produzindo a cada ato de ler.

Pensando agora sobre a instauração da criança na leitura, acreditamos que também possamos compreender este ato como uma atividade de construção de sentidos que decorre da relação leitor-texto. Desse modo, o papel ativo da criança diz respeito à maneira como, a partir de uma primeira enunciação (que pode ser tanto as histórias que ela já ouviu ou o que o próprio suporte de leitura faz emergir, como cores, ilustrações, e mesmo a falta delas), ela instaura os sentidos que acredita serem produzidos. Assim, uma análise desse ato/processo de instauração da criança como leitora precisa levar em conta o enunciado que a criança produz no aqui-agora da sua leitura, compreendendo que as referências que emergem desse ato são constitutivas do próprio sentido e do modo como a criança o constrói.

Não se deve, no entanto, esquecer que a situação enunciativa e as referências constituídas acontecem num mundo repleto de sentidos compartilhados, em uma sociedade com uma cultura que são também enformadas pela língua e fazem parte dessa situação. Desse modo, acreditamos ser imprescindível, para pensar sobre a instauração da criança em uma atividade culturalmente aceita, não ignorar a questão cultural implicada em sua própria constituição de sujeito no mundo.

1.3.4 A leitura como instância cultural

Até agora, temos visto dois pontos de vista acerca da leitura como ato enunciativo; tanto Naujorks (2011) quanto Cremonese (2014) trataram dos três itens desenvolvidos acima: subjetividade e intersubjetividade; forma e sentido; e enunciação e constituição de referências. No que diz respeito à cultura, porém, fato muito importante em nosso trabalho, nos debruçaremos apenas no trabalho de Cremonese (2014)²⁹.

Como vimos no item acima, na condição intersubjetiva, *eu* constitui a *tu* uma condição enunciativa, isto é, um “momento eternamente presente” *aqui-agora* a partir do qual todas as referências de tempo e espaço se configuram; essa configuração de referências, por sua vez, é compreendida pela língua, ou melhor, pela noção de não-pessoa, *ele*. Todavia, Cremonese (2014, p. 96), considera que *ele*, porque comporta a língua inteira, manifesta também os aspectos culturais de uma sociedade; assim, *ele* corresponde ao conjunto de referências constituídas na e pela enunciação (a realidade do discurso) e à cultura.

Assim, em consonância com Benveniste, a autora compreende que a cultura se manifesta pela língua, porém enxerga nesse ponto um paradoxo:

[...] o fato de a cultura manifestar-se linguisticamente não quer dizer que todos aqueles que nasceram dentro de uma mesma cultura – de uma mesma *sociedade particular*, com uma *língua* (idioma) *particular* – a demonstrarão da mesma forma em seu discurso. O que acontece é que todos demonstrarão, mas *como* isso se dá varia de locutor para locutor, e a cada nova situação de enunciação. (CREMONESE, 2014, p. 99)

Isso se explica pela própria propriedade interpretante da língua, que interpreta os signos da sociedade e que não permite que nenhum sistema de signos seja estudado isoladamente, destituído do próprio sistema linguístico. É dessa língua que o locutor se apropria para enunciar seu próprio dizer, diferenciando-se de *tu* – uma vez que a experiência de falar só se experimenta por contraste; e, com *tu*, instaurando referências – fundamentando a possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é alocação (cf. PLG II, p. 101). Assim, cada indivíduo manifesta singularmente em sua enunciação a própria

²⁹ Embora Naujorks (2011) não desconsidere que as questões culturais estão presentes na atividade de leitura, a autora não chega a desenvolver seu entendimento sobre o aparato cultural benvenistiano no ato enunciativo. Como para nós uma compreensão sobre cultura é essencial para instaurar um ponto de vista acerca da entrada da criança num mundo leitor, entendemos que apenas uma explanação geral sobre a presença da cultura no ato de ler não é suficiente.

cultura através dos caracteres formais da língua, criando sua própria realidade a cada alocação.

A compreensão de leitura que Naujorks (2011) e Cremonese (2014) desenvolvem, baseia-se, majoritariamente, na perspectiva *enunciativa* que Benveniste desenvolve. Para nós, esse é de fato um ponto de partida, mas não o único a ser considerado. Nesse sentido, gostaríamos de recuperar, antes de prosseguirmos em nosso estudo, alguns pontos desenvolvidos na concepção enunciativa e semiológica de Émile Benveniste e que consideramos essenciais para o desenvolvimento de uma concepção de leitura que dê conta de analisar o modo como a criança se instancia no universo leitor. A esses pontos essenciais, chamamos *princípios benvenistianos para uma noção geral de leitura*, os quais se desenvolvem a seguir.

1.4 PRIMEIROS DESLOCAMENTOS: PRINCÍPIOS BENVENISTIANOS PARA UMA NOÇÃO GERAL DE LEITURA

Até agora, temos buscado mapear, a partir do nosso *corpus* de referência dos textos de Benveniste, o modo como o autor concebe a relação entre os conceitos de linguagem, língua e sociedade, a fim de que possamos construir uma concepção de leitura fundada na teoria da linguagem Benvenistiana. Nosso ponto de partida coloca-se na indissociabilidade desses termos, uma vez que a *linguagem* é o elemento que media as relações humanas – realizando-se por uma *língua* que é dada com uma *sociedade* específica, a qual possui valores culturais que também se manifestam através do uso da língua. Desse modo, o primeiro conceito que devemos explorar é o conceito de faculdade da linguagem.

Com base nos textos dos *Problemas de linguística geral I*, vimos que a linguagem é uma faculdade simbólica inerente à condição humana: é ilimitada, uma vez que não se restringe às limitações que um ser humano possa ter e pode, então, se manifestar de diversos modos – pelo aspecto vocal, pelas línguas de sinais, pelos recursos escritos; tem como condição o diálogo, isto é, pela linguagem podemos “substituir a experiência”, recriá-la, transmiti-la sem mesmo tê-la vivido. Esta característica se deve ao simbolismo próprio da linguagem, um simbolismo que se manifesta no sistema da língua; assim, as unidades desse sistema retêm o simbólico da linguagem, e, articuladas, combinam-se para “dizer algo”. Como elas se combinam, porém, é a questão da *significação*. Desse modo, o simbólico da

linguagem está implicado na capacidade humana de atribuir sentidos ao que vê. Eis aqui um princípio que derivamos dessa reflexão: **ler é significar**.

O sistema da língua, para Benveniste, é compreendido pela noção de *níveis*, pois é ela que dá conta da natureza discreta e articulada do sistema linguístico, e pode ser analisada por duas operações: a de segmentação e a de substituição. A operação de segmentação visa a decompor uma unidade da língua em porções cada vez menores e tende, desse modo, a reduzir essa unidade a seus elementos formais; a operação de substituição, por outro lado, visa a identificar um elemento pelas substituições que admite – essa admissão ou não tem respaldo em seu sentido, isto é, no reconhecimento dessa unidade como pertencente ou não ao sistema da língua. Essa reflexão destaca uma importante questão a respeito da natureza do sistema linguístico: forma e sentido são noções gêmeas, que nascem juntas no *uso* da língua. Assim, o sistema da língua só é determinado por seu uso, o qual só ocorre em uma sociedade que comporta outros sistemas simbólicos além da linguagem, como a cultura. Isso faz com que o dado linguístico não diga respeito apenas aos elementos linguísticos e à sua organização, mas também ao contexto em que ocorre, sendo, portanto, um dado complexo de ser analisado, pois precisa levar em conta a questão da *significação* tanto no sistema quanto no uso da língua. Para pensar o uso, porém, analisar a língua por sua natureza articulada como sistema linguístico não é suficiente, uma vez que estamos em outro domínio que não o do signo, mas no domínio *semântico* da *língua-discurso*. O mesmo ocorre na leitura: embora as letras sejam reconhecidas como unidades formais de escrita, é integrando unidades maiores (como sílabas, palavras e enunciados) que elas têm seu sentido determinado. Assim, derivamos um segundo princípio de Benveniste para pensar a leitura: **ler é relacionar forma e sentido**.

O modo semiótico da língua, porém, não existe por si só; não o empregamos isoladamente, pois não empregamos as palavras separadamente; ao contrário, elas estão sempre organizadas em frases *de acordo* com o sistema da língua para produzirmos sentido. Esse emprego da língua é, segundo Benveniste, sempre um acontecimento único, irrepetível, pois o sentido que emerge de uma frase implica referência à situação enunciativa e ao próprio *locutor*, que, ao se apropriar do sistema linguístico, enuncia-se como *sujeito* de seu dizer, fazendo emergir a *subjetividade*. Ao dizer-se como *eu*, o sujeito faz nascer o acontecimento enunciativo, o momento *aqui-agora* em que a enunciação ocorre; é a partir desse presente enunciativo que todas as referências de tempo e lugar se constituem e, passada a enunciação, é preciso que se estabeleçam novas referências – é isso que faz o ato de discurso ser um acontecimento singular. No entanto, o emprego de *eu* não ocorre sem que se possa dirigir a

alguém, que será o *tu*: esse *tu*, por ser também uma pessoa que comunga do mesmo sistema de língua apropriado por *eu*, percebe a realidade recriada através do emprego da língua e pode, por sua vez, também apropriar-se desse sistema para enunciar-se como *eu*, e tomando o outro como *seu próprio “tu”*; assim se dá a realidade do diálogo, a partir de uma nova emergência subjetiva. *Eu-tu*, desse modo, são formas da língua que se permitem ser apropriadas para que a *enunciação* ocorra e, por isso, não possuem referência objetiva como os outros signos da língua, fazem parte apenas da instância enunciativa e, fora dela, não têm realidade: são *signos vazios* que a linguagem dispõe para que a relação homem-homem e homem-mundo ocorra.

O estudo desse complexo acontecimento de fazer a passagem de um sistema da língua a seu uso é o que se convencionou chamar de *Teoria da Enunciação*³⁰, a qual considera o próprio ato de colocar a língua em ação, e não o discurso em si: aqui se encontra o distanciamento metodológico-analítico dos níveis da análise. Em enunciação, é preciso considerar o modo como o locutor, ao se apropriar da língua, relaciona-se com ela em seu dizer, o que pode ser feito considerando o aspecto fônico da enunciação, a semantização da língua e o “quadro formal de realização”, que considera o ato em si, a situação em que se realiza e seus instrumentos – o modo como o enunciador interpela o *alocutário*. Isso não se pode fazer considerando apenas as formas ou o sentido relacionado ao reconhecimento de unidades; é preciso considerar o modo como as palavras estão agenciadas para, na situação discursiva, produzirem um sentido que resulta do *intencionado* da frase. Além disso, nesse contexto, manifestam-se, na língua-discurso, os elementos culturais que o *homem* apreende pela língua por estar inserido em uma sociedade com seus valores presentes no simbolismo da linguagem. Dessa reflexão, derivamos o terceiro e o quarto princípio da leitura em uma acepção benvenistiana: **ler é enunciar e constituir referências**, uma vez que o locutor-leitor se relaciona com o enunciado e, pelas noções de forma e sentido, o apreende singularmente a cada ato de ler, atribuindo-lhe sentido e organizando o mundo a partir desse ato singular; e **ler é uma ação que relaciona o homem à cultura de uma sociedade**, uma vez que pela língua manifestam-se os valores de uma sociedade, dada sua capacidade de ser interpretante de todos os outros sistemas de signos.

³⁰ O termo *Teoria da Enunciação* não é utilizado por Benveniste; segundo Flores (2013a, p. 28), esse termo pode ser compreendido como uma dedução feita posteriormente pelos leitores dos *Problemas de linguística geral I e II*.

Os princípios elencados anteriormente apresentam diálogo com os elencados por Naujorks (2011) e Cremonese (2014), porque vinculados a uma abordagem enunciativa da teorização de linguagem de Émile Benveniste. A seguir passamos também a trazer princípios ligados ao ponto de vista semiológico dessa abordagem de linguagem, no qual o linguista defende a língua como sistema interpretante dos demais, de si mesma, da sociedade e de textos/obras. Nesse caso, é importante considerar que a língua comporta em si a propriedade de *interpretância*. Desse modo, é a partir dela que se podem relacionar os sistemas semiológicos incluídos na sociedade e que se pode, também, derivar a *escrita* – instrumento e manifestação da autosemiotização da língua, isto é, da capacidade que a língua tem de interpretar tudo, inclusive ela mesma. A *leitura*, nessa perspectiva semiológica, é uma operação complementar à operação de escrita, um processo paralelo ao de escuta, se colocarmos em relação escrita-fala, através do qual se percebe a manifestação semiológica da língua. Também nesse sentido, é pela propriedade interpretante que o *falante* pode enunciar o que compreende sobre a língua e sobre as manifestações artísticas, consideradas, segundo Rosário (2018), como manifestações linguísticas ou não que comportam, em seu interior, um sentido próprio. A manifestação dessa compreensão, segundo entendemos, pode ser considerada como uma *metassemântica*, o que exigiria uma análise translinguística, baseada na semântica da enunciação. Assim, entendemos que há um quinto princípio a ser considerado para pensar a leitura: **ler é manifestar a propriedade interpretante da língua.**

Considerando, portanto, que é por *estar* na linguagem que o homem se constitui como sujeito e pode, então, agir no mundo e na sociedade em que se insere, manipulando a língua de modo que, através dela, manifesta sua propriedade interpretante, consideramos também que é por meio dessa condição linguística que se pode *habitar a língua* e vivenciar os modos como ela se manifesta. Esses modos, segundo entendemos, podem se manifestar de diversas formas dependendo da cultura de uma sociedade; para nós, uma dessas manifestações é a *leitura*, que, logo, é um ato que carrega em si a possibilidade de o indivíduo manifestar sua subjetividade e de estabelecer relações de sentido através da interpretância da língua. Pelo princípio de interpretância, a língua, conforme Benveniste, contém a sociedade. Se a língua contém a sociedade, contém os valores culturais dessa sociedade, que se manifestam nos discursos, resultados de apropriação da língua. Assim, porque a criança nasce em uma sociedade que, imersa na linguagem, significa, por meio das relações intersubjetivas, o modo como produz sentidos com a língua às obras e sistemas que são inerentes ao seu meio, ela

apreende que há, no ato de leitura, a produção de sentidos, o que nos leva a postular, como um último princípio, que **ler é manifestar uma herança cultural da sociedade**.

Entendemos, portanto, que a leitura faz parte da cultura de uma sociedade, como já dissemos anteriormente. Desse modo, a criança, ao nascer em uma sociedade leitora, assimila e interage singularmente com esse aspecto cultural – uma vez que é pela apropriação individual da língua que irá manifestar essa relação. Isso nos leva a compreender que as crianças instauram-se como leitoras de uma maneira única, e que se pode, via enunciação, compreender esse percurso. Importa também destacar que compreender a *leitura* de uma criança ainda em aquisição da linguagem é compreender que, pela língua, ela cria ao outro uma realidade que ela supõe ser de significação. É a propriedade interpretante da língua que possibilita à criança trazer, via discurso, os possíveis sentidos do que vê, que mostram seu nascimento na cultura, em uma cultura do gráfico, da leitura, com formas de se ler, características de determinadas leituras, sintagmas próprios de algumas histórias; além, obviamente, da própria tradução aos moldes linguísticos das formas não-linguísticas que podem estar presentes no aparato físico da leitura.

Assim, a leitura, em nossa perspectiva, faz parte da cultura e é compreendida pela apropriação individual da língua, manifestando sua própria propriedade interpretante. É, além disso, também um ato de descoberta, de experimentação, de produzir sentidos ao outro, ou melhor, é também um ato que faz parte da aquisição da linguagem. Por isso, considerando que existe, nesse entendimento de leitura, primeiro, um importante aspecto antropológico da criança que se constitui como leitora ao passo que constitui sua própria história de leitura; e, segundo, uma característica semiológica, da língua como sistema interpretante da sociedade, da cultura e de si própria, como ampliar uma noção de leitura para além da enunciação com o propósito de pensarmos a criança na leitura? Vimos, nas *Últimas aulas*, que a *escrita* é tanto instrumento como manifestação da autosemiotização da língua, evidenciando sua propriedade interpretante; em sendo a leitura um processo igual, complementar à escrita, ela também manifesta essa propriedade interpretante a respeito de seu sistema.

Entendemos, respondendo à pergunta que enunciamos no início do capítulo, que o caminho que devemos percorrer ao falar sobre a habitação da criança em uma língua específica de uma sociedade particular que comporta valores culturais, dentre os quais a leitura, perpassa, necessariamente, pela compreensão de que é preciso considerar a concomitância da *língua-discurso* que o locutor, no caso, a criança manifesta em sua enunciação. Nessa perspectiva, cumpre também considerar uma acepção semiológica da

língua, compreendida como sistema interpretante de si mesma, dos outros sistemas, da sociedade e de textos e obras que compreendem, em seu interior, um sentido próprio. Em ambos os modos de consideração da língua – tanto em uma concepção enunciativa, da língua-discurso, quanto em uma concepção semiológica, como interpretante – faz-se ressaltar um pressuposto antropológico, uma vez que é o homem, em sua posição de locutor, de falante da língua, que significa *com* e *pela* língua. O que nos parece, enfim, é que é preciso ir com um ponto de vista enunciativo para além da enunciação, não ignorando, desse modo, o princípio semiológico da língua.

Por isso, no próximo capítulo, vamos procurar delinear uma concepção específica de leitura, porque vinculada à criança e ao seu ato de aquisição da linguagem. A criança em sua entrada na leitura também dá mostras de outro modo de o humano significar pela linguagem.

CAPÍTULO 2

A CRIANÇA NA LINGUAGEM: A INSTAURAÇÃO NA LÍNGUA-DISCURSO E SUA INSCRIÇÃO COMO SUJEITO NA LEITURA

- *Que livro legal, So! [...] Conta aí pra mim, o que é que tem nesse livro? Quem que tá? Fala aí o nome deles...*

- *Olha!*

- *Quem que é esse?*

- *O auau*

- *Ah! que mais que tem aí que a Sofia conhece? Que mais que tem? Quem que é esse?*

- *Pipiu!*

SOF, 2 anos e 5 meses.

Como exploramos no capítulo anterior, a condição humana de estar na linguagem é o que permite ao homem tornar-se locutor, apropriando-se de uma língua para significar o mundo; dito de outro modo, “o simbolismo, articulador do homem à linguagem, está na base da significação e é condição de inscrição da criança em sua língua materna” (SILVA, 2016, p. 22). Além disso, nascer no simbólico da linguagem, considerando que não se pode datar das origens da linguagem mais que as origens da sociedade (cf. PLG II, p. 23), é nascer em uma sociedade composta por valores simbólicos que retratam seus costumes, crenças e interdições, os quais são interpelados pela língua, dada sua capacidade de ser o interpretante de todos os outros sistemas simbólicos.

Por estar na linguagem, o locutor manifesta-se na *língua-discurso*, a partir da emergência de um sujeito que, ao interpelar um *outro* com quem fala, referencia e co-referencia pelo seu dizer. Isso porque, embora os signos da língua tenham, isoladamente, uma significação constante, quando agenciados em frases por um locutor, adquirem uma significação particular na situação discursiva da qual fazem parte, razão pela qual Benveniste (PLG II, p. 18) afirma que “todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova”. Eis a própria questão da

Enunciação: fazer uso de uma língua em um momento único para significar o mundo ao outro. É o que vemos quando SOF, pela língua, significa “quem” está no livro *sobre o qual se está falando*: não é qualquer *auau* ou qualquer *pipiu* que estão sendo referenciados no discurso, são animais específicos que fazem parte da situação discursiva entre SOF e sua tia, uma situação fundada a partir da apropriação da língua por um locutor que convoca o outro ao seu dizer e que pode, por sua vez, enunciar-se em retorno, instaurando o *diálogo*.

O que também se pode ver, com essa breve ilustração, é que a ocorrência de um ato de enunciação, processo de *apropriação* pelo locutor do aparelho formal da língua, ocorre também na aquisição da língua(gem), uma vez que a criança atualiza seu dizer para significar ao outro com as formas que lhe são próprias. Do mesmo modo, entendemos que a instauração da criança na *leitura* também pode ser analisada por esse viés, já que a enunciação não depende exclusivamente da proficiência em uma língua e que a apreensão do mundo pela criança caminha a par com o desenvolvimento da linguagem (cf. PLG I, p. 31). Todavia é preciso ter em mente que, em se tratando da *instauração* (cf. SILVA, 2009) da criança na leitura, como esboçamos no capítulo anterior, estamos diante de uma nova concepção de leitura que parece carregar também, em sua complexidade, o princípio de interpretância da língua para além de uma concepção enunciativa da leitura. Desse modo, neste capítulo, buscamos responder: **como propor um estudo instauração da criança na leitura a partir da abordagem de linguagem de Émile Benveniste?** Para tanto, iniciaremos trazendo visibilidade a uma preocupação com o lugar dado à criança, tomando por base noções antropológicas enunciadas por Cohn (2005), uma vez que é a criança a protagonista desse estudo. Em seguida, com base nos estudos de Silva (2009) e de Diedrich (2015), buscaremos compreender como, em uma concepção enunciativa, a criança se instaura na *língua-discurso* como sujeito de seu próprio dizer, pois, se estamos nos propondo a pensar a instauração da criança na leitura através do olhar da Teoria da Enunciação benvenistiana, não devemos, isso parece óbvio, nos distanciar dos trabalhos que trouxeram à tona a criança como protagonista de estudo. No entanto, como vimos, a concepção de semiologia da língua de Benveniste também parece ser pertinente ao nosso estudo, uma vez que ela carrega em si a capacidade primaz da língua de ser o interpretante de si e de todos os outros sistemas semiológicos; assim, e também com base no estudo de Flores (2015), que coloca a importância do falante como etnógrafo de sua própria língua, passamos a refletir sobre o modo como a criança é intérprete de sua leitura de modo que constitui sua própria *história* como leitora.

Com base nesse percurso teórico, acreditamos ser possível, finalmente, consolidar nossa concepção teórica sobre o ato de leitura da criança, respondendo sobre o lugar que este estudo tem nos estudos benvenistianos.

2.1 POR UMA ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA: UM EXTERIOR TEÓRICO EM DIÁLOGO COM A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DE BENVENISTE

Conforme exploramos no primeiro capítulo, o viés antropológico é transversal à teoria enunciativa de Émile Benveniste: as noções de linguagem e de homem estão em constante relação, dado que este homem nasce na sociedade, na cultura, e apreende, imerso nesse contexto, a língua. Temos, portanto, uma constituição antropológica relacionada à condição humana de estar na linguagem; porém, considerando que estamos tratando da leitura pela *criança* e que, segundo Cohn (2005, p. 8), para respondermos às questões a esse respeito, é preciso que possamos entendê-la, compreendendo seu mundo a partir de seu próprio ponto de vista, queremos, a essa altura, nos dedicar a delimitar o modo como concebemos a *criança*, esboçando-lhe uma antropologia própria que dê conta de responder a nossos anseios³¹, para, então, traçarmos um paralelo com os estudos em Aquisição da Linguagem que se tem desenvolvido na perspectiva enunciativa. Isso nos parece importante porque, em primeiro lugar, a temática da criança em Benveniste, como vimos, não tem um lugar central em sua teoria, embora compareça como pressuposto antropológico de sua reflexão, quando linguista demonstra a indissociabilidade entre indivíduo, língua e sociedade. Além disso, embora estejamos propondo uma abordagem enunciativa, estamos também considerando uma perspectiva semiológica como parte de nosso estudo; assim, a dimensão antropológica da criança toma um novo contorno, o que nos leva a explorar um pouco mais as especificidades deste campo.

Um trabalho antropológico, diz Cohn (2005, p. 9), é aquele que tenta “entender um fenômeno em seu contexto social e cultural [...] **em seus próprios termos**” (grifos nossos); isso implica que não apenas se contextualizem as condições em que o fato ocorre, mas que sejam *consideradas*, isto é, que se tenha o cuidado de adentrar no modo como o fenômeno é

³¹ Importante destacar que não estamos de fato delimitando ou consolidando uma antropologia da criança *per se*; o que faremos aqui é buscar responder, conforme as orientações descritas por Cohn (2005), os questionamentos que cercam essa antropologia a fim de embasar nosso estudo.

visto dentro desse contexto durante as análises. Desse modo, ao olharmos para a relação da criança, inserida em um contexto sociocultural, com a leitura, estamos, de certo modo, fazendo um trabalho antropológico. Digo “de certo modo”, uma vez que nossa intenção não é, de fato, *descrever* esta relação, mas verificar a constituição de uma historicidade da criança como leitora; estamos, pois, colocando a criança como norteadora de um saber, do seu saber sobre o ato de ler, dando-lhe uma posição de destaque e compreendendo que a constituição de sua historicidade é traçada por ela mesma. Por lhe darmos tal posição, torna-se importante que tenhamos um modelo analítico que permita entendê-la por si mesma, isto é, fora de um olhar *adulto* que a rotule (cf. *op. cit.*).

Para isso, o ponto de partida de uma antropologia da criança é tomá-la como um *sujeito social*, como um ser *atuante*, o que, nas palavras de Cohn (2005, p. 28), significa

[...] assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

A criança, nessa acepção, é um ser que não apenas está aprendendo sobre o mundo, mas que está, ao mesmo tempo, o experimentando e o significando. Ao fazê-lo, ela está não apenas interagindo com *o outro*, mas com a própria cultura, que, segundo Benveniste (PLG I, PLG II), será manifestada em suas enunciações. É nesse mesmo viés que, Cohn (2005, p. 33), compreende que a criança também é uma *produtora de cultura*³², uma vez que está constantemente formulando sentidos ao mundo que a rodeia.

Entender que a criança formula sentidos ao mundo, segundo a antropóloga, significa compreender que a criança não sabe *menos* que o adulto, mas que sabe *outra coisa* (cf. *op. cit.*); desse modo, um estudo antropológico deve buscar não “classificar” uma condição cognitiva da criança a partir dos sentidos e significados que manifesta, mas verificar “a partir de que sistema simbólico o faz” (*op. cit.*, p. 34). Esse conceito, para nós, parece essencial, já que buscamos defender, desde o início, que a criança *lê*, embora o conceito de leitura não seja o mesmo que comumente se tem e embora essa atividade seja diferente da atividade de leitura que um adulto realiza. Além disso, essa concepção de “saber” da criança aproxima-se da *compreensão do fenômeno em seus próprios termos*, já que visualiza não um produto, mas a

³² A noção de *cultura* que Cohn (2005) utiliza assemelha-se muito à proposta por Benveniste, pois é compreendida como “um sistema simbólico” (cf. COHN, 2005, p. 33), tal qual define o linguista.

constituição de um caminho que evidencia as relações realizadas pela própria criança. Assim, concordamos com Cohn (2005, p. 35) ao afirmar que:

[As crianças] elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: **digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos.** (grifos nossos)

Conceber que a criança tem relativa autonomia cultural é entender que a cultura se manifesta duplamente, já que, de um lado, a criança está imersa na cultura desde seu nascimento; e, de outro, a manifesta, produzindo sentidos de acordo com a percepção do mundo que está a seu alcance, que lhe foi apresentada. Isso implica, segundo Cohn (2005, p. 35), não *universalizar* o modo como as crianças se relacionam com a cultura nem cindir “o mundo dos adultos e o das crianças”, mas compreender que há particularidades no modo como elas se relacionam com o mundo e com a cultura, que é própria à *sociedade*. Isso em muito se assemelha ao que Benveniste traz em *Estruturalismo e linguística*, ao afirmar que o que a criança aprende é o mundo do homem (cf. PLG II, p. 20-21); assim, o que está em jogo não é um mundo constituído *pela* criança, mas um mundo constituído socialmente, no qual a criança se insere e passa a estabelecer relações que lhes são próprias através da cultura que apreende pela língua da sociedade em que nasceu. Além disso, sem negar as particularidades socioculturais, diremos ainda que as particularidades da relação da criança com a cultura são *singulares* a cada ato enunciativo, uma vez que, ao mobilizar a língua e manifestar a cultura por meio de sua enunciação, a criança constitui sua historicidade, não apenas trazendo à luz as relações que já apreendeu, mas constituindo uma nova maneira de lidar com elas.

E, se anteriormente postulamos que a língua, a cultura e, desse modo, a leitura são *herdadas* pela criança, estamos propondo, portanto, pensar a criança como um ser que sabe algo sobre a leitura: sabe que há materiais que dizem algo, que contam uma história; sabe que há coisas que podem e outras que não podem fazer parte de uma história. Estamos propondo também considerar que esse modo de ler é um modo de instaurar-se na cultura da leitura, e não que é uma etapa de aprendizagem, nem um degrau para o letramento³³, nem uma mera

³³ Não estamos, com isso, dizendo que não é possível olhar para o fenômeno da experiência da criança na leitura tendo em vista analisar o processo de aprendizagem – tanto isso é possível que Cohn (2005) dedica uma parte de seu livro para estabelecer diretrizes antropológicas aos estudos que têm a educação e a aprendizagem como foco;

brincadeira que retrata os hábitos do “mundo adulto”. Esse modo de ler é uma *experiência humana na linguagem*, pois a criança, utilizando sua língua, enunciando sentidos reveladores da cultura em seu ato de ler, constitui sua *história na leitura*.

Entendemos, com Dessons (2006), a noção de *história* como atrelada à de linguagem, já que, segundo o autor, a linguagem é sua condição, pois a relação entre o discurso e o tempo, que a noção de *historicidade* evidencia, ocorre na instanciamento do sujeito no presente de sua fala (cf. DESSONS, 2006, p. 109)³⁴. Assim, em cada ato singular de utilização da língua pela criança para produzir sentidos do/no ato de ler, ela constitui sua história de leitura. Esse entendimento implica uma noção antropológica de criança também vinculada à enunciação, pois, embora compreendamos com Cohn (2005) uma *condição* de criança, como ponto de partida, nossa análise considera também a criança como *sujeito enunciativo*, isto é, manifestada em seu próprio dizer. Além disso, como apontamos anteriormente, porque consideramos uma perspectiva semiológica como integrada à análise enunciativa, temos a criança em uma posição de *intérprete* da língua, o que colabora para a importância de alinharmos uma perspectiva em Antropologia, que delimita o modo como se aborda a noção de *criança*, com os estudos que têm por base a perspectiva de linguagem benvenistiana e que consideram, portanto, a linguagem como constitutiva da noção de homem. Assim, dar conta de uma Antropologia da Criança, para nós, implica necessariamente que passemos por estudos benvenistianos que tomam as experiências da criança na linguagem como objeto de estudo.

2.2 A CRIANÇA NA LINGUAGEM E PELA LÍNGUA: UMA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA

Como vimos no primeiro capítulo, a noção de homem, em Benveniste, está relacionada com a condição humana de estar na linguagem, ou melhor, para usar as palavras de Flores (2017a), com o axioma geral da teoria benvenistiana: *o homem está na linguagem*. Isso é o que permite considerar que há uma “Teoria da Linguagem de Benveniste”, que considera a presença do homem na língua(gem) como o objeto de uma antropologia da

estamos, porém, apenas ressaltamos que este não é nosso objetivo, dado que estamos buscando uma análise linguística.

³⁴ “Cette question [historicité et sujet] touche une dimension peure marquée, mais fondamentale, de la théorie de l'énonciation. Il s'agit de la relation du discours au temps. Cette relation, établie par l'instanciation du sujet dans le présent de sa parole, fait du langage la condition même de l'histoire” (DESSONS, 2006, p. 109).

linguagem (cf. FLORES, 2017a, p. 16). O ponto central dessa teoria, portanto, é olhar para a “possibilidade de que o homem se marque na língua e, por esse ato, se singularize, se torne um sujeito” (FLORES, 2013a, p. 43), o que ocorre de maneira singular a cada vez que o locutor se apropria da língua e a coloca em uso. A questão da singularidade e do processo de apropriação da língua, na teoria de Benveniste, foram pontos chave para que Silva (2009) vislumbrasse a possibilidade de conceber um olhar enunciativo ao fenômeno da aquisição da linguagem em uma teoria que contempla, desse modo, o processo de enunciação, uma vez que nesse fenômeno linguístico nos deparamos com a repetibilidade das mudanças operadas pelas crianças em sua relação com a língua e com a singularidade que escapa a essa repetibilidade, pois cada criança é um ser único no mundo que o apreende à sua maneira, de acordo com o modo como é introduzida e se introduz na sociedade pela língua, com os valores de uma cultura.

Segundo Benveniste, a linguagem é o lugar das relações intersubjetivas, uma vez que dispõe, como vimos, de formas vazias que permitem ao locutor apropriar-se delas para se constituir como sujeito de seu dizer e para constituir, diante de si, o *outro* a quem enunciará. Essa condição linguística, inerente ao homem, permite que possamos atingir outros indivíduos e a sociedade inteira, ou melhor, desfaz a dicotomia indivíduo-sociedade uma vez que ambos são possíveis apenas através relação mediada pela língua. É nesse quadro que as crianças nascem: em uma sociedade que se define pela relação com a língua. Assim, a criança precisa, conforme cresce, assimilar tanto a língua quanto o modo de funcionamento da linguagem, com seus valores culturais, o que leva o autor a afirmar que:

A criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra. A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto. Ela aprende as coisas pelo seu nome; descobre que tudo tem um nome e que aprender os nomes lhe dá a disposição das coisas. Mas descobre também que ela mesma tem um nome e que por meio dele se comunica com os que a cercam. Assim desperta nela a consciência do meio social onde está mergulhada e que moldará pouco a pouco o seu espírito por intermédio da linguagem. (PLG I, p. 31)

Essa passagem, além de enfatizar a condição da criança na linguagem, destaca a importância da subjetividade para a sua introdução na língua: uma vez que se descobre como *eu*, como indivíduo na sociedade, ela também adquire consciência da sociedade e da cultura que a cercam. Isso, no entanto, só ocorre em razão da relação intersubjetiva, pois para que a criança possa se constituir como sujeito na linguagem e na sociedade, para que aprenda o mundo em que vive e como o uso da língua lhe possibilita agir nesse mundo (cf. PLG II, p.

24), ela precisa que o *outro* lhe dê um lugar subjetivo. Assim, é importante pontuar que, para Benveniste, a língua compartilhada, condição à sociedade, é apreendida pela criança ao mesmo tempo em que se apreendem os valores de sua cultura, dado que a criança nasce na linguagem e a tem, então, como *condição de existência*, como intermediadora das relações intersubjetivas, necessárias para que seja introduzida no mundo pela língua-discurso. Isso faz com que, em Benveniste, a preocupação com a linguagem como atividade intersubjetiva conduza o tratamento da constituição do sujeito enunciativo como constitutivo da noção de *pessoa* e, desse modo, a uma análise em que se possa tratar a “linguagem como o lugar que comporta os sujeitos e a língua, já que tais elementos estão envolvidos na estrutura da enunciação” (SILVA, 2009, p. 143).

Essa concepção de linguagem pelo viés da enunciação, segundo Silva (2009), é o que possibilita explicar a inserção da criança como sujeito enunciativo na linguagem, uma vez que se concebe a apropriação da linguagem pela criança através do uso e da relação com o *outro*, “lugar em que se constitui como sujeito e é constituída pela estrutura linguística” (*op. cit.*). É na situação enunciativa, portanto, que a criança é constituída como *pessoa pelo outro*, o qual é, muitas vezes, a figura materna: “a mãe fala ao bebê, esperando encontrar, com a sua voz e com o seu olhar, o ‘outro’” (*op. cit.*, p. 143). Nessa situação, segundo a autora, se atualizam os primeiros sons da criança que colocam a intersubjetividade em jogo – por mais que esses ruídos não sejam reconhecidos como unidades pertencentes à língua, é nessa situação discursiva que a mãe os toma como dizer e começa a marcar a polaridade *eu: tu*, dando margem para que comecem a nascer as diferenças que marcam essa oposição e a própria semantização da língua que está em jogo na aquisição da linguagem (cf. SILVA, 2009, p. 144).

Se é na relação com o *outro*, pela língua-discurso, que a criança é introduzida à língua e à sociedade, é também na enunciação que a criança passa a conhecer e a identificar os elementos da língua, isto é, a entrada da criança na língua se dá via domínio semântico: apropriando-se da *palavra* pela escuta³⁵ da enunciação do outro, a criança passa a apropriar-se do *signo* como unidade da língua. Essa observação, segundo Silva (2009, p. 147-148), implica

³⁵ Essa ideia corrobora com o entendimento de Coursil (2000, p. 13) de que, na linguagem, há uma *função muda*, que diz respeito à atividade de *escuta*, uma vez que “le dialogue, lieu de parole, est aussi par necessity, un espace de silence. [...] Dans le dialogue, parler est un événement, et entendre, une constante”. Assim, concordamos que o espaço de escuta, principalmente em aquisição de linguagem, é um espaço de essencial importância para que se possa *apreender* o sistema da língua, a enunciação e a maneira como podemos responder ao outro. Ouvir, desse modo, não é uma atividade passiva, mas uma atividade de assimilação, uma linguagem silenciosa que trabalha (cf. *op. cit.*, p. 14).

que se compreenda o momento presente da enunciação como definidor da *apreensão* em um presente que está por vir: cada enunciação *sincrônica* realizada pela criança evidencia uma *diacronia*, uma história de suas enunciações pela qual a criança se inscreve na estrutura da língua³⁶.

Em suma, a concepção enunciativa em Aquisição da Linguagem, proposta por Silva (2009), tem como princípio, em primeiro lugar, que a intersubjetividade constitutiva da linguagem, em aquisição, considera que o sujeito em aquisição da linguagem (*eu*) instaura-se na linguagem com o outro (*tu*) e, por essa relação, constitui a língua como sistema simbólico de referências (*ele*), que se faz presente pela presença do outro; assim, “a entrada do sujeito no simbólico da língua emerge quando se institui como sujeito enunciativo e reconhecendo, ao mesmo tempo, o outro” (SILVA, 2009, p. 150). Em segundo lugar, *eu* é constituído por *tu* através do sistema de referências, *ele*, que é recriado a cada ato enunciativo; desse modo, a criança instaura-se na língua na estrutura enunciativa e, ao enunciar, “aponta e indica o ‘novo’ (estruturas enunciativas) para o já-estabelecido (a língua), trazida pelo seu alocutário” (*op. cit.*). Nesse movimento, encontra-se uma possibilidade de explicar o modo como a criança introduz em sua enunciação presente o que enunciou previamente, em uma visão diacrônico-enunciativa. Em terceiro lugar, por fim, é através do discurso atualizado em frases que o sentido e a referência se instanciam pelo locutor que se constitui como sujeito na estrutura enunciativa e se instaura na estrutura linguística, isto é: importa, em aquisição, considerar a apropriação da *palavra* pela criança a partir da escuta do outro. Isso implica que o analista da língua-discurso olhe para o *diálogo*, em que *eu* e *tu* são vistos como instâncias de funcionamento linguístico-discursivo para flagrar os movimentos da criança em sua instauração na língua.

Como vimos, porém, esse fenômeno acontece em uma cultura que, dada a propriedade interpretante da língua, manifesta-se na língua-discurso; desse modo, não se pode ignorar a influência dos valores simbólicos da sociedade em uma análise enunciativa em Aquisição da Linguagem. Por isso, ao conceber um dispositivo pelo qual se possa olhar o modo como a criança se instaura na língua, Silva (2009) considera a cultura como parte integrante desse dispositivo pela designação de *ELE*. Assim, a criança (*eu*) possui um adulto-interlocutor (*tu*) e passa a constituir referências nas situações discursivas (*ele*) de um mundo

³⁶ Importante ressaltar que as noções de *sincronia* e de *diacronia* utilizadas por Silva (2009) têm concepção enunciativa, isto é, vinculadas à singularidade do sujeito e não à homogeneidade do sistema da língua. *Sincronia*, nesse sentido, diz respeito ao presente inerente à enunciação, e *diacronia*, à renovação da língua a cada nova produção de discurso.

já constituído por valores simbólicos e culturais (*ELE*) que, embora externos à situação enunciativa, influenciam o modo como a criança se propõe como sujeito nesse ato de enunciação. Por esse dispositivo enunciativo, que considera as partes essenciais de fundação do homem na língua e na sociedade, Silva (2009) dispõe de uma ferramenta que possibilita tratar de um sujeito em aquisição da linguagem marcado em seu discurso e considerar esse sujeito que enuncia.

Embora qualquer estudo que tenha por base teórica a Linguística da Enunciação deva abordar o uso da língua a partir da consideração da subjetividade, essa Linguística não apresenta uma teoria do sujeito, uma vez que nem mesmo o próprio sintagma “sujeito da enunciação” é utilizado por Benveniste. Nos estudos enunciativos, o que se convém considerar são as *representações* do sujeito, uma vez que ele é constituído na linguagem; mas, considerando que Silva (2009) busca olhar para o *processo* desse fenômeno, e não para o produto, é preciso ir além da relação desse sujeito com a língua em um presente enunciativo específico – precisa-se olhar para a história de enunciações da criança e para o modo como ela se instaura na cultura da sociedade onde vive. Além disso, é preciso lembrar que, ao enunciar, a criança estabelece referências a um mundo socialmente constituído; assim, também se deve olhar para o modo como a criança, propondo-se como sujeito, constitui referências em seu ato enunciativo. Pontos que serão desenvolvidos no tópico a seguir.

2.2.1 O sujeito da/na aquisição da linguagem: as operações de lugares enunciativos e de referência

A concepção antropológica transversal à teoria benvenistiana, com base no exposto no capítulo anterior, pode ser entendida a partir de três conceitos: *homem*, *locutor* e *sujeito*. De acordo com Silva (2009), a reflexão que esses conceitos encerram pode ser compreendida, por sua vez, como instâncias simultâneas de funcionamento da intersubjetividade. Assim, temos, na relação homem-homem, a noção de *sujeito-cultural*, dado que o homem nasce em uma cultura; na relação locutor-alocutário, a noção de *sujeito dialógico*; e na relação *eu-tu*, finalmente, a noção de *sujeito linguístico-enunciativo*, uma vez que é pela apropriação das formas vazias de linguagem *eu-tu* que o sujeito se marca em sua enunciação. A mediação dessas instâncias é sempre realizada pela língua, que, dotada dos domínios semiótico e

semântico, proporciona a condição de comunicação – assim também o é na aquisição da linguagem.

Nesse ato/processo, a criança está sempre em uma posição intersubjetiva com o *outro*, uma vez que o uso da língua, segundo Benveniste (PLG I, p. 31), é inculcado nas crianças por seus pais, que tornam possível sua entrada na língua. Desse modo, a criança, que já nasce em um mundo simbolicamente organizado, tem no adulto o aporte para produzir referências, o “lugar da língua enquanto instituição social, permitindo-lhe o acesso ao simbólico” (SILVA, 2009, p. 164); é, assim, uma instância de sujeito cultural: um sujeito imerso em uma sociedade e que, na relação com a mãe, é introduzido à língua com a cultura que essa língua carrega. Essa introdução ocorre na relação dialógica, pois, mesmo antes de enunciar seus primeiros dizeres, a criança já é alocutada pela mãe, que toma os gestos, o balbúcio da criança como um dizer e busca encontrar, ali, um sujeito com o qual possa dialogar (cf. SILVA, 2009, p. 165). Assim, “o sujeito da aquisição da linguagem percorre uma trajetória para encontrar a língua, enquanto laço social” (*op. cit.*) e passa, então, a experimentar as possibilidades de produção de sentido e, a seu tempo, as possibilidades de semantização da língua *para* produzir sentidos. Ao fazê-lo, embora se marque em seu discurso de diferentes maneiras a cada enunciação, a criança evidencia sempre sua posição de sujeito em um espaço constituído por *eu* e *tu* (cf. SILVA, 2009, p. 165), por isso, embora nem sempre utilize a forma tradicional de linguagem *eu* para se marcar como sujeito de seu dizer, a criança sempre produz a um outro e instaura, assim, a situação enunciativa num momento eternamente presente *aqui-agora*. Desse modo, Silva (*op. cit.*) defende que

[...] o *sujeito da aquisição da linguagem* é, ao mesmo tempo, *cultural*, porque imerso na cultura, da *alocução* ou *dialógico*, porque constitui e é constituído na esfera do diálogo e é *linguístico-enunciativo*, porque é um sujeito produtor de referências e de sentido *pelo/no* discurso. (SILVA, 2009, p. 165)

A análise enunciativa em aquisição da linguagem, então, embora considere a condição cultural do sujeito em situação de aquisição, centra-se no diálogo e no modo como, ao se marcar como sujeito linguístico-enunciativo, a criança estabelece referências em seu discurso e manifesta as questões culturais em que se insere, pela língua, na relação com o *outro*. Essa relação intersubjetiva *eu-tu* não é simétrica, como vimos, já que *eu* é a pessoa subjetiva transcendente a *tu*, que será a pessoa não-subjetiva instaurada por *eu* na situação dialógica; em aquisição, ainda, as posições de *eu* e *tu*, além de não serem simétricas e correspondentes, passam por situações de aproximação e distanciamento, de modo que a criança possa tomar

seu lugar enquanto sujeito para se apropriar da língua e enunciar. Assim, a relação das pessoas enunciativas com o próprio aparato linguístico (*ele*), toma novos contornos tanto nas situações de enunciação, únicas e singulares, quanto na história de enunciações da criança – a diacronia enunciativa que consideramos em Aquisição da Linguagem.

Para tratar desses novos contornos, Silva (2009) toma por base, principalmente, o deslocamento proposto por Flores (1999), quem concebe que o sujeito da enunciação não está nem do lado do *eu* nem do lado do *tu*, mas é constituído **pela relação intersubjetiva**, por intermédio da língua; e o deslocamento proposto por Dufour (2000), que considera *eu* como uma forma unária pela qual o locutor se reconhece mutuamente ao direito de fala, “anulando” o direito do outro e instaurando, então, uma rivalidade pelo direito da palavra entre *eu-tu*, díade em que se supõe a eternidade da presença de *eu*. Entendendo a relação intersubjetiva como constitutiva do sujeito, e a noção de eternidade e transcendência dessa relação, Silva (2009) compreende a existência de duas relações diádicas: a de conjunção *eu-tu*, marcada pela eternidade da relação de interlocução, em que *eu* e *tu* são constituídos mutuamente; e a de disjunção *eu/tu*, que marca a transcendência de *eu* sobre *tu*, visto que *tu* é proposto por *eu*. Estendendo esses deslocamentos ao campo da Aquisição da Linguagem, a autora compreende que a constituição do sujeito em aquisição da linguagem leva em conta a unidade constitutiva *eu-tu*, importante para que a criança adquira um lugar de enunciação, e a disjunção *eu/tu*, importante para que a criança se compreenda como um sujeito disjuncto e realize seu ato de inscrição como sujeito na linguagem (cf. SILVA, 2009, p. 177).

A língua, nessa relação dialógica, se encontra em dois domínios: um que indica regularidade (a língua em si), outro que indica a unicidade de quem se inscreve em sua irregularidade (a enunciação). Quando dizemos que a criança tem, no adulto, o lugar da língua enquanto instituição social, é porque, enquanto seu dizer é visto como lugar da *irregularidade*, o dizer do outro é concebido como uma instância de *regularidade* da língua (cf. *op. cit.*, p. 176); desse modo, é necessário que o adulto tome o dizer da criança como língua e instância de referência, significando-o e co-referindo no seu discurso para que a criança se compreenda como um sujeito que, na presença de um outro, pode produzir sentidos e manifestar, no seu dizer, a relação que estabelece com a língua e com os valores culturais que estão impressos nessa língua. Na presença do outro, portanto, a própria língua (*ele*) se torna presente, o que instaura uma estrutura trinitária *eu-tu/ele*, pela qual à criança é dado um lugar enunciativo e a possibilidade de encontrar a linguagem através do outro (cf. *op. cit.*, p. 183); mas é quando o *tu* se faz ausente que de fato emerge o sujeito na linguagem. Nas

palavras de Silva (2009, p. 183), “é pela ausência do *tu*, como outro que fala à criança na eternidade do presente, que a criança pode experienciar, no espaço da ‘falta’, o prazer de estar falando, mesmo que sua fala seja enigmática em relação à língua e requeira o outro como lugar de sentido”. O sentido, nessa acepção, diz respeito ao modo como as palavras são agenciadas no discurso e, desse modo, é sempre singular e particular em relação à situação enunciativa.

A constituição do sujeito em aquisição da linguagem, portanto, ocorre na relação intersubjetiva em dois momentos³⁷: primeiro, na relação de conjunção *eu-tu*, quando a criança é constituída pelo outro como tendo um lugar na enunciação e tem, na presença do outro, a presença da regularidade da língua; segundo, na relação de disjunção *eu/tu*, quando, na ausência do outro, experiencia o ato de falar, de instituir-se como sujeito de sua própria enunciação, tendo, no outro, o lugar de *sentido*. Esse sujeito, portanto, está na total dependência de um *tu* que, atribuindo sentido à fala da criança, instaura a referência do momento eternamente presente *aqui-agora* da situação enunciativa. Essa relação de conjunção e disjunção, segundo Silva (2009, p. 233), comporta uma operação de *preenchimento de lugar enunciativo pela criança*, que deve sempre ser observado nos estudos enunciativos em Aquisição da Linguagem e dela se instauram as referências do discurso. No entanto, o que não se pode esquecer é que, antes de tudo, a criança que se propõe sujeito no ato de enunciação é uma criança nascida na cultura, que a apreende pela língua, uma vez que, conforme Benveniste (PLG II, p. 23-24), “nenhuma língua é separável de sua função cultural”; isso faz com que o elemento cultural, denominado por Silva (2009) como *ELE*, permeie o dispositivo enunciativo como constitutivo da relação linguístico-enunciativa.

Esse elemento cultural, segundo a autora e partindo das noções de presença e ausência apontadas por Dufour (2000), é *uma ausência irrepresentável no campo da presença*, enquanto *ele* é uma ausência representada na presença do outro. Assim, na relação com *tu*, a língua se faz presente à criança, enquanto o elemento cultural é ainda *outro* que não se representa como segmento do discurso, mas está implicado porque é constitutivo da relação de *eu* e *tu* com a língua, *ele*, e constitutivo dos próprios sujeitos que estão imersos em uma sociedade que possui valores culturais que definem “o que tem sentido e o que não tem” no meio social. Desse modo, a criança, pela presentificação da língua, relaciona-se com *tu* e com *ELE* e, pelas relações enunciativas, reconhece-se como alguém que *pode* apropriar-se da

³⁷ Não estamos utilizando “momentos”, aqui, em uma concepção cronológica. Essas operações não são marcas de “avanço” em um processo, apenas fazem parte da situação de aquisição de linguagem que se propõe observar.

língua e alocutar o outro para referir e co-referir ao atualizá-la em discurso, ou melhor, na relação “semiótico-semântico, pela enunciação, a criança assegura o funcionamento subjetivo e referencial do discurso, constituindo-se como sujeito de linguagem” (SILVA, 2009, p. 187).

Em suma, nas palavras da autora:

Nesse jogo de presença/ausência, talvez resida a chave da apreensão da linguagem pelo sujeito da aquisição da linguagem (o *eu*), que, pelo uso, e sobretudo pela relação com o outro (o *tu*), é constituído pela estrutura linguística (o *ele*) ao mesmo tempo que a constitui, visto a *enunciação* comportar uma estrutura e criar estruturas. Esse dispositivo trinitário *eu-tu/ele*, como ressalta Dufour, apresenta-se como uma língua de acesso à língua, uma língua primeira comum aos sujeitos e, como tal, concebemos como constitutiva do ato de aquisição da linguagem pelo sujeito. (SILVA, 2009, p. 188)

As considerações aqui desenvolvidas a respeito da constituição do sujeito da aquisição da linguagem na relação intersubjetiva têm implicações metodológicas, como veremos adiante; porém é preciso ressaltar que também as entendemos como constitutivas da concepção de leitura que aqui se quer desenvolver, principalmente no que diz respeito ao entendimento de *ELE*. Para Silva (2009, p. 271), pela compreensão do elemento cultural como constitutivo da situação enunciativa, permite-se “contemplar descritivamente as *referências* e os *sentidos* no discurso, através da observação das formas marcadas na linearidade do dizer”. Assim, em Aquisição da Linguagem, nos vemos diante de um locutor que está se apropriando da língua e se instaurando como sujeito de um discurso, como indivíduo em uma sociedade, o que faz com que a constituição de uma referência no discurso não seja um ato simples. É nessa questão que Silva (2009) situa a grande mudança que o mecanismo de referência opera em aquisição da linguagem: a passagem de uma *referência mostrada* a uma *referência constituída na língua-discurso*. Essa mudança complexa para a criança, de acordo com a autora, destaca, em primeiro lugar, a questão da *arbitrariedade do signo*.

Se, para Benveniste (PLG I, p. 56), o arbitrário do signo diz respeito ao fato de que “um signo, mas não outro, se aplica a determinado elemento da realidade, mas não a outro”, a criança, ao se deparar com a possibilidade de falar e nomear as coisas, passa a falar da realidade em que *está*, isto é, do *aqui-agora* do ato enunciativo. Assim, de início, a produção de referências da criança está ancorada na própria situação de enunciação (cf. Silva, 2009, p. 246) – é como se fosse uma “referência direta”, o que se enuncia pode ser *mostrado* na situação enunciativa. Para passar à constituição de referência no discurso, contudo, a criança depara-se com a própria relação *forma-sentido*.

Em Benveniste, as noções de forma e de sentido são consideradas como *noções gêmeas*, uma não pode ser concebida sem a outra; além disso, ambas estão presentes nos dois domínios da língua: no domínio semiótico, quando a forma diz respeito à dissociação das unidades em níveis cada vez menores e o sentido, à possibilidade de integrá-las em níveis superiores; e no domínio semântico, quando a forma diz respeito ao agenciamento de palavras em frases e o sentido à ideia global que esta frase expressa. Isso posto, percebe-se que, para a criança, constituir referências no discurso não deve ser uma tarefa simples, mas também é exatamente por essa simultaneidade de termos e domínios que a criança se presentifica na linguagem, pois ao enunciar, as *formas* produzidas pela criança têm *sentido* a partir de seu emprego na frase, um sentido que pode ser ressignificado pelo outro, dando a esta *forma enunciativa* uma *forma da língua*. É nesse movimento que a criança passa a compreender e a apreender a estrutura linguística e o modo como as unidades podem ser agenciadas para constituir referência no discurso.

Quando tratamos de leitura, as referências e os sentidos produzidos no discurso são percebidos pelas crianças desde cedo; o próprio sintagma “Era uma vez” instaura expectativas que advêm de uma instância de cultura e que são introduzidas às crianças, as quais apreendem que, desse valor cultural, emergem referências próprias da história a ser contada; histórias que, embora singulares, evocam um valor cultural. Além disso, a criança também, de certa maneira, passa de uma referência mostrada a uma referência constituída na leitura, já que atribui sentidos ao que lê (como as ilustrações, as cores e outros elementos não-verbais significantes). Passar ao reconhecimento de formas como pertencentes à escrita e produtoras de outras significações além dos mostrados no texto, em uma relação *letra-sentido* é um movimento interessante que podemos verificar no próximo capítulo. Na leitura, por estar na dependência *eu-tu*, a criança é introduzida a um “mundo leitor”; quando a convocamos a uma atividade de leitura, a convocamos a um *lugar de leitora* que apreende o que o outro lê e constitui, assim, as referências da história, da cultura e do modo de linguagem que ali se implicam.

É, então, pela relação de conjunção-disjunção e pela construção de referências na semantização da língua que a criança, enfim, *instaura-se como sujeito na língua-discurso*. Nesse terceiro mecanismo, a criança passa a utilizar um conjunto de formas e de funções propriamente linguísticas para marcar o processo de enunciação no enunciado (cf. SILVA, 2009, p. 248), colocando em jogo o aparelho formal da enunciação com suas funções que implicam locutor e alocutário na estrutura do diálogo. Conforme Silva (2009, p. 265), é

através das operações do aparelho enunciativo de funções sintáticas e através das operações de marcação do sujeito enunciativo pelo aparelho formal da enunciação que se constituem os movimentos discursivos de instanciação do *eu*.

Ao tratar das operações de marcação do sujeito enunciativo³⁸, a autora aponta dois caminhos pelos quais essas operações ocorrem: pela instanciação do *eu* na enunciação, numa lógica discursiva, e pelas operações complexas que instanciam uma lógica de dupla enunciação. Essas lógicas podem ser compreendidas da seguinte maneira:

[Lógica discursiva] a criança enuncia X, evidenciando: a) a marca do sujeito da enunciação no discurso através do diálogo que estrutura a enunciação pelo aparelho de funções sintáticas (intimação e interrogação); b) a marca do sujeito da enunciação no discurso por meio de recursos do aparelho formal da enunciação (categoria de pessoa) e c) a referência do sujeito da enunciação por meio na nominalização.

[...]

[Lógica da dupla enunciação] a criança enuncia X a partir de Y (ação ou dizer retomado, projetado ou simulado), em que X contém: a) a ação anterior (Y) de *eu* e sua posição na enunciação presente; b) a posição de *eu* sobre enunciação anterior (Y); c) a projeção de enunciação futura de *eu* para determinado *tu* (X mostra a projeção de Y) e d) simulação de dizer do *eu* para *tu*, em que a enunciação torna-se o espaço para o *eu* criar outras enunciações para o *tu*. (SILVA, 2009, p. 265-266)

Esses processos demonstram a importante questão da presença da criança *na* estrutura dialógica, vivenciando a realidade da língua-discurso para que se inscreva como sujeito no universo linguístico. Nesse mecanismo, as instâncias intersubjetivas e referenciais, por certo, se presentificam, mas é “o discurso que aparece como um modo de ação, já que a criança explora seu funcionamento referencial e intersubjetivo e traz as operações dos mecanismos anteriores agora de modo intralinguístico” (SILVA, 2009, p. 266). Além disso, ao relacionar seu discurso ao discurso do outro, em uma forma complexa de enunciação dupla, a criança passa a demonstrar sua *história de enunciações*, conseguindo retomar os seus próprios dizeres anteriores e os do outro, referenciando-os a partir do *aqui-agora* enunciativo e colocando-os sob seu próprio ponto de vista, sob *sua própria enunciação*; assim, “se nos mecanismos anteriores o *eu* parecia estar na dependência ora do *tu* (primeiro mecanismo) ora do *ele* (segundo mecanismo), neste, a criança, ao inscrever o *eu* no discurso, parece constituir-se nessa estrutura enunciativa com o *tu* e com o *ele*” (SILVA, 2009, p. 269), afetando a língua

³⁸ Estabelecemos aqui dois recortes: um derivado da própria escolha de Silva (2009), que se centra na análise das marcas de *pessoa subjetiva* daquele que fala; outro derivado de uma escolha nossa: a de tratar especificamente de uma instanciação da criança como leitora. Por essa razão, aprofundaremos a reflexão apenas nas operações de marcação do sujeito pelo aparelho formal de enunciação.

toda em seu funcionamento intersubjetivo e referencial, dado que agora é o sujeito-criança que agencia as unidades em *frases* no próprio ato enunciativo.

O mesmo se entende sobre a relação da criança com a leitura. A presença do *outro* que lhe dá um lugar na enunciação-leitura é imprescindível para que a criança apreenda o modo como se pode ler e as possibilidades que uma cultura-leitora lhe apresenta; esse *outro*, ao convocar a criança por meio do aparelho de funções e ao significar suas leituras, torna-se um ponto de regularidade onde a criança encontra o conhecimento de língua e de mundo necessários ao ato de ler³⁹. Assim, ao ler com o *outro*, a criança passa a estabelecer referências presentes no ato de leitura e, ao passo que se apropria continuamente deste modo de enunciar, constitui *no discurso* referências de sua história de leitura. A criança pode descobrir, pela leitura, novas realidades e recriar realidades pelo poder simbólico da linguagem. A dupla enunciação, o diálogo entre personagens em uma história, por exemplo, pode revelar a ela novas dimensões da intersubjetividade inscrita na linguagem.

Nesse entendimento do ato de *leitura*, é importante frisar, o conhecimento é adquirido pela criança por meio da *escuta* do ato de leitura do outro. Do mesmo modo, só nos é possível acessar a leitura que a criança produz e sua instauração como leitora num mundo culturalmente letrado a partir da emissão de suas enunciações vocais. Isso põe em evidência a importância do *aspecto vocal da enunciação* para a instauração da criança na leitura, aspecto esse que Diedrich (2015) buscou desenvolver e que exploraremos a seguir.

2.2.2 O aspecto vocal da enunciação na aquisição da linguagem

Ao tratarmos de *O aparelho formal...*, no primeiro capítulo, ressaltamos que, segundo Benveniste, a enunciação pode ser estudada principalmente sob três aspectos, sendo o primeiro a realização vocal da língua. Além disso, temos pontuado, no item anterior, a importância da escuta no ato/processo de aquisição da linguagem, o que implica, necessariamente, que possamos dar atenção ao modo como o aspecto vocal é contemplado

³⁹ Nesse ponto, estamos considerando que, no ato de leitura, há a necessidade de estabelecer uma relação entre língua-pensamento, já que é preciso utilizar as categorias da língua materna para enformar o pensamento e atribuir sentidos sobre o que se encontra no livro. A criança, ao estar instaurada na língua falada, já enforma seu pensamento em categorias da língua e, assim, tem o que é preciso para a atividade de leitura; o papel do adulto, desse modo, é o de introduzi-la a essa nova atividade, que não só enforma o pensamento em língua, mas que comporta outro modo de fazê-lo.

nesse processo, uma vez que voz e escuta são “duas faces de um mesmo fenômeno”, para usar as palavras de Flores (2015, p. s94). É importante ressaltar com Diedrich (2015), no entanto, que Benveniste não trata de aspecto vocal *da enunciação*, como se intitula este item; mas sim da realização vocal *da língua*, isto é, de sons **emitidos** e **percebidos** que “procedem sempre de **atos individuais**” (PLG II, p. 82, grifos nossos). Com essa definição, Diedrich (2015, p. 42) autoriza-se a afirmar que a vocalização revela “especificidades acerca da relação do locutor com a língua relacionada à situação enunciativa” e que, por isso, podemos falar de um aspecto vocal *da enunciação*, uma vez que esta se compreende como o “colocar em funcionamento a língua por um **ato individual** de utilização” (PLG II, p. 82, grifos nossos).

Há de se fazer ressalva aos termos *emissão* e *percepção* inseridos nesse trecho, uma vez que, segundo a autora, colocam em cena a intersubjetividade e uma comunicação de significados evocada pela vocalização. Isso porque, quando um locutor *emite* sons que são percebidos por um *outro*, em um ato individual, realiza-se um ato enunciativo⁴⁰; logo, instaura-se também a relação intersubjetiva, em que o locutor representa uma realidade que é recriada pelo alocutário através da realização vocal. Assim, “a realização vocal da língua [...] envolve a *emissão* e a *percepção* dos sons da língua em atos individuais, o que revela especificidades decorrentes da diversidade de situações nas quais a enunciação é produzida” (DIEDRICH, 2015, p. 43). Nesse caso, *emissão* e *percepção* são atos enunciativos. Mas em que consistem *emissão* e *percepção*?

Para Diedrich (2015, p. 44), *emissão* tem relação com a apropriação da língua e sua enunciação singular, “o que constitui a subjetividade da relação fônica, na qual o *eu* da enunciação se marca”; nesse ato, a emissão de sons também se singulariza por traços individuais advindos da situação enunciativa, o que a autora compreende como *singularidade do aspecto vocal da enunciação*. Já o conceito de *percepção*, para Diedrich (*op. cit.*), vem a ser complementar ao de emissão, uma vez que evidencia o *tu* alocutado no ato de enunciação; desse modo, em havendo uma singularidade na emissão de sons, também há uma singularidade na percepção desses sons, marcando a intersubjetividade *eu-tu*, que também está na dependência da situação enunciativa. Com essa percepção, a teoria de Benveniste distancia-se dos estudos fonéticos e fonológicos desenvolvidos à época, que tinham por objetivo verificar a regularidade dos sons em detrimento de sua singularidade; e Diedrich (2015) justifica sua escolha de verificar a pertinência do termo *aspecto vocal da enunciação*,

⁴⁰ Ao convocarmos a reflexão de Diedrich (2015) sobre o aspecto *vocal* da enunciação, não estamos dizendo que a enunciação se realiza apenas num aspecto fônico. Nas línguas de sinais, por exemplo, os sinais também estão submetidos a uma dinâmica de *emissão* e *percepção*, a qual pode ser aprofundada em um estudo específico.

[...] porque entendemos que se trata de um dos aspectos propostos por Benveniste para o estudo da enunciação, o qual coloca em evidência a realização vocal da língua no discurso, marcada pela subjetividade do locutor que se apropria das unidades da língua e as enuncia à sua maneira na instância enunciativa, na relação intersubjetiva com o outro na enunciação. A instância enunciativa na qual se dá a realização vocal da língua é responsável pelas singularidades que marcam a *emissão* e a *percepção* dos elementos vocais na enunciação. (DIEDRICH, 2015, p. 45, grifos da autora)

Em sendo considerado o aspecto vocal como *um dos* aspectos propostos por Benveniste para estudar a enunciação, pode-se compreendê-lo como um fenômeno específico que se encontra no fenômeno geral da enunciação. Esse fenômeno singularizado está, portanto, relacionado com outras problemáticas enunciativas e semiológicas, como a relação entre língua e cultura, a comunicação intersubjetiva, a relação entre forma e sentido e níveis da análise linguística, e a relação de interpretância e o quadro formal da enunciação.

O entrelaçamento entre língua e cultura, segundo Diedrich (2015, p. 46), “coloca o homem no centro da linguagem”, pois é através do processo de emissão e percepção dos sons da língua que o homem se apropria desse sistema e dos dados que esta língua traduz no seio da cultura (cf. *op. cit.*). Desse modo, o locutor, ao vocalizar a língua, mobiliza os valores culturais do mundo à sua volta, imprimindo-os em sua enunciação. Assim também se introduz a comunicação intersubjetiva, uma vez que “locutor e ouvinte estão relacionados pela troca e pelo diálogo” (*op. cit.*), isto é, no discurso, através do jogo de emissão e percepção dos sons na enunciação, “o aspecto vocal da enunciação assume a função de unir duas existências, na realização do que é especificamente humano: a faculdade simbolizante da linguagem” (*op. cit.*, p. 47).

Entendendo, porém, que, na enunciação, se está diante da conversão do domínio semiótico ao domínio semântico da língua, Diedrich (2015) não deixa escapar à sua análise a questão do signo e da significância. Ao colocar a língua em uso por meio das emissões vocais dos signos linguísticos, o locutor também os arranja de maneira a se tornarem significantes, evidenciando a sintagmatização da língua; assim, é possível compreender que “o aspecto vocal da enunciação, portanto, diz respeito ao arranjo que afeta, na sintagmatização do discurso, a significação das unidades da língua para a produção de sentidos singulares na relação intersubjetiva constituída entre *emissão* e *percepção*” (*op. cit.*, p. 48). Retomando a característica intralinguística do domínio semiótico, que pauta seu sentido no fato de ser reconhecida pelos falantes de determinada língua, é importante frisar que os sons da língua têm um valor genérico enquanto sistema, mas que, ao serem colocados em uso no domínio

semântico, isto é, ao serem convertidos em *palavra*, são mobilizados por mecanismos de sintagmatização e revestidos de sentidos particulares no *aqui- agora* da enunciação; assim, “a realização vocal da língua se converte em aspecto vocal da enunciação na medida em que seu sentido é particularizado, circunstanciado de forma a implicar referência à situação de discurso e à atitude do locutor” (DIEDRICH, 2015, p. 48). Além disso, é por serem integrados no domínio da frase, evocando sentidos singulares no ato enunciativo que se pode falar de um aspecto vocal *na enunciação*; sem serem considerados nesse nível, não se conseguiria sair dos limites de análise da língua como sistema de signos (cf. *op. cit.*, p. 49).

Sendo sintagmatizados no discurso, os signos vocais são agenciados na frase e adquirem valores únicos que não necessariamente correspondem aos valores que têm enquanto unidades no sistema. Nessa reflexão, Diedrich (2015, p. 51) compreende que o aspecto vocal tem relação com os níveis de análise da língua, uma vez que esses signos “evocam” sentidos para além das unidades sintagmatizadas (cf. *op. cit.*), sendo inseridos, então, na “sintaxe da enunciação” (cf. PLG I, p. 27). Assim, na seara de Flores (2013b), a autora compreende o aspecto vocal como uma operação que se relaciona com essa sintaxe, já que “ao revestir as formas linguísticas de determinadas características decorrentes do *arranjo vocal*, o locutor procura afunilar o sentido dessas formas”, atualizando-o no *aqui- agora* enunciativo (DIEDRICH, 2015, p. 51, grifos da autora). Esse revestimento vocal da língua atinge o outro em sua atividade de percepção, evidenciando, portanto, a intersubjetividade necessária ao ato enunciativo; desse modo, ao considerar que o aspecto vocal interpela o outro, Diedrich (2015) relaciona-o ao aparelho de funções sintáticas, que Benveniste desenvolve em *O aparelho formal...*, “já que este aparelho é responsável pela derivação de diferentes formas e procedimentos que cumprem a função de influenciar o outro, o que só ocorre por meio da mobilização da língua na enunciação” (*op. cit.*, p. 51-52). Interrogação, intimação e asserção, como vimos anteriormente, cumprem, segundo Benveniste (PLG II), a função de influenciar o indivíduo alocutado na enunciação. Para Diedrich (2015), essas três funções têm um respaldo vocal, uma vez que a entonação do locutor, ao emitir seu dizer, mobiliza sentidos que atingem o outro, que responderá, então, de acordo com a percepção enunciativa evocada através de sua própria emissão.

O que, portanto, a autora conclui com essa reflexão, é que os elementos vocais fazem parte tanto do domínio semiótico da língua, uma vez que cada língua tem um número determinado de sons que fazem parte do seu sistema; quanto do seu domínio semântico, uma vez que, ao serem atualizados em frases, esses sons são emitidos por um locutor e adquirem

valores singulares na situação enunciativa, valores esses que são percebidos singularmente pelo outro, assegurando a condição de diálogo. Além disso, a vocalização evidencia a relação língua-cultura, pois o locutor, ao apropriar-se da língua e emití-la por meio de sua voz, manifesta nesses sons os valores culturais da sociedade em que se insere, manifestando, também, a propriedade interpretante da língua.

A discussão de Diedrich (2015) sobre o aspecto vocal *da enunciação*, no entanto, não se esgota na sustentação do termo; o intuito da autora é pensar o modo como esse aspecto se evidencia na experiência da criança na linguagem. Para tanto, Diedrich (2015) parte do princípio de que a criança nasce na cultura e, desde seu nascimento, depara-se com a voz: experiencia sua realização vocal e ouve a voz do outro, muito embora essa voz seja cindida da palavra (cf. DIEDRICH, 2015, p. 63), uma vez que a criança se encontra numa primeira cisão, natureza *vs* cultura – à parte de seu nascimento biológico, constituir-se-á como indivíduo em uma sociedade, em uma cultura, através da língua. A apreensão da língua, no entanto, não ocorre naturalmente, mas via enunciação, mesmo que a criança, ao vocalizar, não o faça nos contornos do sistema linguístico. Diedrich (2015), então, na esteira de Silva (2009), compreende que a criança passa a ocupar um lugar enunciativo na medida em que o outro semantiza sua realização vocal; desse modo, ao *perceber a emissão* vocal da criança, o outro preenche a palavra que falta à criança, interpelando-a e inserindo-a na relação enunciativa *eu-tu*. Nesse ponto, a autora destaca as considerações de Silva e Stumpf (2012), que põem em relevo as marcas entonacionais no discurso da criança e no discurso do outro com a criança, a partir das quais “a criança parece sustentar seu apelo ao outro via entonação, marcando ora um sentido interrogativo para suscitar a resposta do outro [...] ora incitando o outro à ação via um sentido por vezes de intimação, por outras de asserção” (SILVA; STUMPF, 2012, p. 125). Dessa análise, segundo Diedrich (2015), evidencia-se que, pela mobilização singular dos arranjos vocais a cada ato enunciativo, as funções sintáticas são asseguradas, e a criança, então, passa a ocupar os lugares de locução e alocação, muitas vezes sem mesmo ter se apropriado de qualquer forma de língua reconhecida.

Considerar as marcas de entonação vocais como tendo sentido no discurso é considerá-las como dotadas de valores culturais comuns à determinada língua e sociedade (cf. DIEDRICH, 2015, p. 63), assim, ao incorporá-las em sua vocalização, cada locutor o faz de maneira singular, marcando sua experiência na linguagem via enunciação na relação intersubjetiva: é a atualização de sentidos e a entrada da criança no mundo do signo. Em resumo, pode-se dizer que é pela vocalização que se possibilita o acesso ao simbólico da

linguagem desde o início da história da vida do ser humano (cf. *op. cit.*, p. 64), eis sua importância.

Não é errado afirmar, portanto, que a entrada da criança no semiótico tem respaldo em dois momentos: na sua emissão vocal e na semantização dessa emissão pelo outro, que vai alocá-la na relação simbólica homem-linguagem-cultura. Ao revestir de sentido a emissão vocal da criança, o outro dá a ela um lugar enunciativo, o que permite que Diedrich (2015, p. 67) tome como princípio que “*na relação intersubjetiva, o aspecto vocal da enunciação carrega valores culturais impressos na língua, os quais possibilitam a experiência singular da criança na linguagem*” (grifo da autora). Por meio dessas relações intersubjetivas, a criança passa a experimentar sua inscrição na língua-discurso através de suas emissões vocais, revelando uma relação com a própria língua, com o outro e com a situação enunciativa (cf. DIEDRICH, 2015, p. 69), assim, tem-se, como segundo princípio do aspecto vocal na experiência da criança com a linguagem, que “*a emissão e a percepção dos sons da língua em relação na enunciação possibilitam a criança historicizar-se na língua-discurso, para fundamentar sua subjetividade na linguagem, ao se apropriar dos aparelhos de formas e de funções*” (*op. cit.*, grifos da autora).

Essa historização na língua-discurso advém da apropriação pelos locutores de determinada língua do aparelho de formas e de funções, que manifesta a *sintaxe da enunciação*⁴¹ por meio dos arranjos vocais particularizados no discurso no ato do locutor que virá a se tornar sujeito, ao passo que “por meio dos *arranjos vocais*, mobiliza a língua e impõe um ritmo ao dizer que o singulariza” (DIEDRICH, 2015, p. 69, grifos da autora). Assim, nas delimitações do estudo de Diedrich (2015), a singularidade enunciativa é conhecida via aspecto vocal, pelos arranjos específicos que o locutor mobiliza; é dessa singularidade vocal que a criança apreende a língua, uma vez que entra no mundo da linguagem via discurso e, do mesmo modo, constitui sua história (cf. *op. cit.*): experienciando a singularidade enunciativa no *aqui-agora* em que mobiliza os elementos vocais. Assim, Diedrich (2015, p. 70) postula um terceiro princípio: *Na experiência da criança na linguagem, ela vive a singularidade enunciativa via aspecto vocal, por meio de arranjos vocais específicos emitidos e percebidos, os quais constituem referência no discurso.*

⁴¹ A *sintaxe da enunciação*, segundo Flores (2013b, p. 113), é compreendida “a condição única de presença do homem na língua, cuja característica principal é a relação singular entre a *forma* e o *sentido* que se dá [...] pela enunciação”.

É preciso ressaltar, porém, que a criança experiencia a linguagem e a singularidade enunciativa via aspecto vocal mesmo sem dominar plenamente as unidades da língua; mas isso não a impede de se apropriar da *frase*, unidade de discurso. Para Diedrich (2015, p. 71), na experiência da criança na linguagem, há “o caráter derivado da noção de emprego da língua: a realização vocal reveste todas as formas da língua como uma espécie de invólucro possível de lhes afetar sobremaneira o sentido”; assim, os arranjos vocais que a criança mobiliza são capazes de apontar sentidos independentes das formas linguísticas mobilizadas, revelando operações que afetam as formas da língua e cumprem a função de integralizá-las no discurso (cf. DIEDRICH, 2015, p. 71). Assim, elenca-se o quarto e último princípio da experiência da criança com a linguagem: *Os arranjos vocais do aspecto vocal da enunciação, em relação na emissão e na percepção, são integralizadores de formas para comunicar e evocar sentidos nas enunciações que constituem a experiência da criança na linguagem (op. cit.).*

A reflexão proposta por Diedrich (2015) nos é importante, pois evidencia que a instauração da criança na linguagem tem por base um aspecto vocal *enunciativo*, isto é, um aspecto vocal que manifesta não apenas as relações de forma e de sentido, mas também a propriedade interpretante da língua, que manifesta a cultura inserida em uma sociedade. Além disso, é importante também considerar que, nesse estudo, a autora destaca as funções de *emissão* e de *percepção* constituídas no *aqui-agora* enunciativo, na intersubjetividade *eu-tu*, as quais permitem à criança sua instauração na *língua* via enunciação. Ao revestir as formas de seu repertório semiótico pelos *arranjos vocais*, a criança emite sua percepção da realidade por meio da língua, dos elementos inseridos no mundo; a escuta do outro, pela função de percepção, atribui sentidos a essa emissão, tornando-as significativas. Os diferentes jogos de *emissão-percepção* que decorrem das situações enunciativas em que a criança mobiliza a língua revestida de voz constroem a historicização da criança na linguagem, que revela a vivência enunciativa da criança, sua relação com a língua e com o outro (cf. *op. cit.*, p. 141), uma relação que é sempre singular a cada enunciação. A singularidade enunciativa, desse modo, decorre sempre dos *arranjos vocais* e é revelada pelo modo como o locutor atualiza a língua, renovando-a a cada ato. Em suma, diremos com Diedrich (2015, p. 141) que “ao mobilizar os *arranjos vocais* em sua enunciação, a criança, portanto, se apropria da língua e dos rudimentos de sua cultura que se acham nela impressos. Faz isso por meio das relações de interpretância da língua em relação aos demais sistemas culturais” (grifos da autora).

Esse é, então, um dos nossos pontos de apoio: **a criança significa a realidade por meio de arranjos vocais reproduzindo-a**. Para nós, essa noção é essencial, uma vez que só podemos depreender a cultura que a criança manifesta em seu ato de leitura por meio das enunciações que vocaliza. Com isso, estamos diante de duas outras considerações benvenistianas das quais precisamos tratar mais a fundo para desenvolver nossa concepção de leitura: a noção de interpretância da língua e a relação do sistema escrito com o aspecto vocal.

2.2.3 A leitura da criança: interpretância e vocalização

Como mencionamos nas páginas precedentes, nesse trabalho nós não entendemos a leitura que a criança realiza em uma perspectiva alfabetizante, muito embora, e isto é importante destacar, entendamos que há, além de um ponto de vista cultural sobre o ato de ler, um *modus operandi* de língua escrita, cujas características também têm implicação no modo como a criança se relaciona com a leitura. Assim, estamos novamente diante da noção de interpretância, desenvolvida por Benveniste em *Semiologia da língua*, pois compreendemos que há um sistema cultural contido na língua, o qual chega à criança por meio do jogo de *emissão-percepção* vocal; a criança, por sua vez, enunciará em resposta sua própria *leitura*, essa propriedade interpretante da língua na qual ela está imersa, uma vez que se a escrita é a imagem da língua, essa propriedade também se encontra na escrita.

Mas, se retomarmos a leitura de *Semiologia...*, lembraremos que Benveniste reserva para um exame particular o difícil problema da relação entre língua e escrita (cf. PLG II, p. 51), um problema que contemporaneamente o linguista buscava discutir, mas que só nos veio a público em 2012, quando *Dernière leçons: Collège de France (1968 – 1969)* foi publicado sob os cuidados de Jean-Claude Coquet e Irène Fenoglio. Como vimos, nesta obra dá-se destaque à preocupação de Benveniste em tratar da relação da língua com outros sistemas semiológicos a partir de sua característica de interpretância, dentre eles, e principalmente, eu diria, a relação da língua com a *escrita*. Mesmo que estejamos buscando uma visão *enunciativa* para a leitura da criança, é importante notarmos que estamos de qualquer maneira tratando de um viés de **interpretância** que tem bases numa cultura dotada de **escrita**. No capítulo anterior, vimos um pouco sobre essa concepção semiológica da escrita que Benveniste desenvolveu no ano letivo 1968-1969. Agora, gostaríamos de retomar um pouco sobre esse desenvolvimento, mas, dessa vez, acompanhado por um olhar enunciativo, já que

compreendemos a manifestação dessa propriedade interpretante da língua como sendo realizada na enunciação.

Um dos primeiros pontos que gostaríamos de retomar a respeito das *Últimas aulas* é a aproximação da escrita com o aspecto fônico da linguagem. Diz-se, como um ponto de partida da *Aula 8*⁴², que “a escrita é um sistema que supõe uma abstração de alto grau: abstrai-se do aspecto sonoro – fônico – da linguagem, com toda sua gama de entonação, de expressão, de modulação” (UA, p. 128, grifo nosso). Ao afirmar que a escrita é uma abstração do aspecto fônico da linguagem, compreende-se que ela toma por base o falar enquanto atividade acústica; ao dizer que essa é uma abstração de alto grau, diz-se que não é um mero “colocar em funcionamento a língua”, mas um processo de colocar em funcionamento uma realidade distinta de língua:

Com a escrita, o locutor deve se desprender da representação que tem instintivamente do falar enquanto atividade, enquanto exteriorização de seus pensamentos, enquanto comunicação viva. Deve tomar consciência da língua como realidade distinta do uso que dela faz: isso já é uma operação muito trabalhosa – como bem sabem, por experiência, aqueles que ensinam os rudimentos da escrita às crianças. (UA, p. 129)

Nessa citação vemos um recurso recorrente de Benveniste: a aproximação do fato sobre o qual está desenvolvendo com a experiência da criança. O ponto que se quer destacar nessa reflexão é que falar e escrever são processos que se diferem e que colocar em prática a transição entre esses dois processos não é uma tarefa simples: é preciso tomar consciência da língua como sistema, de modo a converter o que se vocaliza em sua representação. Enquanto a realidade de uso da língua é a situação que envolve a inversibilidade de pessoas no discurso, pois “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem” (PLG I, p. 285), na escrita esse caráter não é imediatamente perceptível, já que a enunciação de locutor e alocutário não se dá no mesmo momento enunciativo *aqui-agora*: quando falamos, colocamos em atividade a *mesma* língua do outro, mas com aspectos singulares – como voz, entonação e circunstância – que dão sentidos ao enunciado. Porém, quando escrevemos, precisamos abstrair dessa “riqueza ‘contextual’” e *converter* a língua em uma *imagem de língua* “fora das circunstâncias que fazem com que tenhamos necessidade de

⁴² A *Aula 8 - 3 de fevereiro de 1969* - é a primeira aula que Benveniste dedica à escrita; os editores compilaram as oito aulas datadas de 3 de fevereiro a 24 de março em um só capítulo, o qual intitularam “A língua e a escrita”.

falar”⁴³ (UA, p. 131 [nota de ouvinte]). A criança, nesse sentido, depara-se com o desafio não só de converter a língua em imagem de língua, mas de se apropriar de um sistema escrito, de um sistema de imagem da língua, devendo

[...] abstrair da necessidade que a faz falar, ir brincar com um amigo ou comer uma maçã, para “objetivar” o dado linguístico /brincar/ ou /maçã/, enquanto se entedia ao **se ocupar de coisas que, para ela, não existem**. Trata-se de uma língua que não se dirige nem a seus amigos nem a seus pais, **uma língua da qual não se sabe quem a fala nem quem a ouve**. (UA, p. 131, grifos nossos)

Apesar de comumente se ter a ideia de materialidade da língua pela escrita, essa passagem nos confronta ao dizer que a escrita, para a criança, é menos “palpável” do que a fala: tamanha é a abstração da relação entre língua e escrita, uma realidade distante da criança, pois *ninguém a fala nem a ouve*. “Da palavra ao desenho da palavra realiza-se um salto imenso” (*op. cit.*); enquanto o exercício de fala é imediato e instintivo, o ato de escrita supõe tomar consciência do pensamento através da língua para, então, passar-se ao traço, pois escrever é uma *transpor uma linguagem interior, memorizada, que não procede da fala pronunciada, da linguagem em ação*; assim, “é preciso primeiramente aceder a essa consciência da linguagem interior ou da ‘língua’ para assimilar o mecanismo da conversão em escrito” (UA, p. 132). Isso porque, quando se escreve, toma-se consciência de que se está em uma realidade distinta da fala, e, desse modo, é preciso retornar ao que *se intenciona* dizer para dizê-lo de outro modo – pela escrita. Nesse retorno, Benveniste⁴⁴ afirma:

A linguagem interior é rápida, incoerente, pois sempre se compreende a si mesmo. É sempre uma língua *situada*, em um contexto presente, que faz parte da condição de linguagem, portanto, inteligível para o falante e apenas para ele. Porém, transferir essa linguagem interior – condicionada pela relação do locutor consigo mesmo em uma experiência e uma circunstância únicas, mutáveis – em uma forma inteligível a outros, e que perde, sob seu aspecto escrito, toda relação *natural* com a ocasião em que foi a da linguagem interior, é uma tarefa considerável e que exige uma atitude inteiramente diferente da que adquirimos por meio do hábito de transferir o pensamento à escrita. [Trecho retirado das anotações de Benveniste]
Tornar inteligível a linguagem interior é uma operação de conversão que acompanha a elaboração da fala e a aquisição da escrita. [Nota de ouvinte] (UA, p. 132)

Com esta passagem, nos encontramos diante de duas questões. Em primeiro lugar, coloca-se em relevo a artificialidade da escrita partindo de um ponto que já temos abordado

⁴³ Esse trecho consta, na obra, como anotações de um dos alunos de Benveniste, sendo, portanto, uma interpretação e não necessariamente o que Benveniste enunciou. As aspas indicadas em “contextual” na linha acima também são parte dessa anotação.

⁴⁴ Atribuímos este trecho a Benveniste, dado que se encontra em suas anotações, porém ressaltamos que a obra inteira foi editada postumamente, estando, portanto, sob os cuidados editoriais de Jean-Claude Coquet e de Irène Fenoglio.

quando tratamos da leitura: a não-coincidência entre a situação enunciativa de quem lê e a situação enunciativa de quem escreve. Aqui, vê-se que o *contexto presente* em que o locutor acessa sua linguagem interior difere-se do momento em que esta linguagem é transposta em *uma forma inteligível a outros*, perdendo, inclusive, a relação natural que se constitui entre o locutor com sua língua. Em segundo lugar, parece-nos que neste trecho se coloca uma diferença praticamente temporal entre a conversão da linguagem interior em imagem de língua e a conversão do pensamento em escrita ao se afirmar que a conversão da linguagem interior exige uma atitude *inteiramente diferente* da que adquirimos por meio do *hábito* de transferir o pensamento à escrita. Além disso, ressaltamos a nota de um estudante, inserida na citação, que afirma que a atividade de converter a linguagem interior em formas inteligíveis ao outro é uma operação que **acompanha a elaboração da fala e a aquisição da escrita**.

Essas ressalvas nos levam a crer que, na reflexão das *Últimas aulas* sobre linguagem interior, coloca-se a questão do modo como o falante cria a imagem da *sua* língua, de um sistema que lhe é próprio e particular. *Criar* essa imagem, então, tem a ver com o acesso aos contornos do pensamento em língua, já que, como Benveniste explora em *Categorias de pensamento e categorias de língua*, “a possibilidade do pensamento liga-se à faculdade de linguagem, pois a língua é uma estrutura enformada de significação e pensar é manejar os símbolos da língua” (PLG I, p. 80). Nesse sentido, entendemos que a operação de conversão da linguagem interior em formas inteligíveis acompanha a *elaboração* da fala, não se diz respeito à *atividade de fala*, mas sim a um enunciado que se elabora previamente, com mais cautela do que a espontânea atividade enunciativa fônica.

Muito bem, para escrever, portanto, é preciso colocar essa linguagem interior nos quadros da língua, isto é, em sua forma, seu sistema, para então, transpô-lo a outro sistema – um sistema escrito, o qual Benveniste aparentemente nomeia apenas como *escrita*, que revela a relação entre o aspecto fônico e sua imagem e que, por isso, se revela como “*o instrumento da autossemiotização da língua*” (UA, p. 155, grifos no original), revelando seu sistema semiótico em outro modo de existência. Com isso, então, objetiva sua própria substância⁴⁵. Dessa reflexão, conclui-se que “*a escrita é uma forma secundária da fala*” (UA, p. 177, grifos no original), não por minimizar sua importância, mas por admitir que, em primeiro lugar, se conhece a língua através da fala e que é através desta língua que se organiza o pensamento e a

⁴⁵ Vimos com Saussure que a língua é forma, não substância; assim, o modo como a língua se organiza tem a ver com suas formas. A escrita, nesse sentido, também apresenta modos de organização linguística, uma vez que contém a língua pela objetivação de sua substância.

linguagem interior. A escrita, então, tomará por base essa substância para representar o seu modo de ser língua⁴⁶, para ser sua própria substância, por exemplo, utilizando pontuações gráficas para expressar as divisões e entonações sintáticas da fala (cf. UA, p. 252). Tudo isso se resume a dizer que “língua e escrita significam exatamente da mesma maneira” (UA, p. 173): objetivamos a língua através da fala para enunciarmos e sermos ouvidos, do mesmo modo que objetivamos a língua através da escrita para escrevermos e sermos lidos. Essa característica da escrita só é possível porque ela própria “comporta as duas propriedades, semiótica e semântica características do discurso, e apenas do discurso, ou só da expressão linguística em face dos outros sistemas semiológicos” (UA, p. 178). Desse modo, a escrita é “a própria fala fixada em um sistema secundário de signos [...] sempre apto a se tornar fala de novo” (*op. cit.*, p. 179, grifos no original). Por *secundário*, segundo Rosário (2018), Benveniste não quer dizer *menos importante*, mas que fala e escrita são “dois modos paralelos de ser língua” (ROSÁRIO, 2018, p. 143). E de que é, a partir da fala, que a língua pode ser desdobrada em outro modo de existir.

Outro ponto importante de se destacar é que, de fato, nas *Últimas aulas*, a noção de “enunciação escrita”, que Benveniste aponta em *O aparelho formal...*, não parece estar presente, muito embora talvez seja possível tentar compreender de que modo a enunciação falada e a enunciação escrita podem se distinguir. Para isso, entendemos que dizer que os sistemas de língua e escrita significam exatamente da mesma maneira e que a escrita, assim como a língua, comporta as propriedades semiótica e semântica da língua são o que nos permitem pensar sobre essa diferença.

Knack (2012), partindo da definição de enunciação como “o colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (cf. PLG II, p. 82) e da existência, pontuada por Benveniste no mesmo texto, de um *fenômeno geral de enunciação*, compreende que tanto a enunciação escrita como a enunciação falada podem ser entendidas como *fenômenos específicos* de enunciação, já que apresentam, cada um, particularidades em relação à tomada de palavra e sua conversão em discurso, em materialização da língua (cf. KNACK, 2012, p. 151). Enquanto a enunciação falada realiza-se no plano fônico, a enunciação escrita realiza-se por grafemas; portanto, apenas o que se difere é o modo como o locutor estabelece as relações para, no ato enunciativo, materializar seu dizer, marcando-se como sujeito nesse ato intersubjetivo. No entanto, a intersubjetividade que existe tanto na

⁴⁶ Considera-se, para isso, fala como a língua em funcionamento – tanto através da língua oralizada quanto da língua de sinais. Em ambas, a escrita tomará por base essa realização primária.

enunciação escrita quanto na enunciação falada não se manifesta da mesma maneira: como a enunciação escrita manifesta-se em dois planos, conforme Benveniste sinaliza em *O aparelho formal...*, o da escrita e o da leitura, “o tempo em que dão [sic] a escrita e a leitura são distintos: locutor e alocutário não partilham o *aqui* (espaço) e o *agora* (tempo) da enunciação” (KNACK, 2012, p. 157), como na enunciação falada. Assim, no ato de leitura, o alocutário precisa “*re-construir* a enunciação por meio das marcas de atualização da língua pelo locutor e por meio dos procedimentos e formas engendradas no texto, para, apropriando-se do texto, *re-construir* o sentido nele atualizado” (*op. cit.*, p. 158, grifos da autora). Isso faz, como vimos, com que a leitura seja compreendida como um ato enunciativo, e o leitor, que ora era tido como alocutário, torne-se *sujeito* de seu ato enunciativo.

É importante, antes de seguirmos, ter em mente que, na enunciação, estamos diante da noção de *língua-discurso*, isto é, da atualização da língua como sistema semiótico no domínio semântico. Desse modo, quando falamos de enunciação escrita, as noções da escrita como sistema semiológico também se implicam, tanto que, nas *Últimas aulas*, encontramos os processos de fala e de escrita em uma relação simétrica:

“Ler” e “escrever” são o mesmo processo no homem; um não ocorre jamais sem o outro, são duas operações complementares, tão estreita e necessariamente associadas que uma é o avesso da outra.

Busquemos mais precisamente sua relação com a fala. Surge para nós, se as considerarmos juntas como ligadas à fala, que a relação da leitura com a escrita é simétrica à da fala ouvida com a fala enunciada. “Ler” é “ouvir”; “escrever” é “enunciar”. (UA, p. 180-181)

Desse modo, entende-se que o ato de escrever é também um ato enunciativo: o locutor, ao objetivar a escrita, enforma sua linguagem interior, isto é, sua relação íntima com a língua, acessível apenas para si próprio, através do sistema da língua de modo que sua condição de linguagem, então rápida, incoerente e agramatical, torne-se inteligível aos outros pela sintagmatização dos elementos linguísticos no discurso. Este ato de agenciar as unidades na *frase*, organizando a linguagem interior, no entanto, já é, em si, uma enunciação, pois é preciso, antes de tudo, elaborar uma fala. A partir dessa elaboração, pode-se entender ainda uma segunda instância enunciativa, na qual ocorrem as abstrações da situação de fala: abstrai-se o aspecto sonoro, abstrai-se o contexto do exercício de fala, para enunciar uma língua que *não se fala nem se ouve*. Desse modo, a enunciação escrita pode ser entendida em dois momentos: um primeiro momento em que é preciso tornar inteligível a linguagem interior enformando-a nos quadros da língua e um segundo momento em que é preciso tomar

consciência de representar a fala por imagens materiais, abstraindo-se o contexto dialógico usual *falar-ouvir*.

Quanto à leitura, como vimos, entende-se que se trata de um ato enunciativo, uma vez que o leitor precisa se apropriar de um sistema de escrita para estabelecer sua própria leitura, estabelecer suas próprias relações e seus próprios sentidos a partir do texto lido; assim, os dois domínios da língua se encontram, manifestando-se na enunciação-leitura. Mas, se a leitura de que estamos tratando não tem a ver somente com a apropriação de um sistema de escrita, de que maneira podemos pensá-la? Se retomarmos a reflexão sobre linguagem interior, presente nas *Últimas aulas*, é possível compreender que a criança também precisa transpor em formas inteligíveis ao outro os elementos que interpreta como pertencentes à sua atividade de leitura; assim, em sendo a *leitura* um processo quase avesso ao da *escrita* (cf. UA, p. 180), a criança busca formas de língua para enquadrar a significação que atribui ao material visualizado

Além disso, para responder a essa questão, também é interessante retomar os estudos de Rosário (2018), que compreende haver, na semiologia da língua de Émile Benveniste uma interpretância da língua em relação aos textos e obras, o que deveria ser analisado *translinguisticamente*, isto é, “pela elaboração de uma metassemântica que se constituirá sobre a semântica da enunciação. Esta será uma semiologia de ‘segunda geração’ [...]” (PLG II, p. 67). Isso porque, conforme a autora, Benveniste está propondo que os textos e as obras sejam tomados não como signos, mas em “uma perspectiva na qual a língua, sistema interpretante, interpreta textos e obras, sistemas interpretados” (ROSÁRIO, 2018, p. 124). Para nós, esse é o movimento da criança no seu ato de leitura: por ser a língua um sistema interpretante, a criança, em seus movimentos de leitura, produz sentidos por essa língua pela língua convertida em discurso à obra que se lhe apresenta.

Assim, como vimos, Benveniste compreende que a criança nasce na cultura, já que nasce imersa em uma sociedade e em uma língua, pela qual os outros a falam. Desse modo, ela apreende a língua e os valores da sociedade ao mesmo tempo, uma vez que esses dois elementos, língua e sociedade, não podem ser concebidos separadamente. Na sociedade em que vivemos, a cultura escrita é um dos elementos que fazem parte da vida do homem e um dos elementos envolvidos na vida da criança. Desde cedo, ela percebe que há coisas na sociedade capazes de “dizer algo” de outro modo além da emissão vocal; e ao experimentar o mundo, experimenta também descobrir o que essas coisas podem dizer. Desse modo, a criança, imersa na linguagem, quando está diante de um livro, por exemplo, verbaliza *sobre* esse livro, enunciando *sobre* ele e sobre o que ele contém. Isso implica que se adote um ponto

de vista semiológico, uma vez que a língua está em relação de interpretância com outro enunciado, com outra obra – é a criança enunciando sobre obras, textos, porque está imersa na língua com sua capacidade de interpretância, o que lhe permite produzir sentidos sobre outros sentidos já constituídos, em uma relação *metassemântica*. É a criança em uma dupla enunciação, pois enuncia sua leitura, atribuindo sentido às referências que estabelece com o outro, a partir de outro enunciado, fazendo a leitura de uma escrita.

Isso parece estar em consonância com o que Benveniste anuncia em *Estruturalismo e linguística* a respeito da relação da criança com a comunidade linguística em que nasce. Diz o linguista que a língua é, em primeiro lugar, um consenso coletivo; isso porque

A criança nasce em uma comunidade linguística, ela aprende sua língua, processo que parece instintivo, tão natural quanto o crescimento físico dos seres ou dos vegetais, mas o que ela aprende na verdade, não é o exercício de uma faculdade “natural”, é o mundo do homem. **A apropriação da linguagem pelo homem é a apropriação da linguagem pelo conjunto de dados que se considera que ela traduz**, a apropriação da língua por todas as conquistas que o manejo da língua permite. É algo de fundamental: o processo dinâmico da língua, que permite inventar novos conceitos e por conseguinte refazer a língua, sobre ela mesma de algum modo. (PLG II, p. 21, grifos nossos)

Com isso, temos que a criança está sempre em uma posição de tradutora, de intérprete de sua própria linguagem, uma vez que verbaliza o que apreende do mundo. Isso não é diferente em seu ato de ler: a criança atribui sentidos ao aparato material que está diante dela; ao emitir sua interpretação por meio de aspectos vocais, podemos perceber o modo como a criança refaz, não só sua língua, mas sua própria história de leitura. Desse modo, afirmamos que a posição de intérprete da criança é o que nos permite afirmar que apenas uma análise enunciativa não é capaz de dar conta de toda a complexidade envolvida em seu ato de leitura; é preciso ir com a enunciação para uma análise da propriedade interpretante da língua que a criança manifesta.

2.3 A CRIANÇA COMO INTÉRPRETE DE SUA LEITURA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA HISTÓRIA DE LEITURA

Vimos até agora que, em uma acepção enunciativa, a relação da criança com o mundo é uma relação desde sempre mediada pela língua(gem), dado que ela nasce em uma sociedade que se comunica por uma língua específica que lhe transmite todos os valores que a permeiam. Segundo Silva (2009), a aquisição da linguagem pela criança se dá via enunciação através do outro, que a convoca a se enunciar, conferindo-lhe um espaço enunciativo na relação *eu-tu*. Nesse espaço, a criança, ancorando-se no outro, instaura-se em sua língua materna e em sua cultura, estabelecendo-se como *sujeito* e constituindo sua história de enunciação. Assim, uma análise enunciativa da aquisição da linguagem pela criança implica olhar para uma *diacronia enunciativa*, isto é, para a história de enunciações da criança, que constitui sua singularidade em meio a regularidade da língua. Além disso, vimos também que a constituição da criança como sujeito da/na linguagem, tem um importante aporte no *aspecto vocal da enunciação*. De acordo com Diedrich (2015), é por meio das funções de emissão e de percepção dos elementos vocais que a criança se instaura na língua via enunciação – apreendendo a língua e os valores da sociedade pela escuta do dizer do outro e emitindo sua própria percepção do mundo, ao mobilizar sua língua e revesti-la de voz.

Ao manifestar pela voz os valores culturais da sociedade, a criança põe em evidência a propriedade interpretante da língua frente aos outros sistemas de signos. Desse modo, entendemos que, para pensar a relação da criança com a leitura, é importante também levar em consideração a capacidade que a língua tem de interpretar a si mesma através da escrita. Por isso, adentramos nas *Últimas aulas no Collège de France* para verificar o modo como estão registradas as aulas sobre *escrita* que Benveniste ministrou entre fevereiro e março de 1969. Nessas aulas, resta claro que tanto língua quanto escrita manifestam os domínios semiótico e semântico; assim, a escrita como sistema semiológico, embora seja um processo diferente ao homem, também evidencia os aspectos culturais de uma sociedade. Esses aspectos manifestados na escrita são percebidos pelo outro que os pode *ler*; por isso, Benveniste assinala que “ler é o critério da escrita” (UA, p. 180), uma vez que ler e escrever são processos gêmeos – um não ocorre sem o outro.

Defendemos, no entanto, que a criança põe em ação o ato de leitura muito embora não esteja apropriada do sistema semiológico de escrita; isso porque ela se vê diante de um aparato material que ela sabe, por meio da cultura que apreende via discurso, que *tem* um sentido, o qual se manifesta em uma enunciação. Assim, a criança tem a capacidade de, pela língua-discurso, atribuir sentidos ao que vê, interpretando o que está diante de si e manifestando via enunciação, portanto, a propriedade interpretante da língua. Esse percurso

teórico põe em evidência a criança como protagonista de sua atividade linguística, como protagonista de sua historicidade, do modo como se constitui como um sujeito que diz e lê; isso porque não estamos apenas considerando o produto de leitura da criança, mas os valores que ela mesma manifesta na sua atividade interpretante e que a constituem como *leitora*.

Nesse ponto de chegada, lembramos os estudos de Flores (2005; 2017a) a respeito de uma antropologia da enunciação, já que Benveniste permite “ancorar uma linguística verdadeiramente preocupada com as formas da presença do homem na língua; uma presença inventiva, que não poderia ser desvinculada de cultura” (FLORES, 2013a, p. 191). Ora, a leitura é uma forma pela qual o homem se presentifica na língua, uma maneira pela qual atribui sentidos e se constitui como sujeito de seu dizer e como indivíduo no mundo. A criança, que nasce na cultura, desde cedo passa a se manifestar pela capacidade simbólica da linguagem, marcando-se no mundo e constituindo-se na língua. No ato de ler, isso não é diferente. Desse modo, entendemos ser importante tecer um estudo antropológico mais específico sobre a criança, já que é ela quem protagoniza a atribuição de sentidos sobre a qual estamos tratando, em um ponto de vista linguístico, já que nosso estudo centra-se em uma experiência da criança *na linguagem*.

2.3.1 A criança como etnógrafa da própria leitura

Como bem se evidencia, estamos neste item parafraseando o título de Flores (2015), cujo estudo mencionamos no item *A língua como sistema interpretante: uma questão semiológica*; isso se dá por uma simples razão: entendemos que seu desenvolvimento a respeito do falante como etnógrafo de sua própria língua pode ser compreendido também na relação da criança com a leitura, já que, nessa atividade, estamos diante de uma criança que *usa a língua para falar da língua*. Mais ainda: estamos também ancorados na teoria de Émile Benveniste, para quem, segundo Flores (2015, p. s90-s91), “a questão da reflexividade da língua é transversal a todo o pensamento [...] acerca da linguagem”, através da relação de interpretância, como já vimos; e sobre quem o autor se debruça para pensar uma nova perspectiva da dimensão reflexiva da linguagem. Nesse sentido, vemos como importante aprofundar um pouco mais essa perspectiva, deslocando-a para nosso objeto de estudo, a fim de, finalmente, chegar aos últimos construtos teóricos de nosso trabalho.

Partindo da capacidade da língua de interpretar todos os sistemas, inclusive ela mesma, Flores (2015), com base na leitura das *Últimas aulas*, põe em destaque o *falante*, já que é através dele, ao tratar da própria língua, e não de um conteúdo enunciado, que a capacidade *autointerpretante* da língua se manifesta. Dito de outro modo, ao usar a língua para falar da língua, o falante se torna “uma espécie de comentador do que ouve e mesmo do que diz” (FLORES, 2015, p. s91), tecendo um comentário que diz algo que a língua, fora da propriedade *meta*, não permite (cf. *op. cit.*). Esse comentário, para o autor, deve ser a respeito de sua materialidade, o que permite ao falante ocupar uma posição que instancia um sentido a esse significante (cf. *op. cit.*), uma posição de *tradutor*, evidenciando uma espécie de “segundo nível de enunciação” já que atribui uma interpretação ao que *percebe*. Essa percepção, esse comentário sobre a face significante da língua, Flores (*op. cit.*) chama *contorno de sentido*: ao atribuir sentidos à materialidade da língua, o falante “explicita um saber, **o seu saber**, acerca dela”, o que o leva a ser um etnógrafo da própria língua.

Aqui cabe uma ressalva a respeito da escolha, feita pelo autor, do uso do termo *etnógrafo*. Sem desconsiderar que a *etnografia* implica uma densa metodologia descritiva, o autor sublinha que sua escolha se deve à existência da “produção de um saber nos contornos de sentido operados por um falante na língua” (*op. cit.*). Ancorando-se em Geertz (1989), Flores (2015) compreende *etnografia* como um objeto em que os fenômenos que a definem são postos em evidência de modo a serem produzidos, percebidos e interpretados. Assim, o autor compreende que o falante é um etnógrafo da própria língua na medida em que ele

[...] constrói um saber sobre essa língua, um saber que simultaneamente coloca língua e falante – o intérprete – em destaque. Nos termos de Geertz, seria como supor que o falante constrói uma “hierarquia de estruturas significantes” acerca da língua, determinando-a como um fenômeno produzido, percebido e interpretado a partir das lentes de quem, no caso do falante, está “por dentro” do fenômeno. (FLORES, 2015, p. s92)

Para evidenciar seu pensamento, Flores (2015) traz um excerto em que Caetano Veloso tenta descrever o som da voz de Gal Costa. Segundo o autor, ao tentar atribuir um sentido à voz de Gal, Caetano faz um contorno sobre a materialidade da língua, a voz, algo com que “ele parece não ter a mesma familiaridade que tem quando o que está em causa é o signo em sua função de signo” (*op. cit.*, p. s92). Isto é, quando o falante quer falar sobre um signo, ele tem à sua disposição uma estrutura semiótica; mas quando ele quer falar sobre a voz, do que dispõe? A voz não se apreende, ela é percebida; tem sentido na instância enunciativa, mas, como esse significado não é dado pelo semiótico do sistema (cf. *op. cit.*, p.

s93), “resta ser atribuído pelo falante, que reconhece seu valor em uma dada situação”. Assim, ele *constrói um saber sobre essa língua*, atribuindo-lhe um *contorno de sentidos* em seu discurso.

Mas como essa reflexão se relaciona com a nossa concepção de leitura? Que saber a criança constrói sobre a escrita? Precisamos, então, ir além, uma vez que Flores (2015), *em princípio*, não tratou da materialidade significativa da escrita. Para isso, gostaria de destacar algumas definições, embora extensas, do autor sobre o “contorno de sentidos”:

O contorno de sentido é uma maneira de manter a natureza sígnica da materialidade significativa.

[...] acredito que se pode estudar o contorno de sentido que o falante dá, na língua e pela língua, à voz de si e/ou à do outro. Esse contorno, essencialmente da ordem do sentido, cabe reiterar, tem um correlato no plano formal, qual seja, **a localização do sentido, e mesmo a distribuição, em algo entendido pelo falante como unidades linguísticas construídas no agenciamento da linguagem** [...].

Para que fique bem claro: **o contorno de sentido é algo que o falante faz sobre uma unidade que é localizada pelo falante como tal**. Não interessa se isso corresponderia, ou não, à verdade científica. O que está em questão é o saber que o falante articula. (FLORES, 2015, p. s93, grifos nossos)

Flores (2015) pontua que a materialidade sobre a qual o falante comenta não é um signo, uma vez que não é apreendida pelo domínio semiótico; é apenas ao contornar de sentido essa materialidade que o falante faz emergir uma natureza sígnica. Como vimos, a escrita é um sistema semiológico, que comporta, portanto, o domínio semiótico: é um sistema de signos posto que também é língua. Com isso, fica difícil identificar a materialidade significativa desse sistema, como bem enfatiza Flores (2015); em nosso trabalho, no entanto, colocamos em evidência uma criança não-alfabetizada em situação escolar que, afirmamos, *lê*, embora não domine o sistema semiológico da escrita, pois está imersa em uma cultura que preenche de sentidos o ato de leitura. Por esse lado, então, podemos dizer que a criança, diante de um livro, *localiza um sentido*, entendendo que, nesse suporte material, há língua, há unidades agenciadas que significam algo. Assim, ela dá um *contorno de sentidos* à materialidade significativa que não apreende – ela contorna *a escrita* de sentidos.

Ao fazê-lo em seu discurso, a criança constitui sua história de leitura, manifestando a cultura e o modo como interpreta o mundo. Nesse sentido, a criança é, então, uma *etnógrafa de sua própria leitura*, pois emite um saber sobre a escrita, qual seja, o de que ela tem a capacidade de dizer algo, de contar uma história. Com isso em mente, entendemos, com Flores (2015, p. s93), que uma metodologia que dê conta de verificar esse percurso de leitura deve buscar “ver que elementos integrados a essas realidades da língua permitem ao falante

localizar uma interpretação que diz respeito ao que [chama] de contorno de sentido”, isto é dizer que estudar o contorno de sentidos é estudar um objeto de natureza semântico-interpretativa (cf. *op. cit.*, p. 94), é trazer à luz a enunciação e a semiologia. Assim, entendemos que o contorno de sentido que a criança dá à leitura é o próprio fato de que há a necessidade de *fazer emergir sentidos da escrita*, já que, como a voz, a escrita, para a criança, não tem natureza sígnica, e atribuir sentidos a esse sistema é um modo de *habitar* não só a língua, mas de *habitar a leitura*.

2.4 SUBSÍDIOS PARA A INSTAURAÇÃO DA CRIANÇA NA LEITURA SEGUNDO A TEORIA DA LINGUAGEM DE ÉMILE BENVENISTE

É chegada a hora de, finalmente, estabelecer os conceitos que julgamos ser importantes a uma análise enunciativa da instauração da criança na leitura. No primeiro capítulo, após percorrermos as questões sobre linguagem e sobre língua desenvolvidas por Benveniste, tendo sempre em vista que o homem é constituído por/na linguagem, derivamos alguns princípios que serviriam a uma concepção benvenistiana de *leitura*. Agora, ao retomarmos esses princípios, estamos nos propondo a ir um pouco além e tecê-los com as concepções de leitura desenvolvidas por Naujorks (2011) e Cremonese (2014) e com os trabalhos em Aquisição da Linguagem desenvolvidos por Silva (2009) e Diedrich (2015). Além desses quatro trabalhos, ressaltamos nosso interesse de trazer a esta nova compreensão do ato de leitura uma concepção semiológica, por isso, os caminhos de leitura que percorremos a partir das *Últimas aulas* e do recente estudo de Rosário (2018) também fazem parte dessa tessitura.

O primeiro princípio que apontamos é o de que **ler é significar**. Dada a faculdade humana da linguagem, o homem, apropriando-se de um sistema linguístico, como vimos, tem a capacidade de atribuir sentidos às coisas do mundo e de recriar e de transmitir a realidade. Em Naujorks (2011) e Cremonese (2014), a questão da significação está em diálogo com a relação forma-sentido, o que é, por certo, uma perspectiva possível, dado que em ambos os trabalhos a concepção de leitura não se centra na *criança*, muito menos na criança que está apenas começando a habitar a língua em suas diversas formas. Em nosso caso, portanto, a questão da significação perpassa o simbólico da linguagem, o fato de que se usa a língua para “dizer algo”. Nesse caso, cumpre retomar o que Benveniste afirma na segunda parte de *Vista*

d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística: ao dizer que a língua, realização da linguagem, é, assim como a sociedade, *dada* ao homem e *apreendida* por ele, diz também que o uso da palavra é inculcado nas crianças por homens adultos, seus pais, e que “a aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a constituição do objeto” (PLG I, p. 31). Disso, podemos depreender que é por meio da relação com o outro-adulto que a criança aprende também os modos de significação do mundo, já que ela aprende, com a língua, o mundo do homem (cf. PLG II, p. 20-21); assim, ao nascer na linguagem e aprender sobre a faculdade linguística e sua possibilidade de simbolização através da relação com o outro, pela língua, a criança aprende também que o ato de ler significa.

Nesse aspecto, ressaltamos a importância da enunciação oral, desenvolvida por Diedrich (2015). Para a autora, a questão vocal tem grande destaque quando se fala em aquisição da linguagem, dado que é através dela que a criança primeiramente se depara com a língua desde seu nascimento. É também através dela que a criança primeiramente se depara com o ato de leitura, com a possibilidade de atribuir sentidos a um aparato material, percebendo que, pela língua, é possível atingir e recriar uma realidade que se encontra no livro – o qual, agora, é um lugar de língua que a criança quer acessar, quer *significar*. Quando o faz, é também através da vocalização: a criança demonstra ao outro a realidade recriada através da língua, por isso lê em voz alta, de modo que, emitindo sua leitura, pode atingir o outro, que a percebe. É desse modo, portanto, que a criança *significa* sua leitura.

Ao derivar o segundo princípio para uma noção de leitura da teoria da linguagem de Émile Benveniste, chegamos à conclusão de que **ler é relacionar forma e sentido**. Como dissemos acima, as perspectivas de Naujorks (2011) e Cremonese (2014) já destacaram esse princípio em relação à significação no ato de leitura; mas também dissemos que, em nosso recorte de leitura, esse aspecto não parece atender às necessidades específicas deste estudo, principalmente porque, nesses dois estudos, põe-se em destaque a percepção do leitor ao modo como as palavras estão agenciadas em frases para produzir sentidos na leitura. Ora, se estamos pensando em crianças ainda não instauradas no sistema de escrita, não parece pertinente relacionar forma-sentido nesse aspecto. Assim, passamos a compreender que, para a criança, a relação forma e sentido se dá em duas outras maneiras: uma que diz respeito a formas não-linguísticas; outra, a formas linguísticas.

Para elucidar esses dois aspectos, retomamos a reflexão de Silva (2009) sobre a passagem da criança em aquisição da linguagem de uma referência *mostrada* no discurso a

uma referência *constituída* no discurso. Expliquemo-nos: segundo a autora, ao perceber “que tudo tem um nome e que aprender os nomes lhes dá a disposição das coisas” (PLG I, p. 31), a criança inscreve-se na linguagem, estabelecendo uma relação palavra-referente, através de uma *relação referencial dêitica* (cf. SILVA, 2009, p. 246), isto é, referenciando em palavras os referentes ao seu redor, pertencendo ao *espaço* enunciativo. Ao ultrapassar a questão do arbitrário do signo e, na relação com o outro, passar a estabelecer uma relação forma-sentido que possa *evocar* conceitos ao ato enunciativo, a criança passa a *constituir* referências ao seu ato discursivo, não estando mais na dependência de uma referência dêitica/mostrada. Pois bem, é certo que a ideia de referência mostrada/constituída no discurso em aquisição da linguagem não se aplica tal e qual na leitura da criança. Neste último aspecto, compreendemos que a criança, primeiro, realiza uma leitura dependente dos elementos não-linguísticos que se apresentam no livro. Por vezes, essa leitura é apenas uma constatação do que está representado ali: um animal, uma criança, uma princesa, um brinquedo; por outras, essa leitura passa a constituição de uma narrativa que tem por base esses elementos. Em ambos os casos, porém, a leitura da criança ancora-se em uma referência dêitica, em uma referência mostrada no/pelo livro.

A passagem que ocorre, na leitura, a nosso ver, é um reconhecimento das formas escritas como produtoras de sentidos para além das referências mostradas no livro. Nesse aspecto, a relação forma-sentido passa a ser linguística, pois a criança compreende que há formas de *escrita* que significam algo e que constituem um sentido. O sentido que essas formas constituem podem ser variados: a forma de uma letra pode ter como sentido, para a criança, a indicação do nome de alguém que lhe é próximo; um aglomerado de palavras escritas, por sua vez, pode indicar onde “há algo para ser lido”. O modo como a criança atribui sentido a essas formas é o que compreendemos como seu ato de leitura.

Nosso terceiro princípio versa sobre a **leitura como manifestação da propriedade interpretante da língua**. Aqui, nos distanciamos um pouco dos estudos enunciativos em leitura e em aquisição da linguagem, e nos aproximamos dos aspectos semiológicos da língua. Vimos, nas *Últimas aulas*, que a propriedade interpretante da língua se manifesta na escrita pois demonstra sua capacidade de “descrever a si mesma em seus próprios termos” (cf. UA, p. 155), em outras palavras, a propriedade interpretante da língua permite que ela seja reconhecida tanto por uma realização *vocal* quanto por uma realização *escrita* em um sistema semiológico que comporta uma relação de revezamento (cf. *op. cit.*, p. 179) da fala. Nesse sentido, a leitura torna-se o critério da escrita, já que, em sendo um sistema semiológico, a

escrita tem respaldo de sentido na possibilidade de ser *reconhecida* e, desse modo, manifesta a propriedade interpretante da língua. No entanto, novamente retornamos ao recorte de nosso estudo.

Para que a língua semiotize a si mesma, diz Benveniste, é preciso que o falante se detenha sobre a língua ao invés de se deter sobre as coisas enunciadas (cf. UA, p. 155); conforme Flores (2015), isso significa dizer que a autosemiotização da língua depende de uma atitude do falante sobre *a língua*, de modo que ele se torna “uma espécie de comentador” (cf. FLORES, 2015, p. s91) da materialidade significante da língua, atribuindo a esta materialidade um “contorno de sentido”, isto é o seu saber sobre ela (cf. *op. cit.*), evidenciando um segundo nível de enunciação. Esse destaque que Flores (2015) dá ao falante nos levou a compreender a atividade de intérprete que a criança assume em seu ato de leitura: o aparato material de leitura, para a criança, seja este um livro, uma palavra escrita ou uma letra, não tem natureza sígnica: é apenas uma materialidade significante, cujo sentido a criança não apreende (tal qual a voz, conforme exemplifica Flores (2015)). O movimento da criança, ao enunciar um ato de leitura, é, portanto, *contornar de sentidos* essa materialidade para atribuir a ela uma natureza sígnica, para fazer emergir dela sentidos. Nesse movimento, portanto, a criança pode estabelecer contornos de sentidos a textos e obras artístico-literárias, o que nos faz retomar os estudos de Rosário (2018), quem afirma que manifestar a compreensão desses sistemas é evidenciar a semiologia da língua, isto é, a capacidade que a língua tem de ser o interpretante de todos os outros sistemas linguísticos e não-linguísticos. Logo, a leitura que a criança realiza também carrega a propriedade interpretante da língua.

O quarto princípio que derivamos sobre a concepção de leitura é o de que **ler é enunciar e constituir referências**. Em enunciação, a constituição de referências é dada a partir da (inter)subjetividade; desse modo, há, necessariamente, na relação com o outro, a constituição de um sujeito enunciativo, que, em nosso caso, será um *sujeito-leitor*. Para Naujorks (2011), a passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor se dá no fato de o locutor-leitor apropriar-se da língua para assumir sua posição de sujeito que enuncia sentidos para o ato de leitura. Esse ato, no entanto, como ressalta a autora, é uma *segunda alocação*, já que o sujeito-leitor (*eu*) estabelece uma relação de sentido com o texto (*tu*) que previamente comporta uma primeira alocação: a que fora colocada em ação pelo sujeito-autor (*eu*). A atualização do enunciado que emerge dessa (inter)subjetividade é sempre singular no *aqui-agora* enunciativo, a partir do qual as referências são constituídas, e, nesse sentido, Cremonese (2014) ressalta a efemeridade da leitura: a sensação factual de que, a cada vez que lemos um

texto, é sempre uma nova leitura, já que as referências constituídas dependem sempre do momento eternamente presente da enunciação.

Tendo retomado os aspectos de leitura, também é importante retomar o modo como a Aquisição da Linguagem em uma perspectiva enunciativa concebe a enunciação e a produção de referências. Como temos visto até aqui, entendemos, antes de tudo, que a criança aprende o mundo humano pela língua e que, com isso, aprende também que pode intervir nesse mundo através do seu dizer, compreendendo-se, assim, como um indivíduo em meio a sociedade, como um *sujeito* de/na linguagem. Desse modo, o sujeito em aquisição da linguagem também é um sujeito linguisticamente constituído, porém, e aqui entra a ressalva, a criança é constituída linguisticamente *pelo outro*: é, portanto, na condição do diálogo, advindo da intersubjetividade enunciativa, que é apresentada à criança a possibilidade de visualizar seu lugar enunciativo. Nessa instância, vemos a relação necessária entre *eu-tu* – a que Silva (2009) chama “relação de conjunção” – para dar à criança seu lugar de enunciação; isso porque a língua, para a criança em aquisição da linguagem, ainda é algo sinuoso, irregular em si mesma, enquanto no outro encontra-se sua regularidade. Assim, a criança ancora-se no outro-adulto para ter um lugar de apropriação da língua, singularizando-se em seu dizer, diferenciando *eu/tu*, numa relação disjuntiva, constituindo sentidos e referências a um outro a quem a realidade do discurso é recriada. Pensando a instauração da criança na leitura, entendemos que a relação intersubjetiva de conjunção é também essencial para que a criança se constitua como sujeito do seu ato de ler, isso porque é o outro-adulto que, na situação de diálogo, aloca a criança em sua enunciação, dando-lhe um lugar enunciativo para ocupar. A criança, portanto, ancora-se na relação com o outro para experienciar o novo, sinuoso e irregular caminho da leitura de modo que possa ocupar *seu* lugar de apropriação da língua para enunciar seu ato de ler, diferenciando-se do outro-adulto e constituindo seus sentidos e referências.

Também é interessante retomar, neste ponto, os estudos de Diedrich (2015) sobre o *aspecto vocal da enunciação*, já que a autora compreende que é por meio de um jogo de *emissão e percepção* dos contornos vocais da língua que a criança aprende o sistema linguístico e constitui-se como sujeito, pois, imersa na língua, *percebe* a *emissão* de sons e seu sentido. Ao experimentar fazê-lo, o outro, por sua vez, reveste a vocalização da criança de sentidos, assegurando-lhe um lugar enunciativo. Nesse jogo de emissão e percepção vocal, a criança historiciza-se na linguagem, revelando sua vivência na linguagem e no mundo, já que, em sua enunciação, ela também manifesta sua capacidade de interpretar o mundo e a cultura.

No entanto, nos parece que, em se tratando de leitura, a criança está em um jogo de *percepção-emissão*, já que, primeiro, ela se depara com o texto, percebe os elementos que ali se presentificam e os sentidos que evocam para, então, emitir, através de sua voz, os sentidos de sua leitura. Assim compreendemos que o sujeito em instauração na leitura, num jogo de *percepção-emissão* que o historiciza na leitura, também apresenta uma diacronia enunciativa, manifestada na sincronicidade de sua enunciação, pois a criança, ao produzir sentidos em seu ato de ler, traz à enunciação sua própria história de leitura – as coisas que ouviu, as relações que aprendeu –, manifestando o percurso de sua própria aprendizagem. Nesse percurso, a criança depara-se com as características do texto escrito, que são apresentadas pelo outro: passa a compreender, por exemplo, que existe um sistema de língua escrita, o qual possui correspondência com a língua falada, que existe uma relação de forma e sentido com as letras e a língua que ela conhece. O modo como essas questões são assimiladas pela criança, no entanto, é singular e dependente da relação com o outro, que lhe apresenta o mundo da leitura e é a porta de entrada para sua constituição como sujeito-leitor. É também por meio do vocal que o outro introduz a criança ao universo da leitura e lhe apresenta a palavra escrita.

Ressaltamos também que compreendemos essa instauração como um ato de leitura, pois a criança está produzindo sentidos a partir de um aparato formal. A esse respeito, a definição de leitura proposta por Barthes (2004, p. 33) parece também colaborar com nosso entendimento, pois o autor afirma que “toda leitura ocorre no interior de uma estrutura [...] e não no espaço pretensamente livre de uma pretensa espontaneidade”. Assim, o aparato formal que a criança toma em sua leitura define uma estrutura e delimita a enunciação, mesmo que não tenha domínio do sistema escrito. Além disso, lembramos aqui a ressalva de Knack (2012, p. 158), ao afirmar que, no texto escrito, há “elementos não verbais que podem contribuir para a sua instanciação, como o tipo de letra, o tamanho, a cor, o formato ou, ainda, pode conter registros pictóricos, tais como imagens desenhos”; embora a autora não tenha explorado esses elementos em uma análise enunciativa no seu trabalho, é interessante notarmos que esses elementos não verbais servem para delimitar a leitura da criança, não lhe permitindo produzir sentidos ao que não faz parte da cultura que esses elementos evocam. Essa característica também se relaciona com a perspectiva de análise do enunciado a ser lido como um todo, apontada por Naujorks (2011), pois, embora a criança não reconheça o sistema semiótico da língua escrita, ela sintagmatiza as formas da língua para produzir um enunciado *sobre um outro* enunciado; e com a constituição de referências, apontada por Silva (2009), que desenvolvemos acima. Desse modo, a leitura da criança também pode ser compreendida

como uma dupla enunciação: produzindo referências na relação *eu-tu* e reconstruindo sentidos a partir de outro enunciado, que possui sua própria situação discursiva.

Por fim, o último princípio: **ler é uma ação que relaciona o homem à cultura de uma sociedade**. Vimos, com Benveniste, que “pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma” (PLG II, p. 32), isso significa dizer que, pela propriedade interpretante da língua de se relacionar com todos os outros sistemas da sociedade, incluindo sua cultura, manifestamos, por meio das enunciações, os elementos da cultura em que estamos inseridos. Cremonese (2014) ressalta, porém, que, cada indivíduo apreende a cultura de uma maneira e que, ao apropriar-se da língua para enunciar, enuncia esses elementos culturais à sua maneira; uma análise enunciativa, portanto, deve verificar *o modo como* cada locutor insere esses elementos em sua enunciação. Em nossa perspectiva, a leitura é em si um elemento da cultura da sociedade que é apreendida pela criança por meio das relações intersubjetivas que estabelece com outros. O modo como apreende esse aspecto, porém, é o que a criança manifesta em suas enunciações-leitura e, sendo essas enunciações sempre singulares, também o é o modo como a cultura se manifesta nesses atos. É no ato de leitura também que a criança se depara com outros componentes de seu meio cultural, os quais são assimilados por ela com o amparo da relação intersubjetiva, isto é, do outro-adulto que a introduz no mundo da leitura.

Indo além dos princípios que elencamos, é importante retomarmos as concepções antropológicas que norteiam este trabalho. Em primeiro lugar, ressaltamos a transversalidade dessa concepção na obra de Benveniste, já que, segundo Flores (2017a, p. 10) “a linguagem está inextricavelmente ligada ao homem”, uma vez que o homem nasce na linguagem, ela é sua condição de existência. Além disso, é por meio da faculdade da linguagem que o homem estabelece relações sociais, razão pela qual Benveniste afirma que “à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade” (PLG II, p. 222). Desse modo, convocamos também uma antropologia da criança que considere a constituição da criança em um meio social e suas peculiaridades; que a enxergue como protagonista e produtora de sentidos e de cultura por meio de suas enunciações. Consideramos, portanto, que a criança tem algo a dizer e que olhar para esse “algo” implica compreender as relações de sentido que a criança estabelece, com o outro, a partir de suas vivências, de suas experiências na linguagem.

Por fim, gostaríamos de retornar à pergunta com que iniciamos este capítulo: **como propor um estudo instauração da criança na leitura a partir da abordagem de**

linguagem de Émile Benveniste? Acreditamos, com base no que temos desenvolvido, que este estudo ocupa um lugar de diálogo *da* enunciação *com* uma concepção semiológica, que compreende a interpretância da língua com ela mesma, com outros sistemas de signos, com a sociedade e com textos e obras (cf. ROSÁRIO, 2018). Assim, a partir das análises que seguirão no próximo capítulo, pensamos ser possível verificar os diversos aspectos de uma *teoria da linguagem* de Émile Benveniste, tendo por base sempre o viés antropológico que mantém unidos indivíduo e sociedade por meio das relações de significação estabelecidas pela língua em uso, isto é, pela enunciação.

Passemos, então, a elas.

CAPÍTULO 3

OS LUGARES DE LEITURA DA CRIANÇA NA ENUNCIÇÃO

“Essa história eu conto!” disse a miúda de cinco anos que começou a aprender a ler agora.

“Dan-çan-do-por-to-da-par-te. Dançando por toda parte!”

“Uuh, parece bom!!”

“Sim. Mas olha, eu já li o nome e agora vou contar o resto com a imaginação porque ainda não leio tão rápido e assim é mais divertido.”

“Sem problema.”

*“Era um lindo dia de sol e todos os animais da floresta se reuniram para fazer danças circulares.”
que dúvida de que assim é mais divertido...*

Relato de uma bibliotecária⁴⁷

O percurso que traçamos até agora nos permite compreender que a leitura da criança é, em primeiro lugar, um ato de *leitura*, pois toma como ponto de produção de sentidos um aporte material que, de acordo com a própria história de leitura da criança e com os elementos que o compõem, autoriza ou não o encaminhamento que a criança dá ao que está lendo; e, em segundo lugar, um ato enunciativo, já que se trata de um modo singular pelo qual a criança experiencia a linguagem e o mundo. Essa experiência ocorre em um hiato: de um lado, a criança encontra o *outro* – em geral um adulto que, no ato enunciativo, é não apenas o lugar de regularidade da língua, como aponta Silva (2009), ao tratar da Aquisição da Linguagem, mas também o lugar em que se resolve o mistério da *escrita*; por outro lado, ela está diante de sua própria capacidade de produzir sentidos através do simbólico da linguagem. Assim, entendemos que a experiência de leitura da criança não depende de um aprendizado prévio

⁴⁷ Este relato, postado em uma rede social, foi autorizado pela autora para estar presente nesse trabalho. O nome da criança e a escola em que este diálogo ocorreu foram preservados desde a postagem.

sobre o mundo da escrita, mas vai a par com seu aprendizado sobre o *mundo*: um aprendizado que ocorre na e pela experiência da criança na linguagem.

Como podemos ver no relato acima, “a miúda de cinco anos que começou a aprender a ler agora”, embora tenha certo domínio do sistema semiológico da escrita, não depende dele para experimentar a leitura de um livro. Porém, ao “contar o resto com a imaginação”, não ignora o título que acabou de ler nem, imagina-se, as ilustrações que o compõem, pois são esses fatores que direcionam sua produção de sentidos, que circunscrevem a possibilidade de leitura e que evidenciam o simbólico da linguagem, base da significação. Isso nos faz retomar um ponto central de nosso trabalho: a faculdade simbólica e universal da *linguagem*. Por ser universal, a linguagem comporta a transversalidade da *significação*, isto é, da possibilidade de produzir sentidos através das línguas específicas a cada sociedade, as quais manifestam esta faculdade humana; desse modo, é essa capacidade simbolizante que vemos a criança manifestar, através de seu discurso, em seu ato de leitura. Logo, é nessa acepção que nos propomos, então, a formular uma metodologia de análise enunciativa que dê conta de olhar para a especificidade da criança ao experimentar a leitura, considerando que é através dessa experiência que ela irá construir seu percurso como leitora, sua historicidade na leitura.

Assim, o *corpus* de pesquisa que integra este trabalho é constituído por *atos enunciativos de linguagem*, pois compreendemos com Benveniste (PLG I, p. 127) que

Quando estudamos com espírito científico um objeto como a linguagem, bem depressa se evidencia que todas as questões se propõem ao mesmo tempo a propósito de cada fato linguístico, e que se propõem em primeiro lugar relativamente ao que se deve admitir como fato, isto é, aos critérios que o definem como tal.

Assim, os fatos que elencamos aqui são produtos de um ponto de vista, escolhidos por trazerem à luz a relação da criança com a leitura. Não é demais lembrar, no entanto, que, para Benveniste, a enunciação é sempre efêmera, irrepetível, e que, por isso, não se pode recuperar o dado bruto – o que temos, na transcrição dos *atos de língua*, ou melhor, *de leitura* a seguir, é um recorte operado para fins deste trabalho, contornado essencialmente pelo nosso objetivo primaz: compreender o modo como a criança se instaura na leitura.

Para este fim, neste terceiro capítulo, nos propomos, em um primeiro momento, a explorar a constituição do *corpus* de fatos enunciativos que integram este trabalho e a estabelecer o caminho metodológico que norteará nossas análises; em seguida, passaremos a efetuar a análise dos fatos enunciativos que o integram, sempre tendo em vista que a

enunciação tem um caráter individual e específico e que, por isso, cada criança também demonstra em suas enunciações a própria singularidade que advém do seu modo de experienciar a linguagem, a leitura e de “escrever” sua história como leitora.

3.1 OS FATOS DE LINGUAGEM: UMA METODOLOGIA DE ANÁLISE PARA O VIVER NO UNIVERSO DA LINGUAGEM VISÍVEL

Apresentaremos, neste item, os aspectos que fazem parte da nossa pesquisa: a definição do *corpus* de análise, a transcrição dos dados e os procedimentos de análise.

Um grande desafio que enfrentamos ao nos propor falar sobre a relação da criança com a leitura sem ter em vista o processo de alfabetização escolar foi o de encontrar um *corpus* que desse conta de atender a esse propósito, ou seja, de encontrar fatos de linguagem fora do ambiente escolar. Se nos propuséssemos a realizar uma coleta de dados, dificilmente teríamos um resultado “natural” sobre a instauração da criança na leitura; isso porque, em primeiro lugar, o tempo de que disporíamos para a coleta seria muito reduzido – o que implicaria uma perda sobre a construção de uma *historicidade* da criança na leitura; e, em segundo lugar, porque poderíamos, de certo modo, interferir em uma relação que é em essência singular a cada criança. Com isso em mente, a utilização de um *corpus* de dados coletados longitudinalmente parecia ser o ideal para os fins deste trabalho, o que nos levou ao banco de dados do Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem, o grupo de pesquisa NALingua (CNPq)⁴⁸.

⁴⁸ O grupo de pesquisa NALingua, vinculado à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e com participação de pesquisadores de universidades brasileiras, é certificado pelo CNPq e atua sob coordenação das Professoras Alessandra Del Ré e Márcia Lopes. Mais informações sobre o grupo podem ser encontradas através do endereço eletrônico a seguir: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4240032996711008>. O grupo de pesquisa conta com um Banco de Dados vinculado ao projeto CHILDES (CHILd Language Data Exchange System), coordenado desde 1984 pelo Prof. Dr. Brian MacWhinney da Universidade Carnegie Mellon (USA), surgiu com o objetivo de analisar a aquisição de primeira língua. Entre os objetivos do grupo coordenado pelo Prof. MacWhinney podemos citar: o fomento de um banco com dados empíricos; incentivar análises dos fatos empíricos da aquisição de linguagem; transcrição e codificação mais seguras através do computador e conseqüente economia de tempo. O sistema CHILDES é formado por três componentes, em constante desenvolvimento: CLAN (Computerized Language ANalysis): programa de computador utilizado para a análise dos dados levantados. Os comandos do CLAN oferecem valioso instrumental para a transcrição, codificação e análise lingüística dos dados. Uma apresentação geral deste programa será tema da terceira parte deste trabalho; o CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts): com o uso destes ‘códigos’ o programa pode ler os dados e efetivar a análise. Além disso, unifica-se a transcrição e a codificação dos dados, abrindo caminho para o seu compartilhamento, incentivando projetos conjuntos de pesquisa em vários pontos do mundo e proporcionando o surgimento de análises interdisciplinares; Banco de dados com pesquisas em diferentes línguas e com diversos objetivos de análise.

O NALingua surge em 2008 buscando suprir uma dificuldade da área de estudos em Aquisição da Linguagem: a coleta de dados e seu armazenamento. A equipe que compõe este grupo dedica-se a “analisar um mesmo conjunto de dados, com recortes específicos dos objetos de análise, visando apreender o processo de constituição da criança enquanto sujeito falante, desde as primeiras vocalizações [...] até a entrada na escrita” (DEL RÉ; HILÁRIO; RODRIGUES, 2016, p. 2); para tanto o grupo conta com um vasto banco de dados, do qual fazem parte, entre outros, vídeos coletados longitudinalmente de sete crianças monolíngues desde seu nascimento até os 7 anos de idade. A especificidade desse banco de dados entre os outros bancos de dados de fala de crianças no Brasil, encontra-se,

em primeiro lugar, no fato de que, apesar de tudo, são poucos os dados acessíveis aos pesquisadores da área de Aquisição da Linguagem, sobretudo do Português do Brasil (PB) [...]; em segundo lugar, porque nenhum outro banco de dados dispõe de um acompanhamento por tão longo tempo com a mesma criança, como é o caso das crianças que foram (e estão sendo) acompanhadas desde o nascimento até os 7 anos [...]. (DEL RÉ; HILÁRIO; RODRIGUES, 2016, p. 3)

Além disso, os dados do grupo seguem uma metodologia rigorosa desde a coleta dos dados, levando em consideração, além da frequência de coleta, a qualidade do equipamento utilizado, até o tratamento e transcrição dos dados coletados a fim de que os dados possam atender às necessidades da comunidade acadêmica nacional e internacional. No entanto, para os fins deste trabalho, utilizamos um *corpus* que ainda não havia sido transcrito, e, com isso, nos foi autorizado que o transcrevêssemos de acordo com nossas próprias necessidades⁴⁹.

O *corpus* que selecionamos comporta dados coletados em vídeo de uma menina, SOF, no percurso de seu primeiro ao seu quarto ano de vida. Trata-se de uma criança que vive em zona urbana com seus pais, é falante de língua portuguesa como língua materna, muito embora tenha contato com a língua italiana, dada a origem de seus avós maternos, com os quais tem grande proximidade. Com pouco mais de 2 anos de idade, SOF ingressa em uma escola de educação infantil, o que faz com que seu convívio diário não se restrinja ao contato com sua família mais próxima e com que possamos perceber, em seu discurso, referências a coisas que transcendem a cultura familiar. Os dados foram coletados em situação familiar, o que colabora para que a criança se sinta confortável para responder espontaneamente às situações enunciativas, muito embora reconheçamos que a naturalidade total *dos fatos* não

⁴⁹ O detalhamento das transcrições será desenvolvido nas páginas a seguir. Aproveito também para reiterar o agradecimento ao grupo NALingua pela ajuda e compreensão ao permitirem que fizesse uso de seu banco de dados para atender às especificidades deste trabalho.

seja recuperável. Nesse contexto, então, os vídeos registram a criança em diferentes momentos – em sua rotina diária, em brincadeiras, em rodas de conversa, para enumerar apenas alguns – e em muitos deles registra-se sua interação com elementos de cultura escrita, principalmente com *livros*, o que chama a nossa atenção para a relação da criança com o mundo da leitura desde o início de sua infância.

O segundo aspecto que precisamos considerar em nossa pesquisa é a passagem do dado oral ao dado escrito: o processo de transcrição; sobre isso, no entanto, faremos algumas ressalvas. Em primeiro lugar, é preciso considerar que, se estamos tomando por base a este trabalho a teoria enunciativa de Émile Benveniste, estamos, então, concordando que cada enunciação é singular e irrepetível, e, desse modo, a recuperação precisa do dado bruto se torna impossível. Isso implica que haja, desde o início do procedimento de análise, um recorte: neste caso, o recorte é o modo como o analista enunciativo opera para selecionar, transcrever e analisar o *fato* de linguagem de acordo com sua perspectiva teórica.

Em segundo lugar, quando transcrevemos um texto, estamos, sem dúvida, diante de um processo de autossemiotização da língua, pois, a partir da *escuta*, nos propomos a substituir por *signos traçados à mão* (cf. UA, p. 130) uma atividade enunciativa, com toda sua riqueza contextual. Nesse sentido, sendo dependente de um ato de escuta, ou melhor, de *percepção* (cf. DIEDRICH, 2015, p. 83) do transcritor, este ato também pode ser compreendido como um ato enunciativo e, logo, *subjetivo*. Assim, a atividade de transcrição, sem dúvida, está submetida ao “olhar interpretativo do transcritor sobre o fato a ser transcrito, uma vez que esta etapa da investigação leva o pesquisador a uma tomada de decisões frente aos fatos” (DIEDRICH, 2017, p. 714). Considerando que há uma tomada de decisões e que não se consegue, ao transcrever, dar conta de resgatar toda a complexidade do dado, há sempre uma *falta* na passagem do dado oral ao dado escrito; o que se precisa, então, é encontrar uma metodologia de transcrição que dê conta de suprir as necessidades de análise que o estudo enunciativo propõe.

Nesse sentido, o terceiro ponto que gostaríamos de destacar é sobre nossa própria escolha de transcrição. Optamos por não utilizar nenhum *software* de transcrição, uma vez que nosso objetivo não depende de uma exatidão tão precisa de elementos como gestos ou fonemas; queremos, na verdade, *contar uma história de enunciação*, acompanhar o modo como a criança, autora dessa história, a constrói. Desse modo, os elementos mais importantes dessa situação enunciativa, as nuances de sentido dada a propriedade simbólica da própria língua na qual a criança está imersa, podem ser percebidas e transcritas mais facilmente, sem

depender de um programa com muitos recursos. Assim, buscou-se assistir atentamente aos vídeos, transcrevendo o discurso em escrita. Embora, como temos ressaltado, as questões fonemáticas não nos sejam de valor primaz, tomou-se o cuidado de transcrever a fala propriamente dita, dito de outro modo, não nos prendemos a normas ortográficas e buscamos, na medida do possível, representar a linguagem coloquial. Com isso em mente, também elaboramos, tendo por base as marcas de transcrição dispostas por Silva (2009), normas de transcrição que devem dar conta de algumas nuances de sentido que emergem dos arranjos vocais no ato de enunciação. Essas normas estão dispostas na tabela que segue.

Quadro 2 – Normas de transcrição

Procedimentos	Marcas de transcrição
Tons ascendentes	Letras maiúsculas
Tons descendentes	Trecho sublinhado
Entonação de interrogação	Ponto de interrogação ?
Entonação de exclamação	Ponto de exclamação !
Alongamentos vocálicos	Repetição da letra que representa o som alongado
Pausas breves de até 3 segundos	Reticências ...
Pausas maiores que 3 segundos	@ @ @
Interrupção brusca no enunciado	/
Explicação de eventos não-verbais	[= explicação]
Entonação de fechamento de frase	Ponto final .
Dúvida de transcrição	Sinalizado com um ponto de interrogação entre colchetes [?]
Trecho não compreendido	[XXX]
Comentário sobre a situação enunciativa	Introduzido por “Com”
Turno de fala	Introduzido pelas três primeiras letras do nome do locutor
Trechos desconsiderados	[...]
Trechos em destaque para análise	Negrito

Fonte: elaborado pela autora

Além disso, cada fato enunciativo é introduzido por um cabeçalho que dispõe a numeração do fato enunciativo; os participantes deste fato, nomeados pelas três letras iniciais de seu nome e tendo explicado entre parênteses a relação familiar que tem com a criança; a idade da criança na ocasião da coleta do dado; e uma breve explicação sobre a situação em que o fato ocorre. Durante os enunciados dos participantes, por vezes seus nomes e sobrenomes são enunciados; a fim de preservar sua identidade, estes últimos foram alterados.

Já que entendemos o ato de transcrição como um ato enunciativo e, portanto, subjetivo, entendemos também que cada transcrição é um fato novo e, em si, já é também um procedimento de análise, pois depende do efeito da escuta do transcritor (cf. SILVA; SURREAUX, 2011), evidenciando que o analista se torna intérprete do que escuta, justamente

pela propriedade interpretante da língua. Desse modo, também é importante que nós tenhamos autonomia para olhar aos dados e transcrevê-los de acordo com nossas próprias necessidades e com nossa própria interpretação, transformando-os em *atos de linguagem singulares à nossa análise enunciativa de instauração da criança no universo da leitura*.

A seleção dos 13 fatos de análise que compreendem nosso *corpus* de pesquisa deu-se após assistirem-se em torno de 35 horas de gravação. De todos os dados gravados, 32 fatos retratavam alguma relação de SOF com escrita ou leitura e, desses, 20 fatos enunciativos foram pré-selecionados para serem observados com maior cautela, uma vez que traziam importantes interações da criança com o mundo letrado. A partir dessa pré-seleção estabelecemos um recorte levando em consideração os critérios de análise do *corpus*, que levou em consideração quatro questões norteadoras:

1. Como se constitui a relação intersubjetiva no ato de leitura pela criança?
2. Como se constitui a referência no ato de leitura?
3. Como se constitui a relação forma-sentido no ato de leitura pela criança?
4. Como a criança carrega a sua história de leituras no seu ato de leitura?

A questão da intersubjetividade, como vimos, é essencial à teoria enunciativa de Émile Benveniste, uma vez que é pela constituição de *eu-tu* que a situação enunciativa ocorre. Em uma perspectiva enunciativa em Aquisição da Linguagem, conforme proposto por Silva (2009), a intersubjetividade é a mola para a instauração da criança em sua língua materna, já que é pela presença do *outro* que a criança se apropria de seu lugar enunciativo e encontra a regularidade da língua para, enfim, experienciar o prazer da fala, apropriar-se da língua, enunciando-a em seu dizer, e instaurar-se na cultura, fazendo a passagem de locutor a sujeito. Segundo Diedrich (2015), ainda, esse ato/processo tem respaldo na realização vocal, uma vez que é o processo de *emissão-percepção* dos sons que a criança se apropria da língua e do universo cultural que a rodeia. Nesse sentido, entendemos que a relação intersubjetiva também tem um papel primaz na instauração da criança na leitura, já que é por meio dessa relação que a criança conhece *o ato de ler* pertencente à cultura que o rodeia.

É nesse ato intersubjetivo também que se estabelecem as referências da situação enunciativa, pois, pela relação *eu-tu*, faz-se emergir o ato enunciativo *aqui-agora* a partir do qual todos os indicadores de tempo e espaço se organizam. No ato de leitura da criança, ao enunciar sua interpretação da cultura e dos elementos presentes no aparato material sobre o qual emerge sua leitura, constitui as referências de seu ato de ler, as quais evocam os valores

culturais que permeiam a sociedade em que está inserida. Assim, a criança passa a pontuar os elementos que fazem parte de seu ato de leitura: os personagens que estão na sua história, os nomes aos quais as letras remetem, também demonstrando, como se verá a seguir, como constitui sua própria história de leitura.

A presença da relação forma-sentido, por sua vez, tem seu respaldo no fato de que são noções gêmeas presentes no uso da língua. Por estarem presentes no *uso*, fazem parte não apenas da língua como sistema semiótico, mas também de seu universo discursivo, do sistema semântico, pois, se é na situação enunciativa que conhecemos a língua e seus valores, é também no discurso que a significação das formas emerge. Como vimos, também no ato de leitura, conforme proposto por Naujorks (2011) e Cremonese (2014), estão em jogo os dois domínios da língua, o que novamente faz convergir as noções gêmeas de forma-sentido, já que os sentidos que a criança atribui às formas presentes no texto/obra apenas emerge na enunciação-leitura. Para nós, porém, que estamos ampliando essa concepção de leitura e a entendendo como um ato em que a criança, pela propriedade interpretante da língua e pelo simbólico da linguagem, produz sentidos a partir de um aparato material, é possível compreender que a relação forma-sentido perpassa a possibilidade de reconhecer que as formas escritas produzem sentido bem como o reconhecimento de unidades de escrita, que ocorre ao longo da historicização da criança na leitura, constituída em uma diacronia enunciativa. Na relação com a grafia, a criança retoma sua relação com a língua falada para atribuir sentido a outro sistema produzido à imagem de sua língua materna, da qual já é falante. Nesse caso, como a criança já está instaurada na língua como sistema interpretante, para instanciar-se na interdependência escrita-leitura, ela *reelabora* sua relação com o vocal e a escuta. Instancia-se, assim, em outro lugar de enunciação, agora por meio da relação grafia-gravura-leitura. Da captação pelo ouvido, passa a captação pelo olhar.

Nessa diacronia enunciativa também se evidencia a história de leitura da criança. A cada enunciação singular, a criança mobiliza a língua para produzir sentidos, no caso da leitura, a cada situação de leitura. Nesse ato enunciativo, a criança evidencia os elementos culturais dos quais já se tem apropriado e os elementos presentes em atos anteriores que tiveram a leitura como foco. Assim, a cada ato singular, a criança traz também seu percurso como leitora, sua história de leitura a ser manifestada. O que nos cabe olhar, nesse caso, é à singularidade inerente às relações que a criança estabelece para evidenciar seu percurso de leitura, os elementos que a fazem retomar as enunciações precedentes e o modo como, a seu próprio ver, as possibilidades de leitura se manifestam.

Por fim, gostaríamos de retomar que as análises que aprofundaremos a seguir, tomando por base a teoria benvenistiana, têm seu princípio na indissociabilidade linguagem, língua, indivíduo e sociedade, uma vez que é pela língua, manifestação da faculdade da linguagem e consenso coletivo em uma sociedade, que a criança aprende o próprio sistema linguístico e os valores culturais que permeiam a sociedade em que vive. Além disso, é pela apropriação da própria língua que, ao enunciar, a criança manifesta a propriedade interpretante deste sistema semiológico, porque se depara com outro modo de a língua produzir sentido: pela escrita. Assim, é também pela língua que a criança apreende o simbolismo transversal ao ato de leitura e o manifesta, construindo sua própria história de leitura a cada enunciação-leitura, o que veremos no item a seguir.

3.2 O MUNDO DE SOF NA E PELA LEITURA: OS SENTIDOS PRODUZIDOS NA ENUNCIÇÃO

Chegamos, enfim, ao momento de análise. A partir do percurso que constituímos até agora e da análise dos fatos que se seguem, buscamos responder à questão geral: Considerando a abordagem de linguagem de Émile Benveniste, que tem como pressuposto a indissociabilidade língua-sociedade-indivíduo, **como a criança funda-se na leitura?** Para tanto, este item está subdividido em quatro partes, as quais trazem fatos de linguagem com vistas a responder aos questionamentos específicos elencados em 3.2, e que retomamos aqui:

1. Como se constitui a relação intersubjetiva no ato de leitura pela criança?
2. Como se constitui a referência no ato de leitura?
3. Como se constitui a relação forma-sentido no ato de leitura pela criança?
4. Como a criança carrega a sua história de leituras no seu ato de leitura?

Os fatos selecionados para responder a cada um dos questionamentos específicos, obviamente, sempre podem ser analisados de diferentes maneiras. Muitos deles, por exemplo, poderiam servir para responder a mais de um dos questionamentos acima, ampliando o escopo de sua análise; porém, dados os objetivos deste trabalho, é preciso fazer escolhas e estabelecer recortes, e, desse modo, os fatos que destinamos a cada um dos questionamentos assim se justificam por ressaltarem, ao nosso ver, determinada característica a ser analisada com mais detrimento no *aqui-agora* da escrita deste trabalho, o que não impede, de maneira alguma, que os fatos sejam revisitados posteriormente e analisados com outros objetivos.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é que não estamos, de modo algum, avaliando a “pertinência” do modo como SOF está se constituindo como leitora. Isso porque entendemos que cada criança constrói seu próprio percurso de leitura em suas enunciações singulares, dado que a cada enunciação constitui-se como um sujeito de seu dizer. Assim, a instauração da criança no universo da leitura é *sempre* singular, carregando as especificidades tanto do momento enunciativo quanto do contexto social e cultural em que a criança se insere. Além disso, nossa análise tem cunho *linguístico*, e não pedagógico, muito embora entendamos que nosso trabalho possa ser um ponto de partida para futuras possibilidades de deslocamento e diálogo com o campo pedagógico-educacional. Desse modo, nossa perspectiva linguístico-enunciativa não pode dar conta de *avaliar* a instauração da criança na leitura, mas fixa como objetivo olhar para o modo como este processo singular ocorre.

3.2.1 *Eu-tu*: a constituição da intersubjetividade no ato de leitura pela criança

A subjetividade, para Benveniste (cf. PLG I, p. 286), como vimos, diz respeito à capacidade do locutor para se tornar sujeito, para se tornar *eu* do seu dizer. Essa condição subjetiva, no entanto, só pode ser experimentada *por contraste*, assim, diz Benveniste (*op. cit.*), “eu não emprego *eu* na não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*”: esta é a condição do diálogo. Partindo dessa reflexão, retomamos Cremonese (2014, p. 75), quem afirma que a subjetividade só é possível pela intersubjetividade, a qual é, então, “condição *sine qua non* para a linguagem”. Dando tal destaque à questão intersubjetiva, a autora também destaca a importância do *outro* no ato de leitura, que, em nosso caso, tem em si a tarefa de trazer à criança um mundo que pode ser *lido*.

Em Aquisição da Linguagem, a relação intersubjetiva é também condição para que a criança se torne um sujeito linguisticamente constituído; isso porque é o *outro* que, convocando a criança ao ato enunciativo, concede-lhe um lugar na enunciação. Ao alocutar a criança, instaurando-a como *pessoa* no discurso, o adulto também apresenta à criança a possibilidade de se singularizar pela língua, de se apropriar do sistema linguístico e colocar-se como sujeito de seu próprio dizer. Nesse sentido, a criança estabelece com o outro uma relação de conjunção, de necessidade e aporte, uma vez que toma sua presença como um meio pelo qual se constitui na enunciação; no entanto, é também nesse movimento de ancoragem que a criança passa a singularizar-se em seu discurso, e toma a ausência do outro como uma

forma de presentificar-se, cindindo uma relação entre *eu*, pessoa subjetiva, e *tu*, pessoa não-subjetiva e fazendo surgir, nessa relação, a condição *subjetiva* da criança na língua-discurso. Nossa hipótese, considerando a imprescindibilidade intersubjetiva para a constituição da criança como sujeito e do leitor como sujeito, é, também, a de que essa dimensão é condição para a instauração da criança no mundo da leitura.

Com isso em mente, apresentamos a seguir quatro fatos enunciativos que evidenciam a importância da relação *eu-tu* nessa instauração.

Recorte enunciativo A1	
Participantes:	MÃE; ALE (tia, filmando);
Idade da criança:	01a 05m 24d
Situação:	SOF está, há alguns minutos, interagindo com um livro infantil que tem um fantoche embutido.
Com:	MÃE senta-se ao lado de SOF para contar a história do livro
MÃE:	vamo vê o ratinho, vamo! ah, então vamo começá a historinha, vamo? ... vamo começá a historinha!
Com:	SOF pega para si o livrinho que estava nas mãos da MÃE e o observa.
MÃE:	olha, eli foi visitá o coelhinho! viu? ... aí como que faz depois? ... vira! ... aqui, ó!
Com:	SOF vira a página do livrinho
MÃE:	olha o coelhinho! elis tão comendo cenoura! cê viu? nhamnham nhamnham. tá vendo os nhamnham?
Com:	SOF observa atenta as gravuras do livro.
MÃE:	i depois?
Com:	SOF vira a página do livro e observa o que há na próxima página.
MÃE:	ah, ele foi fazer xoninho! ... como que ele vai fazer aqui? ... xoninho?
Com:	SOF segue folheando as páginas do livro

Recorte enunciativo A2	
Participantes:	MÃE; ALE (tia, filmando)
Idade da criança:	02a 05m 08d
Situação:	SOF está na banheira, tomando banho e escolhe um livro impermeável como brinquedo.
MÃE:	podí sentá [...] iaí que qui cê qué?
Com:	SOF vira para trás e pega um livrinho impermeável
SOF:	queru uma torinha!
MÃE:	aqui os bichinus, aqui ó
SOF:	[XXX]
MÃE:	AAAH! vamu vê aqui! iaí que qui ela tá faxendu aqui?
SOF:	coedu [?]
MÃE:	iaqui? [MÃE aponta para a outra página, em que há uma moça correndo com o guarda-chuva na mão]
SOF:	na bici/
MÃE:	ã?
SOF:	é da chuva!
MÃE:	guarda-chuva, né? abriu o guarda-chuva?
SOF:	É
MÃE:	ah, e ela tá/ [vira a página] io que ela tá faxendu aqui?
Com:	MÃE aponta para a figura na outra página, em que a moça também está com o guarda-chuva na mão

SOF:	a biqueta!
MÃE:	não, aqui [aponta para a gravura]
SOF:	É CHUVA
MÃE:	abriu o guarda-chuva e tá voando cum [aponta para um pássaro] @ cum quem que ela tá vuandu?
SOF:	pipiu!
MÃE:	i aqui?
Com:	SOF pensa, mas não encontra uma resposta para a gravura da próxima página
MÃE:	abriu u paraquedas né?
SOF:	É! IliquÉda!
MÃE:	i aqui?
SOF:	cai na água!
MÃE:	caiu na água, né? iaqui?
SOF:	biqueta!
MÃE:	cabô!
SOF:	agora di novu!
[...]	
SOF:	vamu contá a tolinha [XXX]
MÃE:	intão vuxê conta pra mamãe agora
Com:	SOF pega o livro de volta e o abre de ponta-cabeça
SOF:	quíe aqui?
MÃE:	não, voxê conta! vira direitu... é
Com:	SOF vira o livro
SOF:	i aqui?
MÃE:	não, você conta pra mim!
SOF:	ô mãe!
MÃE:	ã?
SOF:	ié e aqui?
MÃE:	você conta pra mamãe!
SOF:	[XXX]
MÃE:	isplica a história pra mamãe, comu é!
SOF:	ahhh u aqui é baqui tá couendu
MÃE:	Ã
SOF:	tá couendu aqui
MÃE:	a coisa?
SOF:	É!
MÃE:	quem qui é? a velhinha?
SOF:	a velhinha
MÃE:	hum... iaí?
SOF:	i aqui?
MÃE:	você tem que falá pra mamãe iaqui
Com:	SOF fecha o livro, o coloca pra fora da banheira e paga outros brinquedos

Recorte enunciativo A3	
Participantes:	ALE (tia, filmando)
Idade da criança:	03a 08m 26d
Situação:	ALE e SOF estão lendo juntas. Ao terminarem a leitura de um livrinho, ALE convida SOF para ler outra história.
ALE:	[...] vamú vê essa outra?
SOF:	vamus!
ALE:	essa outra chama... deixou vê u nomi du livrinhu ... chama a as as belas férias dus porquinhos
SOF:	têis porquinhos?
ALE:	é um são us porquinhos, não aquelis/ não necessariamente us mesmus são us porquinhos. vamú vê que qui tem/ [SOF começa a ler]
SOF:	era uma vez a mamãe i u papai; u papai foi viaja i quando eli comprô um filhinhu i sabi

	u qui tem aqui atrais?
ALE:	Ãhn
SOF:	u otrus porquinhos só qui suadus
ALE:	tá suadu? [...] iaí?
SOF:	ái u porquinhu tinha uma bela férias i u têis porquinhos veio ó
ALE:	Hum
SOF:	têis porquinhos
ALE:	AAAH!
SOF:	mais essi u papai i essi é têis porquinhos
ALE:	ah! Entendi
SOF:	i quando eli dissi
ALE:	i ondi elis tão passeandu?
SOF:	passiandu...
ALE:	Comuqui chama essi aqui, cê sabi?
SOF:	num sei
ALE:	é uma carroça
SOF:	a carroça
ALE:	é, qui bota/
SOF:	i ondi elis vão passia, teteia?
ALE:	intão, ondi será/
SOF:	elis vão passia aqui? [= apontando para o livro] tão chegando notru lugar num sei
	[...]
SOF:	i quandu u eli foi viajá um moçu du trem ficô bravu né?
ALE:	ah! iaí?
SOF:	depois eli foi passia
ALE:	i aqui, que qui aconteceu? [= apontando para a página anterior]
SOF:	papai foi viaja/ quando eli vão montá uma cabana
ALE:	Ahn
SOF:	já viu né? [folheando o livro] elas pron-taram!
ALE:	Ahn
SOF:	elis correrum [?] prulongi
ALE:	ahhh ... que mais?
SOF:	sabi qui aconteceu?
ALE:	ahn? [...]
SOF:	acabana dimontô
ALE:	AAH! intão, será quieli/ eu achu qui eli tava indo passá férias num é issu? aí eli montô uma cabana, num é?
SOF:	é puquê tava chu/ tava chovendo, óia aqui!
ALE:	ahh! i que qui aconteceu?
SOF:	eli foi subi a ávui, pegá a cabana
ALE:	ahn?
SOF:	sabi qui aconteceu? eli caiu!
ALE:	UHM!
SOF:	isabi u qui aconteceu agora?
ALE:	ahn?
SOF:	eli caiu depois quasi si machuco i u trem foi imhora!
ALE:	ahhh! Tinha um trem
SOF:	ieli foi na lama
ALE:	ew! [= interjeição de nojo]
SOF:	i sujou
ALE:	ew!
SOF:	sabi u qui aconteceu aqui?
ALE:	ahn?
SOF:	eli caiu pegô a cabana i foi suju na fe/ na férias

Os três fatos enunciativos apresentados acima, embora digam respeito a “etapas” bem diferentes da relação da criança com a leitura, todos demonstram o modo como criança-outro se relacionam para prosseguir no ato de ler e o modo como convocam um ao outro para o ato de leitura. Chama-se atenção aqui às formas interrogativas presentes nos três recortes, mas principalmente as enunciadas por MÃE no recorte enunciativo 1. Como vimos (cf. PLG II, p. 86), a *interrogação* é uma enunciação que tem por objetivo suscitar uma resposta do outro. Neste fato, em específico, SOF tem 1 ano e 5 meses de idade e ainda não verbaliza uma resposta, mas MÃE toma para si a tarefa de dar a SOF um lugar enunciativo, uma possibilidade de se enunciar em resposta; além disso, as formas de *intimação* também cumprem essa tarefa. Sobre as formas de intimação, gostaríamos de chamar atenção especialmente a três formas: “**olha**”, “**vamo**” e “**vira**”.

Nas *Últimas aulas*, Benveniste ressalta que “entre a boca e a orelha, o elo é a *fonia* emitida-ouvida; entre a mão (a inscrição) e o olho, o elo é a *grafia* traçada-lida” (UA, p. 179). Embora nesse recorte a MÃE não esteja chamando atenção de SOF à grafia, está convocando-a a *olhar* o que está no livro. Este é um primeiro movimento para o ato de leitura: os sentidos emergem do que primeiro se nota pelo olhar, para, então, atribuírem-se sentidos. Ao intimar a criança a esse ato, a MÃE, em seu papel de introduzir SOF ao mundo da leitura, chama atenção a essa nova realidade: uma realidade em que os sentidos emergem do que se vê, não do que se ouve.

A forma “vamo”, que se repete nos recortes A2 e A3, traz à tona as pessoas do discurso, *eu* e *tu*, que se implicam no ato discursivo. Ao enunciá-la, o outro-adulto convoca a criança a fazer parte do ato de leitura, demonstrando a transcendência de *eu* sobre *tu*, ao mesmo tempo em que integra a criança, dando-lhe um lugar enunciativo. Esse movimento, como vimos no Capítulo 1, é essencial para que a criança seja inserida na língua, enunciando a partir de sua posição de sujeito os sentidos que atribui ao mundo. Já “vira”, embora não diga respeito à leitura propriamente dita, diz respeito a um importante aprendizado sobre o modo de operação do ato de ler, a qual, para nós, é óbvia: a de que é preciso virar as páginas para seguir na leitura, para descobrir o que virá a seguir. Para a criança, porém, esse é um “modus operandi” do ato de leitura que precisa apreender; e é, então, na relação intersubjetiva, na relação conjuntiva *eu-tu*, que isso se dará.

Conforme vimos em Benveniste (cf. PLG I, p. 31-32), a cultura e a língua são apreendidas pela criança ao mesmo tempo, pois é pela língua que a criança apreende o mundo em que se insere. Nesse recorte, vemos que a MÃE traz à criança o aprendizado sobre um

elemento cultural da sociedade em que se inserem: a leitura; e, ao mostrar à SOF os elementos que compõem a história do livro, ela também mostra à criança que a cada página há algo novo a se ver, o que se evidencia pela forma intimativa “vira [a página]”. Assim, além de ser para a criança o aporte de regularidade da língua (cf. SILVA 2009), ou melhor, da leitura, a MÃE é também o lugar de instauração de SOF nesse universo com seus modos de operação e suas possibilidades de leitura. Desse modo, vê-se que a criança está na dependência do adulto para ocupar um *lugar enunciativo de leitura*, o que marca a relação de conjunção *eu-tu*, isto é, a relação necessária de SOF com MÃE para ocupar um lugar de leitura na enunciação, uma relação que também se evidencia pela forma “vamo”, dado que, incluindo a criança em seu dizer, a MÃE a convoca a fazer parte do ato enunciativo em que se inserem.

O segundo recorte enunciativo também carrega o movimento de conjunção *eu-tu*, já que, através do recurso da função interrogativa, novamente, MÃE chama SOF a fazer parte do ato de leitura. A relação de dependência também se manifesta na falta de recursos linguísticos pela criança: ao ser questionada pela MÃE sobre o que se encontra em determinada página, SOF permanece em silêncio evidenciando a “falta da língua”, percebida pela MÃE que, sendo “o lugar de regularidade da língua” (cf. SILVA, 2009), oferece à SOF uma possibilidade de resposta, “abriu u paraquedas, né? ”, a qual é abraçada pela criança: “é! ilíqueda! ”. Assim, também se sustenta a ideia de que a instauração da criança no universo da leitura não depende exclusivamente da plena apropriação do sistema semiótico dessa imagem da língua – a escrita -, porque a criança está na linguagem, está na cultura e pode, então, estabelecer relações com os diversos elementos da sociedade em que nasceu, inclusive com o ato de ler.

Outro ponto que se destaca nesse recorte é a inversão de *quem conta a história*. Quando SOF pede que a história seja contada de novo, MÃE intima que SOF o faça *para* ela, colocando-se, então, no lugar de *tu* e dando à criança a posição de *eu*. SOF, então, passa ela mesma a convocar sua mãe à sua leitura através da função interrogativa: “quíé aqui?”, “i aqui?”, “ié aqui?”, tal qual MÃE o fez. Isso demonstra que, embora SOF esteja tomando para si a posição de sujeito enunciativo, numa posição de disjunção *eu/tu*, ela estabelece com a mãe a mesma relação de conjunção da MÃE ao convocá-la em sua enunciação, como se estivesse, por sua vez, reproduzindo a atividade enunciativa do outro. Desse modo, podemos nos indagar sobre o modo como a criança está, aqui, entendendo o ato de leitura: não parece compreendê-lo como um ato de *contar* uma história, mas como um ato de convocação do outro para perceber os elementos que integram o livro, e um movimento de *percepção* (pelo olhar) e de *emissão de sentidos* (pelo vocalizar). Assim também se ressaltam os usos da forma

“aqui”, pois, se dissemos que a criança compreende a leitura como um ato de convocação do outro para perceber os elementos que integram o livro, também podemos dizer que *aqui* é um modo de delimitar o livro como o espaço que *eu* e *tu* compartilham. É nesse espaço que se encontram os elementos que evocam sentidos, e, portanto, é a partir dele que criança e outro podem enunciar sua leitura.

Já no terceiro recorte, percebemos outra compreensão de leitura pela criança: a de que ler é um ato de *contar* uma história. Tomando por base o aparato material do livro, a criança passa, ao apropriar-se da língua, a enunciar sua própria leitura, identificando elementos presentes no livro e os incorporando à sua narrativa. Isso demonstra a independência da criança como sujeito de seu ato de leitura, que não mais depende da convocação do outro para enunciar sua leitura; assim, ela passa a ocupar por si mesma o lugar de *eu*, atribuindo sentidos aos elementos que integram o aparato de leitura, e a instaurar o outro como *tu* em sua alocação, como aquele *a quem* se lê. Essa instauração do outro como alocutário do ato enunciativo pode ser percebida pelos elementos de interrogação que a criança agencia em suas frases, de modo que se convoca o outro a fazer parte da leitura de uma maneira diferente do que ocorre no recorte enunciativo 2. Aqui, a criança está compreendendo o ato de ler, como dissemos, como o ato de *contar uma história a alguém*, assim, as formas de interrogação e intimação, “sabi u qui tem aqui atrais?”, “né? ”, “sabi u qui aconteceu? ”, passam a ser um modo de convocar o outro à *sua* enunciação, e não ao ato de leitura de uma maneira geral.

É interessante notar também o uso do adverbio temporal por SOF ao enunciar “sabi u qui aconteceu **agora**?”. Além de estar convocando ALE à sua leitura, SOF também tece um modo de delimitar o sentido a ser enunciado através da temporalidade; desse modo, se *aqui* nos ecoa a ideia de que há a necessidade de enunciar sobre os elementos que se presentificam no texto/obra, *agora* nos remete ao modo como criança compreende um encadeamento de acontecimentos, instaurando uma cronologia em sua leitura a partir da situação enunciativa que se configura no *aqui-agora*. A nosso ver, isso exemplifica o modo como a criança modifica sua compreensão do que é leitura, não mais a compreendendo como a produção de sentidos ao que apenas *está presente no livro*, mas como uma *sucessão* de elementos que integram um tempo e espaço definidos. Podemos dizer com isso, que, de certo modo, a criança já se compreende como *sujeito de seu ato de ler*, pois norteia e convoca o outro adulto à sua própria atividade de leitura.

Do mesmo modo, aqui, quando ALE passa a indagar SOF sobre a continuidade do seu ato de leitura, questionando o que acontece a cada nova página, não parece mais haver uma

relação de conjunção *eu-tu*, mas sim uma situação de inversibilidade *eu:tu* que instaura o diálogo na situação enunciativa. Isso bem se evidencia no trecho em que ALE diz “eu achu qui eli tava indu passa férias num é isso? aí eli montô uma cabana, num é?”, ao que SOF discorda, afirmando que a cabana foi montada porque estava chovendo, demonstrando sua independência da leitura de ALE, que é agora um *outro* que está alocutado *por SOF* no ato de enunciação. Mesmo quando SOF tem dúvidas sobre a continuidade da história, o que se pode ver através de seu questionamento em destaque “i ondi elis vão passiá, teteia?”, ela aloca ALE como *tu*, interpelando-a como alguém que também está no ato enunciativo e que pode fornecer uma informação que, através de sua leitura, SOF não consegue identificar. A nosso ver, mesmo que SOF não dependa de ALE para enunciar sua leitura, ALE segue ocupando o lugar de *regularidade*, ou melhor, de *acesso a uma leitura que SOF não domina*, a quem SOF pode recorrer. O que se percebe, no que segue essa pergunta, é que, mesmo na falta de uma resposta precisa à sua questão, SOF, apropriando-se da língua, enuncia a continuidade de sua história, demonstrando sua capacidade de se propor como *eu-leitor* do seu ato enunciativo.

Com base nessas análises, portanto, torna-se claro que é, a partir da intersubjetividade, da relação *eu-tu*, que a criança passa a se constituir como *sujeito* do seu ato de ler. Além disso, percebemos que o movimento de conjunção *eu-tu* e de disjunção *eu/tu*, desenvolvido por Silva (2009), também tem um lugar de destaque em uma concepção enunciativa da instauração da criança na leitura, uma vez que se pode perceber, através dele, a passagem de SOF como convocada pelo outro a fazer parte do ato enunciativo a convocadora do outro para a enunciação de sua leitura. Também, quando a criança faz emergir sua posição de *sujeito*, de *leitora*, ela passa também a produzir sentidos *a partir do livro*, enunciando, pela língua, sua interpretação a respeito do que se apresenta na obra; desse modo, a criança instaura uma série de referências *ao* ato enunciativo. Esse funcionamento referencial, no entanto, tem certas peculiaridades que merecem ser ressaltadas quando estamos tratando da Aquisição da Linguagem. Desse modo, passaremos, a seguir, a nos debruçar a respeito desse funcionamento.

3.2.2 O ato de ler no mundo: a constituição de referências na leitura pela criança

A relação intersubjetiva, como vimos, é o que possibilita que um locutor se constitua como sujeito, já que "a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste"

(PLG II, p. 286), o que faz com que toda enunciação requeira um locutor e postule um alocutário (cf. PLG II, p. 84). A relação intersubjetiva que se estabelece é mediada pela língua, a qual, segundo Benveniste (*op. cit.*), é empregada pelo locutor para estabelecer certa relação com o mundo, assim, a condição de sua mobilização "é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente". Em Aquisição da Linguagem, o estabelecimento de referências pela criança perpassa as relações intersubjetivas de conjunção e disjunção, uma vez que a experiência na linguagem é uma experiência nova que faz com que a criança precise se ancorar na regularidade linguística expressa pelo outro para enunciar seu próprio dizer. Assim, a criança começa a constituir referências dêiticas, às quais Silva (2009) chamou de *referências mostradas*, uma vez que são referências que fazem parte do espaço enunciativo e que a criança incorpora em seu discurso. Quando a criança consegue desvincular-se da dependência do outro para enunciar e estabelecer referências não-dêiticas, ultrapassa a questão do arbitrário do signo, estabelecendo relações de forma-sentido e passando, então, a agenciar os signos da língua em frases, ela passa, então, a *constituir referências no discurso*.

Na leitura, Naujorks (2011) e Cremonese (2014) ressaltam que as referências constituídas no ato enunciativo dependem sempre do *aqui- agora* em que a enunciação ocorre, o que faz com que cada leitura seja sempre uma nova leitura, uma segunda alocação em que se produz sentidos a partir de outra alocação: a do texto em si. Essas duas perspectivas, a nosso ver, fundem-se quando falamos da instauração da criança na leitura: por estarmos em um momento de aquisição escrita-leitura e, portanto, de apreensão dos valores culturais e sociais da comunidade em que a criança se insere, a presença do outro é imprescindível, pois é a partir de sua leitura, do modo como este outro lhe apresenta universo gráfico, que a criança passa a estabelecer referências que, ora estão ancoradas nessa presença, ora são constituídas no discurso da própria criança que se percebe como sujeito disjuncto da leitura trazida pelo outro e enuncia *a partir* do presente enunciativo, produzindo sentidos ao que vê. Esse movimento, porém, depende de uma enunciação anterior, isto é, de uma *obra*: depende dos elementos que se apresentam no aqui- agora desta enunciação, o que caracteriza, para nós, o ato de leitura como uma segunda enunciação a partir de uma primeira, a presente na obra observada.

É com esse percurso teórico em mente que nos propomos a olhar aos fatos enunciativos a seguir.

Recorte enunciativo B1	
Participantes:	MÃE; ALE (tia, filmando); AVÓ (cozinhando)
Idade da criança:	02a 01m 24d
Situação:	SOF chega na cozinha para pedir um chá para a AVÓ, mas acaba fazendo manha porque quer sair. Sua MÃE chega com um folheto para ela.
MÃE:	olha, so, o que a mãe pegou pra você ... tem historinha aqui atrás, ó!
Com:	SOF pega o folheto da mão da mãe
ALE:	ah, que bonitinho, so! conta a historinha pra mim! que histó/ vamo vê o que tá passando aqui atrás, ó.
Com:	SOF entrega o folheto à tia que o abre na página em que há quadrinhos da Turma da Mônica.
ALE:	que qui tem aqui atrás?
SOF:	ah?
ALE:	quem é qui tá aqui?
SOF:	a moca!
ALE:	a mônica?
SOF:	xamô a môxa [?]
ALE:	é u cebolinha essi! não é u cebolinha?
SOF:	Aboxebolinha
ALE:	é u cebolinha! quem mais qui tá aqui?
SOF:	[XXX]
ALE:	essi aqui é u anjinho!
MÃE:	i aquela qui não toma banhu, sofia? quem é?
SOF:	ah?
MÃE:	uqui não toma banhu, quem é?
SOF:	ah?
MÃE; ALE:	comu si chama?
MÃE:	uCas/
SOF:	Ubanhu
MÃE:	u cascão
ALE:	aquele qui não gosta de toma banhu?
SOF:	ah?
MÃE:	u cascão! qui não gosta di tomá banhu!
SOF:	naum?
MÃE:	eli tá aí?
ALE:	eli chama cascão, eli tá aqui?
SOF:	uauÃO?
ALE:	é ... [SOF aponta para algo no livro] não essi é u cebolinha, né
MÃE:	ah, só tem u cebolinha aí
ALE:	que qui eli tá fazendo aqui, so?
SOF:	ahn?
ALE:	que qui u cebolinha tá fazendo aqui?
SOF:	[XXX] amalélu
ALE:	coméqui é?
Com:	SOF identifica a cor de fundo do quadrinho e repete
SOF:	Amaiéiu
ALE:	é amarelu?
MÃE:	é, amarelu é, né
ALE:	éé... que mais? que quieli tá fazendo aqui, ó?
SOF:	tá amalélu
ALE:	[=riso] tá amarelu? iaqui?
Com:	ALE mostra outro quadrinho
SOF:	azu!
ALE:	azul? i aqui?
SOF:	óxa!
ALE:	rosa; i aqui?

SOF:	[XXX] oxu
ALE:	essi aqui é laranja
SOF:	Aanja

Recorte enunciativo B2	
Participantes:	ALE (tia, filmando)
Idade da criança:	02a 09m 12d
Situação:	SOF está tomando banho e contando a história da Chapeuzinho Vermelho para ALE
Com:	ALE pega o livro impermeável de SOF e pede que ela a conte a história do livro
ALE:	i essa historinha? icomu é qui é essa historinha aí? eu não conheçu, conta essa historinha aí pra mim
SOF:	eu num sei
ALE:	cê num sabi?
SOF:	é dum passalinho
Com:	SOF está olhando a contracapa do livro, onde tem a gravura de um pássaro. ALE vira o livro e lê o título do livro, que está escrito em língua francesa
ALE:	chama os passeios da becassini
SOF:	É
ALE:	vamu vê o que qui tá falandu aqui, ó
Com:	ALE começa a ler em português para SOF o que está escrito em francês
ALE:	A becassini tá cum pressa; ela corri, ela corri sem pará
SOF:	naum! ela cói bem ápidu!
ALE:	[=risos] plic-plóc! a chuva cai, mas issu não faz a becassini parar, ela vai assim mesmu. ela continua assim mesmu. mesmu cum a chuva ela continua
SOF:	[apontando para uma gravura] i essi?
ALE:	aí aqui ó... nossa! tem um ventu qui faz ela vuá! tá vendo qui u guarda-chuva, ela voa no ar! HUM!!! ela fala NOSSA! aí, olha aqui ó! HUM!!! ela fala, como si tivesse num paraquedas, ó lá! aí u paraquedas abri i a becassini, ela larga todas compras dela qui ela tava carregando nu chão; vai tudu pru chão as compras dela
Com:	ALE vira a página. SOF olha a figura
SOF:	Ó
ALE:	HUM!!!
SOF:	olha!
ALE:	plufi! Aí ela cai na água! ...
SOF:	i aí /
ALE:	i ela faz isqui ó! na água...
Com:	SOF aponta para a outra gravura
SOF:	i aí eli si/
ALE:	aí aqui ela volta, ela consegui voltá pra terra, pega a motu e vai rápidu rápidu rápidu rápidu
SOF:	i aí
ALE:	Iacabô
SOF:	dinovu!
ALE:	[=risos] agora você conta pra mim
SOF:	num quélu, num sabi
ALE:	num sabi? que qui aconteci aqui? que qui ela ta fazendu aqui?
SOF:	coendu bem ápidu!
ALE:	ela tá correndo rápidu
Com:	SOF faz sons de velocidade

ALE:	iaí, depois? i aqui, que qui acontece aqui? que qui começô aqui?
[...]	
SOF:	i aí, a CHUVA!
ALE:	a chuva! mas aí ela para di corre só pucausa/ só puque começo a chuvê ou não? ou ela continua?
SOF:	ea ea usa u guadachuva fu coê, vuandu ia iaqui chama essa?
ALE:	becassini ela chama. becassini, óáí ó aqui que qui aconteci? ela voooa, puquê tem muito ventu! aí o guarda-chuva faz ela voá! ... idepois aqui? que qui ela faz aqui? onde qui/ que qui aconteci aqui? ela cai aondi?
SOF:	na água!
ALE:	ela cai na água, e aí ela vai isquiandu, txiiii @ idepois aqui, que qui ela faz?
SOF:	coê coê coê coê
ALE:	ela corri corri corri corri só que agora ela vai corrêdi motu. num é?
Com:	SOF mostra um outro brinquedo e pede para sair do banho

Recorte enunciativo B3	
Participantes:	ALE (tia, filmando)
Idade da criança:	02a 09m 12d
Situação:	ALE e SOF estão na sala da casa de SOF; ALE propõe que elas leiam uma historinha juntas, SOF pega um livro interativo.
ALE:	i tem um monti di pinguim aqui @ que quielis tão fazendu? vamu vê uque tá iscritu? @ eu leio pra você; vamu vê a historinha
Com:	ALE começa a ler para SOF, que fica olhando para o livro
ALE:	sou um pinguim e vivo nu mar, mais na verdade um fazendeiro eu queria me tornar
SOF:	iessi?
ALE:	si eu fossi um fazendeiru, usaria um chapéu di fazendeiru
SOF:	I ESSI?
ALE:	essi daqui é a a ovelha
Com:	ALE segue a leitura, mas é interrompida por SOF
ALE:	na cabeça/
SOF:	vo/ você conta a a tolinha da vêlha [= ovelha]?
ALE:	ué eu to contando uqui tá escritu aqui, ó
Com:	ALE segue a leitura
ALE:	si eu fossi um fazendeiru, usaria um chapéu di fazendeiru; na cabeça, eu colocaria/ eu o colocaria e para todos os lados andaria ... vamu vê
SOF:	iessi?
ALE:	essi daqui é du pinguim. sou um pinguim e vivo nu mar
SOF:	iessi?
Com:	ALE segue a leitura sobre cada um dos animais que está no livro
[...]	
SOF:	deixa eu põi um binquedu aqui?
ALE:	comu é qui funciona pra você por u brinquedu?
SOF:	é assim ó
Com:	SOF coloca os ímãs de roupas sobre um dos pinguins ilustrados no livro
ALE:	ahh! que legal!
[...]	
ALE:	que qui cê ta pondu neli? ropadu que? que qui é essa ropa aqui?
SOF:	É di di binquedu
ALE:	ropa di binquedu?
SOF:	num podi tirá deli! ... dexa assim condidu puque u pu mau vai pigaeli!
ALE:	[= risos] @ e aí si eli fica escondidu u lobu não pega?

SOF:	É @ dexa eu po um xapatuneli @
Com:	SOF segue colocando os ímãs sobre os pinguins
[...]	
SOF:	tá pontu! TABEL!
ALE:	tá prontu? @ cê pois dois pinguins numa ropa só? [= riso]
SOF:	num teim ropaqui
ALE:	cabô?
SOF:	agoagenti podipo uma opa beim nova
ALE:	uma roupa bem nova pra elis?
SOF:	É
ALE:	Huum
SOF:	mais mais mais a genti podi compá um bichinhu igau essi di essi aqui uma nuvem bem gandão
ALE:	Ahhh
[...]	
SOF:	i aí a genti podi compá um azu igau essi e aqui uma lalanja iquitu aqui
Com:	SOF indica onde há coisas escritas num quadrado laranja
SOF:	daí podi compá uma nuvem
ALE:	Ahn
SOF:	uma nevi beeem gandão i essi bichinhu novi [?] @ i aí
ALE:	hum @ i aí, qui mais?
SOF:	iessi @ [SOF fica por alguns segundos olhando o livro] i essi ussinhu
ALE:	Hum
SOF:	pacumpá um bichinhu bem nova da ussinhu i uma nuvem beeem gandoa assim
ALE:	Hum
SOF:	i podi compá um potinhu igau essi joguinhu [XXX]
ALE:	aaaah que legal!
SOF:	na feta!
ALE:	pra i na festa?
Com:	SOF acena com a cabeça
ALE:	ah que legal!
[...]	
SOF:	iaí você compi você compa uma opa bem assim di bancu impintadu
ALE:	Entendi
SOF:	você pinta u saopa bem assim dimaom i divedi assim ... iaí você pinta di ... petu!
ALE:	Huum
SOF:	você pinta dimalelu i di azul
ALE:	entendi @ que mais?
SOF:	i você mm você pinta a casinha dipoisa [?] puque tem lobu mau la
ALE:	AAHN? [= risos] quem falo qui tem lobu mau la?
SOF:	<u>qui foi isso?</u>
ALE:	éda televisão
SOF:	iaí você [XXX] [...] i aí você @ i aí ... aí você você você opa uma opa [XXX] pinguins i aí ... i aí você compa u opa bem diosa bem di di cololidu você pinta a casa di cololidu
ALE:	ahn... qui cor qui você ia pintá a casa? qui cor?
SOF:	você pinta!
ALE:	eu pintu? diqui cor você quéqui eu pinti a casa?
SOF:	você pinta dimaom
ALE:	di marrom?
SOF:	é. i aí você pinta u piguim di di petu di lalanja i di bancu ... i aí você pinta pinta @ e aí @ [olhando para a televisão] e aí você @
Com:	SOF parece estar se distraindo com a televisão
ALE:	iaí...
SOF:	iaí .. você compa uma nevi i só [XXX] uma nuvem beeem gandao i uma nuvem bem

gandoa assim di di petu ... i aí você compapi i a genti podi faze balé
--

Os três fatos enunciativos acima transcritos parecem demonstrar o modo como compreendemos o movimento de passagem de uma referência mostrada a uma referência constituída no discurso e o movimento de conjunção/disjunção da relação criança-outro no ato de leitura. No recorte B1, em primeiro lugar, vemos que a relação intersubjetiva que se constitui é uma relação de conjunção, já que o outro adulto, representado por ALE e MÃE, toma para si o papel de alocutar a criança, dando-lhe uma posição de *pessoa* na enunciação. A criança, nessa relação, para enunciar seu dizer, está na dependência do adulto que propõe, interroga, convoca a criança à produção de um enunciado; no entanto, dada a relação de conjunção *eu-tu*, a criança também depende da situação presente em que essa relação é dada, o que faz com que, ao enunciar, ela estabeleça referências ao que está presente, isto é, referências *mostradas* na situação enunciativa (cf. SILVA, 2009).

Podemos perceber, por exemplo, a dificuldade de SOF para nomear um personagem que está ausente da história: o Cascão. Embora a MÃE traga em seu discurso uma característica muito própria do personagem, SOF, por estar na dependência da situação enunciativa, não estabelece uma relação entre *forma-sentido* de um semiótico partilhado, e evoca em seu dizer apenas o que se presentifica no ato enunciativo, por exemplo, o discurso do outro, ao responder "u banhu" à pergunta de MÃE e ALE. Ainda, quando MÃE e ALE questionam SOF sobre a presença desse personagem no livro, ela aponta para outro personagem, o Cebolinha, o que demonstra, para nós, o apego aos elementos em *presença* no ato de leitura. Esse trecho ressalta, a nosso ver, o que a criança compreende como leitura quando ainda dependente de uma relação de conjunção: a convocação do outro para perceber consigo os elementos que integram o aparato material.

Além disso, no trecho, vê-se como as referências dêiticas no ato de leitura se mostram presentes quando MÃE questiona SOF sobre "que qui u cebolinha tá fazendu aqui?"; a resposta da criança volta-se à cor do quadrinho, isto é, ao elemento arbitrário que se presentifica: primeiro pela cor "amalélu", depois "azu", "óxa", "oxu", "aanja", e não sobre a ação que o quadrinho representa, a qual, muitas vezes, pode não ser reduzida a apenas uma palavra. Assim, o sentido das palavras que a criança produz nesse recorte parece ser a própria referência no mundo do que identifica como signo, o que corrobora com o que acreditamos ser compreendido pela criança como *leitura* quando ainda em dependência da relação com o outro para produzir sentidos no ato enunciativo.

Também é interessante notar que SOF desde o início reconhece que os quadrinhos contam uma história da Turma da Mônica, dado que esta é a primeira (e única) personagem que SOF "reconhece" e nomeia, o que demonstra que este já é um elemento da cultura de leitura presente no mundo dessa criança. Essa relação com a cultura nos evoca o dispositivo enunciativo de Silva (2009): (*eu-tu/ele*)-*ELE*. Expliquemo-nos: Silva (2009) considera que o sujeito em aquisição da linguagem está sempre em uma relação de alteridade com a cultura (*ELE*), isso porque, estando desde sempre imerso na linguagem e na sociedade, a criança está em relação constante com a língua a qual, dada sua propriedade interpretante, manifesta os valores culturais inerentes a esse meio. Como dissemos, a leitura é, para nós, um desses valores culturais, dado que a consideramos como uma *herança*: assim como a criança nasce em uma sociedade e uma língua já estabelecidas, nasce em uma sociedade que lê e interage com o mundo letrado. Esse mundo é apresentado à criança de diversas formas, em especial por meio de livros, os quais têm características singulares: cores, disposição de elementos, presença ou não de escrita. Os quadrinhos da Turma da Mônica, nesse sentido, também têm características singulares, as quais são percebidas por SOF; ao percebê-las, a criança as relaciona com a própria personagem, um elemento da cultura, a qual, "a todo momento, atravessa a trama da alocação e descentra esse sujeito [...] de suas escolhas porque sob suas formas enunciativas há outras formas e sentidos já enunciados" (SILVA, 2009, p. 273), ou seja, sendo transversal à enunciação, a cultura evoca sentidos à criança, descentrando-a de sua própria escolha enunciativa – SOF percebe que a obra que se lhe apresenta é uma obra da Turma da Mônica e, assim, presentifica essa personagem a partir dos elementos culturais que reconhece como pertencentes a esse elemento, muito embora possamos perceber, em seguida, que a própria Mônica não está retratada no texto pela correção de ALE: "é u cebolinha essi! não é u cebolinha?". De qualquer modo, podemos afirmar que, mesmo transversal, o que evoca a relação da criança com a cultura são os elementos *presentificados* na situação enunciativa, o que faz ressaltar o estabelecimento de referências mostradas pela criança.

De certa maneira, a relação de conjunção criança-outro também se vê no recorte B2, porém, neste fato, os movimentos de conjunção-disjunção e de constituição de referências parecem oscilar um pouco mais. No início do recorte, por exemplo, SOF ancora-se na imagem presente na contracapa do livro, que está virada para si, para responder à ALE que o livro conta a história de um "passalinho"; tomando como temática, portanto, a gravura que está presente no livro, uma referência dêitica que acessa para responder à pergunta da tia. Porém, também se percebe que, durante a leitura do livro, realizada por ALE, SOF apropria-se da

língua e enuncia-se *em resposta a* ALE: "naum! ela cói bem ápidu!", imprimindo sua percepção sobre os elementos do livro. Ao mesmo tempo, quando ALE pede que, dessa vez, SOF leia a história, a criança toma como ponto de partida de sua leitura os elementos não-linguísticos para identificar as ações que a personagem do livro realiza; assim, apropria-se da língua e enuncia sua percepção como *sujeito-leitor*, o que se destaca para nós principalmente pelo fato de SOF imprimir elementos que estão além da referência mostrada no ato enunciativo, como os sons que indicam velocidade após afirmar que a personagem está "coendu bem ápidu!".

Na sequência da leitura, também vemos SOF encadear acontecimentos em sua enunciação, afirmando que "ea usa u guadachuva fu coê, vuandu", demonstrando que embora se ancore nas referências *da* situação enunciativa, não mais se ancora apenas *na* identificação de elementos, mas os toma como ponto de partida na identificação de unidades e gravuras para ler uma *história*. Além disso, nesse recorte fica mais evidente o modo como SOF não está preponderantemente da dependência da enunciação de ALE, enunciando sem precisar que a tia lhe convoque para ocupar um lugar de sujeito, mas apropriando-se do aparato linguístico e evidenciando o modo como produz sentidos aos elementos que compõem o livro, referenciando-os a seu próprio modo.

Já no último recorte enunciativo deste grupo, o B3, gostaríamos de chamar atenção para duas questões que dizem respeito à referência. Uma que tem por base elementos não-linguísticos; outra, elementos linguísticos. Um dos pontos interessantes sobre o livro que norteia esta leitura é o fato de ele ser um livro interativo; com ele, há ímãs que podem ser fixados no livro de modo a complementar a história que está sendo lida. Ao fixar os ímãs em forma de roupas nos pinguins do livro, SOF reinventa a história e, conseqüentemente, sua leitura: ao vestir um pinguim, SOF fornece a ele um esconderijo, "puque u pu mau vai piga eli"; ao acabarem as roupas, SOF afirma que é preciso "po uma opa beim nova" e começa a enumerar coisas que se podem comprar, constituindo, portanto, referências que estão além das referências mostradas na situação enunciativa. Além disso, embora os elementos que SOF menciona ser preciso comprar sejam todos elementos que estão presentes no livro, a criança os reveste de outros sentidos também pertinentes ao ato enunciativo dando um novo rumo à história. Na lógica de SOF, se as roupas que vestem os pinguins acabaram e se quer colocar roupas novas, é preciso comprá-las, e, se se está lendo uma história, é preciso incorporar os elementos que seu aparato material apresenta. Assim, SOF insere em sua "lista de compras"

cores, animais, objetos presentes no livro, todos elementos novos que os personagens podem usar para ir a uma festa.

Nesse sentido, vê-se o modo como SOF assume a posição de *sujeito-leitor* e redireciona sua leitura de acordo com o modo como está instaurada na sua língua com a cultura nela impressa, em uma relação de independência da leitura de ALE, uma vez que sua enunciação não retoma a leitura do outro-adulto, tampouco a segue como um norte. SOF, portanto, constitui referências ao ato enunciativo *a partir* dos elementos que emergem do livro, não os tomando como referências dêiticas/mostradas nem mesmo precisando do discurso do outro-adulto para estabelecer seu ato de leitura. Além disso, a criança traz para sua leitura elementos externos ao texto, referenciando, por exemplo, personagens de outras histórias e estabelecendo relações de sentido entre esse personagem externo ao livro que está lendo e os elementos contidos neste livro – como é o caso da incorporação do lobo mau, que, neste ato de leitura, pode "pegar" os pinguins que não estiverem escondidos.

Como mencionamos, também se faz ressaltar nesse recorte enunciativo a presença de formas linguísticas. Isso se faz presente, em um primeiro momento, quando SOF pede que ALE conte a história da ovelha, um dos animais que estavam ilustrados no livro. ALE, porém, responde que está contando *o que está escrito*, e o que está escrito não é uma história sobre a ovelha, mas sobre um pinguim que queria ser fazendeiro. SOF, alguns turnos mais tarde, também identifica que há algo escrito em um quadro laranja e, embora não tenha domínio do sistema escrito, o reconhece como uma possibilidade de sentidos, afirmando que há algo "iquitu aqui". É verdade que esse apontamento de SOF não modifica seu ato de leitura, mas serve para demonstrar que a criança percebe haver, neste ato, outros elementos que produzem sentido além das ilustrações e gravuras; assim, este é um passo importante na instauração da criança na leitura, pois demonstra o modo como percebe os elementos dispostos no livro. É interessante notar, nesse caso, que a criança estabelece uma referência mostrada sobre a escrita, indicando *onde* a escrita está, e não estabelecendo sentidos a partir dela. Isso, como veremos adiante, deve-se a uma não-elaboração entre as relações de forma-sentido, quando, então, a criança passa a estabelecer referências *sobre* a escrita.

A partir das análises, então, podemos perceber que a constituição de referências pela criança, no ato de leitura, passa por referências dêiticas, isto é, referências mostradas no ato enunciativo, as quais têm, muitas vezes, seu sentido atrelado ao *reconhecimento*, em uma relação quase *sígnica*, o que faz com que a criança, durante a leitura, inicie identificando os elementos que estão contidos no aparato material ao invés de enunciar *sobre* eles. Nesse

ponto, também é pertinente ressaltar o que dissemos no recorte A1 a respeito do *olhar*, dado que esse modo de leitura passa necessariamente pela percepção da criança dos elementos que estão no livro, o que o faz pelo ato de *ver*. Além disso, nesse momento, a criança também demonstra uma grande dependência do discurso do outro-adulto, incorporando em sua leitura elementos do dizer do outro, dada a regularidade que ali se presentifica. Já as referências *constituídas* pela criança, passam, muitas vezes, pela emergência da subjetividade do locutor-criança, que se apropria da língua para emitir sua impressão sobre a leitura, sobre os elementos lidos. É nesse movimento de percepção que a criança também incorpora em sua leitura elementos culturais, estabelecendo relações de sentido entre esse elemento externo e os elementos do aparato material da leitura. Assim, a passagem da criança de uma leitura quase *sígnica*, que se ancora nas referências mostradas no discurso, a uma leitura que constitui referências nesse ato tem estreita relação com o movimento de *conjunção/disjunção* que se estabelece entre *eu* e *tu* a partir da língua, isto é, da não-pessoa *ele*. É na constituição de referências, portanto, que se instaura a correlação de *personalidade*, distinguindo-se o que, no discurso, é *pessoa* e o que não é. Porém, e isso é importante destacar, as referências de que tratamos aqui dizem respeito majoritariamente a elementos não-linguísticos que constituem o ato de leitura, pois os elementos linguísticos casam uma estreita relação de *forma-sentido*, sobre a qual falaremos no tópico a seguir.

3.2.3 F de forma; S de sentido: a constituição de elementos linguísticos no ato de leitura da criança

Como já mencionamos, embora, para fins de análise, tenhamos separado os fatos de linguagem por categoria, é evidente que, no ato enunciativo, todas essas categorias se manifestam, o que faz com que possamos sempre olhar a um fato de linguagem por diferentes perspectivas. Por isso, quando tratamos, no item 3.3.2, sobre a constituição de referências, foi preciso evocar as questões a respeito da constituição intersubjetiva no ato de leitura pela criança através das noções de *conjunção/disjunção* criança-outro. Assim, nesse ponto, também compreendemos que não há como verificar o modo como a criança mobiliza as noções de *forma* e de *sentido* de maneira dissociada das noções de *referência* mostrada/*constituída* no discurso.

Vimos nas *Últimas aulas* que tomar consciência da língua em uma realidade distinta é uma operação muito trabalhosa, "como bem sabem, por experiência, aqueles que ensinam os rudimentos da escrita às crianças" (UA, p. 129). Isso porque a escrita supõe uma abstração do aspecto fônico da língua, isto é, uma abstração da realidade pela qual a criança reconhece a língua (cf. DIEDRICH, 2015) para uma representação complexa que exige a mobilização de um novo conhecimento: o do sistema semiológico da escrita. Esse conhecimento, porém, não chega à criança como uma "surpresa": uma vez que ela nasce imersa na sociedade, imersa na cultura, e apreende, via língua, que o ato de *ler* significa, a criança assimila que há uma lógica por trás do ato de leitura da qual ela precisa se apropriar para enunciar uma leitura como a dos que já se instauraram no mundo da escrita. No entanto, conforme encontramos nas *Últimas aulas*, a assimilação da leitura não ocorre de maneira dissociada da assimilação da escrita, pois "'ler' e 'escrever' são o mesmo processo no homem" (UA, p. 180); desse modo, mesmo que nosso trabalho verse sobre a leitura, nesse ponto, não será possível ignorar o sistema de escrita, nem mesmo seu ato. Assim o é, principalmente porque estamos falando de um momento de aprendizagem: de aquisição da língua, do mundo, dos elementos culturais de uma sociedade; nesse contexto, a criança, embora se aproxime do universo letrado através da enunciação, ao assimilar o mundo da *escrita* como sistema semiológico, o faz por partes, reconhecendo, primeiramente, suas *formas*.

Todavia, como estamos ancorados em uma teoria da linguagem benvenistiana, entendemos que não podemos tratar de *formas* da língua e ignorar a noção de *sentido*, dado que essas são noções gêmeas (cf. PLG II, p. 221). Vimos também que não há, em Benveniste, *apenas uma* noção de forma e sentido, mas que "há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma" (*op. cit.*, p. 229), ou seja, há forma e sentido no domínio semiótico, assim como há forma e sentido no domínio semântico. No domínio semiótico, a noção de forma diz respeito às unidades da língua distribuídas em níveis, enquanto a noção de sentido diz respeito à integração dessas unidades em níveis superiores de modo que possam ser *reconhecidas* no uso da língua. Já no domínio semântico, a forma diz respeito ao modo como o locutor agencia as palavras em frases para produzir um sentido global que deriva do intencionado da frase. Em nossa análise, embora estejamos nos centrado em uma análise enunciativa, a noção de forma e de sentido na escrita tem muito mais relação com as noções presentes no domínio semiótico da língua, isto porque, como vimos, *escrita* para Benveniste não é sinônimo de língua sob forma escrita, mas deve ser compreendida como um sistema semiológico. Assim, entendemos que o reconhecimento das formas pela criança é um

reconhecimento de forma-sentido *escritas*, noções que, portanto, tem respaldo no domínio semiótico. O modo como acessamos esse reconhecimento, porém, é na situação enunciativa, o que justifica nosso procedimento de análise.

A seguir encontram-se os fatos de linguagem que ilustrarão esse pensamento.

Recorte enunciativo C1	
Participantes:	MÃE; ALE (tia, filmando); AVÓ
Idade da criança:	02a 05m 08d
Situação:	MÃE, ALE e AVÓ estão conversando sobre comprar uma cabaninha para SOF, que está comendo salgadinho.
Com:	SOF olha para o chão e encontra um adesivo de uma letra
SOF:	AHH! A a
MÃE:	é a a letra
SOF:	a leta!
[...]	
Com:	ALE e AVÓ seguem conversando sem dar muita atenção à descoberta de SOF; então ela repete.
SOF:	A LETA!
ALE:	cadê a letra?
SOF:	TAQUI!
ALE:	ah!! gruda ela! põe ela na... onde a gente pode grudar? gruda na geladeira
Com:	SOF pega o adesivo e corre para colá-lo na geladeira

Recorte enunciativo C2	
Participantes:	MAR (amiga da família, filmando), SOF
Idade da criança:	03a 1m 12d
Situação:	MAR e SOF estão no quarto brincando
Com:	SOF abre a gaveta de livrinhos e pega um
SOF:	olhuqui eu tenhu!
MAR:	que qui é issu?
SOF:	um livu!
MAR:	Hum
SOF:	é di uma historinha legal @
Com:	as duas sentam-se no chão e SOF observa algo na capa do livro
SOF:	olha uma letinha ... é da mariana @
Com:	SOF tira da capa do livro um adesivo com um M e cola no chão
SOF:	eu vô tira tudu a letrinha daqui ... qui tinha coladu [XXX]
Com:	SOF cola um N no chão
MAR:	cê vai tirá todas as letrinhas?
SOF:	puque puque tava tava/ tá atapalhandu

MAR:	tá atrapalhandu u que?
SOF:	a aletinha
MAR:	Hum
Com:	SOF tira outro M e cola no chão
SOF:	essi é du max ... i da mariana
MAR:	quem qui é a mariana?
SOF:	a minha amiguinha na escolinha
MAR:	ah ta
SOF:	ó é do max e da mariana @ ó aqui tem mais otu
Com:	SOF segue tirando os adesivos de letras da capa do livro e os colando no chão
MAR:	quanta letrinha!
SOF:	eu tenhu um monti
MAR:	um monti cê tem?
Com:	SOF tira outra letrinha
SOF:	essi é da laís
MAR:	hum @
SOF:	eu tô colandu tudo as letinha
MAR:	cê tá colando i depois você vai dexá tudu nu chão?
SOF:	é ... e você vai iscolhê qual qui é
MAR:	qual?
SOF:	Você
MAR:	ahn ... qualqué letrinha?
SOF:	é ... só falta mais uma @ [xxx] qual qué seu nomi?
MAR:	meu nomi é márcia
SOF:	essi seu nomi a letinha?
Com:	SOF aponta para uma letra
MAR:	ahhhh quasi! vamu procura aqui/
SOF:	ESSI?
Com:	MAR mostra qual a letra de seu nome
MAR:	Essi
SOF:	[xxx] du max
MAR:	essi aqui ó, eme! [m] [m] [m] [mar vocaliza o som da letra]
[...]	
SOF:	essi é da mariana e do max [apontando para o m]
MAR:	então, da mariana e de márcia
SOF:	da mariana i di márcia

Recorte enunciativo C3	
Participantes:	ALE (tia, filmando)
Idade da criança:	04a 08d
Situação:	ALE e SOF estão na sala da casa da AVÓ e SOF pede que ALE leia o que está escrito em um envelope que está no sofá
SOF:	cê tem que lê AQUI! vai, lê
Com:	AVÓ começa a falar com ALE e ela demora para atender SOF, que se incomoda e insiste para que ALE leia
[...]	
SOF:	cê tem qui lê a escrita! [xxx]
ALE:	[xxx] qui coisa!
[...]	
SOF:	conta! um...
ALE:	tá escritu faculdade

SOF:	e aqui?
ALE:	di filosofia
SOF:	QUE?
ALE:	faculdadi di filosofia
SOF:	QUE?
ALE:	cê não pediu preu lê? faculdade de filosofia
SOF:	sofia?
ALE:	é [= risos] filosofia, ela entendeu sofia [falando para AVÓ e outra tia que estavam na sala] é, quasi [falando para SOF] quasi ali filo-SOFIA ó aí ó, é! Tem u nomi dela
[...]	
SOF:	que qui tá iscritu mesmu aqui?
ALE:	faculdade de filosofia
SOF:	[rindo] cê disse meu nomi?
ALE:	é [= risos]
SOF:	cê disse meu nomi?
ALE:	não, eu dissí filo-sofia

Recorte enunciativo C4	
Participantes:	ALE (tia, filmando)
Idade da criança:	04a 01m 26d
Situação:	SOF está escrevendo seu nome em uma folha de papel
SOF:	agora adivinha qui tá direitinho
Com:	sof mostra a folha com seu nome escrito
ALE:	ah! e cê sabi iscrevê sofia domene?
SOF:	uhum!
ALE:	já tá iscritu sofia domene aí?
SOF:	é assim meu nomi u S u Ó u F u I i u A
ALE:	ah! que mais qui cê sabi iscrevê?
SOF:	sei iscrevê você
ALE:	tão xeu vê
SOF:	fala as letra qui eu num si fazê cas letra eu num sei
ALE:	A, cêsabi u A?
SOF:	sei @ prantu
ALE:	L
SOF:	éli
ALE:	I E
SOF:	E?
ALE:	E! E di elefanti
SOF:	assim? [SOF faz o gesto da letra E no ar]
ALE:	isso
Com:	ALE espera SOF terminar de escrever
ALE:	muito bem!
SOF:	só assim?
ALE:	é alê tá iscritu aí
SOF:	[apontando com a caneta para cada letra, lê] a-le-sã/
ALE:	peráí [vira a caneta] xeu vê, coméqui é qui tá iscritu aí? lê pra mim
SOF:	[apontando para o A] A [apontando para o L] le [apontando para o E] san... não! [volta a apontar para o A] A [aponta novamente para o L] le [volta a apontar para o A] A [apontando mais uma vez para o L] le [apontando novamente para o E] san...
Com:	SOF olha para a tia, percebendo que há algo errado
ALE:	tá faltando alguma coisa? [= risos]

SOF:	alessandra
ALE:	vamu iscrevê ó, eu vô ti mostra comu é qui iscrevi meu nomi
SOF:	hum
ALE:	ó ale [começa a escrever o resto do nome] san-dra

Os recortes que compilamos no grupo C demonstram o modo como a criança se aproxima do sistema de escrita; em C1, por exemplo, vê-se que SOF está apenas começando a identificar o que são letras: ao encontrar uma figurinha com uma letra no chão, chama a atenção dos adultos ao seu redor para sua grande descoberta. O que está em jogo aqui é o reconhecimento de uma forma, mesmo que de maneira isolada; o sentido que SOF atribui a essa forma lembra o que Benveniste (PLG II, p. 227) nos diz a respeito do conceito de significado no domínio semiótico: "significar é ter um sentido, nada mais", o que se responde por sim ou não. Quando SOF reconhece uma letra, o sentido que atribui a essa forma é o próprio fato de *ser* uma letra e, assim, de *ter* um significado reconhecido socialmente.

Já em C2, além de *reconhecer* a *forma* de uma letra, SOF *atribui* um sentido a ela, qual seja: o de que essa unidade integra um nível superior da língua. Ao dizer que o M é a letra da Mariana e do Max, e que o L é a letra da Laís, SOF já não está simplesmente reconhecendo que as unidades escritas têm um sentido, mas também está reconhecendo o fato de que esse sentido está na capacidade de integrar outras formas, no caso, os nomes próprios. SOF reconhece também não só que *tudo tem um nome* (cf. PLG I, p. 31), mas que *os nomes têm letras*, e, assim, que há na escrita a possibilidade de nomear o mundo. Outro ponto interessante desse fato é que as letras designam nomes de pessoas que são próximas de SOF, como ela mesma ressalta: "Mariana é minha amiguinha da iscolinha", o que demonstra o modo como a criança integra em seu dizer o mundo ao seu redor, constituindo referências em seu discurso a elementos que estão ausentes na situação enunciativa, mas que carregam valores a serem atribuídos às unidades de escrita. Isso faz retomar outra noção de sentido relacionada ao domínio semiótico, a de que "o *sentido* é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* linguístico", que será o fato de que essa unidade pode ser identificada *em* uma unidade mais alta (PLG I, p. 130-131, grifos do autor). Desse modo, podemos inferir que SOF reconhece a função linguística que uma letra tem ao designá-las como pertencentes a outras formas de língua; isso também pode ser identificado quando SOF demonstra reconhecer que todas as pessoas têm "uma letra para chamar de sua" ao perguntar a MAR qual seu nome e se "essi seu nomi a letinha?" e ao tentar identificar qual das letras ali dispostas poderia ser a letra do nome de MAR. Esse fato demonstra de que maneira a cultura escrita chega à criança, já que muitas vezes as letras são

apresentadas como sendo as letras de coisas que a criança reconhece, que lhe são próximas, isto é: a cultura escrita chega à criança através de relações com o mundo que ela já conhece e com o qual interage.

Outro ponto que julgamos ser pertinente destacar nesse fato de linguagem é a presença de MAR como o outro-adulto que introduz a criança ao mundo da escrita, buscando demonstrar à SOF a relação som-letra através da vocalização de [m]. A aproximação fônica, mesmo que aparentemente não tenha sido apreendida pela criança, ressalta a relação *graphé-phoné* que Benveniste aponta nas *Últimas aulas*, demonstrando que há, na e pela escrita, a mesma língua que se fala. Assim, essa aproximação serve para que a criança perceba a presença do elemento linguístico no ato de escrita/leitura de modo que possa reconhecê-los em outras circunstâncias como *sistema*, como estando em relação com outros elementos e não apenas como uma referência a alguém que lhe é próximo.

No recorte enunciativo C3, estamos diante de uma situação riquíssima de reconhecimento do sistema de escrita. Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar os trechos em que SOF enuncia: “cê tem que lê AQUI” e “cê tem que **ler a escrita**”. Isso é revelador de que a criança está num mundo em que escrever e ler são atos interdependentes, pois como diz Benveniste “uma escrita só é escrita se pode ser lida. Tudo está aí: ler é o critério da escrita”. (UA, p. 180). Desse modo, embora SOF ainda não esteja apropriada do sistema semiótico da escrita, reconhece seu funcionamento intersubjetivo ao compreender que, se há escrita, essa está na dependência da leitura. Isso deriva necessariamente do modo como a criança, na relação intersubjetiva, é integrada a essa nova maneira de enunciar no mundo, por meio de letras. Por SOF estar nessa experiência de linguagem, percebe que se há uma escrita esta requer uma leitura.

Além disso, a relação grafia-fonia, que mencionamos em C2, também se destaca fortemente no recorte C3, quando SOF identifica na leitura de uma palavra seu próprio nome. ALE, sem notar a relação fônica com o nome de SOF, lê "faculdade de filosofia", conforme a criança lhe pede. SOF, reconhecendo as unidades fônicas de seu nome no sintagma *filosofia*, prontamente indaga: "sofia?". É interessante notar como se faz presente a noção de enunciação fônica que Diedrich (2015) desenvolve: ao ler em voz alta, ALE *emite* sons que são *percebidos* por SOF como sendo parte de seu próprio nome. A percepção dos sons, nesse fato, não diz respeito apenas à enunciação fônica, mas à possibilidade de a criança depreender que há uma relação entre a fala e a escrita, a de que, pela língua, também se significam os referentes do mundo. Nesse sentido, SOF encontra, na leitura do outro, uma forma sonora que

identifica como tendo um sentido: o de representar seu próprio nome. Assim, percebemos que no ato enunciativo de leitura como enunciação fônica, a criança passa a reconhecer, pela vocalização, as unidades que também integram o mundo escrito em uma relação forma-sentido, visto que o reconhecimento dessas formas está atrelado ao sentido que evocam. As imagens das letras “suscitam a materialidade da língua” (UA, p. 155): é a escuta do fônico e a visão das letras em relação. Nas Últimas aulas, Benveniste pontuou que “na operação de leitura, a coleta de signos escritos se efetua graças aos olhos” (*op. cit.*, p. 174), no entanto, encontra-se nas anotações de seus alunos na mesma aula a possibilidade de haver uma leitura pautada pela *voz que fala*, a qual se designa como *leitura pública* (*op. cit.*, p. 175). Nesse sentido, é possível afirmar que a leitura em voz alta de um outro, também é leitura a quem *ouve e percebe* os elementos que são vocalizados nesse ato. Assim, quando SOF, através da escuta, percebe os sons de seu nome na leitura de ALE, ela própria realiza seu ato de leitura.

O recorte C4, assim como C2 e C3, traz a relação som-letra, mas essa relação apresenta-se um pouco diferente. SOF quer escrever o nome de ALE e pede que a tia “fale as letras”, que ela não sabe. Assim, ALE começa a soletrar seu nome, mas, ao invés de soletrar o nome inteiro, soletra apenas as três primeiras letras, pelas quais também é conhecida. SOF, após ter grafado as letras que ALE lhe “falou”, vai *ler* o que escreveu; porém, percebe que a forma “ale” escrita no papel não comporta o nome inteiro de sua tia. Esse fato, para nós, traz à tona o modo como a criança percebe a relação forma-sentido *na* relação letra-som, de modo que, ao reconhecer a forma de uma letra, reconhece que ela precisa emitir um som. O *som* do nome de ALE, desse modo, não correspondia, por mais que SOF tentasse várias vezes, às três letras que escreveu. Desse modo, percebe-se que a criança, ao reconhecer o modo como o domínio semiótico da escrita opera, em relações *graphé-phoné*, busca, em seu ato de leitura, essa relação fala-escrita, descobrindo um novo dispositivo “que retoma e retransmite o conjunto de signos recebidos” (UA, p. 181). A leitura, como ligada à escrita, é um sistema secundário revezado. Se a orelha coleta a fonia, o olho coleta os traços escritos “entre a mão (escrita) e o olho, o elo é a *graphé* traçada-lida”. Esse “revezamento” é percebido na instauração de SOF na leitura, pois o sistema primário sustentado no vocal-orelha é a alavanca para pensar a grafia. Com isso, ao isolar as letras e integrá-las, dá-se conta das unidades da própria língua como discreta, pois se depara com o fato de que há “elementos discriminadores que o falar confunde” (UA, p 182).

Há também nesse fato outra relação forma-sentido que se pode analisar: a relação entre o “nome da letra” e o modo como esta é grafada. Quando ALE soletra as letras de seu nome,

SOF precisa apreender o nome da letra e estabelecer uma relação de *sentido-forma*, já que o que a criança percebe, na emissão do outro-adulto, é um certo tipo de sentido que precisa se presentificar sob forma escrita. Assim, SOF, imersa na língua como interpretante, percebe um outro modo de significar pela língua, que é escrever/ler além de falar/ouvir. Nesse movimento, entendemos que se encontra também a atividade da linguagem interior⁵⁰, já que, como se encontra nas anotações de Benveniste para sua 8ª aula, "o ato de escrever não procede da fala pronunciada, da linguagem em ação, mas da linguagem interior, memorizada" (UA, p. 132); desse modo, a criança, ao perceber e apreender a letra que precisa ser representada sob forma escrita, precisa acessar em sua memória o modo como se objetiva a substância linguística nesses moldes para, então, escrevê-la. Isso é uma atividade que alguém familiarizado com o sistema semiótico da escrita o faz quase automaticamente, porém, para uma criança que está apenas começando a se apropriar desse sistema, envolve uma complexidade maior. Por isso, SOF recorre à regularidade da língua que o outro representa, demonstrando a forma como acredita que a letra precisa ser grafada. Desse modo, entendemos que, por serem duas operações complementares, a assimilação das noções de forma-sentido na escrita está relacionada também com o modo como a criança passa a compreender essas noções no seu ato de leitura, fazendo comparecer, assim, o modo como a escrita é compreendida como o *revezamento da fala* por comportar a relação *graphé-phoné*.

Nesse sentido, também gostaríamos de recuperar as noções de referência que a criança estabelece, pois, como dissemos, a constituição de referência a elementos linguísticos no discurso compreende a noção de forma-sentido da escrita. Isso se evidencia, para nós, tanto quando a criança parte de uma referência escrita mostrada, através das letras com que se depara no ato enunciativo, e a relaciona com outros elementos aos quais constitui referência (como o M de Mariana) pela língua; quanto quando a criança constitui referência à própria escrita, através da autosemiotização da língua na atividade de sua linguagem interior. Assim, a constituição de referências a elementos linguísticos pela criança, segundo nossos fatos de linguagem, perpassa o modo como ela se apropria da relação forma-sentido das unidades semióticas, estabelecendo a relação dessa unidade com sua vocalização na língua falada.

⁵⁰ Retomamos aqui que nossa leitura a respeito do conceito de *linguagem interior*, presente nas *Últimas aulas*, é apenas uma leitura inicial desse termo. Acreditamos que ainda há muito a ser dito a esse respeito, dadas as suas intrigantes aparições na obra póstuma atribuída a Benveniste. Ao mesmo tempo, as passagens que integram o conceito de *linguagem interior* ilustram uma complexidade de pensamento que merece ser desbravada tanto à luz da semiologia quanto à luz dos textos em que Benveniste dialoga com áreas da Psicologia.

Esse, porém, é um dos caminhos que a criança percorre para instaurar-se num mundo leitor. A nosso ver, o modo como a criança começa a instanciar-se na leitura, na verdade, independe da apreensão do sistema semiótico da escrita, que vem a ser uma consequência das relações que estabelece, pela língua, com os elementos desse mundo. Nesse sentido, há um percurso de instauração, uma *diacronia enunciativa* que comporta as situações em que, com o outro, a criança deparou-se com a leitura, o que veremos a seguir.

3.2.4 O mundo de SOF: marcas de uma história de leitura

Até agora, temos analisado três instâncias um tanto específicas que constituem o ato enunciativo. A primeira delas, e essencial, centrou-se no modo como se constitui a relação intersubjetiva *eu-tu* que permite à criança constituir-se como sujeito de sua leitura. Nesse ponto, desdobramos as noções de relação de conjunção e de disjunção propostas por Silva (2009), as quais sustentam que a criança, para se constituir como sujeito enunciativo, depende de um outro que ora a instancie como pessoa do discurso, ora se ausente para que ela possa, apropriando-se da língua e ancorando-se no dizer do *outro*, instanciar-se como pessoa subjetiva, como *eu* de seu discurso. Além disso, com o entendimento de que, no ato de leitura, o leitor encontra-se em uma posição ativa de *atribuir sentidos*, logo, de *eu*, e não em uma instância alocutada (cf. NAUJORKS, 2011), pudemos concluir que a constituição da criança como sujeito de sua leitura está na dependência tanto da relação intersubjetiva *criança-adulto*, que lhe possibilita ocupar um lugar na enunciação, quanto da intersubjetividade estabelecida entre *criança-obra*, que define este ato como um ato enunciativo de leitura, possibilitando que a criança atribua sentidos a um aparato material *a partir* dele mesmo.

A segunda instância que desenvolvemos destacou a relação que as pessoas do discurso estabelecem com a não-pessoa, isto é, com a *língua*. É através dela que se constituem referências na enunciação, pois, com os domínios semiótico e semântico atuando em conjunto, é possível criar e recriar uma realidade, referindo e co-referindo *no* e *pelo* discurso. Nesse sentido, a criança, por nascer na linguagem, está desde sempre imersa num mundo que significa pela língua; ao se apropriar desse mundo, dada a relação conjuntiva que estabelece com o outro, a criança apega-se ao que está na situação enunciativa, e, portanto, estabelece pela língua referências que estão presentes nesse ato. Mas, ao se apropriar do *modus operandi* da língua: da relação forma-sentido, da sintagmatização de unidades da língua no discurso, a criança passa, então, a *constituir* referências em sua enunciação, evocando, pela língua,

elementos de um mundo que não lhe está imediatamente disposto, mas que podem ser significados e presentificados em seu dizer.

Na leitura da criança, portanto, o mecanismo de referência também condensa uma passagem de referência mostrada à referência constituída no discurso. Na dependência da situação enunciativa e em relação de conjunção com o outro-adulto, a criança lê os elementos que integram o aparato material de sua leitura: os identifica e nomeia; quando se constitui como sujeito de sua enunciação, porém, passa a referenciar *a partir* do texto/obra, incorporando em seu discurso elementos da cultura que a rodeia e sintagmatizando os elementos da língua de modo a constituir sentidos à história que lê.

É também nesse movimento de constituição de referência e de reconhecimento da língua como um modo de recriar a realidade que a criança passa a reconhecer que há língua no ato de leitura. Isso não diz apenas respeito ao discurso que se enuncia, mas também às unidades que compõem esse discurso. Desse modo, a criança passa a perceber a *escrita*, sua relação com a fala e os sons, e a constituir referências a esse sistema, compreendendo também sua própria capacidade de mobilizar essas unidades para intervir no mundo.

Esse percurso, como ressaltamos em outros momentos, é uma escolha metodológica, e não obedece a uma cronologia. Olhamos para os fatos de linguagem a partir de um ponto de vista e buscamos analisá-los a partir dele, o que não impede outras análises, não querendo dizer, então, que essas instâncias não ocorram concomitantemente. Na verdade, a cada ato enunciativo de leitura, a criança se apropria da cultura de um mundo que significa pela linguagem em suas diferentes formas, inclusive por letras, em textos e obras. Assim, a cada ato enunciativo, a criança evidencia o percurso que tem feito até então, demonstrando pela língua que há algo de transversal em sua aquisição da linguagem: a aquisição do mundo, da cultura que integra a sociedade em que vive. Nesse sentido, as evidências da história de leitura da criança, manifestadas na enunciação, dizem respeito ao modo como a criança significa, pela língua, o mundo ao seu redor; é isso que buscaremos analisar nos fatos a seguir.

Recorte enunciativo D1	
Participantes:	MAR (filmando); MÃE
Idade da criança:	03a 06m 13d
Situação:	MAR trouxe dois livrinhos para SOF; SOF e MÃE já leram um, então SOF pega o outro livro que MAR lhe deu e se senta em sua mesinha ao lado da MÃE para ler a historinha

SOF:	é dus/ dus três porquinho?
MÃE:	não sei si são três, eu vi dois ... [vira a página] UIA! e aí que qui tá acontecendo aí?
[...]	
Com:	SOF e MÃE começam a ler juntas a historinha
MÃE:	tá i eli foi pra ondi?
SOF:	vai nu cavalu parece eu uma fadinha
MÃE:	ah, uma fadinha apareceu? [surpresa, já que a história não era um conto de fadas]
SOF:	que é isso?
MÃE:	devi sê a mãe deli não?
SOF:	é
MÃE:	i esotru são u quê?
SOF:	são @ [observa a página]
MÃE:	hum?
SOF:	a vovozinha
MÃE:	hum? ... ah eli incontrô a família deli, cê viu?
[...]	
MAR:	cê gostô, so? @
MÃE:	cê gostô du porquinho?
Com:	SOF fica analisando o livro enquanto o fecha
MAR:	qual cê gostô mais? da du porquinho ou da da galinha? @
MÃE:	hum?
SOF:	a essa; só qui na história du três porquinhos tem u lobu mau
MAR:	i não tem lobu mau nessa?
SOF:	só qui aqui u eli lá essi tem u lobu mau com a vovozinha
MAR:	huum
MÃE:	a vovozinha tem?
SOF:	tem i u lobu mau
MÃE:	cadê u lobu mau?
SOF:	tá na foresta [olhando a capa do livro]
MÃE:	hum
SOF:	bem longi
MÃE:	mas eli apareceu aí na história?
Com:	SOF abre o livro, olha um pouco
SOF:	não
MÃE:	não né? i tá cum essa cara pur quê? [SOF está emburrada desde que terminou a história] @ cê queria tê vistu u lobu mau?
SOF:	é eu queria
MÃE:	pur quê?
Com:	SOF olha com cara de braba para MÃE, que começa a rir, então SOF ri junto
MÃE:	pur que cê queria vê u lobu mau?
SOF:	porque na história dus três porquinhos
MÃE:	hum
SOF:	que eu vi na escolinha
MÃE:	hum
SOF:	era [XXX] u lobu mau
MÃE:	mas essi só tem um porquinho aí; num é a mesma história @ né
Com:	SOF levanta decepcionada e sai para pegar outro livro

Recorte enunciativo D2	
Participantes:	MAR (filmando); MÃE
Idade da criança:	03a 06m 13d
Situação:	MÃE e SOF estão interagindo com um livro de pano com fantoches que conta a história

	da Chapeuzinho Vermelho.
SOF:	mamãe possu levá um doti [= doce] pra minha vovozinha?
MÃE:	podí[...]aí ela chegô na casa da vovoziiinha ... a vovozinha tava doenti né so?
SOF:	iquandu/
MÃE:	AAAAAH [brincando com o fantoche do lobo]
SOF:	AGUÉM CHEGÔ!
MÃE:	hum ...aí @ aí ela ouviu que o lobu tava chegandu; e aí u que qui a vovó fez? ...que qui a vovó fez? que qui ela tá segurando?
SOF:	uma ...vassora
MÃE:	i vai fazê u quê? [fazendo gestos de que está batendo em alguém com uma vassoura] toma, sai daqui lobo! AAAI SOCORRO
SOF:	não! pimelu ela vai elis vão/eli põe a ropa da vovó[...]
Com:	SOF volta todas as páginas para começar a história de novo
SOF:	[...]quaaaandu a vovozinha tava lá
MÃE:	hum, ela chego i a vovozinha tava duenti na cama né
SOF:	i quaaandu u lobutava ... chegandu ... tchutchuchu [SOF sinaliza uma batida na porta e diz à MÃE] faz assim tchitchichi
MÃE:	toctoc
SOF:	[...]quiolhus grandis você tem
MÃE:	pra inxergá melhor você; que mais?
SOF:	qui nariz grandi que você tem
MÃE:	é pra cherá melhor você
SOF:	qui boca grandi qui você tem
MÃE:	É PRA TI COMÊ
SOF:	AAAAAH!
MÃE:	[= risos] aí a vovó aparece [MÃE vira a página] e que quiaconteci?
SOF:	i u lobu ... u lobu vai apanhar puf! [dá um soco no fantoche]
MÃE:	AAAAAH! puf! [finge que o lobo foi embora]
SOF:	[= risos] não, ainda não! não temina; quando u lobu si isvoltou [?] a vovozinha, deixou vê [SOF pega o livro e tenta virar o fantoche do lobo] [...] quando a chapeuzinhu tava chegandu tchu tchutchu tchutchu tchu tchutchu tchu tchutchu [cantarolando] senta vovó, senta aqui
MÃE:	é, só chega até aqui; eli tá di vovó aqui
SOF:	quiolhus grandis qui você tem
MÃE:	é pra ti inxergá melhor, minha netinha
SOF:	qui @ quidentis grandis qui você tem
MÃE:	É PRA TI COMÊ!
SOF:	AAAAAH!
MÃE:	[= risos]
SOF:	essis dentis não é pra comê
MÃE:	é pra fazê u que cum u denti? ...eli vai comê ó AAARGH ... aí u que qui aconteci? muda aí [vira a página] aí vovó apareci
SOF:	a vovó apareci i eli apanha PUF! [soca o fantoche]
MÃE:	nossa, sofia!
SOF:	não, dexa eli apanhá!
MÃE:	a vovó qui tem qui dá, não você; a vovó qui dá tem qui dá a vassora da neli
SOF:	EU QUI VÔ PIGÁ A VASSORA PUF
MÃE:	[= risos]
SOF:	vai eu vô batê
MÃE:	AAAAH! [faz o fantoche de lobo fugir]
SOF:	[= risos]
MÃE:	prontu

SOF:	dinovu!
MÃE:	já cabô!
[...]	
SOF:	mamã, possu i leva um doci pra minha vovozinha?
MÃE:	podí, podí leva!
SOF:	intau chegô u lobu mau
MÃE:	não! caaalma! ela tá chegandu na casa da vovó
SOF:	[cantando] eu vô, eu vô, pra casa agora eu vô parara tím bum/
MÃE:	ma essa não é a da branca di nevi essa música?
Com:	SOF e MÃE se olham e começam a rir
MÃE:	[rindo] ai sofia! tá ...aí a genti podi/ a genti pôe u...
SOF:	comu é? [cantando] eu vô, eu vô
MÃE:	não, essi é duuu... não! essi tu tá mi confundindo, essi é dusseti anões ...ééé... [cantando] pela estrada afora
Com:	SOF começa a cantar junto com a mãe
MÃE/SOF:	[cantando] eu vô bem sozinha levar essis docis para a vovozinha
Com:	SOF continua cantando sozinha
SOF:	[cantando] ela mora longi u caminhu é deseitu i u lobu mau vai comê eu AAAAAH
MÃE:	vai comê eu! não é assim [riso]
SOF:	[cantando] pela estrada a fora eu vô bem sozinha
Com:	MÃE começa a cantar junto
MÃE/SOF:	[cantando] levar esses doces para a vovozinha
MÃE:	[cantando] a estrada é lon/
SOF:	não!
MÃE/SOF:	[cantando] e o caminho é deserto e o lobo mau passeia aqui por perto

Recorte enunciativo D3	
Participantes:	MAR (filmando); MÃE
Idade da criança:	03a 06m 13d
Situação:	SOF escolhe outro livro para ler com MÃE. É um livro que conta a história da Branca de Neve e os Sete Anões em versão de cordel.
SOF:	da branca di nevi vucê vai lê agora
MÃE:	eu não, você qui vai falá pra mim como qui é a historinha
SOF:	eu num sei
MÃE:	cê sabi, já contei várias vezis a historinha da branca di nevi, cê já viu u devedê, cê sabi bastanti a <u>historinha da branca dinevi</u> . vamu vê juntas? vem aqui
SOF:	naum seei ... você qui vai [fazendo manha]
MÃE:	senta aqui du meu ladu
SOF:	CÊ qui vai lê, eu num sei lê [XXX]
MÃE:	nãu, não to falandu qui você sabi lê; não é isso! to falandu qui vo/ a mamãe já leu pra você, cê conheci a historinha
SOF:	hum
MÃE:	vamu vê aqui
[...]	
SOF:	[olhando para MÃE] contaa
MÃE:	conta você
SOF:	<u>nãu seei; eu num seei</u>
MAR:	claru qui cê sabi! ... você já você leu todus aquelis livrinhus i contô as histórias, comu é qui você fala qui não sabi conta essa?
SOF:	<u>eu num sei</u>
MAR:	quem qui táqui ó? ... quem é qui tá desenhada bem aqui olha ... AI QUI MOÇA BUNITA!
SOF:	branca di nevi
MAR:	num é a teteia?

Com:	SOF acena negativamente com a cabeça
MAR:	tem certeza?
SOF:	é a branca di nevi
MAR:	aaa comu é qui cê sabi qui é a branca di nevi?
SOF:	ela tem um vistidu ó
MAR:	aaa ela tem um vistidu?
MÃE:	i ela tem uma coroa, num tem? [SOF muda a página e MÃE pede pra voltar] dexeu vê aqui so; ó! [apontando para o desenho de uma mulher com uma coroa] num é? que qui é issu aí?
SOF:	ela tem usolhus bavu! é uma bruxa! olha como ela tem um ispelhu!

Os três recortes que compõem o grupo D demonstram um percurso de leitura de SOF muito interessante no que cerne à cultura da leitura. Em D1, SOF depara-se com uma história que tem um porquinho como personagem e logo já introduz em seu dizer seu próprio saber sobre uma história com porquinho: o conto dos três porquinhos. Ao longo da leitura, SOF procura identificar elementos que façam parte da história que conhece e, ao final, percebendo que o lobo mau não está presente neste livro, demonstra estar decepcionada, já que a história que leu não trouxe elementos suficientes para integrar um personagem que reconhece como pertencente à história dos porquinhos - o lobo mau. Este personagem, que está ausente da história lida, também é associado a outro elemento que está presente no livro, a floresta; é neste *lugar* pertencente à história que SOF aloca o personagem, também demonstrando como esses elementos se relacionam na cultura. Assim, se pensarmos no mecanismo enunciativo proposto por Silva (2009), que contempla o elemento cultural através de uma alteridade contínua de *eu* e *ELE*, temos que, na relação com MÃE (*tu*), SOF (*eu*) presentifica o lobo mau pela mobilização da língua (*ele*) e o insere na floresta, um "lugar" que está presente na enunciação através de uma referência mostrada, graças à alteridade constante e necessária com a cultura *ELE*, que estabelece relações e também determina o que tem sentido e o que não tem (cf. PLG II, p. 22).

Tendo esperando a aparição do lobo mau na história do porquinho, SOF também acaba introduzindo outro personagem que faz parte da cultura em que o *lobo* se encontra: a vovozinha. Mesmo que não faça parte da história mesma história, a vovozinha é um elemento cultural que está de alguma maneira relacionada com "o lobo", o que demonstra uma transversalidade cultural nas histórias infantis. SOF, então, busca presentificar pela língua elementos de uma cultura que têm relação com o personagem que está esperando; o interessante desse fato é que os elementos que a criança integra ou que espera na história, têm uma relação de sentido global com o ato de leitura, SOF não espera que o lobo mau apareça por um simples desejo seu, mas deriva de elementos que estão presentes na situação

enunciativa, o que demonstra que a cultura da sociedade é transversal também à interpretação da língua, já que SOF utiliza esse sistema semiológico e se torna intérprete de um elemento que deve ser interpretado: a obra que condensa a história de *um* porquinho.

No segundo recorte desse grupo, D2, vemos SOF, pela singularidade enunciativa, realizar muitas versões de leitura ao conto da chapeuzinho vermelho. Como vimos, a enunciação é um ato individual e singular (cf. PLG II, p. 82) que procede sempre de um momento eternamente presente em que se estabelece a relação intersubjetiva, a qual faz emergir o sujeito enunciativo, *eu*. Desse modo, a cada vez que SOF se apropria da língua para enunciar sua leitura do conto, ela *ressignifica* a história através de sua enunciação e a cada vez manifesta uma nova interpretação do texto lido, o que se pode ver pelo modo como SOF introduz a reação da vovó com o lobo, que ora reage com um soco, ora com uma vassourada – quando MÃE chama atenção de SOF ao elemento presente na obra. De qualquer maneira, a criança faz comparecer, na história, a punição ao lobo, demonstrando seu próprio conhecimento sobre o conto. Chamamos atenção, também nesse sentido, ao modo como SOF intercala em sua enunciação partes em que há narração e as partes em que há diálogo na história. A nosso ver, isso demonstra a integração de uma característica das histórias infantis, que mesclam de fato partes com narração e partes com diálogo, também trazendo o modo como SOF percebe esses elementos e os integra em sua enunciação.

Além disso, novamente SOF traz à sua leitura elementos de outras histórias que conhece, o que se pode perceber pela introdução da música que os sete anões cantam na história da Branca de Neve. Essa música, porém, não é uma música qualquer, mas a que os anões cantam enquanto caminham na estrada em direção à sua casa: *eu vou, eu vou pra casa agora eu vou*. SOF introduz essa canção em sua leitura no próprio momento em que a chapeuzinho vermelho está saindo da sua casa para levar os doces à vovozinha; assim, a música também comporta uma significação que remete a uma história de leitura da criança, qual seja, a de que há, durante uma caminhada na estrada, uma canção a ser cantada.

Por fim, o recorte D3 também carrega em si uma noção de interpretação que comporta a transversalidade do elemento cultural. Um adendo, porém, cabe ser feito antes de explorarmos esse fato de linguagem. O livro que integra este recorte tem características diferentes dos livros que integram os recortes anteriores: em D1, o livro não continha escrita, apenas imagens; em D2, havia um livro de pano interativo, que continha pouca escrita e muitas cores; em D3, SOF está diante de um livro que conta a história da Branca de Neve nas características de uma história de cordel, assim, as gravuras do livro encontram-se em preto e

branco e há muitos elementos escritos. A criança, então, depara-se com um novo modo de leitura não muito habitual nas histórias infantis, o qual nega em um primeiro momento, mas demonstra na sequência como percebe os elementos que compõem a história.

Para tanto, MAR chama a atenção de SOF a um elemento presente no livro: uma moça bonita, a qual SOF identifica como sendo a Branca de Neve porque "ela tem um vistidu". Nesse sentido, a criança evoca os elementos que conhece sobre a personagem para reconhecê-la na referência mostrada pelo outro, o que, a nosso ver, destaca novamente a propriedade interpretante da língua em relação à sociedade com seus valores culturais e a posição do falante ao se colocar como intérprete de um elemento que têm sentido em sua história de enunciações, nesse caso, a moça ilustrada no livro, já que SOF não só identifica a personagem, como também *justifica* a partir dos elementos que a compõem o percurso que faz para identificá-la em um contexto diferente do que comumente se inserem as histórias infantis. Isso, para nós, traz à tona o modo como há elementos culturais que não só são transversais a uma história, mas que evocam sentidos quando se presentificam; nesse caso, o elemento cultural presentificado, o vestido, evoca o sentido de realeza que a Branca de Neve carrega, dado que é uma princesa.

Também por esse ângulo, a MÃE chama atenção a outro elemento que remete à realeza: a coroa. Ao analisar a ilustração, porém, SOF aponta outros elementos que interpreta como não sendo pertencentes à Branca de Neve: os olhos bravos! Assim, mesmo com a coroa, os olhos bravos só podem ser associados a um vilão, que, no caso, SOF designa como sendo a bruxa, ainda mais que "ela tem um ispelhu!". Enquanto a interpretação de SOF sobre os olhos da personagem possa, em uma acepção de cultura social, ser reconhecida e associada de fato a personagens maus, o *espelho*, por si só, não tem essa associação, mas, dado que no ato de leitura o livro a ser lido era um livro sobre a Branca de Neve, esse elemento salta aos olhos de SOF, que prontamente o associa à vilã. Desse modo, percebe-se como a língua em relação à sociedade permite à criança, pela propriedade interpretante dessa língua, situar-se e incluir-se pela língua-discurso na sociedade, com seus valores culturais. É a criança instaurando-se na linguagem como prática humana e revelando sua história de leituras em seu percurso nessas práticas de ouvir e ler histórias.

Em síntese, entendemos que a criança enuncia seu percurso de leitura por estar imersa na linguagem em seu funcionamento simbólico e na língua em sua propriedade interpretante. Estar mergulhada nesse mundo de significação permite-lhe produzir sentidos aos materiais visuais que a rodeiam para colocar em ação outros aspectos da linguagem captados pelo

olhar. Isso, porém, só pode ser observado se levarmos em consideração que o que buscamos verificar é o percurso semântico que a criança realiza para chegar a essa produção, e não a própria atribuição de sentidos. Desse modo, a cultura que a criança evoca e manifesta em sua leitura só o pode ser feita se se leva em conta os elementos a serem lidos, isto é, se há algo na situação enunciativa que permita estabelecer tal relação de sentido. É isso que, para nós, se caracteriza como *leitura*: produzir sentidos e estabelecer relações, manifestando elementos culturais *a partir* do que se pode encontrar no aporte material a ser *lido*.

Nesse sentido, propomos compreender que o ato de ler, na concepção de linguagem de Benveniste, está, de um lado, relacionado com a faculdade simbólica de produzir sentidos ao mundo que nos rodeia e, de outro lado, relacionado com a percepção humana de *olhar*. Isso porque, se em uma acepção semiológica, o elo entre boca e orelha é a fonia emitida e percebida, e o elo entre mão e olho é a grafia traçada e lida (cf, UA), há algo de especial na relação entre o ato de ler e o ato de *ver*. Ao tratarmos da instauração da criança na linguagem, então, mesmo que não o façamos em uma acepção semelhante à de alfabetização escolar, não podemos desconsiderar que é, ao se voltar para o texto/obra, que a criança *percebe* os elementos que se presentificam e pode enunciar os sentidos que estabelece entre o que está presente, o mundo e a língua. Assim, fazendo uso dos estudos de Diedrich (2015), podemos dizer que, na instauração da criança na leitura, o que se coloca é um jogo de *percepção-emissão*, já que é, antes de tudo, através do olhar que a criança *emite* os sentidos que produz à obra que está lendo.

Além disso, a presença do outro-adulto, por estarmos trilhando um percurso em Aquisição da Linguagem, faz-se importante, uma vez que é ele quem apresenta à criança essa nova realidade de língua, a possibilidade de produzir sentidos *a partir* de um aparato material. Assim, ao convocar a criança ao ato de leitura, chamando sua atenção aos elementos gráficos da obra, o adulto tanto lhe concede um lugar enunciativo quanto a introduz a um novo modo de enunciar, o qual está atrelado a um enunciado anterior: a um aqui-agora já proferido em outro aqui-agora e que se *representifica* no ato de leitura. Desse modo, o *aqui-agora* que se instaura no ato intersubjetivo de introdução da criança na leitura faz do livro uma descoberta à criança, que o desvenda através do *olhar*, no amparo do olhar do outro, que chama sua atenção aos elementos gráficos, atijando-a aos sentidos que podem ser produzidos.

É nesse espaço intersubjetivo que a criança encontra aporte para, pela propriedade interpretante da língua, manifestar sua diacronia enunciativa: relacionar os elementos culturais que identifica na sociedade com os elementos que os evocam em seu ato de leitura. Além

disso, é também nesse espaço que a criança se depara com o próprio sistema de escrita, descobrindo que há meios de *traçar* (escrita) o que se *diz* (fala). Nessa descoberta, a criança passa a reconhecer *forma* e *sentido* no sistema de escrita: ora atrelado ao domínio semiótico, reconhecendo as *formas* como *unidades que têm um sentido*; ora atrelado ao domínio semântico, *atribuindo sentido às formas escritas*, integrando-as em unidades maiores e as relacionando com o mundo em que se insere. Aqui, o papel do adulto também é de suma importância, dado que é ele o aporte dessas relações e o responsável por introduzir a relação *graphé-phoné* ao apresentar o *som* das letras e sua relação com a língua que a criança conhece pela fala.

É importante lembrar, no entanto, que esse percurso não ocorre de maneira linear, dado que é singular a cada ato enunciativo, fazendo-se presentes as circunstâncias de enunciação e a cultura da sociedade em que a criança se inscreve. Assim, em uma sociedade imersa em uma cultura leitora, a criança se depara constantemente com os sentidos que advêm desse sistema, o que faz com que sua introdução nesse modo de enunciar não ocorra abrupta ou isoladamente, mas que seja constituída em uma diacronia enunciativa, na qual, a cada enunciação, apreendem-se novos valores que são manifestados nos atos de leitura através das relações que a criança estabelece nos sentidos que enuncia. Nesse sentido, dizemos que a criança está sempre em uma posição de *intérprete*, pois, ao atribuir sentidos à obra que se apresenta diante dela, está sempre *refazendo sua própria história de leitura e enunciando seu saber sobre o ato de ler*.

Por fim, defendemos que o modo como a criança se relaciona com o mundo da leitura é em si *um ato de ler*, pois está imersa na propriedade simbólica da linguagem, fato que lhe permite produzir sentidos aos elementos presentes na obra; estabelecer relações de forma e sentido com o sistema de escrita, ora *reconhecendo* sua existência, ora *atribuindo* sentidos ao que identifica para *constituir referências* ao mundo; por em destaque a propriedade interpretante da língua, já que estabelece contornos de sentido à materialidade presente no livro para fazer dali emergirem sentidos. Além disso, nesse modo de compreender o ato enunciativo de leitura da criança, fazemos emergir uma concepção de leitura atrelada à Teoria da Linguagem de Émile Benveniste, pois consideramos, em primeiro lugar, o fundamento *antropológico da linguagem* e, portanto, da *cultura*, dado que partimos da presença da criança em uma sociedade com valores manifestados através da língua; em segundo lugar, a *enunciação*, através da qual podemos acessar o modo como a criança manifesta esses valores pela língua em seu dizer, considerando a singularidade desses atos; e, por fim, a concepção

semiológica da língua, que é vista como sistema interpretante da sociedade, de outros sistemas, de obras e de si mesma. É porque o humano está imerso na língua com essa propriedade que pode se tornar intérprete e leitor do que *olha*. É o que a criança deste estudo nos deu mostras em suas enunciações, reveladoras de seu ato de instauração no mundo da leitura em sua condição antropológica de ser de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu de uma grande inquietação: a (falta de) inclusão, nos estudos linguísticos benvenistianos, o fenômeno de aquisição da leitura. Embora, como vimos, haja trabalhos que considerem a leitura como algo que a criança *apreende* fora do contexto escolar, já que nasce imersa em uma cultura em que *ler* é uma prática social, até então não temos encontrado estudos que dessem conta de atentar propriamente ao modo como a relação criança-leitura ocorre. Desse modo, encontramos na Teoria da Linguagem de Émile Benveniste um aporte para desbravarmos esse campo de descobertas, tendo como norte a seguinte questão: *como a criança se funda na leitura?*

No primeiro capítulo de nosso estudo, então, buscamos justificar os conceitos benvenistianos que integram a base de nosso estudo. Vimos nesse percurso teórico que, para Benveniste, linguagem, língua, indivíduo e sociedade são concebidos indissociavelmente, dado que o homem nasce na linguagem, a qual se manifesta em uma língua específica através da qual a sociedade se funda; isso porque as relações humanas estabelecem-se sempre por meio da língua, tornando possível tanto indivíduo e sociedade (cf. PLG I, p. 27). É graças à faculdade simbólica e ilimitada da linguagem que o homem também é capaz de atribuir sentidos, de *significar* o mundo ao seu redor por diversos meios - pelo aspecto vocal, pelas línguas de sinais, pela escrita. Essa significação, porém, manifesta-se por meio do sistema da língua posto em ação, o que faz abrir outro leque de estudos.

Até poucos anos, os estudos embasados no legado de Émile Benveniste compreendiam a língua como sistema semiótico e como sistema semântico, ambos permeados de *forma* e *sentido* próprios, mas que emergem em conjunto no *uso* da língua. Essa compreensão, embora essencial a análises enunciativas, já não parece ser mais suficiente aos estudos que envolvem “as formas complexas de discurso” (BENVENISTE, PLG II, p. 90), fato que tem encaminhado os estudos em uma abordagem benvenistiana a se inserirem em uma *visada semiológica* da abordagem de língua em Benveniste ou a incorporarem em suas reflexões, caso desta Dissertação, a partir de *Semiologia da Língua e das Últimas aulas do Collège de France*. Assim, para nós, a propriedade interpretante da língua destaca-se, principalmente no que tange à *escrita*. O que encontramos na segunda parte dessa obra póstuma, é um longo percurso a respeito desse sistema paralelo à língua (cf. ROSÁRIO, 2018) que se manifesta em

sua autosemiotização, isto é: na capacidade que a língua tem de produzir um sistema semiológico que *se reveza* com a fala. Nesse sentido, estabelece-se uma relação: enquanto falamos para sermos ouvidos, escrevemos para sermos lidos. Assim, Benveniste traz à tona a presença corpórea na atividade linguística: enquanto falar e ouvir estabelece uma relação entre a boca e a orelha; escrever e ler relaciona a mão e o *olhar*.

Ler, portanto, é uma atividade que está intrinsecamente relacionada com o modo como se interpreta, pelos olhos, o traço escrito. Aqui, então, emerge a importância de olhar para o indivíduo; em nosso caso, para a criança, pois é ela quem, ao enunciar sua leitura, contorna de sentido os elementos que percebe pelo olhar. Optamos, porém, primeiramente, por dar visão aos estudos sobre leitura que se têm desenvolvido nos últimos anos (NAUJORKS, 2011; CREMONESE, 2014), dos quais derivamos questões transversais aos estudos de leitura: a de que ler é um ato enunciativo, no qual se implicam a intersubjetividade, as relações de forma e de sentido e a cultura da sociedade. Desse modo, ao propormos um novo olhar ao ato de leitura, não devemos ignorar a presença desses aspectos em nossos conceitos e análises.

No segundo capítulo desse trabalho, então, percorremos um caminho para estabelecermos o modo como poderíamos propor um estudo a respeito da instauração da criança na leitura a partir da abordagem linguística de Émile Benveniste. Portanto, este capítulo buscou respaldo em estudos que tomassem a *criança* como centro, iniciando com um exterior teórico: a antropologia da criança. Vimos com Cohn (2005) que um estudo centrado na criança deve considerá-la como alguém que *produz* sentidos à cultura em que se insere, como um *sujeito social*, que não apenas está aprendendo sobre o mundo, mas o significando. Nesse sentido, é preciso ressaltar que criança e adulto fazem parte de um mesmo mundo, que não é cindido; por isso, atentar para o modo como a criança interpreta o que está ao seu redor e buscar, nesses estudos, compreender *como* a criança se relaciona com o mundo e com a cultura em que está imersa é um aspecto essencial em se tratando de um viés antropológico.

Para nós, verificar o modo como a criança se relaciona com a leitura, ao mesmo tempo em que se consideram as ressalvas desenvolvidas por Cohn (2005) sobre a Antropologia da Criança, é possível através de análises enunciativas, o que nos fez, então, buscar, nos estudos de Silva (2009) e Diedrich (2015), compreender o modo como a aquisição da linguagem da criança em uma perspectiva enunciativa pode ser compreendida. Desses estudos, pudemos depreender, com Silva (2009), que a criança adquire a linguagem na relação com o outro em um movimento de conjunção/disjunção, isto é, ancorando-se no dizer do outro para enunciar-se e referir-se como sujeito. Além disso, a autora também destaca que a produção de

referências da criança ocorre em dois aspectos: um atrelado às referências dêiticas/mostradas, presentes no ato enunciativo; outro atrelado às referências que a criança, pela língua, *produz* no discurso. Nessas referências, é possível perceber o modo como a criança insere a cultura que a rodeia a cada enunciação, o que acaba por compor uma *diacronia enunciativa*, isto é, acaba por tecer a história da criança na linguagem. Já Diedrich (2015), ao refletir sobre o aspecto vocal da instauração da criança na linguagem, nos dá margem para atentar ao jogo de *emissão-percepção* em que a criança se encontra para apreender a língua da sociedade a que pertence. Ao revestir as formas de seu repertório linguístico de arranjos vocais, a criança manifesta o modo como interpreta a sociedade, os quais são percebidos pelo outro, instaurando a comunicação intersubjetiva. Para nós, a relação entre esses conceitos parece se inverter, dado que a criança, primeiramente, *percebe* os elementos que se presentificam no texto/obra, para, então, *emitir* os sentidos que lhes atribui.

Ao mesmo tempo, dar visibilidade aos estudos dessas autoras, põe em jogo um aspecto que merece ser mais amplamente estudado: o de escuta. É por meio da escuta do que o outro diz que a criança passa a apropriar-se da língua para enunciar; é também *ouvindo* o que o outro lê a ela que a criança passa a apreender que há o que se significar do texto/obra que encontra-se diante de si. Assim, retomamos a compreensão de Coursil (2000) a respeito da escuta como uma *função muda da linguagem*, não sendo uma atividade passiva, mas também um modo de enunciar, de atribuir sentidos ao que se ouve. De nossa parte, como adultos que *introduzem* as crianças ao mundo da escrita/leitura, é também na escuta da leitura da criança que apreendemos os sentidos que ela atribui ao seu ato enunciativo, o que evidencia também a propriedade interpretante da língua.

Nesse ato, a criança, ao *perceber* os elementos que devem ser lidos, precisa enquadrar nas formas da língua a significação que lhes atribui; isso, segundo entendemos, põe em jogo a linguagem interior, rápida, incoerente e agramatical (cf. UA), repleta de significação. Assim, podemos depreender que o ato de enquadrar a significação em formas de língua já é, em si, uma primeira enunciação, o que faz, do ato de leitura, uma segunda instância de enunciação, na qual se atribuem sentidos da/na relação intersubjetiva. Esse ponto, no entanto, também merece um estudo mais detalhado, dado que as ocorrências do termo configuram um rico campo de relações nos estudos de Benveniste a respeito tanto da semiologia quanto a respeito das noções de pensamento que permeiam os artigos em diálogo com a Psicologia.

Com esse percurso, para nós resta claro que, no atual contexto dos estudos sobre Benveniste no Brasil, tratar da instauração da criança na leitura/escrita sem considerar a

dimensão semiológica como inscrita na enunciação é ignorar novas possibilidades de compreender as diversas experiências humanas na linguagem sob o olhar da Teoria da Linguagem de Émile Benveniste. Assim, escolhemos traçar uma análise enunciativa acompanhada da perspectiva semiológica para dar conta das diversas nuances que acometem a relação da criança com a leitura.

Os resultados de nossas análises, explorados no Capítulo 3, demonstraram que a relação intersubjetiva que se instaura entre *eu-tu*, criança-adulto, permite que a criança passe a se constituir como *sujeito* de seu ato de leitura. Também nesse sentido, os conceitos de conjunção/disjunção, elaborados por Silva (2009), demonstraram ser pertinentes à instauração da criança na leitura, dado que a criança apreende da leitura do outro e da possibilidade que este outro lhe dá para enunciar os valores que emergem desse ato enunciativo. Assim, na passagem da criança a sujeito-leitor, ela própria passa a alocutar o outro, a convocá-lo a perceber com ela os valores impregnados nos elementos do texto/obra; e a estabelecer referências nesse ato enunciativo.

As referências que a criança estabelece na leitura também dialogam com a passagem de uma referência mostrada a uma referência constituída no discurso, apontada por Silva (2009), posto que, na leitura, a criança também estabelece referências de duas formas: uma ancorada no aparato de leitura, quando identifica os elementos de maneira quase sígnica, compreendendo a leitura como um espaço de reconhecimento tanto de unidades não-linguísticas quanto de unidades linguísticas; e outra constitutiva no discurso, quando, compreendendo-se como sujeito de seu ato de leitura, passa a enunciar *sobre* o texto/obra, em uma relação metassemântica - utilizando a língua em sua propriedade de interpretância para significar uma obra já posta ao outro. O estabelecimento de referências linguísticas, por sua vez, tem especificidades na relação *forma-sentido*, as quais repousam nos domínios semiótico e semântico - fato que também demonstrou ser um campo com diversas possibilidades de novos estudos a serem explorados.

Ao identificar as formas linguísticas de escrita, a criança as significa, *reconhecendo* seu sentido de forma que integra um sistema, mesmo que a apropriação desse sistema semiológico ainda não tenha se dado. Esse é o início de uma aproximação com o sistema de escrita, que culmina, então, no estabelecimento de relações entre essas unidades: coloca-se em jogo, desse modo, a *atribuição de sentidos* ao integrar as unidades de escrita em níveis superiores, como os nomes próprios, e a *relação grafia-fonia* ao compreender que as letras correspondem a um som da língua. A leitura, nesse ponto, relaciona-se com a

autossemiotização da língua, da leitura da escrita como sistema propriamente dito, pois nos faz retornar a afirmação de Benveniste nas *Últimas aulas*: ler é o critério da escrita. Ressaltamos, contudo, que a introdução da criança nesse modo de leitura não ocorre abruptamente; isso porque está desde sempre imersa na cultura das letras, dado que a sociedade em que se insere vive na civilização do livro, da leitura e da escrita (cf. UA). Assim, portanto, desde seu nascimento, a criança depara-se com a possibilidade de significar através dos livros e da escrita e passa a, pela língua, presentificar-se nesses atos.

Significando no ato de ler, a criança demonstra também sua *história de leitura*, isto é: constrói em sua enunciação um percurso que evidencia as histórias que conhece, as relações de sentido entre os elementos que se presentificam na leitura e seu próprio saber sobre o ato de ler. Nesse ponto, destaca-se a constante relação que a criança estabelece com a cultura da sociedade em que se insere, onde há valores compartilhados que também se inscrevem na leitura; além disso, comparece também a propriedade interpretante da língua, visto que a criança, em uma posição de *intérprete do seu ato de leitura*, enuncia os contornos de sentido que atribui à materialidade significante (cf. FLORES, 2015): à obra que se dispõe a ler, enformando nos quadros da língua os elementos que seu *olhar* percebe.

Assim, a nosso ver, a instauração da criança no universo da leitura põe em destaque o campo de Aquisição da Linguagem, na medida em que se mantém, nesse ato, a importância das relações intersubjetivas de conjunção/disjunção, que possibilitam à criança um esteio para desvendar um novo conhecimento; os estudos enunciativos sobre leitura, visto que estamos, sim, diante de um ato de enunciação, que põe em jogo forma, sentido e referência; e, também, os estudos semiológicos de Benveniste, dada a importância que apresenta a propriedade de interpretância da língua, tanto no que diz respeito ao sistema de escrita, quanto ao que sustenta nossa compreensão de que a leitura da criança sustenta-se na relação com o olhar como atividade corpórea de leitura e na compreensão de que há uma relação *metassemântica* neste ato, posto que a criança coloca-se como *intérprete*, pela língua, de obras com discursos/enunciados já estabelecidos.

Para finalizar, gostaria de ressaltar que nosso estudo demonstra haver uma possibilidade de inclusão dos estudos linguísticos nos campos de aquisição de leitura e de escrita, pois, se pudermos desenvolver trabalhos que olhem para a relação da criança com as experiências na linguagem, teremos uma ampla possibilidade de explorar os diversos modos de aprendizagem e de acessar o modo como a criança enxerga o mundo e suas possibilidades.

Desse modo, espero que esta reflexão, ainda inicial e cheia de lacunas, possa ser preenchida com os diversos sentidos e olhares que sua *leitura* suscitar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARESI, Fábio. **Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino**. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004. 462 p.

BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale I**. Paris: Éditions Gallimard, 2000a. 356 p.

_____. **Problèmes de linguistique générale II**. Paris: Éditions Gallimard, 2000b. 288 p.

_____. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5ª ed., Campinas: Pontes Editores, 2005a. 387 p.

_____. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães et al. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. 294 p.

_____. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. Tradução de Daniel Costa da Silva et al. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 60 p.

COURSIL, Jacques. **La fonction muette du langage: essai de linguistique générale contemporaine**. Guadeloupe: Ibis rouge éditions, 2000. 105 p.

CREMONESE, Lia Emília. **Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na universidade**. 2014. 154 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; RODRIGUES, Rúbens Antônio. O corpus *NAlingua* e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças no Brasil. **ARTEFACTUM: revista de estudos em linguagem e tecnologia**. v. 13, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1363>>. Acesso em 1 fev. 2018.

DESSONS, Gérard. **Émile Benveniste: l'invention du discours**. Paris: In Press, 2006. 220 p.

DIEDRICH, Marlete Sandra. **Aquisição da linguagem: o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem**. 2015. 148 f. Tese (Doutorado em Estudos da

Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

_____. Os registros da experiência da criança na linguagem: o ato enunciativo de transcrição. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 711-737, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10587>. Acesso em: 8 jun. 2018.

DUFOUR, Dany-Robert. **Os mistérios da Trindade**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000. 436 p.

FENOGLIO, Irene. Les “Dernières leçons d’Émile Benveniste au Collège de France”: nouveau regard sur l’écriture. **Letras**, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 67-81, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11726>>. Acesso em 4 mai. 2018.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização e cultura escrita: entrevista. **Nova escola: a revista do professor**, São Paulo, abr-mai, 2003, p.27-30. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt_245461.shtml>. Acesso em: 5 out. 2017.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Linguística e Psicanálise: princípios de uma semântica da enunciação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. 251 p.

_____. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013a. 199 p.

_____. Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação. **DELTA: revista de documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**, São Paulo, v. 29, n. 1, 2013b, p. 95-120. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/105011>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. O falante como etnógrafo da própria língua: uma antropologia da enunciação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.50, n. esp. (supl.), p. s90-s95, dez. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/23144/14074>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

_____. Atualidade de Benveniste no Brasil: os aspectos antropológicos de uma teoria da enunciação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v.13, n.1, p.9-18, jan./abr. 2017a

_____. **Saussure e Benveniste no Brasil: quatro aulas na École Normale Supérieure**. São Paulo: Parábola, 2017b. 112 p.

_____; SILVA, Carmem Luci da Costa. A significação e a presença da criança na linguagem. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v.13, n.1, p.133-149, jun/2015.

_____; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013. 125 p.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-21.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1993. 102 p.

KNACK, Carolina. **Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação**. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

_____. **Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino**. 2016. 164 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MELLO, Vera Helena Dentee de; FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação, texto, gramática e ensino de língua materna. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 45, p. 193-218, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>. Acesso em: 20 mar. 2018.

NAUJORKS, Jane da Costa. **Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem**. 2011. 153 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NORMAND, Claudine. Saussure: une épistémologie de la linguistique. **Atas de colóquio, Séoul**, 2007.

ONO, Aya. Sobre as relações entre a linguagem e o homem: caminhos de leitura de Émile Benveniste [12 de junho, 2014]. Tradução de Daniel Costa da Silva. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v.12, n.2, p. 255-260, mai/ago 2014. Entrevista concedida a Carmem Luci da Costa Silva e Luiza Milano.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012. 157 p.

QUINTANA, Mário. **Caderno H**. Porto Alegre, Globo, 1973.

ROSÁRIO, Heloísa Monteiro. **Um périplo benvenistiano: o semiológico e a semiologia**. 2018. [no prelo] Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 34ª ed., São Paulo: Cultrix, 2012. 312 p.

SEVERO, Renata Trindade. Língua e linguagem como organizadoras do pensamento em Saussure e Benveniste. **Extratextos**, Londrina, v.13, n.1, p.80-96, jan./jun. 2013

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. Campinas: Pontes Editores, 2009. 297 p.

_____. Experiências de significação na linguagem: enunciação e ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 41, n. nesp, p. 20-28, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/7322/pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

_____; STUMPF, Elisa Marchioro. O papel dos índices específicos e dos procedimentos acessórios na enunciação e na metaenunciação da criança. **Desenredo: revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 8, n. 1, p. 115-143, jan./jun., 2012.

_____; SURREAUX, Luiza Milano. O tratamento dado em aquisição e distúrbios de linguagem: uma leitura linguístico-enunciativa. **Estudos em aquisição fonológica**, Pelotas, v. 4, 2011.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.9, n.52, jul/ago, 2003. p. 15-21. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. **Letramento: um tema de três gêneros**. 3. ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 128 p.

TEIXEIRA, Marlene. É possível a leitura? **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, n.8, p.195-204, nov., 2005.

TOMAZZI, Raiany. **As concepções de linguagem e língua em livro didático de língua inglesa e uma proposta de diálogo com a reflexão enunciativa: possíveis deslocamentos para a sala de aula**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.