

GIOVANE FERNANDES OLIVEIRA

**DO *HOMO LOQUENS* AO *HOMO LOQUENS SCRIPTOR*:
POR UMA PERSPECTIVA SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVA DA
AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

PORTO ALEGRE

2022

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

***DO HOMO LOQUENS AO HOMO LOQUENS SCRIPTOR:
POR UMA PERSPECTIVA SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVA DA
AQUISIÇÃO DA ESCRITA***

GIOVANE FERNANDES OLIVEIRA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. CARMEM LUCI DA COSTA SILVA

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Giovane Fernandes

Do homo loquens ao homo loquens scriptor: por uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita / Giovane Fernandes Oliveira. -- 2022.
428 f.

Orientadora: Carmem Luci da Costa Silva.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. aquisição da escrita. 2. semiologia. 3. enunciação. 4. escrita. 5. Émile Benveniste. I. Silva, Carmem Luci da Costa, orient. II. Título.

Giovane Fernandes Oliveira

**DO HOMO LOQUENS AO HOMO LOQUENS SCRIPTOR:
POR UMA PERSPECTIVA SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVA DA
AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 16 de janeiro de 2023

Resultado: Aprovado (Conceito Geral A, sem correções solicitadas).

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Carolina Knack
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Profa. Dra. Luiza Ely Milano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Maria Fausta Cajahyba Pereira de Castro
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
todo mundo é composto de mudança,
tomando sempre novas qualidades.*

*Continuamente vemos novidades,
diferentes em tudo da esperança;
do mal ficam as mágoas na lembrança,
e do bem – se algum houve –, as saudades.*

*O tempo cobre o chão de verde manto,
que já coberto foi de neve fria,
e enfim converte em choro o doce canto.*

*E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
que não se muda já como soia.*

Luís Vaz de Camões

DEDICATÓRIA

À vó Eva, que me significou como “seu doutorzinho” muito antes de eu pensar em sê-lo.

À tia Cleci, que partiu na reta final desta tese, antes de ver realizado o sonho maior de seu sobrinho.

À Helena e ao Emanuel, que me permitiram testemunhar o seu vir a ser escreventes.

AGRADECIMENTOS

Esta tese de doutorado foi, em sua origem, um projeto de mestrado. A trajetória que tornou possível a passagem de um a outra contou, tal como a trajetória linguística da criança, com a sustentação de muitos “outros”, aos quais passo a agradecer.

À Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva, referência na teoria e na vida, pela orientação disponível, pela abertura ao embate de ideias, pela leitura atenta e rigorosa, pelo respeito às diferenças, pelo reconhecimento de meu trabalho, pelo afeto recíproco.

À Profa. Dra. Carolina Knack, ao Prof. Dr. Lourenço Chacon, à Profa. Dra. Luiza Milano e à Profa. Dra. Maria Fausta Pereira de Castro, por aceitarem participar da banca de avaliação desta tese e pelo diálogo que qualificou o texto final.

Aos amigos Carolina Knack, Lauro Gomes, Fábio Aresi, Filipe de Almeida Gomes, Rossana Saute Kolodny, Jomson Teixeira da Silva Filho, Raphaela Monteiro Chittolina e Victor Santos Chittolina, pela amizade, pelo incentivo, pelas parcerias, pelas interlocuções e pelas ajudas de diferentes formas ao longo dos últimos – nada fáceis – cinco anos e meio.

Aos meus familiares, especialmente à minha irmã, Juliana, pelo amor que resiste; à minha madrinha, Evanira, pelo amparo maternal; ao tio Oli, à tia Ivone e à Litiele, pela acolhida amorosa em seus lares e pelo apoio decisivo na composição dos *corpora* deste estudo.

À psicanalista Maíra Brum Rieck, pela escuta transformadora.

À reikiana Fabiola Silveira, pelo afeto e pelo bem-estar proporcionado.

À UFRGS, minha *alma mater* há dez anos, pela formação de excelência da graduação ao doutorado.

À CAPES, pelo financiamento deste trabalho e de tantos outros, a despeito de todos os ataques sofridos por aqueles que jamais deveriam ter chegado ao poder.

Ao grupo de leituras *Ideologia e Inconsciente*, especialmente a Lourenço Chacon, a Elaine Cristina de Oliveira e a Lúcia Regiane Lopes-Damasio, pelas trocas enriquecedoras tanto sobre os textos de Michel Pêcheux quanto sobre o fazer científico nos estudos linguísticos.

A todos aqueles que, em algum momento deste percurso, estenderam-me a mão.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. **Do homo loquens ao homo loquens scriptor**: por uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita. 2022. 428 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

RESUMO

O presente estudo sustenta a tese de que a teoria da linguagem de Émile Benveniste – mais especificamente as suas teorizações generalista, semiológica e enunciativa – possibilita a formulação de um novo discurso teórico sobre o vir a ser escrevente, discurso capaz de fundamentar novas análises e novas respostas às grandes questões do campo da aquisição da escrita. Tal tese é sustentada em um percurso argumentativo organizado em cinco capítulos, três teóricos, um metodológico e um analítico.

Os três primeiros capítulos buscam forjar um aparato conceitual com vistas à investigação da aquisição da escrita a partir do pensamento benvenistiano. No Capítulo 1, são revisitados estudos aquisicionais de orientação benvenistiana que, a partir das relações língua-cultura, enunciação-língua e linguagem-línguas, investigam o problema do vir a ser falante e fornecem um ponto de partida para este trabalho. No Capítulo 2, são abordadas três relações e os seus respectivos problemas: a relação semiologia-enunciação e o problema da natureza da língua; a relação sistema-discurso e o problema da natureza da escrita; a relação fala-escrita e o problema da natureza da aquisição da escrita. No Capítulo 3, são abordadas quatro relações e os seus respectivos problemas na aquisição da escrita: a relação subjetividade-socialidade e o problema da natureza do sujeito; a relação biológico-cultural e o problema dos caracteres distintivos da língua; a relação signo-objeto e o problema da representação; a relação símbolo-pensamento e o problema da consciência.

O Capítulo 4 busca forjar um aparato procedimental com vistas à investigação da aquisição da escrita a partir do pensamento benvenistiano. Nesse capítulo, é detalhada a metodologia de coleta, de transcrição e de análise dos dados empíricos da pesquisa. Trata-se de dois *corpora* de registros audiovisuais e de registros gráficos, constituídos em sessões naturalísticas e longitudinais, realizadas em ambiente doméstico, de uma a duas vezes por mês, ao longo de dois anos e meio, com duas crianças falantes monolíngues do português brasileiro: uma menina acompanhada antes do ciclo da alfabetização (dos três anos e três meses aos cinco anos e nove meses) e um menino acompanhado durante o ciclo da alfabetização (dos seis anos e três meses aos oito anos e nove meses).

À luz do aparato conceitual e procedimental forjado, o Capítulo 5 empreende a análise dos *corpora*, cujas descrições e cujas explicações conduzem à caracterização de três macro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita: (1) a **operação de deslocamento de lugar enunciativo**; (2) a **operação de desdobramento do funcionamento do discurso escrito**; (3) a **operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita**. No interior dessas macro-operações, são identificadas grandes mudanças na relação inicial da criança com a língua em sua realização gráfica. Na primeira macro-operação, ocorre a passagem do preenchimento do lugar enunciativo de falante e do lugar coenunciativo de ouvinte ao preenchimento do lugar enunciativo de escrevente e do lugar coenunciativo de leitor. Na segunda macro-operação, ocorrem duas mudanças, uma de caráter intersubjetivo e outra de caráter referencial: por um lado, a passagem da enunciação escrita sem implantação de alocutário explícito à enunciação escrita com explicitação de alocutário, real ou imaginado, individual ou coletivo; por outro lado, a passagem do *aqui-agora* da alocação falada à complexa rede de relações espaço-temporais desdobrada pela alocação escrita na simulação, na retomada e na projeção de acontecimentos. Na terceira macro-operação, ocorre a passagem do reconhecimento *da* à ação *sobre* a escrita como um todo constituído de partes na relação entre o contínuo e o discreto dos níveis e das unidades linguísticas.

Os resultados obtidos com base no trajeto teórico-metodológico-analítico percorrido permitem, de uma parte, desenhar os contornos de uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita e, de outra parte, responder – a partir dessa perspectiva – às grandes questões do campo, a saber, a questão da relação fala-escrita, a questão do inato e do adquirido, a questão da representação, a questão da consciência metalinguística e a questão da mudança.

Palavras-chave: aquisição da escrita; semiologia; enunciação; escrita; Émile Benveniste.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. *Do homo loquens ao homo loquens scriptor*: por uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita. 2022. 428 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

ABSTRACT

The present study supports the thesis that Émile Benveniste's language theory – his generalist, semiologic, and enunciative theorizing, more specifically – allows the elaboration of a new theoretical discourse about the process of acquiring written language, which could substantiate new analyses and new answers to big questions of writing acquisition studies. Such thesis is supported by an argumentative route organized into five chapters, three of them theoretical, one methodological, and one analytical.

The three first chapters aim to create a conceptual apparatus in order to investigate written language acquisition from a benvenistian perspective. In Chapter 1, language acquisition studies based on the ideas of Émile Benveniste are revisited as a way to look into the problem of becoming a speaker through the relations language-culture (*langue-culture*), enunciation-language (*énonciation-langue*), and language-languages (*langage-langues*) as a starting point for this study. In Chapter 2, three relations and their respective problems are approached: the relation semiology-enunciation (*sémiologie-énonciation*) and the problem concerning the nature of language (*langue*); the relation system-discourse, and the problem of the nature of written language; the relation spoken-written language, and the problem of the nature of written language acquisition. In Chapter 3, four relations and their respective problems concerning writing acquisition are discussed: the relation subjectivity-sociality and the problem of the nature of the subject (*sujet*); the relation biological-cultural and the problem of the distinctive features of language (*langue*); the relation sign-object and the problem of representation; the relation symbol-thought and the problem of consciousness.

Chapter 4 aims to elaborate a procedural apparatus as a means to investigate written language acquisition from a benvenistian perspective. In this chapter, the methodology regarding collection, transcription and analysis of the empirical data for this research is explained in detail. Such data consists of two *corpora* of audiovisual records and graphic records, produced in naturalistic and longitudinal sessions, in a home environment, once or twice a month during the period of two years and a half. Two young monolingual speakers of Brazilian Portuguese were the subjects of this study: a girl monitored before her literacy cycle

(from three years and three months of age to five years and nine months), and a boy monitored during his literacy cycle (from six years and three months of age to eight years and nine months).

In light of the conceptual and procedural apparatus elaborated in the previous chapters, Chapter 5 analyses the *corpora*, from which descriptions and explanation lead to the establishment of three semiologic-enunciative macro-operations of writing acquisition: (1) the **operation of enunciative locus displacement**; (2) the **operation of development of written discourse operation**; (3) the **operation of discretization of the formal apparatus of written enunciation**. Within these macro-operations, great changes are identified regarding the initial relation between the child and language (*langue*) in its graphic manifestation. In the first macro-operation, there is the passage from the occupation of the speaker's enunciative locus and the listener's co-enunciative locus to the occupation of the writer's enunciative locus and the reader's enunciative locus. In the second macro-operation, two changes are noticed, one of them having an intersubjective aspect, the other having a referential aspect: on the one hand, the passage from the written enunciation without the implantation of an explicit interlocutor to the written enunciation with explicitation of an interlocutor, real or imaginary, individual or collective; on the other hand, the passage from the *here-now* of spoken language exchange to the complex network of space-time relations developed by written language exchange when simulating, retrieving, and projecting events. In the third macro-operation, there is the passage from the *recognizing of* to the *acting upon* written language as a whole made out of parts in the relation between the continuous and the discrete regarding linguistic levels and units.

The results obtained through this theoretical-methodological-analytical endeavor allow, from one perspective, the designing of a semiologic-enunciative approach to the study of writing acquisition, and, from another perspective, the answering – through this same approach – of important questions of this field of study: the problem concerning the relation spoken-written language, the relation between the innate and the acquired, the problem of representation, the problem of meta-linguistic awareness, and the question of linguistic change.

Keywords: written language acquisition; semiology; enunciation; written language; Émile Benveniste.

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

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

ABREVIACÕES, REFERÊNCIAS E OUTRAS QUESTÕES TERMINOLÓGICAS

Sobre as abreviações:

PLG I	<i>Problemas de linguística geral I</i>
PLG II	<i>Problemas de linguística geral II</i>
<i>Últimas aulas</i>	<i>Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)</i>

Sobre as referências:

Nesta tese, a remissão aos textos de Émile Benveniste obedece às seguintes notações:

- (1) Os títulos de livros (exceto as siglas) serão grafados em itálico, enquanto os títulos de outros gêneros de texto (capítulos, artigos, entrevistas, aulas) serão grafados entre aspas. Após a ocorrência do título do texto entre aspas, seguir-se-á, entre parênteses, o ano de publicação original do texto ou (no caso de trabalho apresentado como conferência em evento em um ano e publicado em um ano diferente daquele em que foi apresentado) o ano de apresentação original acompanhado (e separado por barra) do ano de publicação original.

Por exemplo: “Em ‘Estrutura da língua da língua e estrutura da sociedade’ (1968/1970), há, igualmente, uma abertura teórica do pensamento benvenistiano”.

Nesse trecho, o texto referido foi apresentado em um congresso em 1968 e publicado em 1970, por isso os dois anos registrados conjuntamente – entre parênteses e separados por barra – após o título.

- (2) Após citações diretas, constará, entre parênteses, o ano da edição consultada, seguido pelo ano da publicação ou pelos anos da apresentação e da publicação originais entre colchetes, os quais, por sua vez, serão seguidos pela paginação da edição consultada.

Por exemplo: “Em ‘Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística’ (1963), Benveniste afirma que ‘a linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza’ (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 20)”.

Nesse excerto, “2005” – entre parênteses – corresponde ao ano da edição brasileira consultada em que consta o texto em pauta. Já “1963” – entre colchetes – corresponde ao ano da publicação original do artigo. Por fim, “p. 135-136” indica as páginas da edição brasileira consultada e não as da publicação original.

- (3) As referências às *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)* merecem alguns comentários:
 - Os parênteses que constam após o título fazem parte do próprio título, não indicando, portanto, os anos de apresentação ou de publicação original (caso dos textos dos PLG I e II).

- Após citações diretas das *Últimas aulas*, constará, entre parênteses, o ano da edição brasileira consultada (2014), seguido pelo ano da realização da aula (1968 ou 1969) e pelo ano da edição francesa original (2012) – esses dois últimos anos serão registrados entre colchetes e separados por barra, sendo seguidos pela paginação da edição consultada.

Por exemplo: “Até aqui estudamos a escrita enquanto *fenômeno* e na perspectiva da língua para analisar o seu funcionamento. Hoje, gostaria de considerar a escrita enquanto *operação* e em suas *denominações*” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 167).

Na citação anterior, “2014” – entre parênteses – corresponde ao ano da edição brasileira consultada. Já “1969” e “2012” – entre colchetes e separados por barra – correspondem, respectivamente, ao ano de realização da “Aula 14” (da qual foi retirada a citação-exemplo) e ao ano de edição francesa original das *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. Por fim, “p. 167” indica a página da edição brasileira consultada e não a da edição francesa original.

- Como será melhor explicado adiante, as *Últimas aulas* constituem uma publicação póstuma, estabelecida geneticamente, a partir de notas tanto do professor Benveniste quanto de três alunos que assistiram às suas derradeiras lições. Essa composição editorial da obra impõe um tratamento cuidadoso das referências a ela a serem feitas nesta tese, como a necessidade de, nas citações diretas, sinalizar-se quando se tratar de anotações dos ouvintes.

Por exemplo: “Se uma conversão relativa é possível tanto da língua para a escrita quanto o inverso, isso é impossível entre a composição verbal e a composição musical. [...] Em resumo, as conversões somente são possíveis no interior de um determinado sistema” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 121, **nota de ouvinte**).

Nesse fragmento, a informação “nota de ouvinte”, entre parênteses, indica que se trata de uma anotação não de Benveniste, mas de algum dos três alunos cujos registros foram utilizados no estabelecimento do texto das *Últimas aulas*.

- (4) Serão mencionadas eventualmente, devido a questões de tradução, as versões originais, em língua francesa, dos PLG I e II, cujas referências seguirão as mesmas notações descritas anteriormente para as versões brasileiras e permitirão ao leitor identificar, a cada vez, de que edição se trata.
- (5) Todas as traduções de textos não publicados em língua portuguesa, bem como de citações de textos já traduzidos, mas que aqui são traduzidas de forma alternativa, são de minha responsabilidade. Para fins de fluidez de leitura, a informação “tradução minha/nossa” não será registrada nas referências entre parênteses no corpo do texto, assim como as citações originais não serão reproduzidas em notas de rodapé.
- (6) Salvo algumas exceções em que a explicação for incontornável, também não serão registradas, em notas de rodapé, justificativas para as escolhas tradutórias alternativas aqui feitas, a fim de se evitar repetir informações já presentes em outros estudos do campo, meus e de outros autores.

- (7) Igualmente para a leitura não se tornar pesada, a informação “grifo do original/grifo meu” não será registrada após citações com destaques. Basta o leitor ter em mente que, no interior de citações diretas, os grifos em negrito e, também, acréscimos entre colchetes serão sempre meus (salvo eventuais indicações contrárias), enquanto os demais (em itálico, aspas, maiúsculas, sublinhado) serão sempre dos textos citados (salvo eventuais indicações contrárias).

Sobre outras questões terminológicas

- (1) Émile Benveniste é conhecido pelas oscilações terminológicas que caracterizam os seus textos. Na tentativa de contribuir para a inteligibilidade da leitura, na versão inicial desta tese, em algumas citações diretas, eu havia inserido acréscimos entre colchetes que buscavam conter a deriva que poderia resultar dessas oscilações.

Por exemplo: “É no discurso atualizado em frases que a língua [**o sistema**] se forma e se configura. Aí começa a linguagem [**o sistema**]” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 140)”.

Nessa citação, os colchetes haviam sido por mim inseridos com vistas a especificar as acepções (conforme minha interpretação) dos termos *língua* e *linguagem* aí empregados. Entretanto, a fim de respeitar a terminologia original dos textos, retirei colchetes dessa natureza.

- (2) Ao longo do presente trabalho, procurei definir os termos por mim mobilizados, sobretudo aqueles mais nucleares do aparato conceitual e procedimental aqui forjado para a investigação da aquisição da escrita. No entanto, devido à configuração textual deste estudo, nem sempre foi possível definir os termos em suas primeiras ocorrências, de modo que muitas definições só foram formuladas textualmente após percursos argumentativos que fundamentassem tais formulações.

A título de ilustração, há, no Capítulo 1, uma oscilação entre os termos *aquisição da linguagem*, *aquisição da língua*, *apropriação da linguagem*, *aprendizagem da língua* (dentre outros) que só é esclarecida ao fim do capítulo em questão, na seção 1.4.

De maneira similar, há, no Capítulo 2, uma polivalência do termo *escrita*, pois o que se busca, inicialmente, é identificar os distintos usos e acepções do referido termo em Benveniste e, apenas ao final desse capítulo, formular textualmente as acepções aqui privilegiadas relativamente ao termo *escrita* e a outros (como os termos *língua*, *discurso* e *fala*).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1 – Desdobramentos da noção de <i>(auto)interpretância</i>	158
Diagrama 2 – Síntese da leitura retrospectiva e prospectiva da semiologia da língua/semiologia de segunda geração.	214
Diagrama 3 – Desdobramentos da leitura anterior na proposta desta tese.	214
Diagrama 4 – Síntese dos operadores de análise.	235
Quadro 1 – <i>Corpus</i> textual de pesquisa.	27
Quadro 2 – Síntese dos usos e das acepções benvenistianas de <i>escrita</i>	80
Quadro 3 – Síntese das bases teóricas da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita.	186
Quadro 4 – Sessões individuais de Helena.	194
Quadro 5 – Sessões individuais de Emanuel.	195
Quadro 6 – Sessões conjuntas de Helena e de Emanuel.	196
Quadro 7 – Notações de transcrição.	203
Quadro 8 – Relações, mecanismos e macro-operações caracterizados por Silva (2009).	229
Quadro 9 – Macro-operações, mudanças gerais e lógicas explicativas caracterizadas por Silva (2009).	230
Quadro 10 – Síntese analítica da macro-operação de deslocamento de lugar enunciativo.	389
Quadro 11 – Síntese analítica da macro-operação de desdobramento do funcionamento do discurso escrito.	390
Quadro 12 – Síntese analítica da macro-operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita.	392

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	19
CAPÍTULO 1	31
<i>Unde exoriar?</i> Os estudos aquisicionais de orientação benvenistiana como ponto de partida	31
1.1 A relação língua-cultura e o problema da aquisição da língua nas reflexões de Émile Benveniste.....	33
1.2 A relação enunciação-língua e o problema da aquisição da língua nas reflexões de Carmem Luci da Costa Silva.....	38
1.3 A relação linguagem-línguas e o problema da aquisição da língua nas reflexões de Valdir do Nascimento Flores.....	43
1.4 Síntese e encaminhamentos.....	46
CAPÍTULO 2	53
“Nihil est <i>lingua</i> quod non prius fuerit in <i>oratione</i>”: língua, escrita e aquisição da escrita em e a partir de Émile Benveniste	53
2.1 A relação semiologia-enunciação e o problema da natureza da língua.....	55
2.2 A relação sistema-discurso e o problema da natureza da escrita	59
2.3 Síntese e encaminhamentos (I).....	80
2.4 A relação fala-escrita e o problema da natureza da aquisição da escrita	87
2.5 Síntese e encaminhamentos (II)	106
CAPÍTULO 3	108
Da condição <i>loquens</i> à condição <i>loquens scriptor</i>: bases teóricas para uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita	108
3.1 A relação subjetividade-socialidade e o problema da natureza do sujeito na aquisição da escrita.....	109
3.2 A relação biológico-cultural e o problema dos caracteres distintivos da língua na aquisição da escrita.....	123
3.3 A relação signo-objeto e o problema da representação na aquisição da escrita	148
3.4 A relação símbolo-pensamento e o problema da consciência na aquisição da escrita	166
3.5 Síntese e encaminhamentos.....	185

CAPÍTULO 4.....	188
Da épistèmè à technè: bases metodológicas para uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita	188
4.1 A relação teoria-empíria e o problema do dado na perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita	190
4.2 A relação semântica da enunciação-metassetemântica e o problema da natureza da análise na perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita	205
4.3 A relação geral-específico e o problema do alcance da análise na perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita	215
4.4 A relação descrição-explicação e o problema dos operadores de análise na perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita	224
4.5 Síntese e encaminhamentos.....	236
CAPÍTULO 5.....	238
A escrita em <i>status nascendi</i>: análises da escrita infantil a partir da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita	238
5.1 A relação locutor-língua e o problema da (inter)subjetividade na aquisição da escrita	240
5.1.1 Primeiro tempo metodológico: análises de micro-operações de (inter)subjetividade	240
5.1.2 Segundo tempo metodológico: análise da macro-operação de deslocamento de lugar enunciativo.....	279
5.2 As relações locutor-alocutário/alocução-mundo e o problema do duplo funcionamento discursivo na aquisição da escrita	289
5.2.1 Primeiro tempo metodológico: análises de micro-operações de comunicação intersubjetiva e referencial.....	289
5.2.2 Segundo tempo metodológico: análise da macro-operação de desdobramento do funcionamento do discurso escrito	332
5.3 A relação língua-locutor e o problema da autosemiotização da língua na aquisição da escrita.....	341
5.3.1 Primeiro tempo metodológico: análises de micro-operações de autosemiotização	341
5.3.2 Segundo tempo metodológico: análise da macro-operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita.....	379
5.4 Síntese e encaminhamentos: das macro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita a uma visão relacional da mudança no vir a ser escrevente	388
PALAVRAS FINAIS.....	402
REFERÊNCIAS	418

PALAVRAS INICIAIS

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

João Guimarães Rosa
Grande sertão: veredas

Por que iniciar com literatura um estudo de linguística? As palavras acima, embora abram esta introdução, poderiam emoldurar toda a presente tese. Afinal, como a epígrafe desta, assinada por Camões, a citação de Guimarães Rosa versa sobre um mudar constante. É também de uma contínua mudança que trata este trabalho, mais especificamente de uma mudança vinculada à relação do homem com a língua.

Se essa relação é um permanente devir, é porque, de um lado, “A língua aparece [...] como uma paisagem que se move (ela é o lugar de *transformações*)” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 194), e, de outro lado, “todo homem inventa sua língua e a inventa durante toda sua vida. E todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de maneira distintiva, e a cada vez de maneira nova” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 18). O vir a ser da língua e o vir a ser do homem são, pois, marcados por incessantes mutações.

Com tais aforismos, Benveniste parece formular, na teoria, algo semelhante ao que Guimarães Rosa e Camões enunciam, respectivamente, na prosa e na poesia: o homem está sempre mudando, e, tal qual ele, muda continuamente a sua relação com a língua. Essa relação, como as pessoas, afina e desafina, não permanecendo sempre a mesma, porque reinventada a cada instante, por cada falante: “Dizer bom dia todos os dias da vida a alguém é cada vez uma reinvenção” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 18).

Não é por acaso que, ao abordar esse ininterrupto fabricar a língua, Benveniste menciona a aquisição: “Cada locutor fabrica sua língua, como ele a fabrica? Esta é uma pergunta essencial, já que ela domina o problema da aquisição da linguagem” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 19). Isso porque, se o homem transforma a cada vez e sempre a sua relação com a língua, tal transformação é ainda mais aparente na aquisição, na qual “não ocorre somente uma modificação, mas a passagem de uma ausência para uma presença de língua, presença essa que parece não ocorrer de modo instantâneo” (SILVA, 2009, p. 284).

O apontamento de Silva (2009) acerca da aquisição da língua em sua realização vocal é válido para a aquisição da língua em sua realização gráfica, pois a instauração do homem tanto na fala quanto na escrita modifica radicalmente os seus modos de *estar* na língua.

Antes, porém, de melhor apresentar o meu objeto de estudo ao leitor e mostrar-lhe para onde pretendo ir, assumo o papel de historiador de minha própria pesquisa para, brevemente, mostrar de onde vim e o lugar desde o qual me enuncio.

A aquisição da língua materna não foi o meu interesse de pesquisa primeiro. Interessado, inicialmente, pelo letramento acadêmico, defendi, em dezembro de 2016, no Instituto de Letras da UFRGS, um trabalho de conclusão de curso intitulado *Do homem na língua ao sujeito na escrita: bases para um diálogo entre letramento e enunciação* (cf. OLIVEIRA, 2016, 2017). Nesse estudo, que terminou por ter uma extensão – e, talvez, uma pretensão – pouco comum a trabalhos monográficos de graduação, procurei lançar as bases para um diálogo entre os estudos do letramento acadêmico e a perspectiva enunciativa de Émile Benveniste.

Nascia, aí, a afinidade por diálogos entre campos. Um sentimento muito inspirado pelos estudos da Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva – docente da UFRGS e orientadora de meu TCC –, cujas pesquisas relacionam os campos da linguística da enunciação, da aquisição da linguagem, dos estudos do texto e do ensino-aprendizagem de língua materna. Além de inspirar em mim a afinidade por trabalhos de interface e de reforçar o meu interesse pelas questões de ensino-aprendizagem, Silva despertou a minha atenção para a aquisição.

Se o letramento acadêmico e a aquisição da língua materna parecem – e talvez o sejam de fato – fenômenos distantes entre si, mais do que ruptura, percebo certa continuidade entre os meus estudos de ontem e os meus estudos de hoje. Afinal, olhando para trás e avaliando uma década de pesquisas acerca desses dois fenômenos, reconheço, como comum a ambos, uma propriedade de todo grande fenômeno da linguagem humana: a **mudança**. Tal propriedade envolve, nesses dois casos em especial, mudanças na relação homem-língua que se processam, na criança, em termos de aparecimento do antes inexistente (a língua em suas realizações vocal e gráfica) e, no aluno universitário, em termos de transformação daquilo que, já existente, passa a de outra forma existir (a relação com a escrita e com a fala).

A participação em projetos de pesquisa coordenados pela professora Carmem Luci, acompanhada da leitura de seu livro *A criança na linguagem: enunciação e aquisição* (SILVA, 2009) e das então recém-publicadas *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*, semeou em mim o fascínio pela dita “linguagem da criança” e por sua aquisição, particularmente – e em virtude de minha trajetória até ali – pela aquisição da escrita.

No prefácio que escreve para o livro de Silva (2009), Valdir do Nascimento Flores – seu orientador de doutorado e professor na mesma instituição – sintetiza em duas frases a originalidade do trabalho da autora, afirmando que “Ele funda um modo de ver” (FLORES, 2009, p. 11) e que “Trata-se de um verdadeiro discurso fundador nos estudos de aquisição de

linguagem na lingüística brasileira” (FLORES, 2009, p. 12). Com efeito, a pesquisa de Silva (2009) instituiu um novo modo de pensar a passagem da criança de *infans* a falante. Tal pioneirismo leva Flores (2009) a encerrar o referido prefácio com um prenúncio: “[...] o que se passará a ler tem um valor que passará, em breve, à categoria das enunciações fundantes cujos horizontes nos são ainda inauditos” (FLORES, 2009, p. 13).

Silva (2009) conclui o seu livro de forma convidativa:

[...] os caminhos da enunciação permitem o encontro da criança com a língua. Encontro esse que não cessa de acontecer, por meio de “trilhas” sempre novas, reinventadas durante toda a vida. O ato de aquisição da linguagem abre esse caminho para o sujeito se deslocar da enunciação para a língua e da língua para a enunciação. Quem sabe este ato aqui finalizado abra caminho para que outros trajetos sejam trilhados. Retomamos a cantiga infantil para lembrar que “a porteira está aberta para quem quiser passar”. (SILVA, 2009, p. 287).

Aceitando, pois, o convite de Silva (2009), passo pela porteira por ela aberta e dou início à minha jornada rumo a esse *horizonte inaudito* que é, ainda, o estudo da aquisição da escrita a partir do pensamento benvenistiano. Ainda, mas não por muito tempo.

Talvez um dos fenômenos mais marcantes da presença humana no mundo, a aquisição da língua, há milênios, instiga reflexões especulativas sobre a sua natureza. E, há pelo menos sessenta anos, suscita investigações que buscam dela fazer – mais do que um tema de especulação – um objeto de detidas observação, descrição e explicação tanto de sua natureza quanto do funcionamento de seus diferentes aspectos.

Dos estudos dos diários no início do século XX, passando pelo estudos das grandes amostras entre as décadas de 1920 e de 1950, até os estudos longitudinais e transversais que, a partir dos anos 1960, passaram a ser realizados sob distintos aparatos teórico-metodológicos, o campo aquisicional expandiu-se e, além da relação inicial da criança com a fala, passou a incluir outras frentes de investigação, como, dentre outras, a relação inicial da criança com a escrita, a aquisição de línguas de sinais, a aquisição de línguas estrangeiras, a aquisição bilíngue e multilíngue, a aquisição sintomática.

No que concerne aos trabalhos de aquisição da escrita, estes são conduzidos, no Brasil e no mundo, no âmbito de diferentes áreas do conhecimento. Há trabalhos vinculados aos estudos da psicologia, da psicolinguística, das neurociências e da psicanálise. Há, também, trabalhos vinculados aos estudos da educação, do letramento e da alfabetização. Há, ainda, trabalhos vinculados aos estudos da linguagem, do discurso e da enunciação. Há, inclusive, trabalhos que fazem dialogar, entre si, essas distintas áreas.

Acima das muitas diferenças entre eles, tais estudos apresentam, em comum, uma **preocupação** e, em seu conjunto, uma **lacuna**.

A preocupação diz respeito à busca por uma compreensão da trajetória da criança de não escrevente a escrevente, busca que incide na esfera tanto descritiva quanto explicativa. Na esfera descritiva, todas procuram analisar produções escritas ligadas à relação emergente da criança com a escrita. Na esfera explicativa, todas as pesquisas formulam hipóteses sobre o *modus operandi* desse processo geral e/ou de elementos particulares dele.

A lacuna, por sua vez, remete à ausência de uma teorização sobre a inserção da criança na escrita de sua língua materna a partir da teoria da linguagem benvenistiana. Porém, se o nome de Benveniste comparece em alguns trabalhos de aquisição de escrita – notadamente, naqueles vinculados aos estudos da linguagem, do discurso e da enunciação –, como se pode falar em ausência, nesses trabalhos, de uma teorização inspirada pelas ideias do linguista?

Ora, se é verdade que Benveniste comparece em investigações de aquisição da escrita que se interessam por aspectos enunciativos do fenômeno, não é menos verdade que nenhuma dessas investigações produz um saber teórico-metodológico sobre o vir a ser escrevente à luz da teoria da linguagem benvenistiana. Nos estudos desse campo que o convocam, a presença de Benveniste se limita à aplicação, em descrições enunciativas de escrita infantil, de um ou outro termo, conceito ou noção do linguista. Nesses estudos, inexiste, portanto, seja uma leitura de conjunto de sua teoria da linguagem, seja uma incursão de fôlego pelos diferentes textos em que esta é elaborada, os quais não se limitam à teorização enunciativa.

A lacuna antes mencionada é, na verdade, dupla. Isso porque, assim como o campo da aquisição da escrita carece de uma teorização por Benveniste inspirada, o campo dos estudos benvenistianos carece de uma abordagem da aquisição da escrita. Como veremos no Capítulo 1, nos estudos aquisicionais filiados ao pensamento de Benveniste, a constituição da criança como escrevente não é investigada, sendo a sua constituição como falante o foco de todos. Essa dupla lacuna consiste, pois, na **justificativa** da busca que aqui se inicia por uma perspectiva teórica da aquisição da escrita a partir do pensamento benvenistiano.

No entanto, ao acenar para essas duas faltas, não é minha intenção tecer críticas a tais campos e sim abrir caminhos para uma nova proposta. Além disso, essa nova proposta não se apresenta como melhor ou como mais completa do que as já existentes, mas apenas como mais um olhar teórico dos muitos dos quais é merecedor o complexo e multifacetado fenômeno da aquisição da escrita. Tal atitude é tributária do posicionamento de Silva (2009, p. 24) acerca da ideia de *falta* “como constitutiva de todo movimento de saber, já que a escolha de determinado ponto de vista implica a exclusão de outros”.

Dessa maneira, se alguma posição crítica assumo, não o é em relação à falta de uma teorização benvenistiana no campo da aquisição da escrita – ausência que é a condição mesma da presentificação desta tese –, mas sim a leituras superficiais do pensamento de Benveniste presentes em estudos desse campo que, com fins meramente descritivos, propõem-se a “aplicar” uma ou outra ideia do linguista.

Em busca de uma tal teorização, circunscrevo o **tema** desta pesquisa à aquisição da escrita em língua materna. No interior desse amplo escopo temático, à luz da teoria da linguagem benvenistiana, delimito como **objeto** uma dupla instauração: a instauração, na língua, da criança enquanto escrevente e leitora e a instauração, na criança, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema.

Os termos *tema* e *objeto* aqui empregados inspiram-se nas noções de *thema* e de *theoria* como abordadas por Jean-Claude Milner em *Le périple structural: figures et paradigmes*.

Nesse livro, o linguista francês define *thema* como “um esquema organizador das problemáticas, anterior não somente aos problemas e às soluções, mas à formulação mesma dos problemas e aos cânones de aceitabilidade das soluções” (MILNER, 2008, p. 282). Conforme o autor, desde a antiguidade, o *thema* por excelência é a oposição entre *physis* (natureza) e *thesis* (cultura), duas rubricas por meio das quais os gregos dividiam o conjunto das realidades observáveis. Ainda hoje, segundo o estudioso, essa *grande polaridade* ecoa na *doxa* (nos movimentos de opinião, isto é, no senso comum), mas não só, pois “a própria *theoria* [debruçou-se] sobre a questão e [tentou] repensar, em termos de *theoria* pura, a polaridade que a *doxa* lhe propunha” (MILNER, 2008, p. 283).

Embora Milner (2008) não apresente uma definição de *theoria* explícita como a de *thema*, considerando tanto a sua reflexão quanto a etimologia do termo *theoria* – do grego antigo *theōria*, composto pela palavra “*théa*, que significa visão, vista ou espetáculo, e [pelo] verbo *horáō*, que também significa ver, olhar com cuidado, inspecionar” (ENGLER, 2013, p. 130) –, penso ser possível compreender a *theoria* como o olhar que transforma o *thema* em objeto, ou, em termos saussurianos, como o ponto de vista criador do objeto.

À luz dessas ideias, compreendo a aquisição da língua como um esquema organizador de problemáticas em diferentes áreas do conhecimento (um *thema*), no interior das quais cada ponto de vista teórico (cada *theoria*) que se debruça sobre esse tema para repensá-lo o transforma, nesse repensar, em um novo *objeto*.

Nesta tese, o *tema* da aquisição da escrita é transformado em *objeto* a partir de um *ponto de vista* específico: a teoria da linguagem de Émile Benveniste. Tal teoria é assim nomeada por não se restringir, aqui, à teorização enunciativa do autor, incluindo, também, as suas teorizações

semiológica e generalista. Por isso, este trabalho alinha-se ao que Flores (2017a) considera como a *segunda recepção benvenistiana no Brasil*, mais especificamente ao segundo eixo dessa recepção, o qual reúne estudos que situam a enunciação no centro da reflexão, mas a articulam à teoria da linguagem benvenistiana em seu conjunto, produzindo uma abertura para um diálogo dessa teoria com as ciências conexas aos estudos da linguagem – e, acrescentaria eu, com outras teorias e com outros campos no interior dos estudos da linguagem, como o campo aquisicional.

A inclusão, nesta tese, da teorização semiológica de Benveniste deve-se à publicação – em 2012, na França, e em 2014, no Brasil – das *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. Estabelecido geneticamente por Jean Claude-Coquet e Irène Fenoglio, tal texto apresenta os derradeiros cursos pelo linguista ministrados antes de ser acometido, em dezembro de 1969, pelo acidente vascular cerebral que lhe lançou ao vazio silencioso da afasia.

Trata-se de um conjunto de escritos organizado a partir de duas fontes textuais. A primeira fonte corresponde às notas preparatórias de Benveniste para as aulas que deu no Collège de France, no ano letivo de 1968-1969, e para a primeira que ministrou no ano letivo de 1969-1970. Já a segunda fonte compreende as anotações de três alunos que assistiram às lições finais do mestre e que vieram a ser, eles próprios, renomados linguistas: Jean-Claude Coquet, Jacqueline Authiez-Revuz e Claudine Normand. Tais informações alertam para a natureza singular das *Últimas aulas* e para a necessidade de se considerá-la em um estudo que as insira em seu *corpus* textual de pesquisa.

Sobre isso, Flores (2013a) faz duas importantes advertências. A primeira advertência concerne à condição de publicação póstuma dessa obra, o que implica considerar que se trata de um escrito não revisado por Benveniste, de maneira que deve ser lido com o cuidado de se atentar para a incompletude do pensamento ali presente. A segunda advertência, por seu turno, atenta para o fato de que as *Últimas aulas* abordam aspectos enunciativos, mas neles não se encerram, abrindo-se a questões mais amplas e somente anunciadas nos trabalhos publicados em vida pelo linguista. Não se pode, pois, ler esse texto estabelecido geneticamente como se leem os PLG I e II, cujos artigos receberam a lavra de Benveniste. É tendo em mente, portanto, a composição particular dessa recente obra que a tomo como um dos textos de referência desta

Mas por que inserir essa obra póstuma em meu *corpus* textual de pesquisa? Os artigos assinados em vida por Benveniste não poderiam servir como fonte teórica exclusiva deste trabalho? Afinal, não foi a partir deles que Silva (2009) construiu uma perspectiva enunciativa de aquisição da língua em sua realização vocal?

Ora, se alguns textos contidos nos PLG I e II tematizam diretamente a relação inicial da criança com a fala, o mesmo não se pode dizer da relação inicial da criança com a escrita, jamais

referida por Benveniste nos dois volumes. Em contrapartida, nas *Últimas aulas*, tal relação é abordada na teorização sobre a escrita, um *tema* que o linguista transforma em *objeto* principalmente a partir de um ponto de vista semiológico, mas sem deixar de problematizar questões relativas à enunciação e à aquisição.

De fato, Benveniste não deixa de recorrer à aquisição da escrita para desenvolver parte de suas ideias sobre a língua e a escrita. E poderia ser de outro modo? Assim como em suas reflexões anteriores sobre a natureza da linguagem, nos PLG I e II, em que a constituição da criança enquanto falante se lhe apresentou como um problema incontornável e como um precioso observatório dos princípios gerais que então elaborava (*cf.* 1.1 *infra*), nessas recém-descobertas elaborações acerca da natureza da escrita, nas *Últimas aulas*, a constituição da criança enquanto escrevente surge como um elemento indispensável à compreensão da escrita.

Em ambos os espaços de discussão – nos PLG e nas *Últimas aulas* –, a aquisição da língua é tratada como *thema* e não como *theoria*. Dessa forma, se coube ao empreendimento de Silva (2009) transformar o tema do vir a ser falante em objeto a partir do pensamento benvenistiano, cabe a este empreendimento fazer o mesmo em relação ao vir a ser escrevente.

Além dessa abertura, nas *Últimas aulas*, para uma discussão sobre a escrita e sua aquisição e além da lacuna anteriormente sinalizada (a inexistência de uma teorização de inspiração benvenistianiana sobre a aquisição da escrita), quatro características fazem de Benveniste um – como a ele se refere Dessons (2006, p. 16) – *linguista à parte* e justificam a sua escolha como teórico de base desta pesquisa:

- (1) A **amplitude** de suas ideias, que recobrem campos diversos, como os estudos iranianos e indo-europeus, os estudos das línguas clássicas e ameríndias, os estudos sobre a epistemologia e a história da linguística, os estudos sobre a enunciação e o discurso e os estudos inacabados sobre a semiologia, a escrita e a linguagem poética.
- (2) A sua abertura ao **diálogo interdisciplinar**, travado com estudiosos tanto de outros setores da linguística (como a gramática comparada, o estruturalismo europeu, o estruturalismo americano, o gerativismo chomskiano) quanto de outras áreas (como a filosofia, a psicologia, a psicanálise, a antropologia, a literatura). Nomes tão diversos como Saussure, Meillet, Jakobson, Bloomfield, Chomsky, Aristóteles, Pierce, Austin, Piaget, Freud, Lévi-Strauss, Malinowski, Baudelaire.
- (3) A **centralidade da significância** em sua teoria, identificável em todos os seus estudos, desde os que enveredam pelos caminhos mais árduos da análise linguística, destrinchando problemas lexicais e morfossintáticos, até os que examinam os

mecanismos gerais e o funcionamento da linguagem, interrogando “*as relações entre o biológico e o cultural, entre a subjetividade e a socialidade, entre o signo e o objeto, entre o símbolo e o pensamento*” (BENVENISTE, 1966, s/p.).

- (4) A **visada antropológica** de seu pensamento, que, nos últimos anos, tem contribuído para a passagem de uma *leitura indicial* de suas ideias – focada no estudo dos índices de pessoa, de espaço e de tempo – para uma *leitura antropológica*, que deslocou a ênfase das marcas formais para uma reflexão de natureza mais ampla sobre as relações homem-linguagem, reflexão que reconhece, na teoria benvenistiana, “uma antropologia da linguagem, na qual o que se sabe da linguagem aparece indissociável do que se sabe do homem, os dois saberes se implicando reciprocamente” (DESSONS, 2006, p. 6).

Tais características respaldam a **tese** aqui proposta como contribuição aos estudos da linguagem, qual seja: a teoria da linguagem de Émile Benveniste – mais especificamente as suas teorizações generalista, semiológica e enunciativa – possibilita a formulação de um novo discurso teórico sobre o vir a ser escrevente, discurso capaz de fundamentar novas análises e novas respostas às grandes questões do campo da aquisição da escrita.

Essa tese será sustentada em um percurso argumentativo orientado pelo seguinte **objetivo geral**: produzir, a partir da teoria da linguagem benvenistiana, uma explicação para a instauração, na língua, da criança enquanto escrevente e leitora e, na criança, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema. Desse objetivo geral, decorrem três **objetivos específicos**:

- (1) Construir, a partir das teorizações generalista, semiológica e enunciativa de Benveniste e dos estudos de orientação benvenistiana que investigam a relação inicial da criança com a fala, um aparato conceitual e procedimental para investigar a relação inicial da criança com a escrita.
- (2) Acompanhar longitudinalmente duas crianças, uma pré-alfabetização e uma durante a alfabetização, e coletar periodicamente dados escritos e falados de suas respectivas trajetórias de aquisição da escrita, a fim de montar um *corpus* empírico passível de análise à luz do aparato conceitual e procedimental construído.
- (3) Responder, a partir da teorização, da análise e dos resultados obtidos, às grandes questões do campo da aquisição da escrita – a saber, a questão da relação fala-escrita, a questão do inato e do adquirido, a questão da representação, a questão da consciência metalinguística e a questão da mudança.

Para atingir os objetivos elencados, faz-se necessário definir o **corpus textual de pesquisa**, bem como a **perspectiva de leitura** e o **modo de leitura** a partir dos quais será lido esse *corpus* (cf. FLORES, 2013a; ONO, 2007).

Meu *corpus* textual de pesquisa compõe-se de textos oriundos de três principais fontes teóricas – os PLG I e II e as *Últimas aulas* – e que podem ser reunidos em três grupos, segundo o critério de seleção de cada um, conforme o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – *Corpus* textual de pesquisa.

GRUPO 1 (generalista)	GRUPO 2 (semiológico)	GRUPO 3 (enunciativo)
Textos que abordam questões gerais, relacionadas à teorização generalista, como linguagem, língua, sociedade, cultura, simbolização, aquisição da língua.	Textos que abordam questões específicas, relacionadas à teorização semiológica, como linguagem, língua, semiologia, sistemas semiológicos, relações semiológicas, dupla significância, autosemiotização da língua e escrita.	Textos que abordam questões específicas, relacionadas à teorização enunciativa, como linguagem, língua, enunciação, discurso, (inter)subjetividade, referência, temporalidade, dupla significância.
<ul style="list-style-type: none"> • “Natureza do signo linguístico” (1939) • “Comunicação animal e linguagem humana” (1952) • “Tendências recentes em linguística geral” (1954) • “Categorias de pensamento e categorias de língua” (1958) • “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (1963) • “Estruturalismo e linguística” (1968) • “Esta linguagem que faz a história” (1968) 	<ul style="list-style-type: none"> • “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (1968/1970) • “Semiologia da língua” (1969) • <i>Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)</i> (2012) 	<ul style="list-style-type: none"> • “A natureza dos pronomes” (1956) • “Da subjetividade na linguagem” (1958) • “As relações de tempo no verbo francês” (1959) • “A linguagem e a experiência humana” (1965) • “O aparelho formal da enunciação” (1970)
<ul style="list-style-type: none"> • Prefácio dos PLG I (1966) 		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Acerca desse *corpus* textual de pesquisa, faço três observações.

Primeira observação: a seleção dos textos desse *corpus* não exclui a possibilidade de recurso pontual a outros textos benvenistianos (inclusive notas não publicadas).

Segunda observação: os textos “Os níveis da análise linguística” (1962/1964) e “A forma e o sentido na linguagem” (1966/1967) estão inseridos em uma zona fronteira entre o segundo e o terceiro grupos, devido à dificuldade de neles constatar uma teorização predominante (se semiológica ou enunciativa).

Terceira observação: o prefácio dos PLG I (1966) é aqui considerado um texto integrante do *corpus*, pois nele Benveniste fala de *relações* estruturantes da teorização sobre a aquisição da escrita elaborada no Capítulo 3 desta tese (as relações subjetividade-socialidade, biológico-cultural, signo-objeto e símbolo-pensamento). Além disso, tal prefácio é situado em uma zona comum aos três grupos de textos (o generalista, o semiológico e o enunciativo), visto apresentar elementos dos três grupos.

Relativamente às ideias de *perspectiva de leitura* e de *modo de leitura*, entendo a primeira – a partir de Flores (2013a) – como o ponto de vista mais geral que orienta a leitura do *corpus* textual de pesquisa e a segunda – a partir de Ono (2006) – como o método mais específico que operacionaliza a leitura desse *corpus*.

A perspectiva de leitura adotada, nesta tese, considera que a teoria da linguagem de Benveniste (a) constitui uma *rede de primitivos teóricos* enquanto conjunto de termos, conceitos e noções interligados e (b) admite ser lida a partir de *teorizações* enquanto reflexões particulares, mas relacionadas no âmbito desse pensamento mais geral sobre a linguagem.

Por sua vez, o modo de leitura do *corpus* textual de pesquisa consiste no que aqui denominarei – a partir de Auroux (1998 [1996]), de Dessons (2006) e de Flores (2019b) – como uma *abordagem relacional e problematológica*, cujo entendimento tem como ponto de partida o prefácio dos PLG I, no qual Benveniste assim justifica o título escolhido para designar os estudos reunidos no volume:

Os estudos reunidos nesta obra foram escolhidos dentre muitos outros, mais técnicos, que o autor publicou ao longo destes últimos anos. Se os apresentamos, aqui, sob a denominação de 'problemas', isso se deve ao fato de trazerem em seu conjunto, e cada um em particular, uma contribuição à grande problemática da linguagem, que se formula nos principais temas tratados: encaram-se as relações entre o biológico e o cultural, entre a subjetividade e a socialidade, entre o signo e o objeto, entre o símbolo e o pensamento, e também os problemas da análise intralinguística. (BENVENISTE, 1966, s/p.).

De acordo com Benveniste, mais adiante no prefácio, “A unidade e a coerência do conjunto ressaltarão desse apanhado” (BENVENISTE, 2012 [1966], s/p.). Essa declaração, ainda que emitida em relação aos PLG I, aplica-se em igual medida aos PLG II. Com efeito, a unidade e a coerência desse conjunto ressaltam dos textos presentes nos dois volumes, em termos tanto de teorização quanto de método.

Tanto uma quanto outro, tanto a teorização quanto o método constituídos por Benveniste nos estudos compilados nos dois tomos, parecem ser operacionalizados por duas noções afins: a noção de *problema* e a noção de *relação*. Disso, dá testemunho a citação recuada anterior, em que o autor institui uma cadeia referencial entre os termos *problemas*, *temas* e *relações*.

Nesse viés, a perspectiva teórica da aquisição da escrita que aqui busco instalar pode ser definida como uma abordagem inspirada não só pela *arte do problema* (cf. DESSONS, 2006) característica do pensamento benvenistiano, mas também pelo que poderíamos chamar de uma *arte da relação*, que considero igualmente definidora do modo de pensar de Benveniste. Tal perspectiva será esculpida a partir de relações e de problemas derivados do *corpus* textual de pesquisa e implicados na reflexão sobre a aquisição da língua em sua realização tanto vocal (cf. Capítulo 1) quanto – e principalmente – gráfica (cf. Capítulos 2, 3, 4 e 5).

No **Capítulo 1**, intitulado “*Unde exoriar? Os estudos aquisicionais de orientação benvenistiana como ponto de partida*”, revisito as três principais referências teóricas desta tese para interrogá-las sobre as suas concepções de aquisição da língua: Émile Benveniste (cf. 1.1), Carmem Luci da Costa Silva (cf. 1.2) e Valdir do Nascimento Flores (cf. 1.3).

No **Capítulo 2**, intitulado “*Nihil est in lingua quod non prius fuerit in oratione: língua, escrita e aquisição da escrita em e a partir de Émile Benveniste*”, abordo três relações e os seus respectivos problemas: a relação semiologia-enunciação e o problema da natureza da língua (cf. 2.1); a relação sistema-discurso e o problema da natureza da escrita (cf. 2.2); a relação fala-escrita e o problema da natureza da aquisição da escrita (cf. 2.4).

No **Capítulo 3**, intitulado “*Da condição loquens à condição loquens scriptor: bases teóricas para uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita*”, busco forjar um aparato conceitual para investigar a relação inicial da criança com a escrita. Essa teorização centra-se nas seguintes relações e em seus respectivos problemas: a relação subjetividade-socialidade e o problema da natureza do sujeito na aquisição da escrita (cf. 3.1); a relação biológico-cultural e o problema dos caracteres distintivos da língua na aquisição da escrita (cf. 3.2); a relação signo-objeto e o problema da representação na aquisição da escrita (cf. 3.3); a relação símbolo-pensamento e o problema da consciência na aquisição da escrita (cf. 3.4).

No **Capítulo 4**, intitulado “*Da épistèmè à technè: bases metodológicas para uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita*”, detalho a metodologia de coleta, de transcrição e de análise dos dados empíricos da pesquisa. Tal discussão metodológica é encaminhada a partir das seguintes relações e dos seus respectivos problemas: a relação teoria-empíria e o problema do dado (cf. 4.1); a relação semântica da enunciação-metassemântica e o problema da natureza da análise (cf. 4.2); a relação geral-específico e o problema do alcance de análise (cf. 4.3); a relação descrição-explicação e o problema dos operadores de análise (cf. 4.4).

No **Capítulo 5**, intitulado “*A escrita em status nascendi: análises da escrita infantil a partir da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita*”, à luz do aparato conceitual e procedimental construído nos capítulos anteriores, realizo a análise do *corpus*

empírico. Esta é efetuada a partir das seguintes relações e dos seus respectivos problemas: a relação locutor-língua e o problema da (inter)subjetividade na aquisição da escrita (cf. 5.1); as relações locutor-alocutário/alocução-mundo e o problema do duplo funcionamento discursivo na aquisição da escrita (cf. 5.2); a relação língua-locutor e o problema da autosemiotização da língua na aquisição da escrita (cf. 5.3).

Por fim, em **Palavras finais**, procuro discernir os principais contornos da proposta aqui introduzida e responder, à luz dessa proposta, às grandes questões do campo da aquisição da escrita.

Em manuscrito de um estudo que ensaiava a propósito da “língua de Baudelaire”, Benveniste confessa: “*Eu poderia apresentar como epígrafe de meu artigo essa frase do Projeto de prefácio às Flores do Mal: ‘Questões de arte – terrae incognitae’*” (BENVENSITE in DESSONS, 2006, p. 9). Da aquisição da escrita à luz da teoria da linguagem benvenistiana, pode ser dito o mesmo que diz o linguista das questões de arte: *terrae incognitae*. Terra desconhecida. É esse território inexplorado que convido o leitor a desbravar comigo.

CAPÍTULO 1

*Unde exoriar?*¹ Os estudos aquisicionais de orientação benvenistiana como ponto de partida

Vemos sempre a linguagem no seio da sociedade, no seio de uma cultura. E se digo que o homem não nasce na natureza, mas na cultura, é que toda criança e em todas as épocas, na pré-história a mais recuada como hoje, aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura. O que a criança adquire, aprendendo, como se diz, a falar, é o mundo no qual ela vive na realidade, que a linguagem lhe dá e sobre o qual ela aprende a agir.

Émile Benveniste
“Estruturalismo e linguística” (2006 [1968], p. 23-24)

Neste capítulo, revisitarei as três principais referências teóricas desta tese para interrogá-las sobre as suas concepções de aquisição da língua: Émile Benveniste, Carmem Luci da Costa Silva e Valdir do Nascimento Flores.

Embora os três formulem concepções próprias de aquisição da língua, a tais concepções, subjaz uma visão maior do fenômeno, a qual compreendo ser uma **visão relacional**. Isso porque, se o termo *relação* define a teoria da linguagem benvenistiana (*cf.* 1.3 *supra*), ele igualmente define a concepção de Benveniste acerca da aquisição da língua, bem como as concepções dos estudiosos que a ele se filiam. Essa filiação permite tomar tais estudos como *estudos aquisicionais de orientação benvenistiana*.

Todavia, uma ressalva faz-se necessária antes de retomarmos as reflexões dos três autores: a intenção de reuni-los sob esse rótulo não pode ser imputada a nenhum dos três, sendo uma intenção *minha*, por neles ver um ponto de partida para a minha própria reflexão.

Não se trata, porém, de qualquer coisa semelhante ao objetivo de “criar” algo que não existe: trata-se, antes, de propor uma *leitura de conjunto* e um *olhar retrospectivo* de estudos que, já existentes, partilham fundamentos comuns. A meu ver, esse olhar retrospectivo aproxima-se do que M. T. G. de Lemos (2002), ao falar do reconhecimento da fundação de um campo novo, denomina *modo retroativo*:

Diz-se, por exemplo, que Saussure fundou a linguística moderna, no entanto, ele o fez no sentido em que, por uma descoberta ou hipótese sua, abriu-se um campo que até então não existia. A partir disso pode-se até enunciar que está fundado um novo campo, mas sempre de modo retroativo. Nesse sentido, aquele do qual se diz que é fundador de uma disciplina é alguém que não sabe o que está fazendo; é só-depois que, pelos efeitos de sua descoberta, ele e outros poderão fundar ou reconhecer como fundado algo novo. (M. T. G. de LEMOS, 2002, p. 64-65).

¹ Esse título inspira-se na nota manuscrita “*Unde exoriar?*” (em latim, “De onde partir?”), uma das notas de Ferdinand de Saussure publicadas nos *Escritos de linguística geral* (Editora Cultrix, 2012 [2002], p. 239-242).

No caso do que, nesta tese, chamo de *estudos aquisicionais de orientação benvenistiana*, trata-se – para seguir com as palavras da autora – do reconhecimento, por mim, da fundação de *algo novo* por parte de Benveniste, de Silva e de Flores². Mais do que uma intenção desses linguistas, então, esse reconhecimento decorre de uma leitura realizada no *après-coup*, de uma interpretação produzida no *só depois* por alguém sob os *efeitos de suas descobertas* e que, a partir destas, busca um novo horizonte.

Tal horizonte concerne ao vir a ser escrevente, fenômeno não abordado por nenhum dos três estudiosos, mas cuja abordagem nos moldes aqui delineados não pode ignorar as suas reflexões sobre o vir a ser falante. Se é verdade que os três autores se voltam com interesses distintos para o fenômeno aquisicional e que o abordam de maneiras diferentes, não é menos verdade que o fazem a partir de um modo de pensar alinhado a uma **mesma ordem de problemas**.

A esse respeito, inspiro-me em Henri Meschonnic, o qual sustenta uma filiação de Saussure e de Benveniste a Humboldt: “Pensar Humboldt: eu não entendo por isso pensar através de Humboldt, ou citá-lo, mas pensar a mesma ordem de problemas que ele tinha começado a pensar, e pensar além dele mas com ele, a partir dele, continuando-o” (MESCHONNIC, 1995, p. 13 *apud* FLORES, 2019b, p. 49, nota 29). Fazendo coro a Meschonnic, Flores (2019b, p. 48) reconhece, nesses três grandes nomes da linguística – Humboldt, Saussure e Benveniste –, “a centralidade do homem na relação com a linguagem”.

E qual é a mesma ordem de problemas que coordena as reflexões de Benveniste, de Silva e de Flores no âmbito da aquisição? É, também, a ordem dos problemas disparados pela **relação homem-linguagem** e pelas diversas outras relações por esta subsumidas, como as relações **língua-cultura**, **enunciação-língua** e **linguagem-línguas**, aquelas que presidem, respectivamente, as reflexões dos três linguistas sobre a constituição da criança enquanto falante.

Ademais, se há um *pensar Humboldt* em Saussure e em Benveniste, vislumbro, em Silva e em Flores, um *pensar Benveniste*, no sentido de que pensam *além* dele, mas *com* ele, *a partir* dele, *continuando-o* (além de o citarem e de o tomarem, explicitamente, como teórico de referência, o que os diferencia de Saussure e de Benveniste quanto a Humboldt).

² Ainda que Benveniste e Flores não sejam (diferentemente de Silva) teóricos da aquisição e ainda que Benveniste (diferentemente de Silva e de Flores) não tenha escrito um texto exclusivamente sobre esse fenômeno, a formulação – com maior ou menor ênfase –, pelos dois linguistas, de concepções sobre o vir a ser falante autoriza a inserção deles no que aqui estou denominando *estudos aquisicionais de orientação benvenistiana*. Na seção final do presente capítulo, tratarei mais detidamente do estatuto da aquisição nas reflexões de Benveniste, de Silva e de Flores.

É nesse mesmo movimento de continuidade em relação a Benveniste – e, igualmente, em relação a Silva e a Flores – que me inscrevo, pensando *além* deles, mas *com* eles, *a partir* deles, na mesma *ordem de problemas* que eles, *continuando-os*, com vistas a introduzir, nos estudos aquisicionais de orientação benvenistiana, a aquisição da escrita como objeto de estudo.

Para tanto, organizo este capítulo em quatro seções: na primeira seção (*cf.* 1.1), revisito a relação língua-cultura e o problema da aquisição da língua nas reflexões de Benveniste; na segunda seção (*cf.* 1.2), dialogo com a relação enunciação-língua e o problema da aquisição da língua nas reflexões de Silva; na terceira seção (*cf.* 1.3), examino a relação linguagem-línguas e o problema da aquisição da língua nas reflexões de Flores; na quarta e última seção (*cf.* 1.4), focalizo as semelhanças e as diferenças, no que toca o fenômeno aquisicional, tanto entre os três estudiosos quanto entre as reflexões deles e a minha própria.

1.1 A relação língua-cultura e o problema da aquisição da língua nas reflexões de Émile Benveniste

Embora o fenômeno aquisicional não tenha sido um objeto de estudo de Émile Benveniste, foi por ele tematizado em alguns textos.

Um primeiro texto é “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (1963), no qual o autor observa que a linguística tem *duplo objeto*, pois é ciência da linguagem e ciência das línguas: “[...] a linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 20). Assim, a linguagem se caracteriza por sua universalidade e por sua imutabilidade enquanto faculdade do homem, ao passo que as línguas se distinguem por sua particularidade e por sua variabilidade enquanto realizações da capacidade humana languageira.

Conforme Benveniste, “A sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo. O despertar da consciência na criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem, que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 27). A introdução da criança como indivíduo na sociedade e a fundação de ambos, indivíduo e sociedade, na língua devem-se, segundo o autor, ao fato de a linguagem consistir na mais alta forma da faculdade inerente à condição humana de *simbolizar*.

Essa faculdade consiste em “*representar* o real por um ‘signo’ e de compreender o ‘signo’ como representando o real, de estabelecer, pois, uma relação de ‘significação’ entre algo e algo diferente” (BENVENISTE, 1966 [1963], p. 26). Tal *capacidade representativa de*

essência simbólica “Desperta muito cedo na criança, antes da linguagem, na aurora de sua vida” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 27), estando na base das *funções conceituais*.

Essa reflexão sobre o simbólico serve de argumento para Benveniste defender sua concepção não inatista de aquisição da língua:

[...] a linguagem se realiza sempre dentro de uma *língua*, de uma estrutura lingüística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular. Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra são *dadas*. Mas também uma e outra são *aprendidas* pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato. 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 [língua]. (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 31).

Nessa citação, ressaltam-se três aspectos.

O primeiro aspecto diz respeito à retomada da ideia de linguagem como realizada pela língua enquanto estrutura definida e particular, indissociável de uma sociedade definida e particular. Segundo Benveniste, língua e sociedade são ambas *dadas* e *aprendidas* pelo homem: *dadas*, porque herdadas, não geneticamente, mas socialmente; *aprendidas*, porque adquiridas na imersão em práticas sociais e usos da língua do meio cultural no qual a criança nasce e cresce.

O segundo aspecto envolve o papel do outro na aquisição como aquele que *inculca o uso da palavra* na criança. O termo *inculcar* (no original, *inculquer*) é assim definido pelo *Dictionnaire de l'Académie Française*: “Imprimir [algo] profundamente e permanentemente no espírito”³. Profunda e permanente, a língua é uma herança que, se é individual (porque a criança é por ela constituída singularmente), é, acima de tudo, social (e, portanto, logicamente anterior ao organismo humano individual).

O terceiro aspecto refere-se à ideia de aquisição da língua como uma *experiência* que acompanha o amadurecimento dos processos de simbolização pela criança, por meio dos quais ela passa a produzir representações de *objetos* e de *situações*, isto é, *signos* que são distintos de seus *referentes materiais*. Para Benveniste, essa experiência torna a criança capaz de *operações intelectuais mais complexas*, as quais, por sua vez, integram-na à cultura que a cerca.

Por *cultura*, o linguista compreende o “*meio humano*, tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 31). Como a faculdade de simbolizar, a cultura situa-se fora da esfera biológica, sendo um fenômeno inteiramente simbólico, inerente à

³ Disponível em: <https://academie.atilf.fr/9/consulter/inculquer?page=1>. Acesso em: 23 fev. 2022.

sociedade dos homens e composto de *noções*, de *prescrições* e de *interdições* que formam “um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 32), enfim, tudo o que dirige o comportamento humano em todas as atividades individuais e sociais. Esse *universo de símbolos* é, conforme Benveniste, manifestado e transmitido linguisticamente, pois, pela língua, a cultura torna-se assimilável pelo homem, que pode tanto perpetuá-la quanto transformá-la.

O segundo texto em que o linguista discute a aquisição da língua é a entrevista “Estruturalismo e linguística” (1968), no qual ele defende que

A criança nasce em uma comunidade lingüística, 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 intelectuais que o manejo da língua permite. (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 20-21).

Tal citação reitera a concepção benvenistiana de língua como não inata, biológica, natural, mas aprendida, social, cultural. Desse modo, o nascimento do homem como ser simbólico não se dá na natureza, mas na cultura, e “toda criança e em todas as épocas, na pré-história a mais recuada como hoje, aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 23-24).

Nessa perspectiva, aquisição da língua é, para Benveniste, um processo de apropriação do mundo do homem, visto que a criança, ao aprender a falar, aprende a agir sobre o mundo no qual vive. A condição dessa ação sobre o mundo é o *emprego da palavra*, que lhe fornece o nome das coisas e, por conseguinte, o meio de obtê-las via uso da língua.

Essa relação integrada entre língua e cultura tem como esteio o *mecanismo da significação*, que insere a língua no domínio do sentido e que caracteriza todo mecanismo cultural como um mecanismo simbólico. Situando *a língua como fundamento de toda vida de relação*, Benveniste afirma haver uma espécie de *semântica* transversal a todos os elementos da cultura, materiais ou não, e que os organiza hierarquicamente, determinando desde os gestos e as posturas até os comportamentos e os costumes do homem em suas atividades simbólicas.

O terceiro texto no qual o autor comenta a aquisição da língua pela criança é “Os níveis da análise linguística” (1962/1964), em que ele apresenta e desenvolve uma concepção de língua como sistema de níveis e de unidades articulados na forma e no sentido.

De acordo com Benveniste, de um lado, há os traços distintivos dos fonemas (unidades do nível merismático), os fonemas (unidades do nível fonemático) e os morfemas e os lexemas (unidades do nível dos signos). De outro lado, há a frase, que se situa no nível categoremático, mas não constitui sua unidade, pois tal nível não comporta elementos delimitados e oponíveis entre si, como as unidades comportadas pelos demais níveis.

Esses níveis articulam-se por meio de dois tipos de relações entre suas unidades: as relações entre *unidades constituintes*, porque elementos de um mesmo nível (*relações distribucionais*), e as relações entre *unidades integrantes*, porque elementos de níveis diferentes (*relações integrativas*).

Quanto aos limites da análise linguística, Benveniste esclarece que há dois, um *limite inferior* e um *limite superior*.

O limite inferior é marcado pelo nível merismático, uma vez que os merismas (traços distintivos dos fonemas) representam a classe mínima de elementos significantes e, portanto, passíveis de análise. Conforme o autor, os traços distintivos são unidades *substituíveis*, mas *não segmentáveis*: são substituíveis, porque intercambiáveis uns com os outros, e não segmentáveis, porque não podem ser dissociados em unidades menores sem que se perca o sentido, *condição* da análise linguística.

Já o limite superior é circunscrito pelo nível categoremático, no qual se encontra a frase, que pode se dissociar em constituintes, mas não pode integrar nenhum nível superior.

Para Benveniste, a frase se constitui de unidades de níveis inferiores, as palavras, mas estas não são simplesmente os seus segmentos, visto uma frase ser um todo que não se reduz à soma de suas partes. A frase, porém, não integra como constituinte nenhuma unidade de nível superior, visto que, sendo uma proposição, não é capaz, ela própria, de desempenhar uma função proposicional em uma unidade mais elevada, como as unidades que a constituem. Logo, um conjunto de proposições não configura uma unidade superior, pois uma proposição pode apenas preceder ou suceder outra, em uma *relação de sequência* e não em uma *relação de integração* que pudesse constituir um nível maior.

Mas há, ainda, outra acepção de *frase* nesse texto além desta de caráter mais formal que a vincula aos demais níveis e unidades na constituição estrutural do sistema linguístico. Essa segunda acepção está atrelada à ideia de que “A frase, criação indefinida, variedade sem limite, é a própria vida da linguagem em ação”, de maneira que “se deixa com a frase o domínio da **língua como sistema de signos** e se entra num outro universo, o da **língua como instrumento de comunicação**, cuja expressão é o discurso” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 137).

Nessa segunda acepção, a frase pode ser vista tanto como o próprio discurso quanto como um segmento deste.

Vista como o próprio discurso, a frase tem dimensões variadas e limites não definidos, sendo indiferente o número de signos que nela entram, podendo ser desde *um único signo* até *uma totalidade de ordem mais elevada*.

Vista como um segmento do discurso, a frase pode ser entendida como uma unidade, mas não como uma unidade sistêmica, que poderia ser distintiva em relação a outras unidades de mesmo nível (a exemplo do fonema, do morfema e do lexema), mas como uma unidade discursiva, “que traz, ao mesmo tempo, sentido e referência: sentido porque é informada de significação e referência porque se refere a uma dada situação” (BENVENISTE, 1966 [1962/1964], p. 130).

Benveniste afirma ser essa *dupla propriedade da frase*, a de conter sentido e referência,

a condição que a torna analisável para o próprio locutor, desde a aprendizagem que ele faz do discurso quando aprende a falar e pelo exercício incessante de sua atividade de linguagem em toda situação. O que se torna **mais ou menos sensível** para ele é a diversidade infinita dos conteúdos transmitidos, em contraste com o pequeno número de elementos empregados. Daí, **destacará ele inconscientemente**, à medida que o sistema se lhe tornar familiar, uma noção totalmente empírica de signo, que assim se poderia definir no seio da frase: o signo é a unidade mínima da frase suscetível de ser reconhecida como idêntica em um meio diferente ou de ser substituída por uma unidade diferente em um meio idêntico. (BENVENISTE, 1966 [1962/1964], p. 130-131).

Três pontos chamam a atenção nessa citação.

O primeiro ponto concerne ao fato de que, em sua trajetória linguística, a criança vai se tornando *mais ou menos sensível* a uma dupla propriedade da frase, a de conter *sentido* (é informada de significação) e *referência* (refere-se a uma determinada situação), condição que torna analisáveis as frases produzidas pelo outro e por si própria no emprego da língua. Não se trata, contudo, de uma analisabilidade inerente quer à frase (como se a língua fosse um instrumento de comunicação transparente), quer ao locutor (como se este fosse um organismo dotado de faculdades perceptuais anteriores à sua constituição linguística). Trata-se, antes, de uma propriedade da frase reconhecida no *exercício incessante* do discurso e, portanto, sempre dependente de uma ancoragem na relação intersubjetiva e na situação enunciativa para que a frase se torne analisável em termos de sentido e de referência.

O segundo ponto acentua a possibilidade de comunicação indefinida possibilitada pelo número definido de elementos da língua. Isso porque a criança pouco a pouco descobre que, com um repertório limitado de signos linguísticos, ela pode transmitir uma *diversidade infinita de conteúdos*. Tal descoberta permite inferir que a frase vai se tornando analisável ao locutor em termos não só de sentido e de referência, mas também de forma.

O terceiro ponto consiste no destaque *inconsciente*, por parte da criança, de uma *noção totalmente empírica de signo*, enquanto unidade reconhecível como idêntica em um meio diferente (outra frase) e substituível por uma unidade diferente (outro signo) em um meio idêntico (mesma frase). Isso corrobora a centralidade do discurso na aquisição da língua, visto a criança reconhecer o *signo sob a espécie da palavra*, partindo das unidades maiores rumo às menores em sua constituição como falante. Tal reconhecimento ratifica que “É no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 140).

Em resumo: nas reflexões de Émile Benveniste, o **problema da aquisição da língua** é abordado no âmbito da **relação língua-cultura**, com a *linguagem* sendo concebida como uma faculdade simbólica constitutiva do homem como ser social e realizada nas *línguas*, cuja aquisição é um processo linguístico e cultural de apropriação do mundo em que o homem vive e se relaciona com outros que lhe inculcam o uso da palavra. A partir desse uso, a criança é constituída pela língua de sua comunidade em todos os seus níveis e unidades, o que a torna capaz de compreender e produzir formas, sentidos e referências na comunicação intersubjetiva.

1.2 A relação enunciação-língua e o problema da aquisição da língua nas reflexões de Carmem Luci da Costa Silva

Se os estudos sobre a aquisição da língua em sua realização gráfica são reticentes em relação ao pensamento benvenistiano, não se pode, desde o livro *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*, de Carmem Luci da Costa Silva (2009), dizer o mesmo dos estudos sobre a aquisição da língua em sua realização vocal. Em sua busca por uma teorização enunciativa acerca do vir a ser falante, Silva (2009) aborda distintas relações enunciativas instanciadas na aquisição da língua: as relações diádicas *eu-tu*, *eu/tu* e *(eu-tu)/ele* e as relações trinitárias *eu-tu/ele* e *(eu-tu/ele)-ELE*.

A **relação diádica *eu-tu*** forma, conforme Silva (2009), uma *unidade constitutiva*, em que *eu* e *tu* estabelecem uma *relação de conjunção*, simbolizada pelo hífen (-). Na aquisição da língua, tal relação *eu-tu* é instaurada pela conjunção criança-outro, em que a criança necessita de um outro que a torne sujeito dessa aquisição. Nessa relação conjuntiva, o outro toma o dizer da criança – instância de irregularidade – como veiculador de sentido e lhe apresenta o seu próprio dizer como instância de regularidade. Esse outro – em geral, a mãe –, ao considerar como significativos os gestos e as emissões da criança e ao conceder-lhe um lugar de enunciação, torna-se o precursor das mudanças de sua relação com a língua.

Simultaneamente, a assunção da criança como falante requer também dela que se reconheça como distinta do outro, o que instancia, na enunciação, a **relação diádica eu/tu**. Aqui, segundo Silva (2007), entra em jogo uma *relação de disjunção*, representada pela barra (/). No ato aquisicional, a criança precisa se reconhecer como disjunta do outro, a fim de aceder à condição de falante, o que leva ao rompimento da unidade constitutiva *eu-tu* e à instanciação da relação *eu/tu* como disjunção criança/outro. Nessa relação disjuntiva, a criança começa a “enunciar” ela própria, sem estar na dependência do dizer do outro, isto é, sem depender de um *movimento interpretativo* deste em relação ao seu dizer ainda não coincidente com a estrutura da língua e da atribuição, por ele, de um lugar para ela na estrutura da enunciação.

Além das relações de conjunção *eu-tu* e de disjunção *eu/tu*, Silva (2009) aborda a **relação diádica (eu-tu)/ele**. Para a autora, tal díade comparece no *imbricamento temporal* (marcado pelos parênteses unindo *eu* e *tu*) que caracteriza o diálogo do locutor-criança (*eu*) com o alocutário-adulto (*tu*), em geral a mãe. Nessa temporalidade imbricada, o *tu* muitas vezes fala pelo *eu*, instituindo-se como um lugar de funcionamento da língua (*ele*) e, portanto, como um meio de presentificar, na relação intersubjetiva, esse ausente que é o sistema linguístico.

Silva (2009) explica que, assim como *ele* depende de *eu* e de *tu* para ser atualizado no discurso, estes dependem daquele para se constituírem na instância discursiva, pois a condição da presença de *eu* e de *tu* nela é a ausência de *ele*. Configura-se, assim, uma nova relação, não mais diádica, mas trinitária, a **relação eu-tu/ele** (assinalada pela ausência de parênteses separando *eu* e *tu* d'*ele*). Essa tríade, diferentemente da díade (*eu-tu)/ele*, enfatiza não a distinção entre pessoas (*eu* e *tu*) e não pessoa (*ele*), mas a sua interdependência na instanciação da intersubjetividade e da referência tanto na enunciação quanto na aquisição.

Também esclarece Silva (2009) que, no ato enunciativo de aquisição da língua, a relação trinitária *eu-tu/ele* figura como a chave da inscrição da criança na ordem da língua e do estabelecimento desta enquanto sistema significante, pois, ao se conectar com o *ele*, a criança tem acesso à simbolização como fundamento da abstração e base das funções conceituais. Tal acesso depende não só da conexão com o *ele* enquanto ausente da relação, como também da conexão com o *tu* enquanto copresente, visto a criança incluir-se no simbólico da língua por meio do discurso do outro com todas as nomeações nele contidas. Isso exige que esse outro não somente conceda um lugar de enunciação à criança (na conjunção criança-outro), mas igualmente se ausente para que ela possa se presentificar enquanto sujeito de linguagem (na disjunção criança/outro).

Todas essas relações enunciativas desembocam na proposição de **duas alteridades** como constitutivas de todo ato de enunciação e, por conseguinte, do ato enunciativo de aquisição da língua: trata-se, para Silva (2009), da alteridade com o outro da alocação (*tu*) e com o *outro* da cultura (*ELE*). Enquanto *eu* e *tu* designam, respectivamente, o locutor (criança) e o alocutário (outro) do quadro figurativo da aquisição da língua, o *ele* representa a língua enquanto *instituição simbólica constituída na cultura* e o *ELE* simboliza a própria cultura enquanto *lugar que comporta valores, prescrições e interdições*.

Conforme a autora, o *ELE* (o *outro* da cultura) é um participante ausente na relação entre o *eu* e o *tu* (o outro da alocação), pois – diferentemente do *ele* (língua), representado no discurso pela sintagmatização – o *ELE* é irrepresentável linguisticamente na linearidade discursiva, mas constitutivo das relações de *eu* e de *tu* com *ele*. Em outros termos, ambos são ausentes – o *ele* (língua) e o *ELE* (cultura) –, porém o *ele* (língua) se faz presente pela temporalidade, quando *eu* fala a *tu*, operando seleções e substituições no eixo associativo para atualizá-las e conectá-las no eixo sintagmático, enquanto o *ELE* (cultura) permanece em um nível constitutivo das relações enunciativas, sem se manifestar na materialidade do discurso.

Forma-se, desse modo, o dispositivo ao qual Silva (2009) confere a fórmula **(*eu-tu/ele*)-*ELE***, que contém, em seu interior, todas as relações diádicas e a trinitária *eu-tu/ele*, sendo ele próprio uma relação trinitária. Esse dispositivo reserva lugares para os alocutários (*eu* e *tu*), a língua (*ele*) e a cultura (*ELE*), estando à disposição de todo falante para enunciar e de toda criança para instanciar-se na língua:

Inserida nas relações enunciativas trinitárias *eu-tu/ele* e **(*eu-tu/ele*)-*ELE***, a criança reconhece-se a si como locutor e o outro como alocutário no diálogo. Ao mesmo tempo, concebe a língua como possibilidade de atualização no discurso, convertendo o sentido em palavras. Com essa semantização, lugar da língua em emprego, consolida a relação língua-discurso, valendo-se de diferentes formas e mecanismos para enunciar a sua posição de locutor na enunciação e operar sua entrada no semiótico da língua (lugar de organização dos signos). Nesse jogo semiótico-semântico, pela enunciação, a criança assegura o funcionamento subjetivo e referencial do discurso, constituindo-se como sujeito de linguagem. (SILVA, 2009, p. 187).

Tal construto teórico é posto à prova na análise da fala de Francisca, criança acompanhada de forma naturalística, dos onze meses aos três anos e quatro meses. A partir do exame de um grande *corpus* longitudinal, Silva (2009) propõe três **macro-operações enunciativas** como gerais no percurso aquisicional, no entanto atualizadas de modo único – via micro-operações enunciativas – pela criança em seu trajeto singular de não falante a falante.

A primeira macro-operação é a **operação de preenchimento de lugar enunciativo**, a qual é estruturada pelo *mecanismo de conjunção-disjunção*, que instancia a relação conjuntiva *eu-tu* e a relação disjuntiva *eu/tu* no ato de aquisição da língua. Esse primeiro mecanismo é,

para Silva (2009), condição dos demais, pois a criança precisa preencher um lugar na estrutura enunciativa para que venha a enunciar. Tal lugar é inicialmente atribuído pelo outro (na relação de conjunção), mas posteriormente passa a ser assumido também e de modo independente pela própria criança (na relação de disjunção). Assim, a grande mudança que ocorre no interior desse mecanismo é “*a passagem de um preenchimento de lugar enunciativo a partir do outro para o reconhecimento do efeito que esse lugar preenchido provoca no outro*” (SILVA, 2009, p. 234). Dito de modo mais simples: de convocada pelo outro em uma relação de dependência deste, no que diz respeito à tomada da palavra, a criança passa a convocá-lo em uma relação de crescente independência dele.

Já a segunda macro-operação é a **operação de referência**, a qual se estrutura a partir do *mecanismo de semantização da língua*, em que a criança estabelece a relação mundo-discurso, representando os referentes do mundo por palavras no discurso. Tal movimento ressalta a interdependência entre a intersubjetividade e a referência na enunciação, pois a referência (*ele*) comparece na relação *eu-tu* por meio de ajustes de forma-sentido entre a criança e o outro. Nesses ajustes, o outro ressignifica as *formas enunciativas* – ainda não coincidentes com o sistema linguístico – produzidas pela criança por meio de *formas da língua* – já reconhecíveis como unidades sistêmicas. Para Silva (2009), a grande mudança atestada por esse segundo mecanismo é “*a passagem de uma referência mostrada para uma referência constituída na língua-discurso*” (SILVA, 2009, p. 246). Dito de outra maneira: a criança passa de uma referência ancorada na situação discursiva para uma referência criada no interior do próprio discurso. Conforme a autora, essa passagem se processa, de um lado, via reconhecimento do caráter arbitrário do signo – o que remete à *relação língua-realidade* – e, de outro lado, via reconhecimento da natureza articulada da língua na dissociação e na integração de seus níveis e unidades –, o que remete à *relação forma-sentido*.

Por fim, a terceira macro-operação é a **operação de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso**, a qual tem como mecanismo estruturante a própria instauração do sujeito no discurso, por meio do uso de diversos instrumentos linguísticos para se marcar naquilo que diz e enunciar a sua posição de locutor em relação tanto ao dito quanto ao alocutário. O que está em jogo, nessa operação, é a constituição do aparelho formal da enunciação, em que “*a criança demonstra um fazer-com a língua-discurso*” (SILVA, 2009, p. 265). Esse trabalho com e sobre a língua incide tanto em operações discursivas de instanciação do *eu* na enunciação (via funções sintáticas como a intimação e a interrogação e via formas autorreferenciais como os nomes e os pronomes) quanto em operações complexas de instanciação de enunciação dentro de enunciação (via mecanismos como o relato, a projeção e a simulação de dizeres, que

instanciam duplamente a enunciação). Logo, a mudança sinalizada por esse terceiro mecanismo é “a passagem de um *uso discursivo da linguagem em que [a criança] se inscreve como sujeito por meio de funções e formas para um uso de dupla enunciação em que produz discurso com outro discurso, constituindo aí sua posição de sujeito enunciativo*” (SILVA, 2009, p. 266). A mudança, aqui, é entre duas maneiras de a criança se inserir como sujeito no discurso, ora se marcando explicitamente nele via diversos recursos da língua, ora o desdobrando em enunciações complexas ao relatar, ao projetar e ao simular ações discursivamente. Nesse trânsito pelo discurso, ela torna o tempo intralinguístico ao deslocar-se entre o passado e o futuro a partir do presente de sua fala.

A partir da descrição e da explicação dessas três macro-operações enunciativas, Silva (2009, p. 286) chega às seguintes conclusões:

[...] acreditamos que cada locutor possui uma história de enunciações, por meio da qual constitui sua língua materna e o sistema de representações de sua cultura, estabelecendo-se, desse modo, como sujeito de linguagem. Portanto, consideramos a língua como uma instância intersubjetiva, já que suas formas têm existência por meio de ajustes de sentido produzidos na sintagmatização do discurso de *eu* e de *tu*. É a condição da intersubjetividade tornando possível a língua-discurso e por conseguinte a constituição da criança como sujeito falante de sua língua materna.

A proposta de Silva (2009) estabeleceu um profícuo diálogo entre os campos da aquisição da linguagem e da linguística da enunciação, contribuindo com ambos. O primeiro campo não apresentava, antes, a teorização enunciativa benvenistiana dentre os diversos pontos de vista teóricos que o integram. O segundo campo não contava, até então, com a aquisição da língua materna pela criança em seu escopo de investigação.

Tal diálogo permitiu “a constituição de um novo saber para os dois campos, já que não [foi] possível simplesmente fazer uma aplicação da teoria da enunciação oriunda de Émile Benveniste aos dados da criança”, ao que acrescenta a linguista: “E aí ousamos produzir princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem para, a partir de tais princípios, analisar a fala da criança” (SILVA, 2009, p. 18). Esse *novo saber*, referido pela autora em 2009 como *teoria*, é redesignado, em estudo mais recente, como “perspectiva aquisicional enunciativa” (SILVA *et al.*, 2020, p. 37). Tal perspectiva produziu frutos, rendendo artigos, monografias, dissertações e teses.

Dentre tais frutos, destacam-se, além dos trabalhos de Silva e de meus próprios, os de Marlete Sandra Diedrich, cuja tese (*cf.* DIEDRICH, 2015) foi orientada por Silva e versou sobre o aspecto vocal da enunciação na relação inicial da criança com a fala. Em suas produções posteriores, sempre centradas no vir a ser falante, Diedrich estendeu os seus interesses de pesquisa a questões como a cultura, o poético, a narrativa, a metáfora e a metonímia.

No entanto, os trabalhos filiados à perspectiva inaugurada por Silva (2009) focalizam a constituição da criança como falante, sendo a constituição da criança como escrevente um fenômeno que ainda não recebeu a devida atenção de tais trabalhos. A esse respeito, merecem ser mencionados os estudos de Diedrich e Ribeiro (2016) e de I. L. Soares (2018), os quais abordam a relação inicial da criança com a leitura, mais especificamente questões vinculadas ao aspecto vocal da enunciação na simulação de leitura pela criança ainda não alfabetizada (*cf.* DIEDRICH; RIBEIRO, 2016) e à condição da criança de intérprete da língua-discurso em sua relação inicial com o ler (*cf.* I. L. SOARES, 2018). Contudo, esses estudos não produzem uma teorização sobre a aquisição da escrita que, a partir da teoria da linguagem benvenistiana, possa subsidiar descrições e explicações da escrita infantil, o que configura a proposta desta tese.

Em resumo: nas reflexões de Carmem Luci da Costa Silva, o **problema da aquisição** é abordado no âmbito da **relação enunciação-língua**, com a aquisição sendo concebida “como um ato de enunciação e a enunciação como uma estrutura de aquisição da linguagem que comporta locutores (a criança e o outro) e a língua, inscritos na cultura” (SILVA, 2011, p. 81). Temos, então, por um lado, *a aquisição como um ato de enunciação* – em que a criança converte o discurso em sistema e o sistema em discurso – e, por outro lado, *a enunciação como uma estrutura de aquisição* – que comporta a criança (*eu*), o outro (*tu*), a língua (*ele*) e a cultura (*ELE*). Assim, transitando do discurso ao sistema e do sistema ao discurso, a criança vai produzindo uma *história de enunciações*, por meio da qual se instaura em sua língua materna e no sistema de representações de sua cultura.

1.3 A relação linguagem-línguas e o problema da aquisição da língua nas reflexões de Valdir do Nascimento Flores

Orientador da tese (2007) de Silva – mais tarde publicada como livro (2009) –, Valdir do Nascimento Flores, nos anos recentes, também tem se ocupado da passagem da criança de *infans* a falante. Todavia, ainda que igualmente inspirado pelas ideias benvenistianas, Flores segue uma direção distinta da de Silva, direção conduzida pela perspectiva antropológica da enunciação que o linguista tem desenvolvido ao longo da última década.

Em Flores (2017c), a partir da distinção benvenistiana entre os termos latinos *testis* e *superstes* – “[...] *testis* é o que assiste algo e pode testemunhar o que viu; *superstes* é aquele que ‘subsiste além de’, aquele que testemunha ao mesmo tempo que é um sobrevivente, em suma, ‘aquele que se mantém no fato’, que está nele presente como testemunha” (FLORES, 2017c, p.

26), Flores (2017c, p. 25) afirma que “a criança é uma testemunha da entrada do homem na linguagem, portanto, na cultura”.

Segundo o autor, “Ao linguista cabe a resignação de ser *testis*; à criança caberia o lugar de *superstes*” (FLORES, 2017c, p. 27). Isso porque, se a criança é *superstes*, se ela testemunha uma experiência pela qual todos passam – e passam singularmente –, mas que deixa de ser acessível quando se abandona a primeira infância, não compete ao linguista buscar algo como um acesso integral a essa experiência. Uma tal busca é impossível tanto pela singularidade da vivência de cada infante na linguagem quanto pela própria condição do linguista diante de tal vivência, pois ele não está dentro dela, mas a testemunha desde um lugar terceiro.

Já em Flores (2019a, p. 13), o autor propõe-se a “apresentar as bases de uma perspectiva antropológico-enunciativa de estudo da passagem da criança da condição de *infans* a falante”. Para tanto, ancora-se teoricamente em Jakobson, em Benveniste e em Humboldt.

De Jakobson, o pesquisador resgata a reflexão sobre a grande perda na habilidade de produzir sons que a criança sofre ao se submeter aos valores fonêmicos que integram o sistema fonológico de sua língua materna. A partir do princípio de André Martinet sobre a *dupla articulação* das línguas – conforme o qual a segunda articulação (dos fonemas) está na dependência da primeira (dos monemas) –, Flores (2019a) estende, aos demais níveis linguísticos, essa *restrição* que a aquisição de uma língua impõe ao falante, sustentando que a passagem do balbúcio às primeiras palavras envolve não apenas a fonologia, mas o sistema da língua em seu conjunto. Decorre dessa ideia, segundo o autor, o descarte de objetivos tais quais a explicação de *como* a criança adquire línguas: “O uso da língua pela criança deixaria de ser a evidência de uma capacidade. Em outras palavras, os dados de análise de uma dada língua não estariam, então, a serviço da explicação da capacidade da linguagem, uma vez que, desse ponto de vista, não se adquiriria linguagem, mas língua” (FLORES, 2019a, p. 16).

De Benveniste, o autor recupera a ideia de que, ao aprender uma língua, a criança aprende o mundo em que essa língua é falada, de forma que se opera um *deslocamento* do âmbito da linguagem para o âmbito das línguas. A implicação direta disso é conceber a aquisição de uma língua como sendo, antes de tudo, a aquisição “de um mundo e não de estruturas linguísticas”: “Benveniste não relaciona, portanto, a aquisição da língua nem a uma faculdade inata, nem a aspectos cognitivos, nem a aspectos mentais. Para o autor o que a criança adquire é o *mundo*, um mundo específico, via língua” (FLORES, 2019a, p. 17). Além disso, de acordo com Flores (2019a, p. 17), o paradoxo universalidade da aquisição vs. diversidade das línguas põe em relevo o *falante*: “É próprio ao homem que ele fale (universal) uma ou mais línguas (diversidade) à sua maneira (singularidade)”.

De Humboldt, o autor retoma o postulado de que a diversidade das línguas diz respeito não a uma diversidade de sons e de signos, mas a uma diversidade de *visões de mundo*: “Assim, para Humboldt, cada língua teria uma maneira de organizar o mundo, de apreendê-lo, de representá-lo, o que o torna, nela, na língua, um mundo específico” (FLORES, 2019a, p. 18).

Conforme Flores (2019a, p. 19), “O *infans*, ao passar a falar uma dada língua, passa a existir em um mundo e a dar existência a esse mundo, que é, por sua vez, atualizado de modo muito singular em cada enunciação. Enfim, nessa proposta, o que a criança adquire é a possibilidade de enunciar uma visão de mundo” (FLORES, 2019a, p. 19).

Em Flores (2019b), o autor torna a mencionar a posição imposta aos que buscam comentar a experiência de vir a ser falante. Trata-se do *ponto de vista terceiro*, que testemunha essa trajetória “de fora” dela, enquanto a criança a testemunha “de dentro”:

[...] a criança é, em ato (e a palavra aqui é fundamental), *superstes* de sua experiência de vir-a-ser falante, o que introduz uma importante relação com o tempo. Seu testemunho não é “dado” *a posteriori*, mas *hic et nunc*. Ele é um *índice de si mesmo* na medida em que testemunha o que ainda não é, na criança, a língua, mas, ao mesmo tempo, permite que se venha a saber algo sobre a sua **entrada na língua**. Nesse sentido, e somente nesse, pode-se considerar que o falante deixa o lugar de terceiro em relação à passagem de *infans* a falante. (FLORES, 2019b, p. 180).

Da citação anterior, gostaria de destacar a expressão *entrada na língua*, pois ela sinaliza uma mudança na reflexão do linguista. Se, em Flores (2017c, p. 25), o autor defendia que “a criança é uma testemunha da entrada do homem na linguagem, portanto, na cultura”, em Flores (2019b), ele sustenta que se trata de um testemunho do infante sobre a sua entrada na *língua*. Essa mudança deve-se ao deslocamento que o pesquisador propõe, em Flores (2019a), da ideia de *aquisição da linguagem* para a ideia de *aquisição da língua*, visto o homem estar desde sempre na linguagem como faculdade simbólica que lhe é constitutiva, sendo a língua o que ele adquire quando passa a atualizar a capacidade simbolizante em um sistema semiológico.

Partindo de duas máximas, uma benvenistiana – *a língua não diz, nem oculta, mas significa* – e outra agambeniana – *o ato de enunciação se refere ao seu próprio ter-lugar, independentemente e antes daquilo que, nele, é dito e significado* –, Flores (2019b) propõe um novo deslocamento: do campo da “mostração” para o campo da “indicação”. Conforme o autor,

a fala da criança é autorreferencial porque indica que – e indica *como* – a língua tem lugar nela. Em outras palavras, a experiência de passar de não falante a falante é indicada na fala da criança pelo próprio fato de ela enunciar em uma dada língua. Nesse sentido, a fala da criança nem mostra, nem oculta, apenas indica. A ideia de “indicação” aqui mobilizada está longe de uma perspectiva ostensiva em que se dá a ver um objeto. *A fala da criança indica os termos pelos quais a língua tem lugar nela*. É nesse sentido que considero que **a fala da criança é autorreferencial**, na medida em que essa fala encontra sentido na referência que faz à sua própria instância de discurso. (FLORES, 2019b, p. 186).

Na metade final de seu ensaio, Flores (2019b) procede a uma discussão sobre, de um lado, o inato *vs.* o adquirido e, de outro lado, a universalidade da aquisição *vs.* a diversidade das línguas. Tal discussão retoma e aprofunda o raciocínio desenvolvido em Flores (2019a), mas chega às mesmas conclusões:

- (1) o que uma criança adquire, ao passar à condição de falante, não é a linguagem, mas a língua, ou melhor, *uma* língua e, com ela, *um* mundo, o que produz um novo deslocamento – de *universais* da linguagem ao *universo* de uma língua;
- (2) uma reflexão antropológico-enunciativa sobre a aquisição da língua não tem uma preocupação explicativa de tipo causal, como a que move estudos aquisicionais pautados pela quantificação, pela repetição e pela generalização.

Em resumo: nas reflexões de Valdir do Nascimento Flores, o **problema da aquisição da língua** é abordado no âmbito da **relação linguagem-línguas**, com a passagem de *infans* a falante sendo vista como um fenômeno de língua e não de linguagem. Afinal, trata-se da entrada da criança em um sistema linguístico particular enquanto manifestação da faculdade linguageira universal, a qual define o homem como *homo loquens*. Nessa visada, a aquisição de *uma* língua, antes de ser a aquisição de formas linguísticas, é a aquisição de *um* mundo, uma vez que “falar uma língua é falar o que faz sentido nessa língua, e isso se mostra em todos os níveis da língua, desde a fonologia até o estabelecimento do quadro figurativo da enunciação no diálogo” (FLORES, 2019b, p. 210).

1.4 Síntese e encaminhamentos

Há um *pensar Benveniste* nos estudos de Silva e de Flores, assim como em meu próprio, ou seja, Benveniste é um fundo comum de nossas investigações sobre o vir a ser falante e – no caso desta tese – sobre o vir a ser escrevente. Esse *pensar Benveniste* é o que faz a unidade da diversidade interna àquilo que aqui foi denominado *estudos aquisicionais de orientação benvenistiana*. É, pois, em um movimento de continuidade em relação a Benveniste, a Silva e a Flores que me situo, pensando *além* deles, mas *com* eles, *a partir* deles, na *mesma ordem de problemas* que eles, *continuando-os*.

Embora os três linguistas formulem concepções aquisicionais próprias, a essas concepções, subjaz uma visão relacional, atualizada, na concepção de cada um, por uma relação definidora dessa concepção: a **relação língua-cultura** em Benveniste, a **relação enunciação-língua** em Silva e a **relação linguagem-línguas** em Flores.

A visão relacional subjacente às três concepções pode ser relida, ainda, como uma grande relação, axial de toda a teoria da linguagem benvenistiana e de todos os estudos a partir dela realizados: a relação homem-linguagem/língua. Sem dúvida, é essa visão o núcleo compartilhado pelas concepções dos três linguistas, uma **primeira semelhança** que autoriza reuni-los em uma mesma ordem de problemas.

Uma **segunda semelhança** concerne à noção de *enunciação*. Apesar de o termo *enunciação* não ser frequente nos escritos em que Benveniste reflete acerca da inserção da criança no mundo simbólico (distintamente dos textos de Silva e de Flores), a noção de *enunciação* faz-se presente, nesses escritos, por meio de expressões como *uso da palavra*, *manejo da língua*, *atividade de linguagem* e *exercício do discurso*, todas associadas à entrada do *infans* na língua e na cultura de sua sociedade.

Uma **terceira semelhança** entre os linguistas, estreitamente ligada às duas primeiras, é o conjunto de postulados sobre linguagem, língua(s), sociedade, cultura e enunciação. Esse conjunto leva em conta aquilo “que é próprio do homem e que faz do homem um ser racional” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 27): a faculdade simbólica, isto é, a capacidade constitutivamente humana de produzir e de compreender formas, sentidos e referências. Tal faculdade atinge a sua realização suprema na linguagem, que, por sua vez, realiza-se nas línguas enquanto sistemas de formas significantes próprios a sociedades e a culturas particulares, onde tais sistemas são atualizados em discursos singulares via enunciação. O ato enunciativo, por assegurar as trocas humanas e as práticas simbólicas, é condição de possibilidade tanto do indivíduo e da coletividade quanto da língua, na qual ambos, juntos e por igual necessidade, são fundados.

Uma **quarta semelhança** entre Benveniste, Silva e Flores é o emprego dos termos *sociedade e cultura*, os quais, nos textos benvenistianos, ora são alternadamente empregados, ora são sutilmente distinguidos.

Nesta tese, compreendo a *sociedade* como “coletividade humana, base e condição primeira da existência dos homens”, cujo princípio “é o suporte e a condição da vida coletiva e individual” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 96). Já a *cultura*, entendo como “expressão privilegiada da sociedade” enquanto conjunto “[das] normas e [das] representações sociais” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 98). Tais definições constam em “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (1968/1970), mas encontram eco, também, em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (1963): “A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações [...] tradições, religião, leis, política, ética, artes [...]. Ora, assim

como cada língua, cada cultura emprega um aparato específico de símbolos pelo qual cada sociedade se identifica” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 32).

Há, ainda, dois outros termos, empregados tanto por Benveniste quanto por Silva, por Flores e por mim próprio em alguns momentos desta tese: trata-se dos termos *mundo* e *universo*, os quais podem ser concebidos em dois âmbitos.

No âmbito da particularidade de uma língua, o mundo/universo concerne ao real tal como produzido por uma dada língua: é a “realidade intrínseca da língua” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967], p. 230). Tal concepção encontra respaldo nas seguintes formulações de Benveniste: “Pensamos um universo que a nossa língua, em primeiro lugar, modelou” (BENVENISTE, 2006 [1954], p. 7); “[...] cada língua é específica e configura o mundo à sua própria maneira” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 88-89); “As línguas não nos oferecem senão construções diversas do real” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 70).

No âmbito da singularidade de uma enunciação, o mundo/universo concerne ao real tal como singularmente atualizado em cada ato enunciativo: é a “realidade do discurso” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 288). Essa concepção é sustentada pelas seguintes formulações de Benveniste: “Qual é, portanto, a ‘realidade’ à qual se refere *eu* ou *tu*? Unicamente uma ‘realidade de discurso’, que é coisa muito singular” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 278); “[...] na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84); “Digamos, de saída, que um enunciado apenas tem sentido em uma situação determinada, à qual se refere. Ele apenas adquire sentido em relação à situação, mas, ao mesmo tempo, configura essa situação” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 193).

Há, pois, de um lado, o mundo/universo como realidade produzida pela língua enquanto sistema, enquanto organização particular que se impõe a todos os seus falantes (e escreventes) no seio de uma sociedade e de uma cultura; de outro lado, o mundo/universo como realidade da língua enquanto discurso, enquanto atualização singular da realidade da língua, atualização realizada pelo falante (e escrevente) em cada situação enunciativa.

Contudo, há, também, diferenças entre as reflexões de Benveniste, de Silva e de Flores, sendo uma **primeira diferença** ligada à atitude de cada autor em relação à aquisição.

Em Benveniste, tal fenômeno é abordado periféricamente. Não há um texto específico em que ele discuta a aquisição, cujas menções ocorrem sempre no seio de reflexões mais amplas, ligadas à sua teorização generalista. A aquisição não é, pois, um *objeto* de teorização e de análise em Benveniste, mas um *tema* de problematização, vinculado a outros temas, como as relações biológico-cultural, subjetividade-socialidade, signo-objeto e símbolo-pensamento.

Em Flores, a aquisição não é um fenômeno periférico, sendo foco de mais de um escrito seu. Entretanto, também o autor aborda o vir a ser falante não como *objeto* de uma teorização aquisicional com caráter explicativo, mas como um dos *temas* transversais à linguística que ele investiga no âmbito de sua *antropologia da enunciação*. Tais temas consistem em *problemas gerais de linguística*, definidos em termos de *relações* (linguagem-línguas, língua-realidade, língua-cultura-sociedade, língua-pensamento) e de *fenômenos* (a aquisição, a tradução, a voz, o distúrbio de linguagem, a metalinguagem).

O que interessa a Flores é como o falante, o *homo loquens*, situado no interior de um dado fenômeno linguístico, comenta a sua (ou a do outro) relação com a língua. Esse interesse conduz o linguista a operar um deslocamento tanto da ideia de *dados* quanto da ideia de *teoria*: “[...] uma antropologia da enunciação não estuda dados, mas fenômenos e, em especial, o que o falante diz de sua relação com esses fenômenos. No entanto, é bom que se advirta, a antropologia da enunciação, ao mirar o que diz o falante sobre fenômenos da língua, não faz teoria deles” (FLORES, 2019b, p. 263). Em outros termos, ao estudar fenômenos como a aquisição, a tradução, a voz, o autor não busca construir novas teorias da aquisição, da tradução, da voz, mas *reflexões* sobre os efeitos desses fenômenos na experiência de falante.

Segundo Flores (2019b), tais reflexões devem ser elaboradas a partir de *comentários* do falante em que ele fala de sua posição como afetado pela língua. Os fenômenos de interesse da antropologia da enunciação são considerados *postos de observação* no interior dos quais é possível observar o modo como o falante *comenta* a sua (ou a do outro) relação com a língua. Observatório distinto dos demais, na aquisição, não é a criança que comenta a sua relação com a língua, mas o outro (familiar ou linguista), o qual testemunha essa experiência “de fora”, de um lugar terceiro. Se a criança pode, de algum modo, comentar tal relação, trata-se de um comentário que ela produz no interior mesmo dessa relação, testemunhando a sua experiência de vir a ser falante “de dentro”, na fala em ato.

Assim, em Flores, como em Benveniste (ainda que de uma maneira distinta), a aquisição é um *tema* de problematização e não um *objeto* de teorização e de análise.

Em Silva, a aquisição passa de *tema* a *objeto* – ou, em termos milnerianos, de *thema* a *theoria*. A autora propõe “bases teórica e metodológica de inclusão da perspectiva enunciativa como uma das possibilidades de explicar a aquisição da linguagem”, perguntando-se: “Que explicação para o fenômeno ‘aquisição da linguagem’ pode ser produzida por uma teoria enunciativa e não por outra?” (SILVA, 2009, p. 134). A fim de responder a essa pergunta, a linguista produz uma teorização enunciativa sobre a relação inicial da criança com a fala (*cf.* 1.2 *supra*).

A partir dessa teorização, Silva (2009) estabelece uma metodologia com base na qual analisa o vasto *corpus* de Francisca, criança acompanhada dos onze meses aos três anos e quatro meses. Tal empreendimento introduziu, no campo aquisicional, uma nova perspectiva teórica (uma perspectiva enunciativa de inspiração benvenistiana) e, no campo enunciativo, um novo objeto de estudo (a aquisição da língua em sua realização vocal).

Diferentemente, então, de Benveniste e de Flores, Silva aborda a aquisição como um objeto, assumindo “os dois compromissos do campo *Aquisição da Linguagem* desde a sua gênese: o **compromisso com o teórico** (o ponto de vista interno da pesquisa) e o **compromisso com o empírico** (a fala da criança)” (SILVA, 2009, p. 282). A assunção desse duplo compromisso envolveu não a aplicação de princípios benvenistianos à análise da fala da criança, mas o deslocamento de tais princípios para a construção de um dispositivo teórico-metodológico de tratamento dessa fala, o que gerou um modo próprio de descrever e de explicar a constituição da criança como falante.

É justamente a questão da explicação a **segunda diferença** entre os estudos de Benveniste, de Silva e de Flores, notadamente entre os estudos dos dois últimos, que se referem a tal questão explicitamente e de formas diferentes.

Ao contrário do empreendimento de Silva, cuja meta foi uma explicação (enunciativa) da aquisição (da língua em sua realização vocal), à proposta de Flores, “não interessaria mais verificar *como* as línguas são adquiridas ou aprendidas”, pois “os dados de análise de uma dada língua não estariam a serviço da explicação da capacidade da linguagem, uma vez que, do meu ponto de vista, não se adquiriria linguagem, mas língua” (FLORES, 2019b, p. 212).

Na citação anterior, o termo *explicação* parece ser empregado com uma acepção distinta do emprego que dele faz Silva (2009). Se bem entendi a reflexão de Flores (2019b), nela, tal termo refere-se, sim, a *como* as línguas são adquiridas ou aprendidas, mas encerra uma ideia de *explicação* vinculada a perspectivas teóricas que se preocupam com questões como o acionamento de um dispositivo gramatical inato (inatismo), a formação de associações entre estímulos (associacionismo) ou o processamento mental (cognitivismo).

A meu ver, uma perspectiva que procura testemunhar como a língua *tem lugar* na criança e como a criança *tem lugar* na língua, embora não suponha uma abordagem inatista, associacionista ou cognitivista – a exemplo das perspectivas anteriores –, nem por isso dispensa o linguista do necessário enfrentamento do problema da mudança na aquisição da língua. Afinal, se uma investigação sobre tal fenômeno inspirada em Benveniste não busca delimitar estágios aquisicionais, tampouco pode ignorar o princípio benvenistiano de que “A língua [...] é o lugar de *transformações*” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 194).

É nessa acepção, marcada pela busca por *mudanças* na relação criança-língua, que Silva (2009) e eu empregamos o termo *explicação*, uma acepção distinta daquela com que Flores (2019b) emprega o mesmo termo. A questão da explicação distingue, pois, nossas reflexões daquelas de Benveniste e de Flores. Enquanto tomamos a aquisição como *objeto*, produzindo uma *teorização*, os autores tomam a aquisição como *tema*, produzindo uma *problematização*.

A esse propósito, em estudo no qual abordam o teorizar e o problematizar no âmbito da linguística da enunciação, Badir, Polis e Provenzano (2012, p. 12) observam que “O termo *enunciação* ativa um imaginário relativo a práticas disciplinares particulares: a conceitualização com meta explicativa ou o questionamento com meta hermenêutica”. De acordo com os pesquisadores, essas duas práticas disciplinares distintas são evocadas por expressões que circulam paralelamente no campo em questão, como *teoria(s) da enunciação*, *problemática(s) da enunciação*, *problema(s) da enunciação*.

São duas diferentes atitudes heurísticas.

De um lado, **a teorização/a conceitualização com meta explicativa** – essa é a atitude de Silva e minha em relação ao fenômeno aquisicional, tomado por nós como *objeto (theoria)*.

De outro lado, **a problematização/o questionamento com meta hermenêutica** – essa é a atitude de Benveniste e de Flores em relação ao mesmo fenômeno, tomado pelos linguistas como *tema (thema)*, sobretudo por Flores, em cujas reflexões a aquisição é um tema não periférico, mas central, ao qual o autor dedica mais de um texto.

Não se trata, contudo, de atitudes mutuamente excludentes, visto que a problematização comparece na teorização, bem como o teorizar comparece no problematizar. Disso, dá testemunho a *abordagem relacional e problematológica* a partir da qual será produzida, nesta tese, a teorização sobre a aquisição da escrita (a partir da seção 2.4 *infra*).

Trata-se, antes, de dominância de polos diferentes em cada atitude, vinculados a *metas* distintas: uma meta explicativa, na primeira atitude, em que predomina o polo teorizador; uma meta hermenêutica, na segunda atitude, em que predomina o polo problematizador.

Uma **terceira diferença** entre Silva e Flores envolve o encaminhamento que cada um dá a seus estudos. Em ambos, há um esforço de conciliação do filosófico e do linguístico. Todavia, se em Silva predomina um vai e vem entre tais aspectos, em uma discussão na qual a teoria interpela o dado e o dado interpela a teoria, em Flores, o que prevalece é o aspecto filosófico, em uma discussão de caráter essencialmente teórico (no sentido de problematização hermenêutica e não no de teorização explicativa), embora potencialmente metodológico. Nesse quesito, aproximo-me mais de Silva, trilhando um caminho de teorização e de análise semelhante ao da autora, porque igualmente pautado pelos dois compromissos do campo

aquisicional: o compromisso com o teórico (o ponto de vista interno da pesquisa) e o compromisso com o empírico (a fala/escrita da criança).

Antes de passar ao próximo capítulo, gostaria de abordar uma última questão – sem, no entanto, considerá-la exatamente uma diferença entre os autores. Embora Benveniste e Silva utilizem o sintagma *aquisição da linguagem* (no caso de Benveniste, encontramos, também, correlatos como *aquisição da língua*, *apropriação da linguagem*, *aprendizagem da linguagem*; no caso de Silva, há, igualmente, o correlato *instauração na linguagem*), daqui por diante, tomarei as seguintes decisões terminológicas:

- (1) Substituirei a expressão restritiva *da/na linguagem* por *da/na língua*, acrescentando, para fins de especificação, o complemento *em sua realização vocal/gráfica*⁴, pois entendo ser o deslocamento por Flores proposto da ideia de *aquisição da linguagem* para a de *aquisição da língua* extensível às reflexões de Benveniste, de Silva e minhas próprias, visto comungarmos todos sobre a concepção de linguagem como faculdade simbólica constitutiva da natureza humana e sobre a concepção de língua tanto como sistema significante quanto como atividade discursiva, nos quais a faculdade da linguagem se realiza particularmente em particulares sociedade e cultura.
- (2) Empregarei como equivalentes os termos *aquisição* e *instauração*, evitando os termos *desenvolvimento*, *aprendizagem* e *apropriação*, por remeterem a teorias desenvolvimentistas e a contextos educacionais (cf. 2.4 *infra*). Utilizarei, ainda, expressões como *relação inicial da criança com a fala/escrita*, *constituição da criança como falante/escrevente*, *vir a ser falante/escrevente* ou, ainda, *passagem/percurso/trajetória/trajeto/travessia de não falante/escrevente a falante/escrevente*.

Este capítulo buscou apresentar as concepções aquisicionais de Émile Benveniste, de Carmem Luci da Costa Silva e de Valdir do Nascimento Flores, autores alinhados ao que aqui é denominado *estudos aquisicionais de orientação benvenistiana*. Se, como vimos antes, não há uma teorização inspirada pelo pensamento de Benveniste no campo da aquisição da escrita, como vimos neste capítulo, tampouco há uma abordagem da aquisição da escrita nos estudos aquisicionais de orientação benvenistiana, cujos trabalhos se ocupam da constituição da criança como falante, sendo a sua constituição como escrevente um fenômeno ainda não enfrentado por esses estudos. É, pois, tempo de um tal enfrentamento *ter lugar*.

⁴ Mantereí o termo *aquisição da linguagem* apenas ao designar o campo como um todo.

CAPÍTULO 2

“Nihil est *lingua* quod non prius fuerit in *oratione*”⁵: língua, escrita e aquisição da escrita *em e a partir de Émile Benveniste*

A condição inicial de um tal empreendimento seria abandonar esse princípio, não formulado e que pesa sobre grande parte da linguística atual tanto quanto parece confundir-se com a evidência, de que não há linguística a não ser do dado, de que a linguagem reside integralmente em suas manifestações efetuadas. Se assim fosse, o caminho estaria definitivamente fechado a toda investigação profunda sobre a natureza e as manifestações da linguagem. O dado linguístico é um resultado e é preciso investigar do que ele resulta. Uma reflexão algo atenta sobre a maneira pela qual uma língua – pela qual toda língua – se constrói ensina que cada língua tem um certo número de problemas a resolver, os quais se reduzem todos à questão central da “significação”. [...] É preciso, ainda, começar a ver além da forma material e não apoiar toda a linguística na descrição das formas linguísticas.

Émile Benveniste

“A classificação das línguas” (1966 [1952/1953], p. 117-118)

No capítulo anterior, vimos que, assim como inexiste uma teorização de inspiração benvenistiana no campo da aquisição da escrita, igualmente inexiste uma abordagem da aquisição da escrita como objeto no âmbito dos estudos aquisicionais de orientação benvenistiana. Neste capítulo, busco reunir elementos para começar a suprir, mais diretamente, essa dupla lacuna.

Silva designa a sua proposta como “perspectiva aquisicional enunciativa” (SILVA *et al.*, 2020, p. 37). Flores denomina a sua como “perspectiva antropológico-enunciativa de estudo da passagem da criança da condição de *infans* a falante” (FLORES, 2019a, p. 13). Perspectiva aquisicional enunciativa, de uma parte; perspectiva antropológico-enunciativa, de outra; comum aos nomes de ambas as perspectivas, a teorização enunciativa.

A perspectiva de estudo da aquisição da escrita cujas bases esta tese se propõe a apresentar é tributária, teórica e metodologicamente, das perspectivas de Silva e de Flores. Entretanto, vai além destas em termos tanto de *thema* quanto de *theoria*: de *thema*, ao voltar-se para um tema não tratado pelos dois autores, a aquisição da escrita; de *theoria*, ao acentuar uma teorização integrante da teoria da linguagem benvenistiana, mas não nuclear das duas perspectivas anteriores: a teorização semiológica. Por isso, à perspectiva teórica do vir a ser escrevente que começo a delinear neste capítulo, chamarei de **perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita**.

⁵ Presente ao final de “Os níveis da análise linguística” (1962/1964), o título deste capítulo é uma paráfrase benvenistiana da conhecida fórmula latina de São Tomás de Aquino *Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu* (“Nada existe no intelecto que antes não tenha passado pelos sentidos”), paráfrase em que Benveniste substitui os termos *intellectu* e *sensu* pelos termos *lingua* e *oratione*: *Nihil est in lingua quod prius non fuerit in oratione* (“Nada existe na *língua* que antes não tenha passado pelo *discurso*”).

Dar um nome a uma perspectiva, mais do que realizar um gesto simbólico, é assumir um compromisso teórico, assinalado pelos termos dessa nomeação, sem ignorar “o que ele[s] [contêm] de restrições para quem o[s] adota e em que ele[s] o compromete[m] a partir daí” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967], p. 224).

Integrantes do nome da referida perspectiva, os termos *enunciação* e *semiologia* remetem a um tempo de ebulição nas ciências do homem. A esse respeito, segundo Kristeva (2014 [2012], p. 30), “Os trágicos conflitos do século XX tendem a nos levar a esquecer que essa também foi a época de uma excepcional exploração da linguagem, colocada no cerne da condição humana”. Na vanguarda dessa era de ouro, estava o estruturalismo linguístico europeu, o qual foi, junto da filosofia anglo-saxã, responsável pela gestação, no âmago das humanidades, de duas problemáticas que marcaram o século passado e que constituem a espinha dorsal deste capítulo: a **semiologia** e a **enunciação**.

Tão complexas quanto entrecruzadas, as problemáticas semiológica e enunciativa impõem a necessidade de se circunscrever um ponto de vista específico desde o qual se possa investigá-las. Esse ponto de vista deve, obviamente, estar relacionado a um objeto de estudo que justifique a mobilização conjunta de duas problemáticas tão áridas quanto essas.

No caso desta tese, tais ponto de vista e objeto foram textualmente formulados na introdução: trata-se de uma dupla instauração investigada à luz da teoria da linguagem de Émile Benveniste (ponto de vista) – a instauração, na língua, da criança enquanto escrevente e leitora e a instauração, na criança, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema (objeto).

São algumas das ideias benvenistianas sobre a semiologia e a enunciação que este capítulo se encarrega de perscrutar. Mais especificamente, serão aqui abordadas três relações e os seus respectivos problemas: a relação semiologia-enunciação e o problema da natureza da língua (*cf.* 2.1); a relação sistema-discurso e o problema da natureza da escrita (*cf.* 2.2); a relação fala-escrita e o problema da natureza da aquisição da escrita (*cf.* 2.4).

Aliás, o presente capítulo forma, com o anterior e com o seguinte, o núcleo teórico desta tese. Ao leitor que venha a estranhar o volume de páginas dedicadas a teoria, não posso justificar-me senão recorrendo às palavras de Benveniste na epígrafe deste capítulo: “É preciso, ainda, começar a ver além da forma material e não apoiar toda a linguística na descrição das formas linguísticas” (BENVENISTE, 1966 [1952/1953], p. 117-118).

Eis a condição de “toda investigação profunda sobre a natureza e as manifestações da linguagem” (BENVENISTE, 1966 [1952/1953], p. 117): não tomar o dado linguístico nem como ponto de partida nem como ponto de chegada, mas como *meio* para investigar um

fenômeno de linguagem em sua natureza e em suas manifestações. Isso quer dizer que, em investigações desse escopo, a descrição é tanto precedida quanto sucedida de *teorização*: parte-se de princípios teóricos, à luz dos quais se transforma o *tema* (fenômeno) em *objeto* passível de descrição e de explicação, e chega-se a novas teorizações a partir dos dados descritos e explicados.

2.1 A relação semiologia-enunciação e o problema da natureza da língua

Na última década de sua carreira, ao longo dos anos 1960, Benveniste aprofunda a sua teorização enunciativa, iniciada na década de 1940 e continuada na década de 1950, bem como inaugura a sua teorização semiológica. O amadurecimento dessas duas teorizações faz-se acompanhar de um refinamento da concepção benvenistiana de língua.

No Capítulo 1 (*cf.* 1.1), a partir do texto “Os níveis da análise linguística” (1962/1964), destaquei a visão de língua como sistema de signos estruturado em níveis e em unidades. Contudo, essa visão não responde por todas as elaborações benvenistianas acerca da língua. Tais elaborações podem ser organizadas em duas grandes abordagens da enunciação: uma **abordagem indicial** (termo de DAHLET, 1997) e uma **abordagem operatória** (termo de FLORES, 2013a).

Na abordagem indicial, as acepções de *língua* giram em torno dos indicadores de pessoa, de espaço e de tempo (signos vazios), distintos dos demais signos linguísticos (signos plenos).

Representativo dessa abordagem é o texto “A natureza dos pronomes” (1956), no qual Benveniste critica a concepção de pronomes enquanto classe unitária em forma e em função, defendendo uma perspectiva que os apreenda como “espécies diferentes segundo o modo de linguagem do qual são os signos”, pois uns “pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo a que chamaremos as ‘instâncias do discurso’, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em fala por um locutor” (BENVENISTE, 1966 [1956], p. 251).

Os signos pertencentes às instâncias de discurso compõem a categoria de pessoa, associando-se ao paradigma de *eu* e de *tu* (pronomes de primeira e de segunda pessoas, verbos, advérbios, locuções adverbiais).

Trata-se de *signos vazios* (*sui-* ou autorreferenciais), pois adquirem referência apenas na enunciação que os contém e na qual se tornam indicadores de pessoa, de espaço e de tempo cada vez *únicos*. Esses signos fornecem “o instrumento de uma conversão, a que se pode chamar a conversão da linguagem em discurso” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 280-281).

Desse modo, a categoria de pessoa (*eu-tu*) viabiliza a *comunicação intersubjetiva*, ao prever, no interior mesmo da língua, as formas que asseguram a sua atualização discursiva.

Já os signos pertencentes à sintaxe da língua integram a categoria de não pessoa, associando-se ao paradigma de *ele* (todas as demais formas da língua, sobretudo os nomes e os chamados pronomes de terceira pessoa).

Trata-se de *signos plenos* (referenciais), cuja referência é sempre a uma *noção constante e objetiva*. Esses signos correspondem ao “único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a elas mesmas, mas que predicam o processo de *não importa quem* ou *não importa o que*” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 280-281).

Dessa maneira, a não pessoa é a matriz geradora do processo de predicação linguística, não sendo, pois, menos essencial à comunicação humana do que a categoria de pessoa.

A diferença radical entre as categorias de pessoa e de não pessoa remete à diferença, mais geral e mais profunda, entre “a língua como repertório de signos e sistema das suas combinações e [...] a língua como atividade manifestada nas instâncias de discurso caracterizadas como tais por índices próprios” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 283).

Há, então, de uma parte, a língua como **sistema de signos repertoriáveis e combináveis** e, de outra parte, a língua como **atividade discursiva assumida como exercício pelo indivíduo e caracterizada por índices próprios**.

Essa dupla concepção de língua é retomada e refinada na abordagem operatória da enunciação, a qual, diferentemente da abordagem indicial, acentua não a relação pessoa/não pessoa e sim a relação forma-sentido-referência na construção do discurso. Além de “Os níveis da análise linguística” (1962/1964), dois textos representantes dessa segunda abordagem são “A forma e o sentido na linguagem” (1966/1967) e “Semiologia da língua” (1969).

No artigo de 1966/1967, Benveniste propõe que “Há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967], p. 229): a língua em seu modo semiótico e a língua em seu modo semântico.

O semiótico é a ordem da língua como sistema, cuja função é significar e cuja unidade é o *signo*, o qual adquire forma e sentido na rede de relações, de diferenças e de oposições que integra junto com os demais signos do sistema.

Por sua vez, o semântico é a ordem da língua como discurso, cuja função é comunicar e cuja unidade é a *palavra* empregada na *frase*, ambas adquirindo forma, sentido e referência discursiva – elemento ausente do semiótico – na sintagmatização do discurso.

O par *semiótico/semântico* supõe a língua não apenas como sistema, mas como sistema e, ao mesmo tempo, como discurso: uma *língua-discurso*. Essa concepção de *língua* reintroduz

na linguística elementos cuja exclusão foi o preço cobrado pela pretensão de cientificidade, tais como a (inter)subjetividade, a referência, a sociedade. O termo *língua-discurso* comparece na seguinte citação do texto de 1966:

[O semiótico e o semântico] 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 subunidade o conjunto de seus substitutos paradigmáticos. Sobre este fundamento semiótico, a língua-discurso constrói uma semântica própria, uma significação do intentado, produzida por sintagmatização de palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo. (BENVENISTE, 1974 [1966/1967], p. 229).

Em “A forma e o sentido na linguagem” (1966/1967), somos, assim, apresentados a uma versão mais bem delineada das duas ordens da língua introduzidas em “A natureza dos pronomes” (1956). A ambas as ordens, à da língua como sistema (*semiótico*) e à da língua como discurso (*semântico*), o que é comum é “o poder significante da língua, que é anterior ao dizer qualquer coisa” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967], p. 234).

Tal poder reaparece em “Semiologia da língua” (1969), artigo no qual Benveniste distancia-se da semiótica de Peirce e aproxima-se da semiologia de Saussure. Seu ponto de partida é a contestação da tese peirciana de que todos os signos funcionam identicamente e pertencem a um sistema único, em prol da necessidade de se estudar o signo em um sistema de signos específico. Conforme Benveniste, isso exige explicitar não só inúmeros sistemas de signos, mas também as *relações* entre eles.

A aproximação de Benveniste à proposta saussuriana deve-se ao fato de que, “Em Saussure[,] a reflexão procede da língua e toma a língua como objeto exclusivo” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 45). Nessa proposta, a linguística é vista como um modelo para a semiologia, pois “o signo é antes de tudo uma noção lingüística, que mais largamente se estende a certas ordens de fatos humanos e sociais” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 49), sendo a língua, para o mestre genebrino, o principal sistema semiológico.

Tal importância por Saussure conferida à língua face aos demais sistemas de signos leva Benveniste a se perguntar: ela é o sistema “mais importante sob qual aspecto?” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 49). Em resposta a tal interrogante, o linguista formula a seguinte tese: “[...] a língua é o interpretante de todos os sistemas semióticos”, pois “Nenhum outro sistema dispõe de uma ‘língua’ na qual possa se categorizar e se interpretar segundo suas distinções semióticas, enquanto que a língua pode, em princípio, tudo categorizar e interpretar, inclusive ela mesma” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 62).

Dois são os argumentos de Benveniste em defesa da *interpretância da língua*: (a) o fato de ela ser o único sistema que é semiótico (significante) em sua *estrutura formal* e em seu *funcionamento*; (b) o fato de ela ser o único sistema que apresenta *dupla significância*. Para ele,

A língua nos fornece o único modelo de um sistema que seja semiótico simultaneamente na sua estrutura formal e no seu funcionamento:

- 1° ela se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar é sempre falar de;
- 2° ela consiste formalmente em unidades distintas, das quais cada uma é um signo;
- 3° ela é produzida e recebida nos mesmos valores de referência por todos os membros de uma comunidade;
- 4° ela é a única atualização da comunicação intersubjetiva. (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 62).

Dessas características, a segunda e a terceira colocam em cena a estrutura formal da língua, a qual é constituída de signos partilhados pelos membros da comunidade linguística. Já a primeira e a quarta características põem em relevo o funcionamento da língua, condicionado pela referência a uma determinada situação de discurso e pela comunicação intersubjetiva.

Tais características podem ser sintetizadas em dois modos de significância, os quais são combinados unicamente pela língua: o modo semiótico e o modo semântico. Enquanto o semiótico é o “modo de significância que é próprio do SIGNO linguístico e que o constitui como unidade” (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 64), o semântico é o “modo específico de significância que é engendrado pelo DISCURSO”, cujas unidades são “as PALAVRAS” enquanto “‘signos’ particulares” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 65).

A língua combina, pois, a dimensão sistêmica (a da língua enquanto **sistema de unidades distintas e reconhecidas como significantes pelos membros de uma comunidade**) e a dimensão discursiva (a da língua enquanto **discurso produzido e compreendido em relações intersubjetivas e em situações enunciativas**).

Benveniste (1974 [1969], p. 60) assevera que “nenhuma semiologia do som, da cor, da imagem será formulada em sons, em cores, em imagens”, pois “Toda semiologia de um sistema não linguístico deve pedir emprestado o intermédio da língua, não pode existir senão pela e na semiologia da língua”. O fato de a língua ser o sistema interpretante de todos os demais deve-se à sua dupla significância, ao passo que os demais têm uma significância unidimensional, ou só semiótica (como os *gestos de cortesia*) ou só semântica (como as *expressões artísticas*):

Daí decorre que somente ela pode conferir – e confere efetivamente – a outros conjuntos a qualidade de sistemas significantes informando-os da relação de signo. Há então uma **MODELAGEM SEMIÓTICA** [semiológica] que a língua exerce e da qual não se concebe que o princípio se ache em outro lugar senão na língua. A **natureza da língua**, sua **função representativa**, seu **poder dinâmico**, seu **papel na vida de relação** fazem dela a grande matriz semiótica [semiológica], a estrutura modelante da qual as outras estruturas reproduzem os traços e o modo de ação. (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 64).

Os grifos dessa citação parecem retomar, em uma ordem alternativa, as quatro características anteriormente enumeradas:

- (1) a *natureza da língua* consiste em sua constituição formal em unidades significantes;
- (2) o *poder dinâmico da língua* decorre da ordem de valores que ela institui e a partir dos quais os indivíduos de uma coletividade produzem e recebem o sistema linguístico próprio dessa coletividade, sendo esse dinamismo o que faz da língua uma estrutura socializada, fundadora de toda troca, de toda comunicação e, por aí, de toda cultura;
- (3) a *função representativa da língua* advém do *falar de* como referência a uma situação em que a língua interpreta outro sistema, informando-o de significância, modelando-o semiologicamente, fazendo-o aparecer por meio de sua matriz semiológica;
- (4) o *papel da língua na vida de relação* é decorrente da centralidade que ela assume na experiência humana por ser a única atualização da comunicação intersubjetiva.

Tais traços da língua fazem dela “a organização semiótica por excelência” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 63), capaz de interpretar (significar) todas as demais que circulam socialmente e, inclusive, a si própria.

Em resumo: o **problema da natureza da língua** é tratado por Benveniste no âmbito da **relação semiologia-enunciação**. Esse tratamento ilustra a complexidade e o entrecruzamento, em sua teoria da linguagem, das teorizações semiológica e enunciativa, as quais se complexificam e se entrecruzam, também, em sua reflexão sobre a escrita. Eis o problema a ser enfrentado na seção seguinte.

2.2 A relação sistema-discurso e o problema da natureza da escrita

É nas *Últimas aulas* que Benveniste aborda a escrita mais detidamente. Antes, contudo, de examinarmos tal abordagem, vale recuperarmos algumas informações.

No Capítulo 1 (*cf.* 1.2), vimos que Flores (2013a) chama a atenção para: (a) a incompletude dessa obra póstuma, não revisada por Benveniste e estabelecida geneticamente a partir de notas tanto suas quanto de alunos seus; (b) a amplitude da reflexão aí presente, que ultrapassa a teorização enunciativa – embora a inclua –, focalizando a teorização semiológica.

A essas observações, acrescento uma terceira: as *Últimas aulas* não têm como objeto central a escrita. Sobre isso, Laplantine (2013) observa que “a escrita é apreendida como um problema do ponto de vista de uma semiologia da língua. A edição das *Últimas aulas*, sem dúvida para pôr em relevo a temática da escrita, [...] separou a lição em duas partes”

(LAPLANTINE, 2013, p. 3). A autora se refere à divisão, em três capítulos, das notas das *Últimas aulas*, sendo as duas partes por ela mencionadas os dois primeiros capítulos:

- (1) o **Capítulo 1**, intitulado “Semiologia” pelos editores (capítulo que reúne as primeiras sete aulas, ocorridas entre dezembro de 1968 e janeiro de 1969);
- (2) o **Capítulo 2**, intitulado “A língua e a escrita” pelo próprio Benveniste na pasta que contém as notas dessas lições (capítulo que reúne as oito últimas aulas, ocorridas entre fevereiro e março de 1969);
- (3) o **Capítulo 3**, intitulado pelos editores “Última aula, últimas notas” (que apresenta a derradeira lição, ocorrida em dezembro de 1969, pouco antes do AVC de Benveniste).

A crítica de Laplantine (2013) incide na divisão em capítulos distintos, por parte de Coquet e de Fenoglio, de aulas que pertencem a uma mesma e única discussão: o problema da semiologia da língua, do qual a relação língua-escrita não é senão um exemplo.

Esta seção mira as acepções de *escrita* depreensíveis das *Últimas aulas*. Antes, contudo, cabe retomarmos algumas acepções de *escrita* presentes em textos dos PLG I e II. Para tanto, recorro a Flores (2018), que sublinha os seguintes usos do termo *escrita* nos dois volumes:

- (1) uso ligado à ideia de **sistemas de representação**;
- (2) uso ligado à ideia de **língua escrita**;
- (3) uso ligado à ideia de **sistema semiótico**;
- (4) uso ligado à ideia de **enunciação escrita**.

A seguir, procuro apresentar tais usos e os seus exemplos fornecidos pelo autor, bem como acrescentar outros exemplos dos mesmos usos e, ainda, outros usos e exemplos.

Quanto a (1), a ideia de *sistema de representação* está vinculada aos tipos de escrita inventados pela humanidade. Em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (1963), Benveniste observa que tais tipos se distinguem pela espécie de notação dos sons da língua que estabelecem, como a *escrita alfabética* (com uma notação fonemática), a *escrita chinesa* (com uma notação morfemática) e a *escrita cuneiforme* (com uma notação silábica).

Quanto a (2), a ideia de *língua escrita* consta em “As relações de tempo no verbo francês” (1959), acompanhada da ideia de *discurso escrito*. Nesse artigo, Benveniste distingue *enunciação histórica* (na qual o locutor não se marca com formas explícitas de subjetividade) e *enunciação de discurso* (na qual a presença do locutor no enunciado é assinalada por formas

subjetivas). Entretanto, adverte o linguista que tal distinção não coincide “com a distinção entre língua escrita e língua falada. A enunciação histórica é reservada hoje à língua escrita. O discurso, porém, é tanto escrito como falado” (BENVENISTE, 2005 [1959], p. 267)⁶.

Quanto a (3), a ideia de *sistema semiótico* associada à escrita figura em seis momentos do texto “Semiologia da língua” (1969). No primeiro momento, a escrita figura como um problema semiológico reservado a um exame particular. No segundo momento, os signos da escrita são listados junto de diversos outros que, organizados em sistemas, estruturam a vida humana. No terceiro momento, a escrita é mobilizada como base semiológica comum a distintos alfabetos (“gráfico”, Braile, Morse), que, justamente por partilhá-la, admitem ser convertidos um no outro. No quarto momento, a escrita é abordada no âmbito de uma relação entre alfabetos que não é mais apenas de conversibilidade (simetria), mas também de interpretância (dissimetria), devido ao fato de o “alfabeto gráfico” poder interpretar os alfabetos Morse e Braile, por ter um domínio de validade (alcance social) mais extenso do que os deles. No quinto momento, a escrita é utilizada como exemplo de relações sincrônicas de *engendramento* (a escrita ordinária engendra a escrita estenográfica) e como exemplo de relações diacrônicas de *derivação* (a escrita demótica derivou da escrita hieroglífica). No sexto e último momento, a escrita é usada como exemplo de relação de *homologia* entre a escrita e o gesto ritual na China.

Quanto a (4), a ideia de *enunciação escrita* é aquela que Flores (2018) enfatiza. Tal termo se encontra no parágrafo final de “O aparelho formal da enunciação” (1970): “Seria preciso também distinguir a enunciação falada da **enunciação escrita**. Esta se situa em dois planos: o escritor se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1974 [1970], p. 88). Instigado por essa prospecção benvenistiana, Flores (2018) esboça um estudo centrado na enunciação escrita e nas seguintes balizas teóricas:

- (1) **O ato de enunciação escrita:** esse ato introduz, de um lado, o locutor responsável pela *produção da escrita* e, de outro lado, o locutor responsável pela *leitura da escrita*, proposição que conduz o linguista a um deslocamento da *problemática da autoria* para a ideia de *presença de locutor* nos dois planos da enunciação escrita.

⁶ Nesse texto, os termos *língua falada* e *língua escrita* não indicam uma visão dicotômica sobre a língua, uma vez que não se trata, aqui, de uma teorização acerca do falado e do escrito, mas de uma descrição das relações que organizam as diversas formas temporais no francês moderno. Uma dessas relações ocorre entre o que Benveniste denomina, nesse artigo, *língua falada* e *língua escrita*, as quais apresentam duas formas para a expressão temporal do “passado”, a saber, *il fit* e *il a fait* (em francês, “ele fez”). A primeira forma pertence ao tempo verbal aoristo (*passé simple/defini*), admitido apenas pela enunciação histórica e, portanto, somente pela “língua escrita”. A segunda forma, por sua vez, pertence ao tempo verbal *passé composé*, admitido pela enunciação de discurso e, por conseguinte, tanto pela “língua escrita” quanto pela “língua falada”. Trata-se, pois, de uma reflexão mais descritiva do que teórica, em que *língua falada* e *língua escrita* não operam como conceitos.

- (2) **A situação em que o ato de enunciação escrita se realiza:** conforme o autor, tal situação demanda, do estudioso da enunciação escrita, que se interroge sobre os modos de construção da *referência* e das *relações espaço-temporais* na enunciação escrita, bem como sobre se haveria uma *situação de produção* da enunciação escrita e uma *situação de leitura* da enunciação escrita.
- (3) **Os instrumentos de realização da enunciação escrita:** para o pesquisador, o estudo da enunciação escrita precisa mapear os recursos linguísticos que a tornam possível e que se definem em termos de *índices específicos* (formas pessoais, espaciais e temporais) e de *procedimentos acessórios* (demais formas e funções linguísticas), mapeamento que deve considerar tanto as restrições idiomáticas quanto as especificidades materiais do escrito, relacionadas a *figuras* como autor e leitor e a *processos* como produção e leitura.

Além dos usos do termo *escrita* nos PLG I e II elencados por Flores (2018), eu gostaria de atentar a outros dois usos, não abordados pelo autor.

O primeiro uso consta em “Esta linguagem que faz a história” (1968): “Tudo o que é impresso não é feito para ser lido, no sentido tradicional; há novos modos de leitura, apropriados aos novos **modos de escrita**” (BENVENISTE, 1974 [1968], p. 37).

Embora esse texto seja uma *entrevista* – gênero não comparável, em termos de elaboração teórica, ao *artigo* e ao *ensaio* –, o sintagma *modos de escrita* não deixa de suscitar interesse, sobretudo se considerarmos que tal entrevista é contemporânea do texto “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, também de 1968.

Nesse texto, Benveniste sustenta que a língua como *prática humana* envolve “a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os **modos de enunciação**” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 101).

A partir desses textos e dos sintagmas neles sublinhados – *modos de escrita* e *modos de enunciação* –, julgo ser possível depreender, do raciocínio benvenistiano, a ideia prospectiva de escrita como **um conjunto diversificado de modos de enunciação determinados pela rede complexa de relações espaço-temporais que, por sua vez, desdobra-se da inserção do escrevente em seu discurso escrito (como sujeito) e na sociedade (como participante).**

O segundo uso do termo *escrita* nos PLG figura no artigo “Os níveis da análise linguística” (1962/1964):

Quando reduzimos uma unidade aos seus constituintes, reduzimo-la aos seus elementos *formais*. Como foi dito acima, a análise de uma unidade não leva automaticamente a outras unidades. Mesmo na unidade mais alta, a frase, a dissociação em constituintes não faz aparecer senão uma estrutura formal, como acontece cada vez que um todo é fracionado em suas partes. Pode-se encontrar algo de análogo na escrita, que nos ajuda a formar essa representação. Com relação à **unidade da palavra escrita**, as letras que a compõem, tomadas uma a uma, não são senão segmentos materiais, que não retêm nenhuma porção da unidade. Se compomos SÁBADO pela reunião de seis cubos que têm cada um uma letra, o cubo M, o cubo A etc.. não serão portadores nem da sexta parte nem de qualquer fração da *palavra* como tal. Assim, operando uma análise de unidades linguísticas, aí isolamos constituintes somente formais. (BENVENISTE, 1966 [1962/1964], p. 126).

Aqui, diferentemente de no uso anterior, não está em jogo a dimensão discursiva da escrita, mas a sua dimensão sistêmica. Essa reflexão benvenistiana sobre a *unidade da palavra escrita* tem lugar em uma reflexão mais ampla sobre as propriedades de *forma* e de *sentido* e sobre suas respectivas funções na estruturação dos níveis e das unidades do sistema linguístico.

Trata-se da função de integrante, vinculada ao sentido de uma unidade como “a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior”, e da função de constituinte, atrelada à forma de uma unidade como “a sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 135-136).

Logo, nesse trabalho de 1962/1964, a escrita é situada como **uma organização análoga à língua (em sua realização vocal), porque igualmente composta por unidades que se dissociam e que se integram em níveis articulados**.

Tendo reconstituído algumas acepções do termo *escrita* nos PLG I e II, passarei, agora, a examinar a abordagem da escrita nas *Últimas aulas*. No entanto, não busco apresentar a leitura definitiva – se é que esta é possível – dessa publicação póstuma, mas *uma* leitura que creio ser coerente e que, claro, é dirigida pelo fim último desta tese: propor uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita.

Feitas as devidas ressalvas, passemos, pois, à incursão pelo Capítulo 1 da obra em questão, o qual, intitulado “Semiologia”, abarca a “Primeira aula” e as Aulas 2, 3, 4, 5, 6 e 7. Todavia, a escrita é citada somente na “Primeira Aula”, na “Aula 5” e na “Aula 7”.

A “Primeira Aula” (de 2 de dezembro de 1968) é introduzida da seguinte maneira:

Nós vivemos em um universo de signos. **Utilizamos** simultaneamente, sem nos darmos conta disso, a todo instante, vários sistemas de signos: identificá-los já é uma exploração do domínio da semiologia. **Antes de mais nada, nós falamos: esse é um primeiro sistema. Lemos e escrevemos: é um sistema distinto, gráfico.** Saudamos, utilizamos sinais de reconhecimento, de identificação e de “formas de polidez”. Seguimos flechas e paramos diante de sinais luminosos. **Escrevemos músicas.** Assistimos a espetáculos, vemos filmes. Manipulamos “signos monetários”. Participamos de cultos, ritos, cerimônias, celebrações. Votamos de diversas maneiras. Nossa maneira de vestir depende de outros sistemas. **Empregamos** também sistemas de avaliação parciais (casa nova/velha, rica/pobre...). (BENVENISTE, 2014 [1968/2012], p. 91).

Nessa citação, Benveniste emprega formas verbais – “falamos”, “lemos e escrevemos”, “Escrevemos músicas” – para se referir ao que, nesse momento, toma como os dois principais sistemas do *universo de signos* em que vivemos: a fala e a leitura/escrita.

Ademais, vale notar o contexto em que tais sistemas são mencionados: o contexto de sua *utilização* na vida social, junto de inúmeros outros. Não se trata, desse modo, dos sistemas *per se*, mas de seu *emprego* nas atividades humanas.

Portanto, nesse início de reflexão sobre a escrita, o falar e o ler/escrever são associados a **sistemas que, apesar de distintos, são os principais sistemas que utilizamos no universo de signos em que vivemos.**

Na “Aula 5” (de 13 de janeiro de 1969), Benveniste afirma que “os sistemas semióticos diferentes da língua *não se bastam* a eles mesmos e todos têm necessidade de verbalização; por essa razão primordial, apenas é **significante** o que é **denominado** pela linguagem” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 109).

Nessa citação, o termo *denominado* parece ter a acepção de *interpretado*, bem como o termo *denominação* parece ter a acepção de *interpretância* na citação seguinte:

Portanto, colocamos, entre a linguagem e os ditos sistemas semióticos, uma *relação de engendramento*, atualizada em uma *relação de denominação*. Assim também é a relação língua-sociedade. **Pode-se “dizer a mesma coisa” pela fala e pela escrita, que são dois sistemas conversíveis um no outro, porque são do mesmo tipo.** Não se pode “dizer a mesma coisa” pela fala e pela música, que são dois sistemas de tipo diferente. Não se dispõe de vários sistemas distintos para a *mesma* relação de significação.

É uma relação de *não conversibilidade* mútua que se estabelece entre a *língua* e a *sociedade*. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 110-111).

Se procede minha hipótese anterior sobre os termos *denominar* e *denominação* terem, respectivamente, as acepções de *interpretar* e de *interpretância*, então a relação de denominação, mencionada nessa citação, não é outra senão a relação de interpretância. Denominar seria, então, interpretar, capacidade exclusiva da língua quanto aos demais sistemas semiológicos, que não se bastam a si próprios e necessitam ser por ela verbalizados.

Outro ponto que chama a atenção, na citação anterior, é a expressão “dizer a mesma coisa”, a qual insere, no cerne mesmo dessa reflexão sobre sistemas semiológicos e suas relações, uma reflexão de cunho enunciativo. Ora, o que seria esse *dizer a mesma coisa* senão um *falar de*? Parece plausível, então, inferir que a possibilidade de se “dizer a mesma coisa” pela fala e pela escrita deve-se não só a uma base semiológica partilhada, mas igualmente ao fato de uma mesma *referência a uma situada dada* poder ser estabelecida por uma enunciação falada e por uma enunciação escrita.

Na “Aula 5”, portanto, embora a fala e a escrita voltem a ser apresentadas como sistemas distintos, tal distinção é minimizada em favor do fundamento significante comum a ambas, o qual possibilita a produção, em uma e em outra, das mesmas relações referenciais.

Na “Aula 7” (de 27 de janeiro de 1969), em uma nota de ouvinte, lemos:

Uma hierarquia deve ser estabelecida entre sistemas autônomos e sistemas dependentes. Por exemplo, o sistema de escrita, que só existe em relação à língua. Porém, trata-se de ver como um sistema que utiliza a mão, deixando um traço escrito, representa a língua. Há assim uma significância de primeiro grau, outra de segundo grau etc.

Se uma conversão relativa é possível tanto da língua para a escrita quanto o inverso, isso é impossível entre a composição verbal e a composição musical.

Todos os sistemas semiológicos não têm as mesmas unidades, nem as mesmas articulações. A unidade sonora não é decomposta em unidades menores, constitutivas, e não combina outra coisa a não ser unidades sonoras. Em si mesmo, o som não é significante. Ocorre o mesmo com as cores. Não há unidade de base, nem valores constantes: a escolha é arbitrária. Em resumo, **as conversões somente são possíveis no interior de um determinado sistema.** (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 121, nota de ouvinte).

Nessa nota, a relação língua-escrita é realocada no quadro da diferenciação entre sistemas autônomos (interpretantes) e sistemas dependentes (interpretados), sendo a língua hierarquicamente superior à escrita, “que só existe em relação à língua” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 121, nota de ouvinte).

A que se deve essa *dependência* da escrita quanto à língua? Deve-se à *autonomia* da língua, isto é, ao fato de ela conter a si própria. E o que é “conter a si própria”? É ser capaz de tomar-se como objeto e de autodescrever-se em seus próprios termos. Dizer que a língua interpreta todos os sistemas e a si própria é, pois, dizer que ela define os *termos/unidades* e as suas *relações/articulações*, fornecendo aos demais sistemas e a ela mesma a verbalização da qual eles necessitam para adquirirem estatuto significante.

Entretanto, se a significância de todos os sistemas semiológicos está na dependência da significância linguística, não é de igual modo que a escrita, de um lado, e os demais sistemas, de outro, dependem da língua. Afinal, é unicamente a significância da escrita que é caracterizada como de *segundo grau*, em relação à significância de *primeiro grau* da língua⁷.

A razão desse traço distintivo da escrita reside no fato de que, contrariamente aos outros sistemas, a escrita pode se converter em língua, bem como a língua pode ser converter em escrita, conversão semiológica que é impossível, por exemplo, entre a língua e a música. Tal impossibilidade deve-se ao fato de as “conversões somente [serem] possíveis no interior de um determinado sistema” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 121, nota de ouvinte).

⁷ O termo *língua* parece ter, nessa “Aula 7”, a acepção de *fala* enquanto forma de significância linguística de primeiro grau.

Considerando esse último excerto, poderíamos nos perguntar: seriam, ainda, a língua e a escrita sistemas distintos? Enquanto, no início da citação recuada anterior, a língua e a escrita são descritas, respectivamente, como sistema autônomo/interpretante e como sistema dependente/interpretado, ao fim da mesma citação, a possibilidade de mútua conversão entre língua e escrita dilui as fronteiras que as demarcam como sistemas distintos e as reúne sob o abrigo de um mesmo sistema: o **sistema linguístico**.

Se, na “Aula 5”, a conversão entre sistemas é atribuída a uma base semiológica partilhada entre eles (como a base partilhada pela fala e pela escrita), na “Aula 7”, a possibilidade de mútua conversão é prevista não mais entre sistemas de mesma base semiológica, mas sim entre partes de um único sistema, sendo a língua (fala) e a escrita mobilizadas como **exemplos de componentes de um mesmo sistema e, por isso, mutuamente conversíveis**.

Passemos, a seguir, às acepções benvenistianas de *escrita* que constam no Capítulo 2 das *Últimas aulas*, o qual é intitulado “A língua e a escrita” e reúne as Aulas de 8 a 15. Antes, no entanto, cabe realizarmos um movimento semelhante ao realizado em relação aos usos do termo *escrita* nos PLG I e II.

Assim como Flores (2018) elenca diferentes usos desse termo nos dois volumes, Rosário (2020a) procede a um levantamento de acepções de *escrita* presentes nas *Últimas aulas*. Em seu estudo, a autora salienta as seguintes acepções:

- (1) a escrita como **sistema dependente/interpretado** pela língua como sistema autônomo/interpretante;
- (2) a escrita como **representação gráfica do mundo** e a escrita como **representação gráfica da língua**;
- (3) a escrita como **um outro modo de ser língua, por ser o instrumento e a manifestação do processo de autossemiotização da língua**;
- (4) a escrita como **fenômeno** e a escrita como **operação**;
- (5) a escrita como **forma secundária da fala**.

Na sequência, busco retomar essas acepções por Rosário (2020) identificadas e apresentar algumas leituras próprias sobre elas, bem como acepções não abordadas pela autora, mas inferíveis do Capítulo 2 das *Últimas aulas*.

Relativamente à acepção (1), esta comparece na “Aula 7”, discutida pouco antes, o que nos dispensa de a ela voltar.

Antes de passar às acepções (2), eu gostaria de chamar a atenção para duas outras acepções, não tratadas por Rosário (2020).

A primeira acepção comparece na “Aula 8” (de 3 de fevereiro de 1969), na qual Benveniste torna a insistir na distinção *língua/escrita*, ao buscar “repensar do zero, em sua relação primordial, a língua e a escrita”, o que o leva a se questionar: “E, antes de mais nada, de *qual escrita se fala?*” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 127).

Como resposta a esse questionamento, o estudioso se afasta de Saussure, que teria se ocupado não da *escrita*, mas da *língua escrita*, ou seja, da *língua sob forma escrita*, problematizando os *perigos* e as *ilusões ligados a essa representação*. Para Benveniste, porém, Saussure passa ao largo da relação primordial da escrita com a língua: “Ele confunde a escrita com o alfabeto e a língua com uma língua moderna. Ora, as relações entre uma língua moderna e a escrita são específicas, não universais” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 128)⁸.

Parece haver, aqui, um paralelo com os níveis histórico e fundamental da língua de “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (1968/1970). Se procede um tal paralelo, nessa linha argumentativa adotada por Benveniste, Saussure teria se ocupado das relações entre a língua e a escrita no nível histórico, em que a língua é um idioma e a escrita, o alfabeto desse idioma: *relações específicas*, portanto. Já Benveniste interessa-se pelas relações entre a língua e a escrita no nível fundamental, em que elas são, primeiramente, concebidas como sistemas distintos e, posteriormente, como partes de um mesmo sistema: logo, *relações universais*.

A distinção *língua/escrita* é reiterada na passagem a seguir:

A escrita é um sistema que supõe uma abstração de alto grau: abstrai-se do aspecto sonoro – fônico – da linguagem [língua], com toda sua gama de entonação, de expressão, de modulação. [...]

É uma distinção que introduzo e que é indispensável. Pois somente ela permite refletir a respeito da **escrita como sistema semiótico [semiológico]**, o que Saussure não faz. É, no entanto, o primeiro princípio da análise da escrita.

Ao se propor que **a escrita é em si e por si um sistema semiótico [semiológico]**, é preciso avaliar as consequências disso. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 128).

Nessa citação, a escrita é não só distinguida da língua, como também recebe três glosas:

- (1) a escrita é um sistema que supõe uma abstração de alto grau;
- (2) a escrita é um sistema semiológico;
- (3) a escrita é, em si e por si, um sistema semiológico.

⁸ A crítica de Benveniste parece incidir, aqui, sobre a visão representacionista da escrita sustentada no capítulo “Representação da língua pela escrita”, do *Curso de linguística geral*. No entanto, outros escritos de Saussure ou a ele atribuídos, inclusive capítulos do próprio CLG, relativizam uma tal visão. A esse respeito, em Oliveira (2019), procedo a uma discussão acerca das relações entre a escrita e a matéria da linguística, a escrita e o objeto da linguística e o lugar da escrita na zona fronteira entre as linguísticas da língua e da fala, interna e externa. Tal investigação permitiu derivar, do CLG, diversas concepções de *escrita*, cuja elaboração vai a par com a das noções de *linguagem*, de *língua* e de *fala*, o que possibilitou compreender a escrita como um contraponto necessário ao entendimento destas e, por conseguinte, do objeto da ciência da língua.

Essas glosas são complementares, de maneira que poderiam receber uma formulação única: **a escrita é, em si e por si, um sistema semiológico que supõe uma abstração de alto grau.**

A segunda acepção não presente no levantamento de Rosário (2020) figura no início da “Aula 9” (de 10 de fevereiro de 1969), na qual Benveniste diz o seguinte:

Uma noção que me parece importante e que ainda não foi explorada nas relações com a *escrita* é a de *mensagem*. O mensageiro recita um texto que memorizou. Ele não fala. Não é seu discurso que sai de sua boca. **Ele é a boca e a língua de um outro.** Que **situação singular** e como não organizaria ela um **discurso tão particular!** (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 136).

Nesse trecho, a reflexão semiológica acerca da escrita dá lugar, novamente, a uma reflexão algo enunciativa. O termo *mensagem* tem, aí, uma dupla acepção: a mensagem como **discurso em geral** e a mensagem como **um discurso de natureza particular.**

Por um lado, a mensagem enquanto discurso em geral é uma acepção verificável em outros escritos benvenistianos, como “A forma e o sentido na linguagem” (1966/1967): “O sentido a transmitir, ou se se quiser, a mensagem é definida, delimitada, organizada por meio das palavras; e o sentido das palavras, por seu turno, se determina em relação ao contexto de situação” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967], p. 232-233).

Por outro lado, a mensagem enquanto um discurso de natureza particular instaura o que poderíamos chamar de um *quadro figurativo da enunciação no limite do “diálogo”* (cf. BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87-90): o locutor é um *mensageiro* que, como tal, não fala propriamente, mas recita um texto memorizado, em uma *situação singular*, na qual ele *é a boca e a língua de um outro.*

Além do mensageiro, da situação e da própria organização discursiva particular, Benveniste aponta outros elementos enunciativos da mensagem: “Quando o mensageiro deve memorizar muitas mensagens diferentes para levar a várias pessoas, precisa de um lembrete [...]. Ele poderá usar **referências gráficas** traçadas sobre um papel e que o ajudarão a **restituir** o texto específico que ele leva a um **destinatário específico**” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 136-137). Nesse excerto, surgem elementos como a referência (relacionada, aqui, à escrita) e a alocação (vinculada, nesse caso, tanto à restituição do texto do remetente da mensagem quanto à entrega desta ao destinatário).

Ainda na “Aula 9”, emergem duas outras acepções de escrita: a de escrita como **representação gráfica do mundo** e a de escrita como **representação gráfica da língua.**

A acepção de escrita como representação gráfica do mundo tem a ver com as origens, tanto sociogenéticas quanto ontogenéticas, da escrita. Na nona lição, pontua Benveniste (2014 [1969/2012], p. 37): “Quando o homem primitivo ‘representa’ desenhando um animal ou uma cena, ele a escreve. Sua ‘escrita’ reproduz a própria cena, ele escreve a realidade, ele não escreve a língua”. A partir disso, conclui: “Pode-se, então, dizer que a ‘escrita’ começa [sendo] ‘signo da realidade’ ou da ‘ideia’, sendo *paralela* à língua, mas não o seu *decalque*” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 137).

Contrariamente, pois, à crença de que a escrita surge como representação da língua (seu decalque), Benveniste sustenta um paralelismo não representacional entre a língua e a escrita nas origens desta. Afinal, as escritas pictográficas começam representando não a língua e sim o mundo: “A escrita não é aqui [na pictografia] signo da língua, mas signo do referente” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 139).

Esse paralelismo não se limita à sociogênese da escrita, isto é, ao seu surgimento na história, estando presente também na ontogênese dela, ou seja, em sua aquisição:

Não estou fazendo genética das escritas, nem procurando a origem da escrita. Quero apenas ver quais soluções o homem deu ao problema da “representação gráfica”. Minha constatação é que, **tanto na antiguidade mais distante que possamos alcançar quanto nos tempos modernos, o homem começa sempre representando graficamente o objeto do discurso ou do pensamento, ou seja, o referente.** A tendência “natural” é comunicar por um meio gráfico as *coisas* de que se fala, e não o discurso que fala das coisas. Não é, portanto, exato, para quem abraça o conjunto das manifestações da escrita, que a escrita seja signo da língua, que por sua vez seria “signo” do “pensamento”. Não se pode dizer, da escrita, que ela é signo de signo. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 139).

Já a acepção de escrita como representação gráfica da língua, apenas aludida ao final da “Aula 9”, é abordada a partir da “Aula 10” (de 17 de fevereiro de 1969). Nessa décima lição, questiona-se Benveniste: “O que é preciso para que esta representação gráfica [do mundo] se torne escrita? É preciso uma verdadeira descoberta: que o locutor-*scriptor* descubra que a mensagem é expressa em uma forma linguística e que é a forma linguística que a escrita deve reproduzir” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 141).

Para o linguista, trata-se de uma *verdadeira revolução*: “[...] a escrita tomará a língua como modelo. O *scriptor* orientará, então, seu esforço na direção de uma grafia que reproduza a fonia e, portanto, uma grafia que componha um número limitado de signos” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 141). Tais reprodução da fonia pela grafia e conseqüente limitação do repertório de unidades desta estão no âmago da concepção de escrita como representação não mais do mundo (signo do referente), mas agora da língua (signo linguístico).

Na “Aula 12” (de 3 de março de 1969), Benveniste formula a acepção (3) indicada por Rosário (2020), a de escrita como **um outro modo de ser língua, por ser o instrumento e a manifestação do processo de autossemiotização da língua.**

Nessa aula, o professor afirma que “A escrita e, mais particularmente a escrita alfabética, é o *instrumento da autossemiotização da língua*” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 155). Para isso sustentar, Benveniste apresenta duas proposições sobre a língua e um princípio fundamental da escrita, dos quais desdobra dois axiomas, que atualizam as duas proposições.

Quanto às duas proposições sobre a língua, trata-se das seguintes:

1) 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.

2) 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**. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 156).

A proposição (1) reitera a capacidade da língua de descrever a si mesma em seus próprios termos, ao mesmo tempo que é capaz, também, de interpretar (descrever) os outros sistemas, o que se deve a uma propriedade exclusiva sua: a propriedade metalinguística.

A proposição (2) situa, como condição da autossemiotização da língua enquanto interpretância/descrição de si mesma em seus próprios termos, a objetivação formal de sua substância, cujo instrumento é a escrita.

Quanto ao princípio fundamental da escrita, trata-se do seguinte:

No PRINCÍPIO, queremos **transmitir** ou **conservar** uma *mensagem*. Queremos, então, **veicular** à *distância* um enunciado, queremos **realizar** *graficamente o semiótico*. [...]

Se procedermos por indução para tentar encontrar o modelo primeiro da relação entre língua e escrita, veremos que a evolução geral dos sistemas gráficos conhecidos vai em direção à subordinação da escrita à língua. Pode-se dizer que a escrita foi e que ela é, em PRINCÍPIO, **um meio paralelo à fala**⁹ de contar as coisas ou de dizê-las à distância e que, PROGRESSIVAMENTE, a escrita se literalizou, conformando-se a **uma imagem cada vez mais formal da língua**. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 156, maiúsculas e negritos meus).

Nessa citação, há cinco formulações definitórias da escrita. As três primeiras são introduzidas por formas verbais; as duas últimas, por formas nominais:

⁹ Nessa “Aula 12”, lemos que, em seu princípio, a escrita foi e é “um meio paralelo à **fala**” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 156). Já na “Aula 9”, lemos que, em seu começo, a escrita surge como “paralela à **língua**” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 156), mas não como o seu decalque. Os termos *fala* e *língua* parecem ter, nessas duas citações, a mesma acepção: trata-se da forma primária de realização linguística.

- (1) transmitir ou conservar uma mensagem;
- (2) veicular à distância um enunciado;
- (3) querer realizar graficamente o semiótico;
- (4) um meio paralelo à fala de contar as coisas ou de dizê-las à distância;
- (5) uma imagem cada vez mais formal da língua.

As formulações (1), (2), (3) e (4) têm a ver com o que Benveniste designa, nessa “Aula 12”, de *princípio fundamental da escrita* (“No princípio, queremos...”, “a escrita foi e que ela é, em princípio...”). Tais formulações são complementares, de maneira que poderiam ser condensadas em uma só formulação: **a escrita foi e é, em seu princípio, um meio paralelo à fala de contar as coisas, de transmitir/conservar/veicular à distância uma mensagem/um enunciado e de querer realizar graficamente o semiótico**. Já a formulação (5) envolve uma consequência do princípio fundamental da escrita (“progressivamente, a escrita se literalizou...”).

Dessas formulações definitórias, abordarei primeiro a quinta e, depois, as anteriores. Isso porque creio ser a quinta aquela que está diretamente relacionada aos dois axiomas desdobrados por Benveniste do princípio fundamental da escrita.

O axioma (1), *a língua semiotiza tudo*, coloca em cena a capacidade da língua de “dar a um objeto ou a um processo qualquer o poder de *representar*. Para que um objeto seja ‘sagrado’, para que um ato se torne um ‘rito’, é preciso que a língua **enuncie** um ‘mito’, dê a razão de sua qualidade, torne ‘significantes’ os gestos ou as palavras”, de forma que “Todo comportamento social, toda relação humana, toda relação econômica supõe ‘valores’ **enunciados** e ordenados pela língua” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 157). O que está em jogo, nesse primeiro axioma, é o poder da língua de interpretar todas as atividades individuais e sociais do homem como ser simbólico. Esse poder da língua tem como condição (“é preciso que a língua enuncie”, “supõe ‘valores’ enunciados”) a sua enunciação.

O axioma (2), *a língua semiotiza a si mesma*, põe em relevo a capacidade da língua de “opera[r] uma redução sobre si mesma”, na qual “a escrita muda de função: de instrumento para **iconizar o real**, ou seja, o *referente*, a partir do discurso, ela se torna, pouco a pouco, o meio de **representar o próprio discurso**, logo os elementos do discurso, logo os elementos desses elementos (sons/letras)” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 157). O que está em questão, nesse segundo axioma, é o poder da língua de semiotizar a si própria, sendo a escrita o instrumento dessa autosemiotização. Tal poder tem como consequência a mudança de função

da escrita na relação com o discurso (a mudança da representação do real *a partir do* discurso para a representação do *próprio* discurso).

Nesses dois axiomas, a teorização semiológica de Benveniste encontra, novamente, a sua teorização enunciativa, seja no axioma (1), em que a enunciação é condição do poder da língua de tudo semiotizar, seja no axioma (2), em que o poder da língua de semiotizar a si própria tem como consequência a mudança de função da escrita em relação ao discurso, realização do sistema linguístico via ato enunciativo.

Na redução que a língua opera sobre si mesma, ao objetivar a sua substância, a escrita deixa de iconizar o real (o referente) e passa a representar a própria língua (realizada no discurso e nos elementos formais deste). Eis a literalização da escrita, a sua conformação a uma imagem cada vez mais formal da língua. Trata-se, aqui, da formulação definitória (5), a qual está mais ligada à ideia de escrita como *instrumento da autosemiotização da língua* e, por conseguinte, à teorização semiológica de Benveniste.

Por sua vez, as formulações (1), (2), (3) e (4) estão mais vinculadas à ideia de escrita como *instrumento de iconização do real* e, assim, à teorização enunciativa benvenistiana. Afinal, as ideias de *transmissão/conservação de uma mensagem*, de *veiculação à distância de um enunciado*, de *querer realizar graficamente o semiótico*, de *meio paralelo à fala de contar as coisas ou de dizê-las à distância* concernem a um “funcionamento” da escrita em seu *princípio*, mesmo esta não tendo ainda *se literalizado*, o que só ocorre *progressivamente*.

Portanto, a formulação (5) – a de escrita como *uma imagem cada vez mais formal da língua* – está para os dois axiomas (a língua semiotiza tudo e a língua semiotiza a si mesma), como as formulações anteriores – as de escrita como *um meio paralelo à fala de contar as coisas*, de *transmitir/conservar/veicular à distância uma mensagem/um enunciado* e de *querer realizar graficamente o semiótico* – estão para o princípio fundamental da escrita.

Todavia, sendo os dois axiomas desdobrados do princípio fundamental e sendo a formulação (5) uma consequência das anteriores, mais do que apartadas, as teorizações semiológica e enunciativa de Benveniste, também aqui, entrecruzam-se. Ora, tanto não há sistema sem discurso e discurso sem sistema quanto não há, sem essa dupla significância, interpretância da língua em relação a tudo o que não é ela e, mesmo, a ela própria. Logo, tal como na “Aula 9” a teorização enunciativa sobre a relação escrita-mensagem brota no solo da teorização semiológica sobre a escrita como representação gráfica do mundo e sobre a escrita como representação gráfica da língua, nessa “Aula 12”, a discussão acerca do “funcionamento” da escrita em seu princípio germina no ventre da discussão semiológica acerca da escrita como instrumento da autosemiotização da língua.

A penúltima mudança de perspectiva da escrita nas *Últimas aulas* se encontra na “Aula 14” (de 17 de março de 1969), em cuja introdução declara Benveniste:

Até aqui estudamos a **escrita enquanto fenômeno** e na perspectiva da língua para analisar o seu funcionamento. Hoje, gostaria de considerar a **escrita enquanto operação** e em suas *denominações*. A operação só existe se denominada. Há, portanto, aqui, um processo linguístico: como uma língua nomeia o ato que lhe dá expressão escrita. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 167).

A fim de compreendermos a diferença entre as expressões *escrita enquanto fenômeno* e a *escrita enquanto operação* – ligadas às concepções (4) apontadas por Rosário (2020) –, talvez seja pertinente examinarmos os segmentos frasais que acompanham tais expressões. A expressão *escrita enquanto fenômeno* é acompanhada pelo seguinte segmento: *e na perspectiva da língua para analisar o seu funcionamento*. Já o segmento que complementa a expressão *escrita enquanto operação* é o seguinte: *e em suas denominações*. No primeiro caso, o funcionamento linguístico caracteriza a escrita enquanto fenômeno. No segundo caso, o processo linguístico de nomeação caracteriza a escrita enquanto operação.

Mas, afinal de contas, o que Benveniste entende por *fenômeno* e por *operação* nesse contexto teórico?

Embora não defina pontualmente o termo *fenômeno*, ao empregá-lo para sumarizar o conteúdo das lições precedentes, o linguista parece condensar, com esse termo, todas as concepções até então derivadas de suas *Últimas aulas*: “Até aqui estudamos a escrita enquanto *fenômeno* e na perspectiva da língua para analisar o seu funcionamento” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 167).

Já o termo *operação* é assim glosado: “A operação só existe se denominada. Há, portanto, aqui, um processo linguístico: como uma língua nomeia o ato que lhe dá expressão escrita” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 167). Nesse caso, a denominação pode ser entendida como o processo de nomear, ao passo que a escrita enquanto operação pode ser compreendida como o ato nomeado que *dá expressão escrita à língua*. A escrita como operação é, pois, o escrever enquanto **ato que dá expressão escrita à língua**. Tal ideia de *dar expressão* atesta que, nessa “Aula 14”, é igualmente possível vislumbrar a dimensão discursiva da escrita.

A última mudança de perspectiva da escrita nas *Últimas aulas* se localiza na “Aula 15” (de 24 de março de 1969), em que Benveniste apresenta a aceção (5) sinalizada por Rosário (2020), a de escrita como **forma secundária da fala**.

Na primeira parte dessa lição, Benveniste comenta que o curso buscou “estudar a língua, depois sua relação com a escrita, para ver como uma e outra *significavam*”: “Ora, deparamo-nos com a seguinte constatação: a língua e a escrita significam exatamente da mesma maneira”

(BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 173). A tal constatação, segue-se uma nota de ouvinte que parece exemplificar essa *mesma maneira de significar* da língua e da escrita: “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/” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 173).

Na segunda parte da aula, Benveniste diz o seguinte:

Ponto atual de minhas reflexões, corrigindo parcialmente aquelas que precedem:

[início de nota de ouvinte]

A língua e a escrita

De encontro a: “A língua é independente da escrita”, *Cours de linguistique générale*, p. 45,

[fim de nota de ouvinte]

todos os problemas das relações entre a língua e a escrita são renovados se colocarmos o seguinte princípio fundamental: *a escrita é uma forma secundária da fala*. É a fala transferida da audição à visão: a fala, somente auditiva, torna-se escrita, somente visual.

Tudo se explica por esse princípio de que a escrita ainda é fala, sob uma forma secundária (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 177, **negritos na nota de ouvinte do original**).

A partir dessa citação anterior, faço três apontamentos.

O primeiro apontamento tem a ver com a nota de ouvinte que se mescla à nota de Benveniste e que reproduz uma citação do CLG à qual se opõe (“De encontro a”) a continuidade da nota benvenistiana, nota que retoma, nessa “Aula 15”, o *princípio fundamental* já atribuído à escrita na “Aula 12” (de três semanas antes) – “[...] todos os problemas das relações entre a língua e a escrita são renovados se colocarmos o seguinte princípio fundamental: *a escrita é uma forma secundária da fala*. É a fala transferida da audição à visão: a fala, somente auditiva, torna-se escrita, somente visual”. Na “Aula 12”, o princípio fundamental da escrita havia sido enunciado por Benveniste em quatro formulações definitórias, condensáveis em uma formulação única, a de escrita como **um meio paralelo à fala de contar as coisas, de transmitir/conservar/veicular à distância uma mensagem/um enunciado e de querer realizar graficamente o semiótico**. A retomada desse princípio fundamental e de suas distintas formulações entre uma aula e outra nos conduz aos dois seguintes apontamentos.

O segundo apontamento implica uma diferença entre uma formulação e outra, diferença que reside na substituição da expressão nominal *meio paralelo à fala* (“Aula 12”) pela expressão nominal *forma secundária da fala* (“Aula 15”). Se a substituição do substantivo *meio* pelo substantivo *forma* não parece ter grandes implicações, o mesmo não se pode dizer da substituição do adjetivo *paralelo* pelo adjetivo *secundária*. Afinal, na “Aula 9”, Benveniste afirma que a escrita começa sendo signo do referente e não signo da língua: “Pode-se, então,

dizer que a ‘escrita’ começa [sendo] ‘signo da realidade’ ou da ‘ideia’, sendo *paralela* à língua, mas não o seu *decalque*” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 137). Todavia, esse paralelismo sustentado pelo linguista diz respeito à relação da escrita icônica com a língua e não à relação da escrita literal com a língua. Isso porque, como vimos na “Aula 12”, “progressivamente, a escrita se literalizou, conformando-se a uma imagem cada vez mais formal da língua” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 156). Nessa progressiva literalização, a escrita deixa de ser paralela à (independente da) língua para a ela conformar-se: “[...] a evolução geral dos sistemas gráficos conhecidos vai em direção à subordinação da escrita à língua” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 156). Em outras palavras, nessa conformação/subordinação, a escrita adquire *face linguística*.

O terceiro apontamento coloca em cena outra diferença entre as duas formulações, a qual repousa na substituição das formas que glosam a expressão nominal nuclear de cada uma. A expressão nominal *meio paralelo à fala* (nuclear da formulação da “Aula 12”) é glosada por formas verbais (*contar as coisas, transmitir/conservar/veicular à distância uma mensagem/um enunciado, querer realizar graficamente o semiótico*). Já a expressão nominal *forma secundária da fala* (nuclear da formulação da “Aula 15”) é glosada por uma paráfrase definitiva (*É a fala transferida da audição à visão: a fala, somente auditiva, torna-se escrita, somente visual*). Poder-se-ia pensar que, enquanto as formas verbais se centram em uma característica pragmática da escrita, a paráfrase definitiva enfatiza uma característica sensorial sua. Mas, em uma leitura mais atenta da “Aula 15”, vemos que a fala e a escrita são nela comparadas não só em termos sensoriais (audição/visão). As comparações entre ambas consistem, mais precisamente, em **cinco homologias**.

Antes, porém, de passar a elas, é preciso justificar o uso aqui feito do termo e da noção de *homologia*. As cinco homologias entre fala e escrita que apresento a seguir são produtos de uma interpretação minha da “Aula 15”. Tal interpretação ancora-se tanto em leituras e releituras da referida lição, feitas e refeitas com vistas a tentar compreender a lógica subjacente ao complexo raciocínio nela desenvolvido, quanto da definição que Benveniste formula para a relação de homologia em “Semiologia da língua” (1969):

O segundo tipo de relação [entre sistemas de signos] é a RELAÇÃO DE HOMOLOGIA, que estabelece uma correlação entre as partes de dois sistemas semióticos. [...] **esta relação não está constatada, mas instaurada em virtude de conexões que se descobrem ou que se estabelecem entre dois sistemas distintos**. A natureza da homologia pode variar, intuitiva ou racional, substancial ou estrutural, conceptual ou poética. (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 62).

A esse propósito, poder-se-ia questionar, por um lado, o recurso que aqui faço à relação de homologia e, por outro lado, a pertinência de a ela recorrer para estabelecer conexões entre a fala e a escrita se, ao definir a relação homológica, Benveniste menciona “sistemas distintos” e se a incursão por suas aulas até aqui realizada indica uma gradual suspensão da distinção entre a fala e a escrita como sistemas diferentes.

Acerca do primeiro questionamento, justifico o recurso à relação de homologia com o emprego que é feito, na própria “Aula 15”, dos termos *relação de homologia* e *homólogos* em nota de ouvinte e em nota de Benveniste. Na nota de ouvinte, lemos: “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” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 173, nota de ouvinte). Na nota de Benveniste, lemos: “Fica claro que a escrita não poderia curto-circuitar a fala (a saber, expressar por meios inteiramente distintos, não **homólogos** à fala)” (BENVENISTE, 2014 [1969/2014], p. 178).

Acerca do segundo questionamento, a tomada da fala e da escrita como sistemas distintos ou não é ambígua mesmo nessa “Aula 15” (em que lemos *sistema primário* e *sistema secundário*). Contudo, sendo sistemas distintos ou – conforme o ponto de chegada de Benveniste – partes de um mesmo sistema, creio que ambas podem ser relacionadas em termos de homologia. Isso porque, em outro trecho do parágrafo que define a relação homológica no artigo de 1969, encontramos uma abertura que autoriza homologias não somente entre sistemas distintos, mas igualmente entre partes de um mesmo sistema: “**Dois estruturas linguísticas de estruturas diferentes** podem revelar homologias parciais ou extensas” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 62).

O que seriam essas duas estruturas linguísticas de estruturas diferentes? Seria possível pensar, por exemplo, em homologias entre duas unidades linguísticas de níveis diferentes (mas de um mesmo sistema), como o fonema e o morfema? Ou, como veremos a seguir, entre a unidade da fala (o signo linguístico) e a unidade da escrita (o signo da escrita)?

Penso que sim. Penso, também (a partir da “Aula 15”), que são possíveis homologias entre realizações diferentes do sistema da língua (os processos de escrever/falar e de ler/ouvir).

Passemos, pois, às cinco homologias entre a fala e a escrita identificáveis na “Aula 15”.

A primeira é uma **homologia processual/operatória**: tal homologia é anunciada por uma nota de ouvinte já citada antes – “[...] /falar/ está para /ouvir/ assim como /escrever/ está para /ler/” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 173, nota de ouvinte). Essa homologia é complexificada em uma nota seguinte, do próprio Benveniste: “‘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 como o avesso da outra” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 180). A partir disso, conclui o linguista: “[...] a relação da leitura com a escrita é simétrica à da fala ouvida com a fala enunciada. ‘Ler’ é ‘ouvir’; ‘escrever’ é ‘enunciar’” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 180). Tendo estabelecido uma *complementaridade* entre leitura e escrita, Benveniste institui uma homologia em termos de *simetria* entre a relação escrita-leitura e a relação fala-escuta, considerando homólogas “partes” suas: ler/ouvir (as partes mais ligadas à “compreensão”) e escrever/falar (as partes mais associadas à “produção”).

A segunda homologia é uma **homologia tipológica**: conforme Benveniste (2014 [1969/2012], p. 177), “pode-se estabelecer uma correlação entre tipo de língua e tipo de escrita”. Os exemplos fornecidos pelo linguista são, de uma parte, línguas e escritas de signos fixos (formas indecomponíveis), caso do chinês, e, de outra parte, línguas e escritas de signos variáveis (formas decomponíveis), caso das línguas de escrita alfabética.

A terceira homologia é uma **homologia semiológica**: na falta de adjetivo melhor, escolho *semiológica* para qualificar essa homologia, estabelecida a partir da distinção da fala e da escrita quanto aos demais sistemas de signos – “A escrita se manifesta como uma forma secundária da fala na medida em que 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” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 178, nota de ouvinte). Disso, decorre que a fala e a escrita, por comportarem as duas propriedades características do discurso enquanto expressão linguística, são ambas pertencentes à língua e, por conseguinte, são ambas pensáveis em termos de *sistema* (propriedade semiótica) e em termos de *discurso* (propriedade semântica).

A quarta homologia é uma **homologia estrutural**: tal homologia começa em uma nota de ouvinte que, partindo de uma formulação do CLG, problematiza duas definições contidas nessa formulação e apoiadas nas noções de *signo* e de *representação*. Nessa nota, lemos:

Que sentido dar a essas duas definições em que uma se apoia sobre a noção de “signo” e a outra sobre a de “representação”? Deve-se atentar para o poder dos termos que se maneja.

1) Na noção de “signo linguístico” reside necessariamente a de “sistema linguístico”. Poderíamos, então, falar de um “signo de escrita” no sentido em que se fala de um “signo linguístico” (significante + significado)?

Como analisar um grafo? Pode-se apreender um “significante”, por exemplo, traços (um traço vertical seguido de um círculo e sua combinação). Mas e o “significado”? O grafo remete a um fone. Seja uma relação grafo + fone. É tudo. Não temos que lidar com um sistema de significantes, mas, simplesmente, com uma correspondência grafo-fônica. “Signo” é tomado em sua acepção comum e não técnica, portanto, sem interesse.

2) Em que sentido deveríamos tomar “representação”? A escrita “representa” uma forma secundária da fala, que é primeira. É a fala transferida. Ela permite que a língua semiotize a si mesma. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 178-179, nota de ouvinte).

Nessa nota, *significantes*, em *sistema de significantes*, parece ter a acepção de *signos*, e, como a noção de *signo* parece ser descartada relativamente à escrita, também a noção de *sistema de signos* parece sê-lo. Logo, a relação homológica entre a fala e a escrita, no que diz respeito a uma homologia estrutural pautada nas noções de *signo* e de *representação*, pode ser definida em termos de **correspondência grafofônica** não entre sistemas distintos, mas entre realizações de um mesmo sistema: a língua.

Duas notas de Benveniste após essa nota de ouvinte parecem corroborá-la: “A escrita é, portanto, um revezamento (*relais*) da fala, é a *própria fala fixada em um sistema secundário de signos*. Mas ainda que secundário, esse sistema continua sendo o da própria fala, sempre apto a se tornar fala de novo” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 179). E ainda:

Em suma, qual a relação entre o sistema primário (fala) e o sistema secundário (escrita)? A partir do momento em que se coloca a escrita no prolongamento da fala e sempre como uma forma de fala, parece que **a escrita é não um signo, mas um revezamento (*relais*) da fala**: um dispositivo que retoma e retransmite o conjunto dos signos recebidos. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 181).

Esclarece-se, assim, a ideia de *forma secundária*: não se trata de uma forma paralela/independente (como a escrita icônica das aulas anteriores). Também não se trata mais apenas de uma forma conformada/subordinada à língua (como a escrita literal das lições precedentes). Trata-se, agora, de um *prolongamento* da fala. É notório, inclusive, o uso, nessa lição final, dos termos *fala* e *escrita* mais do que dos termos *língua* e *escrita*.

A escrita é uma forma secundária da *fala*, pois é uma forma secundária de realização da língua. Se a realização primária desta é vocal, como nos diz Benveniste em “O aparelho formal da enunciação” (1970), ao falar em *realização vocal da língua*, a sua realização secundária é gráfica, como nos diz também ele na “Aula 12”, ao falar em *realização gráfica do semiótico*. Por isso, a escrita não é meramente um *signo* (representação em termos de *decalque*), mas uma *transferência* ou um *revezamento* da fala (representação em termos de *retomada* e de *retransmissão* de seus signos por um dispositivo que os fixa em uma forma secundária).

A quinta homologia é uma **homologia sensório-motora**, a qual comparece em dois momentos da “Aula 15”. O primeiro momento consta logo após a definição de escrita como *forma secundária da fala*, em que a homologia se introduz na glosa dessa formulação definitiva: “É a fala transferida da audição à visão: a fala, somente auditiva, torna-se escrita, somente visual” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 177). O segundo momento é o seguinte:

A escrita é a fala convertida pela mão em signos falantes. A mão e a fala se sustentam na invenção da escrita. A mão prolonga a fala.

O sistema primário voz (a boca)-orelha é *revezado* (*relayé*) pelo sistema secundário mão (a inscrição)-olho. A mão tem o papel de emissor traçando as letras, e o olho se torna o receptor coletando os traços escritos.

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**. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 179).

Se, no primeiro momento, a homologia opera no campo sensorial, distinguindo a fala e a escrita pelos sentidos que as caracterizam (fala/audição; escrita/visão), no segundo momento, ao sensorial, acrescenta-se um novo parâmetro: o motor. Diferentemente do primeiro momento, o segundo não resalta somente as capacidades perceptuais específicas à fala e à escrita (retomando a audição como *orelha* e a visão como *olho*). Nesse segundo momento, são igualmente sublinhadas as capacidades motoras próprias a uma e a outra na realização linguística, capacidades também “corporificadas” (a *voz/boca* representando a realização vocal e a *mão/inscrição* representando a realização gráfica).

Além das conexões sensório-motoras estabelecidas entre fala e escrita, na citação anterior, outro elemento chama a atenção. Trata-se do *elo* descrito entre a boca e a orelha, de uma parte (na realização vocal), e entre a mão e o olho, de outra parte (na realização gráfica). Esse elo é, no primeiro caso, a *fonia emitida-ouvida* e, no segundo caso, a *grafia traçada-lida*.

Retorna, aqui, no âmago da homologia sensório-motora, a homologia processual/operatória, com destaque para os processos/as operações que se efetuam no interior de cada uma das realizações da língua: a fala e a escuta no interior da realização vocal, bem como a escrita e a leitura no interior da realização gráfica.

Vemos, uma vez mais, as teorizações semiológica e enunciativa de Benveniste se enredarem: a homologia sensório-motora está para a sua teorização semiológica assim como a homologia processual/operatória está para a sua teorização enunciativa. De um lado, os *modos operatórios* que caracterizam semiologicamente a fala e a escrita (em termos de ação que uma e outra exercem sobre o corpo). De outro lado, os *tipos de funcionamento* que as caracterizam enunciativamente (em termos de funcionamento semântico)¹⁰.

Em resumo: o **problema da natureza da escrita** é abordado por Benveniste no âmbito da **relação sistema-discurso**, a qual, nessa derradeira aula – como em lições anteriores e mais do que em todas – incide como um ponto de sutura na reflexão benvenistiana acerca da escrita, quer dizer, é uma relação organizadora dessa reflexão.

¹⁰ O adjetivo *operatório*, em *modo operatório*, não tem a mesma acepção que o adjetivo *operatória*, em *homologia processual/operatória*, termo derivado de *escrita enquanto operação* (expressão da “Aula 14”) e de *operação da leitura* (expressão da “Aula 15”). No modo operatório, temos um aspecto orgânico em questão. Nas operações de escrita e de leitura, temos um funcionamento discursivo em relevo.

2.3 Síntese e encaminhamentos (I)

No Quadro 2, a seguir, busco sintetizar os usos e as acepções do termo *escrita* nos PLG I e II, assim como as acepções de *escrita* derivadas das *Últimas aulas*. Após a apresentação desse quadro, tirarei consequências, para esta tese, das ideias benvenistianas nele sintetizadas.

Quadro 2 – Síntese dos usos e das acepções benvenistianas de *escrita*. [continua]

USOS DO TERMO <i>ESCRITA</i> NOS PLG I E II
<ul style="list-style-type: none"> • Uso ligado à ideia de sistemas de representação: uso vinculado aos tipos de escrita inventados pela humanidade, os quais se distinguem pela espécie de notação dos sons da língua que estabelecem, como a escrita alfabética (com uma notação fonemática), a escrita chinesa (com uma notação morfemática) e a escrita cuneiforme (com uma notação silábica). • Usos ligados às ideias de língua escrita e de discurso escrito: usos vinculados não a uma dicotomia teórica entre o falado e o escrito, mas a uma descrição linguística das relações que organizam as diversas formas temporais no sistema verbal do francês moderno. • Usos ligados à ideia de sistema semiótico: usos que apresentam distintas formulações conforme o momento do texto “Semiologia da língua” (1969) em que figuram: <ul style="list-style-type: none"> • 1º momento: a escrita é um problema semiológico reservado a um exame particular. • 2º momento: os signos da escrita são listados junto de diversos outros que, organizados em sistemas, estruturam a vida humana. • 3º momento: a escrita é mobilizada como base semiológica comum a distintos alfabetos (“gráfico”, Braille, Morse), que, justamente por partilhá-la, admitem ser convertidos um no outro. • 4º momento: a escrita é abordada no âmbito de uma relação entre alfabetos que não é mais apenas de conversibilidade (simetria), mas também de interpretância (dissimetria), devido ao fato de o alfabeto gráfico poder interpretar os alfabetos Morse e Braille, por ter um domínio de validade (alcance social) mais extenso do que os deles. • 5º momento: a escrita é utilizada como exemplo de relações sincrônicas de engendramento (a escrita ordinária engendra a escrita estenográfica) e como exemplo de relações diacrônicas de derivação (a escrita demótica derivou da escrita hieroglífica). • 6º momento: a escrita é usada como exemplo de relação de homologia entre a escrita e o gesto ritual na China. • Uso ligado à ideia de enunciação escrita: uso vinculado à ideia prospectiva de um estudo da enunciação escrita que considere o ato de enunciação escrita, a situação em que o ato de enunciação escrita se realiza e os instrumentos linguísticos de realização da enunciação escrita. • Uso ligado à ideia de modos de enunciação escrita: uso vinculado à ideia prospectiva de escrita como um conjunto diversificado de modos de enunciação determinados pela rede complexa de relações espaço-temporais que, por sua vez, desdobra-se da inserção do escrevente em seu discurso escrito (como sujeito) e na sociedade (como participante). • Uso ligado à ideia de unidade da palavra escrita: uso vinculado ao fato de a escrita ser uma organização análoga à língua (em sua realização vocal), porque igualmente composta por unidades que se dissociam e que se integram em níveis articulados.
ACEPÇÕES DE <i>ESCRITA</i> NO CAPÍTULO 1 DAS <i>ÚLTIMAS AULAS</i>
<ul style="list-style-type: none"> • “Primeira aula” (de 2 de dezembro de 1968): a fala e a leitura/escrita são apresentadas como sistemas que, apesar de distintos, são os principais sistemas que utilizamos no universo de signos em que vivemos. • “Aula 5” (de 13 de janeiro de 1969): a fala e a escrita são sistemas que, apesar de distintos, por serem de mesmo tipo (de mesma base semiológica), são mutuamente conversíveis um no outro e permitem “dizer a mesma coisa” em um e em outro. • “Aula 7” (de 27 de janeiro de 1969): a escrita é um sistema dependente/interpretado pela língua como sistema autônomo/interpretante, mas, por ser o único sistema com significância de segundo grau em relação à significância de primeiro grau da língua, a escrita é, na verdade, não um sistema distinto, mas parte do mesmo sistema da língua e, por isso, relativamente conversível com ela.
ACEPÇÕES DE <i>ESCRITA</i> NO CAPÍTULO 2 DAS <i>ÚLTIMAS AULAS</i>
<ul style="list-style-type: none"> • “Aula 8” (de 3 de fevereiro de 1969): a escrita é, em si e por si, um sistema semiológico que supõe uma abstração de alto grau. • “Aula 9” (de 10 de fevereiro de 1969) e “Aula 10” (de 17 de fevereiro de 1969): <ul style="list-style-type: none"> • A escrita relacionada à mensagem envolve um uso singular de referências gráficas enquanto procedimentos de auxílio à restituição de uma mensagem a um destinatário.

- A escrita como representação gráfica do mundo é a escrita do referente, paralela à (independente da) língua, pois comunica as “coisas” de que se fala e não o discurso que fala das “coisas”, sendo uma escrita comum ao começo tanto da invenção da escrita pelo homem quanto da aquisição da escrita pela criança.
- A escrita como representação gráfica da língua é a escrita da língua, porque toma esta como modelo, sendo uma grafia que reproduz a fonia e que se compõe de um número limitado de signos.
- “Aula 12” (de 3 de março de 1969):
 - A escrita foi e é, em seu princípio, um meio paralelo à fala de contar as coisas, de transmitir/conservar/veicular à distância uma mensagem/um enunciado e de querer realizar graficamente o semiótico.
 - A escrita progressivamente se literalizou, tornando-se uma imagem cada vez mais formal da língua, deixando de ser paralela a esta para a ela se subordinar, adquirindo face linguística.
 - A escrita passa de instrumento de iconizar o real, ou seja, o *referente* a partir do discurso para o meio de representar a própria língua (realizada no discurso e nos elementos formais deste), tornando-se o instrumento da autosemiotização da língua.
- “Aula 14” (de 17 de março de 1969) e primeira parte da “Aula 15” (de 24 de março de 1969):
 - A escrita enquanto fenômeno envolve as acepções de *escrita* abordadas nas aulas anteriores.
 - A escrita (e a leitura) enquanto operação, de um lado, envolve a denominação como processo linguístico de nomear e, de outro lado, envolve o escrever como ato que dá expressão escrita à língua.
- Segunda parte da “Aula 15” (de 24 de março de 1969):
 - A escrita é uma forma secundária da fala, sendo comparável a esta a partir de cinco homologias:
 - Uma **homologia processual/operatória**: os processos/as operações de leitura e de escrita estabelecem entre si uma relação de complementaridade, simétrica à relação entre a fala ouvida (escuta) e a fala enunciada; além dessa simetria entre as relações escrita-leitura e fala-escuta, há homologias entre “partes” suas: ler/ouvir (as partes mais ligadas à “compreensão”) e escrever/falar (as partes mais associadas à “produção”).
 - Uma **homologia tipológica**: pode-se estabelecer correlações entre tipos de língua e tipos de escrita – há línguas e escritas de signos fixos (formas indecomponíveis), caso do chinês, assim como há línguas e escritas de signos variáveis (formas decomponíveis), caso das línguas de escrita alfabética.
 - Uma **homologia semiológica**: a fala e a escrita, por comportarem as duas propriedades características do discurso enquanto expressão linguística, são ambas pertencentes à língua e, por conseguinte, são ambas pensáveis em termos de *sistema* (propriedade semiótica) e em termos de *discurso* (propriedade semântica).
 - Uma **homologia estrutural**: não há um signo de escrita como há um signo linguístico, pois, se o “grafo” tem um significante (seus traços materiais), ele não tem um significado, apenas remetendo a um “fone”, de modo que, com a escrita, não lidamos com um sistema de signos distinto daquele da fala e sim com uma correspondência grafofônica entre realizações de um mesmo sistema: a língua. Por isso, a escrita não é meramente um *signo* (representação em termos de decalque), mas um *revezamento* da fala (representação em termos de retomada e de retransmissão de seus signos por um dispositivo que os fixa em uma forma secundária). A escrita é um *prolongamento* da fala, permitindo que a língua semiotize a si mesma.
 - Uma **homologia sensória-motora**: essa homologia, de um lado, destaca o aspecto sensorial que distingue a fala e a escrita em termos de faculdades perceptuais específicas a uma e a outra (fala/audição; escrita/visão) e, de outro lado, destaca o aspecto motor que as distingue em termos de capacidades motoras próprias a uma e a outra na realização linguística, capacidades também “corporificadas” (a *voz/boca* representando a realização vocal e a *mão/inscrição* representando a realização gráfica). Entre a boca e a orelha, o elo é a *fonia* emitida-ouvida; entre a mão e o olho, o elo é a *grafia* traçada-lida.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Das ideias benvenistianas recapituladas nas duas seções anteriores, tiro, nesta seção, duas grandes consequências para a presente investigação.

A **primeira consequência** concerne à impossibilidade de se dissociar as teorizações enunciativa e semiológica de Benveniste. Nem redutíveis nem apartadas uma da outra, essas teorizações são reflexões particulares no interior de seu pensamento geral sobre a linguagem.

Nas *Últimas aulas*, embora a teorização semiológica esteja no centro do debate, a teorização enunciativa não deixa de comparecer (como atestam a expressão “dizer a mesma coisa”, na “Aula 7”; a reflexão sobre a relação escrita-mensagem, na “Aula 9”; o recurso à figura do locutor, na “Aula 8”, na “Aula 9” e na “Aula 10”; o princípio fundamental da escrita

e a enunciação como condição da interpretância da língua, na “Aula 12”; as acepções de *escrita* e de *leitura* como atos/operações/processos, na “Aula 14” e na “Aula 15”).

Entretanto, pontos de contato entre as teorizações semiológica e enunciativa de Benveniste constam já em escritos por ele publicados em vida, como “O aparelho formal da enunciação” (1970) e “Semiologia da língua” (1969).

No texto de 1970, o autor afirma que “É a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação [o da conversão do sistema em discurso], e ela conduz à teoria do signo e à análise da significância”, ao que acrescenta a seguinte nota de rodapé: “Tratamos disso particularmente num estudo publicado pela revista *Semiotica*, I, 1969” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83). O autor remete, aqui, ao artigo “Semiologia da língua” (1969), fincando a teorização semiológica no coração da teorização enunciativa.

No artigo de 1969, Benveniste defende que a língua é o interpretante de si e dos demais sistemas por “se manifesta[r] pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar é sempre falar de”, além de por ser “a única atualização da comunicação intersubjetiva” (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 62). O linguista crava, aqui, a teorização enunciativa no âmago da teorização semiológica.

A esse propósito, Normand (1986) chama a atenção para o elo entre as duas teorizações: “Com o programa de uma linguística alargada ao diálogo, a semiologia, ciência geral de tudo o que na cultura se supõe fazer sentido, encontra necessariamente a dimensão da comunicação”, a qual reintroduz “dois excluídos do programa saussuriano, o *sujeito* e o *referente*” (NORMAND, 1989, p. 149).

Assim, por ambas ressaltarem o humano, a significação, o sistêmico e o discursivo, as teorizações semiológica e enunciativa de Benveniste – ainda que irreduzíveis uma à outra – são, aqui, vistas como indissociáveis. Tal indissociabilidade ocorre tanto no interior da teoria da linguagem benvenistiana quanto em qualquer proposta que, a partir dessa teoria, busque transformar em *objeto* um *tema* que envolva aspectos da ordem da semiologia e da ordem da enunciação, caso da perspectiva teórica da aquisição da escrita que aqui se persegue.

A **segunda consequência** diz respeito às concepções de língua e de escrita que podem ser derivadas das complexas ideias de Benveniste abordadas nas seções anteriores.

Quanto à **língua**, vimos que, tanto em uma abordagem indicial da enunciação quanto em uma abordagem operatória desta, Benveniste sublinha duas concepções de língua, uma concepção sistêmica e uma concepção discursiva. Trata-se da concepção de língua como sistema que comporta/combina, simultaneamente, a **significância dos signos** (a estrutura formal/o modo semiótico) e a **significância da enunciação** (o funcionamento discursivo/o

modo semântico). Essa significância articulada em duas dimensões faz da língua “a organização semiótica por excelência” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 63), capaz de interpretar todos os sistemas semiológicos que circulam socialmente e, inclusive, a si mesma.

Quanto à **escrita**, partindo das leituras de Flores (2018) e de Rosário (2020) e propondo interpretações próprias, busquei retomar as reflexões benvenistianas sobre a escrita. A meu ver, em meio tanto aos usos quanto às acepções do termo *escrita*, há “utilizações descritivas” e “utilizações teóricas” (cf. ONO, 2007, p. 29-30), distinguindo-se as utilizações teóricas por “graus diversos de teorização” (cf. NORMAND, 1986, p. 201).

Nos PLG, foram identificadas utilizações do termo *escrita* tanto descritivas (os usos ligados às ideias de *sistemas de representação*, de *língua escrita/discurso escrito* e de *sistemas semióticos*) quanto teóricas (o uso ligado às ideias de *enunciação escrita*, de *modos de enunciação escrita* e de *unidade da palavra escrita*).

No Capítulo 1 das *Últimas aulas*, há, na “Primeira aula”, uma utilização descritiva de termos relacionados à escrita (“lemos e escrevemos”); na “Aula 5” e na “Aula 7”, há utilizações teóricas do termo *escrita* em grau crescente de complexidade, enfatizando-se a conversão entre fala e escrita ora como sistemas distintos (“Aula 5”), ora como partes de um único sistema (“Aula 7”).

Nas aulas do Capítulo 2 das *Últimas aulas* aqui examinadas, o termo *escrita* é pouco utilizado descritivamente e muito utilizado teoricamente, ainda que em graus diversos.

Dentre as utilizações descritivas, consta a seguinte: a escrita e a leitura enquanto operações nomeadas em diferentes línguas (“Aula 14” e primeira parte da “Aula 15”).

Dentre as utilizações teóricas, constam as seguintes formulações: a escrita como sistema semiológico que supõe uma abstração de alto grau (“Aula 8”); a escrita relacionada à mensagem, a escrita como representação gráfica do mundo e a escrita como representação gráfica da língua (“Aula 9” e “Aula 10”); a escrita como meio paralelo à fala/instrumento de iconização do real e a escrita como imagem cada vez mais formal da língua/instrumento da autossemiotização da língua (“Aula 12”); a escrita e a leitura como atos/operações/processos (“Aula 14” e “Aula 15”); a escrita como forma secundária da fala (“Aula 15”).

O trajeto percorrido autoriza a constatação de que, assim como a **relação semiologia-enunciação** constitui e atravessa a reflexão de Benveniste sobre a natureza da língua (cf. 2.1 *supra*), a **relação sistema-discurso** permeia e articula a sua reflexão sobre a natureza da escrita (cf. 2.2 *supra*). Ou seja, as problemáticas semiológica e enunciativa são organizadoras das ideias benvenistianas tanto sobre a língua quanto sobre a escrita.

Com efeito, de todas essas ideias, as duas assinaladas no resumo das aulas do *Annuaire du Collège de France 1968-1969* salientam as teorizações semiológica e enunciativa:

A língua aparece, então, como um sistema distinto. Essa situação particular deve-se ao fato de que a língua – e a língua somente – significa de duas maneiras diferentes: semiótica, enquanto formada de signos distintivos, e semântica, enquanto capaz de enunciar mensagens. Tal propriedade explica, por sua vez, o poder metalinguístico que a língua é a única a possuir.

Enfim, nós examinamos as relações entre a língua e o sistema semiótico constituído pela escrita. Ao fim de um exame detalhado que nos fez percorrer os diferentes modelos de escrita atestados na história, pareceu-nos que, contrariamente à ideia admitida em toda parte, **a escrita não constitui um sistema distinto. É o prolongamento ou a projeção da língua mesma** e, portanto, está na mesma situação em relação aos sistemas extralinguísticos. Nós vemos na escrita o **instrumento** e a **manifestação** do processo de autossemiotização da língua. (BENVENISTE in LAPLANTINE, 2013, s/p.).

Se, no Capítulo 1 das *Últimas aulas*, a escrita figura em um contexto de reflexão sobre a **relação língua-outros sistemas** (já com um certo destaque quanto aos demais sistemas, visto a escrita ser o único sistema conversível com a língua/fala e o único a ter uma significância de segundo grau em relação à significância linguística de primeiro grau), no Capítulo 2, a escrita emerge em dois contextos distintos.

No contexto da **relação língua-escrita**, a escrita é apresentada, primeiramente, como um sistema semiológico “em si e por si” e, posteriormente, como um meio que surge paralelo à fala antes de a ela conformar-se.

No contexto da **relação língua-língua**, a escrita deixa de ser concebida como um sistema distinto da língua ou como um meio paralelo à fala para ser teorizada como o instrumento da autossemiotização da língua e como uma forma secundária da fala. Esse último contexto é o ponto de chegada – *ponto atual*, diz Benveniste na “Aula 15” – de suas reflexões sobre a escrita.

Todavia, o resumo do anuário acrescenta um termo que, salvo engano de minha parte, não figura nas *Últimas aulas*: trata-se do termo *manifestação*. Nas lições, especificamente na “Aula 12”, a escrita é, sim, definida como o *instrumento* da autossemiotização da língua, mas nada se diz sobre ela ser, também, a *manifestação* desse processo¹¹.

Não entendo, porém, que seja uma nova acepção de *escrita*, além da acepção de *escrita* como forma secundária da fala (o ponto de chegada benvenistiano). Minha interpretação é a de que a acepção de escrita como *manifestação do processo de autossemiotização da língua* é apenas uma reformulação parafrástica da acepção de escrita como *forma secundária da fala*.

¹¹ O termo mais próximo de *manifestação* consta na “Aula 15”, em uma nota de ovinete: “A escrita **se manifesta** como uma forma secundária da fala” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 178, nota de ovinete).

Afinal, o resumo do anuário reconstitui parte da argumentação da “Aula 15”, de início reiterando a dupla significância como uma propriedade que distingue a língua dos demais sistemas e, em seguida, reafirmando que “a escrita não constitui um sistema distinto”, sendo “o prolongamento ou a projeção da língua mesma”. Portanto, sendo ainda língua, a escrita igualmente apresenta as propriedades semiótica e semântica, estando “na mesma situação em relação aos sistemas extralinguísticos”.

Vale lembrar que o termo *prolongamento* comparece na “Aula 15”, como uma das glosas da definição de escrita como *forma secundária da fala*. Tanto esse termo quanto o termo *projeção* alinham-se aos termos *transferência*, *revezamento*, *retomada* e *retransmissão*, todos parafraseando a definição de escrita como *forma secundária da fala* na “Aula 15”.

No entanto, esses termos – *prolongamento*, *projeção*, *transferência*, *revezamento* e, sobretudo, *manifestação* – não ressaltam somente a **dimensão semiótica** da escrita, mas igualmente a sua **dimensão semântica**. A esse propósito, cabe recordar que, ainda nessa última aula, constam termos como *expressão*, *realização*, *operação* e *processo*.

Logo, se a acepção de escrita como *instrumento do processo de autossemiotização da língua* acentua a teorização semiológica de Benveniste, a acepção de escrita como *manifestação* desse processo acentua tanto a sua teorização semiológica quanto a sua teorização enunciativa. É a escrita em sua dupla significância (a dos signos e a da enunciação) que instrumentaliza e que manifesta a interpretância da língua por si própria: instrumentaliza, pois é o meio de execução desse processo; e manifesta, pois é, também, o resultado desse processo.

A partir das ideias benvenistianas até aqui reconstituídas, que concepções de **língua**, de **discurso**, de **fala** e de **escrita** podem fundamentar a concepção de **aquisição da escrita** que começará a ser desenvolvida na seção seguinte?

Em textos da teorização enunciativa de Benveniste, encontramos empregos dos termos *língua* e *discurso* remetendo a entidades teóricas distintas. É o caso de “O aparelho formal da enunciação”: “A enunciação supõe a conversão individual da **língua** em **discurso**” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83).

Já em textos da teorização semiológica, o discurso não é concebido como algo “distinto” da língua, mas como uma “maneira de ser língua”. É o caso de “Semiologia da língua”, em que se fala em uma língua que “**combina dois modos distintos de significância**, que denominamos modo SEMIÓTICO por um lado, e modo SEMÂNTICO, por outro” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 63).

De um lado, o sistema, o semiótico, a significância dos signos. De outro lado, o discurso, o semântico, a significância da enunciação. Em ambos os lados, língua. Então, se, para o Benveniste enunciativista, o discurso contém a língua enquanto sistema, para o Benveniste semiólogo, a língua contém tanto o sistema (dimensão semiótica) quanto o discurso (dimensão semântica).

Como esta tese se funda tanto sobre a sua teorização enunciativa quanto sobre a sua teorização semiológica, eu falarei, aqui, não em *língua* e em *discurso* enquanto entidades distintas, mas em *sistema* e em *discurso* enquanto duas maneiras de ser *língua*: ou, em termos aristotélicos, como a **língua em potência** (sistema) e como a **língua em ato** (discurso).

Entretanto, também o termo *discurso* é ambíguo em Benveniste, assumindo, em seus textos, duas principais acepções. Em “O aparelho formal da enunciação” (1970), encontramos uma acepção mais estrita de *discurso*, entendido como produto do ato enunciativo, equivalente a *enunciado*, a *texto do enunciado* e a *manifestação da enunciação*. Em “Semiologia da língua” (1969), encontramos uma acepção mais ampla de *discurso*, entendido como uma das duas dimensões da língua, equivalente a *enunciação* e a *semântico*. Ambas as acepções de *discurso* estão associadas à ideia de *língua em emprego*.

Nesta tese, concebo a **língua** como um **sistema semiológico** que comporta, simultaneamente, a significância dos signos e a significância da enunciação – essa última o sistema contém já quando convertido em **discurso**, isto é, em enunciado falado ou escrito. Por ser o único sistema a ter essa dupla significância, a língua é capaz de interpretar todos os demais sistemas que organizam as atividades individuais e sociais do homem como ser simbólico, inclusive a si mesma.

Ao autointerpretar-se, a língua semiotiza a si própria, sendo a **escrita** o instrumento e a manifestação desse processo de autossemiotização. Nessa concepção mais semiológica, a escrita é uma forma secundária da **fala**, porque é uma forma secundária de realização da língua – cuja realização primária é vocal. Assim concebida, a escrita é não um signo (representação em termos de decalque), mas um revezamento da fala (representação em termos de retomada e de retransmissão de seus signos por um dispositivo que os fixa em uma forma secundária, em uma objetivação que a língua opera de sua própria substância, prolongando-se/projetando-se em uma realização gráfica).

A conversão do sistema linguístico em discurso é operada pelo locutor (falante ou escrevente) ao enunciar (pela fala ou pela escrita). Por isso, como a **fala**, a **escrita** é, também, um **ato de enunciação**, por intermédio do qual ocorre a conversão do sistema em discurso (que o realiza vocal ou graficamente) e a constituição do locutor enquanto sujeito, bem como a

implantação do alocutário e da referência. Nessa concepção mais enunciativa, a escrita envolve tanto os elementos do quadro formal de realização enunciativa (o ato, a situação e os instrumentos linguísticos) quanto um conjunto diversificado de modos de enunciação determinados pela rede complexa de relações espaço-temporais que se desdobra da inserção do escrevente em seu discurso escrito (como sujeito) e na sociedade (como participante).

Em resumo: a **língua** é tanto sistema quanto discurso; o **discurso** é enunciado tanto falado quanto escrito; a **fala** e a **escrita** são tanto formas semiológicas de realização da língua quanto atos enunciativos de conversão do sistema em discurso e de estabelecimento de relações intersubjetivas e referenciais.

2.4 A relação fala-escrita e o problema da natureza da aquisição da escrita

Até aqui, o caminho já percorrido foi de caráter mais **retrospectivo**. Isso porque busquei acompanhar, em seus pormenores, as reflexões de Émile Benveniste, de Carmem Luci da Costa Silva e de Valdir do Nascimento Flores sobre a aquisição da língua em sua realização vocal (*cf.* 1.1, 1.2 e 1.3 *supra*), tal como as reflexões benvenistianas sobre a língua, o discurso, a fala e a escrita (*cf.* 2.1 e 2.2 *supra*).

A partir daqui, contudo, o caminho a ser percorrido será de caráter mais **prospectivo**. Isso porque o movimento de retomada detida das ideias teóricas que são o ponto de partida desta tese dará lugar, agora, ao movimento de proposição de novas ideias no âmbito dos estudos aquisicionais de orientação benvenistiana.

Tal proposição de novas ideias considera o argumento benvenistiano – formulado no artigo “A classificação das línguas” (1952/1953) – de que outra linguística é possível que não só uma linguística descritiva (*cf.* epígrafe deste capítulo da tese). Especialmente quando se propõe uma “investigação profunda sobre a natureza e as manifestações da linguagem” (BENVENISTE, 1966 [1952/1953], p. 117) – no caso do estudo ora apresentado, sobre a natureza e as manifestações de um fenômeno de linguagem específico: a aquisição da escrita.

Aceitar semelhante argumento implica ser consequente com o fato de que “É necessária grande capacidade de abstração e de generalização para começar a entrever os desenvolvimentos de que o homem é sede” (BENVENISTE, 2005 [1968], p. 38).

Essa exigência epistemológica, declarada por Benveniste na entrevista “Esta linguagem que faz a história” (1968), parece contradizer um princípio de método por ele enunciado no prefácio dos PLG I: “[...] *a reflexão sobre a linguagem não é frutuosa senão quando se apoia, primeiro, sobre as línguas reais. O estudo desses organismos empíricos, históricos, que são as*

línguas, permanece o único acesso possível à compreensão dos mecanismos gerais e do funcionamento da linguagem” (BENVENISTE, 1966, s/p.).

Como conciliar esses posicionamentos? Como conciliar a possibilidade de uma investigação teórica que “comece” a entrever os desenvolvimentos de que o homem é sede a partir da abstração e da generalização (*cf.* postulados do artigo de 1952/1953 e da entrevista de 1968) com a obrigatoriedade de “se apoiar primeiro” no empírico da(s) língua(s) para se aceder aos mecanismos gerais e ao funcionamento da linguagem (*cf.* postulado do prefácio de 1966)?

Foi relendo o célebre artigo “Linguagem – atividade constitutiva” (1977), do linguista brasileiro Carlos Franchi, que encontrei uma resposta possível às perguntas anteriores e uma justificativa para um modo de fazer linguística que eu vinha praticando (intuitivamente?) em minha trajetória de doutoramento.

Nesse texto, o autor contesta o “hábito [de se] silenciar [as] ‘origens’ da elaboração teórica [...], ignorá-las mesmo”, devido à “consciência da disparidade entre a provocação e a resposta, da relatividade sob a perfeição aparente, da violência e ruptura entre a reflexão irregular que informa e relaciona precariamente experiências e contexto, que contrapõe os propósitos às exigências do discurso científico” (FRANCHI, 2011 [1977], p. 34).

Contudo, para Franchi (2011 [1977], p. 33), é nessa “reflexão prévia” que se busca “caracterizar a natureza do objeto a explicar, determina-se um ‘ponto de vista’ privilegiando aspectos particulares da linguagem, de modo a orientar as escolhas das noções de base, a fixar o domínio de investigação, a escolher os instrumentos de análise e síntese”.

Essa “reflexão prévia” ou “filosófica” associa-se a dois “momentos” complementares, “instantes de um processo cíclico intermitente: **reflexão filosófica, investigação experimental, elaboração teórica**” (FRANCHI, 2011 [1977], p. 34). Momentos/instantes que “supõem não uma concepção estreita do objeto a descrever, no caso a linguagem, mas uma consciência clara de sua complexidade” (FRANCHI, 2011 [1977], p. 34).

Tais ideias de Franchi, publicadas em 1977, alinham-se a outras asserções de Benveniste no prefácio dos PLG I, publicado em 1966: “*Como as outras ciências, a linguística progride na razão direta da complexidade que ela reconhece nas coisas; as etapas de seu desenvolvimento são aquelas dessa tomada de consciência*” (BENVENISTE, 1966, s/p.).

À altura em que escrevo estas linhas de *reflexão filosófica* e de *elaboração teórica*, passei já por alguns momentos/instantes de *investigação experimental*¹² no que concerne ao complexo fenômeno da aquisição da escrita. Refiro-me aos dois anos e meio de coleta de dados

¹² Por *investigação experimental*, deve-se entender *pesquisa de campo*. O adjetivo *experimental* tem, aí, uma acepção mais ampla do que tem em *modo de coleta experimental*, expressão que designa pesquisas realizadas a partir do controle de variáveis.

que realizei com as duas crianças participantes desta pesquisa. Refiro-me, também, a um conjunto de estudos teórico-analíticos que, a partir de incursões iniciais pelo vasto *corpus* empírico constituído no período de coleta, desenvolvi – sozinho e em parceria – paralelamente ao desenvolvimento desta tese.

Logo, os princípios teóricos propostos nesta seção e no capítulo seguinte são produtos de um (para retomar termos franchianos) processo cíclico intermitente de reflexão filosófica, de investigação experimental e de elaboração teórica. Esse processo é *cíclico* e *intermitente*, porque os três momentos/instantes que o compõem como partes de um todo são marcados não pela linearidade e pela sucessividade, mas por idas e vindas, por formulações e reformulações nas quais um retroage sobre o outro, alimentando-o e sendo por ele alimentado.

Assim, se os princípios teóricos que passarei a expor exigem uma (para retomar termos benvenistianos) atitude de abstração e de generalização, a fim de começarmos a entrever os desenvolvimentos, ou melhor, as mudanças de que a criança é sede na aquisição da escrita, tais princípios não são resultados de uma especulação surgida do vazio. Trata-se de efeitos de uma conceitualização que visa, sim, aos mecanismos gerais e ao funcionamento da linguagem no vir a ser escrevente, mas que não deixa de ser informada pela empiria da escrita infantil.

Mas saliento: ao visar “aos mecanismos gerais e ao funcionamento da linguagem no vir a ser escrevente”, não busco algo como uma **teoria** unitária da aquisição da escrita, com ambição universalizante, alheia à diversidade das línguas e das culturas. Busco, isto sim, uma **teorização** do fenômeno que focalize aspectos comuns a línguas de escrita alfabética como o português brasileiro (PB) e a sociedades ocidentais contemporâneas como a sociedade brasileira – língua e sociedade dos participantes desta pesquisa.

A essas delimitações *macro*, somam-se delimitações *micro*, ligadas ao perfil dos participantes (*cf.* Capítulo 4 *supra*). São crianças falantes monolíngues, sem comprometimentos físicos ou cognitivos, oriundas de famílias de baixa classe média, residentes na região metropolitana de Porto Alegre (RS), acompanhadas em sessões de coleta naturalística, em ambiente doméstico, de uma a duas vezes por mês, ao longo de dois anos e seis meses. Uma criança, Helena (HEL), foi acompanhada antes do ciclo da alfabetização (dos três anos e três meses aos cinco anos e nove meses); a outra criança, Emanuel (EMA), foi acompanhada durante a alfabetização (dos seis anos e três meses aos oito anos e nove meses).

Dessas delimitações, decorrem exclusões: não serão abordadas especificidades relacionadas à escrita e à aquisição da escrita no âmbito de línguas estrangeiras; de línguas não alfabéticas; de línguas de sinais, como a Libras; de outros alfabetos, como o Braille; de casos

clínicos, como a dislexia; de tecnologias da informação e da comunicação, como a escrita em dispositivos eletrônicos.

Antes, contudo, de passarmos aos primeiros princípios, vale ressaltar que não se trata, aqui, de “aplicar Benveniste” a análises de escrita infantil, mas sim de *deslocar* proposições teóricas suas para teorizar e analisar a natureza e as manifestações da aquisição da escrita.

A esse propósito, ao examinar estudos brasileiros desenvolvidos a partir do pensamento de Benveniste, Knack (2020) constata que o termo *deslocamento* comparece, nos trabalhos examinados, sinalizando um *movimento de ressignificação* por meio do qual os pesquisadores passam dos fundamentos benvenistianos aos desdobramentos de suas próprias investigações. Nessa passagem, a autora ressalta a *responsabilidade*, o *protagonismo* e a *inventividade* do pesquisador, o qual, como herdeiro de um legado, está implicado na *reinterpretação* que faz dos textos do linguista, sendo os deslocamentos que propõe *efeitos de sua leitura* de tais textos:

Assumindo uma *herança*, a escolha do herdeiro, para fazê-la frutificar, só pode ser a da reinterpretação. E *reinterpretar* implica a relação *inventiva* que se instaura entre a obra e o leitor – não o leitor usufrutuário (BARTHES, 2012), mas aquele que lê nas entrelinhas as indicações programáticas, como nos lembra Flores (2013a); aquele que desvela os implícitos onde tudo parece estar claro, como nos desafia Barthes (2012b); aquele que encontra sua forma de estar em/com Benveniste, como nos inspira Teixeira (2012a). (KNACK, 2020, p. 156).

Como ponto de chegada de sua reflexão, Knack (2020) formula uma definição de *deslocamento* como “um ato de ressignificação dos fundamentos benvenistianos empreendido pelo leitor-pesquisador” (KNACK, 2020, p. 159). A esse termo, a autora atribui um *estatuto epistemológico* – ligado à distinção entre o que está na obra de Benveniste e o que dela se deriva prospectivamente – e um *estatuto operatório* – atrelado à construção de instrumentais teórico-metodológicos a partir dos fundamentos benvenistianos.

Nesta seção, operarei deslocamentos teóricos para sustentar os seguintes princípios:

- (1) A aquisição da escrita impõe abstrações linguísticas à criança, a abstração discursiva (desprendimento da riqueza contextual do falar) e a abstração sistêmica (reconhecimento da materialidade da escrita).
- (2) A aquisição da escrita supõe conversões linguísticas pela criança, as conversões sistema-discurso/discurso-sistema e fala-escrita/escrita-fala.
- (3) A aquisição da escrita é um ato de instauração, na língua, da criança enquanto escrevente e leitora e, na criança, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema.

O princípio (1) decorre de discussões que Benveniste faz sobre a **questão da abstração** em dois contextos: o artigo “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (de 1963) e a “Aula 8” das *Últimas aulas* (de 3 de fevereiro de 1969, seis anos após o artigo).

Em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, o autor argumenta que “A faculdade simbolizante permite de fato a formação do conceito como distinto do objeto concreto, que não é senão um exemplar dele. Aí está o **fundamento da abstração** ao mesmo tempo que o princípio da imaginação criadora” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 28).

Tal *fundamento da abstração* é a *base das funções conceituais*, aquilo que é próprio do homem e que o distingue radicalmente do animal, despertando no alvorecer da vida humana e na aquisição da língua, “uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 31).

Nesse texto, a abstração é, pois, discutida no âmbito da constituição da criança como falante, cuja condição é a *capacidade simbólica de essência representativa*, realizada materialmente pelo aparato de símbolos linguísticos e culturais da sociedade em que o *infans* nasce e cresce.

Na “Aula 8”, a questão da abstração é discutida no âmbito da constituição da criança como escrevente. Nessa lição, Benveniste declara 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” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 128). Essa *abstração de alto grau* marca “Toda aquisição da escrita [, que] supõe uma série de abstrações” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 130, nota de ouvinte):

- 1) Uma primeira grande abstração reside, assim, no fato de que **a língua se torna uma realidade distinta**. De fato, instintivamente, falamos quando temos necessidade ou vontade de falar, em determinadas circunstâncias para obter determinado resultado, com uma pessoa que tem determinada voz, em determinada relação de idade, de amizade etc. Sempre há situações em que o locutor exerce seu falar. [...]
- 2) A abstração consiste, então, em **se desprender dessa riqueza contextual**, que, para o falante, é essencial.
- 3) Ele deve falar de coisas fora das circunstâncias que fazem com que tenhamos **necessidade de falar** delas, enquanto, para ele, são realidades vivas. [...]
- 4) O **processo** de aquisição da escrita. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 130-131, notas de ouvintes).

Apesar de, em notas de ouvintes, essas quatro abstrações constarem separadas e enumeradas, em notas de Benveniste, a explicação dada a tais abstrações permite reorganizá-las em duas grandes “tomadas de consciência” da língua pelo locutor na aquisição da escrita. A expressão “tomada de consciência” figura em anotações da “Aula 8” tanto do professor quanto dos alunos, o que autoriza a reorganização das quatro abstrações em dois grupos.

O primeiro grupo envolve as abstrações (1), (2) e (3): “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**”, devendo “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” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 129).

Assim, essa primeira “tomada de consciência” consiste na abstração das variáveis interlocutivas e contextuais que ancoram o exercício do falar. Conforme Benveniste, “A criança deve se abstrair da necessidade que a faz falar, ir brincar com um amigo ou comer uma maçã, para ‘**objetivar**’ o dado linguístico /brincar/ ou /maçã/”, sendo arremessada em “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” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 131).

Por certo, poder-se-ia argumentar que o exercício do escrever implica, também, os termos que Benveniste associa ao exercício do falar: *atividade, exteriorização de pensamentos, comunicação viva*. Afinal, ao escrevermos, igualmente estamos em *situação de diálogo* e somos movidos por uma *necessidade de escrever*. Como pode, então, o linguista caracterizar a escrita enquanto uma língua que é inicialmente vista, pela criança, como destituída de relações com o outro e com o mundo?

Ora, o que ele problematiza, aqui, não é a inexistência de intersubjetividade e de referência na escrita enquanto comunicação, mas algo anterior a isso: a suspensão temporária desses fatores em um momento muito inicial da relação da criança com a escrita, no qual ela deve reconhecer a escrita não como comunicação, mas como **objetivação da língua**, o que demanda considerar esta no âmbito de uma realidade distinta do uso que dela faz na fala.

Se a consideração dessa realidade distinta se vincula à primeira grande “tomada de consciência” – as abstrações (1), (2) e (3) –, a constituição propriamente dita da criança como escrevente atrela-se à segunda grande “tomada de consciência” – a abstração (4).

Trata-se, aqui, não mais da condição da aquisição da escrita (o desprendimento do contexto de fala), mas do seu processo mesmo (o reconhecimento da materialidade da escrita): “Outro nível de abstração é imposto a quem tem acesso à escrita, a saber: não somente **a consciência – ainda que fraca** – do falar transferido à língua, isto é, ao pensamento”, o que caracteriza a primeira “tomada de consciência”, como também “a consciência da língua ou do pensamento – na verdade das *palavras* – representada em imagens materiais”, o que caracteriza a segunda “tomada de consciência”: “Da palavra ao desenho da palavra realiza-se um salto imenso, do falar à imagem simbólica do falar” (BENVENISTE, 2014 [2012/1969], p. 131).

A tal citação, segue-se uma nota de ouvinte que explica um pouco mais o reconhecimento da materialidade da escrita: “Não há apenas essa etapa de tomada de consciência da língua; há esta descoberta de que, quando falamos, nos servimos de palavras. Ora, falamos em totalidade e essa totalidade se realiza por meio de segmentos” (BENVENISTE, 2014 [2012/1969], p. 131, nota de ouvinte). Tal relação entre o todo e as partes que o realizam envolve a discretização de unidades, problema abordado mais detidamente no capítulo de análise (cf. 5.3 *infra*), mas que já comparece aqui como ligado ao reconhecimento do material gráfico e dos elementos formais que o compõem.

Enquanto a primeira grande “tomada de consciência” da língua pelo locutor na aquisição da escrita subsume as abstrações (1), (2) e (3), relativas ao desprendimento da riqueza contextual do falar, a segunda grande “tomada de consciência” implica a abstração (4), associada à representação, em imagens materiais, desse falar enquanto totalidade realizada por meio de segmentos.

Por isso – e, também, pela complexidade subjacente ao termo *consciência* (cf. 3.4 *infra*) –, passarei a me referir a essas duas grandes “tomadas de consciência” como duas grandes “abstrações” definidoras do vir a ser escrevente.

A primeira é uma **abstração discursiva**, caracterizada pela interrupção momentânea dos fatores intersubjetivos e referenciais que situam o exercício do falar na comunicação viva.

A segunda é uma **abstração sistêmica**, caracterizada pela passagem do falar à imagem simbólica do falar na objetivação gráfica do dado linguístico.

Linguísticas, tais abstrações não são de ordem cognitiva. Impostas à criança, não são por esta executadas em termos de operações reflexivas. Tal noção de *abstração* distancia-se, portanto, da noção de *abstração por generalização indutiva*, comum à literatura construtivista tanto sobre os processos reorganizacionais quanto sobre a psicogênese da língua escrita.

Na literatura sobre os processos reorganizacionais, a abstração é concebida como uma atividade de indução operada pela criança enquanto “sujeito que ouve, sucessivamente, várias formas verbais, comparando-as e abstraindo-as em suas semelhanças e diferenças para, a partir daí, chegar à generalização indutiva, ou seja, à formulação de uma regra (ainda que incompleta)” (CARVALHO, 2006, p. 67).

Na literatura sobre a psicogênese da língua escrita, a abstração relaciona-se a hipóteses conceituais formuladas pela criança em sua aprendizagem construtiva da escrita, conceitualizações que envolvem “relação entre a totalidade e as partes; coordenação de semelhanças e diferenças; construção de uma ordem serial; construção de invariantes; correspondência termo a termo” (FERREIRO, 1990b, p. 40).

Com base no interacionismo estrutural de Cláudia de Lemos, Carvalho (2006) critica essa noção construtivista de *abstração* por duas principais razões.

Em primeiro lugar, trata-se de uma explicação que busca, em um saber fora da linguagem (na cognição), uma explicação para um funcionamento de linguagem.

Em segundo lugar, trata-se de uma projeção, sobre a criança, da atividade indutiva do próprio investigador, em uma busca de homogeneidade que obscurece a fala (e a escrita) da criança em seu estatuto de diferença/heterogeneidade.

Por também me situar em uma perspectiva linguística, concordo com as críticas de Carvalho (2006). No entanto, uma tal concordância não me impede de reconhecer, na aquisição da escrita como concebida em minha proposta, processos similares aos qualificados como *construtivistas* nas citações anteriores (ainda que eu os qualifique como *linguísticos*), a exemplo do estabelecimento de relações parte-todo, de regularidades, de semelhanças e de diferenças. Desses processos, dão testemunho as palavras com as quais Benveniste abre a “Aula 12”, ao abordar a escrita enquanto *instrumento de autossemiotização da língua*:

Isso [a autossemiotização da língua] quer dizer que o falante se detém sobre a língua em vez de se deter sobre as coisas enunciadas; ele leva em consideração a língua e a descobre significante; ele observa recorrências, identidades, diferenças parciais, e essas observações se fixam em representações gráficas que objetivam a língua e que suscitam, enquanto imagens, a própria materialidade da língua.

A escrita e, mais particularmente a escrita alfabética, é o *instrumento da autossemiotização da língua* (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 155).

Ao dizer que o falante “se detém sobre a língua em vez de se deter sobre as coisas enunciadas”, Benveniste acentua a abstração discursiva, na qual a intersubjetividade e a referência são temporariamente suspensas devido ao desprendimento, no exercício do escrever, da riqueza contextual que sustém o exercício do falar.

Ao dizer que o falante “observa recorrências, identidades, diferenças parciais” e que “essas observações se fixam em representações gráficas”, o linguista sublinha a abstração sistêmica, na qual a objetivação gráfica da língua suscita a própria materialidade desta na representação, em imagens materiais, da fala como um todo constituído de partes.

Porém, tais abstrações discursiva e sistêmica não consistem em operações que, indo da ação à reflexão, do sensível ao inteligível, implicariam uma transparência das propriedades linguísticas, como se diretamente observáveis pela criança estas fossem, observação que a faria, então, aceder à condição de escrevente. Como argumentarei no capítulo seguinte (*cf.* 3.4 *infra*), a observação de que fala Benveniste, na citação anterior, é aqui entendida não como uma causa e sim como um **efeito** da relação criança-escrita.

O princípio (2), segundo o qual a aquisição da escrita supõe conversões linguísticas pela criança, igualmente encontra, na “Aula 8”, um ponto de ancoragem. Referindo-se às mudanças que se processam na passagem do falar ao escrever, Benveniste pontua que “A língua é convertida, de repente, em uma imagem da língua”: “A atividade na qual o locutor está engajado, esse comportamento tanto gestual quanto fonoacústico, essa participação do outro, de todos os outros, da totalidade dos parceiros possíveis nessa manifestação individual e coletiva, tudo isso é substituído por *signos* traçados a mão” (BENVENISTE, 2014 [2012/1969], p. 131).

A conversão é explicada, aqui, como a substituição, por *signos* manualmente traçados, de todos os elementos (gestuais, fonoacústicos, situacionais) próprios à fala. Tal substituição é comentada um pouco mais detidamente algumas semanas após essa “Aula 8” (de 3 de fevereiro de 1969), na “Aula 15” (de 24 de março de 1969), em que Benveniste estabelece uma homologia sensório-motora entre a fala e a escrita (*cf.* 2.2 *supra*).

Contudo, o termo *conversão* surge, igualmente, em outros escritos benvenistianos, com empregos teóricos em graus variados, dentre os quais destaco dois: a **conversão sistema-discurso** e a **conversão fala-escrita**.

A conversão sistema-discurso é tratada em muitos textos dos PLG, nos quais o termo *conversão* não raro alterna com o termo *atualização*. Sublinho, aqui, uma ocorrência de “O aparelho formal da enunciação”: “A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83). Tal asserção recebe, na sequência do artigo, as seguintes glosas:

- (1) “Aqui a questão – muito difícil e pouco estudada ainda – é ver como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’, em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos descrever sua interação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83).
- (2) “É a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação, e ela conduz à teoria do signo e à análise da significância” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83).
- (3) “Sob a mesma consideração disporemos os procedimentos pelos quais as formas lingüísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83).

Formação do sentido em palavras, semantização da língua, diversificação e engendramento das formas linguísticas da enunciação: o que essas três glosas salientam é a ideia de passagem de algo que é da ordem do virtual (o sistema, a língua em potência) a algo que é da ordem do atualizado (o discurso, a língua em ato).

A conversão sistema-discurso é, dessa maneira, a atualização discursiva da potência sistêmica, uma conversão que é “individual” por supor “em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83). Trata-se do primeiro, mas não do único parâmetro enunciativo, pois há outros, como o alocutário, a situação, os instrumentos linguísticos e, inclusive, as “condições sociais nas quais a língua se exerce” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 292).

Já a conversão fala-escrita é discutida nas *Últimas aulas*, mais especificamente na “Aula 5”, na “Aula 7” e na “Aula 15” (cf. 2.2 *supra*).

Na “Aula 5”, a fala e a escrita são apresentadas como sistemas que, apesar de distintos, por serem de mesmo tipo (de mesma base semiológica), são mutuamente conversíveis um no outro e permitem “dizer a mesma coisa” em um e em outro.

Na “Aula 7”, a escrita é caracterizada como um sistema dependente/interpretado pela língua como sistema autônomo/interpretante, mas, por ser o único sistema com significância de segundo grau em relação à significância de primeiro grau da língua, a escrita é não um sistema distinto, mas parte do mesmo sistema da língua e, por conseguinte, relativamente conversível com ela.

Na “Aula 15”, à ideia de *conversão*, acrescenta-se a ideia de *revezamento*: “A escrita é, portanto, um revezamento (*relais*) da fala, é a *própria fala fixada em um sistema secundário de signos*. Mas ainda que secundário, esse sistema continua sendo o da própria fala, sempre apto a se tornar fala de novo. A escrita é a fala convertida pela mão em signos falantes” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 179).

Levando em conta a aptidão da escrita a sempre se tornar fala de novo, por pertencerem ao mesmo sistema, creio que não só a escrita é um revezamento da fala, mas também a fala é um revezamento da escrita, sendo a conversão entre elas o que possibilita tal revezamento.

Como a **questão da conversão** pode ser deslocada para se teorizar sobre a constituição da criança enquanto escrevente? A fim de responder a essa pergunta, parto de Silva (2009, p. 223), segundo a qual, em sua constituição enquanto falante, “a criança opera a conversão do discurso em língua¹³ e da língua em discurso”.

¹³ O termo *língua* tem, nessa citação de Silva (2009), a acepção de *sistema*.

Nessa passagem, Silva (2009) retoma e ressignifica a formulação benvenistiana de 1970 acerca da conversão sistema-discurso. A ressignificação consiste em uma reiteração (conversão sistema-discurso), antecedida de uma inversão (conversão discurso-sistema).

O que está em jogo nessa proposição da autora com vistas à aquisição da língua em sua realização vocal? Se, para Benveniste, o locutor (falante constituído) opera a conversão do sistema em discurso, para Silva (2009), a criança (falante em constituição) opera a conversão do discurso em sistema antes de converter o sistema em discurso.

Mais do que meras inversão e anterioridade, penso que, nessa proposição, está em jogo uma ideia que merece ser explorada. Entendo que, se o locutor (um já falante) opera sem dificuldades – salvo casos clínicos – a conversão do sistema em discurso, essa conversão não é pacífica para a criança (um falante em devir), a qual, em um momento muito inicial de sua relação com a língua, não tem ainda um sistema consolidado para discursivizar.

Por isso, antes de converter em discurso um sistema que nela ainda não existe, a criança precisa converter o discurso em sistema. Mas, se uma das acepções benvenistianas de *discurso* (cf. 2.3 *supra*) é a de enunciado resultante da enunciação e cujo material necessário é o sistema linguístico, que discurso é esse que figura, para a criança, como a ponte que a alça ao sistema? Uma resposta a essa pergunta encontramos, em germe, em Benveniste e, teorizada em termos aquisicionais, em Silva.

De acordo com Benveniste, “É no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 140). Para o linguista, a frase, enquanto segmento do discurso, é uma unidade completa, pois contém uma dupla propriedade: *sentido* (é informada de significação) e *referência* (refere-se a uma dada situação). É essa dupla propriedade da frase a condição que a torna analisável para o locutor desde a aquisição da língua, em que ele reconhece o “signo sob a espécie da ‘palavra’” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 140), palavra que integra como constituinte (unidade inferior) a frase (unidade superior), ela própria um segmento do discurso.

Conforme Silva (2009, p. 150-151), “De fato, o locutor toma consciência do *signo* sob a espécie de ‘palavra’, partindo das unidades maiores para as menores”, daí “a importância de observarmos, no processo de aquisição da linguagem, a apropriação da *palavra* pela criança a partir da escuta da *frase* do ‘outro’, o que aponta a necessidade de considerarmos a análise dos dados, numa perspectiva enunciativa, a partir do *diálogo*”.

Tais postulados são válidos para a aquisição da língua em sua realização tanto vocal quanto gráfica: é o **discurso do outro**, do falante/escrivente constituído – representante, a um só tempo, da língua e da cultura – a ponte que alça a criança ao sistema linguístico. Nesse

discurso, tal sistema encontra-se convertido em uma materialidade na qual as unidades sistêmicas (signos) são atualizadas em unidades discursivas (palavras integradas em segmentos frasais, portadores de sentido e de referência). Reconhecendo os signos sob a espécie de palavras, em situações de diálogo, a criança vai *tendo lugar* nas unidades linguísticas e em suas relações, ao mesmo tempo que tais unidades e relações vão *tendo lugar* nela.

Assim, se o falante/escrivente constituído opera a **conversão sistema-discurso**, o falante/escrivente em constituição precisa operar, antes, a **conversão discurso-sistema**. Tais conversões são pela criança operadas em uma estrutura enunciativa que a inclui como locutor (*eu*), o outro como alocutário (*tu*), a língua (*ele*) como sistema e como discurso situados na cultura e a cultura (*ELE*) como conjunto de valores, de prescrições e de interdições que determinam os seus modos de enunciação e, por conseguinte, a sua inserção tanto no discurso (como sujeito) quanto na sociedade (como participante).

Nessa estrutura, reconfigurada a cada *aqui-agora* da fala e da escrita em ato, a criança vai convertendo o discurso – falado e escrito – do outro em sistema próprio, até se tornar capaz de converter esse sistema em discurso próprio. É, pois, o discurso do outro que promove a criança à – para retomar uma expressão de Flores (2019b) – **condição loquens** e, igualmente, ao que poderíamos chamar de **condição loquens scriptor**.

Em termos de conversão, uma particularidade da aquisição da língua em sua realização gráfica relativamente à aquisição da língua em sua realização vocal é que, na primeira, além de conversões discurso-sistema/sistema-discurso, há, também, conversões fala-escrita/escrita-fala.

Na aquisição da escrita, o locutor já percorreu e ainda percorre uma trajetória pela fala¹⁴, o que não é sem consequências para a sua trajetória pela escrita. Apesar de, em uma relação muito inicial com a escrita, a criança não conseguir operar, ainda, a conversão do sistema em discurso escrito, ela já opera a sua conversão em discurso falado. Logo, ao discurso falado e escrito do outro, soma-se o discurso falado da própria criança nas situações de diálogo em que ela vai se instaurando nessa forma outra de a língua se atualizar: a realização gráfica.

Nesse imbricamento fala-escrita, as conversões entre estas assumem variadas configurações, como, dentre outras, a escrita do outro em fala do outro, quando o alocutário, invertendo-se em locutor, lê em voz alta para a criança o que ele ou outro escreveu; a fala do

¹⁴ Com essa afirmação, não quero dizer que a aquisição da língua em sua realização vocal envolve um estado inicial (zero) e um estado final (concluso), como se a concebesse enquanto processo de desenvolvimento. Desejo apenas ressaltar um fato: o de que, em sua relação inicial com a escrita, a criança já não está mais em uma relação inicial com a fala, sendo um locutor em uma relação mais íntima com a fala do que com a escrita. Isso não significa que a escrita não está, desde sempre, presente na vida da criança, mas sim que a imposição social para ela se instaurar nessa outra forma de realização linguística surge em um momento de sua vida em que ela é já falante. Isso não significa, também, que mudanças não continuem a acontecer em sua fala, mas sim que tais mudanças não são da mesma ordem daquelas que, em sua constituição inicial como falante, assinalam “a passagem de uma ausência para uma presença de língua” (SILVA, 2009, p. 284).

outro em escrita da criança, quando ela escreve o que dele escuta; a fala da criança em escrita própria, quando ela vocaliza silabando enquanto escreve; a escrita do outro ou da criança em leitura própria, quando ela lê em voz alta o que o outro ou ela mesma escreveu¹⁵. Nessas conversões, a criança vai transformando tanto a fala em escrita (ao escrever) quanto a escrita em fala (ao ler, em voz alta ou silenciosamente) e reconhecendo que a escrita é não um sistema distinto, mas “um *revezamento (relais)* da fala: um dispositivo que retoma e retransmite o conjunto dos signos recebidos” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 181).

Todavia, afirmar que a criança vai se tornando capaz de realizar as conversões sistema-discurso/discurso-sistema e fala-escrita/escrita-fala não significa defender um acesso direto da criança à língua, nem uma transparência nas relações quer entre o sistêmico e o discursivo, quer entre o falado e o escrito, tampouco uma percepção cognitiva anterior à constituição linguística e uma redução do papel estruturante do outro a uma função facilitativa ou mediadora de mero provedor de *input*¹⁶.

Vale lembrar (*cf.* 1.1 *supra*) que o fato de a frase, por conter sentido e referência, ir se tornando analisável pela criança não implica uma inerência analítica nem à frase nem à criança, como se fossem, respectivamente, um instrumento de comunicação transparente e um organismo dotado de faculdades perceptuais anteriores à sua constituição pela língua.

As conversões linguísticas, como todo e qualquer processo que envolve a língua, não estão menos sujeitas à opacidade constitutiva tanto de sua natureza (como sistema de unidades cujos valores resultam de suas complexas distribuições e integrações em níveis) quanto de seu funcionamento (como discurso submetido à diversidade e à imprevisibilidade de situações enunciativas e de relações intersubjetivas que, não raro, sobretudo para a criança, tornam instável e turbulento o emprego da língua).

O princípio (3), segundo o qual a aquisição da escrita é um ato de instauração, na língua, da criança enquanto escrevente e leitora e, na criança, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema¹⁷, envolve mais uma concepção de Silva (2009) que aqui retomo para dela tirar consequências teóricas: trata-se da **concepção de aquisição da língua como ato de enunciação**.

Focalizando os termos *enunciação* e *aquisição*, a autora estabelece uma analogia morfológica entre tais termos, ambos os quais contêm a forma sufixal *-ção*: “O sufixo *-ção* [...]

¹⁵ Todos esses exemplos são de situações enunciativas registradas na coleta de dados desta tese (*cf.* Capítulo 5 *infra*).

¹⁶ Para uma excelente crítica a tais ideias, correntes no campo aquisicional, ver De Lemos (1986).

¹⁷ Quanto a esse princípio (3), nesta seção, focalizarei a ideia de *aquisição como ato de instauração da criança na língua e da língua na criança*. A ideia de *locutor enquanto escrevente-leitor* e a ideia de *remodelagem semiológica* serão abordadas, respectivamente, nas seções 3.1 e 3.2, a seguir (*cf.* Capítulo 3 *infra*).

significa ‘ação ou resultado dela’, o que nos leva a destacar, no par *enunciação* e *aquisição*, a noção de *ato* aí imbricada: *enunciação* é ‘ato de enunciar na língua’ e *aquisição* é ‘ato de adquirir uma língua’” (SILVA, 2009, p. 153).

Mas o que faz do “ato de adquirir uma língua” um ato de enunciação?

Anteriormente (cf. 2.3 *supra*), esclareci as acepções que aqui atribuo aos termos *língua*, *discurso*, *fala* e *escrita*. É tempo de esclarecer em que acepções tomo este outro termo que alicerça o edifício teórico em construção nesta tese: o termo *enunciação*.

Retomando a ideia de *aspectos da enunciação*, presente em “O aparelho formal da enunciação” (1970), Ono (2007) sistematiza em cinco aspectos a reflexão nesse texto elaborada:

- (1) o **aspecto da realização** vocal da língua, que a autora afirma envolver tanto o que chama de *realização oral* quanto o que chama de *realização escrita* do sistema linguístico;
 - (a) o **aspecto operacional** da conversão do sistema em discurso, o qual a estudiosa localiza no quadro de uma semiologia que, ocupando-se da transformação do signo em palavra, tenta se distinguir da semiologia saussuriana;
- (2) o **aspecto individual** da enunciação, ligado à mobilização do sistema pelo locutor;
- (3) o **aspecto dialógico**, que Ono (2007, p. 32) vincula tanto à “noção de intersubjetividade” quanto ao “aspecto social da enunciação”, afirmando que “compreender a enunciação como ‘ato de fala na sociedade’ é uma ideia-chave do último Benveniste”;
- (4) o **aspecto referencial**, que a autora relaciona estreitamente aos aspectos operacional e individual, embora não seja menos estreita a relação do aspecto referencial com o aspecto vocal e, sobretudo, com o aspecto dialógico da enunciação.

Tais aspectos não são mutuamente excludentes. Pelo contrário: a enunciação envolve a relação do locutor – falante ou escrevente – com a língua ao realizá-la – vocal ou graficamente – em um ato individual de utilização (aspectos 1 e 3). Nesse ato, o locutor converte o sistema em discurso, materialidade que configura uma relação singular de formas e de sentidos (aspecto 2). Tal ato é, também, uma alocução, pois o locutor implanta um alocutário, que pode ser explícito ou implícito, real ou imaginado, individual ou coletivo (aspecto 4). A enunciação expressa, igualmente, uma relação com o mundo (aspecto 5).

O que tais aspectos permitem inferir sobre a *enunciação*? Eles permitem inferir que essa noção não concerne só a um ato de utilização da língua, o que é um ponto de vista legítimo desde o qual se pode observá-la. É, inclusive, o ponto de vista em voga quando, nesta tese, o falar e o escrever são abordados como atos enunciativos.

Contudo, além desse que – inspirados na distinção benvenistiana entre *nível empírico* e *nível fundamental* da língua e da sociedade – poderíamos considerar um **ponto de vista empírico**, a enunciação é observável desde um **ponto de vista fundamental**. De ato de utilização da língua, então, ela passa a ser vista como ato de instauração tanto do homem na língua quanto – para retomar outra expressão de Flores (2019b) – da língua no homem.

Esses dois pontos de vista podem ser pensados à luz de uma metáfora empregada por Ono (2007). Para a autora, qual um *iceberg*, a enunciação tem um *lado visível* e um *lado invisível*, metáfora que teria dois méritos: “Em primeiro lugar, ela simboliza o conjunto do ‘processo’ da enunciação que Benveniste menciona em ‘O aparelho’. [...] E, assim como o topo do iceberg não constitui senão uma parte da massa de gelo, a manifestação do locutor não é senão uma parte do processo enunciativo”, em que “Estão igualmente em jogo o **individual**, o **social**, o **dialógico**, o **linguístico** etc. A metáfora ensina que é indispensável pensar a parte invisível se se quiser estudar a parte emersa” (ONO, 2007, p. 217).

Nesta tese, são considerados ambos os pontos de vista acerca da enunciação. Quando se trata de teorizar e de analisar a escrita em ato, na qual a criança dialoga com o outro ao escrever e ao ler, é o ponto de vista empírico que está em questão. Quando se trata de teorizar sobre a aquisição da escrita como ato de instauração da criança na língua e da língua na criança, é o ponto de vista fundamental que está em causa.

Portanto, a concepção de aquisição da língua – em sua realização tanto vocal quanto gráfica – como ato de enunciação resulta de uma atitude de abstração e de generalização teórica. Nessa direção, conceber a aquisição da língua como ato de enunciação significa conceber a trajetória da criança de não falante e de não escrevente a alguém que fala e que escreve de uma maneira distinta de outras perspectivas teóricas do campo aquisicional.

Trata-se de conceber a constituição do falante/escrevente não como processo de aprendizagem ou processo maturacional ou processo cognitivo ou processo interacional ou, mesmo, como processo de subjetivação, mas como **instauração** singular da criança em sua língua materna e desta na criança.

Essa dupla instauração – que ocorre tanto na **diacronia** da história de enunciações faladas e escritas da criança quanto na **sincronia** de cada fala e de cada escrita em ato – não é uma *creatio ex nihilo*, uma realização única e exclusiva criança. É um ato de enunciação e, consequentemente, uma relação intersubjetiva e referencial em que a subjetividade enquanto capacidade locutória, isto é, enquanto capacidade de enunciar advém da inserção e do trânsito da criança na estrutura (*eu-tu/ele*)-*ELE*, na qual estão enredados o individual, o social, o dialógico, o linguístico etc.

A ideia de *instauração*, central na perspectiva de Silva (2009), comparece, também, na perspectiva de Flores (2019a, 2019b), cujas reflexões sobre o vir a ser falante são produtivas para se pensar, igualmente, o vir a ser escrevente. Segundo o linguista, “falar [e escrever em] uma língua dita materna decorre de uma operação que implica a **instauração** da criança como falante de [e escrevente em] um mundo” (FLORES, 2019a, p. 19).

Para o autor, nessa instauração, a criança passa tanto a existir em um mundo quanto a dar existência a esse mundo a cada ato enunciativo. Nessa perspectiva, “falar [e escrever em] uma língua é falar [e escrever] o que faz sentido nessa língua, e isso se mostra em todos os níveis da língua, desde a fonologia até o estabelecimento do quadro figurativo da enunciação no diálogo” (FLORES, 2019b, p. 210).

A criança só passa a *fazer sentido* em uma língua quando vai se tornando capaz de atualizar, a cada enunciação, falada ou escrita, a *visão de mundo* por essa língua imposta (mesmo tal atualização ocorrendo, de início, via formas embrionárias, ainda muito dependentes do outro para significarem). Assim, a aquisição de *uma* língua, antes de ser a aquisição de formas linguísticas, é a aquisição de *um* mundo, da cultura de uma sociedade, com todos os valores que a organizam e que se imprimem no linguístico.

Os termos *aprendizagem* e *apropriação*, presentes em alguns textos benvenistianos que abordam a aquisição, ligam-se à aquisição como tema (*thema*) em Benveniste, sendo empregados com acepções da ordem do antropológico – e não da ordem do psicológico ou do pedagógico. Porém, quando transformamos esse tema em objeto (*theoria*) a partir de Benveniste, a ideia de aquisição como *aprendizagem/apropriação* cede lugar à ideia de aquisição como *instauração*. A fim de evitar os termos *aprendizagem* e *apropriação*, que frequentam a psicologia e a educação, privilegiarei, pois, os termos *aquisição* e *instauração*.

No que concerne ao termo *aquisição*, não desconheço as críticas de que este é alvo (*cf.* DE LEMOS, 1986), dentre as quais se destacam duas.

Uma primeira crítica vincula o termo *aquisição* a perspectivas inatistas, as quais concebem a criança como indivíduo da espécie que, dotado de uma faculdade biológica inata e universal, está apto a “adquirir” – em um processo instantâneo deflagrado pela sua exposição à fala do meio (*input*) – a língua de sua comunidade.

Uma segunda crítica vincula o termo *aquisição* a perspectivas desenvolvimentistas, as quais concebem a criança como sujeito cognoscente que, detentor de uma capacidade prévia de análise e de síntese, está habilitado a “adquirir” – em um processo cumulativo de tomadas de posse parciais – a linguagem como objeto de conhecimento já constituído e externo ao sujeito, também já constituído.

Essas duas acepções do termo *aquisição* – a inatista e a desenvolvimentista – resultaram, segundo De Lemos (1986), em custos teóricos para a investigação do percurso linguístico da criança, como as tentativas de descrever-se as mudanças da fala infantil a partir de categorias das teorias linguísticas e de estabelecer-se estágios de desenvolvimento linguístico.

Não é, porém, em nenhuma das acepções anteriores que tomo o termo *aquisição*. A partir de autores como Silva (2009), Flores (2019b) e Milner (2021 [1995]) – todos, de algum modo, alinhados a Benveniste, mesmo o terceiro, em sua problematização sobre o inato e o adquirido –, opto pela manutenção desse termo por dois motivos.

Em primeiro lugar, porque o termo *aquisição* está já simbolicamente instituído no campo aquisicional, ainda que, diferentemente da maioria dos estudos do referido campo, este trabalho privilegie, como complemento do termo *aquisição*, a expressão *da língua* e não a expressão *da linguagem* (cf. 1.4 *supra*).

Em segundo lugar, porque o termo *aquisição* é (como todo termo que circula em diferentes teorias) polissêmico, encerrando não só uma acepção inatista e uma acepção desenvolvimentista, mas também uma acepção que poderíamos chamar de *antropológica*. Nessa acepção, o termo *aquisição da língua* designa o ato de instauração tanto da criança na língua (e no universo social e cultural dessa língua) quanto da língua (e de seu universo social e cultural) na criança.

Todavia, tal acepção antropológica reveste o termo *aquisição* não somente de uma dimensão social, mas igualmente de uma dimensão individual. Afinal, o antropológico subsume, em Benveniste, tanto a sociedade com sua cultura quanto o homem, ambos os quais são fundados na língua (cf. 3.1 *infra*).

A dimensão individual acentua a **questão da singularidade** e a **questão da heterogeneidade** já característica da dimensão social, questões que não podem ser aqui ignoradas, sob pena de eclipsar-se dois traços definidores da enunciação. Tais questões podem ser pensadas a partir da relação universal-particular-singular como concebida por Flores (2019b, p. 66), para quem a enunciação é “uma noção que coloca em jogo, simultaneamente, o universal [da linguagem], o particular das línguas e o singular do homem”.

Essa simultaneidade mostra que a linguagem é uma propriedade humana que, a um só tempo, unifica as línguas (as quais, embora diversificadas, são todas realizações particulares da linguagem) e as singulariza na enunciação de cada falante/escrevente (a qual, embora única e irrepetível, encontra, na universalidade da linguagem e na particularidade de cada língua, as suas condições de possibilidade tanto simbólicas quanto materiais).

Como vimos no Capítulo 1 (*cf.* 1.3), para Flores (2019b), a aquisição é um fenômeno de língua e não de linguagem, pois o homem está desde sempre na linguagem enquanto faculdade de simbolizar que lhe é constitutiva, sendo a língua o que ele adquire quando passa a atualizar a *universal* capacidade simbolizante em um *particular* sistema semiológico, realizável vocalmente (e graficamente) em um *singular* ato enunciativo de fala (e de escrita).

A **linguagem**, a(s) **língua(s)** e a **enunciação** estão, pois, em uma relação dialética. Isso porque, se a enunciação realiza a linguagem e a língua, então a linguagem e a língua estão na dependência da enunciação para se materializarem, mas, ao mesmo tempo, esse **ato singular** só é reconhecível como tal enquanto instanciação dessa **faculdade universal** e desse **sistema particular**.

Em suma, se a linguagem é outra coisa além de um “instrumento de comunicação”, de um “objeto de conhecimento” ou, mesmo, de uma “dotação biológica” e “Se uma língua é outra coisa além de um ‘código’, de uma ‘estrutura’ ou mesmo de uma ‘competência’ é porque há uma necessidade imanente à sua configuração como [linguagem e como] língua, que é a necessidade de ser[em] enunciada[s]” (FLORES, 2019b, p. 80). Logo, o universal e o particular são condições do singular, ao mesmo tempo que este é também deles condição.

Assim como as línguas têm como traço definidor, além da particularidade, a diversidade, a enunciação tem, como traço definidor, além da singularidade, igualmente a diversidade. Em ambos os casos, *diversidade* significa *heterogeneidade*. É o próprio Benveniste quem ressalta tais traços das línguas e da enunciação.

Acerca das línguas, diz o linguista: “A linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 20); “A diversidade das línguas, a diversidade das culturas, as suas mudanças mostram a natureza convencional do simbolismo que as articula” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 32). Vislumbra-se, aqui, a **heterogeneidade das línguas**, ligada à diversidade linguístico-cultural das sociedades humanas tanto entre si quanto no interior de cada uma.

Acerca da enunciação, afirma o autor: “Os sons emitidos e percebidos [...] procedem sempre de atos individuais [...] cada um sabe que, para o mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente”, diferenças que “dizem respeito à diversidade das situações nas quais a enunciação é produzida” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83). Vislumbra-se, aqui, a **heterogeneidade da enunciação**, ligada à diversidade incomensurável das atualizações incessantes, por cada um e a todo instante, das categorias de pessoa, de espaço, de tempo e de não pessoa (ou seja, da língua toda, na atualização singular de suas regularidades

para falar/escrever a alguém sobre algo), diversidade da qual decorre a singularidade de cada *eu-tu/ele/aqui-agora*.

Antes de encerrar a presente seção, uma última ressalva se impõe¹⁸. Defender, por um lado, uma relação dialética entre a linguagem, a(s) língua(s) e a enunciação e, por outro lado, uma dupla instauração da criança na língua e da língua na criança não significa defender uma “simetria” entre, de uma parte, o organismo humano individual e ato empírico de enunciar e, de outra parte, as condições simbólicas e materiais de tais organismo e ato (a linguagem como faculdade de simbolizar e a língua como sistema de signos).

Essas condições são logicamente anteriores e necessárias (por isso, “condições”) para que esse organismo humano individual se constitua, na aquisição, como locutor capaz de enunciar e de, a cada ato enunciativo, advir como sujeito da enunciação enquanto efeito semântico (*cf.* 3.1 *infra*). Isso quer dizer que, ao chegar ao mundo, a criança tem de se haver com o fato de que “a linguagem é, a um só tempo, o meio em que se banha e do qual está impregnado nosso universo conceitual e o intermediário pelo qual nós assumimos uma tomada sobre o mundo” (BENVENISTE, 2016b, p. 45).

O fato dessa assunção – que marca o devir de um falante/escrevente em uma língua e na sociedade que fala/escreve essa língua – não oblitera nem a anterioridade lógica do simbólico relativamente à criança enquanto indivíduo e aos seus atos enunciativos individuais (enunciação do ponto de vista empírico) nem o estatuto da enunciação (do ponto de vista fundamental) como um mecanismo geral atrelado ao funcionamento da linguagem humana e das línguas naturais. É esse estatuto que autoriza a proposição da aquisição da língua como um ato de enunciação, vale dizer, como um ato instauração da criança na língua e da língua na criança.

A esse respeito, é pertinente a seguinte formulação de Flores (2019b, p. 70): “A enunciação é uma realidade ao mesmo tempo singular [e heterogênea] na sua manifestação e geral na sua forma”. Portanto, a singularidade e a heterogeneidade irreduzíveis de cada manifestação enunciativa, bem como a dependência lógica desta (enquanto ato empírico) relativamente à linguagem e à língua, não apagam o que de generalidade tem a enunciação (enquanto ato fundamental) como instância necessária à realização da linguagem e da(s) língua(s) e, por conseguinte, à constituição linguística do homem.

¹⁸ Agradeço à Profa. Dra. Maria Fausta Pereira de Castro por, na banca de qualificação desta tese, recomendar tal ressalva.

2.5 Síntese e encaminhamentos (II)

De acordo com Cláudia de Lemos (1986), nos estudos de aquisição da linguagem que reduzem, a descrições categoriais e a explicações desenvolvimentistas, a investigação da trajetória linguística da criança, “a noção de mudança qualitativa é obscurecida por uma categorização que impede a formulação de questões como: como se operam essas mudanças? De que natureza são a criança e a linguagem?” (DE LEMOS, 1986, p. 6).

Se às questões relativas à natureza da criança e ao *modus operandi* das mudanças na aquisição da escrita ainda não pude responder, o que – à luz de minha perspectiva semiológico-enunciativa – buscarei fazer na continuidade desta tese (*cf.* seção 3.1 e Capítulo 5 *infra*), neste Capítulo 2, esforcei-me para responder à questão relativa à **natureza da linguagem**.

Na verdade, essa questão foi respondida no Capítulo 1, com a problematização da linguagem como faculdade simbólica. O que de fato respondi, neste capítulo, foram as questões relativas à **natureza da língua** (como sistema e como discurso), à **natureza da escrita** (como forma secundária de fala e como ato de enunciação) e à **natureza da aquisição da escrita** (como ato de instauração da criança na língua em sua realização gráfica e desta na criança). Foco da seção anterior (*cf.* 2.4), a natureza da aquisição da escrita foi problematizada a partir de três princípios.

Quanto ao princípio (1), vimos que a aquisição da escrita impõe duas grandes abstrações linguísticas à criança: uma **abstração discursiva** (o desprendimento da riqueza contextual do falar) e uma **abstração sistêmica** (o reconhecimento da materialidade da escrita).

Quanto ao princípio (2), vimos que a aquisição da escrita supõe dois tipos de conversões linguísticas pela criança: as **conversões discurso-sistema/sistema-discurso** (em que o discurso do outro é a ponte que alça a criança ao sistema) e as **conversões fala-escrita/escrita-fala** (em que a criança reconhece a fala e a escrita como duas formas de realização semiológica e enunciativa da língua, as quais se revezam uma à outra por serem conversíveis uma na outra).

Quanto ao princípio (3), vimos que a aquisição da escrita é um ato de enunciação que promove duas instaurações: a **instauração, na língua, da criança enquanto escrevente e leitora** e a **instauração, na criança, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema**.

Por esses três princípios colocarem em cena a **relação fala-escrita**, a teorização deles exigiu uma articulação da aquisição da língua em sua realização gráfica e da aquisição da língua em sua realização vocal. Ora, se, em ambos os casos, é de aquisição *de língua* que se trata, os dois fenômenos específicos não se recobrem inteiramente.

Na constituição da criança enquanto falante, a língua – como sistema e como discurso – é um *ausente* que vai se presentificando nas relações do *infans* com o outro, com o mundo e com a própria língua.

Na constituição da criança enquanto escrevente, há já uma língua mais estabelecida sistêmica e discursivamente no que concerne à realização vocal. Logo, na decolagem de sua relação com a escrita, a criança é já um locutor sob os efeitos da ação de uma língua presentificável (em potência) e presentificada (em ato): a língua em sua realização vocal. Esta participa da presentificação de um outro *ausente*: a língua em sua realização gráfica.

Tais são os primeiros princípios da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita, princípios que nos permitem melhor entender a fórmula latina com a qual Benveniste finaliza “Os níveis da análise linguística” (1962/1964) e que intitula este capítulo da tese: “É no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem. Poder-se-ia dizer decalcando uma fórmula clássica: *nihil est in lingua quod non prius fuerit in oratione* [nada existe no *sistema* que antes não tenha passado pelo *discurso*]” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 140).

CAPÍTULO 3

Da condição *loquens* à condição *loquens scriptor*: bases teóricas para uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita

Émile Benveniste é um linguista à parte. Seus trabalhos no domínio da linguística geral modificaram algo na paisagem das ciências humanas. Seu método de trabalho, associando o sentido do rigor intelectual e o gosto pelo risco teórico, permanece um modelo. Suas proposições concernentes às relações da linguagem com a sociedade e a subjetividade revelam-se de uma notável lucidez. Podemos mesmo dizer que, relidas no contexto da ethical turn (virada ética que sucedeu a linguistic turn dos anos 1960) pela qual se encontram tomadas, hoje, as ciências humanas, elas apenas começam a ser consideradas em toda sua pertinência.

Gérard Dessons
Émile Benveniste, l'invention du discours (2006, contrapa)

A pertinência das proposições de Émile Benveniste para a investigação de distintos fenômenos de linguagem, mencionada em epígrafe, foi justificada na introdução desta tese, em que a escolha do linguista como teórico de referência foi justificada em função da amplitude de suas ideias, da centralidade nelas conferida à significância, da sua abertura ao diálogo interdisciplinar e da visada antropológica de seu pensamento.

Tais características, somadas ao fato de que ele, na contramão do que se costumava ver na linguística de então, não definiu um modelo teórico-metodológico de análise, mas nos legou fundamentos teóricos que viabilizam a construção de modelos, permitem-nos, a exemplo de Dessons (2006, p. 25), dizer de Benveniste o que ele próprio disse de Saussure: é um *homem dos fundamentos* e, como tal, torna possível um novo olhar para um fenômeno já perscrutado por outros pontos de vista teóricos.

Nessa direção, este capítulo busca estabelecer “uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 81): uma nova concepção do vir a ser escrevente. Tal concepção integra a perspectiva teórica aqui denominada **perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita**.

No capítulo anterior, foram elaborados os primeiros princípios teóricos dessa perspectiva. Neste capítulo, serão elaborados os seus demais princípios teóricos, uma elaboração que, à moda benvenistiana, versará sobre temas que “transborda[m] amplamente as estritas questões linguísticas para tocar[em] problemas até então limitados ao domínio filosófico” (DESSONS, 2006, p. 25).

Desses temas, porém, não farei uma exaustiva revisão de literatura nem uma profunda abordagem intrateórica, investigando como surgem e como se desenvolvem no pensamento benvenistiano. O tratamento dessas temáticas será, no capítulo em tela, menos ambicioso e mais

circunscrito à sua articulação com o **objeto** do presente estudo, a saber: a instauração, na língua, da criança enquanto escrevente e leitora e a instauração, na criança, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema.

A delimitação desse escopo é importante, pois, sendo este um trabalho teórico-analítico e não intrateórico, a abordagem das relações e dos problemas está, aqui, a serviço do objeto de estudo e visa, em última instância, a teorizações e a análises vinculadas a esse objeto. Isso me dispensa de um diálogo aprofundado com a fortuna crítica benvenistiana acerca de tais relações e problemas, com vistas ao confronto de minhas interpretações com a de outros estudiosos de Benveniste. Se assim fosse, seria preciso abrir, em cada seção, inúmeros parênteses, o que provocaria, a cada vez, um desvio de reflexão. Pela mesma razão, não adentrarei debates interteóricos, confrontando as ideias de Benveniste com as de outros pensadores.

No entanto, como o capítulo ora introduzido toca em grandes questões dos estudos de aquisição da linguagem, em geral, e dos estudos de aquisição da escrita, em particular, torna-se incontornável dialogar com outras perspectivas teóricas do campo. Esse diálogo será ora menos, ora mais crítico, a depender se o objetivo for apenas contextualizar o problema no campo para apresentar uma via de abordagem distinta do problema em pauta ou, então, se o objetivo for uma aproximação ou um distanciamento de abordagens específicas.

Os deslocamentos teóricos operados, neste capítulo, concernem às seguintes relações e aos seus respectivos problemas: a relação subjetividade-socialidade e o problema da natureza do sujeito na aquisição da escrita (*cf.* 3.1); a relação biológico-cultural e o problema dos caracteres distintivos da língua na aquisição da escrita (*cf.* 3.2); a relação signo-objeto e o problema da representação na aquisição da escrita (*cf.* 3.3); a relação símbolo-pensamento e o problema da consciência na aquisição da escrita (*cf.* 3.4).

3.1 A relação subjetividade-socialidade e o problema da natureza do sujeito na aquisição da escrita

Nesta seção, operarei deslocamentos teóricos para sustentar os seguintes princípios:

- (4) A aquisição da escrita envolve o estabelecimento da subjetividade e da socialidade via enunciação escrita como uma dupla capacidade enunciativa.
- (5) A aquisição da escrita implica a intersubjetividade constitutiva como fundamento da subjetividade, da socialidade e da comunicação intersubjetiva via enunciação escrita.

O princípio (4) implica três questões: (a) a **questão da subjetividade**, (b) a **questão da socialidade** e (c) a **questão da capacidade**.

O princípio (5), por sua vez, implica duas questões: (a) a **questão da intersubjetividade constitutiva** e (b) a **questão da comunicação intersubjetiva**.

Ambos os princípios e suas respectivas questões põem em relevo a relação subjetividade-socialidade e o problema da natureza do sujeito na aquisição da escrita.

Dos termos *subjetividade*, *socialidade*, *capacidade*, *intersubjetividade* e *comunicação intersubjetiva*, todos, com exceção do termo *socialidade*, são empregados algumas vezes por Benveniste no *corpus* textual de pesquisa desta tese. Contudo, apesar de o termo *socialidade* não ser frequente no *corpus* – comparecendo uma única vez no prefácio dos PLG I –, uma certa noção de *socialidade* é nele muito presente. Passemos à discussão desses termos.

Em “Da subjetividade da linguagem” (1958), na primeira metade do texto, Benveniste contesta a ideia simplista que reduz a linguagem a instrumento de comunicação, argumentando que tal ideia opõe o homem à sua natureza. No entanto, a linguagem está na natureza do homem, sendo esta, pois, uma natureza simbólica, que define o homem como falante e a linguagem, como propriedade que lhe possibilita falar – e falar a outro homem. Para o autor, todos os caracteres da linguagem (nesse texto de 1958, citados como sendo a sua imaterialidade, o seu simbolismo, a sua articulação e o fato de quem tem um *conteúdo*) fazem-nos suspeitar dessa “assimilação a um instrumento, que tende a dissociar do homem a propriedade da linguagem” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 259).

A linguagem é uma *propriedade* do homem, na medida em que o define como tal, não sendo por ele criada como se uma ferramenta fosse. Se algo cumpre uma *função veicular*, não é a linguagem e sim a *fala*, entendida em termos não saussurianos, mas benvenistianos, como “o discurso [, que] é a linguagem posta em ação e necessariamente entre parceiros” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 258).

Mas o que garante essa função ao discurso? O próprio Benveniste responde:

Para que a fala assegure a “comunicação”, é preciso que esteja habilitada a isso pela linguagem, da qual ela não é senão a atualização. De fato, é na linguagem que devemos procurar a **condição dessa aptidão**. Ela [essa aptidão] reside, parece-nos, **numa propriedade da linguagem**, pouco visível sob a evidência que a dissimula, e que não podemos ainda caracterizar a não ser sumariamente.

É na e pela linguagem que **o homem se constitui como sujeito** [...].

A “**subjetividade**” de que tratamos aqui é a **capacidade do locutor de situar-se como “sujeito”**. [...] Ora, essa “subjetividade”, quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” quem *diz* “ego”. Encontramos aí o fundamento da

“subjatividade”, que se determina pelo estatuto linguístico da “pessoa” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 259-260)¹⁹.

Se a linguagem é uma propriedade do homem; se o discurso, enquanto linguagem posta em ação entre parceiros, é *habilitado* à comunicação pela subjatividade; e, se a subjatividade é uma propriedade fundamental da linguagem, então a subjatividade é, também ela, uma propriedade humana. Tal propriedade envolve uma primeira acepção linguística de subjatividade nesse texto de 1958: trata-se da subjatividade como a *capacidade* do homem, enquanto locutor – aquele que é *capaz* de fala (e de escrita) – situar-se como sujeito, um sujeito constituído linguisticamente.

Além dessa primeira acepção, há, no referido artigo, uma segunda acepção linguística de subjatividade, conforme a qual a subjatividade é algo que emerge do discurso: “A linguagem é, pois, a possibilidade da subjatividade, pelo fato de conter sempre as formas lingüísticas apropriadas à sua **expressão**; e o discurso provoca a **emergência da subjatividade**” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 289).

A segunda metade do artigo, mais descritiva, é voltada às formas que *expressam* a subjatividade, fazendo-a *emergir* no discurso: os pronomes pessoais, os demonstrativos, os advérbios, os marcadores temporais. Trata-se dos *indicadores da dêixis*, que constituem a categoria de pessoa (e as de espaço e de tempo, a ela submetidas), mas que são somente as *coordenadas mais aparentes* da instância de discurso. Afinal, esta é, também, integrada pela categoria de não pessoa, já que “A forma *ele*... tira seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por ‘eu’” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 292). Dito de outro modo, se a subjatividade é a possibilidade do discurso – enquanto condição da aptidão deste à comunicação –, a linguagem é a possibilidade da subjatividade – enquanto **condição e meio** da constituição do homem como sujeito.

¹⁹ Reiterando a posição assumida em Oliveira (2022a), traduzo essa citação diretamente da versão original dos PLG I, pois onde, na tradução brasileira, lê-se: “A ‘subjatividade’ de que tratamos aqui é a capacidade do locutor **para se propor** como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 286); na versão original, lê-se: “La ‘subjectivité’ dont nous traitons ici est la capacité du locuteur à **se poser** comme ‘sujet’” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 259). Como se vê, a forma verbal “se poser” foi traduzida não como “se apresentar”, mas como “se propor” – forma que tem, em português, a acepção de “intentar, formar o propósito, ter em vista”, conforme o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (disponível em: <https://dicionario.priberam.org/propor>; acesso em: 02. out. 2020). Tal caráter intencional está também presente na forma francesa “se proposer”, que tem a acepção de “avoir dessein de faire telle ou telle chose” (“ter o propósito de fazer tal ou tal coisa”), conforme o dicionário *Trésor de la Langue Française* (disponível em: <https://academie.atilf.fr/9/consulter/proposer?page=1>; acesso em: 02 out. 2020). Entretanto, não é a forma “se proposer” (“se propor”) que consta na versão original e sim a forma “se poser”, a qual tem, em francês, a acepção de “se donner une position, une attitude, s’attribuer un rôle” (“dar-se uma posição, uma atitude, atribuir-se um papel”), conforme o dicionário *Trésor de la Langue Française* (disponível em: <https://academie.atilf.fr/9/consulter/poser?page=1>; acesso em: 02 out. 2020). Considerando-se o contexto teórico de “Da subjatividade na linguagem” (1958), bem como o de outros textos de Benveniste, quando o linguista afirma que o locutor “se pose” como sujeito, este “se pose” parece ter a acepção de “se dá uma posição”, “se posiciona”, “se coloca”, “se situa”. Por isso, traduzirei as ocorrências de “se poser” relacionadas a “locuteur” e a “sujet” como “se situar”, escolha tradutória que creio ser tanto mais equivalente à original quanto mais condizente com a teorização benvenistiana, a qual desvia do psicologismo embutido na ideia de “se propor”.

Essa última interpretação deve-se a Flores (2013a), que vislumbra um duplo aspecto da linguagem na expressão benvenistiana “na e pela linguagem”: um aspecto constitutivo (“na linguagem”) e um aspecto mediador (“pela linguagem”, segmento parafraseável como “pela língua”). Segundo o autor, “Nesse caso, poder-se-ia concluir que o homem se constitui sujeito na *linguagem* e pela *língua*” (FLORES, 2013a, p. 98). Assim, a linguagem como faculdade simbólica é a *condição* da subjetividade, ao passo que a língua como sistema convertido em discurso é o seu *meio* material de realização.

Temos, então, duas acepções de *subjetividade*: de uma parte, a subjetividade enquanto propriedade fundamental da linguagem e condição da aptidão do discurso à comunicação; de outra parte, a subjetividade enquanto expressão linguística que emerge do discurso.

D. C. da Silva (2021) denomina a primeira acepção **subjetividade inerente** e a segunda, **subjetividade enquanto efeito**. Conforme o pesquisador, a subjetividade inerente “diz respeito ao *plano constitutivo* da linguagem; trata-se de uma condição *a priori* das línguas” (D. C. da SILVA, 2021, p. 60). Já a subjetividade enquanto efeito concerne a “um *a posteriori* das línguas, pois diz respeito ao *plano mostrado* da linguagem” (D. C. da SILVA, 2021, p. 60).

As expressões *a priori* e *a posteriori* requerem cuidado: D. C. da Silva (2021) não está propondo que há sujeito anteriormente à enunciação, mas sim que a capacidade do homem de se constituir sujeito é logicamente anterior ao ato de enunciar, sede de tal constituição.

Estou de acordo com a distinção nocional pelo pesquisador proposta entre as noções de *subjetividade inerente* e de *subjetividade enquanto efeito*. Todavia, discordo de uma afirmação sua segundo a qual, “quando Benveniste fala em *intersubjetividade*, se está no âmbito da *subjetividade inerente*” (D. C. da SILVA, 2021, p. 83, nota 22).

Ora, no artigo de 1958, há elementos que autorizam pensarmos tanto em uma intersubjetividade inerente quanto em uma intersubjetividade enquanto efeito:

Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será, em minha alocação, um *tu*. É essa **condição de diálogo** que é constitutiva da *pessoa*, pois implica **reciprocidade** – que eu me torne *tu* na alocação daquele que, por sua vez, designa-se por *eu*. [...] A linguagem não é possível senão porque cada locutor se situa como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* em seu discurso. Consequentemente, *eu* situa outra pessoa, aquela que, embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. A polaridade das pessoas é na linguagem a **condição fundamental**, da qual o processo de comunicação, de que partimos, não é senão uma **consequência totalmente pragmática**. (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 260).

Os dois primeiros grifos em negrito dessa citação ressaltam a intersubjetividade inerente: trata-se da *condição de diálogo*, constitutiva tanto da pessoa *eu* quanto da pessoa *tu*, pessoas do discurso que se implicam reciprocamente. Essa condição passa da possibilidade à realização quando o *locutor* se situa como *sujeito*, dizendo *eu* a um *tu*, as marcas linguísticas

mais características do diálogo, embora não exclusivas, visto dele participarem todas as formas da língua. Contudo, quando o locutor constitui discursivamente o outro, já está, ele próprio, constituído pelo outro, pois cada pessoa é um polo do diálogo que supõe o outro polo.

Isso é enfatizado nos dois outros grifos em negrito, na citação anterior, em que há duas informações relevantes. A *polaridade entre as pessoas*, isto é, a condição de diálogo é, na linguagem, a condição fundamental (1ª informação), mas *condição fundamental* do quê? Da *comunicação*, a qual não é senão uma *consequência pragmática* dessa condição (2ª informação).

Os termos *diálogo* e *comunicação*, portanto, não se recobrem teoricamente na reflexão benvenistiana sobre a subjetividade. Ao diálogo (condição), chamarei **intersubjetividade constitutiva**. À comunicação (efeito), chamarei **comunicação intersubjetiva**.

Fazendo um paralelo com a distinção de D. C. da Silva (2021), a intersubjetividade constitutiva está para a subjetividade inerente (são ambas *condições de*) como a comunicação intersubjetiva está para a subjetividade enquanto efeito (são ambas *efeitos de*). Porém, a relação entre tais distinções nocionais não é exatamente biunívoca, na medida em que a intersubjetividade constitutiva é condição tanto da comunicação intersubjetiva quanto da subjetividade inerente e da subjetividade enquanto efeito.

Tal papel fundante da intersubjetividade é sublinhado por Benveniste ao final de “Da subjetividade na linguagem” (1958), no qual ele afirma que o discurso “é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 283). Esse *homem que fala* (e que escreve) é o locutor, que, ao falar (e ao escrever), situa-se como sujeito e situa um outro como parceiro, sendo a intersubjetividade constitutiva o fundamento desse falar (e desse escrever), da comunicação intersubjetiva e, em última instância, da própria sociedade humana:

Caem assim as velhas antinomias do “eu” e do “outro”, do indivíduo e da sociedade. Dualidade que é ilegítimo e errôneo reduzir a um só termo original, quer esse termo único seja o *eu* – que deveria ser instalado na sua própria consciência para abrir-se, então, à do “próximo” –, quer ele seja, ao contrário, a sociedade, que preexistiria como totalidade ao indivíduo e da qual este só se teria destacado à medida que adquirisse a consciência de si mesmo. É em uma **realidade dialética** que englobe os dois termos e os defina por relação mútua que se descobre o **fundamento linguístico da subjetividade**. (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 287).

Ao sustentar a dialética constitutiva dos termos *eu-outro/indivíduo-sociedade*, Benveniste não está negando que a sociedade histórica é anterior ao organismo humano individual (aliás, quando aborda a aquisição, ele insiste nessa anterioridade). O que o autor faz, aqui, é deslocar os termos em questão do âmbito da antinomia redutora – no qual são tomados empiricamente – para o âmbito da dialética constitutiva – no qual são concebidos em termos de

fundamentos: a sociedade como o fundamento coletivo da existência humana e o homem como o fundamento antropológico da coletividade, sendo o fundamento linguístico comum a ambos. Com esse deslocamento, segundo Milner (2008), Benveniste rejeita tanto o *solipsismo* quanto o *sociologismo*, apartando o *individual* e a *subjetividade*, pois “ele funda o sujeito e a subjetividade [e, acrescentaria eu, a significação e a sociedade] sobre uma **base material**: a linguagem enquanto é proferida” (MILNER, 2008, p. 130)²⁰.

Isso não significa que o *indivíduo* não tem lugar no pensamento benvenistiano: sabemos que esse termo figura em muitos textos do linguista, inclusive ao lado dos termos *subjetividade* e *sociedade*; significa, antes, que Benveniste o emprega (aliás, emprega os três termos) com acepções distintas dos empregos que tem (têm) na sociologia e em outras áreas. Afinal, conforme Normand (2011), ele imprime a tais termos uma *leitura semiológica*, pautada no sujeito e na significação, distinta de uma *leitura estrutural e sociológica*, calcada na simples oposição coletivo-individual. Tal leitura semiológica considera a base material que possibilita a constituição do sujeito, da significação e da sociedade: a língua.

À luz da teoria da linguagem de Benveniste, então, o indivíduo pode ser concebido não como indivíduo da espécie, nem como ser pensante, tampouco (apenas) como membro de uma coletividade, mas como homem que fala (e que escreve). Trata-se de um locutor que nasce em uma comunidade de locutores, os quais partilham uma mesma língua, mas a mobilizam singularmente a cada falar (e escrever), tornando-se cada um, a cada vez, sujeito: o sujeito da enunciação. Essa comunidade de locutores é uma sociedade de homens falantes (e, em sociedades como a nossa, também de homens escreventes), a qual encontra o seu princípio mesmo na capacidade de fala (e de escrita) daqueles que a fundam, que são por ela fundados e que, junto a ela e por igual necessidade dela, fundam-se na língua.

O estatuto primordial da língua como fundamento comum ao indivíduo e à sociedade volta a ser tratado em dois textos posteriores de Benveniste.

Em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (1963), o autor afirma: “A sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo. O despertar da consciência na criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem, que a **introduz** pouco a pouco como indivíduo na sociedade” (BENVENISTE, 1966 [1963], p. 30).

²⁰ A partir de uma reflexão acerca de empregos da palavra *dialética* por Benveniste e acerca do que tais empregos poderiam indicar em termos de filiações deste a Marx e a Hegel, Milner (2008, p. 131) comenta: “Não somente a linguagem não é uma superestrutura (Stalin o havia demonstrado em 1950 [...]), mas, em Benveniste, ela funciona como uma infraestrutura: a infraestrutura material da subjetividade. Seria excessivo reconhecer aí [...] uma tentativa de teoria materialista dialética do sujeito?”. Eis um instigante tema de pesquisa, que foge ao escopo desta tese, mas ao qual pretendo, futuramente, retornar.

Em “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (1968/1970), o linguista defende que o duplo funcionamento do discurso, (inter)subjetivo e referencial, promove “a **inclusão** do falante em seu discurso, a consideração pragmática que **coloca** a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de redações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 102).

Desses textos de 1958, de 1963 e de 1968/1970, depreendo duas ideias:

- (i) há uma *introdução/ inclusão* do homem na sociedade operada pela língua, tanto em sua constituição como falante (e escrevente) quanto em cada enunciação falada (e escrita) ao longo de sua vida;
- (ii) a língua é constitutiva e mediadora da relação do homem com o outro, sendo esse outro pensado, a um só tempo, como a *sociedade*, o *parceiro* e o *tu*.

A ideia (i) corresponde, a meu ver, à ideia de *socialidade*, termo presente apenas no prefácio dos PLG I, mas cuja noção é, como já dito, uma constante em Benveniste. A partir do trajeto até aqui percorrido, é possível formular uma definição de *socialidade* correlata da definição de *subjetividade* de 1958. Se a subjetividade (inerente) é “a capacidade do locutor de se situar como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 259-260) ao enunciar, a socialidade pode ser definida como a capacidade do locutor (*parlant*) de, ao enunciar, também se situar como participante da sociedade (*participant*).

Mas o que se entende por *capacidade* aí? Essa noção é cara a Benveniste, comparecendo, em seus textos, em muitas ocorrências do termo *capacidade*, mas não só. Isso porque tal noção neles comparece, igualmente, em dadas ocorrências de termos associados ao termo *capacidade*, como os termos *faculdade*, *propriedade*, *condição*, *operação* e *poder*.

Uma incursão pelo *corpus* textual desta pesquisa levou à identificação de 21 contextos de aparecimento, no *corpus* em questão, da noção de *capacidade*. Duas asserções podem ser feitas a partir desse conjunto de contextos.

Primeira asserção: os 21 contextos remetem a uma noção de *capacidade* do terreno não do biológico ou do psicológico, mas do simbólico.

Não se trata de negar a biologia. Afinal, a função simbólica não é possível sem um corpo humano, dotado de função sensório-motora (*cf.* 3.2 *infra*). Como observa Benveniste em um dos contextos, nas formas patológicas da linguagem – muitas das quais decorrem de comprometimentos orgânicos e/ou neurológicos –, há, com frequência, dissociação entre as capacidades de reconhecimento do signo e de compreensão do discurso.

De igual maneira, não se trata de negar a psicologia. A esse respeito, sete contextos ressaltam, justamente, a relação entre o simbolismo da linguagem e as capacidades ligadas às funções conceituais, ao pensamento, às operações intelectuais, às relações lógicas, aos esquemas operatórios, à memória da experiência (*cf.* 3.4 *infra*).

Trata-se, antes, de uma mudança de terreno, que se faz acompanhar de um deslocamento de foco: dos terrenos do biológico e do psicológico, passa-se ao terreno do simbólico; do foco na natureza e na mente, passa-se ao foco na língua.

Segunda asserção: no que toca a aquisição, a criança nasce *na* e *com* a linguagem enquanto capacidade de simbolizar inerente à natureza humana, sendo a língua enquanto sistema e discurso o que ela vai adquirindo à medida que vai se constituindo locutor (falante e escrevente) e se tornando *capaz* de situar-se como sujeito ao enunciar (pela fala e pela escrita).

A aquisição dessa capacidade de subjetividade supõe a aquisição das demais capacidades linguísticas (como as de seleção, substituição, conexão, integração e dissociação de unidades, coesão e asserção do verbo, reconhecimento do signo, compreensão do discurso, polissemia, interpretância da sociedade, autosemiotização da língua), além de capacidades que, embora não linguísticas, são possíveis apenas *na* linguagem e *pela* língua (como as já mencionadas capacidades ligadas às funções conceituais, ao pensamento, às operações intelectuais, às relações lógicas, aos esquemas operatórios, à memória da experiência).

Subjetividade, socialidade e capacidade: eis as três questões do princípio (4), segundo o qual a aquisição da escrita envolve o estabelecimento da subjetividade e da socialidade via enunciação escrita como uma dupla capacidade enunciativa.

Essa dupla capacidade tem a ver com a subjetividade e com a socialidade enquanto capacidades do locutor de, ao escrever, situar-se como sujeito da enunciação e como participante da sociedade, respectivamente. Capacidades estas que não são *inatas*, mas *adquiridas* nos primeiros anos de contato do homem com a escrita e *atualizadas* a cada ato de escrever na infância, na juventude e na vida adulta. Capacidades estas que não são biológicas, mas enunciativas, porque vinculadas à linguagem e à língua, as quais são realizadas graficamente em discurso por um locutor *capaz* de enunciar por escrito.

Porém, em uma relação muito inicial com a escrita, a criança não é, ainda, capaz de escrever, embora seja já capaz de falar. Como antes esclarecido (*cf.* 2.4 *supra*), não se trata, aqui, de buscar as “origens” nem de demarcar “etapas” de um processo de desenvolvimento, isto é, um momento pontual em que a criança, tendo já chegado a um suposto estado final de aquisição da língua em sua realização vocal, daria início à aquisição da língua em sua realização gráfica. Isso não seria possível nesta tese, visto a perspectiva de aquisição da escrita aqui em

elaboração não ser uma perspectiva genética e desenvolvimentista, não buscando qualquer coisa similar à datação da “gênese” dessa aquisição ou à delimitação de “saltos qualitativos universais” que caracterizariam algo como um percurso evolutivo comum à espécie humana.

Trata-se de reconhecer um fato da experiência: o de que, quando a criança depara com a escrita alfabética e com a imposição social para adquiri-la, inaugura-se uma nova relação, a dela com a escrita (forma secundária de realização da língua), distinta da relação sua com a fala (forma primária de realização da língua) – uma relação lógica e cronologicamente anterior, inaugurada na “aurora de sua vida” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 27).

Na inauguração dessa nova relação, é o outro da alocação falada – como os familiares, em casa, e as professoras, na educação infantil e no ensino fundamental – que, escrevendo e lendo *para e com* a criança, convocando-a a escrever e a ler *para e com* ele, dialogando *com* ela via fala e via escuta nessas situações de escrita e de leitura, abre-lhe o caminho para a constituição de uma subjetividade e de uma socialidade, senão novas, renovadas, porque ligadas a modos outros de na língua e de na sociedade estar.

Por isso, antes de ser capaz de **situar-se**, via atos de escrever e de ler, enquanto sujeito da enunciação e participante da sociedade, o escrevente em constituição precisa **ser situado pelo outro** como tal. Trata-se, aqui, da intersubjetividade constitutiva como fundamento tanto da subjetividade inerente e da subjetividade enquanto efeito quanto da comunicação intersubjetiva e da socialidade. Assim como na constituição da criança enquanto falante, o diálogo é, pois, condição de sua constituição enquanto escrevente.

Esse situar-se é da ordem não da intencionalidade, mas da necessidade de referir, de escrever *como, com e para* outros que escrevem. A metáfora saussuriana da “carta forçada” (SAUSSURE, 2012 [1916], p. 112) tem, nessa necessidade locutória, uma expressão empírica: em sua realização tanto vocal quanto gráfica, “a língua materna, que antecede o *infans* na cultura, a ele se impõe como destino” (PEREIRA DE CASTRO, 2010, p. 97).

Intersubjetividade constitutiva e comunicação intersubjetiva: eis as questões do princípio (5), conforme o qual a aquisição da escrita implica a intersubjetividade constitutiva como fundamento da subjetividade, da socialidade e da comunicação intersubjetiva via enunciação escrita.

Contra a formulação de que o locutor em constituição precisa ser situado pelo outro como sujeito antes de passar a situar-se, ele próprio, como tal, poder-se-ia argumentar que esse situar-se é um pressuposto teórico em Benveniste, de maneira que não faria sentido conceber um momento da vida humana em que ele não ocorreria.

De fato, é um pressuposto para o locutor constituído, aquele que é já *capaz* de converter o sistema linguístico em discurso e, assim, situar-se como sujeito. É esse locutor constituído que tem a subjetividade como uma capacidade inerente à sua condição de falante. “Inerente” não no sentido de que nasceria com tal capacidade, mas no sentido de que, ao adquiri-la em seu vir a ser falante, a capacidade de situar-se como sujeito ao enunciar *entranha-se* nele.

Mas e o locutor em constituição, aquele que não tem, ainda, um sistema estruturado para converter em discurso, o que é a condição da instanciação do sujeito da enunciação?

Nesse caso, poder-se-ia também argumentar que há, sempre e necessariamente, um sistema estruturado em funcionamento, mesmo na aquisição inicial, na qual o discurso do outro figura, para a criança, como o lugar onde ela encontra funcionando tal sistema.

No caso da aquisição da escrita, poder-se-ia igualmente argumentar que a criança – ainda não escrevente – tem já um sistema mais estabelecido, conversível em discurso falado.

Ora, se, em seu vir a ser escrevente, a criança precisa converter o discurso escrito do outro em sistema próprio antes de passar a converter esse sistema em discurso escrito próprio, então, em uma relação muito inicial com a escrita, ela não opera a realização gráfica da língua. Isso passa a acontecer nas conversões discurso-sistema/sistema-discurso e fala-escrita/escrita-fala, à medida que a língua vai *tendo lugar* na criança e a criança vai *tendo lugar* na língua de uma maneira outra além daquela que lhe permite realizá-la vocalmente.

No início dessa nova relação com a língua, a criança está na dependência não só do discurso falado e escrito do outro, mas também do discurso falado dela própria, ao qual recorre, primeiro, para significar vocalmente – a si e ao outro – as formas gráficas indistintas que começa a produzir e, depois, também para converter esse discurso falado em discurso escrito e vice-versa, tornando-os conversíveis e revezáveis.

Quando, então, pode-se dizer que a criança passa a situar-se como sujeito via escrita? Quando ela começa a produzir formas gráficas reconhecíveis como pertencentes (ou potencialmente pertencentes) à escrita constituída, a exemplo das primeiras letras, sílabas ou traços similares. Ou seja, quando o que ela escreve se torna *legível* a outrem, ainda que tal legibilidade se restrinja a unidades isoladas e/ou sintagmatizadas de forma embrionária.

Esse papel da leitura como condição da escrita é ressaltado por Benveniste na “Aula 15” das *Últimas aulas*: “‘Ler’ e ‘escrever’: mas, inicialmente, entre a ‘pictografia’ e a ‘escrita’, onde está a fronteira? Podemos traçá-la com segurança: a pictografia pode ser compreendida, não *lida*, enquanto **uma escrita só é escrita se pode ser lida**. Tudo está aí: ler é o **critério** da escrita” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 180).

Por isso, rabiscos, desenhos e garatujas, apesar de pela criança significados vocalmente e/ou compreendidos pelo outro porque (no caso dos desenhos) detentores de contornos próximos aos do referente material, não são propriamente enunciados escritos, visto não serem *reconhecidos* como tais por meio de uma leitura, apenas *compreendidos* por meio de um diálogo com a criança sobre o que ela produziu graficamente ou, então, por meio do próprio visionamento dessas produções gráficas pelo alocutário.

Não se trata, aqui, nem de reduzir a escrita à ortografia nem de minimizar a importância das manifestações gráficas iniciais.

A escrita não é, para Benveniste, redutível à ortografia, pois ele se afasta dessa visão empírica e reducionista, “que confunde a escrita com o alfabeto e a língua com uma língua moderna” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 128), para pensar a escrita em um nível fundamental, insistindo em sua natureza semiológica e enunciativa (*cf.* 3.2 e 3.3 *supra*).

Além disso, o linguista não ignora a escrita como representação gráfica do mundo – a dita escrita do referente, que comunica as “coisas” de que se fala e não o discurso que fala das “coisas” –, observando que tal “escrita” é comum ao começo tanto da invenção da escrita pelo homem quanto da aquisição da escrita pela criança (*cf.* 2.2 e 2.3 *supra* e 3.3 *infra*).

Ao defender que uma escrita só é escrita se pode ser lida, ele está se referindo à escrita como representação gráfica da língua, como grafia que reproduz a fonia, como instrumento de autossemiotização da língua, como dispositivo que retoma e que retransmite os signos da fala, objetivando-os em uma substância outra – gráfica, sim, mas já *conformada* à língua. A língua em sua realização vocal é, pois, constitutiva e mediadora do estabelecimento da língua em sua realização gráfica, no qual o outro tem função primordial.

Essa função salienta, além do princípio (5), a ideia (ii) anunciada antes e associada a esse princípio: a ideia de que a língua é constitutiva e mediadora da relação do homem com o outro, sendo este pensado, a um só tempo, como a *sociedade*, o *parceiro* e o *tu*. Tal formulação é tributária tanto das ideias de Benveniste quanto da teorização aquisicional de Silva (2009), na qual a autora postula três instâncias de intersubjetividade, simultâneas e interdependentes na constituição da subjetividade:

- (i) a **intersubjetividade cultural** (relação homem-homem na cultura de uma sociedade);
- (ii) a **intersubjetividade da alocação ou dialógica** (relação locutor-alocutário na estrutura do diálogo);
- (iii) a **intersubjetividade linguístico-enunciativa** (relação *eu-tu* no fio do discurso).

Essa concepção trinitária de intersubjetividade afasta-se de duas concepções redutoras, tanto daquela que reduz a intersubjetividade a uma relação léxico-gramatical entre formas nominais e pronominais localizáveis no material linguístico quanto daquela que a reduz a uma relação dual e psicossocial entre indivíduos empíricos, simétricos e intencionais. Silva (2009, p. 165) 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 *lingüístico-enunciativo*, porque é um sujeito produtor de referências e de sentido *pelo/no* discurso”.

Nesta tese, considerando que o termo *alocução* parece condensar tanto a questão do diálogo como intersubjetividade constitutiva (condição da enunciação) quanto a questão da comunicação como comunicação intersubjetiva (efeito da enunciação), utilizarei, em vez do termo *intersubjetividade da alocução ou dialógica*, o termo *intersubjetividade alocucional*. Considerando, também, a concepção de *língua* aqui assumida (cf. 2.3 *supra*), a de língua como sistema de signos (ordem semiótica) e como discurso (ordem semântica), utilizarei, em vez do termo *intersubjetividade linguístico-enunciativa*, o termo *intersubjetividade discursiva*. Tendo feito tais ajustes terminológicos, reservarei os adjetivos *cultural*, *alocucional* e *discursiva* às três instâncias de intersubjetividade e me referirei ao sujeito constituído, em simultaneidade e em interdependência, por essas instâncias como **sujeito da enunciação**.

Esse termo não está presente em Benveniste, que parece interessar-se mais pela noção de *subjetividade* do que propriamente pela noção de *sujeito*, subsumindo esta naquela. Indicam esse seu maior interesse tanto o fato de o texto de 1958 ser intitulado “Da subjetividade na linguagem” e não “Do sujeito na linguagem” quanto o fato de o termo que, nesse texto, recebe definição conceitual ser o termo *subjetividade* e não o termo *sujeito*.

A abertura da noção benvenistiana de *sujeito* é comentada por Ono (2006, p. 163): “Ainda que não desenvolva o conceito de sujeito nem na teorização do semântico nem na problemática dos dêiticos, Benveniste deixa um lugar vazio, atribuído ao sujeito, em sua linguística. Permanecem a serem desenhados os seus contornos”.

O problema da natureza do sujeito recebe, nesta tese, quatro principais contornos: aquele da *relação subjetividade-socialidade*, aquele das três *instâncias de intersubjetividade*, aquele do *homo loquens* e aquele do *sujeito da enunciação que advém da sintaxe da enunciação*. Todos esses contornos são avanços teóricos, prospecções da teoria da linguagem benvenistiana, ideias formuladas *a partir de* Benveniste. São contornos que decorrem de reflexões distintas, com objetos e com objetivos diversos, mas não incompatíveis entre si:

- (i) a relação subjetividade-socialidade abordei já no âmbito do que aqui estou chamando de perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita;
- (ii) a ideia de *instâncias de intersubjetividade* é oriunda da perspectiva aquisicional enunciativa de Silva (2009);
- (iii) a noção de *homo loquens* é proveniente da perspectiva antropológico-enunciativa de Flores (2019b);
- (iv) a noção de *sujeito da enunciação que advém da sintaxe da enunciação* é elaborada por Flores (2013b) em estudo que, embora anterior à sua antropologia da enunciação, é caracterizado pelo autor como um trabalho prospectivo a partir de Benveniste.

Anteriormente, vimos que o locutor benvenistiano é o homem *capaz* de falar (e de escrever), o qual nasce em uma sociedade de homens falantes (e, em sociedades como a nossa, também de homens escreventes). Esse locutor é relido como *homo loquens* por Flores (2019b): “No locutor – via sua enunciação – se fundem ‘o ter lugar na língua’ (‘o homem na língua’, nas palavras de Benveniste) e o ‘a língua ter lugar nele’ (‘a língua no homem’, segundo meus termos). Trata-se, então, da língua associada ao falante, que deve desaparecer como falante para poder emergir no mundo das significações como sujeito de um discurso” (FLORES, 2019b, p. 101).

Mas o autor alerta: “[...] quando digo ‘o homem’ ou ‘o falante’, não estou falando no indivíduo bio-psico-fisiológico; este, na medida em que pode ser considerado, não é mais que um pressuposto; o homem, o locutor indicado pelo ‘eu’ que diz ‘eu’, é *Homo loquens*, quer dizer, o designado como ser falante” (FLORES, 2019b, p. 101). Esse “sujeito de um discurso” – que *emerge* no mundo das significações com a desaparecimento do *homo loquens*, do homem que fala, do locutor capaz de falar – é, justamente, uma *emergência*, um *resultado*, um *efeito*.

Com a expressão *sujeito de um discurso*, Flores parece retomar a noção de *sujeito da enunciação* que desenvolve em artigo de 2013, no qual busca “depreender do trabalho fundador de Émile Benveniste princípios que possibilitem formular uma noção de *sujeito da enunciação* que dê lugar à análise de *atos de língua*”, análise que “está diretamente ligada à noção de *sintaxe da enunciação*” (FLORES, 2013b, p. 97).

Para tanto, a partir dos escritos benvenistianos, Flores (2013b, p. 113) propõe: “O *sujeito* seria *da enunciação* na justa medida em que ele adviria, como um efeito semântico, dessa ‘syntaxe d’*énonciation*’”, sendo tal sintaxe “entendida não como uma concatenação de formas, mas como uma relação não linear e não limitada a categorias lingüísticas apriorísticas de forma

e sentido. O *sujeito da enunciação* na proposta aqui apresentada advém da enunciação, dessa relação singular entre a forma e o sentido” (FLORES, 2013b, p. 119).

Tais definições de *sujeito* e de *sintaxe* desviam de leituras superficiais que veem, em Benveniste, tanto um sujeito origem da enunciação quanto uma expressão linguística sua restrita a marcas de pessoa, de espaço e de tempo. O sujeito da enunciação é uma configuração discursiva, produzida por uma sintaxe enunciativa que pode atualizar, em palavras e em frases, todos os signos da língua. Assim, sujeito da enunciação como definido por Flores (2013b) corresponde à subjetividade enquanto efeito como definida por D. C. da Silva (2021).

Na relação inicial da criança com a fala, Flores (2019b) vê uma grande transformação: a passagem do *infans* (do que não fala) ao *homo loquens* (ao homem falante).

Na relação inicial da criança com a escrita, vejo outra grande transformação: a passagem do *homo loquens* (do homem falante) ao *homo loquens scriptor* (ao homem falante-escrevente).

Tal ideia de *homo loquens scriptor* é inspirada tanto em Flores (2019b) quanto em Benveniste, o qual, na “Aula 10” das *Últimas aulas*, pergunta-se: “O que é preciso para que esta representação gráfica [a do mundo] se torne escrita?”, ao que responde: “É preciso uma verdadeira descoberta: que o **locutor-scriptor**²¹ descubra que a mensagem é expressa em uma forma linguística e que é a forma linguística que a escrita deve reproduzir”, tomando “a língua como modelo. O **scriptor** orientará, então, seu esforço na direção de uma grafia que reproduza a fonia e, portanto, uma grafia que componha um número limitado de signos” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 141). Esse *locutor-scriptor* é tanto o homem que inventa a escrita quanto a criança que a adquire: trata-se de um falante que passa a ser falante-escrevente quando começa a reproduzir a fonia em grafia tanto na invenção da escrita quanto em sua aquisição.

No vir a ser escrevente, tal passagem consiste em uma nova instauração da criança na língua e da língua na criança, instauração que envolve a constituição de uma dupla capacidade enunciativa: a subjetividade e a socialidade enquanto capacidades do locutor de situar-se como sujeito da enunciação e como participante da sociedade via enunciação escrita. Fundamenta essa dupla capacidade a intersubjetividade constitutiva: o diálogo com o outro promove a criança não só à condição *loquens*, mas também à condição *loquens scriptor*, fundamentando a subjetividade, a socialidade e a comunicação intersubjetiva por meio dos atos de escrever e de ler.

²¹ Na publicação original das *Dernières leçons*, lemos “locuteur-scripteur” e “scripteur” (BENVENISTE, 2012, p. 101), sem itálico nas duas ocorrências de “scripteur”. Esses dois termos poderiam ser traduzidos como *falante-escrevente* e como *escrevente*, respectivamente. Afinal, o termo francês *locuteur* é traduzível, em português, tanto como *locutor* quanto como *falante*, ao passo que o termo *scripteur* costuma ser traduzido como *escrevente* (em trabalhos de genética textual, por exemplo). Para traduzir *scripteur*, a tradução brasileira das *Últimas aulas* optou por um termo em latim que é, em português, um neologismo – *scriptor* –, destacando-o em itálico nas duas ocorrências desse termo na introdução da “Aula 10”.

A constituição das capacidades enunciativas de subjetividade e de socialidade está na dependência, então, das três instâncias de intersubjetividade postuladas por Silva (2009). Tais instâncias – a cultural, a alocucional e a discursiva – não concernem unicamente à intersubjetividade constitutiva, referindo-se, também, à comunicação intersubjetiva. Afinal, a cultura, a alocação e o discurso são tanto **condições** do vir a ser falante e escrevente quanto **efeitos** do situar-se do falante e do escrevente como sujeito da enunciação (falada e escrita).

Enquanto condições, as três instâncias são fundamentos da subjetividade inerente (capacidade do locutor de situar-se como sujeito) e da subjetividade enquanto efeito (sujeito da enunciação que advém da sintaxe da enunciação).

Enquanto efeitos, as três instâncias incidem sobre o enunciado como marcas linguísticas mais ou menos aparentes, configurando-o como um arranjo singular de formas e de sentidos, um “sistema de referências internas cuja chave é *eu*, e que define o indivíduo pela construção lingüística particular de que ele serve quando se enuncia como locutor” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 281). Tal *construção lingüística particular* é a sintaxe da enunciação.

Em resumo: no vir a ser escrevente, a **relação subjetividade-socialidade e o problema da natureza do sujeito** marcam o estabelecimento, pela criança, das capacidades de situar-se como sujeito da enunciação e como participante da sociedade via enunciação escrita. Isso é possível porque o outro a situa como tal antes de ela própria ser capaz de fazê-lo, o que corrobora o papel fundante da intersubjetividade (cultural, alocucional e discursiva) na aquisição da escrita. Conforme vai sendo produzida como locutor-escrevente pela língua em sua realização gráfica – atualizada no discurso do outro –, a criança começa a produzir graficamente a língua, advindo, a cada produção dessas, como sujeito: o sujeito que advém, como um efeito semântico, da sintaxe da enunciação escrita.

3.2 A relação biológico-cultural e o problema dos caracteres distintivos da língua na aquisição da escrita

Nesta seção, operarei deslocamentos teóricos para sustentar os seguintes princípios:

- (6) A aquisição da escrita pressupõe, mas transpõe a função sensório-motora, encontrando o seu principal motor na função simbólica.
- (7) A aquisição da escrita obriga a uma remodelagem dos caracteres distintivos da língua em sua realização vocal.

O princípio (6) implica duas questões: (a) a **questão da função sensório-motora** e (b) a **questão da função simbólica**.

Também o princípio (7) implica duas questões: (a) a **questão dos caracteres distintivos da língua** e (b) a **questão da remodelagem desses caracteres**.

A todos essas questões, subjazem a relação biológico-cultural e o problema dos caracteres distintivos da língua na aquisição da escrita.

Antes, porém, de passar às questões do princípio (6), apresento o seguinte trecho, de uma nota manuscrita de Benveniste intitulada “La traduction, la langue et l’intelligence”:

A linguagem tem isso de particular, de irremediavelmente particular e que cria sua dificuldade específica em vista de toda teoria unitária; ela se desenvolve sempre na junção da natureza e da cultura.

A linguagem tem uma **base biológica e ‘natural’**, aquela por causa da qual ela é chamada “língua” e a qual lhe dá o aparelho articulatório e auditivo, o que faz com que ela necessite de ‘sons articulados’, isto é, de elementos sonoros aptos a se tornarem as articulações de unidades. Os sons dependem da **natureza**, mas a articulatória linguística, da **cultura**.

A linguagem é biológica no princípio das ‘onomatopeias’, das exclamações, dos gritos, mas a cultura dá a todo esse material vocal uma ‘forma’ específica e que depende de uma língua determinada, não de qualquer uma ou de todas indiferentemente.

A linguagem reflete a natureza no sistema das referências que comporta inevitavelmente tudo o que concerne ao homem, **seu corpo**, suas emoções etc., mas a relação desses dados de base é **dinamizada pela cultura**.

O caractere duplo da linguagem é fundado por aí. (BENVENISTE, 2016a, p. 38, sublinhados, aspas simples e duplas do original, negritos meus).

Dessa nota, destaco os seguintes pontos:

- (i) O caractere duplo da linguagem funda-se na junção da natureza e da cultura.
- (ii) Os sons (onomatopeias, exclamações, gritos) dependem da natureza = cuja base biológica fornece o aparelho articulatório e auditivo –, mas a articulatória linguística dos sons depende da cultura – que confere ao material vocal a forma específica de uma determinada língua, revestindo-o de significância.
- (iii) Os dados de base concernentes ao homem – os sons, o corpo, as emoções etc. – são um reflexo da natureza na linguagem, mas tais dados são relacionados entre si pela ação dinamizadora da cultura.

A relação biológico-cultural volta a ser por Benveniste discutida em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (1963). Nesse texto, o linguista distingue duas noções: a noção de *signal* (fato físico emitido e percebido sensorialmente) e a noção de *símbolo* (fato significativo produzido e compreendido culturalmente).

De acordo com o autor, “O homem inventa e compreende símbolos; o animal, não. [...] Pela mesma razão, o animal *exprime* suas emoções; ele não pode *nomeá-las*. [...] Entre a **função sensório-motora** e a **função representativa**, há um limiar que só a humanidade transpôs” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 28-29).

Por um lado, os movimentos, as sensações, a impressão sensorial, a reação a sinais, a expressão das emoções: é o terreno da função sensório-motora.

Por outro lado, a invenção e a compreensão de símbolos, o instituído, a significação, a nomeação das emoções (e de tudo o mais): é o terreno da função simbólica.

Na “Aula 15” das *Últimas aulas*, Benveniste torna a tratar da sensorialidade e da motricidade, desta vez as deslocando para pensar a relação fala-escrita. Com efeito, como vimos antes (*cf.* 2.2), uma das homologias entre a fala e a escrita que o professor estabelece é, justamente, uma **homologia sensório-motora**, associada a um duplo elo – a fonia emitida-ouvida e a grafia traçada-lida.

Na aquisição da escrita, esse duplo elo põe em relação a homologia sensório-motora e a **homologia processual/operatória**, ligada aos processos/às operações enunciativas que se efetuam no interior de cada uma das realizações da língua: a fala e a escuta no interior da realização vocal, bem como a escrita e a leitura no interior da realização gráfica. A relação entre tais homologias não é senão a relação entre a função sensório-motora e a função simbólica, sendo a primeira a base biológica da segunda e esta, o molde cultural que vai dando forma simbólica àquela. No vir a ser escrevente, tal molde dá a ver a ação da cultura sobre

- (i) os sons da língua – que passam a ser *retomados* e *retransmitidos* sob a forma de traços escritos;
- (ii) os próprios traços – que passam a ser *articulados* graficamente em níveis e em unidades do sistema linguístico próprio ao meio social e cultural da criança;
- (iii) o corpo mesmo da criança – que passa a ser a sede de um *revezamento* em que os papéis de emissão e recepção/percepção da boca e da orelha são *transferidos* à mão e ao olho.

Tais dados de base – os sons e os traços –, se supõem a função sensório-motora para serem percebidos (auditiva e visualmente) e emitidos (vocal e manualmente), transpõe-na, encontrando o seu principal motor na função simbólica. Apenas ao serem dinamizados pela cultura, convertendo-se em fonemas e em grafemas, os sons e os traços acedem à condição de unidades linguísticas.

Como tais, tornam-se elementos em número limitado, mas cujas combinações em unidades de níveis superiores (os morfemas, os lexemas e as frases) abrem para o “ilimitado dos conteúdos da linguagem humana” (BENVENISTE, 1966 [1952], p. 61).

Submetidos à dinamização da cultura, os sons e os traços – agora fonemas e grafemas – vinculam as capacidades orgânicas de *emissão* e de *recepção/percepção* às capacidades linguísticas de *produção*, de *reconhecimento* e de *compreensão*.

A emissão e a recepção/percepção implicam, como instrumentos da função sensório-motora, a voz/boca e a orelha (na emissão e na recepção/percepção vocais) e a mão e o olho (na emissão e na recepção/percepção gráficas).

Já a produção, o reconhecimento e a compreensão implicam, como instrumentos da função simbólica, o falar e o escutar (na produção, no reconhecimento e na compreensão da fala) e o escrever e o ler (na produção, no reconhecimento e na compreensão da escrita).

Não há antinomia entre, de uma parte, a emissão e a recepção/percepção e, de outra parte, a produção, o reconhecimento e a compreensão. Pelo contrário: há *junção*. Embora, ao empregar o termo *junção* na nota “La traduction, la langue et l’intelligence” Benveniste não o defina no âmbito da relação biológico-cultural, entendo-o, nesta tese e nesse âmbito, como o elo entre **a natureza/o biológico** (sob a forma da emissão e da recepção/percepção) e **a cultura/o simbólico** (sob a forma da produção, do reconhecimento e da compreensão).

Pressuposição dos movimentos articulatórios do corpo (da boca na fala à mão na escrita) e dos sensores fisiológicos (da audição na fala à visão na escrita), mas também transposição de tais motricidade e sensorialidade rumo à simbolização: eis as duas questões contidas no princípio (6) – o de que a aquisição da escrita pressupõe, mas transpõe a função sensório-motora, encontrando o seu principal motor na função simbólica.

O princípio (7) – o de que a aquisição da escrita obriga a uma remodelagem dos caracteres distintivos da língua em sua realização vocal – implica, também, duas questões: (a) a questão dos caracteres distintivos da língua e (b) a questão da remodelagem desses caracteres.

Quanto à questão (a), conforme Benveniste (1974 [1969], p. 51), “O caractere comum a todos os sistemas e o critério de sua ligação à semiologia é sua propriedade de significar ou SIGNIFICÂNCIA, e sua composição em unidades de significância, ou SIGNOS”.

Se a significância é o caractere comum, ou seja, a propriedade que identifica os sistemas semiológicos em seu conjunto, são quatro os seus “caracteres distintivos” (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 51), isto é, as propriedades que os distinguem entre si:

Um sistema semiológico se caracteriza:

- 1º pelo seu **modo operatório**,
- 2º pelo seu **domínio de validade**.
- 3º pela **natureza** e pelo **número de seus signos**,
- 4º pelo seu **tipo de funcionamento**.

O MODO OPERATÓRIO é a maneira como o sistema age, notadamente o sentido (visão, audição etc.) ao qual ele se dirige.

O DOMÍNIO DE VALIDADE é aquele onde o sistema se impõe e deve ser reconhecido ou obedecido.

A NATUREZA e o NÚMERO DOS SIGNOS são função das condições referidas acima.

O TIPO DE FUNCIONAMENTO é a relação que une os signos e lhes confere função distintiva. (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 51-52).

Dos quatro caracteres, Benveniste privilegia, em “Semiologia da língua” (1969), os três últimos ao deslocá-los para pensar a língua.

No que concerne ao **domínio de validade**, a essa noção, o linguista acrescenta a de **critério de validade**: “[O signo linguístico] Existe quando é reconhecido como significante pelo conjunto dos membros da comunidade lingüística, e evoca para cada um, a grosso modo, as mesmas associações e as mesmas oposições. Tal é o domínio e o critério do semiótico” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 65). Se o critério de validade da língua é o reconhecimento, pelos locutores, de seus signos linguísticos, o domínio de validade dela é a comunidade lingüística, vale dizer, a sociedade com a sua cultura, pois o “meio cultural [...] de uma maneira ou de outra produz e alimenta todos os sistemas que lhe são próprios” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 54), dentre os quais a língua. A língua interpreta (significa), sim, a sociedade e os subsistemas semiológicos interiores à sociedade (portanto, o conjunto daquilo a que se chama *cultura*), mas a língua só existe porque válida em um domínio social e cultural, porque “produzida e recebida nos mesmos valores de referência por todos os membros de uma comunidade” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 63).

No que concerne à **natureza** e ao **número de signos**, Benveniste afirma que a língua “consiste formalmente em unidades distintas, das quais cada uma é um signo” (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 62). A natureza semiótica da língua faz desta uma ordem própria, formada por um “repertório finito de signos” e por “regras de arranjo” desses signos (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 57). Composta de signos, a língua é, então, um sistema em que “a significância é expressa pelos elementos primeiros em estado isolado, independentemente das ligações que eles possam contrair” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 51). A significância linguística “é a significância mesma, que funda a possibilidade de toda troca e de toda comunicação e, por aí, de toda cultura” (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 60). Mas a natureza da língua responde apenas por um dos dois modos de ela significar, o modo semiótico, sendo o outro modo, o modo semântico, relacionado ao caractere distintivo seguinte.

No que concerne ao **tipo de funcionamento**, também chamado “modo de funcionamento” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 55), trata-se da “língua em seu funcionamento discursivo” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 66). Funcionando discursivamente, a língua “se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar é sempre falar de”, além de ser “a única atualização da comunicação intersubjetiva” (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 62). Se o tipo de funcionamento se caracteriza pela relação que une os signos e lhes confere distintividade, no caso da língua, o seu funcionamento semântico envolve, além do ato enunciativo e do funcionamento (inter)subjetivo e referencial do discurso resultante desse ato, o fato de o discurso não ser uma simples soma de signos: “[...] não é uma adição de signos que produz o sentido [do semântico], é, ao contrário, o sentido (o ‘intentado’), concebido globalmente, que se realiza e se divide em ‘signos’ particulares, os quais são as PALAVRAS” (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 62).

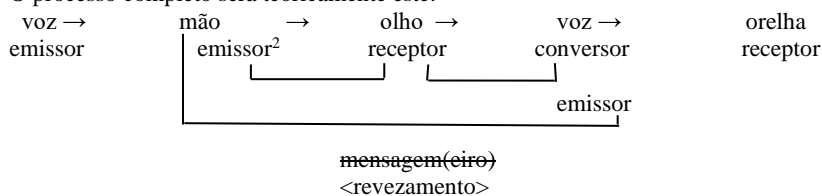
E o **modo operatório** da língua, isto é, a sensorialidade e a motricidade que a fazem *operar* biologicamente? Tal pergunta não é respondida em “Semiologia da língua” (1969). Encontramos, no entanto, uma possível resposta a ela na “Aula 15” das *Últimas aulas*, em que Benveniste discute a homologia sensório-motora entre a fala e a escrita. Como tal homologia foi abordada na teorização do princípio (6), apresento, agora, apenas uma nota não inclusa nas *Últimas aulas*, mas que ratifica a reflexão da “Aula 15”:

A voz é instrumento da phonè
A mão é instrumento da graphè

A orelha é receptor da phonè
O olho é receptor da graphè

A relação voz ~ orelha é **substituída**
pela relação mão ~ olho.

O processo completo será teoricamente este:



A comunicação voz ~ orelha é

revezada por mecanismo voz ~ mão
mão ~ olho

este simplificado em mão – <olho> ~~orelha~~ (BENVENISTE in FENOGLIO, 2019b, p. 105).

Presentes nessa nota, os termos *substituição* e *revezamento* também constam, respectivamente, na “Aula 8” e na “Aula 15”. A estes, juntam-se outros termos, tanto nas *Últimas aulas* quanto no anuário do Collège de France: *transferência*, *retomada*, *retransmissão*, *prolongamento*, *projeção* (cf. 2.2 *supra*).

Todos esses termos podem ser abreviados por um só: o termo *remodelagem*. Esse termo-chave da questão (b) do princípio (7) inspira-se nesta citação de “Semiologia da língua” (1969):

Há então uma MODELAGEM SEMIÓTICA²² que a língua exerce e da qual não se concebe que o princípio se ache em outro lugar senão na língua. A natureza da língua, sua função representativa, seu poder dinâmico, seu papel na vida de relação fazem dela a grande matriz semiótica, a estrutura modelante da qual as outras estruturas reproduzem os traços e o modo de ação. (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 64).

Afirmar que a aquisição da escrita obriga a uma remodelagem dos caracteres distintivos da língua em sua realização vocal significa considerar que, se a língua exerce uma **modelagem semiológica** em relação aos demais sistemas ao interpretá-los, quando se autointerpreta, ela exerce uma **remodelagem semiológica** de seus próprios caracteres distintivos.

No vir a ser escrevente, o discurso falado acompanha e regula o discurso escrito nascente: a fala atua como uma *estrutura modelante* da qual a escrita *re-produz* – no sentido não de simplesmente mimetizar, mas de produzir novamente – os traços e o modo de ação.

Por certo, essa *re-produção* não ocorre, na relação inicial da criança com a escrita, sem dificuldades, tropeços, instabilidades. Afinal (*cf.* 2.2 *supra* e 3.3 *infra*), se a escrita *re-produz* a fala, tal *re-produção* é uma representação não em termos de *decalque* (como se o escrito fosse um reflexo do falado), mas em termos de *retomada* e de *retransmissão* de signos, em que os fonemas se convertem em grafemas (não sendo estes simplesmente os espelhos daqueles). Nessa retomada/retransmissão, remodelam-se os caracteres distintivos da língua em sua realização vocal.

Em relação ao **modo operatório**, como vimos mais extensamente nesta seção, o corpo da criança passa a ser a sede de um *revezamento* no qual os papéis de emissão e de recepção/percepção da boca e da orelha são *transferidos* à mão e ao olho.

Em relação ao **domínio de validade**, se a escrita é, como a fala, uma forma semiológica de realização da língua, ela *se impõe*, é *obedecida* e *reconhecida* no mesmo meio social e cultural que a fala. Em “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (1968/1970), lemos:

Cada classe social se apropria dos termos gerais, atribui a eles referências específicas e os adapta assim à sua própria esfera de interesse. [...] Poder-se-ia estudar este processo examinando um certo número de vocabulários especializados, mas que trazem em si mesmos sua referência, e que constituem um **universo particular relativamente coordenado** [...] em que se poderia encontrar ao mesmo tempo todo um repertório de termos específicos e também maneiras específicas de arrumá-lo, um estilo particular. (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 102).

²² Nessa citação, nas expressões *modelagem semiótica* e *matriz semiótica*, entendo que o adjetivo *semiótica* tem a acepção mais ampla de *semiológica* (acepção ligada à língua não somente em seu modo semiótico, mas igualmente em seu modo semântico, duplo modo de significância que eleva a língua à condição de interpretante de si e dos demais sistemas).

No Capítulo 1 (*cf.* 1.4), circunscrevi duas acepções de *universo*. De uma parte, o universo concernente ao real tal como produzido particularmente por uma dada língua e tal como imposto aos seus falantes/escreventes. De outra parte, o universo concernente ao real tal como reproduzido singularmente por uma dada enunciação falada/escrita.

A ideia de *universo particular relativamente coordenado*, embora mais vinculada à primeira acepção, contribui para complexificá-la. Se nos restringirmos ao universo de *uma* língua (sem levarmos mais longe a discussão, problematizando relações entre universos de línguas diferentes), não é difícil constatar que o universo em questão comporta, em seu interior, um sem número de *universos particulares relativamente coordenados*. Esses universos são ligados a grupos sociais constituídos por laços de parentesco, de amizade, de trabalho, geográficos, etários, políticos, religiosos, identitários, grupos “para os quais seu universo é o universo por excelência” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 101).

Nessa direção, a escola – a despeito de sua inegável importância na introdução formal da maior parte dos indivíduos à língua em sua realização gráfica – é um dentre os muitos universos particulares relativamente coordenados pelos quais transitam a criança e a escrita. Não preciso insistir neste ponto: todos os estudiosos da aquisição da escrita admitem o fato de que, em sociedades ocidentais contemporâneas, a maioria das crianças convivem, seja em casa ou nas ruas dos centros urbanos, desde a mais tenra idade e antes mesmo de seu ingresso na educação infantil, com uma multiplicidade de manifestações da escrita (lúdicas, publicitárias, midiáticas etc.), em suportes físicos tanto analógicos quanto digitais.

Tal convivência com o escrito vai de par, em maior ou menor grau – a depender das condições materiais que presidem a vida, as práticas e os hábitos de sua família –, com a inserção mesma da criança no universo de sua língua materna e com a sua constituição tanto como falante quanto como participante desse universo (e dos universos particulares relativamente coordenados pelos quais ela se move em seu interior).

Fala e escrita, como instanciações da linguagem e da(s) língua(s), estão vinculadas a funções “tão diversas e tão numerosas que enumerá-las levaria a citar todas as atividades de fala [e de escrita], de pensamento, de ação, todas as realizações individuais e coletivas que estão ligadas ao exercício do discurso” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967], p. 222). Tal diversidade de funções responde pela diversidade de modos de enunciação falada e escrita que circulam socialmente, os quais são determinados por “uma rede complexa de relações espaço-temporais” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 101) que é, ela própria, determinada pelo “sistema das classes sociais [...] agenciado pelas funções de produção” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 95).

Sob efeito dessa sobredeterminação, o homem enuncia, via fala e via escrita, e, ao enunciar, ele “se situa e se inclui em relação à sociedade e à natureza e ele se situa necessariamente em uma classe, seja uma classe de autoridade ou uma classe de produção” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 101-102). Trata-se, aqui, da língua como “prática humana”, atrelada ao “uso particular que os grupos ou classes de homens fazem da língua” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 102).

Em seu vir a ser falante e escrevente, a criança é inserida pelo outro, a um só tempo, na rede de relações espaço-temporais que define a língua como prática humana e na “rede de relações e de oposições” em que os signos se “definem” e se “delimitam” no “interior da língua” como sistema significante (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 95). Se a primeira rede caracteriza a **ordem semântica** – a da língua enquanto atividade discursiva organizadora da vida humana –, a segunda rede caracteriza a **ordem semiótica** – a da língua enquanto sistema organizado de níveis e de unidades.

Contudo, nas recém-mencionadas sociedades ocidentais contemporâneas – notadamente naquelas que, como a sociedade brasileira, são historicamente marcadas pela extrema desigualdade na divisão social do trabalho e na distribuição tanto das riquezas quanto dos bens socialmente produzidos –, o (não) acesso à e/ou o (não) domínio da escrita (sobretudo de suas variedades de prestígio) pode tanto abrir quanto fechar as portas do mundo profissional, da educação, da literatura, das artes, da filosofia e das ciências.

Assim, na aquisição da escrita, a remodelagem do carácter *domínio de validade* convoca a acepção derivada anteriormente (*cf.* 2.2 *supra*) de *escrita* como um conjunto diversificado de modos de enunciação determinados pela complexa rede de relações espaço-temporais que, por sua vez, desdobra-se da inserção do escrevente – no caso, do escrevente em constituição – em seu discurso escrito (como sujeito) e na sociedade (como participante).

Em relação à **natureza** e ao **número de signos**, em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, Benveniste (1966 [1963], p. 22) pontua que “As unidades da língua dependem [...] de dois planos: *sintagmático*, quando são encaradas em suas relações de sucessão material no seio da cadeia falada [e escrita]; *paradigmático*, quando são situadas em relação de substituição possível, cada uma em seu nível e dentro de sua classe formal”. Conforme o autor, a unidade do sistema linguístico

[...] constitui uma estrutura definida: 1º é uma unidade de globalidade que envolve partes; 2º essas partes estão em um arranjo formal que obedece a certos princípios constantes; 3º o que dá à forma o caráter de uma estrutura é que as partes constituintes preenchem uma *função*; 4º enfim, essas partes constituintes são unidades de um certo *nível*, de sorte que cada unidade de um nível definido se torna subunidade do nível superior. (BENVENISTE, 1966 [1963], p. 23).

Vemos, aqui, Benveniste às voltas com a natureza sistêmica das unidades linguísticas, uma natureza tanto *articulada* quanto *significante*. Articulada, pois tais unidades discretas organizam-se em níveis, organização que ressalta a relação parte-todo no âmbito tanto da língua como sistema de unidades hierarquizadas (ainda que essa hierarquia possa ser subvertida pela imprevisibilidade das séries associativas, como, aliás, frequentemente é o caso na fala e na escrita heterogêneas da criança) quanto de cada unidade como globalidade que subsume partes constituintes. Significante, pois cada parte preenche uma função, caracterizada em termos de *significação* na citação seguinte à citação anterior: “[...] a estrutura confere sua ‘significação’ ou sua função às partes” (BENVENISTE, 1966 [1963], p. 23).

As propriedades sistêmicas da articulação e da significância estendem-se ao discurso, cujas unidades (palavras) são, também, efeitos da totalidade que integram como segmentos. Cabe recordar, acerca desse ponto, uma citação de “Semiologia da língua” (1969) já apresentada nesta tese e segundo a qual o sentido do discurso é “concebido globalmente”, realizando-se e dividindo-se em “‘signos’ particulares, os quais são as PALAVRAS” (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 62).

O uso, por parte de Benveniste, da expressão “unidade de globalidade que envolve partes” (ao falar da unidade sistêmica) e do advérbio “globalmente” (ao falar do sentido do discurso) atesta o primado, em sua teoria da linguagem, do todo em relação às partes. Disso, decorre que, quer no sistema quer no discurso, a significância linguística é produto de relações, seja entre os signos na ordem semiótica (relações associativas), seja entre as palavras na ordem semântica (relações sintagmáticas).

Para o autor, a articulação e a significação das unidades linguísticas estão no fundamento tanto da *comunicação indefinida* (possibilitada pelo grande número de combinações admitido por tais unidades de número finito) quanto da *invenção dos alfabetos*. A esse propósito, observa Benveniste que os inventores dos alfabetos reconheceram, na língua, unidades discretas e combináveis, passíveis de serem representadas por um número equivalente de unidades gráficas. Os alfabetos seriam, por isso, os mais antigos modelos de análise linguística: “[...] as unidades gráficas do alfabeto e suas combinações em um grande número de agrupamentos específicos dão a mais próxima imagem da estrutura das formas linguísticas que elas reproduzem” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 26).

Tal *re-produção* não leva, porém, à formação de um sistema outro na aquisição da escrita. Com efeito, a partir da **homologia estrutural** entre fala e escrita derivada da “Aula 15” das *Últimas aulas* (*cf.* 3.2 *supra*), vimos que não há propriamente um signo gráfico como há um signo linguístico. Afinal, se o “grafo” tem um significante (seus traços materiais), ele não

tem um significado, apenas remetendo a um “fone”. Isso significa que o valor do grafema não é outro que o fonema ao qual ele corresponde, daí porque se fala em “valor sonoro” do grafema.

Logo, se o fonema – como som alçado à condição de unidade semiótica – é já uma abstração, o grafema – como uma abstração do fonema – não é senão uma *abstração de abstração*²³. A essa abstração de abstração, poderíamos chamar, inspirados pela “Aula 7”, de *abstração de segunda ordem* ou, então, inspirados pela “Aula 8”, de *abstração de alto grau*. Com a escrita, a criança não lida, pois, com um sistema de signos distinto daquele da fala e sim com uma correspondência grafofônica entre realizações de um mesmo sistema: a língua.

Essa correspondência não se reduz, porém, a uma subordinação do grafema ao fonema, como se este fosse, dos dois, a “verdadeira” unidade formal mínima da ordem semiótica. Trata-se, antes, de uma complexificação dessa ordem linguística, a qual passa a incluir todo um repertório de unidades grafemáticas e o sistema de suas combinações.

A correspondência entre a fala e a escrita deve-se ao fato de elas serem, enquanto duas formas semiológicas de realização da língua, mutuamente conversíveis e revezáveis (*cf.* 2.2 e 2.4 *supra*). Tal possibilidade de conversão e de revezamento envolve um número equivalente de unidades mínimas em uma e em outra dessas duas formas de realização linguística. De fato, nas línguas de escrita alfabética, os fonemas e os grafemas se equivalem em número.

Essas línguas (em suas realizações vocais) e escritas podem, a partir da **homologia tipológica** também derivada da “Aula 15” (*cf.* 2.2 *supra*), ser classificadas como línguas (em suas realizações vocais) e escritas de signos variáveis, na medida em que são formas decomponíveis, além de numericamente finitas. Tal decomponibilidade não é senão a propriedade articulatória, comum tanto às unidades mínimas da língua – os fonemas e os grafemas (que se decompõem, respectivamente, em traços fônicos e em traços gráficos) – quanto às suas unidades superiores – os morfemas, os lexemas e a frase (que se decompõem em constituintes formais de nível inferior: as frases em morfemas/lexemas e estes em fonemas/grafemas).

No caso do português brasileiro (PB), de acordo com Miranda (2020), o sistema linguístico comporta 26 fonemas, sendo 19 consonantais e 7 vocálicos. Aos 19 fonemas consonantais, correspondem 34 grafemas consonantais (incluindo-se aí os dígrafos, grafemas constituídos por duas letras, como <NH>). Aos 7 fonemas vocálicos, correspondem 5 grafemas vocálicos, pois os fonemas /e/ e /o/ (vogais médias altas) e /ɛ/ e /ɔ/ (vogais médias baixas) são representados, respectivamente, pelos grafemas <E> e <O>, os quais não reproduzem, no

²³ Devo tal formulação sobre o grafema como uma abstração de outra abstração (o fonema) ao Prof. Dr. Lourenço Chacon (em comunicação pessoal).

âmbito gráfico, a diferença de altura perceptível, no âmbito fônico, entre as vogais (*selo/sela*, *bolo/bola*) – salvo nos casos de acentuação gráfica (*pé*, *pó*).

As unidades grafemáticas conservam a natureza semiótica das unidades fonemáticas²⁴ e, conseqüentemente, as suas **propriedades gerais**: a significância socialmente partilhada, devido à oposição, à distintividade, à delimitação dessas unidades entre si e à sua identificação pelos locutores nativos; o seu número limitado; muitas de suas regras de arranjo, especialmente as regras morfossintáticas; o caráter discreto decorrente de sua decomponibilidade; o potencial ilimitado de conteúdos resultante de suas múltiplas possibilidades combinatórias.

Além da conservação dessas propriedades gerais, na trajetória da criança de não escrevente a escrevente, a remodelagem do caractere *natureza e número de signos* passa pelo reconhecimento, por parte da criança falante do português como língua materna, das seguintes **propriedades específicas** da escrita alfabética dessa língua:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formato fixo e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVV [sic], CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAIS, 2012, p. 35-36).

Essas propriedades gerais e específicas podem ser entendidas como os *princípios constantes* que, segundo a citação recuada anterior de “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (1963), governam o arranjo formal das unidades sistêmicas – nesse caso, das unidades gráficas. Sem dúvida, o mais importante desses princípios constantes é o “princípio alfabético: uma letra, um som” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 53-54), ou, mais precisamente, um grafema, um fonema (em relações biunívocas, é claro, as quais – como veremos ainda nesta seção – não constituem o único tipo possível de correspondências entre grafemas e fonemas).

²⁴ Utilizarei, nesta tese, os termos *unidade fonemática* e *unidade grafemática* como equivalentes aos termos *fonema* e *grafema*, mas não entendendo tais unidades como signos de sistemas distintos, pois são ambas unidades da língua. Além disso, utilizarei o termo *unidade gráfica* em remissão não só ao grafema (unidade grafemática), mas também a unidades superiores (sílabas, morfemas, lexemas) quando situadas no âmbito da escrita.

Tais princípios consistem, portanto, em propriedades semióticas, vinculadas à língua como sistema de signos. Contudo, há, também, propriedades semânticas, atreladas à língua como discurso, o que nos conduz ao caractere distintivo seguinte.

Em relação ao **tipo de funcionamento**, se a escrita é, como a fala, um ato enunciativo (*cf.* 2.3 *supra*), ela conserva as **propriedades gerais** da enunciação: o aspecto da realização, o aspecto operacional, o aspecto individual, o aspecto dialógico – intersubjetivo e social, nos termos de Ono (2007) – e o aspecto referencial (*cf.* 2.4 *supra*).

Todavia, a passagem da enunciação falada à enunciação escrita torna incontornável – tanto ao locutor no emprego da língua quanto ao linguista na investigação desse emprego – o reconhecimento de **propriedades específicas** da enunciação escrita. No Capítulo 2 (*cf.* 2.2), vimos que tais propriedades são abordadas por Flores (2018) à luz daquilo que, em “O aparelho formal da enunciação” (1970), Benveniste designa como *quadro formal de realização da enunciação*, composto por três elementos.

O primeiro elemento diz respeito ao ato de enunciação, o qual, no caso da enunciação escrita, introduz o locutor responsável pela *produção da escrita* e o locutor responsável pela *leitura da escrita*, proposição que conduz Flores (2018) a um deslocamento da *problemática da autoria* para a ideia de *presença de locutor* nos dois planos da enunciação escrita.

O segundo elemento remete à situação de realização da enunciação, a qual, no caso da enunciação escrita, demanda, conforme o autor, que o estudioso dessa enunciação se interrogue sobre os seus modos de construção da *referência* e das *relações espaço-temporais*, assim como sobre se nela haveria uma *situação de produção* e uma *situação de leitura*.

O terceiro elemento concerne aos instrumentos linguísticos de realização da enunciação, os quais, no caso da enunciação escrita, definem-se, de acordo com o pesquisador, em termos de *índices específicos* (formas pessoais, espaciais e temporais) e de *procedimentos acessórios* (demais formas e funções linguísticas), mas igualmente envolvem restrições idiomáticas e especificidades materiais do escrito, relacionadas a *figuras* como autor (escrevente) e leitor e a *processos* como produção e leitura.

Como se vê, Flores (2018) focaliza a atitude do linguista frente às propriedades específicas da enunciação escrita. Pode-se, entretanto, também focar a atitude da criança frente às propriedades em questão. Tal foi o enfoque dos princípios (1) e (2) antes teorizados (*cf.* 2.4) e associados às abstrações e às conversões linguísticas da aquisição da escrita.

Quanto às abstrações, vimos que a criança deve se desprender da riqueza contextual do falar (abstração discursiva) e reconhecer a materialidade da escrita como uma forma outra de a língua se realizar (abstração sistêmica).

Quanto às conversões, vimos que, em um trajeto que vai do discurso escrito do outro a sistema e a discurso escrito próprios, a criança começa a realizar conversões fala-escrita (ao escrever) e escrita-fala (ao ler, em voz alta ou silenciosamente).

Como catapultas, tais abstrações e conversões lançam o escrevente em constituição em novas e renovadas redes linguísticas. Por um lado, uma nova e renovada rede semântica – de relações pessoa-espaco-tempo que, se conservam o funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso, reconfiguram-no neste ato outro por meio do qual a língua atualiza-se discursivamente (a enunciação escrita). Por outro lado, uma nova e renovada rede semiótica – de relações entre unidades grafemáticas repertoriáveis e combináveis que, se conservam a natureza articulada e significante das unidades fonemáticas, retomam-na e retransmitem-na nesta substância outra de realização semiológica da língua (a substância gráfica).

Além das propriedades gerais e específicas da enunciação escrita, o tipo de funcionamento desta faz a criança deparar com convenções sociais e culturais, como – além dos modos enunciativos que circulam no interior de universos particulares relativamente coordenados (*cf. supra*, nesta seção), **restrições idiomáticas e especificidades materiais**.

Dentre as restrições idiomáticas, destaca-se a norma ortográfica, que regula as relações fonemas-grafemas em termos de maior ou menor transparência ou opacidade da ortografia de dada uma língua enquanto idioma histórico²⁵:

- (i) relações biunívocas – relações transparentes, em que um mesmo grafema corresponde sempre a um mesmo fonema e vice-versa, como, no PB, o grafema <V>, que corresponde sempre ao fonema /v/ e vice-versa;
- (ii) relações regulares contextuais – relações opacas, mas previsíveis pelo contexto grafemático, como, no PB, o arqúfonema /R/, que pode ser representado ou pelo grafema <R> em posição inicial de lexema (“rato”) e em posição final de sílaba (“carta”), ou pelo grafema <RR> em posição intervocálica (“morro”);
- (iii) relações irregulares – relações opacas e imprevisíveis, em que ou um grafema corresponde a mais de um fonema, como, no PB, o grafema <X>, cujos valores podem ser /s/ (“máximo”), /kS/ ou /kiS/ (“táxi”) e /ʃ/ (“abacaxi”), ou um fonema corresponde a mais de um grafema, como, no PB, o fonema /s/, que pode ser representado pelos grafemas <SS> (“assento”), <C> (“acento”), <Ç> (“açúcar”), <SC> (“crescer”), <SÇ> (“desço”), <X> (“auxílio”), <XC> (“exceção”).

²⁵ A ortografia do português brasileiro é, em termos de relações fonemas-grafemas, discutida em detalhe – e de maneiras diferentes – em Scliar-Cabral (2013b), em Soares (2017), em Chacon e Pizarini (2018) e em Miranda (2020).

Dentre as especificidades materiais, destacam-se as seguintes:

- (i) a passagem da linearidade temporal da fala à linearidade espacial da escrita (escreve-se da esquerda para a direita e de cima para baixo, separando-se as palavras por espaços em branco);
- (ii) a necessidade de artefatos externos ao corpo (escreve-se com instrumentos manuais e sobre a superfície de suportes físicos);
- (iii) os tipos de letras (MAIÚSCULA, minúscula, *cursiva*, bastão);
- (iv) as famílias tipográficas (conjuntos de fontes tipográficas que partilham características estilísticas fundamentais, apesar de variarem em espessura, largura, altura, grifo – normal, **negrito**, *itálico*, sublinhado).

Dessa maneira, no percurso inicial da criança pela escrita, a remodelagem do caractere *tipo de funcionamento* passa tanto por abstrações (discursivas e sistêmicas) e por conversões (discurso-sistema/sistema-discurso e fala-escrita/escrita-fala) quanto por convenções sociais e culturais de uso da língua em sua realização gráfica (modos de enunciação socialmente determinados, restrições idiomáticas e especificidades materiais).

Antes de concluirmos esta seção, precisamos encarar uma questão espinhosa à qual conduz a relação biológico-cultural na aquisição da escrita: a **questão do inato e do adquirido**.

Sem entrar nos pormenores (filosóficos, epistemológicos, interteóricos e político-pedagógicos) dessa questão – polêmica tanto nos estudos linguísticos em geral, nos quais figura no cerne das relações entre as ciências da linguagem e o neodarwinismo (cf. MILNER, 2021 [1995], p. 230-280), quanto nos estudos de aquisição da escrita em particular, nos quais está na base das *reading wars*, das “guerras da alfabetização”²⁶ (cf. SOARES, 2017, p. 39-46) –, retomarei, sucintamente, alguns representantes das duas posições antagônicas desse cenário.

Esse antagonismo pode ser resumido em termos de *continuidade/descontinuidade*.

De uma parte, estão os estudiosos que defendem ser a escrita tão natural ao homem quanto a fala e, como esta, naturalmente adquirida. *Natural* não significa, aí, propriamente *biológico*, pois a natureza humana tende a ser concebida, nessa posição, como mais social ou sociocognitiva do que genética – acepção que se estende aos termos *aquisição* e *aprendizagem*,

²⁶ A tradução literal de *reading wars* seria *guerras da leitura*. A menção à leitura (*reading*) deve-se ao fato de esta ser, em países anglófonos e francófonos, mais privilegiada do que a escrita, tanto no ensino quanto na pesquisa, sobretudo no âmbito das investigações em psicolinguística, em psicologia cognitiva e em neurociências – fala-se, inclusive, em “neurociências da leitura” (cf. DAHEANE, 2012). Entretanto, opto, aqui, por traduzir *reading wars* como *guerras da alfabetização*, pois considero o termo *alfabetização* mais amplo do que o termo *leitura*.

tomados como equivalentes. Trata-se, pois, de uma posição que sustenta a **continuidade** entre fala e escrita e suas respectivas aquisições.

De outra parte, estão os estudiosos que defendem ser a escrita uma invenção cultural que, distinta da fala enquanto dotação biológica, não é naturalmente adquirida, mas culturalmente aprendida. *Natural e aquisição* têm, nessa posição, acepções da ordem mais dos instintos do que das instituições, em contraste com os termos *cultural* e *aprendizagem*, respectivamente. Trata-se, pois, de uma posição que sustenta a **descontinuidade** entre fala e escrita, bem como entre o que seria uma aquisição espontânea da primeira e uma aprendizagem formal da segunda.

Representante da primeira posição, Smith (1989 [1971]) concebe a leitura como um ato interpretativo (de atribuir sentido ao mundo) e a sua aquisição, como um processo que, natural como a aquisição da “linguagem falada”, a fim de ser bem-sucedido, precisa ocorrer em contextos significativos para a criança, propícios à geração e à testagem, por parte dela, de hipóteses sobre a “linguagem escrita”.

Goodman e Goodman (1979) fazem coro à tese de Smith (1989 [1971]) acerca da aquisição da leitura (e da escrita) como um processo natural, enfatizando o fator pragmático como motivador desse processo:

Acreditamos que as crianças aprendem a ler e escrever do mesmo modo como aprendem a falar e ouvir, e pela mesma razão. Esse modo é estar em contato com a língua sendo usada como veículo para a comunicação de significados. A razão é a necessidade. A aprendizagem da língua, seja oral, seja escrita, é motivada pela necessidade de comunicação, de compreender e ser compreendido. (GOODMAN; GOODMAN, 1979, p. 40).

Como consequências pedagógicas dessa primeira posição, Andrade e França (2021) sublinham o papel coadjuvante do professor no processo de alfabetização, no qual ele deveria tão somente propiciar, à criança, contextos significativos de uso da escrita e da leitura, sem ensinar-lhe explícita e sistematicamente as relações fonemas-grafemas.

Na contramão dessa posição, em seu livro *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*, Dehaene (2012) contesta a assimilação da fala e da escrita em termos *filo-*, *socio-* e *ontogenéticos*, partindo do que denomina *o paradoxo da leitura*:

[...] como pode ser que nosso cérebro de *Homo sapiens* pareça finalmente adaptado à leitura, quando esta atividade, inventada em todos seus componentes, não existe senão há alguns milhares de anos? A escrita nasceu há aproximadamente 5.400 anos entre os babilônios e o alfabeto propriamente dito não tem mais que 3.800 anos.

Estas durações não são mais do que um instante aos olhos da evolução. Nosso genoma não teve tempo de se modificar para desenvolver os circuitos cerebrais próprios à leitura. [...] Nada, em nossa evolução, nos preparou para receber as informações linguísticas pela via do olhar. Contudo, a imagem cerebral nos mostra, no leitor adulto, mecanismos altamente evoluídos e adaptados às operações requeridas pela leitura. (DEHAENE, 2012, p. 17-18).

A partir de pesquisas experimentais, Dehaene (2012) postula, como explicação desse paradoxo da leitura, a *hipótese da reciclagem neuronal*. Conforme tal hipótese, a chamada região occípito-temporal ventral esquerda sofre uma especialização para adaptar o cérebro às operações da leitura. Essa adaptação é designada *reciclagem neuronal*, “uma reconversão parcial da arquitetura do córtex visual dos primatas ao caso particular colocado pelo reconhecimento das letras e das palavras” (DEHAENE, 2012, p. 165).

Segundo Dehaene (2012), trata-se de uma hipótese que sustenta o imbricamento da natureza e da cultura a partir da postulação de uma margem de plasticidade dos circuitos de neurônios, margem que permite novas invenções culturais, desde que estas se ajustem aos limites da arquitetura cerebral. De acordo com o autor, “Esses objetos novos de cultura podem se afastar consideravelmente dos objetos naturais por meio dos quais nosso cérebro evoluiu – nada, no mundo natural, se parece a uma página de texto. Mas eles devem, no mínimo, encontrar seu ‘nicho ecológico’ no cérebro” (DEHAENE, 2012, p. 165-166).

Na visão do neurocientista, tal encontro atesta que “Nosso cérebro não é uma *tábula rasa* onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que **faz o novo com o velho**” (DEHAENE, 2012, p. 20).

Em linhas gerais, as neurociências defendem, contra o estatuto natural atribuído à aquisição da leitura, argumentos filogenéticos (pouco tempo, em termos evolutivos, para o genoma humano desenvolver circuitos cerebrais específicos ao ler), sociogenéticos (a escrita é, ao contrário da fala, uma invenção cultural recente na história humana) e ontogenéticos (o cérebro sofre uma reciclagem neuronal que o adapta à maquinaria da leitura/escrita, sendo tal reciclagem condicionada não pela evolução biológica, mas pela aprendizagem cultural).

O argumento sociogenético é reforçado por Andrade e França (2021, p. 4-5): “O *Ethnologue*, uma plataforma que traz estatísticas confiáveis acerca das línguas do mundo, revela que existem cerca [de] 7.117 línguas orais catalogadas”, das quais “3.982 possuem um sistema de escrita desenvolvido. Ou seja, as 3.135 restantes provavelmente não desenvolveram”. Para as autoras, esse dado corroboraria “a ideia de que o desenvolvimento da escrita e da leitura não é tão natural quanto o desenvolvimento da linguagem, uma vez que, se fosse, seria esperado que todas as línguas naturais registradas desenvolvessem também seus próprios sistemas de escrita” (ANDRADE; FRANÇA, 2021, p. 5).

O argumento filogenético é igualmente fortalecido por Andrade e França (2021, p. 5), a partir da ideia de *período crítico* como intervalo de tempo “marcado por um amadurecimento neuronal expressivo, que, aliado ao contato com o meio, torna esse período altamente propício à implementação da cognição da linguagem”. Conforme as pesquisadoras,

Diferentemente da linguagem, não há evidências de que a aquisição da leitura e escrita sejam mediadas por um Período Crítico específico. Isso significa que uma pessoa é capaz de aprender a ler e a escrever em qualquer fase da vida, com alguma dificuldade extra para os mais velhos, desde que haja instrução explícita, aprendizagem e esforço, assim como outras habilidades que demandam conhecimento, como andar de bicicleta e dar um nó nos tênis ou ainda aprender a tocar um instrumento. (ANDRADE; FRANÇA, 2021, p. 5).

Além de Dehaene (2012) e de Andrade e França (2021), Scliar-Cabral (2010, 2013b, 2021) também afirma a predominância das *descontinuidades* entre fala e escrita, sendo as principais as seguintes:

- (i) **Aquisição/aprendizagem:** enquanto a fala (para a qual o ser humano teria sido programado biopsicologicamente) seria adquirida de forma espontânea e compulsória, a escrita (que, não prevista na programação biopsicológica da espécie, demandaria a reciclagem neuronal) seria aprendida de maneira controlada e sistemática. Conforme Scliar-Cabral (2021, p. 2), “A preferência pela comunicação oral se deveu, entre outros motivos, pelo fato de ela poder ser usada à noite e a distâncias muito maiores do que a comunicação visual-gestual”. Acrescenta a linguista que, diferentemente da fala – a qual não utiliza senão o corpo humano –, a escrita exige a utilização de técnicas e de artefatos.
- (ii) **Ruptura espaço-temporal:** enquanto a “comunicação oral canônica” se dá face a face, a comunicação escrita rompe o espaço e o tempo, impondo, a quem escreve, o que Scliar-Cabral (2021) chama de um “custo cognitivo enorme”, haja vista que precisa distanciar-se de seu lugar e colocar-se no lugar do leitor, devendo contextualizar linguisticamente as informações não disponíveis no contexto espaço-temporal deste.
- (iii) **Fugacidade/permanência:** enquanto a fala relaciona-se mais à “memória de trabalho” (que, fugaz, tem uma limitada capacidade de armazenamento informacional), a escrita relaciona-se mais à “memória de longo prazo” (que, permanente, garante a integridade e a socialização do “texto escrito” no espaço e no tempo). Segundo a autora, dentre as consequências dos limites da memória de trabalho, estão as sentenças curtas, as poucas orações encaixadas e as “muletas de processamento” (pausas, retificações, repetições) que caracterizam o “texto oral”, distinto do “texto escrito”, caracterizado por fatores como maiores coerência e coesão, sintaxe mais complexa, aquisição de vocabulário novo, organização do raciocínio e capacidade de inferência.
- (iv) **Contínuo/discreto:** enquanto na fala não há contraste nítido entre as unidades, porque os fonemas são “mascarados” pelos sons que os realizam e porque inexitem limites que demarquem o início e o fim das palavras (trata-se do fenômeno do sândi externo – como em /'mala/ + /u'zada/ [*mala + usada*] = /'malu'zada/), na escrita (não cursiva), os

grafemas são realizados por letras nitidamente contrastantes, além de as palavras serem separadas por espaços em branco. A esse respeito, pontua Scliar-Cabral (2013b, p. 97) que, por “percebe[r] a fala como um contínuo e a sílaba como uma unidade indecomponível”, duas grandes dificuldades que a criança enfrenta, na alfabetização, é a delimitação das palavras por espaços em branco e o desmembramento da sílaba com dois ou mais segmentos (como “**PRA**”, sílaba com encontro consonantal).

A posição descontinuísta, bem como as suas respectivas consequências pedagógicas, é assim sintetizada por Soares (2017, p. 45):

Pode-se, assim, concluir que a aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a aquisição da fala: a fala é *inata*, é um *instinto*; sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em ambiente em que ouve e fala a língua materna. A escrita, ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma *visualização* dos *sons* da fala, não um instinto.

Em decorrência, se a fala não é, nem precisa ser, ensinada de forma explícita, consciente – não há necessidade de métodos para orientar a aquisição do falar e do ouvir –, a escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e do escrever.

Em suma, há, relativamente à questão do inato e do adquirido na aquisição da escrita, duas posições antagônicas.

De uma parte, há a **posição continuuísta**, conforme a qual a escrita é tão natural quanto a fala e, como esta, é naturalmente adquirida/aprendida (*aquisição = aprendizagem*).

De outra parte, há a **posição descontinuísta**, conforme a qual a escrita – cultural – é distinta da fala – inata –, não sendo naturalmente adquirida, mas formalmente aprendida (*aquisição ≠ aprendizagem*).

Como a perspectiva semiológica-enunciativa da aquisição da escrita, em elaboração no presente estudo, pode se posicionar em relação a essa controversa questão do campo?

Penso encontrar a resposta a uma tal pergunta, em parte, nas concepções de *língua*, de *aquisição da língua* e de *sujeito* aqui assumidas (*cf.* 1.4, 2.3, 2.4 e 3.1 *supra*) e, em parte, nos caracteres distintivos da língua (*cf.* princípio 7 teorizado nesta seção).

A língua é tomada como sistema de signos que realiza a faculdade simbólica da linguagem e que é realizado pelo discurso (falado/escrito), realização que é tanto semiológica (visto a fala e a escrita serem formas de a língua realizar-se semiologicamente) quanto enunciativa (visto a fala e a escrita serem atos em que língua atualiza-se discursivamente).

Já a aquisição da língua é concebida como um ato de instauração da criança na língua (enquanto falante e escrevente) e da língua na criança (enquanto sistema e discurso), o que

ocorre tanto na diacronia da história de enunciações faladas e escritas da criança quanto na sincronia de cada fala e de cada escrita em ato.

Por sua vez, a criança é assumida como locutor (falante/escrevente) em constituição, que, em sua relação inicial com a fala e com a escrita, vai estabelecendo a dupla capacidade de situar-se, enunciativamente, como falante/escrevente em sua língua materna (subjetividade) e como participante da sociedade que fala/escreve essa língua (socialidade), advindo, a cada falar/escrever, como sujeito da enunciação falada/escrita.

Tais concepções impõem um distanciamento de ambas as posições.

O distanciamento da primeira posição deve-se ao fato de que a função primordial da língua como concebida semiológica e enunciativamente é significar (tornar significantes o pensamento, a realidade, a sociedade e todas as atividades humanas) e não comunicar, sendo a comunicação tão somente uma consequência pragmática da significação. Em minha perspectiva, não concebo, então, a língua como “veículo para a comunicação de significados” e a sua aquisição como motivada, fundamentalmente, pela “necessidade de comunicação”, a exemplo de Smith (1989 [1971]) e de Goodman e Goodman (1979). Dessa maneira, a “necessidade de referir” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84) é, nesta tese, vista como um efeito da injunção ao exercício da aptidão simbólica, injunção que a criança sofre incessantemente, ao ser significada pelo outro via fala/escrita e ao ser convocada pelo outro a também significar por meio do falar/do escrever, o que afasta, de minha proposta, uma concepção de língua calcada na instrumentalidade e na transparência.

O distanciamento da segunda posição deve-se ao fato de que, nela, a fala e a escrita são concebidas ou como dois distintos sistemas de comunicação verbal (*cf.* SCLIAR-CABRAL, 2010, 2013b, 2021) ou como – o que causa ainda mais espécie – pertencentes uma à esfera da linguagem e a outra, a uma esfera fora da linguagem. Essa segunda concepção figura no texto de Andrade e França (2021), no qual as autoras argumentam que “o desenvolvimento da escrita e da leitura não é tão natural quanto o desenvolvimento da linguagem” (ANDRADE; FRANÇA, 2021). Ora, se a escrita e a leitura não são da esfera da linguagem, de que outra esfera seriam? Mesmo em uma concepção que as situe, sobretudo, na esfera da cognição, parece-me temerário delas arrancar a especificidade linguística (ou, se se quiser, languageira), assimilando-as a “outras habilidades que demandam conhecimento, como andar de bicicleta e dar um nó nos tênis ou ainda aprender a tocar um instrumento” (ANDRADE; FRANÇA, 2021, p. 5).

Tanto quanto a aquisição da língua em sua realização vocal, a aquisição da língua em sua realização gráfica salienta a natureza da língua como não **inata**, mas **adquirida**. Afinal, “O que a criança adquire, aprendendo [...] a falar [e a escrever], é o mundo no qual ela vive na

realidade, que a linguagem lhe dá e sobre o qual ela aprende a agir” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 24), “o que ela aprende, na verdade, não é o exercício de uma faculdade ‘natural’, é o mundo do homem”, sendo a aquisição da língua a apropriação do “conjunto de dados que se considera que ela traduz, a apropriação da língua por todas as conquistas intelectuais que o manejo da língua permite” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 20-21).

Essa apropriação das conquistas intelectuais é ainda mais aparente na aquisição da escrita, que introduz a criança “na civilização do livro, do livro lido, do livro escrito, da escrita e da leitura”, na qual o “pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 127).

Por levar em conta que “O *sentido* é [...] a condição fundamental que deve preencher toda unidade de todo nível para obter estatuto linguístico” (BENVENISTE, 1966 [1962/1964], p. 122); que a enunciação é “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82); e que adquirir uma língua (em suas realizações vocal e gráfica) é adquirir possibilidade de fazer sentido nessa língua ao atualizar enunciativamente (via fala e escrita) a visão de mundo por ela imposta (*cf.* FLORES, 2019a, 2019b), é que concebo a aquisição da língua como um ato de enunciação (*cf.* SILVA, 2009), como um ato de instauração tanto da criança na língua (e no universo social e cultural dessa língua) quanto da língua (e de seu universo social e cultural) na criança.

A assunção de uma tal concepção não implica negar que haja, na aquisição, algo de inato e/ou mecanismos de ordem biológica. Para Benveniste, o inato é a linguagem como faculdade humana de simbolizar, como propriedade de significar com a qual o homem *nasce*, como capacidade representativa caracterizada pela universalidade e pela imutabilidade (em termos antropológicos). Já as línguas, caracterizadas pela particularidade (de cada uma) e pela diversidade (delas em seu conjunto), não são inatas ao homem, mas por ele adquiridas no seio de sociedades e de culturas igualmente particulares e diversas.

Tal aquisição não prescinde da biologia humana para se efetivar, como ratifica a reflexão que, nesta seção, recuperei *de* Benveniste e produzi *a partir de* Benveniste no que diz respeito à importância, no vir a ser escrevente, da função sensório-motora. Isso nos leva aos caracteres distintivos da língua.

Em “Semiologia da língua” (1969), o linguista reorganiza, em dois grupos, essas quatro grandes propriedades que distinguem um sistema semiológico dos demais. No primeiro grupo, insere o **modo operatório** e o **domínio de validade**. No segundo grupo, insere a **natureza** e o **número de signos** e o **tipo de funcionamento**.

Os caracteres do primeiro grupo “fornecem as condições externas, empíricas, do sistema”, enquanto os caracteres do segundo grupo “indicam as condições internas, semióticas”: “Os dois primeiros [caracteres] admitem certas variações ou acomodações, os dois outros, não” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 53).

O modo operatório e o domínio de validade fornecem as **condições externas/empíricas da língua**, pois concernem ao seu substrato biológico (a sensorialidade e a motricidade que tornam o linguístico apreensível e materializável) e à sua ancoragem sociocultural (a comunidade humana formada por aqueles para os quais essa língua é *a* língua).

A natureza e o número de signos e o tipo de funcionamento indicam as **condições internas/semiológicas da língua**, uma vez que dizem respeito à sua estrutura formal de base e àquilo que possibilita a atualização dessa estrutura.

Todavia, ao declarar que o segundo grupo de caracteres não admite certas *variações* ou *acomodações*, Benveniste refere-se às – para retomar uma expressão da “Aula 8” – *condições orgânicas* e *necessárias* em jogo na natureza e no funcionamento linguísticos, condições abordadas anteriormente como propriedades gerais e específicas do semiótico e do semântico. O autor não está ignorando, por exemplo, nem a variação linguística nem a diversidade das línguas, das culturas, das situações e dos indivíduos no exercício dos idiomas históricos, em sociedades históricas. Esses traços encontram abrigo no primeiro grupo de caracteres.

Igualmente aí encontram abrigo, a meu ver, ideias que sustentam muitos dos argumentos em favor da descontinuidade entre a fala e a escrita. A esse respeito, embora seja nas *Últimas aulas* que Benveniste teorize sobre a escrita e sobre as relações desta com a fala, em outros textos seus, ecoam ideias descontinuístas.

A título de ilustração, a anterioridade da fala quanto à escrita é atestada por textos como “Comunicação animal e linguagem humana” (1952), em que o aparelho vocal e a não limitação à percepção visual são elencados como dois *caracteres diferenciais* da linguagem humana.

Algo semelhante ocorre em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (1963) e em “A forma e o sentido na linguagem” (1966/1967), artigos nos quais o linguista aborda o som e o sentido como os *dois planos* (expressão de 1963) que destacam a língua no conjunto dos sistemas e como o *duplo aspecto* (expressão de 1966/1967) inerente à língua.

Desse privilégio do som, dá testemunho, também, a nota manuscrita parcialmente reproduzida no início desta seção, nota na qual lemos que os sons dependem da natureza, mas a articulatória linguística dos sons depende da cultura, o que leva Benveniste a falar em um *caractere duplo* da linguagem, fundado na *junção* do natural e do cultural.

Todas essas expressões – *dois planos, duplo aspecto, caractere duplo* – sugerem que se trata do som não como substância física *per se*, mas como substância semiológica, já dinamizada pela cultura.

Em contrapartida, a escrita, quando por Benveniste mencionada, sempre o é como um problema à parte – e, em algumas dessas menções, é possível perceber o referido eco de ideias descontínuistas. Por exemplo, na “Aula 14”, lemos: “Pode-se dizer que esse ato [o de escrever] transformou todo o perfil das civilizações, que foi o instrumento da revolução mais profunda por que passou a humanidade depois do fogo” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 167). Já na entrevista “Esta linguagem que faz a história” (1968), lemos: “Não há nenhuma razão para pensar que as línguas dos aborígenes da Austrália têm menos passado que as línguas indo-européias. Unicamente, não se tem testemunho escrito deste passado”, ao que se segue: “Esta é a grande ruptura da humanidade: alguns povos têm línguas escritas e outros não” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 35)²⁷.

Os últimos parágrafos parecem convergir com os argumentos descontínuistas em favor da fala como, distintamente da escrita, comum a todos os povos; da fala como anterior à escrita nos povos que têm escrita; e da escrita como invenção cultural recente na história humana.

Não penso, aqui, em contestar tais argumentos. Quero apenas ressitua-los (bem como a outros argumentos) no âmbito de minha perspectiva de entendimento da aquisição da escrita. Para tanto, a divisão, em dois grupos, dos caracteres distintivos da língua oferece uma alternativa à querela continuidade/descontinuidade entre fala, escrita e suas respectivas aquisições/aprendizagens.

Proponho que há, simultaneamente, descontinuidade e continuidade²⁸ nas relações fala-escrita: há descontinuidade no âmbito dos **caracteres externos/empíricos**; há continuidade no âmbito dos **caracteres internos/semiológicos**.

²⁷ A ideia de *grande ruptura da humanidade* poderia associar Benveniste à tese da *grande divisa*, segundo a qual a aquisição da escrita produziria grandes avanços no processamento cognitivo e na estrutura social. Essa tese etnocentrista é contestada por pesquisadores como o antropólogo britânico Brian Street (2014), cujas pesquisas etnográficas mostram a possibilidade de membros de sociedades com pouco ou nenhum letramento (como o prestigiado nas sociedades ocidentais contemporâneas) realizarem as operações lógicas e as reflexões metalinguísticas atribuídas apenas a indivíduos de sociedades ditas letradas. Daí a importância de se ler a citação de Benveniste na íntegra, pois, antes de nela referir-se à existência ou não de “línguas escritas” como a grande ruptura entre os povos humanos, o linguista adverte que a ausência de testemunhos escritos não deve conduzir à crença de que as línguas aborígenes australianas têm menos passado do que as línguas indoeuropeias. Ademais, nessa mesma entrevista de 1968, o linguista refuta as ideias de *línguas primitivas* e de *sociedades primitivas*.

²⁸ Milano e Flores (2015) retomam a *hipótese da descontinuidade* – atribuída a Jakobson – na passagem do balbucio ao sistema fonológico de uma língua, propondo que há, nessa passagem, uma relação simultânea entre continuidade e descontinuidade, simultaneidade na qual os aspectos biológico, cognitivo e psíquico repercutem sobre o linguístico. Porém, os termos *continuidade* e *descontinuidade* têm, na reflexão dos autores, um escopo distinto do que têm na minha: lá, tais termos remetem à relação entre o balbucio e o fonema; aqui, esses termos concernem à relação entre a fala e a escrita e suas aquisições.

No âmbito dos caracteres externos/empíricos, a descontinuidade se dá no **modo operatório** (devido à substituição da relação voz/boca-orelha pela relação mão-olho e às demais diferenças biológicas entre fala e escrita) e no **domínio de validade** (devido à existência de sociedades com escritas e de sociedades sem escritas e às demais diferenças sociais entre fala e escrita, inclusive as desigualdades relacionadas a elas no interior de uma mesma sociedade).

No âmbito dos caracteres internos/semiológicos, a continuidade se dá na **natureza** e no **número de signos** (devido à retomada e à retransmissão, pela escrita, tanto da natureza articulada e significativa quanto do repertório limitado de unidades da fala) e no **tipo de funcionamento** (devido à conservação – ainda que com reconfiguração –, pelo discurso escrito, do funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso falado).

Recuperando a argumentação da posição descontinuísta, ressituo os seus argumentos filogenéticos, sociogenéticos e ontogenéticos no âmbito dos caracteres externos/empíricos:

- (i) se a anterioridade da fala à escrita pode ter sido favorecida por especificidades orgânicas, como a estrutura corporal, a organização nervosa, o aparelho vocal e a não limitação deste à percepção visual;
- (ii) se há 7.117 línguas catalogadas, das quais 3.982 são línguas com escritas e 3.135 são línguas sem escritas;
- (iii) se há algo como um “período crítico” na relação inicial com a fala e algo como uma “reciclagem neuronal” na relação inicial com a escrita;
- (iv) se a fala se relaciona mais à fugacidade de uma “memória de trabalho” com limitada capacidade de armazenamento informacional e de processamento linguístico e se a escrita se relaciona mais à permanência de uma “memória de longo prazo” que amplia e que complexifica tal capacidade;
- (v) se todas as crianças se tornam falantes em ambientes domésticos e se a maioria das crianças se tornam escreventes em ambientes educacionais, demonstrando mais “dificuldade” com a escrita do que com a fala;
- (vi) se não há a necessidade de “métodos” para ensinar o falar e o ouvir e se há essa necessidade para ensinar o escrever e o ler,

esses fatos são, todos, da ordem da exterioridade e da empiricidade, passíveis, desse modo, de certas variações ou acomodações. Externos e empíricos, tais fatos são de importância secundária na perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita. Para usarmos uma

expressão saussuriana, poderíamos dizer que eles não senão “matéria que põe em jogo” (SAUSSURE, 2012 [1916], p. 165).

Dos argumentos descontinuístas, dois não recuperados na listagem anterior podem ser situados no âmbito dos caracteres internos/semiológicos. O primeiro argumento, o da ruptura espaço-temporal, coaduna-se à noção de *abstração discursiva* (desprendimento da riqueza contextual do falar) e ao caractere *tipo de funcionamento* (funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso). O segundo argumento, o do contínuo/discreto, coaduna-se à noção de *abstração sistêmica* (reconhecimento da materialidade da escrita como uma totalidade realizada por segmentos) e ao caractere *natureza e número de signos* (relação entre o todo sistêmico e as partes que o integram e que dele recebem a sua significação).

No entanto, não vejo tais argumentos como linhas divisórias entre a fala e a escrita enquanto sistemas distintos, os quais seriam separados por um hiato cuja transposição acarretaria um “custo cognitivo enorme”, conforme Scliar-Cabral (2021). A meu ver, a possibilidade mesma de remodelagem, pela escrita como realização gráfica da língua, dos caracteres distintivos da fala como realização vocal da língua, mais do que as diferenças entre as duas, acentua o que de comum elas têm: o **semiótico** (ligado ao caractere *natureza e número de signos*) e o **semântico** (vinculado ao caractere *tipo de funcionamento*).

Dessa articulação, pela fala e pela escrita, dos dois modos de significar, dá testemunho a **homologia semiológica** derivada da “Aula 15” (*cf.* 2.2 *supra*) e segundo a qual a fala e a escrita, por comportarem as duas propriedades características do discurso enquanto expressão linguística, são ambas pertencentes à língua e, por conseguinte, são ambas pensáveis em termos de *sistema* (propriedade semiótica) e em termos de *discurso* (propriedade semântica).

Eis o ponto de chegada de Benveniste em suas últimas lições, dedicadas à escrita, na qual ele não descobre outra coisa senão uma forma outra de a língua se realizar. Logo, se há, em alguns escritos do linguista, argumentos descontinuístas acerca das relações fala-escrita, o que predomina, em suas derradeiras aulas, são argumentos continuístas.

Mas atenção: tal continuidade fala-escrita é problematizada no âmbito das teorizações semiológica e enunciativa de Benveniste. Trata-se, pois, de uma continuidade muito distinta daquela apregoada pela posição continuísta de Smith (1989 [1971]) e de Goodman e Goodman (1979), posição erigida sobre uma concepção de língua como transparente e instrumental.

É esse duplo modo de significância da fala e da escrita o que permite “dizer a mesma coisa” em uma e em outra e converter uma na outra (conversões fala-escrita/escrita-fala), assim como passar, no interior de cada uma, do sistema ao discurso ou, no caso da aquisição da língua, também do discurso ao sistema (conversões discurso-sistema/sistema-discurso).

Poder-se-ia, então, dizer da língua o que Dehaene (2012) diz do cérebro: fortemente estruturada, ela faz o novo com o velho, remodelando-se semiologicamente ao voltar-se sobre si mesma para se autossemiotizar, isto é, para objetivar formalmente sua substância fônica (audível) em substância gráfica (visível).

Nessa objetivação formal, sua estrutura semiótica e seu funcionamento semântico se reordenam em novas e renovadas redes de unidades significantes e de relações espaço-temporais, no ventre das quais germinam uma nova/renovada forma de o sistema linguístico se converter em discurso e uma nova/renovada forma de o locutor advir como sujeito.

Na ramificação dessas redes, é a função simbólica que – supondo, mas transpondo a função sensorio-motora – move a criança na direção de uma grafia que *re-produza* a fonia em termos não só de correspondência fonema-grafema, mas também de produção e de compreensão de discursos escritos que, como os discursos falados, estabeleçam as relações intersubjetivas e referenciais próprias à linguagem humana, às línguas naturais e ao ilimitado de seus conteúdos.

Tais conteúdos – no caso da escrita – abarcam desde o mais prosaico (como diálogos com familiares e com amigos em aplicativos de mensagens), passando pelo mais utilitário (como as demandas de escrita e de leitura dos contextos educacionais e da vida tecnoprodutiva), até o mais sofisticado (como o melhor da prosa e da poesia do acervo cultural da humanidade).

Em resumo: no vir a ser escrevente, a **relação biológico-cultural e o problema dos caracteres distintivos da língua** (*modo operatório, domínio de validade, natureza e número de signos e tipo de funcionamento*) marcam a remodelagem semiológica, pela escrita como forma secundária de realização linguística, desses caracteres da fala como forma primária de realização linguística. Tal remodelagem, se supõe a sensorialidade e a motricidade, transpõem-nas, mostrando, em sua constituição e em seu atravessamento pela simbolização, mais semelhanças do que diferenças entre a fala e a escrita.

3.3 A relação signo-objeto e o problema da representação na aquisição da escrita

Nesta seção, operarei deslocamentos teóricos para sustentar os seguintes princípios:

- (8) A aquisição da escrita provoca a passagem do princípio icônico ao princípio alfabético na autossemiotização da língua.
- (9) A aquisição da escrita promove a representação e a recriação de realidades discursivas na autorreferência da enunciação.

O princípio (8) implica três questões: (a) a **questão do princípio icônico**, (b) a **questão do princípio alfabético** e (c) a **questão da autosemiotização da língua**.

O princípio (9) implica, igualmente, três questões: (a) a **questão da representação da realidade**, (b) a **questão da recriação da realidade** e (c) a **questão da autorreferência da enunciação**.

Todas essas questões colocam em cena a relação signo-objeto e o problema da representação na aquisição da escrita.

Central no campo de estudos da relação inicial da criança com a escrita, tal problema é nele abordado mais detidamente por duas teóricas: Emília Ferreiro e Sônia Borges.

Ferreiro (1985) afirma que a escrita pode ser concebida como *sistema de representação da linguagem* ou como *código de transcrição gráfica das unidades sonoras*. Segundo a psicolinguista, essas duas concepções envolvem, por um lado, uma distinção entre *representação* e *codificação* e, por outro lado, consequências pedagógicas “drasticamente” distintas.

Conforme Ferreiro (1985), enquanto um *sistema de codificação* supõe elementos e relações pré-determinados, oriundos de sistemas representacionais já constituídos, um *sistema de representação*, ao se constituir como tal, não encontra elementos e relações *a priori*, passando por um longo processo histórico até se fixar na coletividade.

No primeiro caso, a autora menciona, como exemplos de construção de sistemas de codificação, a transcrição das letras do alfabeto em código telegráfico, a transcrição dos dígitos em código binário computacional, a produção de códigos secretos para uso militar, a transcrição da escrita em código Morse, todos os quais se baseiam em sistemas representacionais já constituídos (o sistema alfabético e o sistema numérico decimal).

No segundo caso, a estudiosa cita, como exemplos de construção de sistemas de representação, a invenção das letras e dos números:

A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim. No caso dos dois sistemas envolvidos no início de escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem) as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança re-inventa esses sistemas. Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, **o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação?** (FERREIRO, 1985, p. 8).

Detendo-se na escrita alfabética, Ferreiro (1985, p. 9) convoca Saussure em sua argumentação e sustenta que, na construção dessa escrita como sistema representacional, “É o caráter bifásico do signo lingüístico, a natureza complexa que ele tem e a relação de referência o que está em jogo”.

A autora complexifica a sua discussão ao pontuar que, embora as escritas alfabéticas (seu foco) representem as diferenças entre os significantes e as escritas ideográficas representem as diferenças entre os significados, nenhum desses dois tipos de representação é “puro”. Isso porque, assim como os sistemas alfabéticos (e os silábicos) incluem componentes ideográficos, os sistemas ideográficos (ou logográficos) incluem componentes fonéticos.

No que concerne às consequências pedagógicas das duas concepções de escrita, Ferreiro (1985) assevera que concebê-la como sistema de codificação leva à defesa da discriminação perceptiva (visual e auditiva) como condição da transcrição do som em grafia. Tal concepção reduziria a linguagem “a uma série de sons (contrastes sonoros a nível do significante)” (FERREIRO, 1985, p. 9) e a criança, a “um par de olhos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons” (FERREIRO, 1985, p. 9). Desapareceriam, assim, a linguagem como *objeto de conhecimento* e a criança como *sujeito cognoscente*, “alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (FERREIRO, 1985, p. 17), “o sujeito ativo, inteligente e criador, aquele que Piaget nos permitiu ver em ação em outros domínios do conhecimento” (FERREIRO, 1990, p. 19).

Em contrapartida, conceber a escrita como sistema de representação desloca, conforme a autora, o foco da discriminação perceptiva à aprendizagem conceitual. O problema deixa de ser, então, a percepção visual-auditiva e passa a ser a compreensão da natureza representacional da escrita e dos desafios de sua aprendizagem.

Ferreiro (1985, p. 9) conclui que, “se a escrita é concebida como código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, uma aprendizagem conceitual”.

Na proposta teórica de Ferreiro (1985), há, pois, dois tipos de representação: a **representação alfabética da “linguagem” pela escrita** (definida em termos não de transcrição, mas de reprodução com diferenças) e a **representação conceitual do sistema alfabético** (definida em termos não de aquisição de uma técnica, mas de processo de aprendizagem em que a criança enquanto sujeito cognoscente apropria-se conceitualmente da escrita enquanto objeto de conhecimento e sistema representacional).

Outra teórica a abordar a **questão da representação** é Borges (2006), a qual o faz distanciando-se de perspectivas psicológicas, pois argumenta que a representação é nelas concebida como um *fenômeno psíquico* que, inerente a qualquer *atividade mental*, é da ordem da *consciência* e da *intencionalidade*. De acordo com a pesquisadora,

No corpo das teorias psicológicas, de um modo ou de outro, todas as noções estão relacionadas ou implicam a noção de representação. Por exemplo:

- o sujeito – da Psicologia – está na origem de suas representações, que resultam dos procedimentos de percepção e de generalização mediante os quais esse sujeito chega a conhecer as coisas do mundo; assim sendo, o papel do outro é descartado ou relativizado nesse processo;
- as representações são fonte de verdade, porque se parte da possibilidade de sua adequação à coisa representada;
- os processos cognitivos têm uma existência prévia e são determinantes das interferências que a linguagem possa ter na construção de representações;
- a linguagem oral e a escrita são veículos de representações e, assim como as outras coisas do mundo, também podem ser objetivas e representadas. (BORGES, 2006, p. 80).

Assumindo uma posição bastante crítica quanto a essas noções psicológicas, Borges (2006a) busca ressignificar o problema da representação a partir da linguística (Saussure, Jakobson e Milner), da psicanálise (Freud e Lacan) e da filosofia (Derrida), filiando sua perspectiva de aquisição da escrita aos estudos aquisicionais de Cláudia de Lemos.

Segundo Borges (2006a, p. 97), “O acesso da criança à escrita implica a representação. Implica que a criança transite pelas representações do Outro, isto é, pelas representações sobre a língua escrita que antecedem à sua na ordem discursiva em que está inserida”. Contudo, não se trata da representação como fenômeno psíquico, consciente e intencional: “As representações são simulacros, semblantes imaginários e simbólicos, construídos pelos discursos, porque, como também afirma Milner (1985), explicitando a sua filiação à Psicanálise e à Lacan, só os discursos ligam, estabelecem classes, categorias, propriedades, para o real das coisas, inclusive o da linguagem” (BORGES, 2006a, p. 97).

Nessa direção, a representação “não é pura adequação entre o objeto e a sua expressão; por isso, pode-se dizer que a representação é um simulacro que diz respeito não ao intelecto **‘diante’** do objeto, mas **‘na relação com’** o objeto. Não é resultado de objetivação, mas de subjetivação” (BORGES, 2006a, p. 97-98). Ainda conforme Borges (2006a, p. 97),

O processo de alfabetização implica, necessariamente, representações simbólicas. Imersa em textos, colocada em situações de leitura e escrita de textos, a criança representa a língua escrita, ou melhor, “na língua escrita”. Nossa hipótese é de que transitar pelos discursos do Outro – orais e escritos – permite que emergam representações em sua escrita sobre o que é possível na língua – escrita – constituída. Possibilita que a criança tenha acesso e possa reconstituir as representações simbólico-imaginárias já estabelecidas, sobre as linguagens oral e escrita.

Tal concepção ressignificada de representação conduz Borges (2006a, 2006b) a uma ressignificação, também, das concepções de subjetividade e de relação oralidade-escrita.

Quanto à concepção de subjetividade, “sai de cena o sujeito da Psicologia, ou seja, a criança que, como um pequeno lingüista, seria levada a controlar o processo de sua aquisição. Em seu lugar, supõe-se um sujeito alienado ao discurso do Outro”, entendido como “universo de discursos, orais e escritos, com que a criança entra em relação na sala de aula e fora dela – discursos que, a nossa ver, propiciam a entrada na escrita” (BORGES, 2006b, p. 150).

Quanto à concepção de relação oralidade-escrita, a autora distancia-se de uma visão fonocêntrica, que subordina a escrita à oralidade, considerando suas relações “determinadas pelo/no movimento dos processos metafóricos e metonímicos. Esses processos, como leis gerais da linguagem, também regulariam as interferências recíprocas entre formas gráficas e fônicas numa relação de diferença, e não de subordinação” (BORGES, 2006a, p. 99).

Na proposta teórica de Borges (2006a, 2006b), há, pois, um deslocamento da noção de *representação* do terreno da psicologia para os terrenos da linguística estrutural, da psicanálise e da filosofia desconstrutivista, deslocamento em que as representações passam a ser concebidas como **simulacros simbólico-imaginários**, constituídos pelo Outro enquanto universo de discursos “orais” e escritos pelos quais transita a criança enquanto sujeito efeito de linguagem, trânsito no qual reconstitui as representações sobre as “linguagens oral e escrita” como sistemas diferentes, mas não subordinados um (o da escrita) ao outro (o da “oralidade”).

A breve retomada dos estudos de Emília Ferreiro e de Sônia Borges cumpre, aqui, apenas a função de situar o problema da representação no campo da aquisição da escrita. Embora eu reconheça o mérito de cada teórica (no caso de Ferreiro, sobretudo o distanciamento de uma noção ingênua de *representação*, com a distinção entre esta e a noção de *codificação*; no caso de Borges, sobretudo o lugar primordial conferido, em sua teorização, à linguagem e à alteridade), tomarei uma outra via de abordagem da representação, encaminhando um entendimento distinto daqueles das duas autoras.

A noção de *representação* apresenta diferentes – mas convergentes – acepções nos textos de Benveniste, nos quais o termo *representação* alterna com outros termos, como *simbolização*, *significação*, *evocação*, *reprodução*, *recriação*, *transposição*, *iconização*, *transferência*, *prolongamento*, *revezamento*, *retomada*, *retransmissão* e *objetivação gráfica*.

Uma incursão pelo *corpus* textual de pesquisa desta tese levou à identificação de contextos de aparecimento da noção de *representação* vinculados à capacidade de simbolizar; às relações língua-realidade, língua-pensamento, locutor-alocutário, forma-sentido, língua-sociedade-cultura; ao signo em geral; ao significado como componente do signo linguístico; ao signo icônico.

Nesta seção, ressaltarei apenas alguns desses contextos, a começar por este da “Aula 8”:

Saussure defende a ideia banal da escrita como sistema subordinado à língua. Ora, nada impede de imaginar um “signo icônico” (ou “simbólico”, como se queira, a escolha dos termos independe totalmente da terminologia de Peirce) que associaria o pensamento a uma materialização gráfica, *paralelamente* ao “signo linguístico”, associando o pensamento à sua verbalização idiomática. A **representação icônica** se desenvolveria *paralelamente* à **representação linguística** e não em subordinação à forma linguística.

Essa iconização do pensamento suporia provavelmente uma relação de outra espécie entre o pensamento e o ícone do que aquela entre o pensamento e a fala, uma relação menos literal, mais global. (BENVENISTE, 2014 [1969], p. 132-133).

O princípio icônico, isto é, o “princípio da *representação por imagens*” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 117), envolve o ícone enquanto materialização gráfica associada ao pensamento e ao referente. Tal associação é por Benveniste considerada uma *representação icônica*, distinta da *representação linguística*, a qual associa, ao pensamento e ao referente, um signo linguístico enquanto verbalização idiomática.

Nessa mesma lição, o linguista assevera que “o homem começa sempre representando graficamente o *objeto* do discurso ou do pensamento, ou seja, o **referente**” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 139). A escrita nasce, portanto, como *representação gráfica do mundo* e não como *representação gráfica da língua*.

Como vimos na “Aula 9” e na “Aula 10” (*cf.* 2.2 *supra*), a escrita como representação gráfica do mundo é a escrita do referente, pois comunica as “coisas” de que se fala e não o discurso que fala das “coisas”, sendo comum tanto à invenção da escrita quanto à sua aquisição. Já a escrita como representação gráfica da língua é a escrita da língua, porque toma esta como modelo, reproduzindo a fonia em grafia e compondo-se de um número limitado de signos.

É na “Aula 12” que Benveniste teoriza a mudança de uma escrita à outra. Nessa aula, ele argumenta que a escrita foi e é, em seu princípio, um meio paralelo à fala de contar as coisas, de transmitir/conservar/veicular à distância uma mensagem/um enunciado e de querer realizar graficamente o semiótico.

Só progressivamente a escrita se literaliza, deixando de ser paralela à língua para a ela se subordinar, adquirindo face linguística. Nessa aquisição de face linguística, a escrita faz com que a língua semiotize a si própria:

A língua opera uma redução sobre si mesma.

De sua função instrumental desprende-se sua função representativa, cujo instrumento é a escrita. Ora, a escrita muda de função: de instrumento para iconizar o real, ou seja, o *referente*, a partir do discurso, ela se torna, pouco a pouco, o meio de representar o próprio discurso, logo os elementos do discurso, logo os elementos desses elementos (sons/letras)” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 157).

Nessa citação, destacam-se duas acepções do termo *instrumento*.

A primeira é a de escrita como *instrumento de iconização do real*. Tal escrita tem *função instrumental* e, se produz representações, estas não são senão icônicas, isto é, associações do pensamento e do referente a materialidades gráficas não literalizadas, mas globais (ícones).

A segunda é a de escrita como *instrumento de autosemiotização da língua*. Essa escrita tem *função representativa* e produz representações linguísticas, quer dizer, associações do pensamento e do referente a verbalizações idiomáticas escritas que, literalizadas, representam graficamente os elementos e os subelementos do discurso falado.

A passagem da escrita como instrumento de iconização do real (função instrumental) à escrita como instrumento de autosemiotização da língua (função representativa) é a passagem do princípio icônico ao “princípio alfabético: uma letra, um som” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 53-54) – ou, mais precisamente, um grafema, um fonema.

Na aquisição da escrita, a criança começa tentando (inconscientemente) representar os referentes do mundo. Por que “tentando”? Porque, em uma relação muito inicial com a escrita, ela não produz senão rabiscos, traços indistintos, marcas disformes deixadas sobre o papel por uma mão que ainda não assumiu o papel da boca na *re-produção* do linguístico, por um corpo ainda não submetido às transformações sensório-motoras e simbólicas desencadeadas pela escrita. Essas transformações são efeitos, sobre o escrevente em constituição, da remodelagem dos caracteres distintivos da língua em sua realização vocal (*cf.* 3.2 *supra*).

Por isso, antes da escrita icônica, antes do surgimento de formas figurativas que, gradualmente, vão se tornando identificáveis como desenhos, a escrita infantil se reduz a formas gráficas indiferenciadas. Tais formas, para serem reconhecidas como significantes ainda que não realizando graficamente a língua, supõem a realização vocal desta. É o discurso falado – da criança e do outro – que vai informando de significância aquilo que *virá a ser* discurso escrito, mas que ainda não passa de “obscura volição, impulso que se descarrega em gestos, mímica” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 69).

Para que essa escrita que *re-produz* o mundo globalmente, iconizando o pensamento, passe a o *re-produzir* literalmente, vale dizer, com *letras*, ela precisa mudar de função. Da função instrumental a partir do discurso, a escrita passa, então, à função representativa do próprio discurso, passando a representar não mais apenas os referentes materiais (pessoas, animais, objetos), mas também – e sobretudo – o enunciado falado (e seus elementos formais) que representa(m) os referentes materiais. Tal passagem não significa superação, pois desenhos continuam a se presentificar na escrita infantil quando as primeiras letras começam a nela ganhar corpo.

Na “Aula 12”, ao tratar do princípio fundamental da escrita, Benveniste afirma que, “No princípio, queremos transmitir ou conservar uma *mensagem*. Queremos, então, veicular à *distância* um enunciado, **queremos realizar graficamente o semiótico**” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 156).

Ora, essa ideia de *realização gráfica do semiótico* é, no mínimo, curiosa. Afinal, se, no princípio, a escrita é ainda icônica (representação gráfica do mundo) e não literal (representação gráfica da língua), que semiótico é esse que *queremos realizar graficamente*?

Talvez seja prudente atentarmos, na última expressão em itálico, ao uso do verbo *querer*, o qual não significa *conseguir*²⁹. Mais do que uma realização gráfica do semiótico, a escrita icônica é uma tentativa de tal realização, pois essa escrita não tem, ainda, uma estrutura formal de base para realizar graficamente. Ou, melhor dizendo, a estrutura formal de base da escrita icônica não é outra que a língua em sua realização vocal.

A esse propósito, em relação à sociogênese da escrita, não podemos senão especular: “Quando o homem primitivo ‘representa[va]’ desenhando um animal ou uma cena” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 137), será que ele não significava vocalmente (para um semelhante, por exemplo) essa representação gráfica do mundo? Se “A língua pode – e pode sozinha – dar a um objeto ou a um processo qualquer o poder de *representar*” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 157), que língua é essa que tornaria significante a escrita icônica senão uma língua realizada vocalmente?

Porém, em relação à ontogênese da escrita, temos condições de ir além da especulação. Ora, as primeiras escritas infantis (desde aquelas que tentam ser icônicas, mas ainda não passam de rabiscos, até aquelas que já começam a reproduzir, em desenhos, formas mais similares às do referente) são significadas via discurso falado pela criança e pelo outro.

Como veremos adiante (*cf.* Capítulo 5), os dados aqui analisados dão indícios dessa submissão da escrita como instrumento de iconização do real à língua em sua realização vocal. Tal submissão consiste na *subordinação* da escrita à língua, ao longo da qual a primeira vai se literalizando e adquirindo a face da segunda, “conformando-se a uma imagem cada vez mais formal da língua” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 156).

Entretanto, o ponto de chegada de Benveniste não é a aceção de escrita literal, da “Aula 12”, mas sim a aceção de escrita como forma secundária da fala, da “Aula 15”. Nessa lição, ele descarta as noções de *signo* e de *sistema de signos* na problematização da escrita, para

²⁹ De igual forma, *querer* não significa necessariamente *ter a intenção de*. A partir da ideia de *necessidade de referir* (*cf.* 3.2 *supra*), essa entrega da criança aos rabiscos pode ser compreendida como efeito da injunção ao exercício de sua aptidão simbólica não mais somente pela fala, mas igualmente pela escrita.

concebê-la não mais como subordinada à língua, mas como uma forma semiológica de realização desta. Trata-se de uma forma secundária, relacionada à forma primária (a fala) em termos não de subordinação e sim de *correspondência grafofônica*, em que “a escrita é não um signo, mas um *revezamento* (*relais*) da fala: um dispositivo que **retoma** e **retransmite** o conjunto dos signos recebidos” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 181).

Revezamento, retomada e retransmissão: tais termos, da “Aula 15”, parecem dialogar com a ideia de *autossemiotização*, da “Aula 12”, refinando-a. Tal ideia não comportaria mais, então, apenas a acepção de escrita literal, mas também a acepção de escrita como forma secundária da fala. Nessa acepção, a escrita não se reduz mais a uma forma paralela/independente (como a escrita icônica), tampouco consiste somente em uma forma conformada/subordinada à língua (como a escrita literal).

Esse refinamento da ideia de *autossemiotização* introduz uma nova acepção de *representação*, ligada a uma relação entre a fala e a escrita não mais unicamente da alçada da literalização, como se a escrita fosse um decalque da fala, mas principalmente da alçada do revezamento, em que as duas são tomadas como manifestações da língua.

A ideia de *autossemiotização* envolve a interpretância da língua em relação a si própria. Acerca da noção de *interpretância*, é preciso ir *com* Benveniste, mas *além dele* na teorização de tal noção.

Rosário (2018a) dá um passo nessa direção ao identificar uma importante distinção em “Semiologia da língua” (1969). Uma vez que, nesse texto, Benveniste trata da interpretância como *propriedade* e como *relação*, a autora propõe a seguinte leitura:

[...] a **noção de interpretância** engloba, de um lado, a **relação de interpretância** (uma relação entre sistemas) e, de outro, a **propriedade da língua de interpretar**, sua interpretância. Isso não apenas porque a relação de interpretância depende dessa propriedade da língua, mas também porque a propriedade de interpretância da língua se mostra através da relação semiológica da língua, o sistema interpretante, com os sistemas interpretados (na relação de interpretância, portanto). (ROSÁRIO, 2018a, p. 134).

Logo – e, aqui, introduzo já um passo meu no sentido do *ir além* antes mencionado –, se a relação de interpretância “depende” da propriedade de interpretância, então a propriedade é a **condição** de possibilidade da relação, mas, se a propriedade de interpretância “se mostra” na relação de interpretância, então a relação é o **meio** de realização da propriedade.

Condição (propriedade), de um lado; meio (relação), de outro. Em ambos os lados, estamos falando de uma **interpretância da língua**. Haveria uma **interpretância do locutor**? Para responder a tal pergunta, cito a seguinte passagem de “Semiologia da língua” (1969):

O privilégio da língua é o de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação. Daí provêm seu poder maior, o de criar um **segundo nível de enunciação**, em que se torna possível sustentar **proposições significantes sobre a significância**. É nessa faculdade metalinguística que encontramos a origem da relação de interpretância pela qual a língua engloba os outros sistemas. (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 65).

O primeiro grifo, nessa passagem, autoriza uma resposta afirmativa à pergunta anterior:

- (i) se há um “segundo nível de enunciação”, então há um primeiro nível de enunciação;
- (ii) se o segundo nível é metalinguístico, então o primeiro nível só pode ser linguístico;
- (iii) se há enunciação nos dois níveis, então neles há, também, locutor;
- (iv) se há interpretância da língua nos dois níveis – interpretância no primeiro e autointerpretância no segundo –, então neles há, também, interpretância do locutor.

Já a segunda expressão grifada, na citação anterior, sugere uma distinção entre “segundo nível de enunciação” e “proposições significantes sobre a significância”. Penso ser possível daí concluir que, se o segundo nível de enunciação pode ser lido como **enunciação metalinguística**, as proposições significantes sobre a significância podem ser lidas como **discursos metalinguísticos** produtos dessa espécie de enunciação.

Dando mais um passo na teorização prospectiva da noção de *interpretância* (e saliento que se trata de uma leitura *a partir de* Benveniste e não de uma ideia presente como tal *em* Benveniste), proponho que, a exemplo da interpretância da língua, a interpretância do locutor igualmente se desdobra em duas instâncias.

Se, como defende Rosário (2018), a interpretância da língua se desdobra na propriedade de interpretância (a “faculdade metalinguística”) e na relação de interpretância (a “relação pela qual a língua engloba os outros sistemas”), defendo que a interpretância do locutor se desdobra no **ato de interpretância** e nos **discursos de interpretância**.

Eis, aí, um primeiro nível de enunciação, “que contém referência a uma situação dada; falar é sempre falar de” (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 62). Nesse primeiro nível, a propriedade de interpretância da língua se atualiza em relações de interpretância entre ela e os demais sistemas, como a relação língua-sociedade. Essa atualização ocorre em atos de interpretância em que o locutor produz discursos nos quais o **falar de** é um **falar do mundo** (discursos de interpretância).

Assim, tais ato e discurso de interpretância não são senão a enunciação e o enunciado dela resultante, o que torna mesmo desnecessário o complemento *de interpretância* após os substantivos *ato* e *discurso*, se consentirmos que toda enunciação e todo discurso, ao *falarem de*, interpretam (significam), de alguma forma, o mundo.

Contudo, além da propriedade interpretante (capacidade de significar os outros sistemas), a língua tem a propriedade autointerpretante (capacidade de significar a si própria). Essa segunda propriedade se atualiza em uma relação de autointerpretância, em que a língua, por meio do discurso do locutor, engloba a si mesma, autointerpretando-se.

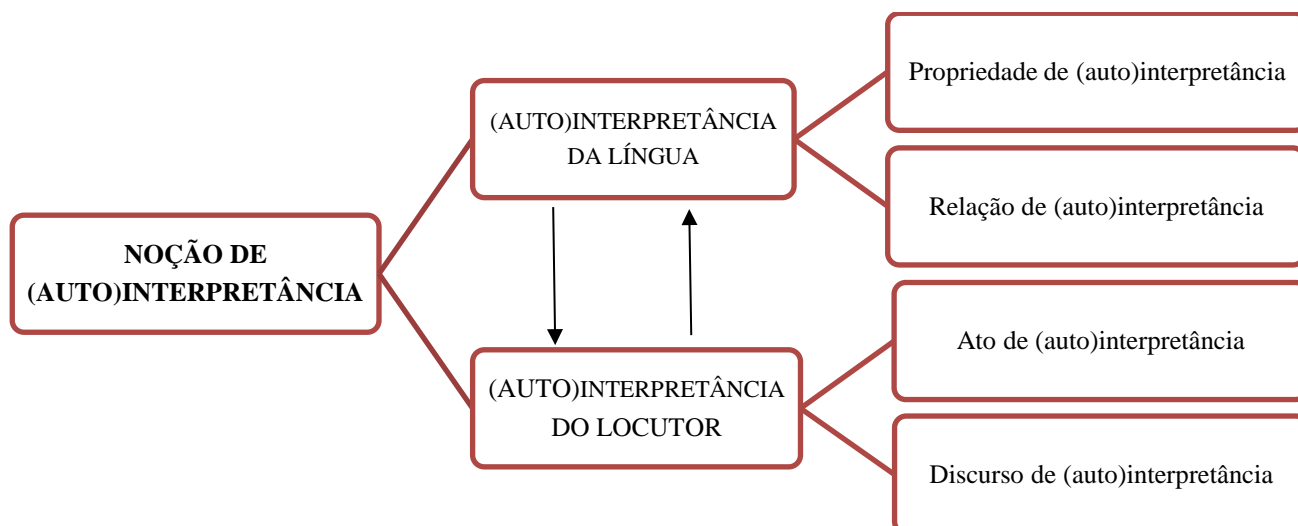
Se a interpretância se situa em um primeiro nível de enunciação, a autointerpretância se situa em um segundo nível de enunciação, no qual se pode sustentar proposições significantes sobre a significância. Os atos de autointerpretância produzem, aqui, discursos nos quais o **falar de** é um **falar da língua** (discursos de autointerpretância).

Por que o prefixo *auto-* como qualificativo de tais ato e discurso? Porque a interpretância do locutor, quando instanciada em atos e em discursos sobre a língua, situa-se em um nível de enunciação metalinguístico, cujo foco é a língua em um de seus dois modos de significar ou nos dois juntos: o modo semiótico (o da significância dos signos) e/ou o modo semântico (o da significância da enunciação).

Se, na (auto)interpretância da língua, temos a propriedade de (auto)interpretância como **condição** e a relação de (auto)interpretância como **meio** de realização de tal propriedade, na (auto)interpretância do locutor, temos o ato de (auto)interpretância como **processo** e o discurso de (auto)interpretância como **produto** desse processo enunciativo. Todavia, considerando a constituição e o atravessamento do locutor pela língua, entendo que o ato e o discurso de (auto)interpretância são **efeitos** da propriedade e da relação de (auto)interpretância.

Em outros termos: propriedade, relação, ato e discurso estão todos imbricados (*cf.* Diagrama 1, a seguir), teoricamente, na noção de *(auto)interpretância* e, empiricamente, no acontecimento em que a língua interpreta os demais sistemas ou a si mesma.

Diagrama 1 – Desdobramentos da noção de *(auto)interpretância*.



Fonte: Elaborado pelo autor.

É a autointerpretância da língua o que possibilita aquilo que, anteriormente, designei *remodelagem semiológica* (cf. 3.2 *supra*), por meio da qual a língua remodela seus caracteres distintivos, notadamente os seus caracteres internos/semiológicos: a sua natureza e o número de seus signos (modo semiótico/significância dos signos/estrutura formal) e o seu tipo de funcionamento (modo semântico/significância da enunciação/funcionamento discursivo).

Essa remodelagem impõe a necessidade de um novo desdobramento teórico, desta vez no interior mesmo da noção de *autointerpretância da língua*, mais especificamente no interior da *relação de autointerpretância*. Tal desdobramento inspira-se nas proposições formuladas por Benveniste na “Aula 12”:

1) 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.

2) 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. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 156).

Descrição de si mesma em seus próprios termos: eis a relação de autointerpretância em que a língua, ao voltar-se sobre si mesma, “é capaz de se tomar, [ela] própria, como objeto” e de “se descrever em seus próprios termos” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 120).

Objetivação de sua própria substância: eis a relação de autointerpretância em que a língua, ao voltar-se sobre si mesma, autossemiotiza-se, sendo “[a] escrita o instrumento e a manifestação do processo de autossemiotização da língua” (BENVENISTE *in* LAPLANTINE, 2013, s/p.).

Esses dois tipos de *autointerpretância* não são, contudo, mutuamente excludentes, pois o próprio Benveniste situa a proposição (2) como condição da proposição (1). Tal dependência talvez não seja tão evidente no exercício da faculdade metalinguística pelo falante-escrevente comum (não linguista), sobretudo quando este a exercita via enunciação falada. Mas essa dependência se torna mais perceptível quando proposições significantes sobre a significância são enunciadas por escrito, em situações nas quais se tem, de um só golpe, um discurso sobre a língua e uma objetivação formal de sua substância.

Ou, como no caso dos dados desta tese, em situações em que a criança escreve e fala sobre a língua enquanto escreve. Nesse último caso, a relação de autointerpretância é, a um só tempo, uma relação em que a língua como fala interpreta (significa) a língua como escrita e uma relação em que a língua como escrita interpreta (objetiva) a língua como fala em uma substância semiológica outra.

Na “Aula 15”, Benveniste deixa mais clara a dependência entre os dois tipos de autointerpretação:

Não teria sido possível refletir acerca da análise da linguagem falada se não se dispusesse dessa “linguagem visível” que é a escrita. Só essa realização de uma forma secundária do discurso permitiu tomar consciência do discurso em seus elementos formais e analisar todos os seus aspectos. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 179).

Na aquisição da escrita, sob os efeitos da “visibilidade” da escrita, a criança vai se tornando sensível ao discurso em seus elementos formais não só ao escrever e ao ler sozinha – trabalho solitário, ainda que necessário –, mas também ao falar *da* língua enquanto escreve *na* língua, bem como enquanto lê e escuta o outro lendo para ela ou, ainda, enquanto o vê escrevendo para ela ler – trabalho partilhado, em casa e na escola, por aqueles com os quais a criança vai produzindo um saber sobre as letras e a sua combinatória.

Nessas situações de troca e de diálogo, a criança vai se deslocando entre representações icônicas e representações linguísticas, associando o pensamento não só ao ícone (relação global), ao desenhar, mas também à fala (relação literal), ao escrever. Em enunciados nos quais se fundem e se confundem traçados, desenhos, letras e números, vão brotando, pouco a pouco, signos linguísticos (verbalizações idiomáticas) ali onde antes não havia senão rabiscos (traços indistintos) e signos icônicos (materializações gráficas de referentes do mundo).

O princípio (8) – o de que a aquisição da escrita provoca a passagem do princípio icônico ao princípio alfabético na autosemiotização da língua – destaca a aceção de *representação* como retomada e retransmissão, pela escrita, dos signos da fala. Essa retomada/retransmissão não é senão a autosemiotização enquanto objetivação formal que, na conversão fala-escrita, a língua opera de sua própria substância.

Vimos, entretanto, que essa autosemiotização faz-se acompanhar, no vir a ser escrevente, de um outro tipo de autointerpretação, isto é, de um outro tipo de relação da língua consigo mesma: a proposição significativa sobre a significância. Tal proposição é um falar da língua que introduz uma última aceção de *representação*, aceção que se vincula ao princípio (9) – o de que a aquisição da escrita promove a representação e a recriação de realidades discursivas na autorreferência da enunciação.

Antes de passarmos às três questões contidas nesse princípio – (a) a questão da representação da realidade, (b) a questão da recriação da realidade e (c) a questão da autorreferência da enunciação –, é preciso esclarecer o que, a partir de Benveniste e nos limites desta tese, entendo por **referência**³⁰.

³⁰ Para mais informações sobre o problema da referência na teoria da linguagem benvenistiana, ver Oliveira (2022a).

Em uma acepção geral, a referência pode ser entendida como “uma certa relação com o mundo” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84) expressa pela língua em emprego na enunciação: trata-se, pois, de uma relação discursiva. Tal acepção geral, que consta em “O aparelho formal da enunciação” (1970), pode ser desdobrada em duas acepções específicas – uma atinente à palavra e outra, à frase –, as quais figuram em “A forma e o sentido na linguagem” (1966/1967).

Ao passo que o “‘referente’ [...] é o objeto particular ao qual a palavra corresponde no concreto da circunstância ou do uso”, “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 podemos jamais nem prever nem adivinhar” (BENVENISTE, 1974 [1966/1967], p. 226-227).

Assim, enquanto a palavra liga-se a um **objeto discursivo** (referente), a frase vincula-se a uma **situação de discurso** (referência). No caso da relação palavra-referente, temos uma certa relação com o mundo estabelecida no âmbito local de um termo no seio do enunciado. No caso da relação frase-referência, temos uma certa relação com o mundo estabelecida no âmbito global do enunciado como um todo. Dito de outra maneira, a referência envolve a relação da frase/enunciado/discurso, em sua globalidade, com uma dada situação; já o referente envolve a relação da palavra, em sua localidade no interior da frase, com um objeto particular.

Na citação anterior do artigo de 1966/1967, Benveniste define a referência da frase tanto como o estado de coisas que a provoca (e que, portanto, é anterior a ela) quanto como a situação de discurso à qual ela se reporta (e que, portanto, é por ela projetada). Tal ambivalência da relação frase-situação é explicitada na “Primeira aula” (de 1º de dezembro de 1969): “[...] um enunciado apenas tem sentido em uma situação determinada, à qual se refere. Ele apenas adquire sentido em relação à situação, mas, ao mesmo tempo, configura essa situação” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 193).

Há, pois, uma relação dialética entre a situação de produção do discurso e o discurso produzido, o qual é tanto provocado pela situação (referência enquanto **condição** da enunciação) quanto a configura (referência enquanto **efeito** da enunciação). Em outras palavras, existe um contexto situacional que ancora socialmente o discurso, determinando os seus modos de enunciação, ao mesmo tempo que o contexto é determinado por tais modos no sentido de que deles recebe uma “certa” configuração.

De posse dessas definições de *referência* e de *referente*, passemos às três questões contidas no princípio (9), começando pela questão (c).

A questão da autorreferência da enunciação concerne à realidade discursiva que cada ato enunciativo institui ao *falar de* (seja este um *falar do mundo* ou um *falar da língua*). A esse propósito, Flores (2019b, p. 84) defende que “a enunciação impõe uma relação muito particular

entre língua e realidade, o que possibilita falar que a enunciação, em função da propriedade autorreferencial, dá existência a um dado mundo na língua”. O autor sinaliza uma dialética entre a língua e a enunciação na autorreferência: “É nessa dialética entre a língua – que é de todos – e a enunciação – que é de cada um – que se constrói um mundo, uma realidade configurada em discurso” (FLORES, 2019, p. 108). Tal realidade configurada discursivamente é a autorreferência enquanto efeito da relação dialética entre o sistema linguístico socialmente partilhado e o ato enunciativo que o atualiza singularmente no singular discurso de um locutor.

Enfatizando essa dialética entre o social e o individual, argumento, em Oliveira (2022a), que a autorreferência não está desligada das “condições sociais nas quais a língua se exerce” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 292). Se lembrarmos que a referência é efeito da enunciação, mas também a sua condição enquanto situação que a provoca, e que o locutor é tanto um falante-escrevente de uma língua quanto um participante da sociedade que fala-escreve essa língua, não podemos ignorar que a enunciação é “definida por Benveniste como manifestação subjetiva e individual, que visa a ‘dizer alguma coisa’”, mas que é “regrada por instituições sociais”, das quais o locutor não é o mestre” (ONO, 2007, p. 218).

Considerando que “a enunciação institui uma relação entre língua e realidade que, mediada pelo falante [e escrevente], passa a ser a realidade do falante [e escrevente]” (FLORES, 2019, p. 108) e que “A enunciação não é nem puramente individual nem puramente institucional” (ONO, 2007, p. 218), podemos concluir que o falante-escrevente é tanto mediador da relação língua-realidade quanto mediado pela língua na relação dele próprio com o real.

Nessa dupla relação de mediação, a referência (re)constrói-se discursiva e dialeticamente. O falante-escrevente não é, pois, aquele que produz a realidade em seu discurso, mas aquele que a *re-produz* discursivamente, submetendo-a – ao mesmo tempo que está submetido ele próprio – à organização da língua tanto como sistema significante com estrutura articulada quanto como prática humana socialmente situada.

A essa *re-produção* discursiva do real, relacionam-se as questões da representação da realidade e da recriação da realidade – as questões (a) e (b) do princípio (9), respectivamente.

Em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (1963), Benveniste (2005 [1963], p. 26) pontua que “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 [e leitor], **recria a realidade**”.

A tais questões, faz coro a seguinte citação de “O aparelho formal da enunciação” (1970): “A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a **necessidade de referir** pelo discurso, e, para o outro, a **possibilidade de co-referir**

identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84).

Ao representar a realidade, o locutor (falante-escrevente) refere pelo discurso, possibilitando que o alocutário (ouvinte-leitor) correfira discursivamente. Essa *dupla função do ato de discurso* é o que insere a criança na língua como falante-escrevente (constituindo a sua subjetividade) e na sociedade como participante (constituindo a sua socialidade).

Na aquisição da língua em sua realização gráfica – não diferentemente do que se passa na aquisição da língua em sua realização vocal –, a criança e o outro representam e recriam (ou tentam fazê-lo) realidades discursivas na comunicação intersubjetiva. Essa asserção não supõe nem simetria nem intencionalidade nessa relação, mas sim uma injunção da linguagem humana e de sua realização nas línguas naturais: a incontornável atualização da necessidade de referir e da possibilidade de correferir, com toda a imprevisibilidade, os desencontros e os caminhos sinuosos que pode tomar essa atualização, notadamente na trajetória linguística da criança.

No vir a ser falante, Silva (2009) vê, na representação-criação de realidades discursivas, características de duas macro-operações enunciativas.

Uma das operações é a de referência, caracterizada pela “passagem da simbolização dêitica à simbolização no discurso, em que entra em jogo a natureza arbitrária do signo em relação à realidade” (SILVA, 2009, p. 248).

A outra operação é a de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso, caracterizada pelo movimento em que “a criança volta-se sobre o discurso, seja retomando enunciações, seja simulando enunciações, seja projetando enunciações” (SILVA, 2009, p. 266).

No vir a ser escrevente, a **arbitrariedade do signo linguístico** entra em jogo na passagem da representação icônica à representação linguística, passagem em que a escrita muda da função instrumental (de iconização do pensamento) para a função representativa (de representação do discurso falado e de seus elementos formais).

Nessa mudança, a criança torna-se sensível às vicissitudes da “representação do *objeto real* e [do] caráter evidentemente não necessário, imotivado, do elo que une o signo à *coisa significada*”, deixando, então, de tomar como “eixo de referência” a “realidade *objetiva*” e passando a tomar como tal “o caráter ‘relativo’ do valor” linguístico (BENVENISTE, 2005 [1939], p. 58-59), valor tanto do signo em relação aos demais signos do sistema quanto – e sobretudo – dos significantes fônicos em relação aos significantes gráficos e vice-versa.

Afinal, é o significante como “tradução fônica de um conceito” o que a escrita alfabética representa e não o significado como “contrapartida mental do significante”, tampouco o referente como “objeto *material* [que] não intervém na constituição própria do signo”

(BENVENISTE, 2005 [1939], p. 56-57). O fônico e o gráfico semiotizados (dinamizados pela cultura) são materialidades, sim, mas da ordem de uma substância semiológica e não – como os referentes empíricos – da ordem de uma substância física (*cf.* 3.2 *supra*).

Em “A natureza do signo linguístico” (1939), Benveniste relê a tese saussuriana da arbitrariedade da relação significante-significado no interior do signo, deslocando a zona do arbitrário para fora do signo, para a relação deste com o objeto significado, isto é, com o referente. Segundo o linguista, “o que é arbitrário é que um signo, mas não outro, se aplica a determinado elemento da realidade, mas não a outro” (BENVENISTE, 2005 [1939], p. 56).

Ao reconhecer – na escrita – o caráter imotivado da relação signo-objeto, a criança faz a “passagem do ícone à letra”, “a passagem da utilização linguística [via fala] à representação do linguístico [via escrita], ou, em outras palavras, da língua” (FENOGLIO, 2017, p. 289).

Nessa passagem, opera não só a **representação fala-escrita enquanto autossemiotização da língua** (objetivação formal da substância linguística na retomada/retransmissão, pela escrita, dos signos da fala), mas também a **representação língua-realidade enquanto autorreferência da enunciação** (relação entre língua e realidade estabelecida pelo locutor como falante-escrevente de sua língua materna e como participante da sociedade que fala-escreve essa língua).

Essas duas acepções de *representação* – uma mais semiológica e outra mais enunciativa – distanciam-se (a exemplo das demais acepções benvenistianas de *representação*) da tradição filosófica clássica, marcada pelas teorias representacionistas (*cf.* MILNER, 2008, p. 29-48) e pelas teorias do reflexo (*cf.* GONÇALVES, 2020, p. 203-236). Tal distanciamento deve-se ao fato de a tradição filosófica clássica conceber a língua como nomenclatura de objetos e de ideias preexistentes.

Já a visão benvenistiana pauta-se em uma concepção de língua como sistema semiológico que *produz* uma “realidade intrínseca da língua” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967], p. 230) e como discurso que *re-produz* essa realidade como “realidade do discurso” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 288).

Não há, pois, um mundo/universo existente aprioristicamente, que a língua viria a nomear e que o discurso viria a refletir: não há senão um mundo/universo tal como produzido particularmente por uma dada língua, no seio de uma sociedade e de uma cultura, e tal como reproduzido singularmente por um dado discurso, no seio de uma situação enunciativa.

Assim como a representação enquanto autorreferência não é uma relação especular entre o mundo e o discurso (visto este não ser um decalque daquele, pois tanto é por ele provocado quanto o configura), a representação enquanto autossemiotização não é uma relação especular

entre a fala e a escrita (visto esta não ser um decalque daquela, pois são ambas realizações da língua, com semelhanças, sim, mas também com diferenças, *cf.* 2.2 *supra*).

Mergulhada no funcionamento dessas representações, a criança vai “se torna[ndo] capaz de operações intelectuais mais complexas” (BENVENISTE, 1966 [1963], p. 30). Dentre tais operações, o narrar e o dialogar por escrito surgem como atos enunciativos dos quais resultam enunciados escritos cada vez mais organizados sistêmica e discursivamente.

Do ponto de vista sistêmico, a escrita da criança vai convergindo, de início, com o princípio alfabético e, em seguida, com as convenções (orto)gráficas e gramaticais que regulam a escrita de sua língua materna em termos de relações fonemas-grafemas, de grafia correta das palavras, de segmentação gráfica, de acentuação, de pontuação etc.

Do ponto de vista discursivo, o escrevente em constituição passa a retomar, a projetar e a simular acontecimentos via discursos escritos, como quando relata presentes que ganhou de aniversário (retomada) ou, também, quando convida familiares para ir ao cinema (projeção) ou, ainda, quando produz narrativas de super-heróis confrontando vilões (simulação)³¹.

Nessa circulação por diferentes escritos, a criança vai transformando os referentes materiais em objetos discursivos e percebendo que, devido ao “fundamento da abstração” e ao “princípio da imaginação criadora” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 28), pode escrever não só sobre o existente, como também sobre aquilo que poderia existir, mas não existe, e mesmo sobre aquilo que não poderia existir, mas que, pelo discurso, ela “traz à existência”.

Em resumo: no vir a ser escrevente, a **relação signo-objeto e o problema da representação** marcam a passagem da escrita icônica à escrita linguística, o que envolve a autossemiotização como representação semiológica fala-escrita e a autorreferência como representação enunciativa língua-realidade. Nessa passagem do ícone à letra, complexificam-se o escrito e o escrever, complexificação que estende, à escrita em constituição da criança, aquilo que já atravessa a sua fala mais constituída: a natureza articulada e significante da língua, assim como o fundamento da abstração e o princípio da imaginação criadora.

³¹ Todos esses exemplos são de situações enunciativas registradas na coleta de dados desta investigação (*cf.* Capítulo 5 *infra*).

3.4 A relação símbolo-pensamento³² e o problema da consciência na aquisição da escrita

Nesta seção, operarei deslocamentos teóricos para sustentar os seguintes princípios:

- (10) A aquisição da escrita faz aflorar uma sensibilidade locutória que é efeito da ação, sobre a criança como escrevente e como leitora, da língua como sistema de signos e como discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema.
- (11) A aquisição da escrita aciona o mecanismo da conversão em discurso escrito, possibilitando que, por meio de um novo ato enunciativo (o de escrever), a criança passe a transpor/elaborar/exteriorizar de uma forma outra (graficamente) a língua/o pensamento/a linguagem interior enquanto potência significante logicamente anterior a tal ato.

O princípio (10) implica duas questões: (a) a **questão da sensibilidade locutória** e (b) a **questão da ação da língua sobre a criança**.

Por sua vez, o princípio (11) implica três questões: (a) a **questão do pensamento**, (b) a **questão da linguagem interior** e (c) a **questão do mecanismo de conversão**.

Essas questões são presididas pela relação símbolo-pensamento e pelo problema da consciência na aquisição da escrita.

Tais questões, relação e problema põem em relevo uma questão árida, a **questão da consciência metalinguística**. Se desta desviei antes, ao tratar das duas abstrações, é tempo, agora, de enfrentá-la.

Nos estudos de aquisição da linguagem, em geral, e nos estudos de aquisição da escrita, em particular, uma das grandes controvérsias é aquilo cujo nome varia ao sabor das teorias: *consciência, habilidade, capacidade e/ou atividade metalinguística*.

Segundo Gombert (2006),

Na linguística, o termo “metalinguístico” qualifica a atividade linguística sobre a linguagem mesma. A acepção psicológica desse termo é, todavia, diferente. Com efeito, na psicolinguística, essa noção reenvia à capacidade do locutor de distanciar-se do uso habitualmente comunicativo da linguagem para focalizar sua atenção sobre as propriedades linguísticas dela. Nesse sentido, é a atenção dispensada à linguagem enquanto objeto que constitui a especificidade de toda atividade metalinguística. O que é, então, determinante não é, portanto, as características externas do comportamento linguageiro dos indivíduos, mas a **atividade cognitiva que o engendrou**. (GOMBERT, 2006, p. 68).

³² Nesta tese, a exemplo de Benveniste, não faço distinção entre *símbolo* e *signo*.

Gombert (2006) faz, ainda, uma distinção entre *aprendizagens implícitas* e *aprendizagens explícitas*, relacionando as primeiras a *habilidades epilinguísticas* (espontâneas e não conscientes) e as segundas, a *habilidades metalinguísticas* (intencionais e conscientes). Segundo o autor, há, de um lado, “um processo de aprendizagem implícito na origem de habilidades epilinguísticas e de automatismos (inclusive daqueles do leitor *expert*)” e, de outro lado, “a construção de conhecimentos e de procedimentos conscientemente mobilizados (dentro os quais as capacidades metalinguísticas) que permitem ao leitor-escrevente pilotar conscientemente sua atividade” (GOMBERT, 2006, p. 75).

Nos estudos sobre a consciência metalinguística, sobressaem três características a ela atribuídas: a **pluridimensionalidade**; a **anterioridade** da atividade cognitiva sustentada relativamente à atividade metalinguística; e o **caráter intencional, reflexivo e controlado** conferido a tais atividades.

Sobre a pluridimensionalidade, Soares (2017) caracteriza as seguintes dimensões da consciência metalinguística: a *consciência pragmática*; a *consciência metatextual*; a *consciência sintática*; a *consciência morfológica*; a *consciência semântica*; a *consciência fonológica* e a *consciência fonêmica*. Dessas dimensões, a autora enfoca as duas últimas, por serem as mais salientes no que denomina *aprendizagem inicial da língua escrita*.

A respeito da consciência fonológica, Soares (2017, p. 166) a define como a “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem”. Essa capacidade é por ela desdobrada em quatro níveis: a *consciência lexical*; a *consciência das rimas e das aliterações*; a *consciência silábica*; e a *consciência fonêmica*.

Quanto à consciência lexical, a estudiosa aborda a distinção *palavra fonológica/palavra escrita* e o chamado *realismo nominal*. A distinção *palavra fonológica/palavra escrita* envolve a identificação, pela criança, da palavra escrita e dos espaços em branco que a delimitam, o que levaria à identificação da palavra na cadeia sonora: “[...] reconhecendo palavras visualmente, a criança passa a também reconhecê-las no fluxo sonoro da fala” (SOARES, 2017, p. 173). Já o realismo nominal consiste na não percepção, pelas crianças, do “caráter arbitrário da palavra fonológica, de modo a tornarem-se capazes de dissociar significante e significado, dissociação necessária para que compreendam o princípio alfabético” (SOARES, 2017, p. 173).

Quanto à consciência das rimas e das aliterações, Soares (2017, p. 182) pontua que “as crianças são sensíveis, desde muito pequenas, a rimas e também a aliterações”. Para a autora, se desenvolvida em atividades lúdicas na educação infantil (cantigas de ninar e de roda, parlendas, trava-línguas), tal sensibilidade pode levar as crianças a dissociarem significante e

significado, bem como a notarem a possibilidade de segmentação das palavras e a confrontarem rimas e aliterações com suas representações escritas. Isso as introduz “na compreensão do princípio alfabético: mesmos sons correspondem às mesmas letras” (SOARES, 2017, p. 184).

Quanto à consciência silábica, a pesquisadora sublinha que “a criança desenvolve muito cedo a capacidade de segmentar palavras em sílabas” (SOARES, 2017, p. 185). Retomando estudos realizados em diferentes países, Soares (2017, p. 185) comenta que “Essa sensibilidade a sílabas parece ser universal, independentemente da língua ou de sistemas de escrita”. Porém, ressalta a autora, em línguas de escrita alfabética, há diferenças entre línguas de ortografias mais opacas e de estruturas silábicas mais complexas (como o inglês) e línguas de ortografias mais transparentes e de estruturas silábicas menos complexas (como o português). No primeiro caso, a preferência é pela segmentação da sílaba em seus constituintes intrassilábicos – ataque e rima. No segundo caso, a preferência é pela segmentação da palavra em seus constituintes silábicos. Privilegiando o segundo caso, conclui Soares (2017):

Assim, para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílabas [por ex., PE-TE-CA para *peteca*], representá-las com letras, inicialmente usando quaisquer letras, mas em número correspondente à quantidade de sílabas da palavra [por ex., FMB para *peteca*], em seguida usando para cada sílaba uma letra (ou grafema) que corresponda a um dos fonemas da sílaba [por ex., PTK para *peteca*], adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente [por ex., PETECA para *peteca*]. (SOARES, 2017, p. 188, acréscimos meus a partir de exemplos da autora).

A respeito da consciência fonêmica, Soares (2017) explica que, enquanto os níveis anteriores da consciência fonológica partem da fala, esse nível parte da escrita, sendo um nível mais avançado por pressupor uma lida da criança não só com os fonemas, mas também com os grafemas e com as suas relações com os fonemas. De acordo com a autora, há duas modalidades de consciência fonêmica: a **consciência fonografêmica** (que atua na escrita, por meio da representação de fonemas por grafemas) e a **consciência grafofonêmica** (que atua na leitura, por meio da identificação, a partir de grafemas, dos fonemas que eles representam).

Sobre a anterioridade da atividade cognitiva sustentada relativamente à atividade metalinguística e sobre o caráter intencional, reflexivo e controlado conferido a tais atividades, encontramos críticas em De Lemos (1997) e em Lier-DeVitto e Fonseca (1997), cujas discussões acerca do vir a ser falante são extensíveis ao vir a ser escrevente.

De Lemos (1997) pergunta-se o que a noção chomskiana de *intuição do falante nativo* e a noção psicológica de *habilidades metalinguísticas* têm em comum do ponto de vista da aquisição da língua. Para a autora, um pressuposto implícito, em ambas as noções, é o da mudança de posição da criança em relação à língua.

Acerca da noção de *intuição do falante nativo*, a pesquisadora observa que, ao tomar os julgamentos de gramaticalidade do falante nativo como a única manifestação de seu conhecimento tácito passível de estudo, Chomsky descarta a produção do falante como dado.

Embora o linguista norte-americano não teorize a mudança na aquisição da língua, De Lemos (1997) afirma ser possível inferir, de suas reflexões, uma noção de *mudança* como transição da criança de um *estado zero de conhecimento* (So) para um *estado estável* (Ss), transição definida como processo de seleção e não de desenvolvimento: seleção dos parâmetros da língua particular da comunidade da criança.

O *reconhecimento* desses parâmetros, por parte da criança, é pela autora relacionado ao *reconhecimento* dos julgamentos de gramaticalidade do falante nativo: “[...] as intuições do falante sobre sua língua nativa equivalem a um estado de reconhecimento que funcionaria como uma definição de Ss, compatível com o reconhecimento envolvido na seleção de parâmetros” (DE LEMOS, 1997, p. 8).

Acerca da noção de *habilidades metalinguísticas*, De Lemos (1997) critica termos associados a tais habilidades e a assunção de fenômenos empíricos como evidências delas.

Em relação aos termos, a autora questiona o adjetivo *metalinguísticas* para qualificar essas atividades que seriam distintas das atividades linguísticas comuns, pois, ao conceberem a língua como um objeto de conhecimento sobre o qual age a criança, as teorias psicológicas da aquisição da linguagem deveriam considerar todas as atividades metalinguísticas. Igualmente questionados são os termos *awareness of language* e *conscience métalinguistique*, visto que “ambas as expressões parecem ambíguas no sentido de que podem ser lidas tanto como atividade consciente sobre a linguagem enquanto objeto de atenção e/ou reflexão quanto como conhecimento linguístico tornado acessível ao próprio falante, de modo que pode ser explicitado” (DE LEMOS, 1997, p. 10). De Lemos (1997) pontua, ainda, a dificuldade de se definir o que se entende por *inconsciente*, termo que, segundo a autora, parece equivaler a *implícito* nas teorias em questão. Também salientadas são as dificuldades de se inferir “o que a criança sabe sem saber que sabe” e “como a criança vem a saber que sabe o que ela sabe” (DE LEMOS, 1997, p. 10).

Em relação aos fenômenos empíricos, a linguista destaca que, embora haja, no campo aquisicional, um consenso de que a criança pré-escolar é incapaz de fazer julgamentos de gramaticalidade, muitos estudos se voltam para fenômenos vistos como evidências da crescente preocupação dela com a *eficácia comunicativa* e com os *aspectos formais* de sua fala. Dentre tais fenômenos, constam reinícios, ajustes, correções eliciadas, autocorreções, entendidos como comportamentos de *monitoramento*, de *avaliação* e de *controle*.

As críticas de De Lemos (1997, p. 11) se estendem aos estudiosos que associam a dita consciência metalinguística à natureza reflexiva da língua: “Não parece suficiente associar a natureza reflexiva da língua ao fato de ela poder ser usada para falar sobre a língua”, ao que acrescenta: “Que o falante possa ser deslocado para o lugar onde possa escutar seu próprio enunciado parece ser uma condição para falar sobre a língua”³³.

Como fez ao abordar a perspectiva chomskiana, De Lemos (1997) infere, das teorias psicológicas da aquisição da linguagem, uma noção de *mudança* como mudança de posição do falante durante o processo. Se, no primeiro caso, a mudança de posição concerniria à transição de um estado zero de conhecimento a um estado estável, no segundo caso, a mudança de posição concerniria à passagem de um uso inconsciente a um uso consciente da língua.

A ideia de *mudança de posição* é cara a De Lemos (1997), a qual apresenta, contudo, uma visão alternativa dessa mudança na constituição da criança como falante. De fato, é nesse texto que ela elabora, pela primeira vez, a sua proposta de três posições:

- (i) a **primeira posição**, em que a fala da criança incorpora fragmentos da fala do outro, daí porque as formas aparentemente corretas que apresenta;
- (ii) a **segunda posição**, em que a fala da criança está submetida ao funcionamento da língua, momento em que, nessa fala, explodem os erros tanto previsíveis quanto imprevisíveis;
- (iii) a **terceira posição**, em que a fala da criança se torna mais estável e homogênea.

De acordo com De Lemos (1997, p. 12),

Somente na terceira parte do ciclo uma fala “correta” corresponde à possibilidade de autocorreção, ou seja, à possibilidade de a criança ocupar a posição de intérprete de sua própria fala. Nessa perspectiva, as expressões “habilidade metalinguística” e “consciência metalinguística” tornam-se inadequadas para caracterizar tal posição, uma vez que seu uso não implica a suposição de que a aquisição da linguagem seja um processo de subjetivação cujo produto é o falante sendo dividido nas posições de ser interpretado e de ser o intérprete. Se se pode dizer que a criança é primeiro interpretada pelo outro/adulto e depois pela língua, sua divisão como falante mostra que ela permanece na posição de ser interpretada pela língua, da qual o intérprete (o outro e ela mesma) é um reflexo. (DE LEMOS, 1997, p. 12).

Em artigo posterior, De Lemos (2002) deixa mais claro o seu distanciamento da questão da consciência/habilidade metalinguística. A divisão da criança, na terceira posição, entre as posições de interpretada e de intérprete é pela estudiosa retomada como divisão “entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro” (DE LEMOS, 2002, p. 56).

³³ Embora alegue a insuficiência da associação entre a metalinguagem e a reflexividade linguística, De Lemos (1997) não argumenta mais detidamente acerca dessa alegada insuficiência.

Para a autora, mais importante do que a criança se corrigir, como defende a literatura psicolinguística, é ela reconhecer o erro. O *hiato* entre a fala que insiste no erro e a escuta que reconhece tal erro mostraria, então, não um sujeito epistêmico, no controle da língua, mas um sujeito por ela dividido entre duas instâncias não coincidentes: a **instância subjetiva que fala** e a **instância subjetiva que escuta** essa fala como a fala de um outro.

Além disso, De Lemos (2002) chama a atenção para o fato de que os fenômenos que, na terceira posição, poderiam ser pensados como evidências de conhecimento são, na verdade, “o espaço em que se manifesta a heterogeneidade. Ou melhor, pausas, reformulações e correções não ocorrem sempre onde se faria necessário e podem ocorrer quando não parecem necessários, não sendo, portanto, previsíveis, como a noção de metaconhecimento, ou mesmo monitoramento da fala, o exigiria” (DE LEMOS, 2002, p. 62).

Também Lier-DeVitto e Fonseca (1997) contestam, em um diálogo crítico com as teorias aquisicionais filiadas ao cognitivismo, a noção de *consciência metalinguística*. Conforme as autoras, essas teorias foram responsáveis por um deslocamento do indivíduo biológico chomskiano, “regido por leis da natureza e estritamente universal, para um sujeito psicológico que, embora desprovido de uma faculdade específica para a linguagem, desenvolve recursos mentais (cognitivos) para ‘ir aprendendo’, ‘ir destrinchando’ as regras da linguagem” (LIER-DEVITTO; FONSECA, 1997, p. 52).

Esse deslocamento deve-se, segundo as pesquisadoras, ao fato de Chomsky não aderir à ideia de *metalinguagem*, pois aquilo que, em sua teoria, poderia ser classificado como *consciência metalinguística* não é senão “uma capacidade prévia, que faz a descoberta da linguagem obedecer a um processo governado por um saber qualificado como tácito, implícito e, portanto, não-consciente” (LIER-DEVITTO; FONSECA, 1997, p. 51).

Em contrapartida, Lier-DeVitto e Fonseca (1997) comentam que, nas teorias aquisicionais de influência psicológica, a intuição do falante nativo se torna comportamento metalinguístico, cuja causação se impõe, a essas teorias, como problema de pesquisa. “Causação” entendida em termos de “como processos linguísticos inconscientes se tornam conscientes [...]. É nesse passo, da intuição para comportamento e comportamento consciente, que a questão da causação se transforma numa questão de ‘tomada de consciência’” (LIER-DEVITTO; FONSECA, 1997, p. 52).

Distanciando-se das perspectivas cognitivistas e aproximando-se da perspectiva de Cláudia de Lemos, Lier-DeVitto e Fonseca (1997) operam um segundo deslocamento. Se o primeiro envolveu a passagem do indivíduo da espécie ao sujeito psicológico, o segundo deslocamento envolve a passagem desse sujeito “que escolhe, abstrai e infere propriedades da

língua, ou seja, que a examina e controla ‘do lado de fora’: **um sujeito diante da linguagem e fora da lei**”, para “um **sujeito** que, mesmo em suas produções desconcertantes, está **submetido à lei**: à lei do funcionamento da linguagem” (LIER-DEVITTO; FONSECA, 1997, p. 58, negritos do original). E continuam as autoras:

Se todas as produções da criança são submetidas ao funcionamento da língua, como supor que ela – a criança – possa controlar o que a submete? **Colocamos sob suspeição, então, a existência da capacidade metalingüística.** O sujeito nem decide acertar nem errar: acerto e erro são ambos efeitos de um funcionamento que implica o sujeito. Funcionamento que assumimos, com Cláudia Lemos (1992), lingüístico-discursivo. Essas estruturas cambiantes, faltosas ou não, iluminam o movimento da língua. Iluminam a reflexividade da linguagem³⁴ ou o movimento da linguagem sobre si mesma: relações são postas e repostas. (LIER-DEVITTO; FONSECA, 1997, p. 57).

A partir do percurso até aqui trilhado, nesta seção, nota-se que a questão da consciência metalingüística opõe pesquisadores do campo da aquisição da linguagem. Essa oposição se dá entre aqueles que – assumindo um compromisso maior com a psicologia – advogam a favor da consciência metalingüística e aqueles que – assumindo um compromisso maior com a lingüística – refutam tal noção e as suas implicações cognitivistas. Como a perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita pode se posicionar relativamente a essa outra debatida questão do campo: a consciência metalingüística?

A referida perspectiva, lingüística como a de De Lemos (1997) e de Lier-DeVitto e Fonseca (1997), diferentemente desta, não descarta a noção de *atividade metalingüística*. Mas, também diferentemente das perspectivas psicolingüísticas de Gombert (2006) e de Soares (2017), não preconiza uma anterioridade da atividade cognitiva em relação à atividade metalingüística, tampouco a esta confere um caráter intencional, reflexivo e controlado.

Entretanto, disso, não se pode concluir que minha perspectiva é “lingüístico-cognitiva”, como se fosse uma alternativa conciliatória entre as duas mencionadas linhas de investigação. Afinal, trata-se de uma perspectiva lingüística (semiológico-enunciativa, mais especificamente), porém com feições próprias. Tais feições permitem buscar uma outra via de abordagem da questão metalingüística.

Tal busca parte de uma constatação: Benveniste não nega a importância do cognitivo, apenas não o considera anterior e determinante do lingüístico. Por *cognitivo*, o autor parece entender as capacidades que, em diferentes textos, associa às funções conceituais, ao pensamento, às operações intelectuais, às relações lógicas, aos esquemas operatórios, à memória da experiência. Capacidades estas que, apesar de não lingüísticas, são possíveis somente *na* linguagem e *pela* língua (cf. 3.1 *supra*).

³⁴ Como se pode ver, Lier-DeVitto e Fonseca parecem mais favoráveis do que De Lemos à reflexividade lingüística.

No que concerne aos termos *consciência* e *tomada de consciência*, encontramos-os, bem como a expressões correlatas, em alguns escritos benvenistianos.

Na entrevista “Estruturalismo e linguística” (1968), Benveniste assevera que “a língua é um **mecanismo inconsciente**” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 24).

Dez anos antes, no artigo “Categorias de pensamento e categorias de língua” (1958), o linguista declarava que “a realidade da língua permanece, via de regra, **inconsciente**; [...] não temos senão uma **consciência fraca e fugidia** das operações que efetuamos para falar [e escrever]” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 68).

Entre esses textos, situa-se “Os níveis da análise linguística” (1962/1964):

Vemos nessa dupla propriedade da frase [a de conter sentido e referência] a condição que a torna analisável para o próprio locutor, desde a aprendizagem que ele faz do discurso quando aprende a falar e pelo exercício incessante de sua atividade de linguagem em toda situação. O que se torna **mais ou menos sensível** para ele é a diversidade infinita dos conteúdos transmitidos, em contraste com o pequeno número de elementos empregados. Daí, **destacará ele inconscientemente**, à medida que o sistema se lhe tornar familiar, uma noção totalmente empírica de signo, que assim se poderia definir no seio da frase: o signo é a unidade mínima da frase suscetível de ser reconhecida como idêntica em um meio diferente ou de ser substituída por uma unidade diferente em um meio idêntico.

O locutor pode não ir mais longe; **tomou consciência** do signo sob a espécie da “palavra”. Fez um início de análise linguística a partir da frase e no exercício do discurso. (BENVENISTE, 1966 [1962/1964], p. 130-131).

Na “Aula 8” das *Últimas aulas*, Benveniste trata de duas “tomadas de consciência”.

A primeira “tomada de consciência” envolve o fato de que, em sua relação inicial com a escrita, a criança precisa se desprender do contexto de fala e “**tomar consciência** da língua como realidade distinta do uso que dela faz” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 129).

A segunda “tomada de consciência” envolve não o desprendimento do contexto de fala, mas o reconhecimento da materialidade da escrita: “Outro nível de abstração é imposto a quem tem acesso à escrita, a saber: não somente a **consciência – ainda que fraca** – do falar transferido à língua, isto é, ao pensamento”, o que caracteriza a primeira “tomada de consciência”, mas também “a **consciência** da língua ou do pensamento – na verdade das *palavras* – representada em imagens materiais” (BENVENISTE, 2014 [2012/1969], p. 131), o que caracteriza a segunda “tomada de consciência”.

À primeira “tomada de consciência”, chamei de **abstração discursiva**, pois consiste na suspensão temporária dos fatores intersubjetivos e referenciais característicos do exercício do falar.

À segunda “tomada de consciência”, chamei de **abstração sistêmica**, pois consiste na objetivação gráfica do dado linguístico, abstraído das circunstâncias enunciativas de sua produção vocal.

Como se vê, Benveniste oscila entre consciência, inconsciência e relativa consciência no uso da língua. Todavia, considerando o conjunto de sua teoria da linguagem, a sua atitude crítica às “armadilhas do psicologismo” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 70) e a sua defesa inexorável do “poder fundador da linguagem” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 27), creio ser coerente com o pensamento benvenistiano deslocar a ideia de *tomada de consciência* para a ideia de *sensibilidade locutória*.

É essa sensibilidade – a qual pode ser definida como uma *consciência fraca e fugidia* do locutor acerca das operações por ele efetuadas ao falar e ao escrever – que está na base das abstrações linguísticas que marcam o debutar da criança na língua em sua realização gráfica. A esse respeito, ao teorizar sobre tais abstrações, eu havia já optado por substituir o termo *tomada de consciência* pelo termo *abstração*.

Esse último termo, também criticado por Carvalho (2006) e por Lier-DeVitto e Fonseca (1997), é empregado, nesta tese, com uma acepção linguística, distinta da acepção psicológica que tem na literatura construtivista tanto sobre os processos reorganizacionais quanto sobre a psicogênese da língua escrita. Assim, como já esclareci (*cf.* 2.4 *supra*), a abstração discursiva e a abstração sistêmica distanciam-se da noção de *abstração por generalização indutiva*, a qual rotula um caminho cognitivo que vai do sensível ao inteligível e que pressupõe uma observabilidade das propriedades linguísticas, como se transparentes estas fossem à criança, tomada – na referida literatura – enquanto sujeito que raciona indutivamente, abstraindo e generalizando o funcionamento que observa.

Se na autosemiotização da língua, conforme postula Benveniste na “Aula 12”, o falante “observa recorrências, identidades, diferenças parciais e essas observações se fixam em representações gráficas que objetivam a língua e que suscitam, enquanto imagens, a própria materialidade da língua” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 155), tais “observações” são já **efeitos** da escrita, essa outra forma de realização linguística, que remodela o sistema da língua, nele introduzindo um inventário de novas unidades e o seu algoritmo combinatório.

Por isso, se, no vir a ser escrevente, há um percurso que, indo do concreto do discurso ao abstrato do sistema, leva a criança a “observar” a língua de uma maneira outra, tal percurso é, aqui, definido em termos não de operações cognitivas resultantes da ação da criança enquanto sujeito cognoscente sobre a escrita enquanto objeto de conhecimento, mas de movimentos linguísticos que decorrem da ação, sobre a criança enquanto locutor (escrevente e leitor), da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela esse sistema.

É, então, a ação da língua realizada graficamente sobre o escrevente-leitor em constituição que o faz se deter “sobre a língua em vez de se deter sobre as coisas enunciadas; ele leva em consideração a língua e a descobre significante” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 155), tornando-se *mais ou menos sensível* à sua estrutura e ao seu funcionamento na realização gráfica³⁵.

Sensibilidade locutória e ação da língua sobre a criança: eis as questões contidas no princípio (10), segundo o qual a aquisição da escrita faz aflorar uma sensibilidade locutória que é efeito da ação, sobre a criança como escrevente e como leitora, da língua como sistema de signos e como discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema.

Nessa direção, a passagem, na aquisição da escrita, da orelha ao olho (*cf.* 3.2 *supra*) não registra somente uma transformação sensorial na recepção/percepção do linguístico, mas igualmente – e sobretudo – uma transformação simbólica, a qual, mais do que recepção/percepção, implica *identificação/reconhecimento e compreensão*.

Tais termos também assumem, nesta tese, acepções não psicológicas, mas linguísticas, aquelas com as quais Benveniste (2006 [1969], p. 66) os recobre em “Semiologia da língua”: “O semiótico (o signo) deve ser RECONHECIDO; o semântico (o discurso) deve ser COMPREENDIDO”, sendo que “A diferença entre reconhecer e compreender envia a duas faculdades distintas do espírito: a de perceber a identidade entre o anterior e o atual, de uma parte, e a de perceber a significação de uma enunciação nova, de outra”.

Em sua relação inicial com a escrita, tanto quanto em sua relação inicial com a fala, a criança reconhece o signo (unidade semiótica) sob a espécie da palavra (unidade semântica), passando a compreender discursos escritos nos quais – para além das significações sempre novas que engendram – ela vai reconhecendo/identificando as mesmas unidades que compõem o repertório finito da língua e as regras que governam o arranjo formal dessas unidades.

Não se trata, aí, de uma intuição de um falante nativo em termos chomskianos de “saber tácito”, implícito e não consciente que o torna apto a julgamentos de gramaticalidade.

Não se trata, tampouco, de um conhecimento explícito em termos cognitivistas de reflexão consciente e de manipulação intencional executadas por um sujeito psicológico capaz de “pilotar” a língua tal como um equipamento à sua mercê.

Trata-se, isto sim, de uma sensibilidade do locutor para o semiótico e para o semântico da língua em sua realização gráfica, sensibilidade que resulta do *exercício incessante* do

³⁵ Isso não significa que não haja sensibilidade locutória no vir a ser falante: significa que tal sensibilidade parece se aguçar, ainda mais, no vir a ser escrevente. Afinal, a instauração na escrita enquanto forma secundária de realização da língua não é sem consequências para a relação da criança com a fala enquanto forma primária de realização da língua.

discurso, sendo por isso vista como um efeito, sobre o falante-escrevente, da ação mesma da língua em sua constituição e em seu atravessamento por ela.

A ideia de *efeito*³⁶ encontra respaldo no já citado “Categorias de pensamento e categorias de língua” (1958), texto no qual Benveniste alerta que a natureza da língua se presta a duas ilusões em sentido oposto.

A primeira ilusão é a de que, por conter um número limitado de unidades, a língua é só “um dos intermediários possíveis do pensamento, que, livre, auto-suficiente, individual, emprega a linguagem como instrumento seu” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 79).

A segunda ilusão é a de que a organização do sistema formal da língua é “o decalque de uma ‘lógica’ que seria inerente ao espírito e, pois, exterior e anterior à língua” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 79).

Para o autor, em ambas as ilusões, não há senão *ingenuidades* ou *tautologias*. A primeira ilusão não procede, visto não ser a língua somente um dentre outros vetores do pensamento, mas a sua possibilidade mesma. A segunda ilusão não procede, visto não haver exterioridade e anterioridade do pensamento à língua nem uma lógica imanente a ele da qual seria decalque a estrutura dela.

Conforme Benveniste, “A forma lingüística é [...] não apenas a condição de transmissibilidade mas primeiro a condição de realização do pensamento. Não captamos o pensamento a não ser já adequado aos quadros da língua” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 69).

Logo, a “análise lingüística” pelo locutor realizada (quando, por exemplo, procede à dissociação de uma unidade lingüística em seus constituintes formais, como a dissociação da palavra em sílabas e da sílaba em fonemas/grafemas) não é uma atividade metalingüística intencional e deliberada, engendrada por uma atividade cognitiva que, interior ao locutor e anterior à sua constituição enquanto sujeito da enunciação em cada *aqui-agora*, regularia “de dentro” a pretensa manipulação que, “de fora”, ele faria da língua.

Nesta tese, a atividade metalingüística é concebida como atualização da faculdade metalingüística/propriedade de autointerpretância da língua, atualização que ocorre quando o locutor enuncia *proposições significantes sobre a significância*, vale dizer, quando fala da

³⁶ Não ignoro que, no campo da aquisição da escrita, após a polêmica que, durante os anos 1980 e 1990, girou em torno da relação consciência fonêmica-aquisição da escrita (qual seria a *determinante* de qual? Qual seria a *consequência* de qual?), há um consenso de que a relação entre as duas não é *unidirecional*, havendo entre ambas uma relação de *interação*, de *reciprocidade*, em que uma influencia a outra (cf. SOARES, 2017, p. 207). Contudo, defender uma reciprocidade entre *consciência fonêmica* e *aquisição da escrita* é igualar aquilo que, de um ponto de vista lingüístico benvenistiano, não é passível de simetria: a língua e a cognição. Por isso, aproximo-me mais de Calil, Lopes e Felipeto (2006), os quais, inspirados pela perspectiva de Cláudia de Lemos, sustentam a ideia de *consciência* – que aqui chamo de *sensibilidade locutória* – como efeito: “O caráter irreversível da captura pelo simbólico, atestado pelo fato de não conseguirmos mais nos colocar fora de seus efeitos, mostra um movimento que vai da captura à percepção/consciência, ou seja, **a consciência seria um efeito que se daria a posteriori**, após nossa apreensão pelo simbólico” (CALIL; LOPES; FELIPETO, 2006, p. 153).

língua *com* a língua, em atos e em discursos de autointerpretação por meio dos quais a língua volta-se sobre si mesma em uma relação de autointerpretação (*cf.* 3.3 *supra*).

A concepção de atividade metalinguística que reivindico é, portanto, uma concepção linguística, derivada das teorizações semiológica e enunciativa de Benveniste. Essa concepção começou a ser esboçada na seção anterior, em que propus uma leitura da noção benvenistiana de *interpretação* em dois níveis de enunciação (um linguístico e outro metalinguístico) e, no interior de cada nível, em dois âmbitos (um da língua e outro do locutor).

No primeiro nível de enunciação (linguístico), temos

- (i) o âmbito da interpretação da língua, no interior do qual há a **propriedade de interpretação** (capacidade constitutiva da língua de interpretar todos os sistemas) e a **relação de interpretação** (relação que realiza a propriedade de interpretação e que se estabelece entre a língua e outro sistema semiológico, por ela interpretado);
- (ii) o âmbito da interpretação do locutor, no interior do qual há o **ato de interpretação** (processo enunciativo em que o locutor realiza a propriedade de interpretação em uma relação de interpretação para *falar do mundo*) e o **discurso de interpretação** (produto que resulta do ato de interpretação e em que vemos materialmente realizadas a propriedade e a relação de interpretação).

No segundo nível de enunciação (metalinguístico), temos

- (i) o âmbito da autointerpretação da língua, no interior do qual há a **propriedade de autointerpretação** (capacidade constitutiva da língua de voltar-se sobre si mesma para se autointerpretar) e a **relação de autointerpretação** (relação da língua consigo mesma, em que ela se autointerpreta de duas maneiras: de um lado, a autointerpretação como **descrição de si mesma em seus próprios termos**; de outro lado, a autointerpretação como **objetivação formal de sua própria substância via escrita**);
- (ii) o âmbito da autointerpretação do locutor, no interior do qual há o **ato de autointerpretação** (processo enunciativo em que o locutor realiza a propriedade de autointerpretação em uma relação de autointerpretação para *falar da língua e/ou* para objetivá-la graficamente) e o **discurso de autointerpretação** (produto que resulta do ato de autointerpretação e em que o locutor realiza a propriedade e a relação de autointerpretação, sustentando proposições significantes sobre a significância e/ou semiotizando a língua em uma substância semiológica outra, a substância gráfica).

Tal concepção de atividade metalinguística inspira-se, ainda, na proposta que, em seu livro *Problemas gerais de linguística*, Flores (2019b) delinea no capítulo intitulado “O falante e o paradoxo da metalinguagem”. Sem visar a um detalhado resumo da complexa proposta do autor, destaco alguns pontos desta que são cardeais para a concepção que aqui busco avançar.

O primeiro ponto concerne à **natureza da atividade metalinguística**: “[...] a metalinguagem objeto de estudo neste capítulo [no capítulo do autor, mas também nesta tese] é a natural (a não a formalizada), a cotidiana (e não a científica), a linguística (e não a lógica [nem a psicológica]), [...] observável no uso que o falante [e o escrevente] faz[em] da língua, no discurso, portanto” (FLORES, 2019b, p. 306).

O segundo ponto diz respeito ao “reconhecimento da importância da **reflexividade da língua** como propriedade universal e específica das línguas naturais. Em outros termos: as línguas se caracterizam por conterem as formas apropriadas à autorreferência” (FLORES, 2019b, p. 306). Trata-se, pois, de uma reflexividade de ordem linguística (a língua usada para falar da língua) e não de ordem cognitiva (o raciocínio subjacente a esse uso metalinguístico).

O terceiro ponto relaciona-se à **especificidade da categoria de não pessoa** no segundo nível de enunciação, o nível metalinguístico: “No caso da metalinguagem natural, o ‘ele’ é a própria língua. Paradoxalmente, o falante fala presentemente com a língua sobre a língua (o ausente) [...] tal ausência recebe nomeação da própria língua: ‘– O que você quis dizer com essa palavra? – Eu quis dizer X’” (FLORES, 2019b, p. 314-315). O *ele*, a não pessoa, na atividade metalinguística não é senão aquilo que, antes, chamei de *o falar da língua*.

O quarto ponto refere-se ao **comentário** como noção metodológica:

[...] a metalinguagem natural na qual estou interessado tem a forma específica de um *comentário que o falante [ou o escrevente] faz sobre a experiência (sua ou de outrem) de falante [ou de escrevente]*. Em outras palavras, “eu” fala a “tu” histórias de sua relação com “ele” (a língua). Essa relação necessariamente se faz representar no campo da presença via fenômenos de linguagem em que o falante [ou o escrevente] experiencia a sua, ou de outro qualquer, condição de falante [ou de escrevente]: a tradução, a aquisição e a dissolução são apenas os fenômenos mais evidentes. (FLORES, 2019b, p. 315).

A aquisição da escrita é um dos fenômenos de linguagem no interior dos quais podemos testemunhar o falante comentando a sua relação com a língua, relação que, nesse caso, registra a assunção, por parte dele, de uma, senão nova, renovada condição de locutor: a condição *loquens scriptor*. Os comentários que dão mostras dessa renovada relação com a língua materializam a atividade metalinguística (saliento: *atividade* e não *consciência*), a qual não é senão a manifestação da propriedade de (auto)interpretância da língua, que a tudo e a todos – inclusive a si mesma – significa via relações de (auto)interpretância.

Em “Semiologia da língua” (1969), ao abordar a relação língua-sociedade, Benveniste (2006 [1969], p. 63) propõe que a relação de interpretância – que é semiológica – “inverte” a relação de encaixe – que é sociológica –, situando a sociedade não como o “todo” do qual a língua seria a “parte”, mas como o sistema interpretado pelo sistema interpretante da língua.

Inspirado pela inversão benvenistiana da relação sociedade-língua em língua-sociedade, proponho que a relação semiológica de autointerpretância inverte a relação psicológica atividade cognitiva-atividade metalinguística, situando a língua como causa de haver, sobre ela própria, todo e qualquer movimento *sui-reflexivo*: é a língua que faculta ao locutor dela falar.

A **questão do pensamento** nos leva ao princípio (11), o qual mobiliza duas outras questões, a **questão da linguagem interior** e a **questão do mecanismo de conversão**, às quais reservarei as páginas finais desta seção.

Segundo o referido princípio, a aquisição da escrita aciona o mecanismo da conversão em discurso escrito, possibilitando que, por meio de um novo ato enunciativo (o de escrever), a criança passe a transpor/elaborar/exteriorizar de uma forma outra (graficamente) a língua/o pensamento/a linguagem interior enquanto potência significante logicamente anterior a tal ato.

Para desse princípio tratar, parto de uma citação que abre a “Aula 8”: “Nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita. Isso relaciona de maneira cada vez mais íntima, extremamente íntima, a escrita com **a língua toda, a fala e o próprio pensamento**” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 127).

Como entender tal citação? Seriam os termos *língua, fala e pensamento* itens de uma enumeração? Ou seria a formulação *a fala e o próprio pensamento* uma glosa explicativa da expressão *a língua toda*?

Passagens seguintes da “Aula 8” autorizam uma resposta afirmativa à última questão. Nessa mesma lição, em uma já citada nota de Benveniste sobre a segunda grande abstração na aquisição da escrita, lemos: “Outro nível de abstração é imposto a quem tem acesso à escrita, a saber: não somente a consciência – ainda que fraca – do falar transferido à língua, **isto é**, ao pensamento, mas a consciência da língua **ou** do pensamento – **na verdade** das *palavras* – representada em imagens materiais” (BENVENISTE, 2014 [2012/1969], p. 131).

As expressões parafrásticas *isto é, ou e na verdade* – em negrito na citação anterior – instituem uma equivalência entre os termos *língua, pensamento e palavras*, distinguidos do termo *falar*. É a *transferência* do falar para a língua/o pensamento/as palavras que a criança deve realizar (abstração discursiva) para, assim, passar da *palavra* ao *desenho da palavra*, do *falar* à *imagem simbólica do falar* e, então, instaurar-se na escrita como representação material da língua/do pensamento/das palavras (abstração sistêmica).

Tal relação entre o pensar e o escrever ocupa os últimos parágrafos da “Aula 8”: “[...] o ato de escrever não procede da fala pronunciada, da linguagem em ação, mas da linguagem interior, memorizada” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 132). Aqui, Benveniste distingue *fala pronunciada/linguagem em ação* de *linguagem interior/memorizada*. Por *fala pronunciada/linguagem em ação*, considero que o linguista entende o ato de falar, aquilo que, em “O aparelho formal da enunciação” (1970), ele chamará de língua em sua realização vocal.

Para Benveniste, o ato de escrever não procede do ato de falar não porque não tem relação alguma com esse ato. Essa relação existe e será abordada, nas aulas seguintes, em termos de *literalização*, de *correspondência grafofônica*, de *autossemiotização da língua* e de *revezamento*. Na visão benvenistiana, a relação entre o escrever e o falar não é direta nem transparente, tampouco especular, pois “A escrita é uma transposição da linguagem interior, e é preciso **primeiramente** aceder a essa consciência da linguagem interior **ou** da ‘língua’ para assimilar o **mecanismo da conversão em escrito**” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 132). As expressões grifadas, nesse excerto, igualmente solicitam alguns esclarecimentos.

Primeiro esclarecimento: entre os termos *linguagem interior* e “*língua*” (com aspas), há uma relação de equivalência estabelecida pela expressão parafrástica *ou*, a mesma expressão que, em citação da página anterior, parafraseia os termos *pensamento* e *língua* (sem aspas). A presença de aspas na paráfrase *linguagem interior-“língua”* e a ausência desse recurso tipográfico na paráfrase *pensamento-língua* teria algum significado? Talvez sim: o leitor experiente de Benveniste bem sabe que as marcas de tipografia costumam cumprir um relevante papel em seus escritos. Contudo, não é possível responder a tal pergunta senão especulativamente. Especulando, então, proponho que, mais importante do que compreender a diferença entre as duas paráfrases – e apresentarei uma interpretação dessa diferença a seguir –, é, por ora, atentar a uma semelhança entre elas: em ambas, os termos *linguagem interior* e *pensamento* apontam para a “*língua*”/*língua* como algo interior e passível de exteriorização.

Segundo esclarecimento: o advérbio *primeiramente* não é gratuito – considerando-se a argumentação benvenistiana, parece haver uma espécie de anterioridade lógica da relação linguagem interior-escrita quanto à relação fala-escrita. Antes de relacionar-se com a fala, a escrita relaciona-se com a linguagem interior, da qual é uma *transposição*. Todavia, também a fala parece ser, senão uma transposição da linguagem interior, um ato que, simultâneo a essa transposição, igualmente implica a exteriorização de algo: “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” (BENVENISTE, 2014 [2012/1969], p. 129); “Tornar inteligível a linguagem interior é uma operação de conversão que

acompanha a **elaboração da fala** e a aquisição da escrita” (BENVENISTE, 2014 [2012/1969], p. 132, nota de ouvinte).

Nessas duas últimas notas, o ato de falar é caracterizado como *exteriorização de pensamentos* (nota de Benveniste), ao passo que o ato de tornar inteligível a linguagem interior é caracterizado como *operação de conversão* que acompanha a *elaboração da fala* e a *aquisição da escrita* (nota de ouvinte). Se a elaboração da fala corresponde ao falar enquanto exteriorização de pensamentos e se essa elaboração/exteriorização não se confunde (já que por ele acompanhada) com o ato de tornar inteligível a linguagem interior, então *pensamento* e *linguagem interior* são noções distintas, embora presentes, simultaneamente, no ato de escrever e na aquisição da escrita.

Como entender tal simultaneidade? Caso proceda minha interpretação, escrita e fala seriam ambas transposições/elaborações/exteriorizações do pensamento e da linguagem interior, de modo que haveria tanto um “mecanismo da conversão em escrito” quanto um “mecanismo da conversão em falado”. Conversão do quê? Do pensamento e da linguagem interior. Mas o que seriam um e outra? E como a transposição/elaboração/exteriorização de um se distinguiria da transposição/elaboração/exteriorização da outra? Tais perguntas nos conduzem ao esclarecimento seguinte.

Terceiro esclarecimento: a questão da linguagem interior é demasiado espinhosa para, aqui, ser enfrentada com a atenção que lhe é devida. Outros autores³⁷ buscam compreender as ideias de Benveniste – muito embrionárias, é preciso que se diga – acerca dessa questão. Nesta tese, apresento minha leitura atual das questões da linguagem interior e do pensamento na “Aula 8”, recuperando, ainda, algumas ideias pontuais do texto “Categorias de pensamento e categorias de língua” (1958).

Em outra nota de ouvinte da lição em pauta, lemos: “A linguagem interior tem um caráter global, esquemático, não construído, não gramatical. É uma linguagem alusiva” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 132, nota de ouvinte).

Em nota de Benveniste imediatamente seguinte à nota de ouvinte anterior, lemos:

A linguagem interior é rápida, incoerente, pois [nela o locutor] 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 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. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 132).

³⁷ A propósito da questão da linguagem interior em Benveniste, ver os estudos de Stein (2020), de Silva, Oliveira e Diedrich (2020) e de Oliveira (2021). Nos dois últimos estudos, apresentei leituras dessa questão que atualizo na presente tese.

Destaco, dessa citação, três asserções:

- (i) a linguagem interior é rápida, incoerente e inteligível apenas ao falante – tais rapidez, incoerência e inteligibilidade restrita são atributos que parecem reforçar as características de globalidade, de esquematicidade, de não construção e de não gramaticalidade, enumeradas na recém-citada nota de ouvinte;
- (ii) a linguagem interior é uma *língua* (na citação anterior, sem aspas) que, situada em um contexto presente e condicionada pela relação do locutor consigo mesmo, faz parte da condição de *linguagem* – termo que, aqui, penso equivaler ao termo *linguagem em ação*;
- (iii) transferir a linguagem interior em uma forma escrita inteligível a outros é uma *atitude inteiramente diferente* da transferência do pensamento à escrita – novamente, sem entrar em detalhes, Benveniste distingue *linguagem interior* e *pensamento*, bem como suas respectivas transferências/exteriorizações.

A nota benvenistiana que se segue à citação recuada anterior e que encerra a “Aula 8” foi já reproduzida neste capítulo (cf. 3.3): trata-se da nota em que Benveniste introduz a distinção *representação icônica/representação linguística*. Conforme o linguista, “[a] iconização do pensamento suporia provavelmente uma relação de outra espécie entre o pensamento e o ícone do que aquela entre o pensamento e a fala, uma relação menos literal, mais global” (BENVENISTE, 2014 [1969], p. 132-133).

Nessa citação, ao caracterizar a relação pensamento-ícone como *global*, Benveniste parece empregar o termo *pensamento* com a acepção de *linguagem interior*. Afinal, a ideia de *globalidade*, atribuída – uma página antes da mesma “Aula 8” – à linguagem interior, é aqui atribuída à relação pensamento-ícone enquanto *materialização gráfica* global e não (como a relação pensamento-fala enquanto *verbalização idiomática*) literal.

Se assim for, nas expressões *relação pensamento-ícone* e *relação pensamento-fala*, o termo *pensamento* tem duas distintas acepções. Na primeira expressão, tem a acepção de *linguagem interior* (global, não gramatical). Na segunda expressão, tem a acepção de *pensamento* propriamente dito (literal, gramatical).

A ideia de *literalização*, atribuída ora à relação pensamento-fala (“Aula 8”), ora à escrita conformada à língua (“Aula 12”), parece convergir com a concepção de pensamento por Benveniste exposta em “Categorias de pensamento e categorias de língua” (1956). Nesse artigo, o linguista argumenta ser “mais produtivo conceber o pensamento como virtualidade que como quadro, como dinamismo que como estrutura” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 79-80).

Se, no pensamento, há quadros e estruturas, estes são os da língua, que os projeta sobre o pensamento, conferindo-lhe a *sua* forma, *molde de toda expressão possível*: “A possibilidade do pensamento está ligada à faculdade de linguagem, pois a língua é uma estrutura informada de significação e pensar é manejar os símbolos da língua” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 74). Logo, o pensamento é, nesse texto de 1958, concebido como uma virtualidade dinâmica, linguisticamente organizada. Dessa maneira, se pensar é, como argumenta Benveniste, manejar os signos linguísticos, talvez possamos surpreender, aqui, uma distinção possível entre *linguagem interior*, *pensamento* e suas respectivas exteriorizações:

- (i) a linguagem interior é a “língua” em potência, não atualizada, ainda não organizada, com um caráter global, esquemático, não construído, não gramatical, rápido, incoerente, inteligível apenas ao falante;
- (ii) o pensamento é a língua em potência, não atualizada, mas já organizada, com um caráter literal, discretizado, construído, gramatical, atualizável em um discurso (falado ou escrito) inteligível a outros.

Além dessas notas da “Aula 8”, encontramos elementos que suportam a interpretação aqui feita – ao menos em relação ao termo *pensamento* – em outros textos de Benveniste.

Em “A forma e o sentido na linguagem” (1966/1967), lemos: “Não se trata mais, desta vez, do significado do signo, mas do que se pode chamar o intentado, do que o locutor quer dizer, da **atualização linguística de seu pensamento**” (BENVENISTE, 1974 [1966/1967], p. 225); “[...] a **conversão do pensamento em discurso** assujeita-se à estrutura formal do idioma considerado (BENVENISTE, 1974 [1966/1967], p. 227).

Em “O aparelho formal da enunciação”, lemos: “A enunciação supõe a **conversão individual da língua em discurso**” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83).

A partir dessas ocorrências das *Últimas aulas* e dos PLG, parece possível advogar que que, do ponto de vista da significância, o pensamento e a linguagem interior são ambos concebíveis em termos de língua como potência significante, não atualizada e com uma anterioridade lógica em relação ao ato de enunciação, mecanismo de conversão que transpõe/elabora/exterioriza tal potência vocal e graficamente.

Esclareço que aproximo essas três noções (a de *pensamento*, a de *linguagem interior* e a de *língua como potência significante*) do ponto de vista da significância para circunscrever um entendimento muito específico dessas noções e da aproximação entre elas. Isso quer dizer que entender, a partir desse ponto de vista, o *pensamento* como *língua em potência* não é ignorar

o que de *não* linguístico a ele possa estar relacionado – por exemplo, as capacidades que, em diferentes textos, Benveniste designa como *funções conceituais, operações intelectuais, relações lógicas, esquemas operatórios, memória da experiência* etc. No entanto, se tais capacidades autorizam que se conceba o pensamento à luz de outro ponto de vista que não o da significância, não se pode esquecer que, sob a ótica benvenistiana, essas capacidades, apesar de não linguísticas, são possíveis somente *na* linguagem e *pela* língua.

A aquisição da escrita aciona o mecanismo da conversão em discurso escrito, possibilitando que, por meio de um novo ato enunciativo (o de escrever), a criança passe a transpor/elaborar/exteriorizar de uma forma outra (graficamente) a língua/o pensamento/a linguagem interior enquanto potência significativa logicamente anterior a tal ato.

Cada discurso escrito resultante dessa atualização consiste, assim como cada discurso falado, na “manifestação contingente de uma infra-estrutura escondida”, de um “mecanismo latente” (BENVENISTE, 2005 [1954], p. 18): o sistema linguístico. Essa nova de forma de atualizar, discursivamente, o sistema renova o próprio sistema. Não seria um equívoco, então, dizer da constituição da criança como escrevente aquilo que, em “Estruturalismo e linguística” (1968), diz Benveniste da constituição da criança como falante:

Cada locutor fabrica sua língua. Como ele a fabrica? É uma questão essencial, já que ela domina o problema da aquisição da linguagem. Quando a criança aprender uma vez a dizer [por escrito] “a sopa está muito quente”, ela saberá dizer “a sopa não está quente o suficiente”, ou ainda, “o leite está muito quente”. Ela conseguirá construir, assim, frases em que utilizará, em parte, estruturas dadas [aquelas da língua em sua realização vocal], mas renovando-as, preenchendo-as de objetos novos [aqueles da língua em sua realização gráfica] e assim por diante. (BENVENISTE, 1974 [1968], p. 19).

Não há, portanto, duas línguas, uma falada e outra escrita, mas uma só e mesma língua, que comporta as unidades repertoriáveis e combináveis tanto da/na fala quanto da/na escrita. Em seu vir a ser escrevente, a criança não adquire, portanto, uma outra língua, uma “língua escrita”, mas sim uma outra forma semiológica de realização de sua língua materna.

Segundo Benveniste em citação já reproduzida nesta seção, “A escrita é uma transposição da linguagem interior, e é preciso primeiramente aceder a essa consciência da linguagem interior ou da ‘língua’ para assimilar o mecanismo da conversão em escrito” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 132). Tal assimilação do *mecanismo da conversão em escrito* supõe uma passagem da escrita infantil pela linguagem interior (relação pensamento-ícone) antes de sua passagem pelo pensamento propriamente dito (relação pensamento-fala). É a passagem da escrita como instrumento de iconização do real à escrita como instrumento de autossemiotização da língua (*cf.* 3.3 *supra*).

Poder-se-ia, igualmente, dizer que a língua, enquanto estrutura semiótica (sistema) e enquanto funcionamento semântico (discurso), confere às suas unidades (os signos e as palavras, respectivamente) a significação destas (os significados dos signos nas relações associativas e os sentidos das palavras nas relações sintagmáticas).

Enquanto signos (fonemas/grafemas, morfemas e lexemas), as unidades linguísticas podem ser atualizadas a partir de duas substâncias semiológicas – a substância fônica e a substância gráfica –, as quais não consistem em substâncias *per se*, sendo matérias físicas já dinamizadas pela cultura, que lhes reveste de “uma ‘forma’ específica e que depende de uma língua determinada, não de qualquer uma ou de todas indiferentemente” (BENVENISTE, 2016a, p. 38).

Enquanto palavras, as unidades linguísticas entram, como constituintes, em enunciados falados e escritos, atualizando, vocal e graficamente, a língua e, por conseguinte, as relações intersubjetivas e referenciais que, nela e por meio dela, estabelecem-se “entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, suscitando a resposta, implorando, constringendo; [...] organizando toda a vida dos homens” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967], p. 229).

Em resumo: no vir a ser escrevente, a **relação símbolo-pensamento e o problema da consciência** marcam a ação da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema sobre a criança enquanto escrevente e leitora, ação que nela faz aflorar uma sensibilidade locutória para a estrutura e o funcionamento da língua realizada graficamente. Tal sensibilidade é efeito do acionamento do mecanismo da conversão em discurso escrito, o que possibilita que, por meio de um novo ato enunciativo (o de escrever), a criança passe a transpor/elaborar/exteriorizar de uma forma outra (graficamente) a língua/o pensamento/a linguagem interior enquanto potência significante logicamente anterior a tal ato.

3.5 Síntese e encaminhamentos

Este Capítulo 3, apesar da densidade teórica e do volume de páginas, foi escrito de maneira a facilitar a leitura: no início e no final de cada seção, apresentei e resumi, respectivamente, os princípios nela teorizados. Isso dispensa a necessidade de, aqui, fazer uma extensa seção de síntese e de encaminhamentos, a exemplo do que foi feito em capítulos anteriores (*cf.* 1.4 e 2.3 *supra*). Limito-me, então, a apenas sistematizar, no Quadro 3, na página seguinte, as relações, os problemas e os princípios teóricos no presente capítulo elaborados.

Quadro 3 – Síntese das bases teóricas da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita.

RELAÇÕES E PROBLEMAS	PRINCÍPIOS
A relação fala-escrita e o problema da natureza da aquisição da escrita	(1) A aquisição da escrita impõe abstrações linguísticas à criança, a abstração discursiva (desprendimento da riqueza contextual do falar) e a abstração sistêmica (reconhecimento da materialidade da escrita). (2) A aquisição da escrita supõe conversões linguísticas pela criança, as conversões sistema-discurso/discurso-sistema e fala-escrita/escrita-fala. (3) A aquisição da escrita é um ato de instauração, na língua, da criança enquanto escrevente e leitora e, na criança, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema.
A relação subjetividade-socialidade e o problema da natureza do sujeito na aquisição da escrita	(4) A aquisição da escrita envolve o estabelecimento da subjetividade e da socialidade via enunciação escrita como uma dupla capacidade enunciativa. (5) A aquisição da escrita implica a intersubjetividade constitutiva como fundamento da subjetividade, da socialidade e da comunicação intersubjetiva via enunciação escrita.
A relação biológico-cultural e o problema dos caracteres distintivos da língua na aquisição da escrita	(6) A aquisição da escrita pressupõe, mas transpõe a função sensorio-motora, encontrando o seu principal motor na função simbólica. (7) A aquisição da escrita obriga a uma remodelagem dos caracteres distintivos da língua em sua realização vocal.
A relação signo-objeto e o problema da representação na aquisição da escrita	(8) A aquisição da escrita provoca a passagem do princípio icônico ao princípio alfabético na autosemiotização da língua. (9) A aquisição da escrita promove a representação e a recriação de realidades discursivas na autorreferência da enunciação.
A relação símbolo-pensamento e o problema da consciência na aquisição da escrita	(10) A aquisição da escrita faz aflorar uma sensibilidade locutória que é efeito da ação, sobre a criança como escrevente e como leitora, da língua como sistema de signos e como discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema. (11) A aquisição da escrita aciona o mecanismo da conversão em discurso escrito, possibilitando que, por meio de um novo ato enunciativo (o de escrever), a criança passe a transpor/elaborar/exteriorizar de uma forma outra (graficamente) a língua/o pensamento/a linguagem interior enquanto potência significante logicamente anterior a tal ato.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A teorização produzida em torno de tais relações, problemas e princípios teve, como ponto de partida, um argumento benvenistiano e tem, como ponto de chegada, o atendimento parcial da tese que aqui defendo.

O ponto de partida foi o argumento que, em “A classificação das línguas”, Benveniste (1966 [1952/1953], p. 117) apresenta em favor da possibilidade de um fazer linguístico outro além do descritivismo, notadamente quando o linguista se lança em uma “investigação profunda sobre a natureza e as manifestações da linguagem” – no caso desta investigação, sobre a natureza e as manifestações da aquisição da escrita (*cf.* 2.4 *supra*).

O ponto de chegada é o atendimento de parte da tese aqui defendida, qual seja: a teoria da linguagem de Émile Benveniste – mais especificamente as suas teorizações generalista, semiológica e enunciativa – possibilita a formulação de um novo discurso teórico sobre o vir a ser escrevente, discurso capaz de fundamentar novas análises e novas respostas às grandes questões do campo da aquisição da escrita.

Com o esforço de teorização até aqui feito, penso ter conseguido introduzir um novo discurso teórico sobre a *natureza* do vir a ser escrevente, assim como sobre as principais relações e os principais problemas vinculados a tal fenômeno. Em seu conjunto, os princípios ligados a tais relações e problemas estabelecem, teoricamente, a **perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita**, a qual se soma, no interior dos estudos aquisicionais de orientação benvenistianiana, à perspectiva aquisicional enunciativa de Silva (2009) e à perspectiva antropológico-enunciativa de estudo da passagem de *infans* a falante de Flores (2019a).

É preciso, agora, à luz do aparato conceitual já forjado, também forjar um aparato procedimental que possibilite o tratamento das *manifestações* da escrita inicial da criança. Da *épistèmè* da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita, passemos, pois, à sua *technè*.

CAPÍTULO 4

Da *épistèmè* à *technè*: bases metodológicas para uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita

1.ª Qual é a tarefa do lingüista, a que ponto quer ele chegar, e o que descreverá sob o nome de língua? É o próprio objeto da lingüística que é posto em pauta. 2.ª Como se descreverá esse objeto? [...] Isso mostra a importância que assume a técnica linguística.

Émile Benveniste

“Tendências recentes em linguística geral” (2005 [1954], p. 8)

Nos dois interrogantes que constam em epígrafe, presentes no artigo “Tendências recentes em linguística geral” (1954), Émile Benveniste coloca em cena as noções de *objeto* e de *método*. Tais noções, centrais no campo da linguística geral, também o são no campo da aquisição da linguagem, fiel que é ao seu compromisso com o teórico e com o empírico.

Esse duplo compromisso é igualmente assumido em seus estudos por Benveniste, o qual, segundo Fenoglio (2019a), “pesquisa, ensaia e inventa, mas em uma combinação sempre medida de empiria e de reflexões teóricas” (FENOGLIO, 2019a, p. 26). De acordo com a autora, em Benveniste, não há, de uma parte, os fatos e, de outra parte, o método, pois “a descrição dos fatos é já uma construção metódica”, de modo que “o linguista constrói seu objeto”, devendo “definir’, ‘explicitar’, ‘justificar’ [esse objeto] em virtude de um ‘procedimento de análise’” (FENOGLIO, 2019a, p. 29). Um dos recursos por meio dos quais Fenoglio (2019a) ilustra seu argumento é um documento inédito por ela trazido a público, uma carta datada de 1930 e endereçada ao então diretor do Círculo Linguístico de Praga, em que Benveniste declara que não basta descrever formalmente os fatos linguísticos, sendo necessário analisá-los, compará-los e interpretá-los.

Movida, de um lado, pelos interrogantes benvenistianos sobre objeto e método e, de outro lado, pelo compromisso do campo aquisicional com o teórico e com o empírico, pergunta-se Silva (2012b): “1ª) Qual a tarefa do pesquisador de Aquisição de Linguagem e o que descreverá sob o nome ‘aquisição da linguagem’?; 2ª) Como descreverá o seu objeto de estudo, o processo de aquisição da linguagem?” (SILVA, 2012b, p. 349).

À primeira questão, a autora assim responde: “Parece-me que a tarefa desse pesquisador é a explicação de como ocorre essa travessia da ‘falta’ para a presença, mostrando, nas aparentes ‘falhas’, a relação da criança com sua língua” (SILVA, 2012b, p. 350). A esse propósito, Silva (2012b) pontua a distinção entre um *estudo de aquisição da linguagem* – comprometido com a

explicação da *mudança* no processo aquisicional – e um *estudo de linguagem da criança* – interessado pelos *usos* que ela faz da língua. Para a linguista, a primeira questão pode ser respondida apenas por um estudo de aquisição, pois este não busca somente caracterizar os usos linguísticos da criança, mas também – e sobretudo – explicá-los em termos de mudanças que sofrem no decorrer da aquisição.

À segunda questão, Silva (2012b) responde observando que esta põe em relevo os dois já mencionados compromissos assumidos pelo pesquisador de aquisição da linguagem: o **compromisso com o teórico** (o ponto de vista interno da pesquisa) e o **compromisso com o empírico** (a fala/escrita da criança). Segundo a estudiosa, é a perspectiva teórica abraçada pelo investigador para explicar o fenômeno aquisicional que direciona todas as suas escolhas atreladas a “diferentes modos de coleta (*experimental* e *naturalístico*), diferentes tipos de coleta (*transversal* e *longitudinal*) e diferentes procedimentos de análise (*quantitativo* e *qualitativo*)” (SILVA, 2012, p. 354).

Tanto as discussões de Benveniste sobre objeto e método quanto as reflexões de Fenoglio (2019b) e de Silva (2012b) sobre o teórico e o empírico estão em sintonia com a problematização de Franchi (2011 [1977], p. 34) acerca dos momentos/instantes do processo cíclico intermitente da pesquisa linguística (*cf.* 2.4 *supra*): “[...] reflexão filosófica, investigação experimental, elaboração teórica”.

Se, nos capítulos anteriores, enfoquei a reflexão filosófica e a elaboração teórica, neste capítulo, enfatizarei a investigação experimental. Porém, assim como esta não deixou de repercutir naquelas nos capítulos precedentes, também aquelas não deixarão de repercutir nesta no presente capítulo.

Assim, nos três primeiros capítulos desta tese, especialmente nos Capítulos 2 e 3, estabeleci as **bases teóricas** da proposta que venho designando perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita. Neste Capítulo 4, busco estabelecer as **bases metodológicas** dessa proposta.

Dito isso, os deslocamentos metodológicos operados, a seguir, concernem às seguintes relações e aos seus respectivos problemas articulados à perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita: a relação teoria-empíria e o problema do dado (*cf.* 4.1); a relação semântica da enunciação-metassetemântica e o problema da natureza da análise (*cf.* 4.2); a relação geral-específico e o problema do alcance de análise (*cf.* 4.3); a relação descrição-explicação e o problema dos operadores de análise (*cf.* 4.4).

4.1 A relação teoria-empíria e o problema do dado na perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita

Nesta seção, serão abordadas as seguintes questões metodológicas da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita:

- (1) a **questão da coleta dos dados**;
- (2) a **questão da geração dos fatos**;
- (3) a **questão da unidade de análise**.

No campo aquisicional, não distintamente do que ocorre nos demais campos da linguística, objeto, método e dado são produtos de um ponto de vista teórico. A esse respeito, Pereira de Castro (1996, p. 8) adverte que “o *dado* não é o *fenômeno*, mas um recorte deste. Entre a constituição do primeiro e o segundo, há um gesto teórico”. De maneira similar, Perroni (1996, p. 25) observa que, assim como é gerada pela teoria, “a metodologia gera o dado”.

Tal geração não é sem consequências para os resultados obtidos, como advoga Arantes (2019, p. 42), para quem “não há continuidade entre ‘fala viva’ e ‘registro de fala’”, mas uma “diferença marcante entre essas duas instâncias [que] determina seja a natureza dos aparatos descritivos que serão projetados sobre os corpora, seja o tratamento analítico a ser realizado”. Entretanto, se entre o dado e o seu registro não há senão descontinuidade, é possível sustentar certa continuidade no interior mesmo dos processos de registro, devido à indissociabilidade entre o gesto teórico (ponto de vista e objeto) e o gesto metodológico (método e dado).

Quanto à questão (1) desta seção, a coleta dos dados demanda, do pesquisador de aquisição da linguagem, que eleja o **tipo de coleta** e o **modo de coleta** mais condizentes com a sua perspectiva teórica.

Scarpa (2001, p. 204) define o tipo de coleta longitudinal como o “estudo que acompanha o desenvolvimento da linguagem de uma criança ao longo do tempo”, associando-o ao modo de coleta naturalístico, o qual ocorre “em situação naturalística (isto é, em ambiente natural, em atividades cotidianas)”. A autora sinaliza a transformação da forma de registro dos dados com o avanço tecnológico – das anotações em diários às gravações em áudio e em vídeo: “Assim, grava-se a fala [e registra-se a escrita] de uma criança por um período de tempo preestabelecido (por exemplo, meia hora, 40 minutos, 1 hora etc.), em intervalos regulares (sessões semanais, quinzenais, mensais etc.), dependendo do tema a ser pesquisado” (SCARPA, 2001, p. 204). A essa metodologia de coleta longitudinal e naturalística, subjaz o pressuposto

de que, “registrando-se uma quantidade razoável da fala [e da escrita] da criança de cada vez, pode-se ter uma amostra bastante representativa para se estudar como o conhecimento da língua pela criança é adquirido e/ou como muda no tempo” (SCARPA, 2001, p. 204).

Outro tipo de coleta descrito por Scarpa (2001, p. 204) é o transversal, baseado “no registro de um número relativamente grande de sujeitos, muitas vezes classificados por faixas etárias”. De acordo com a autora, “Embora não exclusivamente, a pesquisa de tipo transversal geralmente também é do tipo *experimental* (por oposição a *naturalístico*), em que os fatores e as variáveis intervenientes no fato analisado são isolados e controlados e depois testados” (SCARPA, 2001, p. 204-205). Ainda conforme Scarpa (2001), enquanto a análise de dados naturalísticos focaliza a *produção*, a análise de dados experimentais enfoca a *percepção*, a *compreensão* e o *processamento da linguagem* pela criança.

Como este estudo se insere no âmbito da linguística da enunciação, cujo cerne é a produção discursiva dos locutores, a metodologia de coleta mais pertinente é a de **tipo longitudinal** e de **modo naturalístico**. Além do foco na produção, o tipo e o modo de coleta eleitos nesta tese justificam-se por sua teoria de referência (com a qual são as produções discursivas espontâneas as que mais condizem) e por seu objetivo geral (produzir, a partir da teoria da linguagem benvenistiana, uma explicação para a instauração, na língua, da criança enquanto escrevente e leitora e, na criança, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema).

A escolha de tais tipo e modo de coleta deve-se, então, ao fato de privilegiarem coletas em atividades rotineiras e em ambientes domésticos, quer dizer, em situações não controladas como em sessões experimentais. É em contextos familiares e informais como esses que se pode testemunhar a relação homem-língua da forma mais natural possível, embora saibamos que uma naturalidade plena é da ordem do impossível, dada a presença, na sessão de coleta, do pesquisador e da filmadora.

Este estudo envolveu sessões naturalísticas e longitudinais, realizadas em ambiente doméstico, de uma a duas vezes por mês, ao longo de dois anos e meio, com duas crianças falantes monolíngues do português brasileiro, sem comprometimentos físicos ou cognitivos, de famílias de baixa classe média, residentes na região metropolitana de Porto Alegre (RS). Uma criança, Helena (HEL), foi acompanhada antes do ciclo da alfabetização (dos três anos e três meses aos cinco anos e nove meses). A outra criança, Emanuel (EMA), foi acompanhada durante a alfabetização (dos seis anos e três meses aos oito anos e nove meses).

A presente pesquisa foi aprovada, quanto aos seus aspectos éticos e metodológicos, pela Comissão de Pesquisa em Letras (COMPESQ) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Essa aprovação (Parecer Consubstanciado CAEE 11394419.5.0000.5347) inclui a veiculação do nome próprio – em virtude da primazia deste na aquisição da escrita – das crianças participantes da pesquisa.

A opção por duas crianças em faixas etárias e em níveis de escolaridade distintos decorre do pressuposto, comum às diferentes perspectivas teóricas de aquisição da escrita, de que esta não começa, necessariamente, no primeiro ano do ensino fundamental ou, mesmo, na educação infantil. As crianças nascidas em sociedades ocidentais contemporâneas, notadamente aquelas oriundas de famílias de classe média, que convivem com materiais impressos (livros, revistas, gibis) e com aparelhos eletrônicos (televisões, computadores, celulares) diversos, crescem em meios sociais e culturais nos quais a escrita é uma presença constante e indelével, de modo que a aquisição da escrita não se confunde com a alfabetização (*cf.* 3.2 *supra*).

No entanto, se a aquisição da escrita não está limitada ao tempo da escola e ao espaço da sala de aula, não se pode negar que é nessa instituição social que o adir da grande maioria das crianças como escreventes acontece de fato. Assim, um estudo como este se propunha a ser não poderia deixar de acompanhar uma criança no princípio da escolarização formal. Contudo, tal acompanhando não foi realizado em ambiente escolar por três motivos:

- (i) Não é o processo institucional de ensino-aprendizagem da escrita (a alfabetização) o foco desta investigação, mas a relação inicial da criança com a escrita (a aquisição da escrita), não circunscrita à escola.
- (ii) O contexto doméstico parece ser mais propício a coletas naturalísticas do que o contexto educacional, em função das coerções mais acentuadas que particularizam o segundo, como, por exemplo, as vinculadas às práticas avaliativas.
- (iii) O ingresso em sala de aula, face à necessidade de filmar as sessões, tornaria mais complexos os aspectos éticos da pesquisa e poderia, eventualmente, comprometer a própria continuidade do trabalho de campo, em casos como o de não autorização para filmagem por um pai ou responsável ou, então, como o de desistência de um ou mais deles durante os dois anos e meio de acompanhamento. Por isso e pela opção pelo modo de coleta naturalístico, julguei mais prudente a realização das sessões em contexto doméstico, com um número reduzido de crianças, no caso duas, ambas com um vínculo comigo enquanto pesquisador (a menina é minha afilhada e o menino, meu primo), o que tornaria mais segura a continuidade da coleta longitudinal.

As sessões de coleta aconteceram sempre em ambientes familiares às crianças, em suas casas, em casas de familiares ou na minha. Nesses encontros, os quais foram filmados e duravam de trinta a sessenta minutos, procurei colocar os participantes da pesquisa em contato com materiais de diferentes naturezas e formatos e adequados aos seus respectivos perfis e interesses (revistas e livros infantis, lápis de escrever e de colorir, canetas hidrocores, gizes de cera, cadernos de escrever e de desenhar etc.), a fim de promover as condições necessárias ao seu engajamento em atividades de leitura e, sobretudo, de escrita.

Os Quadros 4 e 5, nas páginas seguintes, apresentam as datas de realização das coletas e a idade da criança em cada sessão. Antes, porém, de passar a tais quadros, faço três observações sobre as sessões de coleta.

Primeira observação: eventuais sessões com um intervalo de uma semana ou menos (devido a encontros não programados com a criança) receberam a mesma numeração, sendo distinguidas por letra.

Segunda observação: apesar de a maioria das sessões seguir uma regularidade (encontros de uma a duas vezes por mês), algumas poucas sessões têm mais de um mês de distância uma da outra, devido a razões diversas (indisponibilidade ora da criança, ora do pesquisador; situações imprevistas, como a pandemia de Covid-19, que dificultou alguns encontros devido a suspeitas de contaminação de algum dos envolvidos).

Terceira observação: ao longo de 2020, o último ano da coleta de dados e o primeiro da referida pandemia, tanto HEL quanto EMA não frequentaram a escola, de maneira que os contatos mais acentuados com o escrever e com o ler que tiveram, no ano em questão, ocorreram nas sessões de coleta. A esse propósito, vale registrar que, além de oriundas de famílias de baixa classe média, as duas crianças têm pais com baixa escolaridade (todos os quatro com educação básica incompleta), sem o hábito de colocarem os filhos em contato com diversos materiais de ler/escrever/desenhar/pintar.

Quadro 4 – Sessões individuais de Helena.

SESSÃO	DATA	IDADE
1	22/07/2018	3;3.23
2	17/08/2018	3;4.19
3	22/09/2018	3;5.24
4	13/10/2018	3;6.14
5	25/11/2018	3;7.27
6	27/12/2018	3;8.28
7	31/01/2019	3;10.2
8	15/03/2019	3;11.14
9	27/04/2019	4;0.29
10	30/05/2019	4;2.1
11	22/06/2019	4;2.24
12a	29/07/2019	4;4.0
12b	03/08/2019	4;4.5
13	26/08/2019	4;4.28
14a	30/09/2019	4;6.1
14b	06/10/2019	4;6.7
15	07/11/2019	4;7.9
16a	07/12/2019	4;8.8
16b	08/12/2019	4;8.9
17	15/12/2019	4;8.16
18	10/01/2020	4;9.12
19a	15/02/2020	4;10.17
19b	16/02/2020	4;10.18
20	13/04/2020	5;0.15
21	20/05/2020	5;1.21
22	02/06/2020	5;2.4
23	19/06/2020	5;2.21
24	18/07/2020	5;3.19
25	08/08/2020	5;4.10
26	16/08/2020	5;4.18
27	14/09/2020	5;5.16
28	30/09/2020	5;6.1
29	27/10/2020	5;6.28
30	29/11/2020	5;8.0
31	30/12/2020	5;9.1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5 – Sessões individuais de Emanuel.

SESSÃO	DATA	IDADE
1	30/06/2018	6;3.16
2	18/07/2018	6;4.4
3	28/08/2018	6;5.14
4	25/09/2018	6;6.11
5	24/10/2018	6;7.10
6	21/11/2018	6;8.7
7	23/12/2018	6;9.9
8a	28/01/2019	6;10.14
8b	30/01/2019	6;10.16
9	10/03/2019	6;11.24
10	23/03/2019	7;0.9
11	29/04/2019	7;1.15
12	01/06/2019	7;2.18
13	14/06/2019	7;3.0
14	30/06/2019	7;3.16
15	28/07/2019	7;4.14
16	31/08/2019	7;5.17
17	28/09/2019	7;6.14
18	28/10/2019	7;7.14
19	03/12/2019	7;8.19
20	14/12/2019	7;9.0
21	13/01/2020	7;9.30
22	12/02/2020	7;10.29
23a	07/03/2020	7;11.22
23b	12/03/2020	7;11.27
24	15/04/2020	8;1.1
25	28/04/2020	8;1.14
26a	16/05/2020	8;2.2
26b	21/05/2020	8;2.7
27a	12/06/2020	8;2.29
27b	13/06/2020	8;2.30
28	29/06/2020	8;3.15
29	08/07/2020	8;3.24
30	22/08/2020	8;5.8
31	11/09/2020	8;5.28
32	28/09/2020	8;6.14
33	26/10/2020	8;7.12
34	30/11/2020	8;8.16
35	30/12/2020	8;9.16

Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora a maioria das sessões de coleta tenham sido realizadas, individualmente, com cada participante da pesquisa, em três sessões, as duas crianças estavam juntas. Tais encontros, apesar de promovidos com vistas à obtenção de dados potencialmente relevantes à pesquisa, não se mostraram produtivos por distintas razões (incompatibilidade de horários, inibição das crianças na presença uma da outra, desentendimentos entre elas durante as sessões, contingências do contexto pandêmico, dentre outras).

O Quadro 6, na página seguinte, apresenta as três sessões conjuntas.

Quadro 6 – Sessões conjuntas de Helena e de Emanuel.

SESSÃO	DATA	IDADE
1	08/12/2019	4;8.10 (HEL) 7;8.25 (EMA)
2	13/01/2020	4;9.15 (HEL) 7;9.30 (EMA)
3	24/08/2020	5;4.26 (HEL) 8;5.10 (EMA)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto à questão (2), relativa à geração dos fatos, para discuti-la, dialogarei com duas reflexões sobre método e dado em linguística: a de Garcez, Bulla e Loder (2014), ancorada na análise da conversa etnometodológica, e a de Nunes e Flores (2017), filiada à teorização enunciativa benvenistiana.

Em seu estudo, Garcez, Bulla e Loder (2014) sugerem a substituição do termo *coleta* pelo termo *geração de dados*, pois defendem que os dados são efetivamente gerados, desde a escolha e a disposição de um equipamento em um dado ângulo, para registrar-se a interação no *ali-então* do contexto investigado, até procedimentos que submetem os registros a grandes transformações antes de chegarem ao leitor do texto final que divulga a investigação.

Os autores tratam, ainda, de outras duas etapas além da **geração dos dados**, a **segmentação** e a **transcrição**, sendo as três por eles consideradas procedimentos analíticos plenos, por exigirem desde sempre tomadas de decisão por parte do pesquisador.

Para Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 265), “A segmentação do fluxo contínuo da interação para que se possa chegar a trechos transcritos é uma operação analítica em si”. Trata-se de uma parte da análise trabalhosa, mas necessária, pois os eventos interacionais registrados têm, em geral, longas durações. Por isso, é mais frequente e operacional a transcrição de segmentos específicos de um evento do que a sua transcrição na íntegra.

A transcrição é, igualmente, uma atividade analítica plena, visto ter “implicações de ordem prática (a transcrição deve registrar o mais próximo e reconhecivelmente possível os fenômenos de interesse analítico central) e política (a transcrição constitui os participantes para os leitores da transcrição)” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 267).

Em seu trabalho, Nunes e Flores (2017, p. 404) pontuam que a perspectiva enunciativa “tenta devolver ao dado seu estatuto epistemológico de antecessor à teoria, já que os dados sempre advêm de uma língua *em atividade*, semantizada na sua atualização”. Desse modo, na concepção dos linguistas, o que precede a teoria não é o **fato** – já submetido ao tratamento teórico-metodológico –, mas o **dado** empírico – o qual eles explicam ser constituído, ao mesmo tempo, pelo ato de enunciação e por seu resultado, o enunciado.

Porém, nesse mesmo artigo em que atentam para a anterioridade do dado com relação à teoria, Nunes e Flores (2017, p. 408) traçam um percurso que parte do *ato*, transforma-o em *fato* e, por fim, converte-o em *dado*: “O aporte teórico enunciativo propõe, então, que um banco [de dados], na impossibilidade de armazenar *atos enunciativos*, transforme-os em *fatos*”, a partir dos quais “o analista faz seu **recorte** para análise. A esse recorte, daremos o nome de *análise do fato enunciativo*”.

E prosseguem os pesquisadores: “*Banco*, por seu turno, passa a ser visto como uma forma de acesso às diferentes singularidades que o constituem, deixando de ser um *fim*, no qual todos os dados convergem, para ser um *meio* de viabilizar **a conversão de fatos em dados**” (NUNES; FLORES, 2017, p. 408). Nessa última citação, *dado* parece estar em relação sinonímica com aquilo que os estudiosos designam, na penúltima citação, de *recorte* ou *análise do fato enunciativo*, sendo, portanto, o resultado da conversão do ato em fato.

Se, em um primeiro momento, Nunes e Flores (2017) indicam que o dado consiste tanto na enunciação quanto no enunciado e que, por advir da atividade linguística, ele antecede a teoria, em um segundo momento, os autores o situam ao final do trajeto ato-fato-dado. Ou seja: em um primeiro momento da reflexão dos autores, o dado equivale ao ato e ao enunciado (o produto empírico), antecedendo, pois, a teoria; em um segundo momento dessa reflexão, o dado equivale ao recorte do fato para análise (o produto teórico-metodológico), sucedendo, portanto, a teoria.

Teria o termo *dado* duas acepções na visão dos pesquisadores? Seria tal termo ligado, em uma primeira acepção, à “matéria-prima” (com uma anterioridade lógica à teoria que apreende essa matéria-prima como constituída, conjuntamente, pela enunciação e pelo enunciado) e, em uma segunda acepção, como a unidade de análise (o recorte do fato)?

Ainda sobre a natureza do dado, Nunes e Flores (2017) retomam os três tipos de dado descritos por Coudry (1996):

- (i) o **dado-evidência**, que supõe a homogeneidade da língua e a exemplificação de uma teoria por meio da quantificação;
- (ii) o **dado-exemplo**, que é construído para corroborar uma hipótese prévia;
- (iii) o **dado-achado**, que não é previamente construído e que serve tanto para fins de ilustração quanto para fomentar novas hipóteses e análises.

Para Nunes e Flores (2017), desses três tipos de dado, apenas o terceiro é coerente com uma perspectiva enunciativa.

O primeiro tipo deve ser refutado por ignorar a heterogeneidade própria à língua atualizada em discurso na enunciação – e, acrescentaria eu, por também ignorar a impossibilidade de se enfatizar, em um estudo enunciativo benvenistiano, uma metodologia quantitativa.

O segundo tipo deve ser refutado por prever um dado posterior à teoria, o que contradiz aquela que parece ser a primeira acepção de *dado* no estudo de Nunes e Flores (2017) – e, acrescentaria eu, por igualmente ir na contramão da espontaneidade e da imprevisibilidade que, sendo características de todo ato de enunciação, são incontornáveis ao pesquisador do campo.

Conforme os autores, o dado-achado é pertinente a uma análise enunciativa, pois, nela, é do dado que decorrem os percursos possíveis de serem empreendidos pelo analista. Isso os conduz a rebatizarem o dado-achado como **dado-determinante**, “um dado que determina o foco da análise e os rumos que ela tomará” (NUNES; FLORES, 2017, p. 404). Esse dado é, como já dito, formado pela enunciação e pelo enunciado. Mas, se Benveniste postula que “é o ato mesmo de produzir um enunciado e não o texto do enunciado que é o nosso objeto” (BENVENISTE, 1974 [1970], p. 80), por que, então, considerar o enunciado?

Ora, o ato de enunciação é um evento efêmero, condicionado por circunstâncias de pessoa, de espaço e de tempo únicas e irrepetíveis. Dessa forma, mesmo se uma enunciação for filmada, ela só se torna segmentável, transcritível e analisável quando apreendida como enunciado, como discurso, como um produto observável que retém as marcas de seu fugaz processo de produção.

Inspirado, de um lado, por Garcez, Bulla e Loder (2014) e, de outro lado, por Nunes e Flores (2017), mas sem aderir, inteiramente, a nenhuma dessas duas propostas, proponho uma releitura das noções metodológicas em ambas discutidas.

Enquanto os analistas da conversa empregam o termo *geração* no lugar de *coleta*, eu mantereí o termo *coleta dos dados* para nomear a etapa inicial de constituição do *corpus* desta tese (a filmagem *in loco*) e reservarei o termo *geração dos fatos* às etapas seguintes (a transformação dos dados em fatos, o armazenamento e a segmentação dos fatos em recortes e a transcrição dos recortes para análise).

Enquanto os enunciativistas parecem lidar com duas noções de *dado* – uma que o situa anteriormente à teoria e outra, posteriormente –, eu designarei por *dado* a produção discursiva dos locutores (a enunciação) e o produto dela resultante (o enunciado), compreendendo que esse *dado* é, desde já e sempre, submetido à teoria e por ela transformado em *fato enunciativo*, tornando-se passível de segmentação, de transcrição e de análise em *recortes enunciativos*.

Mas como o dado empírico se torna um fato enunciativo e, finalmente, um recorte analítico? A resposta a essa pergunta coloca em cena os desafios ligados ao armazenamento, à segmentação e à transcrição dos registros – etapas da geração dos fatos.

Os dados coletados nesta investigação são de natureza tanto gráfica quanto audiovisual. Isso porque, mais do que o *produto* (o enunciado “escrito” e “lido”), interessa a esta pesquisa investigar o *processo* (a produção de “escrita” e de “leitura”, que igualmente implica a produção de fala e de escuta sobre esse “escrever” e sobre esse “ler”). Tal processo resulta no/do produto, isto é, no/do enunciado escrito e lido pela criança, desencadeando as mudanças que nele se dão a ver. Daí a imprescindibilidade do recurso à filmagem como forma de registro das sessões para posteriores segmentação e transcrição.

Antes, entretanto, dessas etapas, faz-se necessário operar a passagem do dado ao fato, tendo-se em vista que somente o último se deixa segmentar e transcreever. Após cada sessão, para assegurar a preservação dos registros audiovisuais e para evitar uma eventual perda ou danificação deles, eu os transferia da câmera filmadora a quatro distintas fontes de armazenamento: um computador pessoal, um HD externo, um dispositivo de memória (*pen drive*) e uma plataforma digital (o *Google Drive*), identificando-os com o número e com a data da sessão. Já os registros gráficos eram digitalizados: as cópias digitais eram transferidas para as quatro fontes e identificadas de igual maneira, enquanto as cópias físicas originais eram arquivadas em pastas plásticas etiquetadas com os mesmos dados de identificação.

Por sua vez, os desafios ligados à segmentação e à transcrição nos levam à questão (3), atinente à unidade de análise. Esta é produzida na etapa de segmentação, que se dá a partir de uma tomada de decisão, por parte do pesquisador, sobre onde inicia e onde acaba um recorte. Conforme Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 266), “A segmentação do registro audiovisual é um procedimento indutivo, guiado pela atenção ao fato de que a ação social é composta de unidades que têm divisas consensuais construídas pelos participantes como parte da inteligibilidade que eles produzem”. Tais divisas consensuais são pelos autores definidas como *marcos divisórios relevantes na interação*.

Na proposta metodológica aqui em elaboração, esses marcos divisórios relevantes na interação traçam os limites de um recorte enunciativo, concebido por Silva (2009, p. 219) como “o espaço de discurso em que determinado tema é referido e co-referido na alocação”. O que delimita as fronteiras de um recorte é, portanto, a estrutura do diálogo, a qual inclui o locutor (*eu*), o alocutário (*tu*), a língua (*ele*) e o universo social e cultural (*ELE*) em que estão imersos. Nessa estrutura, são produzidos e compreendidos formas, sentidos e referências que criam uma situação enunciativa cada vez singular, mas sempre mergulhada em práticas sociais que supõem

uma certa regularidade de usos da língua e a produção de uma inteligibilidade partilhada pelos participantes do diálogo.

Todavia, a concepção de *recorte enunciativo* de Silva (2009) precisa sofrer modificações com vistas a se ajustar às especificidades deste estudo. Afinal, a autora investiga a aquisição da língua em sua realização vocal, de maneira que o *corpus* por ela estabelecido compõe-se de fatos enunciativos provenientes de enunciações faladas.

Como fazem parte do *corpus* desta investigação fatos enunciativos oriundos das realizações tanto vocal quanto gráfica da língua, a noção de *recorte enunciativo* não pode se restringir às trocas entre os interlocutores da alocação falada. Além dessa estrutura de diálogo instanciada vocalmente, igualmente será recortado, como unidade analítica, o enunciado produzido graficamente no interior dessa estrutura.

Isso me leva a redimensionar a noção formulada por Silva (2009), redefinindo o recorte enunciativo como uma unidade de análise que contempla, de um lado, o espaço de discurso em que determinado tema é referido e correferido em uma alocação falada-escrita e, de outro lado, o enunciado escrito resultante dessa alocação e cujos limites são também circunscritos por uma dada temática, a qual pode ou não coincidir com a da alocação falada-escrita. Assim concebido, o recorte enunciativo é uma unidade de análise desdobrada em dois planos enunciativos:

- (i) o **plano da alocação falada-escrita**, vinculado à situação em que a criança, na relação com o outro da alocação falada e – quando explicitado – com o outro da alocação escrita (intersubjetividade), produz escrita e leitura sobre um tema específico (referência);
- (ii) o **plano do enunciado escrito**, relativo ao discurso graficamente produzido pela criança na alocação falada-escrita.

Nessa direção, o plano da alocação falada-escrita responde por uma análise do processo de enunciação, enquanto o plano do enunciado escrito responde por uma análise do produto desse processo. Contemplam-se, dessa maneira, tanto a escrita em ato (o processo intersubjetivo e referencial) quanto o discurso dela decorrente (o produto material de forma e de sentido resultante desse processo).

A natureza dessa unidade de análise é explicitada pelo adjetivo *enunciativo*, que qualifica o termo *recorte*. De natureza enunciativa³⁸, o recorte aqui tomado como unidade analítica não é senão a **comunicação intersubjetiva** – o efeito de diálogo –, atualização cada vez singular da **intersubjetividade constitutiva** – a condição de diálogo (cf. 3.1 *supra*).

³⁸ Na seção seguinte, a questão da natureza da unidade de análise será retomada e complexificada.

Também enunciativamente é, nesta tese, concebida a transcrição. A esse respeito, Silva (2007b, p. 143) ressalta a incompletude constitutiva da transcrição, tributária do “ato interpretativo do transcritor que escolhe os caracteres formais de marcação de transcrição. Assim, nessa transformação da fala em escrita, algo ‘falta’”. Ademais, conforme a autora, “Compreender o ato de transcrever como um ato de enunciação requer pensá-lo à luz [da] estrutura enunciativa (*eu-tu/ele*)-*ELE*” (SILVA, 2007b, p. 143).

Na transcrição, o transcritor (*eu*) produz formas, sentidos e referências sobre a cena enunciativa transcrita (*ele*) para um outro (*tu*), que pode ser um outro leitor ou ele próprio em outro momento, como quando retorna, enquanto analista, àquilo que transcreveu. O *ELE* representa, nessa estrutura enunciativa da transcrição, o ponto de vista teórico, que cria o objeto transcrito ao determinar as escolhas do transcritor quanto aos caracteres específicos e quanto aos comentários que formula sobre os dizeres contidos na cena transcrita.

Silva (2007b) salienta, ainda, três instâncias como constitutivas do ato enunciativo de transcrição – a **teoria**, o **corpus** e o **transcritor**:

Relacionadas à *teoria*, três questões colocam-se como necessárias: 1) a contextualização, que é feita através de um cabeçalho, contendo informações sobre os participantes e os dados situacionais [...] (tempo e espaço); 2) a delimitação entre fala e comentário, que ocorre com a indicação de uma linha principal com a fala dos participantes [...] e uma linha secundária com esclarecimentos sobre questões relativas à situação de enunciação ou sobre a interpretação do parceiro da criança acerca de um segmento não-inteligível e 3) a delimitação da unidade de sentido como a palavra no interior da frase, o que coloca as demais marcas apenas como recursos auxiliares na análise. Relacionadas ao *corpus* e seu contexto, insiro as marcações de omissões, interrupções e suspensões de segmentos, de entonação, de pausas, eventos não-verbais e marcas de interação; relacionadas ao *transcritor*, temos as indicações de dúvida e de não-entendimento. [...] o transcritor-locutor está sempre produzindo referências e deixando escapar algo, mesmo que se considerem essas três instâncias (a da teoria, a do *corpus* e a do próprio transcritor) como constitutivas do ato de transcrever para dar conta do todo. (SILVA, 2007b, p. 147).

À reflexão de Silva (2007b), gostaria de adicionar uma formulação própria: o ato de transcrever implica **abstrações** e **conversões linguísticas**. Tais processos, embora operem de maneira muito específica na aquisição da escrita (*cf.* 2.4 *supra*), dela não são exclusivos.

Ao transcrever, o locutor realiza uma **abstração discursiva** (o despreendimento da riqueza contextual da alocução falada a ser transcrita, a fim de focalizar alguns aspectos dessa alocução, dada a impossibilidade de tudo transcrever) e uma **abstração sistêmica** (a objetivação gráfica, a partir do sistema³⁹ de notação eleito na investigação, dos aspectos selecionados para serem transcritos).

³⁹ O termo *sistema* não estenografa, aqui, a noção benvenistiana de *semiótico* (língua como sistema de signos). Trata-se do conjunto de caracteres que configura o sistema de notação a partir do qual se realiza a transcrição.

Ao transcrever, o locutor realiza, também, uma **conversão sistema**⁴⁰-**discurso** (a atualização do sistema linguístico em um ato enunciativo de escrita) e uma **conversão fala-escrita** (a transformação, em enunciado transcrito, daquilo que ele escuta da alocação falada).

Nessas abstrações e conversões, o transcritor insere-se na estrutura enunciativa (*eu-tu/ele*)-*ELE* (cf. SILVA, 2007b), como um escrevente (*eu*) que, projetando um leitor (*tu*), produz formas, sentidos e referências sobre a cena a transcrever (*ele*), criando o objeto transcrito a partir de um ponto de vista teórico (*ELE*) determinante de suas decisões de transcrição. O alocutário projetado pode ser o próprio transcritor, o qual, na escrita da análise propriamente dita, voltará ao enunciado transcrito para lê-lo e relê-lo quantas vezes preciso for. Mas pode ser, igualmente, outro leitor que venha a ter acesso ao enunciado transcrito.

Os caracteres de transcrição – que convertem, em enunciado escrito, a alocação falada – são determinados pelo ponto de vista teórico do transcritor (*ELE*), neste caso a teoria da linguagem benvenistiana, que não prevê, por exemplo, um foco no nível fonético-fonológico da língua, dispensando, desse modo, transcrições pautadas no Alfabeto Fonético Internacional – o que, é claro, não impede eventuais recursos a esse alfabeto.

Tampouco a ortografia é um registro gráfico pertinente à transcrição a ser realizada, considerando-se a homogeneização e a higienização às quais ela sujeita os discursos falados produzidos em situações naturalísticas. A esse propósito, Garcez, Bulla e Loder (2014) pontuam que, embora o uso da ortografia facilite a leitura dos enunciados transcritos para um público mais amplo, ele nivela diferenças (dialetais, situacionais etc.) que podem ser relevantes.

A partir do exposto, a grafia modificada parece ser a alternativa mais condizente com os propósitos desta investigação. Embora Garcez, Bulla e Loder (2014) não deixem de problematizar a possibilidade de essa escolha tornar exóticos, para o leitor do enunciado transcrito, fenômenos comuns na fala, como o apagamento do *-r* final em infinitivos verbais (*falá* em vez de *falar*) e como a monotongação (*falô* em vez de *falou*), os autores observam que “O uso de grafia modificada (por exemplo, *tá* para *está*), enquanto mantém, em certa medida, os benefícios da ortografia (de leitura mais acessível), permite um registro mais próximo de como a elocução foi vocalmente proferida” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 268).

As notações de transcrição adotadas, nesta tese, inspiram-se naquelas propostas por Silva (2009) e por Diedrich (2015), conforme o Quadro 7, a seguir.

⁴⁰ Aqui sim, o termo *sistema* é um estenograma da noção benvenistiana de *semiótico*.

Quadro 7 – Notações de transcrição.

CONVENÇÕES	PROCEDIMENTOS
[=]	Ação não verbal simultânea a verbalizações
Com	Comentário descritivo da situação, como de dizeres e de gestos da criança e de seu alocutário não simultâneos a verbalizações
Grifo colorido	Segmento (rabisco, desenho ou escrita) relevante para análise no recorte do enunciado escrito
<u>Sublinhado</u>	Tom descendente
MAIÚSCULA	Tom ascendente (em transcrição de alocução falada) Letra bastão (em transcrição de grafemas, junto com colchetes angulados <>)
Repetição	Alongamento vocálico e consonântico
@	Pausa curta, com duração de até 3 segundos
@ @ @	Pausa longa, com duração de mais de 3 segundos
[...]	Segmento não relevante suprimido na transcrição
(?)	Dúvida de transcrição
XXX	Palavra ou frase não compreendida pelo transcritor
/	Interrupção brusca de alguma palavra ou frase
?	Entonação de interrogação
!	Entonação de exclamação
,	Organização de enunciações extensas ou enumerações
-	Soletração ou silabação (grafemas e sílabas separados por hífen)
=	Combinação de grafemas em sílabas e de sílabas em palavras

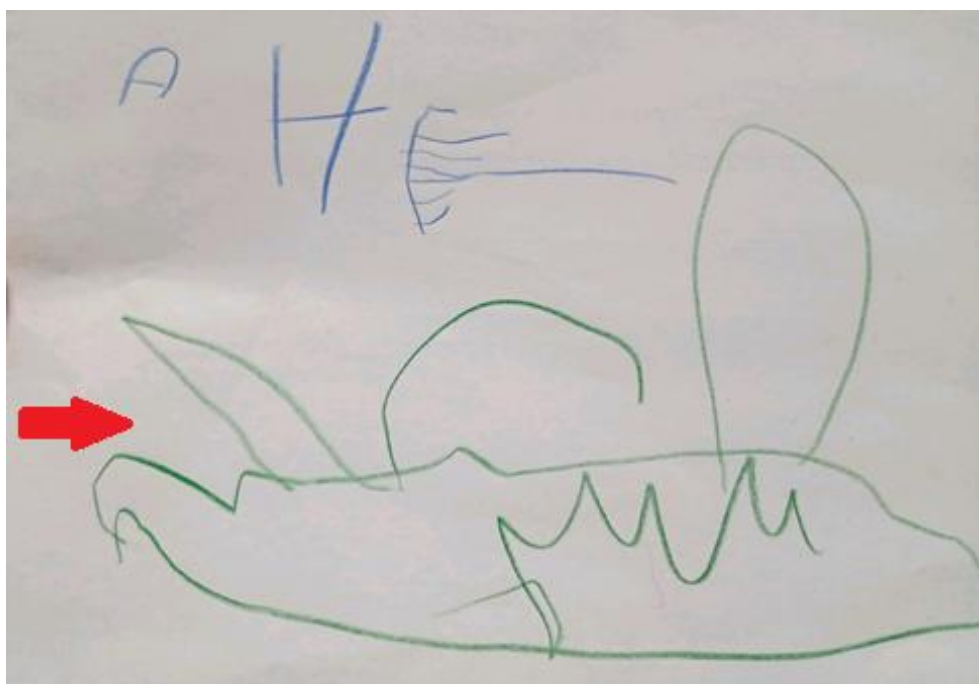
Fonte: Elaborado pelo autor com base em Silva (2009) e em Diedrich (2015).

Na página seguinte, apresento um recorte enunciativo que exemplifica a unidade de análise. Os dois planos do recorte recebem a mesma numeração, no entanto são distinguidos por letras (1a e 1b). Essa numeração é, no recorte seguinte, meramente ilustrativa: as análises do Capítulo 5 começarão com outro recorte numerado como 1, bem como o recorte seguinte será, no capítulo analítico, retomado e numerado conforme a série de recortes na qual entrar. Além disso, o recorte da “Alocução falada-escrita” apresenta esse título, pois essas duas alocuções são simultâneas nas sessões de coleta como conduzidas neste estudo. Por fim, esclareço que há recortes sem o plano do enunciado escrito, apenas com o plano alocucional. Trata-se de recortes em que a criança e o outro dialogam sobre algum aspecto relacionado à língua em sua realização gráfica (como, dentre outros, leitura em voz alta, enunciado escrito pela criança, artefatos próprios ao ler e ao escrever).

Recorte enunciativo 1a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	4;10.17.
Data da sessão:	15/02/2020 (sessão 19a).
Participantes:	HEL (criança); GIO (investigador).
Situação:	HEL está no quarto de GIO, “escrevendo” em cima da cama.
GIO:	esse é teu nome?
HEL:	ééé
GIO:	terminôô?
HEL:	ãh terminei
[...]	
GIO:	faz o me / faz o nome do dindo gordo aqui @ com esse lápis verde pra diferenciá do teu que é azul @ não, embaixo embaixo @ dindo gordo ou /
HEL:	o dindo godô vai sê uma minhoca
GIO:	ah, por quêêê?
HEL:	porque sim
GIO:	hã?
HEL:	porque sim vai sê assim desse jeito que eu quero @ ah, eu vô fazê um barco!
GIO:	mas é uma minhoca ou é um barco?
HEL:	um baaarcooo
GIO:	ou é o meu nome?
HEL:	um baarcoo XXX [= ri] é um coelho
GIO:	é um coelho? @ mas ihhh, é um monte de coisa isso aí, hein

Recorte enunciativo 1b – Enunciado escrito



4.2 A relação semântica da enunciação-metassemântica e o problema da natureza da análise na perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita

Nesta seção, serão abordadas outras três questões metodológicas da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita:

- (4) a **questão da semântica da enunciação**;
- (5) a **questão da metassemântica**;
- (6) a **questão da natureza da análise**.

Para tratar das questões (4) e (5), parto do desfecho de “Semiologia da língua” (1969):

Em conclusão, é necessário ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, do qual dependeriam simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua. Esta ultrapassagem far-se-á 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 metassemântica, que se construirá sobre a semântica da enunciação.

Será uma semiologia de “segunda geração”, cujos instrumentos e cujo método poderão também concorrer para o desenvolvimento das outras ramificações da semiologia geral. (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 66).

Tais são as duas possibilidades de, no estudo da significância linguística, ultrapassar Saussure – no sentido de *ir mais longe*, não *sem* ele, mas *além e a partir* dele –, visto que a teoria saussuriana se restringe à dimensão semiótica, ou seja, à língua como sistema de signos, representando uma semiologia de primeira geração, pautada no signo enquanto único princípio.

Como primeira via de ultrapassagem, há a **análise intralinguística**, centrada na dimensão semântica, isto é, no sistema linguístico atualizado em discurso na enunciação, foco de interesse de Benveniste naqueles que se tornaram os seus textos mais célebres.

Como segunda via de ultrapassagem, há a **análise translinguística**, atribuída a uma dimensão metassemântica associada a textos e a obras, elementos de um programa de pesquisa futuro que, infelizmente, o autor não teve tempo de desenvolver.

Juntas, a análise intralinguística e a análise translinguística constituiriam uma semiologia de segunda geração, pautada não no signo – como a semiologia de primeira geração, a saber, a semiologia saussuriana –, mas no discurso. A tomada deste como fundamento da semiologia da língua, essa semiologia de segunda geração, deve-se justamente à dupla significância da língua, caracterizada por sua estrutura semiótica e por seu funcionamento semântico.

Mas o que significam os termos *semântica da enunciação* e *metasemântica* do ponto de vista epistemológico: teriam escopo disciplinar? E do ponto de vista metodológico: designariam estudos centrados em um nível da língua ou em um nível da análise linguística? Ono (2007) e Flores (2013c) fazem-se perguntas semelhantes.

Segundo Ono (2007, p. 134), os termos *semântica da enunciação* e *metasemântica* são *hápax*, vale dizer, ocorrências únicas na obra de Benveniste, o que a leva a questionar: “Como se pode compreender essas expressões, que não deixam quase nenhuma chave de acesso?”. Considerando que a metasemântica – cuja análise é dita *translinguística* – fundar-se-á na semântica da enunciação – cuja análise é dita *intra-linguística* –, a autora infere que a enunciação “atravessa o limiar da linguística propriamente dita para incidir sobre o ‘translinguístico’” (ONO, 2007, p. 134).

De acordo com a pesquisadora, identificando a dimensão *ato* da enunciação, “ele [Benveniste] introduz conceitos estrangeiros à linguística, tais como ‘sujeito’, ‘história’, ‘sociedade’”, ao que ela acrescenta: “Não se pode ler, na expressão *semântica da enunciação*, a vontade do autor de aplicar a noção de enunciação a domínios mais vastos, que se estendem ao domínio do sujeito que age na sociedade?” (ONO, 2007, p. 134).

Para Ono (2007), pelos termos *textos* e *obras*, “não se deve entender, unicamente, as obras literárias: objetos de linguagem, ‘textos’ e ‘obras’ podem ser compreendidos como as atividades significantes dos homens na interação social” (ONO, 2007, p. 135)

Nesta tese, assumo a semântica da enunciação e a metasemântica como duas novas perspectivas de investigação da significância, as quais não são por mim vistas como dois novos campos disciplinares, mas como dois braços da teoria da linguagem de Émile Benveniste, braços que, até então, foram aqui chamados de *teorizações*. Em outros termos: a semântica da enunciação está para a teorização enunciativa como a metasemântica está para a teorização semiológica.

Ademais, entendo que a semântica da enunciação e a metasemântica não tomam a enunciação como um nível da língua ou como um nível da análise linguística específico, a exemplo da fonologia, da morfologia, da sintaxe, do léxico. A esse respeito, Flores (2013c, p. 95-94) comenta que

A análise enunciativa estuda o sentido que decorre da enunciação, mas, para isso, não se restringe [a] analisar apenas um nível linguístico (o lexical, o sintático, o morfológico, o fonológico etc.). Não existe um nível da língua que seja priorizado no ato enunciativo. O locutor, quando enuncia, o faz com a língua toda. Logo, todo e qualquer fenômeno linguístico carrega em si a potencialidade de um estudo em termos de enunciação.

Benveniste, por exemplo, “além dos pronomes, verbos, advérbios, categorias gramaticais específicas (pessoa, tempo, espaço), índices de ostensão, formas temporais”, estuda também “as funções sintáticas (de interrogação, de intimação, de asserção), as modalidades, a fraseologia, a produtividade lexical, entre outros fenômenos” (FLORES, 2013c, p. 122). A partir dessa diversidade fenomênica, Flores (2013c, p. 96) conclui: “[...] podemos considerar que a análise enunciativa é uma *semântica*, embora não possa ser equiparada *pari passu* ao que comumente se chama ‘nível semântico’”, pois “A análise enunciativa é uma análise do ponto de vista do sentido – logo, semântica – sobre a língua em sua totalidade”.

Não se trata, pois, de nível de análise, mas de **ponto de vista analítico**. Esse ponto de vista é o do sentido, “a condição fundamental que deve preencher toda unidade de todo nível para obter estatuto linguístico” (BENVENISTE, 1966 [1962/1964], p. 122). Disso, resulta que tanto a semântica da enunciação quanto a metassemântica, como perspectivas de investigação da significância, seriam perspectivas que, cada qual à sua maneira, analisariam a língua do ponto de vista do sentido.

Eis como interpreto, **teoricamente**, o final programático do texto de 1969, isto é, eis como interpreto as questões da semântica da enunciação e da metassemântica *em* Benveniste. Mas como se pode interpretar, **metodologicamente**, essas duas questões *a partir de* Benveniste, em um trabalho que, como este, procure deslocar as suas proposições teóricas para o estudo de um fenômeno de linguagem específico como a aquisição da escrita?

Buscar respostas a tal pergunta impõe dar um passo *além de* Benveniste, o qual não nos deixou senão pistas a perseguir nesse pantanoso terreno do sentido. Por isso, a interpretação que passarei a propor, na sequência, é – como outras já propostas nesta tese – uma interpretação prospectiva da teoria da linguagem benvenistiana.

Não é raro lermos, em alguns trabalhos, que a metassemântica por Benveniste projetada seria uma “translingüística”. Parece-me haver, aí, uma confusão entre o que poderíamos chamar de **perspectiva teórica** e de **abordagem metodológica**.

Em “Semiologia da língua” (1969), diz Benveniste sobre os domínios semiótico e semântico: “[...] cada um [deles] exige seu próprio **aparelho conceptual**”, ou, ainda, sobre o domínio semântico: “Ele precisará de um **aparelho novo de conceitos e de definições**” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 67).

Na mesma página, o linguista prospecta: “Será uma semiologia de ‘segunda geração’, cujos instrumentos e cujo **método** poderão também concorrer para o desenvolvimento das outras ramificações da semiologia geral” (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 66).

Pois bem: por *perspectiva teórica*, entendo um “aparelho conceptual”, ou, ainda, um “aparelho de conceitos e de definições”. Assim, a semântica da enunciação e a metassemântica seriam, cada uma delas, uma perspectiva teórica tomada nesses termos.

Por *abordagem metodológica*, entendo o “método” de cada perspectiva teórica. Logo, a análise intralinguística e a análise translinguística seriam, respectivamente, o método da semântica da enunciação e o método da metassemântica.

Em outras palavras, haveria, de uma parte, a perspectiva teórica da semântica da enunciação, cuja abordagem metodológica seria a análise intralinguística e, de outra parte, a perspectiva teórica da metassemântica, cuja abordagem metodológica seria a análise translinguística.

Se pertinente for essa distinção entre perspectiva teórica (aparelho conceptual) e abordagem metodológica (método), então uma segunda distinção, dela decorrente, se nos impõe: a distinção entre **objeto de estudo** e **unidade de análise**.

Em “O aparelho formal da enunciação” (1970), lemos: “É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado e não o texto do enunciado que é o nosso **objeto**” (BENVENISTE, 1974 [1970], p. 80). Também nesse artigo, lemos: “Tentamos esboçar, no interior da língua, os caracteres formais da enunciação a partir da **manifestação individual** que ela atualiza” (BENVENISTE, 1974 [1970], p. 81).

O que seria essa manifestação? É o próprio Benveniste quem especifica uma página antes: “O **discurso** [...] é produzido cada vez que se fala, esta **manifestação da enunciação**” (BENVENISTE, 1974 [1970], p. 80).

A partir dessas citações do estudo de 1970, parece ser lícito propor que a teorização enunciativa tem, como objeto de estudo, o ato de enunciação e, como unidade de análise, o discurso que manifesta empiricamente esse ato. E a teorização semiológica, teria um objeto de estudo e uma unidade de análise?

Voltando a “Semiologia da língua” (1969), na primeira parte desse artigo – destinada à semiologia geral –, lemos: “[...] não menos que os sistemas de signos, as **RELAÇÕES** entre esses sistemas constituirão o **objeto da semiologia**” (BENVENISTE, 1974 [2006], p. 51).

Conforme citação reproduzida anteriormente, Benveniste distingue a semiologia geral da semiologia de segunda geração, formada pela semântica da enunciação e pela metassemântica. Essa semiologia de segunda geração é, em meu entendimento, a semiologia da língua (*língua* na acepção benvenistiana, quer dizer, como *sistema* e como *discurso*), distinta tanto da semiologia geral quanto da semiologia saussuriana (a semiologia de primeira geração).

Se o objeto da semiologia geral será constituído pelos sistemas de signos e pelas relações entre estes, qual será o objeto da semiologia da língua/semiologia de segunda geração? Flores (2017a, p. 93) responde a tal questionamento afirmando que essa semiologia “teria por objeto ‘as relações de interpretância da língua’”.

Quais seriam essas relações? As relações língua-outros sistemas, língua-sociedade, língua-língua (atividade metalinguística e escrita).

Mas como seriam analisadas tais relações? No que se refere à unidade de análise, no caso da semiologia da língua, essa unidade dependeria da perspectiva teórica e da abordagem metodológica. Na perspectiva da semântica da enunciação e na abordagem da análise intralinguística, a unidade de análise seria, como vimos, o discurso, manifestação empírica do ato enunciativo.

E na perspectiva da metassemântica e na abordagem da análise translinguística, qual seria a unidade de análise? Encontramos uma resposta possível a tal pergunta na citação que introduz esta seção: “[...] na análise translinguística dos **textos**, das **obras**, pela elaboração de uma metassemântica, que se construirá sobre a semântica da enunciação” (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 66). A unidade de análise da metassemântica seria, pois, constituída por textos, por obras.

Acredito ser por meio da unidade de análise que se pode aceder, empiricamente, ao objeto de estudo: é por meio da análise de textos, de obras que o analista pode estudar as relações de interpretância da língua (língua-outros sistemas, língua-sociedade, língua-língua). Tais relações são o objeto de teorização, mas não o material empírico de análise⁴¹.

Isso significa que textos e obras não são discursos? Para mim, são **formas complexas do discurso**. Esse termo comparece no parágrafo final de “O aparelho formal da enunciação” (1970):

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca frequente, talvez necessária, da “oralidade”. Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o escritor se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz indivíduos se enunciarem. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui. (BENVENISTE, 1974 [1970], p. 88).

⁴¹ Aresi (2020) propõe uma distinção que não é exatamente aquela aqui proposta, mas que visa, também, a distinguir aquilo que é da ordem da teorização e aquilo que é da ordem da análise: “A configuração metodológica aí implícita [na teorização benvenistiana sobre a relação língua-sociedade] é, portanto, a que se segue: uma linguística da língua que contém a sociedade tem por *objeto teórico* a relação entre língua e sociedade, tomando por *objeto analítico* a língua” (ARESI, 2020, p. 247). O que o autor chama de *objeto teórico* e de *objeto analítico* pode ser aproximado (embora talvez não assimilado) ao que chamo, respectivamente, de *objeto de estudo* e de *unidade de análise*.

Trata-se de uma conclusão programática como a de “Semiologia da língua” (1969), texto escrito no mesmo ano que “O aparelho formal da enunciação” (1970), apesar de terem sido publicados com um ano de diferença (cf. FENOGLIO, 2019b). Aproximando esses artigos, interrogam-se Flores e Teixeira (2013, p. 8): “Seria possível pensar que *as formas complexas do discurso* de 1970 são o objeto da análise *translinguística*, da *metassemântica – uma semiologia de segunda geração* –, assim nomeada em 1969?”.

Respondendo ao interrogante dos autores, penso que as formas complexas do discurso equivalem, sim, aos textos e às obras. Apenas faria – a partir de minha leitura retrospectiva e prospectiva de “Semiologia da língua” (1970) – alguns ajustes terminológicos na citação anterior: os textos e as obras não são os *objetos*, mas sim as *unidades* da análise translinguística, a qual não é a metassemântica, mas sim a *abordagem metodológica* dessa *perspectiva teórica* vindoura, a qual, por sua vez, não é exclusivamente a semiologia de segunda geração, mas sim a segunda via desta, junto com a semântica da enunciação (a primeira via).

Diria, ainda, que o *quadro formal* da enunciação esboçado em 1970, a partir do qual se abrem amplas perspectivas para a análise das formas discursivas complexas, equivale à primeira via de ultrapassagem da semiologia saussuriana, a via da *análise intralinguística*, método da semântica da enunciação. Essa primeira via é condição da segunda, a via da *análise translinguística*, método da metassemântica.

Se a metassemântica se construirá sobre a semântica da enunciação, então a metassemântica continuará a estudar o discurso, mas em suas formas mais complexas. Isso quer dizer, então, que a semântica da enunciação estuda o discurso em suas formas menos complexas? Se sim, o que qualificaria um discurso como mais ou menos complexo?

Os termos *textos* e *obras* podem sugerir que o critério definidor de uma forma complexa do discurso é a **extensão** de sua materialidade linguística. Contudo, Laplantine (2008, p. 158) argumenta que, “do intralinguístico ao translinguístico, a passagem não é do microscópico ao macroscópico, do merisma a uma globalidade de textos”, pois “Podemos ter um olhar translinguístico sobre um detalhe; o que importa é o olhar. E esse olhar está precisamente na busca do particular, do que faz a história”.

Além disso, os três fenômenos (o *hain-teny*, o *monólogo* e a *comunhão fática*) que, em “O aparelho formal da enunciação” (1970), conduzem Benveniste a falar, justamente, em *formas complexas do discurso* parecem indicar outro critério. Tomando tais fenômenos como exemplos das *múltiplas variedades do diálogo*, o linguista designa a comunhão fática com uma expressão extensível ao *hain-teny* e ao monólogo: “A análise formal desta **forma de troca linguística** está por fazer” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 90).

Com base nessa citação, creio ser legítimo concluir que, se um primeiro critério definidor de uma forma complexa do discurso parece ser a sua **extensão**, um segundo critério parece ser a sua **natureza** mesma, como atestam múltiplas variedades do diálogo/formas de troca linguística que exigem um – para retomar o termo de Laplantine (2008) – *olhar* outro.

No entanto, ao contrário da autora, não circunscrevo o olhar translinguístico à *busca do particular*. Isso porque, se as análises intralinguísticas de Benveniste são, em sua maioria, acompanhadas de preocupações de ordem mais geral, essa característica deveria ser ainda mais acentuada em análises translinguísticas.

Em estudo intrateórico, Teixeira (2012a) pontua que “Benveniste não se ocupa apenas de aspectos avulsos de morfologia e sintaxe” – nem, acrescentaria eu, de aspectos avulsos de enunciação e de semiologia –, pois, “Sob a descrição linguística miúda e pormenorizada, estão colocadas questões de interesse muito amplo” (TEIXEIRA, 2012a, p. 72).

Em estudo teórico-analítico, acrescenta a mesma autora:

Émile Benveniste ensina que a experiência humana não precede cronologicamente a linguagem; ela é contemporânea à enunciação, produzindo, a cada vez, o homem como sujeito. É, pois, no ato de apropriação da língua pelo locutor que a experiência advém, numa relação indissociável com a (inter)subjetividade. Sob essa ótica, os protagonistas da linguagem (*eu-tu*) não podem ser considerados processadores automáticos ou computadores biológicos mais ou menos programados para lidar com um código linguístico que lhes é exterior; **o uso da linguagem está ligado a uma forma de vida**. Parece estar no projeto de Benveniste a expressão da necessidade de desenvolver uma teoria que não só descreva a língua-discurso do ponto de vista de seu funcionamento enunciativo, mas que possibilite **produzir conhecimento sobre o homem**. (TEIXEIRA, 2012b, p. 37).

A seguir, abordarei a relação geral-específico mais detidamente. Por ora, ressalto que um estudo prospectivo de natureza metassemântica deve analisar “as atividades **significantes** dos **homens** na interação social” (ONO, 2007, p. 135).

Eis, então, a resposta à questão (6) desta seção, concernente à natureza da análise na perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita: sendo esta uma perspectiva metassemântica, não poderia adotar senão uma análise translinguística como abordagem metodológica, definida a partir desses dois pressupostos da teoria da linguagem benvenistiana: a significância e o antropológico.

As atividades significantes dos homens na interação social aqui eleitas para investigação são aquelas em que a criança e o outro escrevem e leem, bem como falam e escutam sobre o escrever e sobre o ler. Trata-se de uma *forma de troca linguística/variedade do diálogo* cuja teorização inicial se fez nos capítulos anteriores e cuja análise se fará no capítulo seguinte.

Neste trabalho, as atividades significantes de escrita e de leitura realizadas pela criança e pelo outro são analisadas a partir de sua materialização no **recorte enunciativo**. Tal recorte foi, na seção anterior, caracterizado como a unidade de análise da presente tese, unidade que, a partir da argumentação desta seção, pode ser redefinida como uma **forma complexa do discurso**. Mas a que se deve a complexidade do recorte enunciativo como aqui concebido?

Deve-se, em primeiro lugar, à sua **construção metodológica**, enquanto resultado de um percurso que começa na coleta dos dados, passa pela geração dos fatos (armazenamento, segmentação e transcrição) e chega à confecção dos recortes como formas discursivas que são, em sua maioria, desdobradas em dois planos enunciativos: o plano da alocação falada-escrita e o plano do enunciado escrito.

Deve-se, em segundo lugar, à sua **extensão**, enquanto materialidade duplamente configurada⁴², o que faz dela uma grande unidade de discurso, constituída de unidades discursivas menores (fonemas/grafemas, morfemas, lexemas, palavras, frases), que só podem ser analisadas se remetidas ao conjunto que integram e do qual recebem a sua significação.

Deve-se, em terceiro lugar, à sua **natureza**, cuja complexidade pode ser pensada em termos fenomênicos e em termos teóricos.

Em termos fenomênicos, o recorte enunciativo consiste no observatório de um complexo fenômeno de linguagem, a aquisição da escrita, um dos momentos da vida humana de mudanças mais profundas na relação do homem com a língua. Trata-se do observatório não de um fenômeno transparente, que se ofereceria translucidamente à percepção do investigador, mas de um fenômeno opaco, que resiste mesmo a um olhar teórico sensível ao heterogêneo.

Em termos teóricos, o recorte enunciativo consiste em uma unidade de análise translinguística, própria à perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita, a qual, como uma perspectiva metassemântica, tem um horizonte teoricamente mais ambicioso do que o de um estudo somente descritivo. Trata-se de um horizonte que visa à produção de um saber sobre o homem, mais especificamente de uma nova explicação para a sua constituição como *homo loquens scriptor*, como homem capaz não apenas de falar, mas também de escrever.

Se minha hipótese anterior estiver correta e se for por meio da unidade de análise translinguística que se pode aceder, empiricamente, ao objeto de estudo em uma perspectiva metassemântica (as relações de interpretância da língua), então é por meio do recorte enunciativo que se pode aceder, empiricamente, ao objeto de estudo da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita: a instauração, na língua, da criança enquanto

⁴² Refiro-me, aqui, ao recorte duplo, mas, como já dito, também é uma forma complexa do discurso o recorte apenas da alocação falada nos casos de leitura em voz alta e/ou de comentários da criança e do outro sobre a língua em sua realização gráfica.

escrevente e leitora e a instauração, na criança, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema.

Esse objeto não é outro senão a relação de autointerpretância que a língua estabelece consigo própria tanto ao falar de si mesma (como quando, na aquisição da escrita, a fala mais constituída da criança significa a sua escrita em constituição) quanto ao objetivar-se formalmente (como quando, na aquisição da escrita, a língua semiotiza-se por meio de uma substância semiológica outra, a substância gráfica).

Conforme Flores e Teixeira (2013, p. 8), com os termos *formas complexas do discurso*, *análise translinguística*, *metassemântica* e *semiologia de segunda geração*, “Benveniste abre seus estudos para além do limite dado pelo que se conhece como sendo normalmente o objeto de estudo da teoria enunciativa – as marcas da enunciação no enunciado”, sinalizando “para a perspectiva de a análise enunciativa ser aplicada a ‘formas complexas do discurso’: obras, textos etc. Isso ainda está por ser desenvolvido”.

Nesse “etc.”, inserem-se complexas *variedades do diálogo/formas de troca linguística*, expressões que Benveniste emprega ao se referir à comunhão fática, ao *hain-teny* e ao monólogo, mas que são igualmente válidas para nos referirmos à relação criança-outro na aquisição da escrita como aqui registrada metodologicamente, teorizada e analisada.

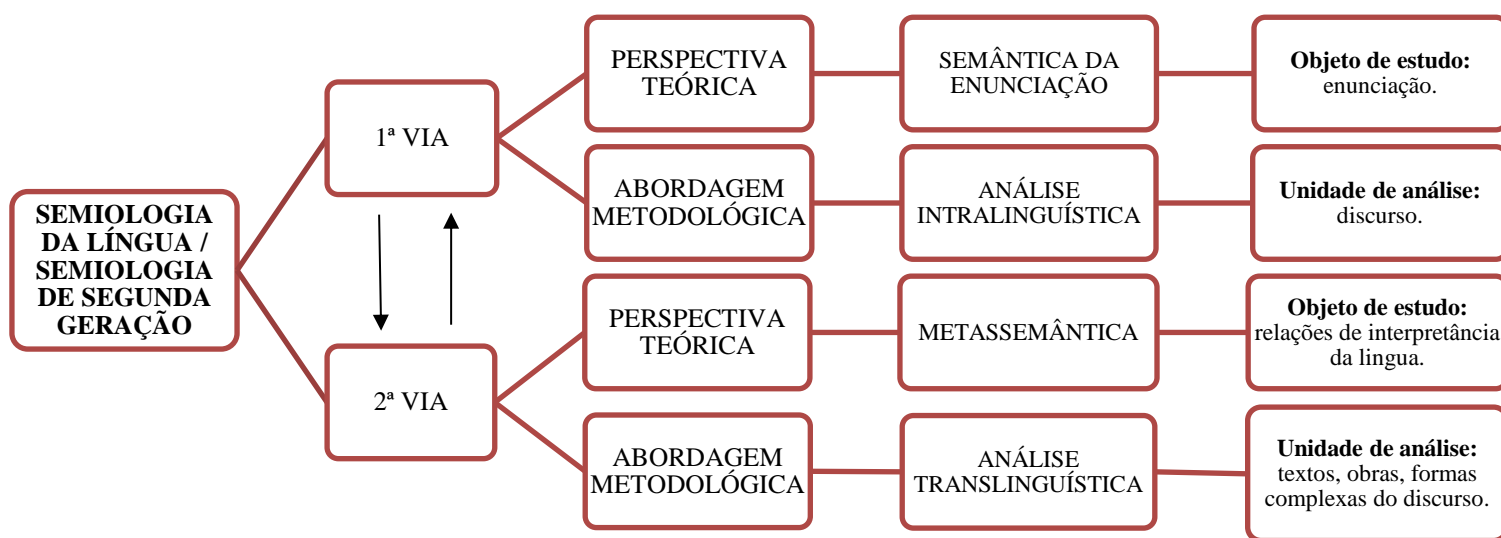
Ainda segundo Flores e Teixeira (2013, p. 6), trata-se de “aspectos complexos do discurso que incluem fenômenos limite cuja repercussão social é inegável, que exigem da linguística partir de um quadro formal da enunciação, mas que a impedem de se manter no interior desse quadro, dada a complexidade que têm”.

A aquisição da escrita é por mim vista como um desses fenômenos-limite de repercussão social, demandando uma análise que parta do quadro formal de realização da enunciação no discurso, mas que expanda os limites desse quadro, debruçando-se sobre o recorte enunciativo enquanto forma complexa do discurso.

Com essa proposta, penso que apresento um desenvolvimento possível (mas, obviamente, não o único) do programa semiológico por Benveniste apenas anunciado. Um tal desenvolvimento requer uma leitura, a um só tempo, retrospectiva e prospectiva das ideias do autor, tomando-o como ponto de partida para a produção do novo – neste caso, do novo em matéria de aquisição da língua.

O Diagrama 2, na página seguinte, sintetiza a leitura que, nesta seção, esbocei sobre as questões da semântica da enunciação e da metassemântica *em e a partir de* Benveniste.

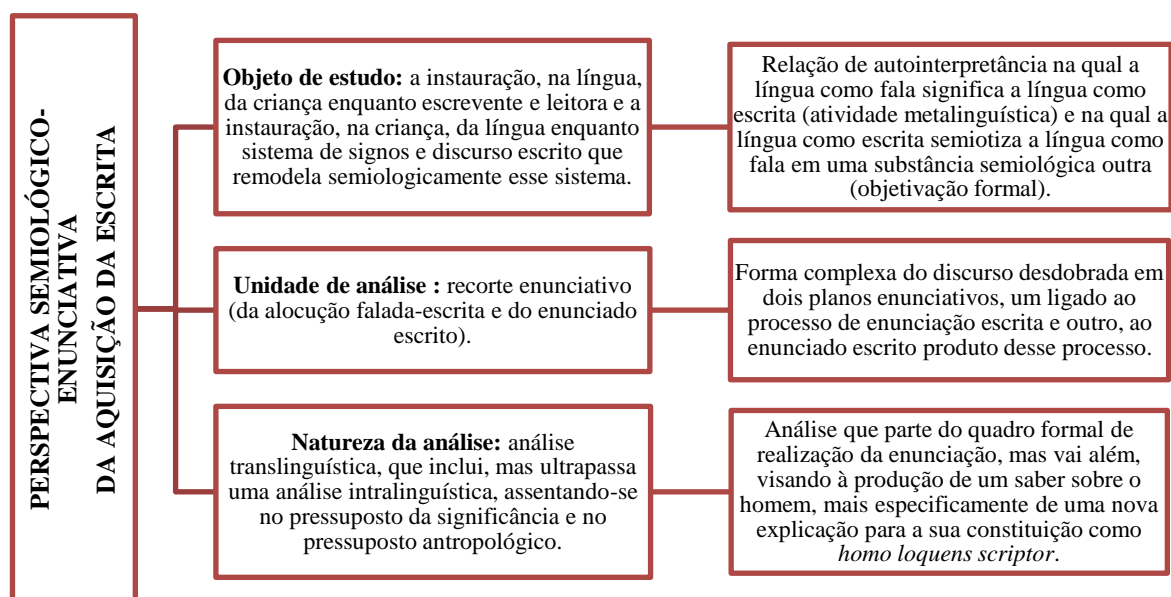
Diagrama 2 – Síntese da leitura retrospectiva e prospectiva da semiologia da língua/semiologia de segunda geração⁴³.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Já o Diagrama 3 sintetiza, a seguir, os desdobramentos – na perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita – da leitura retrospectiva e prospectiva aqui esboçada relativamente à semiologia da língua/semiologia de segunda geração.

Diagrama 3 – Desdobramentos da leitura anterior na proposta desta tese.



Fonte: Elaborado pelo autor.

⁴³ As setas entre a 1ª via e a 2ª via indicam a interdependência dessas duas vias da semiologia da língua/semiologia de segunda geração: a semântica da enunciação desemboca na metassemântica, assim como esta se constrói sobre aquela.

4.3 A relação geral-específico e o problema do alcance da análise na perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita

Nesta seção, serão abordadas as seguintes questões metodológicas da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita:

- (7) a **questão da generalização**;
- (8) a **questão da generalidade**.

A questão da generalização é discutida por, dentre outros estudiosos de aquisição da linguagem, Perroni (1996), Del Ré, Hilário e Mogno (2014) e Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2013 [1997]).

Perroni (1996) compara o método experimental e o método naturalístico, assinalando não só as alegadas vantagens de cada um, mas também as suas dificuldades.

Quanto ao método experimental, as vantagens seriam a *replicabilidade* (decorrente da viabilidade de outros pesquisadores reapplicarem os testes com vistas à obtenção de informações similares); a *generalização* (devido à possibilidade de avaliar-se grandes populações, a partir do controle das variáveis e da homogeneização dos sujeitos); e a *objetividade* (garantida pelas estatísticas, pelos números e pelas porcentagens).

A essas supostas vantagens, Perroni (1996) contrapõe dificuldades como a *nebulosa função* das porcentagens enquanto medida (permitirem comparações entre as crianças a título de explicação de seu “desenvolvimento linguístico” ou validarem-se a si próprias?); a também *obscura distinção* entre significância estatística e confiabilidade (cujas consequências seriam o estabelecimento de normalidades e de causalidades que anulariam as diferenças individuais e históricas); e a *atitude simplista* de atribuir, à criança que não interpreta o teste aplicado conforme as expectativas do investigador, a ausência ou o déficit do conhecimento em questão.

Quanto ao método naturalístico, a autora igualmente pontua suas potencialidades e suas limitações.

Dentre as potencialidades, estariam o deslocamento de foco da *quantidade* para a *qualidade* (deixando-se a criança falar em vez de tentar-se provocar suas respostas), do *produto* para o *processo* (privilegiando-se a dinamicidade da aquisição ao invés da estaticidade de aspectos isolados seus) e da *definição apriorística* de categorias analíticas à possibilidade de as categorias *emergirem* dos dados. Outras potencialidades seriam a recuperação da *história do dado* (a partir da descrição das condições em que foi produzido e da constituição histórica do

sentido); a eleição, como objeto de estudo, da *língua em atividade* e da *relação* que a criança com ela vai estabelecendo; e o não controle de variáveis, reconhecendo-se que “o dado é o que acontece, não o que deveria acontecer, nem o que está faltando” (PERRONI, 1996, p. 22).

Dentre as limitações, Perroni (1996) menciona o descontrole e a assistemática atribuídos ao método naturalístico, o que impediria a replicabilidade, a generalização e a confiabilidade dos resultados. Após apresentar contundentes contra-argumentos a tais críticas, a autora finaliza: “Trata-se mais uma vez da inquietação diante da possibilidade da diversidade, da crença cega na uniformidade da mente em desenvolvimento”, limitação que “não é exclusiva de uma determinada metodologia; parece, antes de tudo, ligada à interpretação que se faz dos dados, a qual releva da teoria defendida” (PERRONI, 1996, p. 25).

Por sua vez, Del Ré, Hilário e Mogno (2014) problematizam as possibilidades de generalização nas pesquisas em aquisição da linguagem, opondo-se à ideia conforme a qual “a abordagem quantitativa oferece maior capacidade de generalização dos dados do que a abordagem qualitativa”, pois defendem que “a abordagem qualitativa pode, assim como a quantitativa, levar a resultados igualmente válidos e permitir um tipo de generalização” (DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2014, p. 139).

De acordo com as autoras, a construção de métodos apropriados a uma pesquisa requer, do pesquisador, a consideração de suas concepções teóricas e de seus objetivos investigatórios:

Consequentemente, antes de optar por uma das duas abordagens – ou pela complementaridade entre elas – o pesquisador deveria responder a três perguntas que nos parecem fundamentais:

- 1) Uma **questão ontológica**: Qual é a natureza do fenômeno?
- 2) Uma **questão teleológica**: Qual é a finalidade da pesquisa?
- 3) Uma **questão metodológica**: Como alcançar os objetivos? (DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2014, p. 140).

A propósito da questão ontológica, Del Ré, Hilário e Mogno (2014) a associam ao modo de observação do fenômeno investigado, que pode seguir duas direções.

De um lado, a direção que se orienta pela busca do *repetível* e do *recorrente*, possibilitando, a partir do controle de variáveis e do estudo de dados quantitativos de um grupo ou de uma amostragem, a postulação de *leis gerais*.

De outro lado, a direção que se orienta pela busca do *único* e do *singular*, “procurando **propor novas teorias**, [a partir d]a constituição de um *corpus* [que] deve ser igualmente singular, investigando em profundidade casos individuais, ressaltando a importância do tema, dos casos, e não da representatividade” (DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2014, p. 141).

A propósito da questão teleológica⁴⁴, as autoras a relacionam à finalidade do estudo: “[...] se o objetivo é compreender a gênese de um dado fenômeno, ou **caracterizar processos** (ou as partes) que compõem esse fenômeno, ou, ainda, observar a **evolução desse fenômeno** ao longo do tempo etc.” (DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2014, p. 141).

A propósito da questão metodológica, as pesquisadoras a vinculam à escolha dos procedimentos mais adequados ao cumprimento das metas da investigação, escolha que, feita com base no ponto de vista teórico do investigador, constrói os dados a serem investigados: “É bom lembrar que os dados **não existem a priori** [...]. O *corpus*, que é um conjunto de dados sobre o qual incidirá o tratamento analítico [...] é, na verdade, um produto do método (reflexões teórica e metodológica)” (DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2014, p. 141).

Conforme Del Ré, Hilário e Mogno (2014), as duas direções anteriormente descritas levam a diferentes tipos de generalização.

A primeira direção “conduz à *generalização estatística*, cuja ênfase está na busca das regularidades. Assim, a amostragem considerada será aquela dos casos ‘iguais’, preservando-se a ‘estrutura’ do universo de referência, a similaridade entre a amostragem e a população, e assegurando sua representatividade” (DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2014, p. 142).

A segunda direção

conduz, por sua vez, à *generalização analítica*, que se constrói à medida que novos casos são estudados e revistos. Quanto mais heterogêneo é o fenômeno, mais complexo ele é. Nesse sentido, trata-se de examinar a aplicabilidade do modelo a outros contextos: um modelo é inicialmente criado para o estudo de um caso, depois são propostos ajustes para o caso seguinte. Quanto menos ajustes existirem para cada novo e/ou diferente caso, mais o modelo reafirma sua força. Não existe um número mínimo de casos: um só caso seria suficiente para se estudar a singularidade, já que ele nos permite refletir. Entretanto, para se testar o modelo, quanto maior o número de casos diferentes, melhor. (DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2014, p. 142).

Esse segundo tipo de generalização consiste em uma generalização argumentativa, que direciona o investigador “a argumentar explicitamente a favor das generalizações possíveis para circunstâncias específicas; ele constrói suas hipóteses e suas generalizações a partir de elementos individuais” (DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2014, p. 142).

No âmbito dos estudos de aquisição da escrita, encontramos, em Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2013 [1997]), uma defesa dos dados singulares. Para as autoras, inspiradas pelo paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, tais dados apontam “a necessidade de se considerarem teoricamente significativas, no âmbito de uma teoria de aquisição da linguagem,

⁴⁴ O adjetivo *teleológica* tem, aí, uma acepção metodológica, associada – como explicado acima – à finalidade da investigação. Não se trata, então, da acepção teórica que o termo *teleologia* assume em estudos aquisicionais desenvolvimentistas.

as manifestações de comportamentos episódicos e singulares dos sujeitos” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2013 [1997], p. 16).

Destacando – no plano teórico – o papel do *sujeito*, do *outro* e do *contexto* como traços definidores da natureza dos dados singulares e – no plano metodológico – a necessidade de constantes *formulação* e *reformulação* das hipóteses explicativas a partir do que indiciam dados como esses, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2013 [1997], p. 23) olham “com curiosidade e interesse teórico para o singular, o variável, o idiossincrático, o cambiante”.

Entretanto, advertem as autoras, esse olhar curioso e teoricamente interessado pela singularidade “não implica necessariamente a falta de interesse teórico pelo regular, pelo sistemático, pelo **geral**”, pois, a partir de dados singulares, guiam-se por “uma preocupação teórica muito mais abrangente do ponto de vista epistemológico: buscamos, na verdade, definir alguns caminhos metodológicos que nos permitam descobrir elementos fundamentais para a **explicação** da relação sujeito/linguagem ao longo do **processo** de aquisição” (ABAURRE, FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2013 [1997], p. 23-24).

As ideias até aqui expostas giram em torno da generalização – a questão (7) anunciada no início desta seção. Já as ideias expostas a seguir acrescentam, à anterior, a questão da generalidade – a questão (8).

Em texto sobre o projeto – iniciado em fins do século XIX – de uma linguística geral como ciência unificada, Normand (2000, p. 470) elucida que “a expressão *linguística geral* remete [...] a dois empreendimentos diferentes: de síntese ou de fundamento. Essa dualidade liga-se à dupla acepção de *geral* na reflexão teórica: **generalização a partir dos dados coletados** ou **generalidade dos princípios de coleta dos dados**”.

A generalização a partir dos dados coletados, vinculada à síntese, em termos gerais e conclusivos, dos desenvolvimentos da linguística histórica e da gramática comparada, é também por Normand (2000, p. 467) chamada de “generalização empírica dos resultados”.

Por seu turno, a generalidade dos princípios de coleta dos dados, atrelada aos fundamentos filosóficos que estão nas bases mesmas da disciplina, é igualmente pela autora denominada “generalidade teórica dos princípios” (NORMAND, 2000, p. 467).

No primeiro grupo, Normand (2000) insere linguistas que buscam, em referenciais teóricos mais amplos (psicologia ou sociologia), a *racionalidade* e a *explicação últimas* do saber adquirido. É o caso de Whitney, Bréal, Paul, Meillet, Vendryes, Jespersen.

No segundo grupo, a pesquisadora inclui linguistas que, atormentados pela *obsessão filosófica dos fundamentos*, perseguem princípios com potencial de abertura a novos métodos e a novos resultados. É o caso de Sweet, Kruzewski, Baudouin de Courtenay, Henri, Saussure.

Em dois outros estudos, Normand (1994/1995, 2009a [1997]) trata de um nome importante na linguística geral, mas ausente nos dois grupos antes caracterizados: Benveniste.

A partir de uma leitura interna do conjunto da obra benvenistiana, a estudiosa identifica uma clivagem entre dois tipos de textos, cada qual com a sua retórica: de um lado, textos com *análises empíricas* (de fenômenos morfológicos, sintáticos, lexicais); de outro lado, textos com *programas teóricos* (relativos à enunciação e à semiologia). Esses dois tipos de textos responderiam por dois tempos metodológicos:

O esquema geral da abordagem é o seguinte: um primeiro tempo de análise empírica se conclui com uma **primeira interpretação generalizante**; em um segundo tempo, essa interpretação linguística é reposicionada em uma **perspectiva global de interpretação do homem e do mundo por meio da questão da linguagem**. (NORMAND, 1994/1995, p. 36).

Como podemos ver, para a autora, mesmo o primeiro tempo já associa a especificidade dos fenômenos linguísticos descritos a uma primeira interpretação generalizante. Nos textos desse primeiro tempo, “era aplicado cada vez o mesmo método: uma descrição minuciosa de uma estrutura particular, em uma ou várias línguas, concluindo-se por uma **generalização com objetivo de explicação**” (NORMAND, 2009a [1997], p. 15).

Essa primeira interpretação geral, “de um linguista se debatendo com a descrição sempre retomada, inacabável das estruturas formais, das configurações concretas de tal(is) língua(s) particular(es)”, é, em um segundo tempo, reposicionada em uma perspectiva interpretativa ainda mais generalizante, “de um teórico da linguagem, que deseja sintetizar em uma totalidade com inspiração completamente filosófica os traços constitutivos da natureza da linguagem, da comunicação, do discurso, da língua, de tudo isso ao mesmo tempo, a que hoje chamamos comumente de *linguageiro*” (NORMAND, 2009a [1997], p. 15).

À luz das reflexões até aqui retomadas, como podemos pensar, no quadro da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita, as questões da generalização e da generalidade?

Ancorada na teoria da linguagem benvenistiana, essa perspectiva não poderia levar à eleição senão de um método naturalístico, longitudinal e qualitativo, não submetido aos ideais galileanos de replicabilidade experimental, de representatividade populacional e de quantificação dos resultados.

A busca da homogeneidade – via controle de variáveis, grandes populações, regularidades frequenciais – cede lugar, assim, à busca da heterogeneidade – via acompanhamento de poucos indivíduos, com foco na diversidade, na singularidade e na

imprevisibilidade de dados coletados em contextos reais de interação e no decorrer de um longo período da trajetória linguística dos indivíduos acompanhados.

Tais escolhas decorrem de respostas às três questões fundamentais elencadas por Del Ré, Hilário e Mogno (2014).

Quanto à **questão ontológica**, o fenômeno aqui investigado define-se por uma natureza enunciativa e semiológica (cf. 2.4, 2.5, 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4 *supra*), pois consiste na instauração da criança na língua (como escrevente e como leitora) e da língua na criança (como sistema de signos e como discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema).

Quanto à **questão teleológica**, a finalidade desta pesquisa é produzir uma nova explicação para o vir a ser escrevente (cf. 1.4 *supra*). Trata-se, então, não de um estudo sobre a *escrita da criança* – com orientação empírica, descritiva e parcial –, mas sim de um estudo sobre a *aquisição da escrita* – com orientação teórica, explicativa e processual. Não busco, pois, investigar aspectos isolados de manifestações gráficas infantis *per se*, mas *o que* muda e *como* muda na relação inicial da criança com a escrita.

Quanto à **questão metodológica**, os procedimentos necessários ao cumprimento dos objetivos desta investigação estão sendo delineados neste capítulo e envolvem esclarecimentos sobre a montagem do *corpus* (cf. 4.1 *supra*), sobre a natureza da análise (cf. 4.2 *supra*), sobre o alcance da análise (cf. esta seção 4.3) e sobre os operadores de análise (cf. 4.4 *infra*).

Minhas respostas a tais questões ontológica, teleológica e metodológica afastam-me do primeiro tipo de generalização abordado por Del Ré, Hilário e Mogno (2014), a *generalização estatística*, centrada no repetível, no recorrente e no quantitativo. Entretanto, um tal afastamento não me aproxima, necessariamente, do segundo tipo de generalização discutido pelas autoras, a *generalização argumentativa*. Afinal, esta – apesar de pautada no único, no singular e no qualitativo – ainda é uma generalização que, retomando termos de Normand (2000), poderíamos chamar de *generalização a partir dos dados coletados* ou, ainda, de *generalização empírica dos resultados*: a generalização é, aí, um produto da descrição linguística. Que tipo de generalização é, então, aqui perseguido?

Antes de respondermos a essa pergunta, vale retomarmos outra expressão de Normand (2000), a *generalidade dos princípios de coleta dos dados*, também pela autora designada *generalidade teórica dos princípios*. No escopo deste estudo, as duas últimas expressões podem ser renomeadas como **generalidade dos princípios de teorização e de tratamento dos dados**: a generalidade é, aí, uma aposta na teoria.

Essa aposta vai ao encontro do que diz Normand (2000, p. 466) acerca da generalidade teórica dos princípios: “Não se trata de generalização sob a forma de leis e de tendências [...], programa cujo acabamento [...] dependeria de um levantamento exaustivo”, pois há uma inversão de perspectiva: “[...] *a generalidade* é aquela dos princípios e é por aí [...] que se encontra claramente posta a necessidade das hipóteses”, de forma que “Não se parte mais da linguagem como de uma evidência; enunciam-se os princípios *a priori* que permitem definir toda língua e, por conseguinte, descrevê-la”.

No caso desta tese, enunciei os princípios *a priori* que permitiram definir a *natureza* tanto do fenômeno como aqui investigado (a aquisição da escrita) quanto de suas principais facetas também como aqui investigadas (a linguagem, a língua, a relação fala-escrita, a subjetividade, a intersubjetividade, a socialidade, a representação, a atividade metalinguística, o pensamento, a linguagem interior), definições à luz das quais estão sendo estabelecidos procedimentos adequados ao tratamento das *manifestações* desse fenômeno.

Se o estabelecimento de semelhante corpo de definições e de princípios é densamente teórico, tais definições e princípios não deixaram, contudo, de ser instigadas e, muitas vezes, reformuladas a partir do contato com os *corpora*, tanto na coleta dos dados quanto na geração dos fatos (armazenamento, segmentação, transcrição), bem como nas teorizações e análises que realizei em estudos paralelos ao – mas sob a égide do – estudo maior representado por esta tese.

Com base em um processo cíclico intermitente de reflexão filosófica, de investigação experimental e de elaboração teórica (*cf.* FRANCHI, 2011 [1977] e 2.4 *supra*), o qual marca o percurso desta pesquisa – ainda que não a sua organização textual – como um contínuo vaivém entre problematização, experimentação e teorização, proponho **três macro-operações semiológico-enunciativas** como explicativas da trajetória inicial da criança pela escrita.

Tais macro-operações são construtos teórico-metodológicos cuja proposição resulta tanto dos já mencionados diálogos iniciais com os dados quanto da projeção, sobre estes, das bases teóricas e metodológicas aqui estabelecidas. Essa projeção possibilita inventariar, no interior de cada macro-operação geral, micro-operações específicas, descritíveis a partir do aparato conceitual e procedimental nesta tese configurado.

Segundo Fenoglio (2017, p. 290), o *modus operandi* do Benveniste pesquisador de buscar compreender os fenômenos por meio de pares conceituais consiste em “um esforço de clarificação e de rigor que permite a Benveniste, primeiramente, ‘transcender a gramática comparada’, e depois ir além de qualquer análise concentrada em um só objeto para resgatar esquemas funcionais de alcance geral”.

Tomadas como *esquemas funcionais de alcance geral*, as três macro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita aqui propostas são as seguintes:

- (i) **A operação de deslocamento de lugar enunciativo.**
- (ii) **A operação de desdobramento do funcionamento do discurso escrito.**
- (iii) **A operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita.**

A proposição dessas macro-operações inspira-se em Silva (2009). Em sua perspectiva aquisicional enunciativa, a linguista propõe três macro-operações enunciativas como explicativas da trajetória inicial da criança pela fala (*cf.* 1.2 *supra*): a **operação de preenchimento de lugar enunciativo**, a **operação de referência** e a **operação de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso**. De acordo com a autora, essas três macro-operações são *movimentos enunciativos de síntese*, de caráter geral, cada um dos quais comporta micro-operações como *movimentos enunciativos* de caráter específico.

Silva (2009) observa que, por situar-se no *terreno da irrepitibilidade*, a enunciação é cada vez única e singular, como únicos e singulares são cada vez o tempo (*agora*), o espaço (*aqui*) e as pessoas do discurso (*eu* e *tu*). Devido a tais unicidade e singularidade, “uma análise enunciativa não generaliza os seus resultados, porque a especificidade do tempo, do espaço e dos sujeitos aí incluídos permite conceber o que há de singular na aquisição da linguagem para o sujeito em questão” (SILVA, 2009, p. 285).

Ao afirmar que uma análise enunciativa não visa à generalização dos resultados, entendo que a autora se refere àquilo que Normand (2000) chama de *generalização a partir dos dados coletados/generalização empírica dos resultados*.

Descartado esse tipo de generalização empírica, o que, então, significa o caráter geral por Silva (2009) atribuído às três macro-operações enunciativas de aquisição da língua em sua realização vocal, caráter que igualmente atribuo às três macro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da língua em sua realização gráfica?

A meu ver, esse caráter geral pode ser pensado a partir de um **tipo de generalidade** e de um **tipo de generalização** outra que não a empírica e descritiva.

A generalidade é aquela que Normand (2000) nomeia como *generalidade dos princípios de coleta dos dados/generalidade teórica dos princípios* e que aqui renomeei como *generalidade dos princípios de teorização e de tratamento dos dados*.

Já a generalização é dupla e inspirada nos dois tempos metodológicos que Normand (1994/1995) constata nos estudos de Benveniste: “[...] um primeiro tempo de análise empírica

se conclui com uma primeira interpretação generalizante; em um segundo tempo, essa interpretação linguística é reposicionada em uma perspectiva global de interpretação do homem e do mundo por meio da questão da linguagem” (NORMAND, 1994/1995, p. 36).

Contudo, se essa primeira interpretação generalizante é, em Benveniste, produto de análise empírica, a primeira interpretação generalizante dos dados desta tese consiste em uma generalização de fundo teórico, a partir da qual as micro-operações são tomadas como *indícios* para a formulação de hipóteses explicativas mais gerais. Uma tal tomada das micro-operações não significa propô-las como movimentos comuns a todas as crianças ou, mesmo, à maior parte delas, visto serem movimentos singulares – ainda que possam ocorrer, com variações, em outras crianças. Significa, antes, assumir essas micro-operações como instâncias cada vez únicas das condições orgânicas e necessárias sempre em jogo na língua em ato (a subjetividade, a intersubjetividade, a referência, a semantização).

Essa **primeira interpretação generalizante**, produzida a partir da análise de cada micro-operação semiológico-enunciativa, será, em seguida, reposicionada em **uma segunda interpretação generalizante**. Trata-se de uma interpretação mais abrangente do que a primeira, porque relacionada não a uma micro-operação específica, mas a uma macro-operação geral que estenografa um conjunto de micro-operações.

Retomando o par *análise intralinguística/análise translinguística* (cf. 4.2 *supra*), o leitor poderia associar, à primeira interpretação, uma análise intralinguística de cada micro-operação e, à segunda interpretação, uma análise translinguística da macro-operação que reúne o conjunto de micro-operações. Porém, sendo a unidade analítica aqui configurada uma forma complexa do discurso (o recorte enunciativo de uma troca linguística criança-outro), a análise é, sempre e desde o início, translinguística, pois visa, sempre e desde o início, à ultrapassagem do quadro formal de realização da enunciação, rumo à produção de um saber sobre o *homo loquens scriptor*.

Considerando-se que uma análise translinguística inclui e ultrapassa uma análise intralinguística, o que se pode dizer é que, no exame de cada micro-operação, apesar de estarem presentes os aspectos *intra-* e *-trans* da análise, é o aspecto *intra-* que mais está em relevo. Já no exame da macro-operação como um todo, é o aspecto *trans-* que reclama protagonismo. Em ambos os exames, tanto o de cada micro-operação quanto o da macro-operação como um todo, trata-se de inferir o funcionamento mais geral que as governa.

No caso de cada micro-operação, esse funcionamento traduz-se na recém-mencionada instância cada vez única das condições orgânicas e necessárias sempre em jogo na língua em ato (a subjetividade, a intersubjetividade, a referência, a semantização).

No caso da macro-operação como um todo, esse funcionamento traduz-se na identificação, de um lado, da **mudança geral** na aquisição da escrita que essa macro-operação representa e, de outro lado, da **lógica explicativa** dessa mudança, o que nos leva à seção seguinte.

4.4 A relação descrição-explicação e o problema dos operadores de análise na perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita

Nesta seção, serão abordadas as seguintes questões metodológicas da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita:

- (9) a **questão da explicação**;
- (10) a **questão da descrição**;
- (11) a **questão dos operadores de análise**.

O tipo de generalidade e o tipo de generalização delineados na seção anterior são presididos pela noção de **explicação** adotada nesta tese. Tal noção é inspirada pela distinção por Milner (2021 [1995]) feita entre **relação causal primária** e **conexão causal explicativa**.

A relação causal primária consiste em uma relação de causa e efeito entre dois acontecimentos, A e B, em que o acontecimento A é considerado a causa do acontecimento B. Tem-se, aqui, uma relação entre “dados observáveis e que se supõe independente das teorias” (MILNER, 2021 [1995], p. 219). Um dos exemplos fornecidos pelo linguista para ilustrar essa relação é o do choque de uma bola de bilhar contra outra que provoca o deslocamento desta, de modo que tal choque (acontecimento A) é considerado a causa desse deslocamento (acontecimento B).

A conexão causal explicativa, por seu turno, consiste em uma relação entre dados conectados no interior de um dispositivo teórico. Tem-se, aqui, uma conexão “relativa a uma teoria particular e, mais precisamente, a um dispositivo particular, e não a fenômenos supostamente independentes das teorias” (MILNER, 2021 [1995], p. 221). Dentre os exemplos por meio dos quais o autor demonstra tal conexão, consta o de uma transformação de movimento enquanto causa da posição de um dado agrupamento nominal, como o do sujeito da passiva, o que só é admissível se admitida for uma teoria linguística que explique essa transformação. Não há, pois, *causas* entre acontecimentos como dados observáveis e independentes de teorias: o que há são *explicações* entre dados conectados no interior de um dispositivo teórico.

Segundo Milner (2021 [1995]), ao passo que a relação causal primária tem um “caráter amplamente imaginário” (p. 221), a conexão causal explicativa tem um “caráter estritamente interno” (p. 225): “Para concluir, a linguística – assim como todas as ciências empíricas – constrói conexões entre os dados, no caso, entre os exemplos. Porém, de maneira nenhuma essas conexões dependem da causalidade [primária]” (MILNER, 2021, 1995, p. 223).

Logo, a explicação a que me refiro não é da ordem da relação causal primária – independente da teoria –, mas da ordem da conexão causal explicativa – teoricamente orientada. Trata-se, portanto, de uma “conceitualização com meta explicativa” (BADIR; POLIS; PROVENZANO, 2012, p. 12), distinta do raciocínio causal que move estudos aquisicionais norteados pela quantificação, pela repetição e pela generalização empírica dos resultados.

Nesta tese, a conexão causal visada tem, como meta, “explicar um processo, no qual a fala [neste caso, a escrita] da criança atesta a passagem de uma ausência para uma presença” (SILVA, 2012, p. 350). Contribuem para o cumprimento dessa meta explicativa – que define a natureza da análise (*cf.* 4.2 *supra*) – as bases teóricas e metodológicas até aqui sedimentadas.

Resta, ainda, esclarecer a questão (10) da presente seção, atinente à noção de **descrição** assumida neste estudo, esclarecimento que conduz, finalmente, à questão (11), concernente aos **operadores de análise** aqui mobilizados.

Em “O aparelho formal da enunciação” (1970), lemos:

As condições de emprego das formas não são, em nosso modo de entender, idênticas às condições de emprego da língua. São, em realidade, dois mundos diferentes, e pode ser útil insistir nesta diferença, a qual **implica uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar.** (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 81).

Eis a noção ampla de *descrição* (a noção estrita será apresentada a seguir, ao falarmos em *dupla descrição*) que dirige as análises realizadas neste trabalho: trata-se de uma maneira outra de ver a língua, não mais como sistema (emprego das formas), mas como discurso (emprego da língua). Tal maneira outra é tanto descritiva quanto interpretativa (explicativa), pois “a descrição é necessariamente interpretação. Tudo depende aí da intuição do lingüista e da maneira pela qual ele ‘sente’ a língua” (BENVENISTE, 2005 [1952-1953], p. 122).

É tempo, finalmente, de definir os operadores de análise acionados no Capítulo 5, o qual bate à porta. Antes, porém, definirei o que entendo por *operador de análise*.

No artigo “Os níveis da análise linguística” (1962/1964), diz Benveniste:

A noção de *nível* parece-nos essencial na determinação do **procedimento de análise**. Só ela é própria para fazer justiça à natureza *articulada* da linguagem e ao caráter *discreto* dos seus elementos; só ela pode fazer-nos reconhecer, na complexidade das formas, a **arquitectura singular das partes e do todo**. O domínio no qual a estudaremos é o da língua como sistema orgânico de signos lingüísticos. (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 127).

Mais adiante no texto, acrescenta o linguista que a noção de *nível* “não é algo de exterior à análise; está *na* análise; o nível é um **operador**” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964, p. 131). Assim, o operador pode ser entendido como uma noção que não é projetada de fora para dentro na análise, mas a constitui internamente, tal como um motor que faz funcionar uma máquina.

Nesta tese, as análises de escrita infantil serão realizadas a partir de três tríades de operadores: a primeira vem de Émile Benveniste; a segunda, de Carmem Luci da Costa Silva; a terceira, de Valdir do Nascimento Flores.

De Benveniste, são oriundos os seguintes operadores:

- (1) a noção de **dupla descrição**;
- (2) a noção de **quadro formal de realização da enunciação**;
- (3) as noções de **compreensão global** e de **dissociação analítica**.

De Silva, são oriundos os seguintes operadores:

- (4) a noção de **operação enunciativa**;
- (5) as noções de **relação enunciativa** e de **mecanismo enunciativo**;
- (6) as noções de **mudança geral** e de **lógica explicativa**.

De Flores, são oriundos os seguintes operadores:

- (7) a noção de **transversalidade enunciativa**;
- (8) a noção de **sintaxe da enunciação**;
- (9) a noção de **comentário metalinguístico**.

Em relação aos operadores (1), (2) e (3), a noção de *dupla descrição* é introduzida ao final de “O aparelho formal da enunciação” (1970), quando, ao brevemente tratar do *hain-teny*, do monólogo e da comunhão fática, Benveniste observa que essas três formas complexas do discurso “exigiriam uma dupla descrição, da forma lingüística e da condição figurativa” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 88).

Essas duas descrições parecem convergir com a noção de *quadro formal de realização da enunciação*, introduzida pouco antes no texto de 1970: “Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio **ato**, as **situações** em que ele se realiza, os **instrumentos** de sua realização” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83).

Compreendo, na esteira de Normand (1994/1995, p. 34), que o ato enunciativo e a situação de enunciação estão para a descrição da condição figurativa (*eu-tu/ele/aqui-agora*) como os instrumentos linguísticos estão para a descrição da forma linguística.

Compreendo, ainda, que a condição figurativa (ato e situação) é alvo de uma descrição global e a forma linguística (instrumentos), de uma descrição analítica, sendo os termos *global* e *analítico* aqui empregados nas acepções que têm em “A forma e o sentido na linguagem” (1966/1967), texto originalmente apresentado como conferência em congresso de filosofia:

[...] o ‘sentido’ da frase está na totalidade da ideia percebida por uma **compreensão global**; a ‘forma’ é obtida pela **dissociação analítica** do enunciado processada até as unidades semânticas, as palavras. Além disso, as unidades não podem mais ser dissociadas sem deixar de preencher sua função. Tal é a **articulação semântica**. (BENVENISTE, 1974 [1966/1967], p. 228).

Gostaria de chamar a atenção para o fato de que, nessa citação, Benveniste situa a compreensão global e a dissociação analítica no âmbito da frase, sendo a primeira ligada ao seu sentido e a segunda, à sua forma. Logo, uma e outra estão, ambas, no domínio semântico.

Não deixa, então, de causar espécie a interpretação que, no debate pós-conferência transcrito ao final do texto, o filósofo Jean-Claude Piguet faz da exposição de Benveniste, associando o global ao semântico e o analítico ao semiótico, ao perguntar ao linguista como esses dois “métodos” poderiam ser reunidos.

Apesar de desviar da pergunta de Piguet, na sequência da discussão, em resposta a uma questão do também filósofo Paul Ricoeur sobre a possibilidade de “uma semiótica e de uma semântica da frase”, Benveniste é categórico: “Não penso que a frase possa encontrar espaço no semiótico. O problema da frase não se coloca senão no interior do semântico” (BENVENISTE, 1974 [1966/1967], p. 237).

Ora, se o problema da frase não se coloca senão no interior do semântico e se tanto a compreensão global quanto a dissociação analítica são ambas relacionadas à frase, então o global e o analítico são ambos métodos de descrição semântica. A reunião desses métodos parece ser autorizada por Benveniste ao propor, em 1970, uma dupla descrição (da condição figurativa e da forma linguística) e um quadro formal de realização da enunciação (ato, situação e instrumentos linguísticos).

Embora o método analítico, ao dissociar as palavras da frase, faça-as perder a função que nela preenchem, rompendo, assim, a **articulação semântica**, esse rompimento não conduz a uma descrição semiótica, da língua como sistema. A dissociação analítica, ao operar o que poderíamos chamar de uma **desarticulação semântica**, parece cumprir, no domínio da língua como discurso, o que a noção de *nível* cumpre no domínio da língua como *sistema orgânico de*

signos linguísticos: faz-nos reconhecer, na complexidade das formas (discursivas), a arquitetura singular das partes e do todo (discursivo).

Por isso, considero difícil aceitar posição defendida por Normand em outro texto, no qual a autora sustenta que “a análise do semântico (análise desta ou daquela unidade de discurso) associa uma **análise semiótica do enunciado** a um comentário sobre a situação cada vez particular da enunciação (tal sujeito, tal tempo, tal referente, tal interação, cujas marcas fazem parte da descrição semiótica)” (NORMAND, 2009c [2001], p. 182).

Ora, não me parece possível falar em *análise semiótica do enunciado*, visto o enunciado ser, sempre e somente, do domínio semântico, jamais do domínio semiótico. O que a autora compreende como uma análise semiótica do enunciado entendo como uma análise da arquitetura das partes do discurso, inseparável de uma análise da arquitetura do todo discursivo: essas duas análises são, sempre e somente, semânticas.

Inspirado por Benveniste, proponho duas atitudes descritivas.

De um lado, em uma **descrição global**, trata-se de analisar a condição figurativa, que inclui o ato de enunciação e a situação enunciativa, com as pessoas do discurso (o locutor e o alocutário), a não pessoa (o objeto da alocação) e a instância discursiva (o espaço-tempo): trata-se, em suma, de uma análise da **configuração** da topologia enunciativa *eu-tu/ele/aqui-agora*.

De outro lado, em uma **descrição analítica**, trata-se de analisar a forma linguística, que inclui os instrumentos linguísticos de realização da enunciação, com as formas e com as funções da língua mobilizadas na comunicação intersubjetiva (os índices de pessoa, de espaço e de tempo, sim, mas, sobretudo, os procedimentos de sintagmatização-semantização): trata-se, em suma, de uma análise da **formação** do sentido em palavras nas conversões discurso-sistema/sistema-discurso e fala-escrita/escrita-fala.

Em relação aos operadores (4), (5) e (6), levando em conta que a noção de **operação enunciativa** (operador 4) foi já abordada na seção anterior – em que foram antecipadas as três macro-operações de aquisição da escrita, a serem detalhadas no capítulo seguinte –, resta-nos abordar as noções de **relação enunciativa** e de **mecanismo enunciativo** (operadores 5) e as noções de **mudança geral** e de **lógica explicativa** (operadores 6).

Como vimos no Capítulo 1 (*cf.* 1.2), Silva (2009) organiza a sua teorização aquisicional em relações enunciativas: as relações diádicas *eu-tu*, *eu/tu* e *(eu-tu)/ele* e a relação trinitária *eu-tu/ele*, todas estenografadas pelo dispositivo teórico-metodológico *(eu-tu/ele)-ELE*. Tais relações são organizadoras, também, da análise da autora, dividida em três partes, em cada uma

das quais há uma vinculação entre uma relação enunciativa, um mecanismo enunciativo e uma macro-operação enunciativa, conforme o Quadro 8⁴⁵, a seguir:

Quadro 8 – Relações, mecanismos e macro-operações caracterizados por Silva (2009).

RELAÇÕES	MECANISMOS	MACRO-OPERAÇÕES
Relações diádicas <i>eu-tu</i> e <i>eu/tu</i>	Primeiro mecanismo enunciativo: a conjunção criança-outro e a disjunção criança/outro	Operação de preenchimento de lugar enunciativo
Relação diádica <i>(eu-tu)/ele</i>	Segundo mecanismo enunciativo: a semantização da língua	Operação de referência
Relação trinitária <i>eu-tu/ele</i>	Terceiro mecanismo enunciativo: a instauração subjetiva na língua-discurso	Operação de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Silva (2009, p. 274).

Relações e mecanismos têm a ver, ambos, com a estrutura da enunciação na aquisição da língua em sua realização vocal em termos de funcionamento intersubjetivo e referencial (como as pessoas do discurso se relacionam entre si e com a não pessoa em cada um dos grandes momentos da aquisição). Cada relação/mecanismo configura-se como a peça-chave de uma das três macro-operações por meio das quais Silva (2009) explica, enunciativamente, a constituição da criança enquanto falante.

A análise das micro-operações conduz a linguista a complexificar o quadro anterior, identificando, no interior de cada macro-operação, uma mudança geral na relação inicial da criança com a fala e uma lógica explicativa dessa mudança, conforme o Quadro 9, na página seguinte.

⁴⁵ Nos dois quadros a seguir, retomo o essencial da proposta de Silva (2009), fazendo apenas alguns ajustes terminológicos, de acordo com o estado presente das pesquisas da autora.

Quadro 9 – Macro-operações, mudanças gerais e lógicas explicativas caracterizadas por Silva (2009).

MACRO-OPERAÇÕES	MUDANÇAS GERAIS	LÓGICAS EXPLICATIVAS
Operação de preenchimento de lugar enunciativo	Passagem do preenchimento de lugar enunciativo a partir do outro para o reconhecimento do efeito que esse lugar provoca no outro: de convocada pelo outro, a criança passa a convocar o outro.	O <i>eu</i> do ato de aquisição da língua é alvo de X, dizer proveniente do outro, em que X é simultaneamente: <ul style="list-style-type: none"> (a) constituído por elementos sintagmatizados segundo as combinatórias linguísticas do domínio semiótico; (b) um enunciado “adaptado”, no domínio semântico, a uma certa suposição do alocutário (adulto) acerca da manifestação do locutor (criança).
Operação de referência	Passagem da atualização de uma referência mostrada para a atualização de uma referência constituída no discurso: de colada ao <i>aqui-agora</i> , a criança passa a se desprender do <i>aqui-agora</i> .	A criança enuncia X, em que X é: <ul style="list-style-type: none"> (a) remetido à situação de enunciação, responsável pela atribuição de referência; (b) formado por unidades que estão em relação entre si; (c) constituído por operações de dissociação e de integração dessas unidades; (d) constituído por ajustes de <i>sentido</i> e de <i>forma</i> das referências produzidas na relação <i>eu-tu</i>.
Operação de inscrição enunciativa da criança na língua-discurso ⁴⁶	Passagem de um uso discursivo de instanciação subjetiva para um uso de dupla enunciação: da inscrição no discurso por meio de funções intersubjetivas e de formas subjetivas, a criança passa a produzir discurso com outro discurso, constituindo a sua posição de sujeito da enunciação ao relatar, ao projetar e ao simular ações discursivamente.	Lógica discursiva: a criança enuncia X, evidenciando: <ul style="list-style-type: none"> (a) a marca do sujeito da enunciação no discurso, por meio do diálogo que estrutura a enunciação pelo aparelho de funções sintáticas (intimação e interrogação); (b) a marca do sujeito da enunciação por meio de recursos do aparelho formal da enunciação (categoria de pessoa); (c) a referência a si própria por meio da nominalização. Lógica de dupla enunciação: a criança enuncia X a partir de Y (ação ou dizer retomado, projetado ou simulado), em que X contém: <ul style="list-style-type: none"> (a) ação anterior (Y) de <i>eu</i> e sua posição na enunciação presente; (b) a posição de <i>eu</i> sobre enunciação anterior (Y); (c) a projeção de enunciação futura de <i>eu</i> para determinado <i>tu</i> (X mostra a projeção de Y); (d) a simulação de dizer por parte do <i>eu</i> para o <i>tu</i>, em que a enunciação torna-se espaço para o <i>eu</i> criar outras enunciações.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Silva (2009, p. 225-274).

⁴⁶ Como podemos ver neste Quadro 9, a terceira macro-operação proposta por Silva (2009) tem, diferentemente das duas anteriores, uma dupla lógica: uma “lógica discursiva” e uma “lógica de dupla enunciação” (SILVA, 2009, p. 265-266).

Inspirado por Silva (2009), proponho, nesta seção, relações e mecanismos para organizar, no capítulo seguinte, a análise das macro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita. Já as mudanças gerais e as lógicas explicativas dessas só poderão ser identificadas em detalhe com a análise, no referido capítulo, das micro-operações semiológico-enunciativas.

Resgatando a abordagem relacional e problematológica que estrutura as seções desta tese, organizarei o capítulo analítico a partir das seguintes relações e de seus respectivos problemas: a relação locutor-língua e o problema da (inter)subjetividade (cf. 5.1); as relações locutor-alocutário/alocução-mundo e problema do duplo funcionamento do discurso (cf. 5.2); a relação língua-locutor e o problema da autosemiotização da língua (cf. 5.3).

Esses problemas são aqui compreendidos como “mecanismos gerais” atrelados ao “funcionamento da linguagem” (BENVENISTE, 1966, s/p.). Trata-se de mecanismos semiológico-enunciativos, porque, em minha proposta, são analisados à luz não apenas da teorização enunciativa de Benveniste, mas também de sua teorização semiológica.

Em relação aos operadores (7), (8) e (9), os dois primeiros – a noção de **transversalidade enunciativa** (operador 7) e noção de **sintaxe da enunciação** (operador 8) – estão mais associados entre si. Falemos, portanto, deles, antes de falarmos do último operador, a noção de **comentário metalinguístico** (operador 9).

A noção de *transversalidade enunciativa* remete ao fato de a enunciação não ser um nível a mais de análise linguística (cf. 4.2 *supra*), isto é, algo que se acrescenta à fonologia, à morfologia, à sintaxe, ao léxico, à semântica e à pragmática. Metodologicamente, a enunciação é, antes, um ponto de vista analítico, cujo núcleo é o sentido, indissociável da forma e da referência. Trata-se de um olhar que “incide sobre cada um dos níveis separadamente e/ou em inter-relação. Assim, a enunciação é, em nossa perspectiva, sempre transversal e nunca linear. Esse é seu lugar metodológico” (FLORES, 2011, p. 402).

Segundo Flores (2011, p. 400), no discurso, “Os níveis estão numa inter-relação muito singular, para criar sentido e referência”, ao que acrescenta: “Denominamos esse mecanismo de inter-relação entre os níveis de **transversalidade enunciativa**”. Tal transversalidade enunciativa conceitualizada em Flores (2011) ecoa em Flores (2013b).

Nesse estudo, já citado aqui (cf. 3.1 *supra*), o autor formula a noção de *sujeito da enunciação*, ligando-a à noção de *sintaxe da enunciação*. Concebendo o sujeito da enunciação como um *efeito semântico* que *advém* da sintaxe da enunciação, Flores (2013b, p. 119) define esta última “não como uma concatenação de formas, mas como uma relação não linear e não limitada a categorias lingüísticas apriorísticas de forma e sentido”.

Sendo, então, a enunciação transversal a todos os níveis e a sintaxe da enunciação não restrita a categorias *a priori*, uma exigência de método se nos impõe: não é possível antecipar o que será linguisticamente analisado nas micro-operações de aquisição da escrita. Afinal, não se trata de uma descrição categorial destas, mas sim de uma análise que considera, em primeiro lugar, que “Qualquer fenômeno linguístico de qualquer nível (sintático, morfológico, fonológico etc.) pode ser abordado desde o ponto de vista da enunciação” (FLORES, 2011, p. 400) e, em segundo lugar, que “Os fatos de língua eleitos para a análise – para cada análise – estão na dependência da escuta que o lingüista possa ter deles” (FLORES, 2013b, p. 117).

É claro que tal escuta, apesar de – para retomar termos benvenistianos – ancorada na *intuição do linguista* e na maneira como ele *sente* a língua, é teoricamente orientada. Por isso, a despeito de a análise não definir categorias *a priori*, ela não deixa de seguir um método, o qual envolve, aqui, especialmente as noções operatórias nesta seção circunscritas.

De Flores (2013b), gostaria de reter, ainda, a afirmação de que

o conceito de enunciação está ligado ao **princípio da generalidade do específico**. Explico-me: *o aparelho formal da enunciação* – expressão cunhada por Benveniste para designar os dispositivos que as línguas têm para, por um ato singular de utilização, os locutores se proporem como sujeitos – é geral – alguns diriam universal, já que não se admite língua que não o tenha – e específico, simultaneamente. A especificidade, por sua vez, se apresenta em dois planos distintos e interligados: a) no plano das línguas, já que cada língua apresenta seus próprios mecanismos; b) no plano da singularidade que advém de cada *instância de discurso*.

Assim, **a enunciação é um conceito, a um só tempo, universal (geral) e particular (específico)**. Isso pode receber a seguinte formulação axiomática: *é universal que todas as línguas tenham dispositivos que permitam um uso singular [delas] na instância de discurso*. (FLORES, 2013b, p. 114-115).

Embora insista no fato de a sintaxe da enunciação ser “uma sintagmação muito singular, não generalizável” (FLORES, 2013b, p. 119), ao postular o princípio da generalidade do específico, o autor permite concluir que, mesmo sendo o discurso um agenciamento sintagmático cada vez único e não passível de generalização, tal agenciamento atualiza um funcionamento mais geral. Reencontramos, aqui, a distinção *generalidade/generalização*.

Em relação ao operador (9), em diversos estudos, Flores elabora uma noção para descrever manifestações do nível metalinguístico, “um segundo nível de enunciação, em que se torna possível sustentar proposições significantes sobre a significância” (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 65): trata-se da noção de *comentário*. Tal noção, já antecipada nesta tese (*cf.* 3.4 *supra*), pode ser pensada a partir do lugar tanto do falante quanto do linguista (o qual, como ressalta o estudioso, não deixa de ser falante, sendo a divisão que aqui sugiro apenas didática).

A partir do lugar do falante, o comentário é “entendido como um *contorno de sentido*, isto é, uma operação natural do falante que visa à explicação e à compreensão das formas e da presença da língua nele” (FLORES, 2019b, p. 261). Trata-se de uma tentativa do falante de

“resolver’ a incompreensão natural da língua”, a qual “pode ser vista na tradução, na aquisição, na voz, na poesia” (FLORES, 2019b, p. 318). Nessa tentativa, conforme Flores (2019b), o falante produz uma *hermenêutica natural*, por meio da qual atribui sentido à sua condição de falante, o que pode ocorrer ao comentar tanto a sua experiência *loquens* quanto a de outrem (caso em que se situa como ouvinte), no interior de um determinado fenômeno linguístico – como os mencionados na citação anterior. De natureza semântico-interpretativa, o comentário consiste, então, em uma enunciação metalinguística, na qual “O comentador enfoca o conjunto dos meios expressivos utilizados por ele mesmo ou pelo outro; sobre esse conjunto é produzido um *contorno*, ou seja, um saber que o falante articula, uma interpretação sobre um elemento qualquer de um dado fenômeno” (FLORES, 2019b, p. 262).

A partir do lugar do linguista, Flores (2019b, p. 319) pontua que

Os comentários do falante [...] podem ser descritos em diferentes perspectivas, das quais destaco três:

a) **Quanto ao fenômeno linguístico circunscrito** (tradução, aquisição, patologia, poesia etc.): busca-se, aqui, estudar como língua e falante são apresentados um em relação ao outro.

b) **Quanto ao comentário propriedade dito**: busca-se, aqui, ver os termos pelos quais o falante usa a língua para falar da língua – a propriedade da interpretância (cf. BENVENISTE, 1989, 2014).

c) **Quanto à função que têm na enunciação do falante**: busca-se, aqui, ver como o falante está situado no interior da enunciação. (FLORES, 2019b, p. 319).

Na aquisição, a questão do comentário se complexifica, pois “Há um esquecimento constitutivo de cada falante. Ou ainda: ninguém pode falar de si como um vir-a-ser falante” (FLORES, 2019b, p. 174). Todavia, isso não significa que a criança não seja, também ela, uma testemunha de sua entrada na língua. Na perspectiva antropológico-enunciativa de Flores (2019b), como vimos no Capítulo 1 (cf. 1.3), se aquele que comenta essa entrada de um lugar terceiro é um *testis*, um espectador que vê tal experiência “de fora”, a criança é um *superstes*, vendo-a “de dentro”. Conforme o linguista, “a criança é, em ato (e a palavra aqui é fundamental), *superstes* de sua experiência de vir-a-ser falante [...]. Seu testemunho não é ‘dado’ *a posteriori*, mas *hic et nunc*”, sendo “Nesse sentido, e somente nesse, [que] pode-se considerar que o falante deixa o lugar de terceiro em relação à passagem de *infans* a falante” (FLORES, 2019b, p. 180).

Inspirado por Flores (2019b) e articulando sua reflexão à minha concepção de atividade metalinguística (cf. 3.3 e 3.4 *supra*), entendo que a fala e a escrita da criança são autorreferenciais não só porque são *atos de enunciação que se referem ao seu próprio ter lugar, independentemente e antes daquilo que, neles, é dito e significado*.

Tal autorreferencialidade pode ser associada ao primeiro nível de enunciação (linguístico), mas há outra, associada ao segundo nível de enunciação (metalinguístico). Nesse segundo nível enunciativo, a fala infantil é autorreferencial quando a criança (*eu*) comenta junto ao outro (*tu*) a relação dela com a língua (*ele*), seja em sua realização vocal ou gráfica. A língua ocupa, nesse comentário, o lugar da não pessoa: o *falar de* é um *falar da língua*, de uma língua em constituição, comentada em ato por um falante/escrevente em constituição.

Não se trata, pois, de supor, nesse falante/escrevente em devir, um metaconhecimento sobre a língua. É uma reflexividade linguística (a língua empregada para estabelecer uma certa relação consigo própria) que aqui interessa e não uma reflexão cognitiva (a atividade psicológica que engendraria a atividade metalinguística).

Como analisar esse tipo de comentário na aquisição da escrita? Respondo a tal pergunta retomando as três perspectivas descritivas por Flores (2019b) destacadas:

- (a) **Quanto ao fenômeno linguístico circunscrito:** a aquisição da escrita é um observatório privilegiado de contemplação da reflexividade linguística, visto a constituição do escrevente estar – em casa e na escola – intimamente atrelada a “vocabulários especializados”, os quais “trazem em si mesmos sua referência”, constituindo “universo[s] particular[es] relativamente coordenado[s] [...] em que se poderia encontrar ao mesmo tempo todo um repertório de termos específicos [metalinguísticos]” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 102).
- (b) **Quanto ao comentário propriamente dito:** a propriedade e a relação de autointerpretância, instanciadas em atos e em discursos sobre a língua, produzem comentários metalinguísticos que podem versar sobre a sua “estrutura formal” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 63) e/ou sobre o seu “funcionamento discursivo” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 66), ou seja, comentários que podem focalizar mais o semiótico ou mais o semântico e, no interior de cada um, mais a forma ou mais o sentido.
- (c) **Quanto à função que têm na enunciação do falante:** trata-se, aqui, de flagrar, em cada fala/escrita em ato, o modo singular como a criança é afetada por aquilo que fala, escuta, escreve e lê, a ponto de se deter “sobre a língua [além de] de se deter sobre as coisas enunciadas”, não só observando, mas também comentando “recorrências, identidades, diferenças parciais” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 155), além de “efeitos de sentido” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 292) enunciativamente produzidos.

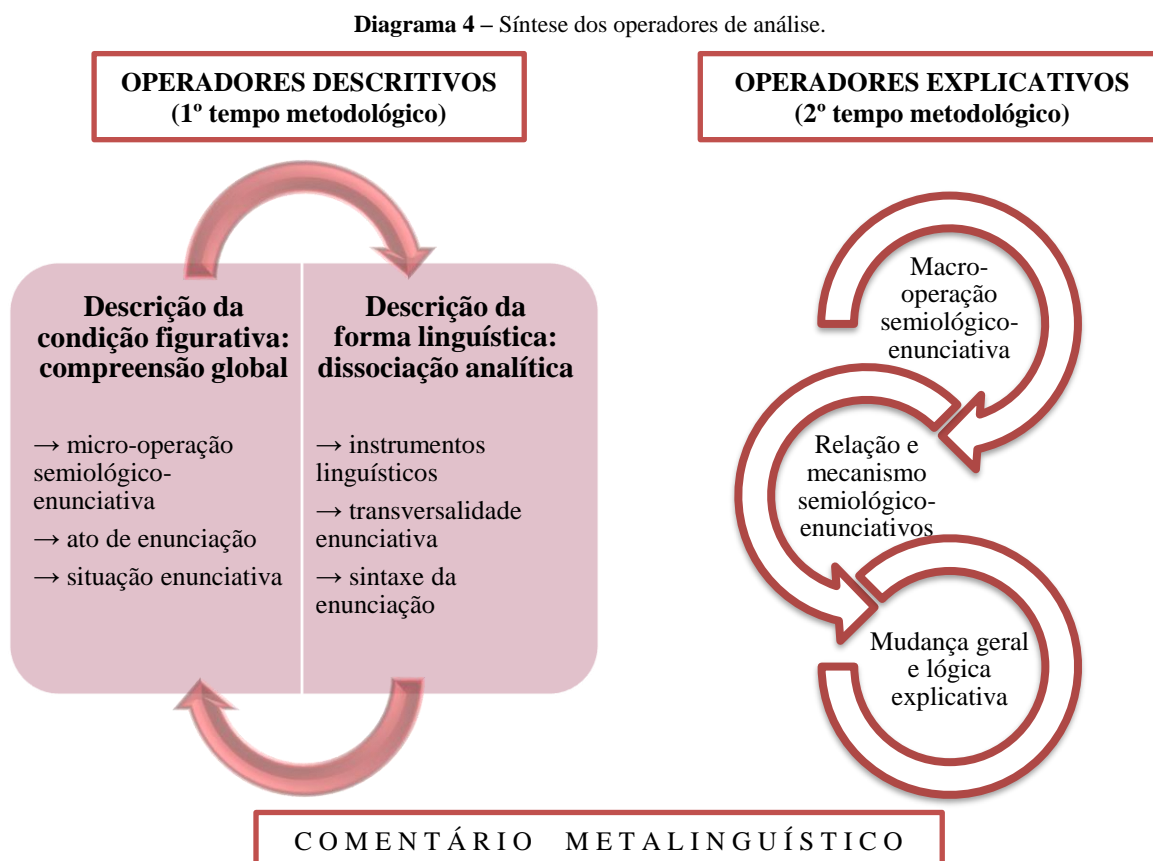
As três tríades de operadores de análise, delimitadas nesta seção, podem ser reorganizadas em dois grupos: o dos **operadores descritivos** e o dos **operadores explicativos**.

Os operadores descritivos, mobilizados no primeiro tempo metodológico, incluem dois subgrupos. O primeiro subgrupo, o da descrição da condição figurativa/compreensão global, envolve as seguintes noções operatórias: *micro-operação semiológico-enunciativa*, *ato de enunciação* e *situação enunciativa*. O segundo subgrupo, o da descrição da forma linguística/dissociação analítica, envolve as seguintes noções operatórias: *instrumentos linguísticos*, *transversalidade enunciativa* e *sintaxe da enunciação*.

Os operadores explicativos, convocados no segundo tempo metodológico, consistem nas seguintes noções: *macro-operação semiológico-enunciativa*, *relação semiológico-enunciativa*, *mecanismo semiológico-enunciativo*, *mudança geral e lógica explicativa*.

Comum a ambos os grupos, o *comentário metalinguístico* é um operador tanto descritivo quanto explicativo. Descritivo, opera no primeiro tempo metodológico, na análise das micro-operações semiológico-enunciativas. Explicativo, opera no segundo tempo metodológico, na análise da macro-operação semiológico-enunciativa que abriga as micro-operações.

O Diagrama 4, a seguir, apresenta uma síntese dos operadores de análise.



4.5 Síntese e encaminhamentos

Estou ciente da extensão do caminho até aqui percorrido. É o custo de um trabalho doutoral em linguística que visa não à aplicação de um modelo teórico-metodológico *a priori*, mas à proposição de um modelo de teorização e de análise do fenômeno de linguagem investigado – neste caso, a aquisição da escrita.

Os alicerces conceituais e procedimentais de um tal modelo foram nesta tese erguidos sob a inspiração do método de trabalho benvenistiano, que associa o *sentido do rigor intelectual* e o *gosto do risco teórico* (cf. DESSONS, 2006). De fato, rigor e risco constituem o duplo fio de Ariadne que nos guiou pelo labirinto teórico-metodológico aqui desbravado.

Contribuíram para esse desbravamento muitos autores, sobretudo Émile Benveniste, Carmem Luci da Costa Silva e Valdir do Nascimento Flores. Todavia – é sempre prudente recordar –, trata-se de interpretações minhas das ideias desses três linguistas e de deslocamentos que opero de seus estudos, com seus objetos específicos, para o contexto deste meu estudo, cuja especificidade do objeto exige – além da retomada retrospectiva do já dito – a formulação prospectiva de um novo dizer.

Perseguindo um método que, como o benvenistiano, fosse “pesquisa e interrogação profunda sobre o que pode a linguística, sobre o que ela pode descobrir” (FENOGLIO, 2019a, p. 24), e tendo no horizonte a ideia do próprio Benveniste de que “A distância a percorrermos tem menos importância do que a direção a nos orientar” (BENVENISTE, 1966 [1952-1953], p. 118), creio, pois, justificado o extenso trajeto até aqui trilhado.

Ainda que, entre a *fala* e a *escrita vivas* e os seus respectivos registros, haja um hiato, um intervalo, uma descontinuidade fenomenológica (cf. ARANTES, 2019, p. 42), sustento a possibilidade de uma continuidade teórico-metodológica no âmago mesmo dos processos de registro. Claro está, a defesa de uma tal continuidade não acarreta a suposição de qualquer coisa como um “processo pacato”. Afinal, todo o percurso de tratamento dos dados, em um estudo de aquisição da linguagem, nada tem de tranquilo.

Ao pôr-se diante do observável da fala/escrita da criança, o investigador é surpreendido, de um só golpe, por um *efeito de apreensão total do objeto* – visto que “todas as questões se propõem ao mesmo tempo a propósito de cada fato lingüístico, e que se propõem em primeiro lugar relativamente ao que se deve admitir como *fato*, isto é, aos critérios que o definem como tal” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 127) – e por uma *realidade marcada pela falta* – visto que, “com relação às regularidades da língua, a fala [a escrita] da criança é constituída por irregularidades” (SILVA, 2012b, p. 563).

Diante de tais efeito totalitário e realidade faltosa, cabe ao linguista “propor uma ordem ao mesmo tempo nos fenômenos estudados, de maneira a classificá-los segundo um princípio racional, e nos métodos de análise, para construir uma descrição coerente, organizada segundo os mesmos conceitos e os mesmos critérios” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 127).

Tais decisões metodológicas são, todas e cada uma delas, teoricamente balizadas. Assim, parafraseando a metáfora benvenistiana sobre a relação língua-realidade (*cf.* BENVENISTE, 2006 [1965], p. 70) e pensando-a à luz da relação teoria-metodologia, não seria um equívoco concluir que os pontos de vista teóricos, ao criarem os seus objetos e os seus métodos, não nos fornecem senão *construções diversas do real*.

CAPÍTULO 5

A escrita em *status nascendi*: análises da escrita infantil a partir da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita

O verdadeiro problema é muito mais profundo. Consiste em reencontrar a estrutura íntima do fenômeno do qual não se percebe senão a aparência exterior e em descrever a sua relação com o conjunto das manifestações de que depende.

Émile Benveniste
“Natureza do signo linguístico” (2005 [1939], p. 55)

Neste capítulo, a partir das bases teórico-metodológicas da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita, modeladas nos capítulos anteriores, procederei às análises propriamente ditas de recortes oriundos dos dois *corpora* de escrita infantil desta investigação.

Como detalhado no Capítulo 4 (*cf.* 4.1 *supra*), trata-se do *corpus* de Helena (HEL), acompanhada dos três anos e três meses aos cinco anos e nove meses, antes do ciclo da alfabetização, e do *corpus* de Emanuel (EMA), acompanhado dos seis anos e três meses aos oito anos e nove meses, durante o ciclo da alfabetização.

Essa análise será aqui realizada em três seções, cada uma das quais é, como já antecipado (*cf.* 4.4 *supra*), intitulada segundo a relação e o problema/mecanismo nela abordados. Cada uma dessas seções divide-se em duas subseções, cada qual, por sua vez, correspondente a um dos dois tempos metodológicos e, por conseguinte, a uma das duas interpretações generalizantes aqui perseguidas (*cf.* 4.3 *supra*).

Antes de passar à análise, faço quatro últimas observações.

Primeira observação: na feitura deste capítulo, dois caminhos possíveis se me descortinaram, com seus respectivos bônus e ônus.

De um lado, a possibilidade de fazer um mapeamento exaustivo dos dois *corpora* e, no interior de cada um, elencar variadas micro-operações semiológico-enunciativas. O bônus desse caminho seria a diversidade de manifestações que, para cada macro-operação, poder-se-ia obter. Já o ônus seria a inviabilidade – devido ao tempo de doutorado e ao espaço de tese – de analisar detalhadamente cada micro-operação elencada.

De outro lado, a possibilidade de, sem abrir mão de uma incursão minuciosa pelos dois *corpora* (por exemplo, assistindo, na íntegra, à filmagem de cada sessão de coleta e cotejando esse registro audiovisual com os registros gráficos produzidos na mesma sessão), eleger menos micro-operações, mas analisá-las mais detidamente. Se esse caminho teria como ônus a **menor**

representatividade em termos quantitativos, teria como bônus a **maior representatividade em termos qualitativos**.

Embora a escolha inicial tenha sido pelo primeiro caminho, a realização das primeiras análises deste Capítulo 5 e a retomada das reflexões metodológicas do Capítulo 4 logo mostraram que o caminho escolhido não poderia ser outro senão o segundo.

Segundo observação: embora sejam analisados dados de duas crianças, não se trata de uma análise transversal e contrastiva entre os dois *corpora*. Trata-se, isto sim, de uma análise longitudinal de dados singulares de duas crianças em períodos diferentes de seu percurso inicial pela escrita.

Desse modo, os dados de Helena e de Emanuel não serão comparados em termos de semelhanças e de diferenças. Apesar de uma tal comparação se justificar em estudos que abordam questões específicas, em uma investigação longitudinal centrada na trajetória linguística de cada criança, comparações podem ser feitas apenas entre dados seus, em diferentes momentos dessa sua trajetória.

Tal restrição não impede, contudo, que dados das duas crianças indiciem uma mesma micro-operação. É o caso das micro-operações (a seguir analisadas) de convocação da criança pelo outro para que preencha os lugares de leitor e de escrevente. Essas micro-operações são atestadas tanto pelo *corpus* de HEL quanto pelo *corpus* de EMA, ainda que – obviamente – cada *corpus* forneça indícios singulares dessas mesmas micro-operações. Aliás, a possibilidade de dados de diferentes crianças indiciarem uma mesma micro-operação reforça o funcionamento geral passível de ser inferido da(s) singularidade(s) de cada micro-operação.

Além disso, a não comparação entre as duas crianças, na análise das micro-operações, não interdita que, na análise de cada macro-operação, sejam comentados os diferentes modos de as crianças nesta estarem. Em outras palavras, no primeiro tempo metodológico, cada *corpus* será examinado individualmente, mas, no segundo tempo metodológico, o exame dos dois *corpora* será reposicionado em uma “perspectiva global de interpretação” (NORMAND, 1994/1995, p. 36).

Terceira observação: como também já explicado no Capítulo 4 (*cf.* 4.1 *supra*), o recorte enunciativo enquanto unidade analítica é produto da segmentação de um fato enunciativo, isto é, de um registro audiovisual e/ou de um registro gráfico. No entanto, um mesmo fato pode gerar um ou mais recortes, a depender dos objetivos de análise. Por isso, a seguir, uma mesma alocação falada-escrita e/ou um mesmo enunciado escrito pode ocorrer mais de uma vez, sendo distintamente recortado em distintas ocorrências.

Quarta observação: além da organização teórico-metodológica da análise (em termos de dois tempos metodológicos em cada seção, um centrado em micro-operações e outro na macro-operação que as reúne), cada recorte enunciativo (unidade de análise) será analisado a partir de aspectos analíticos que nele se destacam.

Feitas as observações, passemos, enfim, às análises.

5.1 A relação locutor-língua e o problema da (inter)subjetividade na aquisição da escrita

5.1.1 Primeiro tempo metodológico: análises de micro-operações de (inter)subjetividade

Nesta seção, a relação (locutor-língua) e o problema/mecanismo ([inter]subjetividade) à luz dos quais são analisados os recortes enunciativos levam à caracterização das seguintes micro-operações ligadas ao *corpus* de Helena.

I – Convocação da criança pelo outro para que preencha o lugar coenunciativo de leitor

Recorte enunciativo 1 – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	3;3.23.
Data da sessão:	22/07/2018 (sessão 1).
Participantes:	HEL (criança); GIO (investigador).
Situação:	HEL está na casa de sua AVÓ, onde se senta à mesa da sala de jantar junto a GIO, com quem começa a “ler” um livro de estorinhas com gravuras em alto relevo intitulado <i>O coelho tolo</i> .
GIO:	vamo lê a estorinha?
HEL:	quê?
GIO:	vamo lê?
HEL:	sim
GIO:	qué ouví a estorinha? @ vamo começá do início [= vira as páginas] ó
HEL:	XXX
GIO:	“Caio, o coelho, era um sabe tudo, um sabichão. Nada lhe agradava mais do que gabar-se” /
HEL:	e essa? [= interrompe a leitura em voz alta de GIO e aponta uma gravura na página aberta do livro]
GIO:	aqui tá a estorinha, ó [= aponta o trecho escrito, acima da gravura, na página aberta do livro]
[...]	
HEL:	ãhHH! olha! @ “oi, que você tá fazendo aqui?” [= fala com voz de personagem, pegando nas mãos uma gravura em alto relevo do personagem coelho]
GIO:	eles tavam conversando ali na página anterior
[...]	
HEL:	“o coelho caiu e topeçô” [= fala com voz de narradora e vira a página do livro] “o coelho tava” @
GIO:	daí depois o javali fala isso e a estória continua [= aponta algo na página para HEL]
HEL:	“e o coelho tava correndo e @ e se machucô!” [= bate a mão na superfície da mesa]
GIO:	e se machucô?
HEL:	ãrrã
GIO:	vamo vê se ele se machucô? @ vamo continuá lendo?
[...]	
GIO:	tu qué terminá a estória?
Com:	HEL folheia as páginas com o livro de ponta-cabeça.
GIO:	ihhh, tu tá com o livro virado [= posiciona o livro corretamente]

Neste recorte enunciativo 1, o **aspecto** que se destaca é a convocação, por parte do outro, da criança a ler junto com ele via interrogações que buscam suscitar a adesão dela à leitura, implantando-a:

- (1) ora como partícipe, com o outro, do ato de ler (“GIO: **vamo lê** a estorinha? [...] **vamo vê** se ele se machucô? [...] **vamo continuá** lendo?”);
- (2) ora como ouvinte da leitura do outro (“GIO: qué **ouví** a estorinha?”),
- (3) ora como protagonista do ato (“GIO: **tu** qué terminá a estória?”).

Nesses três modos de enunciação, GIO situa HEL como locutor *capaz de* – na acepção geral benvenistiana de capacidade locutória – converter a escrita em fala, embora ela ainda não o seja, por ainda não ler alfabeticamente. O diálogo se marca de maneira mais explícita, nessas enunciações interrogativas, em partículas verbais (“vamo lê”, “qué ouví”, “qué terminá”) e pronominais (“tu”) que posicionam a criança e o outro como parceiros da alocação falada-escrita.

Afinal, a interrogação “é uma enunciação construída para suscitar uma ‘resposta’, por um processo lingüístico que é ao mesmo tempo um processo de comportamento com dupla entrada” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 86). Essa entrada é dupla, pois envolve a forma como a enunciação do locutor afeta o alocutário e dele suscita uma enunciação de retorno.

Ainda não capaz de uma conversão escrita-fala propriamente dita, HEL ignora, em um primeiro momento, as convocações de GIO para ler(em) em voz alta (“HEL: e essa? [= interrompe a leitura de GIO e aponta uma gravura na página aberta do livro]”).

Em um segundo momento, porém, a criança atende, à *sua* maneira, às convocações do outro, simulando o ato de ler em voz alta (“HEL: ãhHH! olha! @ ‘oi, que você tá fazendo aqui?’ [= fala com voz de personagem, pegando nas mãos uma gravura em alto relevo do personagem coelho] [...] ‘o coelho caiu e topeçô’ [= fala com voz de narradora e vira a página] ‘o coelho tava @’”; “e o coelho tava correndo e @ e se machucô!’ [= bate a mão na superfície da mesa]”).

A **intersubjetividade constitutiva**, atualizada nessa **comunicação intersubjetiva** via enunciações faladas, antecipa uma **subjetividade** e uma **socialidade** vindouras, via enunciações escritas a serem produzidas e, mais especificamente no que concerne a essa micro-operação I, compreendidas pela criança. Subjetividade e socialidade entendidas, aqui, como capacidades do locutor de, ao enunciar, situar-se como sujeito da enunciação e como participante da sociedade – neste caso, como participante de uma prática social de leitura em voz alta com o outro.

II – Convocação da criança pelo outro para que preencha o lugar enunciativo de escrevente

Recorte enunciativo 2a – Alocução falada-escrita

- Idade da criança:** 3;6.14.
Data da sessão: 13/10/2018 (sessão 4).
Participantes: HEL (criança); GIO (investigador).
Situação: HEL está na casa de GIO, com o qual se senta à mesa da cozinha, em cuja superfície se encontram um caderno de desenhar, lápis de cor e canetinhas hidrocores. Após colarem um adesivo da Cinderela em uma folha do caderno, GIO convoca HEL a desenhar a personagem.
- GIO: vamo desenhá ela?
 HEL: vamo @ temo que desenhá /
 [...]
 GIO: tu sabe o nome dessa princesa?
 HEL: qual o nome dessa? [= pergunta apontando para o adesivo]
 GIO: essa é @ CINDERELA @ tá escrito aqui embaixo, ó [= responde também apontando para o adesivo]
 [...]
 HEL: cindereelaaa [= fala enquanto desliza uma canetinha azul sobre a folha] @ faz uma cinderela pra mim? [= pede a GIO alcançando-lhe a canetinha]
 GIO: tu qué que eu desene pra ti?
 HEL: sim [= responde em tom tímido]
 GIO: ah, mas eu queria tanto vê um desenho teu! @ faz como tu acha que sabe / eu não vô /
 HEL: faz / faz uma cinderela
 GIO: ah, faz um pra mim aí
 HEL: eu não sei fazê cinderela
 GIO: faz como tu acha que é
 [...]
 HEL: eu não consigo desenhá a a cinderela
 GIO: ah, mas vai lá, tenta!
 Com: HEL faz um risco azul na folha.
 HEL: ó, eu não consigo
 GIO: consegue, ó! tá conseguindo / isso!
 Com: HEL risca mais um pouco, mas interrompe novamente.
 HEL: eu não consigo desenhá! [= desliza a mão livre sobre o rosto, em sinal de frustração]
 GIO: consegue sim! @ vai lá, vai! vai! [= incentiva sacudindo as mãos e os braços]
 Com: HEL sorri com o gesto de incentivo de GIO e volta a riscar.
 HEL: cin-de-re-laaa [= silaba enquanto faz o risco azul vertical na folha, cf. recorte 2b, a seguir] @ tá, mais eu não tô desenhando a cinderela!!!

Recorte enunciativo 2b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 2, o **aspecto** que se destaca é a convocação, por parte do outro, para a criança produzir uma escrita icônica via desenho da Cinderela (“GIO: vamo desenhá ela? HEL: vamo @ temo que desenhá”).

A despeito de sua adesão inicial à convocação do outro, a criança logo se mostra frustrada, por não conseguir iconizar o pensamento e produzir contornos gráficos similares aos do referente. Diante dessa sua frustração, o outro insiste em convocá-la a realizar tal iconização, mesmo ela ainda não sendo disso capaz.

Se, no recorte anterior, a convocação da criança pelo outro para o preenchimento do lugar coenunciativo de leitor ocorria, sobretudo, via interrogações, neste recorte, a convocação da criança pelo outro para o preenchimento do lugar enunciativo de escrevente ocorre, sobretudo, via intimações (“GIO: ah, mas eu queria tanto vê um desenho teu! @ faz como tu acha que sabe [...] ah, mas vai lá, tenta! [...] consegue, ó! tá conseguindo / isso!”).

Caracterizada por “ordens, pelos concebidos em categorias como o imperativo, o vocativo”, a função intimativa implica “uma relação viva e imediata do enunciador ao outro numa referência necessária ao tempo da enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 86).

Neste caso, trata-se de uma referência necessária ao preenchimento, pela criança, do tempo (e do espaço) da enunciação escrita (“GIO: consegue sim! @ vai lá, vai! vai! [= incentiva sacudindo as mãos e os braços] Com: HEL sorri com o gesto de incentivo de GIO e volta a riscar. HEL: cin-de-re-laaa [= silaba enquanto faz o risco azul vertical na folha]”).

Tanto quanto a convocação à leitura, no recorte anterior, a convocação à escrita, neste recorte, dá testemunho do papel fundante da **condição de diálogo** no estabelecimento da **dupla capacidade enunciativa de subjetividade e de socialidade** via enunciação escrita. Convocada pelo outro, a criança passa a situar-se nessa maneira outra de na língua e de na sociedade estar.

III – Apresentação, à criança e pelo outro, de artefatos e de modos próprios à enunciação escrita

Recorte enunciativo 3 – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	3;5.24.
Data da sessão:	22/09/2018 (sessão 3).
Participantes:	HEL (criança); GIO (investigador); MÃE; LUI (primo, um ano mais velho).
Situação:	HEL está na sala de jantar da casa de sua AVÓ, sentada à mesa junto com LUI, e ganha de presente de GIO materiais para escrever e desenhar. Depois, os três se deslocam para a sala de estar, onde estão outros familiares.
GIO:	eu trouxe um caderno de desenho pra gente desenhá [= alcança a HEL o caderno]
HEL:	OLHA! [= fala maravilhada enquanto abre o caderno] a pincesa aaana!
GIO:	o lápis de cor [= alcança a HEL um embrulho com lápis de cor]
[...]	
GIO:	óóó [= alcança a HEL um apontador rosa em formato de pato]
Com:	HEL pega o apontador e o examina curiosa.

HEL dá pa mim @ dá pa mim, dindo [= pega uma borracha rosa sobre a mesa] quê isso? [= pega o lápis de escrever ao lado da borracha] é uma caneta

GIO: ó @ as cane / as canetinha, ó [= abre o pacote de canetinhas e mostra uma azul a HEL]

[...]

HEL: olha só isso, Litieli @ óóóolha @ uma caneta [= mostra o lápis de escrever para a MÃE, a quem se refere pelo nome, “Litiele”]

MÃE: que linduuu! deixa eu vê esse caderno [= abre o caderno de desenhar] é de princesa que o dindo comprôô, que linduuu!

HEL: é pa mim desenhá um um desenho @ olha só quem tá aqui na minha caneta! [= mostra o lápis de escrever de novo para a MÃE]

MÃE: que lindo! é a baaarbi! @ quê que é isso aqui? [= pega o apontador em formato de pato] um apontador!

[...]

GIO: ó, tu pode desenhá com esse aqui, ó [= alcança a HEL o lápis de escrever] com esse aqui ou com uma canetinha mesmo [= vira para cima o pacote de canetinhas]

[...]

GIO: tu viu teu apontador? tu sabi pra que funciona isso? [= mostra o apontador a HEL]

HEL: então liga [= pede olhando para o apontador na mão de GIO]

[...]

GIO: isso aqui é pra tu aponta, ó [= pega o lápis]

Com: HEL passa a borracha na folha e volta a atenção novamente para o apontador, tentando pegá-lo da mão de GIO.

GIO: por exemplo, o lápis aqui, ó [= gira o lápis dentro do apontador]

Com: HEL pega o apontador e o lápis da mão de GIO.

GIO: tem que girá

Com: HEL olha o apontador e, sem tentar utilizá-lo, fecha-o.

HEL: deu

[...]

Com: HEL e LUI estão sentados sobre o tapete da sala de estar, em torno de um caderno de desenho, no qual LUI faz um círculo acinzentado tentando desenhar um coração.

HEL: não é um ovo! XXX ó [= pega um lápis de cor verde, segurando-o frouxamente pela ponta superior da haste]

LUI: CORAÇÃO!

Com: HEL faz riscos verdes no interior do círculo acinzentado de LUI.

MÃE: a Helena não pega firme o lápis

Neste recorte enunciativo 3, o **aspecto** que se destaca é a apresentação à criança, por parte do outro, de artefatos e de modos próprios ao escrever. No recorte enunciativo 1, é já possível flagrar a apresentação de um artefato (livro) e de um modo próprio ao ler (a posição correta do livro) (“Com: HEL folheia as páginas com o livro de ponta-cabeça. GIO: ihhh, tu tá com o livro virado [= posiciona o livro corretamente]”). Neste terceiro recorte, porém, o que se observa é uma apresentação de artefatos e de modos próprios ao escrever.

Quanto aos artefatos, a apresentação destes é ilustrada por segmentos como os seguintes: “GIO: eu trouxe um **caderno de desenho** pra gente desenhá [= alcança a HEL o caderno] [...] o **lápis de cor** [= alcança a HEL um embrulho com lápis de cor] [...] ó @ as cane / as **canetinha**, ó [= abre o pacote de canetinhas e mostra uma azul a HEL]”.

Além de nomear os artefatos, o outro busca predicá-los à criança (“GIO: ó, tu pode desenhá com esse aqui, ó [= alcança a HEL o lápis de escrever] com esse aqui ou com uma canetinha mesmo [= vira para cima o pacote de canetinhas] [...] tu viu teu apontador? tu sabi pra que funciona isso? [= mostra o apontador a HEL] HEL: então liga [= pede olhando para o

apontador na mão de GIO] GIO: isso aqui é pra tu aponta, ó [= pega o lápis] por exemplo, o lápis aqui, ó [= gira o lápis dentro do apontador”]).

Quanto aos modos próprios ao escrever, a MÃE comenta a relação da criança com o artefato *lápiz* (“HEL: não é um ovo! XXX ó [= pega um lápis de cor verde, segurando-o frouxamente pela ponta superior da haste] MÃE: **a helena não pega firme o lápis**”).

Apesar de o comentário da MÃE mencionar o lápis, mais do que a funcionalidade deste – caso dos artefatos nos segmentos anteriores desse recorte –, predomina, em tal comentário, um testemunho do outro acerca do modo como a criança se relaciona com o artefato em questão e, mais amplamente, com o próprio uso da mão na emissão gráfica.

Impõe-se, neste momento da relação inicial de HEL com a escrita enquanto forma secundária da língua, a necessidade de remodelagem dos caracteres distintivos **modo operatório** e **domínio de validade** como atuam na fala enquanto forma primária da língua.

A remodelagem do modo operatório implica mudanças sensório-motoras – neste caso, da coordenação motora necessária ao manejo de artefatos como o lápis de escrever. Trata-se da passagem de uma motricidade ligada à voz para uma motricidade ligada à mão: “A voz é instrumento da phonè / A mão é instrumento da graphè [...] A relação voz ~ orelha é substituída pela relação mão ~ olho” (BENVENISTE *in* FENOGLIO, 2019b, p. 105).

Já a remodelagem do domínio de validade implica mudanças simbólicas – neste caso, a descoberta de artefatos utilizados em práticas sociais que envolvem o ler, o escrever, o desenhar, o pintar. Trata-se da “inclusão do falante [escrevente] em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 101).

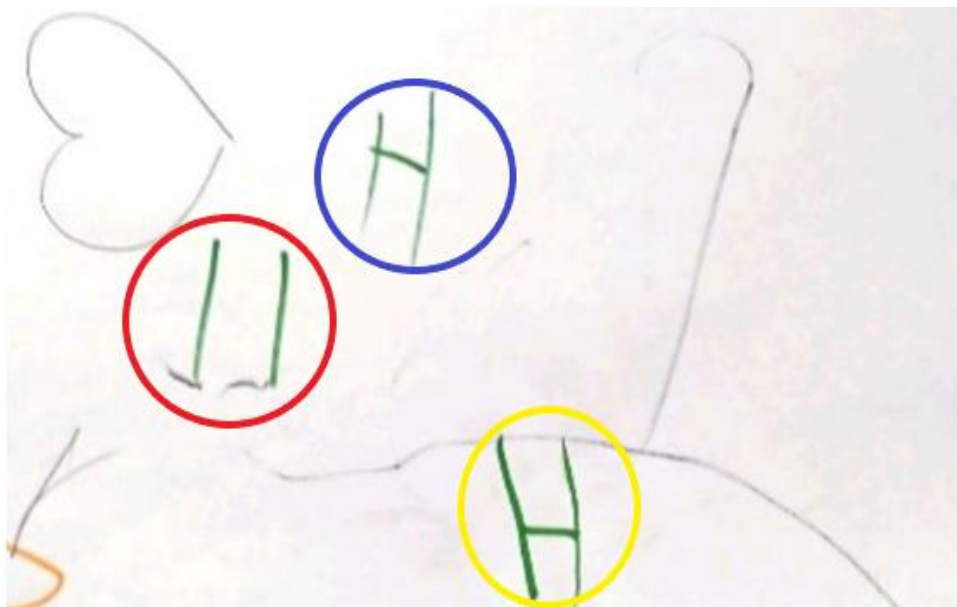
IV – Apresentação, à criança e pelo outro, da letra inicial do nome próprio dela

Recorte enunciativo 4a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	3;5.24.
Data da sessão:	22/09/2018 (sessão 3).
Participantes:	HEL (criança); GIO (investigador, filmando); MÃE; JUL (prima, de 14 anos).
Situação:	HEL está na sala de estar da casa de sua AVÓ, sentada sobre o carpete, desenhando, com várias pessoas ao seu redor, mas participam efetivamente do diálogo JUL, MÃE e GIO.
JUL:	agora tu desenhaaa @@@ faz a letra do teu nome
Com:	HEL vira a folha do caderno de desenho.
[...]	
JUL:	tá, olha aqui @ agora tu faz assim, ó @ olha aqui, ó, presta atenção / te dô um picolé @ qué um picolé?
HEL:	dindo, pode levá tudo pa casa @ já risqueei [= olha para GIO, relutante em escrever]
Com:	JUL ri.

GIO: tu já riscôôô?
 JUL: olha aqui, ó @ tu faz dois risquinho, ó @ dois risquinho, né? [= inicia o registro do grafema <H>, fazendo as duas retas verticais deste, cf. grifo vermelho no recorte 4b]
 HEL: tá! espela aí, dindo @ que eu vô fazê mais uma vez [= insere uma reta horizontal na base inferior de cada reta vertical do <H> iniciado por JUL, cf. grifo vermelho no recorte 4b]
 JUL: não, ó @ tu vai fazê assim, ó [= interrompe HEL e pega a sua mão] segura a caneta, segura a caneta [= alcança a caneta a HEL]
 Com: HEL segura o próprio pé.
 JUL: não @ tu segura a caneta [= alcança a caneta a HEL novamente] @ isso, faz dois risquinho
 Com: HEL tenta riscar delicadamente sobre a folha, fazendo dois grandes rabiscos na lateral direita desta, cf. recorte 4b.
 JUL: Helena, tu tem que pegá direitinho @ ó @ dois risquinho assim e um risquinho no meio [= escreve o grafema <H> acima dos dois rabiscos de HEL, cf. grifo azul no recorte 4b]
 Com: HEL tenta obedecer a JUL.
 JUL: ó @ pega essa daqui que essa daqui é forte [= troca de canetinhas com HEL] @ ó, segura @ segura a caneta @ isso
 Com: JUL põe as duas mãos sobre a de HEL e a ajuda a desenhar um <H>, cf. grifo amarelo no recorte 4b.
 JUL: viiiu!
 HEL: ô, dindo @ agora pode levá tudo pa casa
 GIO: tá, eu vô levá então

Recorte enunciativo 4b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 4, o **aspecto** que se destaca é a apresentação à criança, por parte do outro, da letra inicial do nome próprio dela, o que ele faz

- (1) escrevendo *pela e para* a criança (“JUL: olha aqui, ó @ tu faz dois risquinho, ó @ dois risquinho né? [= inicia o registro do grafema <H>, fazendo as duas retas verticais deste, cf. grifo vermelho no recorte 4b]”);
- (2) mostrando à criança como escrever manualmente (“JUL: ó, segura @ segura a caneta @ isso Com: JUL põe as duas mãos sobre a de HEL e a ajuda a desenhar um <H>, cf. grifo amarelo no recorte 4b”).

Nesses dois modos de enunciação, o outro não só convoca a criança a preencher um lugar enunciativo de escrevente (*cf.* micro-operação II), mas também lhe sustenta esse lugar, tomando o grafema <H> como um ponto de ancoragem dessa sustentação.

Tal grafema não é qualquer um: trata-se da letra inicial do nome próprio da criança. A apresentação dessa letra, à criança e pelo outro, é acompanhada da convocação deste para que ela produza o referido grafema: “JUL: **agora** tu **desenhaaa @@@ faz** a letra do teu nome”.

Esses movimentos de apresentação e de convocação são linguisticamente realizados por instrumentos como formas dêiticas (de tempo e de pessoa, a exemplo de “agora” e de “tu” no segmento anterior, mas também de espaço, a exemplo de “tá, olha **aqui**” e “pega **essa daqui**”) e como imperativos verbais (a exemplo de “desenhaaa” e “faz” no segmento anterior, mas também a exemplo de “**helena tu tem que pegá** direitinho” e “ó @ **segura** a caneta”).

Por meio da dêixis e da função intimativa, o outro chama a atenção da criança para a letra inicial de seu nome próprio, abrindo-lhe o caminho para a instalação de um repertório de unidades significantes, passíveis de combinações igualmente significantes: o alfabeto. Tal abertura tem como chave o nome próprio por este ser, para a criança, o signo linguístico por excelência de sua subjetividade e de sua socialidade.

A esse respeito, estudos de aquisição da escrita filiados a distintas perspectivas teóricas enfatizam a centralidade do nome na relação inicial da criança com a língua em sua realização gráfica. Embora não trate do vir a ser escrevente, Benveniste aborda o caráter subjetivo e social do nome próprio no vir a ser falante. Em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (1963), o linguista defende que

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. (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 31).

Já em “O antônimo e o pronome em francês moderno” (1965), Benveniste relaciona o que chama de *nome próprio social* e de *nome próprio de locutor*.

Acerca do primeiro, diz o autor: “O que se entende comumente por nome próprio é uma marca convencional de identificação social tal que ela possa designar constantemente e de maneira única um indivíduo único” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 204).

Acerca do segundo, afirma o linguista: “À semelhança e à diferença do nome próprio social, MOI é, na instância de discurso, a designação própria [*autique*] daquele que fala: é o seu

nome próprio de locutor, aquele pelo qual um falante, sempre e somente ele, se refere a si próprio enquanto falante” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 204).

Apesar de os dois tipos de nomes partilharem traços sintáticos e funcionais (por exemplo, podem ser empregados sozinhos, ser seguidos de apostos qualificadores, desempenhar função predicativa, ser regidos por preposições, dentre outros traços), diferem em termos de referência, mas, nessa diferença,

Os dois se completam: MOI, nome próprio de todo locutor, instantâneo à locução, **sui-referência no discurso**, antônimo; Pierre, nome próprio permanente de um indivíduo, **referência objetiva na sociedade**, antropônimo. Esta conjunção “MOI, *Pierre*” define o sujeito, a um só tempo, por sua situação contingente de falante e por sua individualidade distintiva na comunidade. (BENVENISTE, 1974 [1965], p. 201).

Na aquisição da escrita, o antropônimo parece conter um caráter não só social, mas também subjetivo, na medida em que, em sociedades como a brasileira, ele tende a fornecer a base de sustentação para a inserção da criança tanto na língua como escrevente quanto – e por conseguinte – na sociedade como participante de uma maneira outra além daquela como já participa via enunciação falada.

A partir dessa marca convencional em que é identificada e se identifica socialmente, a criança começa a produzir as primeiras letras e a reconhecer essas que toma como as letras de seu nome em outros nomes de seu universo social e cultural. Não seria, então, exagero propor que, além de um **caráter social** e de um **caráter subjetivo**, o nome próprio contém um **caráter semiológico**.

E isso tanto na aquisição da língua em sua realização vocal quanto na aquisição da língua em sua realização gráfica. Afinal, se, na primeira, a formação dos símbolos passa pela aquisição do próprio nome e dos demais nomes, na segunda, os símbolos já formados fonicamente são retomados e retransmitidos graficamente, além de outros símbolos que se formam na própria formação da escrita infantil.

Em ambas as aquisições, porém, a criança depara com um dos caracteres distintivos da língua no conjunto dos sistemas semiológicos: o fato de que um número limitado de elementos de base (fonemas e grafemas) se presta a ilimitadas combinações.

Na relação inicial da criança com a escrita, talvez mais do que em sua relação inicial com a fala, dada a insistência do outro para que a criança escreva o seu nome próprio, este parece ser a “mola desta subjetividade” (BENVENISTE, 200 [1965], p. 69) e, acrescentaria eu, desta socialidade, senão novas, renovadas, porque ligadas a modos outros de na língua e de na sociedade estar.

V – Alternância, pela criança, de atitude de locutor em relação ao preenchimento dos lugares de leitor e de escrevente

Recorte enunciativo 5 – Alocução falada-escrita

Idade da criança: 3;4.19.
Data da sessão: 17/08/2018 (sessão 2).
Participantes: HEL (criança); GIO (investigador); MÃE; AVÓ; TIA; VIC (primo, de 6 meses).
Situação: HEL está na cozinha da casa de sua AVÓ, onde, cercada por familiares, manuseia um livro da Turma da Mônica que é uma paródia do conto de fadas *A bela e a fera*.

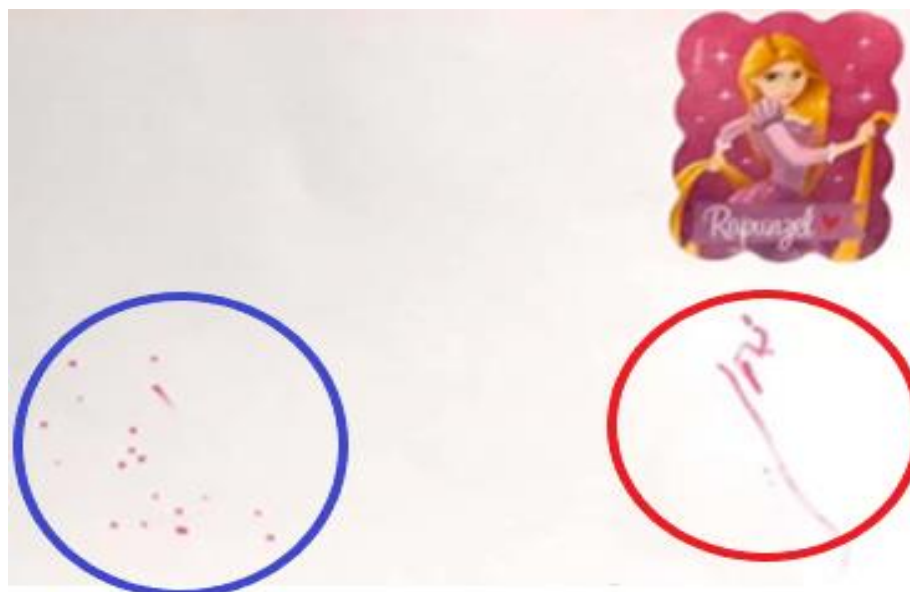
HEL: eu num sei lê
TIA: tu qué que eu leia pra ti?
MÃE: tá, mas tem que / @ tu não vai contá pra mim a estorinha?
HEL: depois eu te conto @ agora não
GIO: conta a estorinha pra mamãe
HEL: “ERA UMA VEZ um buxo XXX”
MÃE: conta pro Vicente a estorinha
GIO: como é que começa a estorinha?
HEL: ó, espera @ ÔS colega! fica quieto que eu vô contá uma estória [= abre o livro novamente]
AVÓ: tá @ então conta a tua estória
MÃE: conta, coleguinha, a sua estória
TIA: eu quero sabê @ eu tô curiosa
GIO: a gente vai ficá quieto @ pra tu contá a estória
HEL: vô contá uma estória [= folheia o livro]
GIO: conta então @ tu tem que virá as páginas e i contando e i lendo
TIA: é, lê o que tá escrito aqui
AVÓ: lê o que tá escrito aqui @ conta pra nós
HEL: “era uma vez buxa XXX”

Recorte enunciativo 6a – Alocução falada-escrita

Idade da criança: 3;06.14.
Data da sessão: 13/10/2018 (sessão 4).
Participantes: HEL (criança); GIO (investigador).
Situação: HEL está sentada à mesa da cozinha da casa de GIO, o qual cola para ela um adesivo da Rapunzel na folha do caderno de desenho.

GIO: então tem que desenhá agora com a caneta rosa
Com: HEL retira a tampa da canetinha rosa e, segurando-a firme, risca na folha, abaixo do adesivo, *cf.* grifo vermelho no recorte 6b.
GIO: issooo! [= move os braços e as mãos em um gesto de aprovação] tá lindooo! vaaai!
Com: HEL sorri e volta a riscar.
GIO: isso! tenta desenhá como tá aqui [= aponta para o adesivo] consegue / olha só, conseguiu! @ tá riscando o desenho? @ embaixo vai
HEL: ai, dindo, eu não consigooo @ riscááá
GIO: consegue
HEL: não sei, ó / tem que fazê assim, ó [= usa a canetinha para pontilhar a folha, *cf.* grifo azul no recorte 6b] tem que fazê umas boliiinhaas
GIO: arrã
HEL: do vestido deela
GIO: arrã
HEL: e a gente vai / e eu não tô / e eu não consigo fazê
GIO: tu não consegue fazê?
HEL: sim
GIO: mas olha aqui [= aponta para a folha] ficô bonitinho essas bolinha @ parecido com o vestido dela
HEL: XXX faz pra mim?
Com: GIO ri.
HEL: faz faz

Recorte enunciativo 6b – Enunciado escrito



Nestes recortes enunciativos 5 e 6, destacam-se dois aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne à mudança de atitude de locutor que, no recorte 5, HEL demonstra em sua relação com o alocutário e com a “leitura”.

De início, a criança nega-se a ler, enunciando tal recusa com um tom descendente, o qual parece evocar uma atitude de constrangimento (“HEL: eu num sei lêêê”). Isso suscita do alocutário diferentes reações, seja se oferecendo para ler para ela (“TIA: tu qué que eu leia pra ti?”), seja lhe pedindo para ler para si (“MÃE: tu não vai contá pra mim a estorinha?”). HEL ignora a pergunta da TIA e responde negativamente à da MÃE (“HEL: depois eu te conto @ **agora não**”).

Quando GIO lhe pede “conta a estorinha pra mamãe”, a recusa da criança vira aceitação: ela inicia uma “leitura” em voz alta, marcando tal início com a atualização de uma expressão fraseológica prototípica de narrativas infantis, expressão enunciada em um tom ascendente, que parece evocar uma atitude de empolgação (“**ERA UMA VEZ** um buxo”).

Essa passagem da relutância à reivindicação do preenchimento do lugar coenunciativo de leitor fica mais saliente na sequência do recorte (“HEL: ÔS colega! fica quieto que eu vô contá uma estória [= abre o livro novamente] [...] vô contá uma estória [= folheia o livro] [...] era uma vez buxa XXX”).

O **segundo aspecto** diz respeito à alternância que, no recorte 6, a criança demonstra entre a relutância em preencher o lugar enunciativo de escrevente e a reivindicação – ainda que não tão verbalizada como no recorte 5 – do preenchimento desse lugar.

No começo, HEL aceita “escrever” (“GIO: então tem que desenhá agora com a caneta rosa Com: HEL retira a tampa da canetinha rosa e, segurando-a firme, risca na folha, abaixo do adesivo, *cf.* grifo vermelho no recorte 6b”).

Em seguida, a aceitação vira recusa e esta, mediante a intervenção do outro, vira novamente aceitação, em um vaivém de asserções negativas e positivas (“HEL: ai, dindo, **eu não consigooo @ riscááá** GIO: consegue HEL: **não sei, ó / tem que fazê assim, ó** [= usa a canetinha para pontilhar a folha, *cf.* grifo azul no recorte 6b] **tem que fazê** umas boliiinhaas”).

Por fim, a aceitação vira novamente recusa, seguida de demanda de ajuda ao outro (“HEL: e a gente vai / e eu não tô / e eu não consigo fazê [...] XXX **faz pra mim?** Com: GIO ri. HEL: **faz faz**”).

Como se vê, enquanto no recorte anterior o movimento da criança era da recusa à aceitação de ler, neste recorte, o seu movimento é da aceitação de escrever à recusa de tal ato e, desta, novamente à aceitação e, desta, novamente à recusa (aceitação → recusa → aceitação → recusa).

Poder-se-ia questionar o que de enunciativo há nessa micro-operação de alternância de atitude de locutor da criança em relação ao preenchimento de lugares de enunciação. A despeito do psicologismo que se pode atribuir às atitudes de relutância e de reivindicação, o que delas aqui interessa é a relação que cada uma dá a ver da criança com a leitura e com a escrita.

Essa **relação locutor-língua** não é senão a **subjetividade** como por Benveniste concebida, a saber, como “capacidade do locutor de situar-se como ‘sujeito’. [...] Ora, essa ‘subjetividade’, quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem”, ao que acrescenta o linguista: “É ‘ego’ quem *diz* ‘ego’. Encontramos aí o fundamento da ‘subjetividade’, que se determina pelo estatuto linguístico da ‘pessoa’” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 259-260).

Considerando, de uma parte, que “a formulação ‘é ‘ego’ quem *diz* ‘ego’” pode ser parafraseada por ‘é *sujeito* quem *diz* ‘eu’’. Ou ainda: ‘É sujeito quem assume a posição de ‘eu’” (FLORES, 2013a, p. 100) e, de outra parte, que a condição desse posicionar-se enunciativamente é o fundamento linguístico, podemos concluir que a língua é o fundamento da subjetividade enquanto capacidade locutória.

Entretanto, sendo a criança um locutor em constituição, o fundamento linguístico não está nela ainda estabelecido. Logo, a capacidade do pequeno falante/escrevente de assumir a posição de “eu” – sobretudo em uma relação muito inicial com a língua em sua realização vocal ou (caso de HEL aqui) em sua realização gráfica – é muito restrita.

Dessa restrição, dão testemunho os dois últimos recortes, os quais indiciam que a criança parece reconhecer – e constranger-se com – o *status nascendi* de sua capacidade enunciativa vinculada ao ler e ao escrever. Tais reconhecimento e constrangimento não a impedem, no entanto, de tentar assumir a posição de “eu” na leitura e na escrita, de forma que ela oscila entre a relutância em preencher os lugares de leitor e de escrevente e a tentativa de preenchê-los.

Essa oscilação é marcada tanto por contornos entonacionais descendente e ascendente que evocam, respectivamente, atitudes de constrangimento e de empolgação quanto por recusas e por aceites verbalizados, também respectivamente, por asserções negativas e positivas.

Como nos diz Benveniste (2006 [1970], p. 86), “Em seu rodeio sintático, como em sua entonação, a asserção visa a comunicar uma certeza, ela é a manifestação mais comum da presença do locutor na enunciação”, tendo “instrumentos específicos que a exprimem ou a que a implicam, as palavras *sim* e *não* afirmando positivamente ou negativamente uma proposição”.

Se, em micro-operações anteriores (I, II e IV), eram a interrogação e a intimação as funções sintáticas predominantes nas convocações da criança pelo outro, nessa micro-operação V, é a asserção a função sintática predominante na enunciação falada da própria criança face ao outro e face à língua em sua realização gráfica, em relação à qual ela alterna de atitude de locutor, ora relutando em preencher um lugar no interior dessa forma secundária de realização linguística, ora reivindicando esse preenchimento.

A noção de *atitude de locutor* comparece, com algumas variações terminológicas, em três textos de Benveniste.

Em “Da subjetividade na linguagem”, o linguista observa que, em construções do tipo *eu suponho que X / eu presumo que X*, “há uma atitude indicada, não uma operação descrita”, sendo a proposição que se segue a *que* “o verdadeiro enunciado, não a forma verbal pessoal que a governa”, forma que é “o **indicador de subjetividade**. Dá à asserção que segue o contexto subjetivo – dúvida, presunção, inferência – próprio para caracterizar a **atitude do locutor** em face do enunciado que profere” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 291).

Em “A forma e o sentido na linguagem”, lemos: “Com o signo, atinge-se a realidade intrínseca da língua; com a frase, liga-se às **coisas fora da língua**; e, enquanto o signo tem por parte constituinte o significado, que lhe é inerente, o sentido da frase implica a referência à situação de discurso e a **atitude do locutor**” (BENVENISTE, 1974 [1966/1967], p. 225).

Em “O aparelho formal da enunciação”, lemos: “[...] organizam-se aqui todos os tipos de modalidades formais”, sendo alguns desses tipos de cunho verbal, “como os ‘modos’ (optativo, subjuntivo) que enunciam **atitudes do enunciadore** do ângulo daquilo que enuncia (expectativa, desejo, apreensão)”, e outros de cunho fraseológico (“talvez”, “sem dúvida”,

‘provavelmente’) e indicando incerteza, possibilidade, indecisão, etc., ou, deliberadamente, **recusa de asserção**” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87).

A partir dessas formulações benvenistianas, entendo a atitude do locutor como a posição enunciada em seu discurso, o modo como ele se situa enquanto *eu* face ao *tu* e face ao *ele*.

Se, nesses recortes 5 e 6, algo se pode dizer da atitude de locutor de Helena em termos de alternância ora entre relutância e reivindicação, ora entre constrangimento e empolgação no preenchimento dos lugares de leitor e de escrevente, trata-se de evocações de – para retomar uma expressão benvenistiana – “coisas fora da língua” (sentimentos, estados de espírito etc.).

De um ponto de vista enunciativo, essas evocações não senão “efeitos de sentido” ligados à “manifestação da subjetividade [, a qual] só tem relevo na primeira pessoa” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 291-292).

Tais efeitos são produzidos tanto por índices específicos (formas de pessoa, de espaço e de tempo) quanto por procedimentos acessórios (demais instrumentos linguísticos, segmentais e prosódicos, como as partículas léxico-gramaticais e os contornos entonacionais característicos das funções sintáticas), o que mostra a transversalidade da enunciação em relação aos diferentes níveis da língua.

Na ausência de um **aparelho formal da enunciação escrita** por meio do qual possa preencher, efetivamente, os lugares de leitor e de escrevente, a criança recorre ao seu **aparelho formal da enunciação falada** ora para recusar tais preenchimentos, ora para reivindicá-los e, mesmo, para simulá-los.

VI – Manejo, pela criança, de artefatos e de modos próprios à enunciação escrita

Recorte enunciativo 7 – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	3;6.14.
Data da sessão:	13/10/2018 (sessão 4).
Participantes:	HEL (criança); GIO (investigador); MÃE.
Situação:	HEL está sentada à mesa da cozinha da casa de GIO.
HEL:	dindo, me dá me dá [= tenta alcançar o apontador, que está um pouco mais distante na mesa]
GIO:	o apontador? [= alcança o apontador a HEL] quê que o apontador faz?
HEL:	ele @ [= tenta abrir o apontador]
GIO:	ele serve pra quê?
HEL:	tem que tirááá
GIO:	qué que eu tire pra ti?
HEL:	tira a tampa [= alcança o apontador a GIO]
GIO:	vô tirá a tampa pra ti então
Com:	GIO retira a tampa do apontador e o devolve a HEL.
HEL:	dindo @ XXX eu vô querê essa [= pega um lápis de cor laranja e o insere no apontador]
GIO:	mas esse aí a ponta já tá grossa / vai quebrá @ esse aqui que a ponta precisa, ó [= aponta para o lápis de escrever sobre a mesa]
HEL:	essa? [= solta o lápis de cor laranja e pega o lápis de escrever]
GIO:	arrã

- Com: Com a mão esquerda, HEL segura o apontador e, com a mão direita, insere dentro dele o lápis de escrever, apontando-o.
- GIO: parece outra criança, né, do último encontro [= comenta sorrindo para a MÃE, a qual está sentada na sala ao lado da cozinha e não aparece no campo de visão da filmadora]

Recorte enunciativo 8a – Alocução falada-escrita

- Idade da criança:** 3;8.28.
- Data da sessão:** 27/12/2018 (sessão 6).
- Participantes:** HEL (criança); GIO (investigador).
- Situação:** HEL e GIO estão sentados na cozinha da casa de GIO, com materiais de desenhar e de escrever sobre a mesa. GIO convoca HEL a escrever um bilhete para uma “sereia”.
- HEL: essa! [= pega uma canetinha bicolor, com uma ponta rosa e outra amarela]
- GIO: essa? @ então vamo fazê assim, ó BEM VINDA, SEREIA!
- HEL: bem vinda seleia? [= retira a tampa da ponta rosa]
- GIO: arrã, escreve aí
- HEL: eu vô escrevê ela rosa [= começa a riscar a folha com a ponta rosa da canetinha]
- GIO: tá
- HEL: “seleia @ com ropa @ e quando pegô o dindo godô @” [= fala sorrindo e como se estivesse escrevendo uma estória enquanto riscar a folha com a ponta rosa]
- GIO: a sereia me pegô?! [= pergunta fingindo surpresa]
- HEL: sim [= continua riscando a folha]
- GIO: me levô pro fundo do mar?!
- HEL: sim [= continua riscando a folha]
- [...]
- GIO: o mar água que cor é?
- HEL: com a caneta azul [= pega outra caneta bicolor, desta vez com uma ponta rosa e outra verde]
- GIO: isso é azul?
- HEL: não [retira a tampa da ponta rosa]
- GIO: ou @ isso é azul? [= pega outra canetinha bicolor, com uma ponta azul e outra cinza, mostrando a ponta azul a HEL]
- HEL: não [= retira a tampa também da ponta verde e, com esta, começa a riscar a folha] olha aqui @
- GIO: olha / olha esse / tudo essa riscada! [= em posição ereta, riscar fortemente sobre a folha]
- HEL: e o quê que é isso? uma sereia?
- GIO: uma sereia de mar [= continua riscando forte sobre a folha]

Recorte enunciativo 8b – Enunciado escrito



Nestes recortes enunciativos 7 e 8, vemos situações nas quais novamente ganham relevo artefatos e modos próprios à enunciação escrita. Todavia, ao passo que, na micro-operação III, artefatos e modos dessa natureza eram apresentados pelo outro à criança, nessa micro-operação VI, é a criança que os maneja, o que parece indiciar uma mudança na relação sua com tais artefatos e modos.

No recorte enunciativo 7, HEL pede que GIO lhe alcance o apontador, mas ignora as perguntas dele sobre a funcionalidade desse artefato, pedindo-lhe ajuda para abri-lo (“GIO: qué que o apontador faz? HEL: ele @ [= tenta abrir o apontador] GIO: ele serve pra quê? HEL: tem que tirááá GIO: qué que eu tire pra ti? HEL: tira a tampa [= alcança o apontador a GIO]”).

Em seguida, após receber do outro o apontador aberto, a criança o utiliza para apontar um lápis de escrever (“Com: Com a mão esquerda, HEL segura o apontador e, com a mão direita, insere dentro dele o lápis de escrever, apontando-o”).

Ao ver HEL apontar o lápis, o outro faz um comentário (“GIO: **parece outra criança né do último encontro** [= comenta sorrindo para a MãE, a qual está sentada na sala ao lado da cozinha e não aparece no campo de visão da filmadora]”).

O que diferencia esse recorte 7 do recorte 3 (*cf.* micro-operação III) é não só uma mudança na relação da criança com os artefatos *lápiz e apontador* em termos de manejo adequado destes, mas também uma mudança de atitude do outro no que toca essa relação.

Se, no recorte 3, a MãE comentava: “a Helena não pega firme o lápis”; nesse recorte 7, GIO comenta: “parece outra criança, né, do último encontro”. Em ambos os recortes, de um lugar *terceiro*, “de fora” (*cf.* FLORES, 2019b) da experiência de vir a ser escrevente, o outro comenta *hic et nunc* a relação inicial da criança com a língua em sua realização gráfica. Tal relação é, nos dois casos, instanciada no manejo de artefatos e de modos próprios à enunciação escrita.

Por sua vez, o recorte enunciativo 8 (da sessão 6 de HEL) dá testemunho de mudanças na relação criança-escrita no que concerne aos recortes enunciativos 2 e 6 (ambos da sessão 4, de dois meses antes).

Se, no segundo e no sexto recortes, HEL relutava em preencher o lugar de escrevente (no recorte 2a, lemos: “HEL: eu não consigo desenhá! [= desliza a mão livre sobre o rosto, em sinal de frustração]”; no recorte 6a, lemos: “HEL: ai, dindo, eu não consigooo @ riscááá”), nesse oitavo recorte, ela tenta preenchê-lo sem frustrar-se com a sua capacidade enunciativa ainda nascente (“HEL: eu vô escrevê ela rosa [= começa a riscar a folha com a ponta rosa da canetinha] GIO: tá HEL: ‘seleia @ com roupa @ e quando pegô o dindo godo @’ [= fala sorrindo e como se estivesse escrevendo uma estória enquanto risca a folha com a ponta rosa]”).

Nessa tentativa de preenchimento, sustentada pelo outro (“GIO: a sereia me pegô?! [= pergunta fingindo surpresa] HEL: sim [= continua riscando a folha] GIO: me levô pro fundo do mar?! HEL: sim [= continua riscando a folha]”), vemos uma mudança não só na atitude da criança face à língua, mas também em sua **emissão gráfica** mesma. Embora tal emissão ainda não seja uma **produção gráfica** no sentido convencional, por ainda não conter formas reconhecíveis como pertencentes à escrita do português brasileiro, é visível a diferença entre os enunciados “escritos” dos recortes 2 e 6 e o enunciado “escrito” deste recorte 8.

No recorte 2b, há um único grande risco azul e pequenos riscos azuis e verdes. No recorte 6b, há alguns pontilhados rosas e um pequeno rabisco também rosa. Já neste recorte 8b, há um emaranhado de rabiscos verdes, rosas e amarelos que ocupam quase toda a folha.

A robustez gráfica do recorte 8b faz-se acompanhar, no recorte 8a, de um comentário da criança acerca de seus grafismos (“HEL: olha aqui @ olha / olha esse / **tudo essa riscaiada!** [= risca fortemente sobre a folha] GIO: e o quê que é isso? **uma sereia?** HEL: **uma sereia de mar** [= continua riscando forte sobre a folha]”).

Esse comentário de HEL (no recorte 8), a exemplo dos comentários da MÃE (no recorte 3) e de GIO (no recorte 7), é produzido *hic et nunc*, mas, diferentemente dos comentários anteriores, a produção deste ocorre “de dentro” (cf. FLORES, 2019b) da experiência de vir a ser escrevente. O comentador, aqui, não é o outro (*testis*), mas a própria criança (*superstes*).

Nesse testemunho discursivo, HEL refere-se à sua emissão, primeiro, como “riscaiada” e, depois, como “uma sereia de mar”, incorporando parte da referência do alocutário (“uma sereia”) e complementando-a (“de mar”). Nessas duas diferentes referências, a criança significa vocalmente os seus traços gráficos ainda indistintos, dando uma amostra de como, nessa singular situação enunciativa, a escrita está nela singularmente *tendo lugar*.

O *ter lugar* ilustrado pelo recorte 8 é distinto daqueles exemplificados em recortes anteriores, como os já mencionados recortes 2 e 6. Tudo se passa como se, nos recortes precedentes, a recusa da criança em assumir a posição de “eu” na escrita e a sua frustração nas tentativas dessa assunção barrassem qualquer possibilidade de ela atribuir alguma significação às suas emissões gráficas embrionárias. Em contrapartida, neste recorte 8, os rabiscos são pela criança vocalmente significados, como se ela já começasse a reconhecer, nessa forma outra de realização da língua que *virá a ser* a sua escrita, um lugar para si.

Além do testemunho de HEL sobre a presença da escrita nela, neste momento singular de seu vir a ser escrevente, vemos mudanças na maneira de a criança relacionar-se com o próprio corpo se compararmos tal momento a momentos antecedentes da relação inicial dela com a língua em sua realização gráfica.

Por exemplo, no recorte enunciativo 3, lemos: “HEL: ó [= pega um lápis de cor verde, **segurando-o frouxamente** pela ponta superior da haste]”, gesto que suscita o comentário da MÃE acerca do fato de a criança não pegar firme o lápis.

Por sua vez, no recorte enunciativo 4, lemos: “JUL: segura a caneta, segura a caneta [alcança a caneta a HEL] Com: **HEL segura o próprio pé**. JUL: não @ tu segura a caneta [= alcança a caneta a HEL novamente]”.

Já neste recorte enunciativo 8 (três meses depois dos dois primeiros recortes), lemos: “HEL: tudo essa riscada! [= **em posição ereta, risca fortemente** sobre a folha] [...] uma sereia de mar [= continua **riscando forte** sobre a folha]”.

É verdade que, no recorte 8b, vemos marcas gráficas disformes, ainda não semiotizadas pela língua. Porém, se a criança não está, neste recorte, ainda tão tomada pela **função simbólica** da escrita⁴⁷, já a vemos sob os efeitos mais incidentes da **função sensório-motora** desta, do que dá mostras as mudanças em sua postura corporal (do segurar o pé à posição ereta para “escrever”) e em sua motricidade manual (do segurar frouxo o lápis ao riscar forte). Trata-se, neste recorte 8, de uma remodelagem do modo operatório, na passagem da fala à escrita, mais perceptível do que no recorte 3.

VII – Tentativa de produção, pela criança, das letras iniciais de seu nome próprio

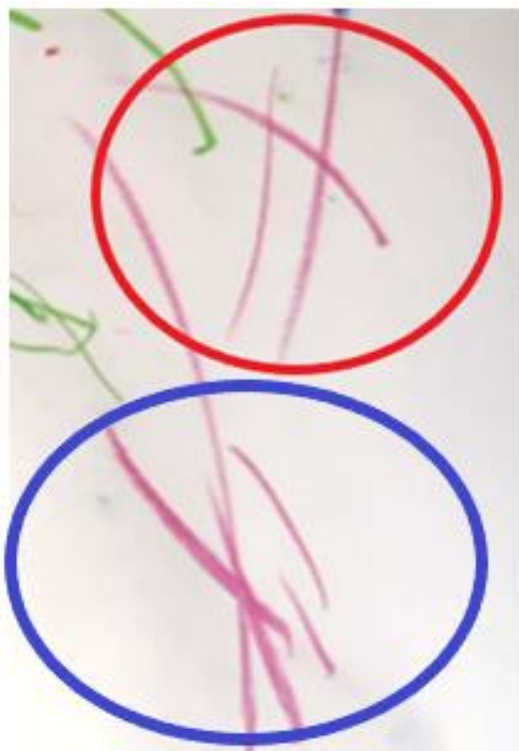
Recorte enunciativo 9a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	3;11.14.
Data da sessão:	15/03/2019 (sessão 8).
Participantes:	HEL (criança); GIO (investigador).
Situação:	HEL e GIO estão sentados na cozinha da casa de GIO, com materiais de desenhar e de escrever sobre a mesa. GIO convoca HEL a escrever o seu nome próprio para o Coelhoinho da Páscoa.
GIO:	olha só [= mostra uma canetinha rosa a HEL] com a rosa, ó [= escreve o grafema <H> em uma folha à sua frente, em um movimento acompanhado pelo olhar atento de HEL] a primeira letra do teu nome
Com:	HEL sorri movendo os braços para cima.
GIO:	qué fazê igual? [= alcança a canetinha a HEL]
HEL:	sim
GIO:	aqui, ó, faz igual aqui, ó [= aponta com o indicador para outra folha, à frente de HEL] faz igual, ó
Com:	HEL escreve o grafema <H> rapidamente sobre a sua própria folha, sem olhar para o mesmo grafema escrito na folha de GIO, cf. grifo vermelho no recorte 9b.
GIO:	aííí!!! muito beem!!! [= pega de volta a canetinha rosa de HEL] vamo fazê agora a otra, ó [= começa a escrever em sua própria folha novamente] esse é o <H>, é a primeira letra
HEL:	é a otaaa? [= pergunta olhando GIO escrever]
GIO:	esse é o <E> de <E> [= alcança novamente a canetinha rosa a HEL]

⁴⁷ Embora não se possa, de modo algum, dizer que ela esteja alheia a essa função. Afinal, a ação do simbolismo da escrita sobre a criança dá-se a ver em segmentos como estes em que HEL simula, respectivamente, o ato de ler em voz alta e o ato de escrever: “HEL: âhHH! olha! @ ‘oi que você tá fazendo aqui?’ [= fala com voz de personagem, pegando nas mãos uma gravura em alto relevo do personagem coelho] [...] ‘o coelho caiu e topeô’ [= fala com voz de narradora e vira a página] [...] ‘seleia @ com roupa @ e quando pegô o dindo godô @’ [= fala sorrindo e como se estivesse escrevendo uma estória enquanto risca a folha com a ponta rosa]”.

- Com: O modo como GIO enuncia “esse é o <E> de <E>” dá a entender que o segundo <E> refere-se à primeira sílaba do nome da criança, “Helena”.
- HEL: agora eu [= pega a canetinha e começa a “escrever” em sua folha]
- GIO: vê como é, vê como é [= vira a sua folha na direção de HEL, que o ignora]
- Com: Sem olhar para o grafema <E> escrito por GIO na folha deste, HEL produz, em sua própria folha, abaixo do grafema <H>, rabiscos que dão os ares da letra <E>, cf. grifo azul no recorte 9b.
- GIO: esse é o <E>?
- HEL: sim!
- GIO: tá [= sorri]

Recorte enunciativo 9b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 9, o **aspecto** que se destaca é a tentativa de produção, pela criança, das letras iniciais de seu nome próprio, a partir da convocação do outro da alocação falada (GIO) para que escreva o seu nome a um outro da alocação escrita (o Coelho da Páscoa).

Aqui, como na micro-operação IV, o que está em jogo é a escrita do nome próprio de HEL. Entretanto, nessa micro-operação VII, há diferenças significativas nos modos de enunciação – tanto falada quanto escrita – que instanciam esse singular signo linguístico.

Uma primeira diferença diz respeito à **relação locutor-alocutário**. Se, no recorte 4 (ilustrativo da micro-operação IV), o outro escrevia *pela* e *para* a criança, inclusive guiando a sua mão, neste recorte 9 (ilustrativo da micro-operação VII), embora HEL acompanhe com um olhar atento o registro do <H> por GIO e embora este escreva os grafemas <H> e <E> e diga a ela para copiá-los, a criança, ao segurar a caneta hidrocor para escrever por si própria, não olha

para as letras produzidas pelo outro (“GIO: faz igual, ó Com: HEL escreve o grafema <H> rapidamente sobre a sua própria folha, sem olhar para o mesmo grafema escrito na folha de GIO, cf. grifo vermelho no recorte 9b”).

Uma segunda diferença entre as micro-operações IV e VII concerne à **relação locutor-língua**. Se, no recorte 4, é o outro que *escreve* no sentido convencional do termo, neste recorte 9, apesar de GIO apresentar os grafemas <H> e <E> a HEL como que lhe fornecendo modelos de escrita, ela já tenta produzir letras de seu próprio punho, inclusive reivindicando o preenchimento do lugar enunciativo de escrevente (“HEL: **agora eu** [= pega a canetinha e começa a ‘escrever’ em sua folha]”).

A tentativa de produção do <H> (cf. grifo vermelho no recorte 9b) é mais exitosa do que a tentativa de produção do <E> (cf. grifo azul no recorte 9b). Ainda assim, é já possível perceber, na última grafia, uma reta vertical e retas horizontais que evocam os contornos da letra <E>.

Nessas duas tentativas, vemos emergir uma “micro-sintaxe” (BENVENISTE, 2006 [1967], p. 147-148). Afinal, há já, aqui, duas unidades grafemáticas, uma mais discretizada do que a outra, sim, mas ambas já inseridas em uma espécie de combinatória. Essa combinatória se estabelece em uma disposição (vertical) estranha ao espaço gráfico canônico (horizontal), o que sugere que a passagem da linearidade temporal da fala à linearidade espacial da escrita ainda é, para HEL, um desafio neste momento de seu vir a ser escrevente.

A despeito dessa aparente dificuldade em reconhecer que se escreve da esquerda para a direita, a criança já parece reconhecer (na relação com o alocutário e com a escrita) outra especificidade material da língua em sua realização gráfica: a de que se escreve com letras e com combinações de letras (“GIO: vamo fazê agora a otra, ó [...] HEL: **é a otaaa?** [= pergunta olhando GIO escrever] GIO: esse é o <E> de <E> [...] Com: Sem olhar para o grafema <E> escrito por GIO na folha deste, HEL produz, em sua própria folha, abaixo do grafema <H>, rabiscos que dão os ares da letra <E>, cf. grifo azul no recorte 9b. GIO: esse é o <E>? HEL: sim! GIO: tá [= sorri]”).

Na emergência dessa **microssintaxe** – que é, também, a emergência de um **sujeito da enunciação escrita** –, a emissão gráfica começa a ganhar o estatuto de produção gráfica: as manchas sobre o papel, que antes se reduziam a riscos, rabiscos, pontilhados dependentes da fala para serem significados, agora já passam a significar por conta própria, enquanto embriões de unidades grafemáticas discretizadas e combináveis. A escrita de Helena começa a se formar e a se configurar, em uma trajetória na qual vai nascendo não só uma escrita, mas também um escrevente.

Quanto ao *corpus* de Emanuel, trata-se das seguintes micro-operações.

I – Convocação da criança pelo outro para que preencha o lugar coenunciativo de leitor

Recorte enunciativo 10 – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	6;3.16.
Data da sessão:	30/06/2018 (sessão 1).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador); MÃE.
Situação:	EMA está sentado, junto com GIO e MÃE, na sala de sua casa. GIO convoca EMA a ler com ele um livro intitulado <i>Cadu aprende a ler</i> .
GIO:	vamu vê o que tá escrito aqui? [= folheia o livro]
Com:	EMA olha sorrindo para o livro nas mãos de GIO.
GIO:	ó [= mostra o título na capa do livro] “Cadu aprende a ler”
EMA:	“ <u>Cadu aprende a ler</u> ” [= repete em tom mais baixo]
GIO:	arrã @ Cadu tá aprendendo a lê @ ó, vamo vê o que tá escrito aqui atrás, ó [= vira o livro e aponta para a contracapa deste] “Cadu embarca na mais fantástica de todas as aventuras: a alfabetização” @ “Seu objetivo é aprender a ler para desvendar os livros que guardam as histórias contadas por seus pais”
EMA:	pra aprendê a lê pra pra fazê tudo direito [= aponta o indicador para a contracapa e, depois, gira o mesmo dedo enquanto fala, como que explicando algo]
GIO:	tudo direito arrã! [= concorda antes de retomar a leitura da contracapa] “Claro, como é muito comum nessas jornadas épicas, a busca o levará a destinos surpreendentes e trará recompensas valiosas” @ “Após a história, é a vez de o leitor tornar-se o protagonista [...]” / tu é o leitor! [= interrompe a leitura e toca EMA] “[...] com a escolha dos termos de seu <i>Dicionário das Minhas Palavras Preferidas</i> ”
Com:	GIO abre o livro, em cuja página inicial consta escrita a frase “Esse livro é dedicado a você, leitor”, a qual GIO lê em voz alta.
EMA:	eu sô o leitooor?!
GIO:	é! tu tá aprendendo a lê! @ ele dedicô esse livro pra ti [= pisca para a MÃE]
EMA:	pra mim?
GIO:	sim

Neste recorte enunciativo 10, destacam-se três aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne ao protagonismo assumido pelo outro na leitura. Embora GIO convoque EMA a preencher o lugar coenunciativo de leitor (“GIO: vamo vê o que tá escrito aqui? [= folheia o livro] [...] GIO: ó, vamo vê o que tá escrito aqui atrás, ó [= vira o livro e aponta para a contracapa deste]”), quem preenche, de fato, o lugar de leitor é o outro e não a criança (“GIO: ‘Cadu embarca na mais fantástica de todas as aventuras: a alfabetização’ @ ‘Seu objetivo é aprender a ler para desvendar os livros que guardam as histórias contadas por seus pais’”).

Ao assumir o protagonismo do ato de ler, o outro atribui à criança o **lugar coenunciativo de ouvinte** da leitura em voz alta por ele produzida, lugar que se projeta sobre o **lugar enunciativo de falante** que a criança preenche ao repetir – com entonação descendente – o título do livro pelo adulto lido (“GIO: ó [= mostra o título na capa do livro] ‘Cadu aprende a ler’ EMA: ‘Cadu aprende a ler’ [= repete em tom mais baixo]”).

O **segundo aspecto** diz respeito à mudança de atitude do outro em relação à criança. Se, no início do recorte, GIO implanta EMA como ouvinte de sua leitura em voz alta, ao final do recorte, ele o implanta como leitor (“GIO: ‘Após a história, é a vez de o leitor tornar-se o protagonista [...]’ / tu é o leitor! [= interrompe a leitura e toca EMA] [...] EMA: eu sô o leitooooor?! GIO: é! tu tá aprendendo a lê! @ ele dedicô esse livro pra ti [= pisca para a MÃE]”).

A assunção, por parte do outro, do protagonismo da leitura, no início do recorte, atesta que o **imbricamento temporal** por Silva (2009) apontado na aquisição da língua em sua realização vocal comparece, de igual maneira, na aquisição da língua em sua realização gráfica. Nessa temporalidade imbricada, o outro (*tu*) muitas vezes fala – neste caso, lê – pela criança (*eu*), instituindo-se como um lugar de funcionamento da língua (*ele*) e, pois, como um meio de presentificar, na alocação, esse ausente que é o sistema linguístico.

Trata-se, aqui, de um ausente em termos não de realização vocal, mas de realização gráfica, um ausente que se presentifica em uma leitura alfabética fluente, da qual EMA, a essa altura de seu primeiro semestre do ciclo de alfabetização (estamos, aqui, em junho), não é, ainda, *capaz* – sempre na acepção geral benvenistiana de capacidade de enunciar. A capacidade de converter a escrita em fala lendo em voz alta é antecipada por GIO quando este muda de atitude em relação a EMA e passa a implantá-lo como leitor, embora ele ainda não o seja, ao menos não um leitor constituído, com a capacidade de ler consolidada.

Eis, aqui, uma **subjetividade** enquanto capacidade locutória ligada à leitura ainda nascente, mas já sustentada pelo outro, tanto na convocação que faz à criança para preencher o lugar de leitor quanto na antecipação que lhe assegura de um reconhecimento desse lugar.

O **terceiro aspecto** remete ao fato de que, se a subjetividade como capacidade de constituir-se sujeito da enunciação via leitura ainda está por vir, a **socialidade** como capacidade de situar-se enunciativamente via fala como participante de uma sociedade organizada pela leitura e pela escrita está já mais aparente. Ilustra isso o comentário da criança sobre o que se poderia considerar uma **função social geral do ato de ler** (“EMA: pra aprendê a lê pra pra fazê tudo direito [= aponta o indicador para a contracapa e, depois, gira o mesmo dedo enquanto fala, como que explicando algo]”).

Ecoa, nesse comentário, a “primazia intelectual e social da coisa escrita” como “princípio organizador da sociedade” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 168, nota de ouvinte). Essa primazia é tal que a criança, mesmo em uma relação muito inicial (alfabeticamente falando) com a leitura, está já tomada pelo “conjunto muito complexo de representações” em torno do ler, representações “organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 32).

Tal comentário de EMA dá testemunho do fato de que “o universo de uma língua é tudo o que ela recorta e constrói do mundo e de um mundo”, estando esse universo da língua “nela contido como verdadeira imposição para o falante [e para o escrevente]” (FLORES, 2019b, p. 207). Trata-se da **visão de mundo** que a criança adquire ao adquirir uma língua, pois “Ser falante de [e escrevente em] uma língua é ter para si a representação de um mundo que somente nela e por ela tem existência” (FLORES, 2019b, p. 207).

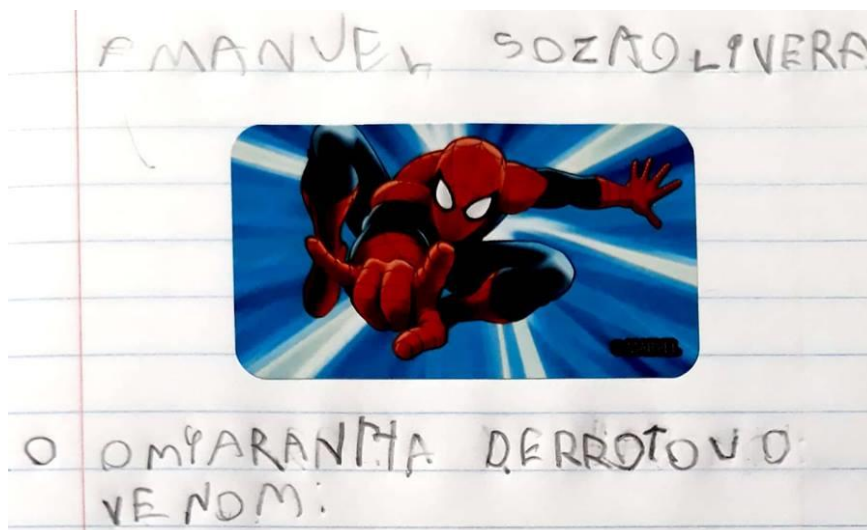
II – Convocação da criança pelo outro para que preencha o lugar enunciativo de escrevente

Recorte enunciativo 11a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	6;6.11.
Data da sessão:	25/09/2018 (sessão 4).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador).
Situação:	EMA e GIO estão sentados à mesa da cozinha da casa de GIO, o qual convoca EMA a escrever uma história com frases, após este ter desenhado super-heróis e escrito os seus nomes como legendas dos desenhos.
EMA:	vai sê frase?
GIO:	arrã @ tu gosta de escrevê frase?
EMA:	nããã
GIO:	porque tu escreveu só palavras ali nos nomes dos personagens, né? @ no nome dos super-heróis
[...]	
GIO:	como é que a gente costuma começá a estorinha?
Com:	Silêncio.
EMA:	só lê
GIO:	sim, mais não tem uma forma como elas costumam começá?
Com:	EMA assente com a cabeça.
GIO:	como?
EMA:	lê
GIO:	sim sim [= sorri] mais a história / como é que ela começa? [= gesticula como que escrevendo no ar] o texto
EMA:	táá @ <u>primeiro de tudo</u> @ fazê ooo o nome @ depois separa e faz ootra cooisa @ pode sê “o Homem Aranha derrotô o Venom”, pode sê “o Homem Aranha derrotô / nã / soltô teia”, “o Homem Aranha escalô @ a parede”, “o Homem Aranha soltô teia”, “o Homem Aranha soltô teia pelos pééé”
GIO:	pelos pés?! [= ri] ele não solta pelas mãos?
EMA:	ele também solta pelos pé
GIO:	e se a gente fizesse “o Homem Aranha versus o Venom”? “contra o Venom”?
EMA:	gostei! [= sorri]
[...]	
EMA:	ooo-meeem [= sílaba enquanto escreve no caderno] a-rã / “rã”? [= olha para GIO com expressão de dúvida]
GIO:	tudo junto?
Com:	EMA franze a testa diante da pergunta de GIO.
GIO:	“Homem Aranha” é junto? se escreve junto tudo?
Com:	EMA assente com a cabeça.
GIO:	sim?
Com:	EMA continua assentindo com a cabeça, mas GIO não o corrige.
EMA:	“Homem a-rã-rã” / <R> <Ã>?
GIO:	<R>...? [= silencia para EMA completar a sílaba]
EMA:	“ão”
GIO:	“ão” ou “an” com <A>?
EMA:	“an”, “an”
GIO:	<A> <N>?
EMA:	<N>
GIO:	<R> <A> <N> então
[...]	

- Com: GIO insiste para que EMA escreva uma estorinha com mais de uma frase sobre os personagens “Homem Aranha” e “Venom”, mas a criança sugere uma estorinha de uma só frase, pois quer terminar a gravação para jogar futebol com GIO.
- GIO: bota assim, ó @ “era uma vez...” [= silencia para EMA completar a frase]
- EMA: “...o Homem Aranha derrotô o Venom” [= fala com um sorriso maroto no rosto]
- [...]
- EMA: deee...
- Com: EMA olha para GIO antes de escrever. GIO assente com a cabeça e EMA escreve “de”.
- [...]
- Com: EMA escreve “derrotô”, sem o grafema vocálico <U> ao final.
- GIO: derrotô @ derrotou @ derrotouuu [= repete a forma verbal, enfatizando a vogal final na terceira ocorrência, vogal ausente no enunciado escrito] faltô algo ali, não?
- EMA: de-rro-tô “to” <T> <O>
- GIO: <T> <O> <U>
- EMA: <U>?
- GIO: derrotouuu
- EMA: só fazê o <U>
- Com: EMA finaliza o registro gráfico da forma verbal e, logo em seguida, o enunciado escrito.

Recorte enunciativo 11b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 11, destacam-se dois aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne às noções de *estória* e de *frase* que surgem no diálogo criança-outra. Além de convocar EMA a preencher o **lugar enunciativo de escrevente**, GIO lhe endereça uma demanda: pede-lhe que escreva uma estorinha com frases e não apenas palavras fora de uma sintagmatização por escrito, a exemplo dos nomes próprios de super-heróis que a criança havia grafado pouco antes, na mesma sessão de coleta.

Chamam a atenção tanto a pergunta da criança no início do recorte (“EMA: vai sê frase?”) quanto a sua resposta à pergunta do outro acerca de como estórias costumam iniciar (“EMA: primeiro de tudo @ fazê ooo o nome @ depois separa e faz ootra cooisa @ pode sê ‘o Homem Aranha derrotô o Venom’, pode sê ‘o Homem Aranha derrotô / nã / soltô teia’, ‘o Homem Aranha escalô @ a parede’, ‘o Homem Aranha soltô teia’, ‘o Homem Aranha soltô teia pelos péé’”).

Tais segmentos atestam que, a essa altura de seu segundo semestre do ciclo de alfabetização (estamos, aqui, em setembro), a criança tem já uma “noção totalmente empírica” (BENVENISTE, 1966 [1962/1964], p. 131) tanto de *estória* quanto de *frase*.

A noção de *estória* parece envolver uma macroestrutura do universo particular relativamente coordenado da escola, macroestrutura que, “primeiro de tudo”, apresenta a assinatura de quem escreve a *estória* (*cf.* o nome completo no cabeçalho do recorte 11b) e, “depois”, “separa” essa assinatura e passa a “outra coisa”.

Essa “outra coisa” diz respeito à noção de *frase* enquanto unidade superior à *palavra*, como ilustra a série de enunciados que EMA enumera como possibilidades (“pode sê”) de unidades frasais, vale dizer, de unidades de discurso “que traz[em], ao mesmo tempo, **sentido** e **referência**: sentido porque [são informadas] de significação e referência porque se refere[m] a uma dada situação” (BENVENISTE, 1966 [1962/1964], p. 130).

O **segundo aspecto** diz respeito ao fato de que, a despeito desses saberes espontâneos relativos às noções de *estória* e de *frase*, a criança ainda está, neste recorte, muito dependente do outro no que concerne à enunciação escrita propriamente dita. São indícios dessa sua dependência:

- (1) o voltar-se da criança para o outro como representante da escrita constituída e, por isso, aparentemente capaz tanto de esclarecer suas dúvidas (“EMA: a-rã / ‘rã’? [= olha para GIO com expressão de dúvida]”) quanto de autorizá-la a enunciar por escrito (“EMA: deee... Com: EMA olha para GIO antes de escrever. GIO assente com a cabeça e EMA escreve ‘de’”);
- (2) a intervenção do outro tanto na escrita da sílaba “ran” diante da dificuldade da criança com o registro gráfico do fonema nasal na coda silábica (“EMA: ‘Homem Arã-rã’ / <R> <Ã>? GIO: <R>...? [= silencia para EMA completar a sílaba] EMA: ‘ão’ GIO: ‘ão’ ou ‘an’ com <A>? EMA: ‘an’ ‘an’ GIO: <A> <N>? EMA: <N> GIO: <R> <A> <N> então”) quanto na correção eliciada da monotongação decorrente do apagamento da semivogal <U> no ditongo <OU> em “derrotou” (“GIO: faltô algo ali, não? EMA: ‘derro-tô’ ‘to’ <T> <O> GIO: <T> <O> <U> EMA: <U>? GIO: derrotouuu EMA: só fazê o <U>”).

Como no recorte 10 – em que se destacava o ato de ler –, neste recorte 11 – em que sobressai o ato de escrever –, a **socialidade** enquanto capacidade do locutor de situar-se via enunciação falada como participante de uma sociedade de leitura e de escrita parece mais

aparente (*cf.* sugerem as noções empíricas de *estória* e de *frase*) do que a **subjetividade** enquanto capacidade locutória de situar-se como sujeito da enunciação escrita.

Esse maior relevo da socialidade em relação à subjetividade é um indício de que a aquisição da língua em sua realização gráfica, antes de ser a aquisição de grafemas e de combinações de grafemas, é a aquisição de um mundo de leitura e de escrita. Logo, tanto quanto os traços comuns de seu funcionamento vocal, “É na prática social, comum no exercício da língua, nesta relação de comunicação inter-humana que os traços comuns de seu funcionamento [gráfico] deverão ser [também] descobertos” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 104).

Se o recorte 11b dá a ver já um enunciado reconhecível como escrito na língua portuguesa, o recorte 11a demonstra que o processo enunciativo do qual resultou esse produto não foi realizado pelo locutor (escrevente em constituição) sozinho, mas na dependência de seu alocutário imediato (escrevente constituído). Também como no recorte anterior, neste recorte, o outro (*tu*) figura para a criança (*eu*) como o lugar no qual ela encontra funcionando a língua em sua realização gráfica (*ele*), portanto um lugar de sustentação de sua enunciação escrita ainda sem muita estabilidade e mobilidade.

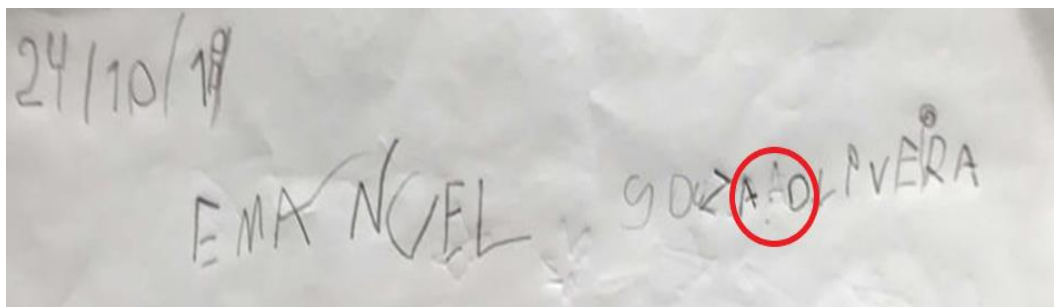
III – Projeção da escuta da criança sobre a sua escrita na grafia de seu nome próprio

Recorte enunciativo 12a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	6;7.10.
Data da sessão:	24/10/2018 (sessão 5).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador); BIA (sobrinha mais velha, de 9 anos).
Situação:	EMA está em sua casa, sentado à mesa da cozinha com GIO e com BIA, a qual o ajuda a escrever seu nome.
BIA:	sooou
EMA:	sooou
BIA:	zaaa
EMA:	zaaa @ ooo /
BIA:	não é junto! é espaço [= olhando para EMA escrevendo]
EMA:	não
BIA:	é espaço
Com:	EMA nega e volta o olhar para GIO em busca de apoio.
EMA:	não
BIA:	é sim
EMA:	não
GIO:	“Souza Olivera” é junto?
Com:	EMA nega com um meneio de cabeça ao mesmo tempo que BIA retoma a palavra.
BIA:	não [= nega com a cabeça]
EMA:	olha @ eu faço junto
BIA:	eu não
EMA:	eu sim
BIA:	o meu nome não é junto
GIO:	tu gosta de fazê junto? [= pergunta a EMA]
Com:	EMA assente com um gesto de cabeça.
GIO:	mais ele escreve separado né?
BIA:	XXX
GIO:	é “Souza” @ “Oliveira” @ a gente fala correndo e parece uma palavra só né @ “souzolivera”

- Com: GIO faz um gesto cortante com a mão para sinalizar que são duas palavras distintas e depois faz um gesto fluido para sinalizar que essas palavras são pronunciadas como se fossem uma só.
- [...]
- GIO: sim, “Souza” tava certu @ daí tu dá um espacinho em branco
- [...]
- GIO: sim, mais o “Oliveira” já é outra palavra
- [...]
- GIO: tem que botá um espaço
- Com: EMA olha para GIO e volta a escrever, inserindo mais espaços em branco no que está escrevendo.
- GIO: mais espaço @ mais, mais, mais, mais / aííí!

Recorte enunciativo 12b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 12, vemos uma situação de enunciação em que a criança tenta escrever os seus dois sobrenomes (“Souza” e “Oliveira”), porém se depara com a dificuldade de segmentar graficamente o que, para ela, consiste em uma unidade única.

Tal dificuldade, contudo, emerge apenas quando a outra criança intervém e segue-se um conflito (“BIA: não é junto! é espaço EMA: não BIA: é espaço EMA: não BIA: é sim EMA: não”). EMA correfere o que BIA refere a partir da leitura que ela faz da escrita dele, ou seja, a criança compreende que o alocutário percebe como inadequada a sua segmentação não convencional, no entanto discorda dessa percepção.

Essa discordância se deve ao fato de EMA ter uma **leitura** distinta da de BIA, leitura que decorre de uma **escuta** igualmente distinta da dela: ele percebe os seus dois sobrenomes como integrados em uma só unidade fônica e reproduz essa escuta em sua **escrita**, hipossegmentando as duas unidades gráficas em uma única: “souzaoliveira”.

Ao negar a asserção de BIA, EMA volta seu olhar para GIO em busca de apoio, como se a anuência do alocutário-adulto – representante da escrita convencional na situação enunciativa – pudesse reconhecer como legítima a sua produção gráfica. Todavia, GIO igualmente discorda de EMA (“GIO: mais o ‘Olivera’ já é outra palavra [...] tem que botá um espaço [...] mais espaço @ mais, mais, mais, mais / aííí!”).

Em resposta a essa segunda discordância, à qual parece conferir mais autoridade do que à primeira, a criança retorna sobre o seu escrito e o modifica, inserindo espaço entre “Souza” e “Oliveira”, conforme o grifo vermelho no recorte enunciativo 12b. Neste, podemos notar o

apagamento do <A>, grafema final de “Souza”, colado ao <O>, grafema inicial de “Oliveira”, colagem que integrava sintagmaticamente, em um só segmento gráfico, os dois sobrenomes. Tal apagamento dissocia em duas a unidade hipossegmentada.

Dois aspectos se destacam neste recorte:

- (1) a **atitude de locutor** da criança face ao outro e face à língua em sua realização gráfica;
- (2) a **projeção** do lugar coenunciativo de ouvinte sobre o lugar enunciativo de escrevente.

Quanto a (1), este recorte 12 apresenta uma diferença em relação ao recorte 11: se, antes, a criança estava muito dependente do outro para escrever o enunciado “o omem aranha derrotou o venom :”, aqui, ela parece mais à vontade para escrever sozinha. Isso talvez se deva ao fato de o objeto do discurso escrito ser não mais uma estorinha, mas o seu nome próprio.

Essa diferença referencial parece conduzir à assunção, pela criança, de uma atitude de locutor mais segura face ao outro e face à língua. Face ao outro, pois EMA discorda de BIA e insiste que a hipossegmentação “souzaoliveira” é o modo correto de grafar o seu sobrenome. Face à língua, pois ele não recorre ao outro na seleção e na conexão das unidades grafemáticas de seu nome, com as quais está mais familiarizado do que com outras unidades e relações entre unidades, como dele exige a produção de uma narrativa escrita.

O recurso ao outro se dá *a posteriori*, quando o conflito com o alocutário-criança leva EMA a voltar-se para o alocutário-adulto em busca da chancela da grafia de seu nome, o que não ocorre, de forma que a discordância também de GIO o faz modificar o seu escrito.

Quanto a (2), primeiramente, EMA escuta como uma só as unidades “Souza” e “Oliveira”, hipossegmentando-as; posteriormente, ele corrige essa hipossegmentação a partir da escuta do dizer do outro.

No primeiro caso, é a escuta da criança que se projeta sobre a sua escrita, produzindo a amálgama dos dois sobrenomes. Tal projeção consiste em uma **simultaneidade** entre dois tipos de “enunciação de retorno” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84), uma ligada à realização vocal da língua – a escuta⁴⁸ – e outra, à sua realização gráfica – a escrita. Entretanto, essa hipossegmentação (juntura na escrita) não é exatamente um reflexo do sândi externo (juntura na fala). Isso porque, apesar de o comentário do outro sugerir um tal reflexo (“GIO: a gente fala correndo e parece uma palavra só né @ ‘souzoliveira’”), a juntura gráfica faz-se, aqui, pela

⁴⁸ Na verdade, a escuta seria não uma enunciação, mas uma *coenunciação de retorno*. Essa ideia, bem como as ideias de *simultaneidade* e de *posteridade* entre enunciações, será retomada na subseção seguinte (cf. 5.1.2).

ausência do espaço em branco entre os dois sobrenomes e não pelo apagamento do grafema <A>, como apagado é o fonema /a/ na junção fônica.

No segundo caso, é a escuta do dizer do outro por parte da criança que incide sobre a sua escrita, produzindo a modificação nesta (a correção da hipossegmentação via inserção do espaço em branco entre as unidades amalgamadas). Essa modificação é uma enunciação de retorno **posterior** a outras enunciações – tanto à escrita inicial de EMA quanto às falas de seus alocutários, BIA e GIO, e à sua escuta dessas falas (“BIA: não é junto! é espaço [...] GIO: é ‘Souza’ @ ‘Oliveira’ [...] o ‘Oliveira’ já é outra palavra [...] tem que botá um espaço”).

Se, no primeiro caso, está em jogo uma escuta mais da ordem da **percepção do som**, no segundo caso, está em jogo uma escuta mais da ordem do **reconhecimento da forma**. Reconhecimento suscitado, é verdade, pelo outro da alocação, pois EMA não é, ainda, sensível o suficiente à grafia de seu nome para, por conta própria, operar sobre este um retorno *sui-reflexivo*. Em outros termos, no primeiro caso, é a função sensorial que determina a enunciação escrita da criança, enquanto no segundo caso essa determinação se dá pela função simbólica.

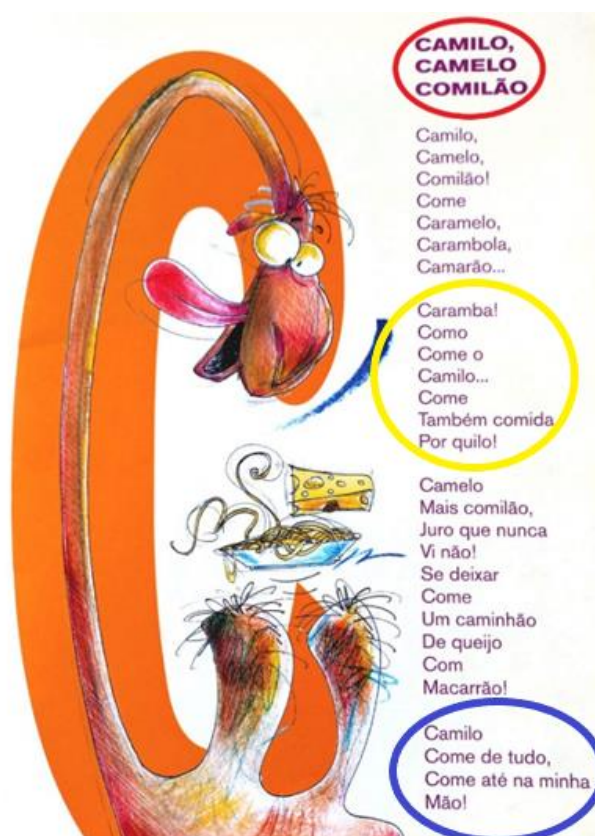
IV – Preenchimento, pela criança, do lugar coenunciativo de leitor via atualização tanto de uma memória da experiência leitora quanto de uma leitura em voz alta e silabada

Recorte enunciativo 13a – Alocação falada-escrita

Idade da criança:	6;10.14.
Data da sessão:	28/01/2019 (sessão 8a).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador).
Situação:	EMA e GIO estão sentados no sofá da sala da casa de EMA, lendo um livro intitulado <i>O ABC do dromedário</i> , no qual há, para cada letra do alfabeto, uma estorinha em prosa ou em verso.
GIO:	as primeiras duas estorinhas que a gente leu [...] uma começa com que letra?
EMA:	 <E> / não, <D>
GIO:	a das araras?
EMA:	<C> <C>
GIO:	<C>?
Com:	EMA assente com a cabeça.
GIO:	a estorinha das araras começava com <C>?
Com:	EMA nega com a cabeça.
GIO:	a primeira letra do alfabeto?
EMA:	<A> @ ó, <A> <C>
GIO:	<A> <C> @ agora a gente vai lê uma com <C>
EMA:	ca-mi-lo, ca-mi-lo, ca-mi-lo [= lê o título do poema “Camilo, camelo, comilão”, cf. grifo vermelho no recorte 13b, a seguir]
GIO:	Camilo [= aponta para a primeira palavra do título] “caa”...? [= aponta para a segunda palavra do título e silencia para EMA completá-la]
EMA:	ca-me-lo
GIO:	camelo! [= repete e, depois, aponta para a terceira palavra do título]
EMA:	caaa-miii-lããã [= silaba e, depois, olha para GIO e ri]
GIO:	“milão” tu acertô @ mais é “camilão”?
EMA:	ca-mi-lão @ <u>não</u> [= relê a palavra silabando-a novamente, mas nega em tom descendente após o fim da releitura silabada]
GIO:	é... [= arredonda os lábios como que pronunciando a vogal <O>]
EMA:	“co”

- GIO: “co”!
 EMA: comilão!
 GIO: comilão! @ quê que é “comilão”?
 EMA: quando alguém come XXX [= gesticula imitando alguém comendo vorazmente]
 GIO: come muito né?
 [...]
 Com: EMA e GIO combinam de cada um ler uma estrofe do poema e, após GIO ler a primeira, EMA começa a ler a segunda, cf. grifo amarelo no recorte 13b, a seguir.
- EMA: ca-ram-ba
 GIO: caramba!
 EMA: co-mo @ ca-mi-lo co-me /
 GIO: como cami? [= aponta para a página, tocando-a com o indicador]
 EMA: perá! [= afasta o dedo de GIO] caaa-miii-looo camilo co-me tam / <É> co-mi-da poor @ du-i-lo
 GIO: quilo
 EMA: quilo / vai! [= repete a palavra corrigida por GIO e aponta para a página ao lhe dizer, com o imperativo “vai”, para continuar a leitura]
 GIO: então [= volta a tocar a página] “Caramba! Como Come o Camilo... Come Também comida Por quilo!” [= lê a estrofe deslizando o indicador pelos seus versos]
 [...]
 Com: GIO lê as duas últimas estrofes, mas EMA o interrompe na leitura da última estrofe (cf. grifo azul no recorte 13b, a seguir), pois esta devia ter sido lida pela criança e não pelo outro.
- EMA: perá! @ pera @ ca-mi-lo co-me de tu-do co-me até na min / não @ “mi”... “cha”?
 GIO: minha
 EMA: minha
 GIO: <NH>
 EMA: mão [= lê a última palavra do poema]

Recorte enunciativo 13b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 13, destacam-se três aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne à hesitação da criança ao tentar responder à pergunta do outro acerca da letra inicial das duas primeiras estorinhas lidas. Após EMA mencionar os grafemas , <E>, <D> e <C>, GIO prossegue questionando-lhe (“GIO: a estorinha das araras começava com <C>? Com: EMA nega com a cabeça. GIO: a primeira letra do alfabeto? EMA: <A> [...] ó, <A> <C>”).

A hesitação da criança se mostra, nesses segmentos, na menção às primeiras letras do alfabeto fora da ordem alfabética. Essa hesitação, contudo, dá lugar à certeza quando o outro pergunta: “a primeira letra do alfabeto?”. Tal interrogação parece suscitar, por parte da criança, a sua “memória da experiência” (BENVENISTE, 1966 [1952], p. 60):

- (1) uma memória tanto de momentos anteriores desta mesma sessão de coleta, em que, junto com GIO, EMA leu o título do livro (*O ABC do dromedário*) e as duas primeiras estorinhas deste (intituladas, respectivamente, “As araras” e “O bem-te-vi e o beija-flor”, uma estorinha representante da letra <A> e outra, da letra);
- (2) uma memória da série associativa do abecedário, rede latente cujo início, se se manifesta assertiva e ordenadamente na última resposta da criança (“EMA: <A> [...] ó, <A> <C>”), parece ter já, como manifestações hesitantes e não ordenadas, os grafemas mencionados nas respostas anteriores (“EMA: <E> / não, <D> [...] <C> <C>”).

O **segundo aspecto** diz respeito às hesitações da criança que incidem sobre a **conversão escrita-fala** por ela efetuada ao, na sequência do recorte enunciativo 13a, ler – em voz alta e de forma silabada – o título do poema do recorte enunciativo 13b (*cf.* grifo vermelho neste). Tais hesitações giram em torno da semelhança entre as três palavras que intitolam o poema (“Camilo, camelo, comilão”).

Como em um “efeito cascata”, a criança lê as duas últimas palavras como se repetições da primeira fossem (“EMA: ca-mi-lo, ca-mi-lo, ca-mi-lo”). Esse efeito resulta da recorrência das mesmas sílabas em palavras diferentes e, ainda, nas mesmas posições destas:

- (1) a sílaba “ca” ocupa a posição inicial tanto de “CAMILO” quanto de “CAMELO”;
- (2) sílaba “mi” ocupa a posição medial tanto de “CAMILO” quanto de “COMILÃO”;
- (3) a sílaba “lo” ocupa a posição final tanto de “CAMILO” quanto de “CAMELO”.

Somente quando o outro intervém a criança retorna sobre o escrito para relê-lo (“GIO: Camilo [= aponta para a primeira palavra do título] ‘caaa’...? [= aponta para a segunda palavra do título e silencia para EMA completá-la] EMA: ca-me-lo”).

O locutor acerta totalmente a releitura da segunda palavra, mas parcialmente a releitura da terceira (“EMA: caaa-miii-lããã [= silaba e, depois, olha para GIO e ri] GIO: ‘milão’ tu acertô @ mais é ‘camilão’? EMA: ca-mi-lão @ não [= relê a palavra silabando-a novamente, mas nega em tom descendente após o fim da releitura silabada] GIO: é... [= arredonda os lábios como que pronunciando a vogal <O>] EMA: ‘co’ GIO: ‘co’! EMA: comilão!”).

Acertada a releitura da terceira palavra do título, GIO pergunta a EMA o que significa essa palavra (“GIO: quê que é ‘comilão’? EMA: quando alguém come XXX [= gesticula imitando alguém comendo vorazmente] GIO: come muito né?”).

Se, no recorte anterior, a capacidade de **reconhecimento do signo**, isto é, a capacidade de “perceber a identidade entre o anterior e o atual” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 66) era pelo outro suscitada, neste recorte – embora o outro igualmente intervenha –, a criança se mostra já capaz de, sozinha, atualizar tal capacidade, sem que o outro precise por ela fazê-lo (a exemplo do que, no recorte precedente, faziam BIA e GIO).

Ademais, se, no recorte 12, o reconhecimento se concentrava na diferença formal entre o anterior e o atual (a segmentação gráfica entre os dois sobrenomes, “Souza” e “Oliveira”), neste recorte 13, o reconhecimento é tanto de forma (as identidades, as semelhanças e as diferenças formais entre as sílabas “ca” e “co”, “mi” e “me”, “lo” e “lão”) quanto de sentido (o significado geral do lexema “comilão”).

Tal capacidade de reconhecer o signo atualiza-se não só na leitura em voz alta e silabada do título do poema, mas também na evocação da memória da experiência leitora relacionada à série mnemônica das letras do alfabeto. Nos dois casos, estão jogo identidades, semelhanças e diferenças quer de **caráter associativo** (caso da manifestação de grafemas latentes no sistema linguístico em remodelagem semiológica), quer de **caráter sintagmático** (caso da ocorrência de sílabas tanto idênticas quanto semelhantes nas mesmas posições em palavras diferentes).

A análise deste recorte parece autorizar uma extensão, ao vir a ser escrevente, do que diz Benveniste sobre o vir a ser falante: a partir da frase e no exercício do discurso, o pequeno escrevente “destacará ele inconscientemente, à medida que o sistema [em sua realização gráfica] se lhe tornar familiar, uma noção totalmente empírica de signo [gráfico] como unidade mínima da frase suscetível de ser reconhecida como idêntica [a exemplo das sílabas ‘ca’, ‘mi’ e ‘lo’] em um meio diferente ou de ser substituída por uma unidade diferente [a exemplo das sílabas ‘co’, ‘me’ e ‘lão’] em um meio idêntico” (BENVENISTE, 1966 [1962/1964], p. 131).

Identidades, semelhanças e diferenças são, pois, valores dos quais as unidades gráficas, a exemplo das unidades fônicas, revestem-se tanto associativa quanto sintagmaticamente, conforme a criança vai se instaurando na língua em sua realização gráfica como sistema e como discurso e conforme a língua em sua realização gráfica vai se instaurando na criança como leitora e como escrevente, fazendo nela aflorar uma **sensibilidade locutória**.

Neste recorte enunciativo, trata-se de uma sensibilidade mais para a estrutura semiótica da escrita do que para o seu funcionamento semântico, dada a dominância da capacidade de **reconhecimento do signo** (em sua face formal e em sua face significante) em detrimento da capacidade de **compreensão do discurso**, ou seja, a capacidade de “perceber a significação de uma enunciação nova” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 66).

O **terceiro aspecto** remete às distintas **atitudes de locutor** que, na alternância dos turnos de leitura, a criança e o outro assumem em relação um ao outro. Após combinarem de cada um ler uma estrofe do poema, GIO intervém na leitura silabada de EMA, que rechaça uma tal intervenção (“GIO: como cami? [= aponta para a página, tocando-a com o indicador] EMA: perai! [= afasta o dedo de GIO] caaa-miii-looo camilo co-me tam / <É> co-mi-da pooor @ du-i-lo GIO: quilo EMA: quilo / vai! [= repete a palavra corrigida por GIO e aponta para a página ao lhe dizer, com o imperativo ‘vai’, para continuar a leitura]”).

Nesses segmentos, à atitude de afastamento do outro pela criança – marcada, linguisticamente, pelo imperativo “perai” e, corporalmente, pelo afastar o dedo –, segue-se uma atitude de aproximação dela em relação a ele – atitude cujas marcas linguísticas são tanto a repetição, por EMA, da forma verbal ajustada por GIO (“quilo”) quanto o imperativo “vai!”, acompanhado de um movimento corporal: o apontar para a página.

Se, no recorte 12, a criança assumia uma atitude mais segura em relação ao outro no preenchimento do lugar enunciativo de escrevente (ao insistir na hipossegmentação como grafia correta de seu sobrenome), neste recorte 13, as atitudes de afastamento e de aproximação são por ela assumidas em relação a ele no preenchimento do lugar coenunciativo de leitor.

GIO, então, retoma a palavra, mas, antes de ler a sua estrofe, relê aquela recém-lida por EMA (*cf.* grifo amarelo no recorte 13b). Nessa releitura, reaparece a atitude de ajustamento que, pouco antes, o outro havia já assumido em relação à criança, ao devolver-lhe a forma verbal correta. Tal atitude restitui, desta vez, a **forma** (a sintagmatização ritmada), o **sentido** (a ideia global) e a **referência** (a situação discursiva) da estrofe (“GIO: ‘Caramba! Como Come o Camilo... Come Também comida Por quilo!’ [= lê a estrofe deslizando o indicador pelos versos]”).

De um ajuste lexical (o do verbo), o outro passa, assim, a um ajuste frasal (o dos versos) da enunciação da criança. Em ambos os ajustes, reencontramo-lo figurando, para ela, como o lugar de funcionamento da escrita e da leitura constituídas.

Por fim, as atitudes de afastamento e de aproximação são reassumidas por EMA em relação a GIO quando este lê a última estrofe (*cf.* grifo azul no recorte 13b), cuja leitura cabia àquele. Depois de novamente afastar o outro (“EMA: peraí @ pera”), a criança dele se reaproxima ao ficar em dúvida sobre a leitura do dígrafo <NH> e ao repetir a forma correta lida pelo adulto (“EMA: ‘min’ / não @ ‘mi’... ‘cha’? GIO: minha EMA: minha GIO: <NH> EMA: mão [= lê a última palavra do poema]”).

À luz dessas diferentes atitudes locutórias, tanto as da criança (de afastamento e de aproximação) quanto a do outro (de ajustamento), vemos que – como na aquisição da língua em sua realização vocal –, na aquisição da língua em sua realização gráfica, o complexo **mecanismo da conjunção-disjunção** emerge como um “mecanismo primordial”, o qual garante, à criança (*eu*), “o preenchimento de lugar na estrutura enunciativa [...] a partir do *tu*, na dependência do *tu*, em conjunção com o *tu* e simultaneamente em disjunção com o *tu*” (SILVA, 2009, p. 232-233).

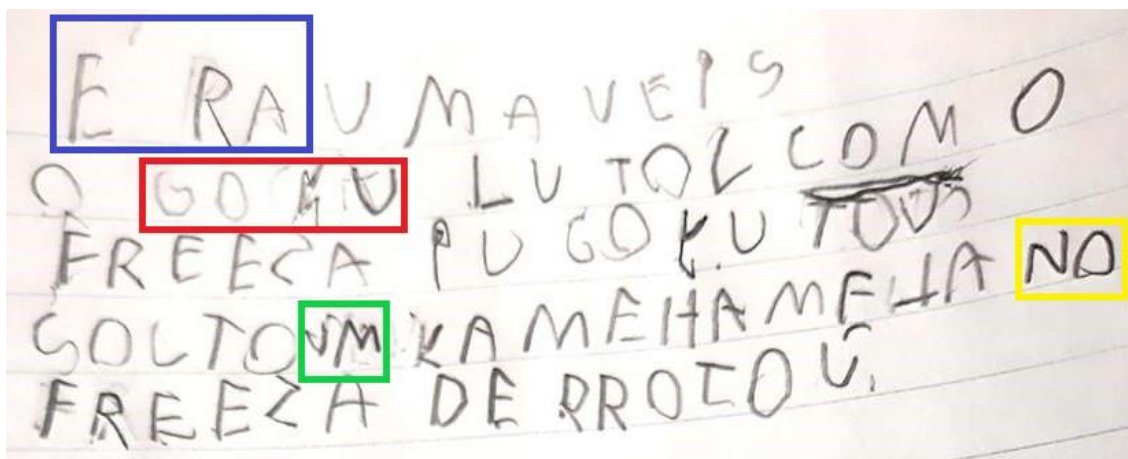
V – Preenchimento, pela criança, do lugar enunciativo de escrevente via trânsito entre distintos lugares (co)enunciativos

Recorte enunciativo 14a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	6;9.9.
Data da sessão:	23/12/2018 (sessão 7).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador).
Situação:	EMA e GIO estão sentados à mesa da cozinha da casa de GIO, que o convoca a escrever uma estorinha sobre <i>Dragon Ball</i> , anime (desenho animado japonês) ao qual os dois assistiram antes da filmagem.
EMA:	gooo-kuuu <G> <U>, né?
GIO:	Gogu?
EMA:	gooo [= olha pensativo para GIO] kuuu
GIO:	é / é com <K> “ku” porque é japonês, né?
EMA:	é japonês [= apaga com a borracha] go-CUUU! [= escreve novamente, desta vez confundindo o <K> com o <C>]
GIO:	escreveu <C>
EMA:	é <G> <O>!
GIO:	não, gooo-kuuu, mais é / é com <K> / bom, deixa assim / pode deixá assim, mais é com <K> em vez de <C>
EMA:	é com <G>?
GIO:	é com <K>
EMA:	com <K>? @ japonês?
GIO:	arrã @ vamo vê se eu acho o <K> aqui pra te mostrá [= procura a letra <K> em uma sopa de letrinhas com a qual haviam brincado em momento anterior dessa mesma sessão] aqui, ó [= mostra a letra <K>]
Com:	EMA olha a letra na mão de GIO, passa a borracha na folha e escreve “ka” em vez de “ku”.
GIO:	ihhh, gokaaa?

- EMA: go-kuuu [= volta a apagar com a borracha e substitui o <A> pelo <U>, cf. grifo vermelho no recorte 14b].
- [...]
- GIO: “era uma vez o Goku lutô com o Freeza e o goku...”?
- EMA: soou-tooo uuu @ kaaa / comé que é o “kamehameha”⁴⁹?
- [...]
- GIO: e aí? @ comé que continua a estória?
- EMA: “êê-ro” [= interrompe a leitura para corrigir a forma verbal, cf. grifo azul no recorte 14b] “êê-ra u-ma vez o go-ku lu-tou com o free-za @ sol-tô ka-me-ha-me-ha” @ [= interrompe a leitura e olha para GIO] faltô o “no”
- GIO: ahhh, faltôô! viu que tu percebeu?!
- EMA: olha [= sorri e escreve “no”, cf. grifo amarelo no recorte 14b]
- GIO: e aqui faltô alguma coisa também [= aponta para o espaço, no enunciado escrito, entre “solto” e “kamehameha” soltôô... kamehameha? @ ou soltôô...?
- EMA: soltôô “UUUM”
- Com: EMA insere o determinante “um” entre o verbo e o substantivo, cf. grifo verde no recorte 14b.
- GIO: uuum kamehameha

Recorte enunciativo 14b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 14, destacam-se três aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne ao trânsito, pela criança, entre distintivos lugares (co)enunciativos na mobilização de signos que, oriundos de uma língua estrangeira (o japonês), ela precisa mobilizar em seu enunciado escrito.

Desses signos, dois são nomes próprios (“Goku” e “Freeza”) e um, um substantivo comum (“kamehameha”). A criança tenta escrever, sozinha, os dois primeiros. Já na grafia do terceiro, pede ajuda ao outro (“EMA: comé que é o ‘kamehameha’?”), o que talvez se deva à maior extensão do substantivo (o qual é polissílabo, enquanto os dois nomes são dissílabos), bem como à presença dos grafemas <M> e <H> e à repetição das sílabas “me” e “ha”.

Sobre a grafia dos nomes, EMA projeta a forma como os percebe fonicamente, a exemplo da projeção de sua escuta sobre a sua escrita na grafia de seus sobrenomes no recorte 12. Vejamos como se dá uma tal projeção enunciativa na grafia de “Goku” (cf. grifo vermelho no recorte 14b), cujo grafema <K> é a sede das dúvidas da criança.

⁴⁹ O substantivo *kamehameha* designa uma técnica de combate utilizada pelos personagens guerreiros do anime *Dragon Ball*.

Inicialmente, EMA confunde “ku” com “gu” (“EMA: gooo-kuuu <G> <U>, né?”), o que pode decorrer de dois fatos. O primeiro é o fato de a sílaba imediatamente anterior do nome “Goku” conter o grafema <G>, de modo que o **lugar coenunciativo de leitor** da criança pode ter se projetado sobre o seu **lugar enunciativo de escrevente**, levando-a a repetir, na segunda sílaba, o mesmo grafema consonantal da primeira. O segundo é o fato de os fonemas /k/ e /g/ serem ambos consoantes oclusivas velares, distinguindo-se apenas por um traço distintivo (o traço surdo em /k/ e o traço sonoro em /g/), de maneira que o lugar coenunciativo de ouvinte da criança pode ter se projetado sobre o seu lugar enunciativo de escrevente, fazendo-a confundir os dois fonemas e os seus respectivos grafemas.

Em seguida, após o outro informar o grafema correto e a procedência linguística do nome (“GIO: é / é com <K> ‘ku’ porque é japonês, né?”), a criança confunde o grafema <K> com o grafema <C> (“EMA: é japonês [= apaga com a borracha] go-CUUU! [= escreve novamente, desta vez confundindo o <K> com o <C>]”). A confusão, aqui, parece se dever à projeção, sobre o **lugar enunciativo de escrevente**, não só do **lugar coenunciativo de ouvinte**, mas também do **lugar enunciativo de falante**, pois EMA pronuncia, em tom ascendente, a sílaba “ku”, como se a pronúncia desta pudesse funcionar como um suporte vocal de sua conversão gráfica. Nessa conversão, irrompe o grafema <C>, o qual dá testemunho da ação da língua materna sobre a criança por duas razões:

- (1) ao fonema /k/, correspondem, no português brasileiro, os grafemas <C>, <QU> e <K>, mas este último comparece em casos excepcionais, como em nomes próprios e em palavras estrangeiras (no caso de “Goku”, trata-se, a um só tempo, de um nome próprio e de uma palavra estrangeira), sendo, pois, o grafema <K> menos frequente, na língua, do que os dois primeiros;
- (2) entre os grafemas <C> e <QU>, aquele atualizado pelo locutor é o <C>, não à toa o grafema que ocorre nos mesmos contextos grafemáticos de <K>, a saber, antes de <A>, de <O> e de <U> (enquanto os contextos de ocorrência de <QU> são as posições anteriores a <E> e a <I>), o que sugere já uma sensibilidade locutória da criança para as **relações distribucionais** e para as **relações integrativas**⁵⁰ de, ao menos, tais grafemas de sua língua materna.

⁵⁰ As relações distribucionais e as relações integrativas serão abordadas mais adiante (cf. 5.3 *infra*).

Por fim, a terceira e última projeção da escuta de EMA sobre a sua escrita, na grafia de “Goku”, acontece quando, após ficar em dúvida sobre o grafema <K> (“EMA: com <K>? @ japonês?”) e após GIO lhe mostrar esse grafema (“GIO: aqui, ó [= mostra a letra <K>]”), EMA escreve ‘ka’ em vez de ‘ku’. O que, para o outro, não é senão o nome da letra, para a criança, figura, nesse momento, como a forma gráfica da referida letra.

Tal projeção ilustra tanto a **opacidade**, para a criança, da língua em sua realização gráfica quanto – e, talvez, por conseguinte – a **opacificação** não somente do sentido e da referência do nome próprio “Goku”, mas igualmente da sua forma. Afinal, ao ficar às voltas com a segunda sílaba desse nome e, mais especificamente, com o segmento consonantal dessa estrutura silábica CV, EMA parece não estranhar a grafia “Goka”.

É necessário, então, que GIO chame a sua atenção para tal grafia (“GIO: ihhh, gokaaa? EMA: go-kuuu [= volta a apagar com a borracha e substitui o <A> pelo <U>, cf. grifo vermelho no recorte 14b]”). Suscitado pelo outro, o estranhamento da criança é marcado, vocalmente, pelo alongamento vocálico do núcleo silábico (“kuuu”) e, graficamente, pela substituição das vogais <A> e <U>.

Os dois outros aspectos que se destacam, neste recorte enunciativo 14, comparecem nos últimos segmentos da alocução falada-escrita.

O **segundo aspecto** diz respeito à leitura da parte já escrita do enunciado como aparente condição de sua continuação e de sua finalização (“GIO: e aí? @ comé que continua a estória? EMA: ‘êêê-ro’ [= interrompe a leitura para corrigir a forma verbal] ‘êêê-ra u-ma veiz o go-ku lu-tou com o free-za @ sol-tô ka-me-ha-me-ha”).

O **terceiro aspecto** remete ao reconhecimento da ausência de palavras na estrutura sintagmática do enunciado escrito, um reconhecimento inicialmente da criança (“EMA: ‘sol-tô ka-me-ha-me-ha’ @ [= interrompe a leitura e olha para GIO] faltô ‘no’”) e, posteriormente, nela suscitado pelo outro (“GIO: e aqui faltô alguma coisa também [= aponta para o espaço, no enunciado escrito, entre ‘solto’ e ‘kamehameha’] soltôôô... kamehameha? @ ou soltôôô...? EMA: soltôôô ‘UUUM’ GIO: uuum kamehameha”).

Em ambos os aspectos, testemunhamos, ainda uma vez, o trânsito da criança por distintos lugares de enunciação e de coenunciação.

Quanto ao segundo aspecto, a leitura – embora em voz alta e silabada – age como um procedimento enunciativo de resgate do sentido e da referência do enunciado escrito, dupla propriedade discursiva deste opacificada pelo foco do escrevente em sua materialidade gráfica.

Considerando, com Benveniste (2005 [1962/1964], p. 135), que “a **dissociação** leva-nos à constituição formal; a **integração** leva-nos às unidades significantes”, podemos notar que o foco na materialidade gráfica conduz o locutor à dissociação desta em seus constituintes formais, afastando-o da significância, da qual ele pode se reaproximar pela reintegração dos constituintes dissociados. É como se, ao reintegrá-los na **conversão escrita-fala** (isto é, na leitura em voz alta), a criança procurasse retrair a linearidade narrativa, a fim de, em seguida, na **conversão fala-escrita** (ou seja, na produção escrita), produzir um desfecho para o narrado.

Se, no recorte precedente, era o outro que assumia uma atitude de ajustamento ao efetuar, em sua leitura em voz alta fluente, uma rearticulação semântica dos versos desarticulados pela criança na leitura silabada desta, no presente recorte, essa atitude é assumida pela própria criança. Apesar de ainda fragmentada em sílabas, a leitura em voz alta de EMA parece buscar, aqui, não desarticular, mas rearticular, em uma totalidade dotada de sentido e de referência, os segmentos formais de seu enunciado escrito – rearticulação aparentemente necessária ao locutor para que possa “retomar o fio da meada”, continuando e finalizando a estória narrada.

Tanto na dissociação quanto na reintegração do enunciado escrito, atua a leitura. Atuação que, no entanto, difere na instanciação de cada uma dessas duas capacidades linguísticas. Na dissociação, trata-se de um **reconhecimento** atualizado em uma **leitura silenciosa**, a qual vai ao encontro da forma (desarticulação das unidades). Na reintegração, trata-se de uma **compreensão** atualizada em uma **leitura em voz alta**, a qual vai ao encontro do sentido e da referência (rearticulação das unidades).

Nessa leitura/compreensão, tudo se passa como se a criança precisasse se escutar lendo em voz alta o seu escrito – ato de enunciação complexo, em que o lugar coenunciativo de leitor se projeta sobre o lugar enunciativo de falante e sobre o lugar coenunciativo de ouvinte, assim como estes se projetam sobre aquele.

Além dessa projeção enunciativa simultânea (dos lugares de leitor, de falante e de ouvinte uns por sobre os outros), há uma projeção enunciativa posterior (dos lugares de leitor, de falante e de ouvinte – preenchidos nessa enunciação atual – sobre o lugar de escrevente – preenchido em enunciação anterior).

Quanto ao terceiro aspecto, o reconhecimento de palavras omitidas no enunciado escrito – primeiro, via leitura em voz alta desse enunciado e, depois, via escuta do enunciado falado do outro – indicia uma maior sensibilidade locutória da criança no preenchimento dos lugares de leitor, de falante e de ouvinte do que no preenchimento do lugar de escrevente.

Aliás, dessa maior sensibilidade, dá uma amostra já a releitura no segundo aspecto (“EMA: ‘êê-ro’ [= interrompe a leitura para corrigir a forma verbal] ‘êê-ra u-ma vez’”). Aqui, ao se escutar lendo em voz alta a forma verbal escrita (*cf.* grifo azul no recorte 14b), EMA suspende o ato de ler para corrigir a pronúncia da referida forma. Porém, trata-se de uma correção parcial, pois incide na substituição da vogal final (/a/ em vez de /o/), mas ignora a pronúncia incorreta da vogal inicial (/e/ em vez de /ɛ/).

Esse não reconhecimento do erro de acentuação atesta que o fato de a criança ir se tornando “mais ou menos sensível” (BENVENISTE, 1966 [1962/1964], p. 140) à língua em sua realização gráfica concerne não a uma atividade plenamente consciente, que a tornaria apta a monitorar o seu “comportamento” na leitura e na escrita, mas sim a uma sensibilidade sua como locutor. Tal sensibilidade não é senão uma “consciência fraca e fugidia” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 68) das operações que efetua ao ler e ao escrever, o que – além da própria opacidade linguística – explica porque, voltando-se sobre uma mesma e única palavra, EMA corrige um erro e ignora outro.

Mais particularmente sobre as omissões reconhecidas no terceiro aspecto, embora uma (a omissão de “no”) seja reconhecida pelo locutor e embora o reconhecimento da outra (a omissão de “um”) seja suscitado pelo alocutário, nas duas ocorrências, são omitidas formas gramaticais. A omissão destas talvez se deva ao fato de, ao contrário das formas lexicais, não serem atualizações da “função denominativa da linguagem para as referências de objeto que esta estabelece como signos lexicais distintivos” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 283). Logo, desprovidas de referência “objetiva”, formas como preposições e como determinantes podem ser menos distinguíveis pela criança, o que justificaria a sua omissão em enunciados produzidos pelo pequeno escrevente.

Também aqui vemos a circulação do locutor por entre distintos lugares (co)enunciativos e por entre as mútuas projeções destes. Na leitura em voz alta, os lugares de leitor, de falante e de ouvinte se projetam, simultaneamente, uns sobre os outros e, posteriormente, sobre o lugar de escrevente, o qual a criança volta a preencher para, em um retorno *sui-reflexivo* sobre o enunciado escrito, inserir as formas gramaticais nele omitidas (*cf.* grifos amarelo e verde no recorte 14b). Nesse novo preenchimento, a projeção enunciativa posterior passa a ser do lugar de escrita relativamente aos lugares de leitura, de fala e de escuta.

Dessa maneira, apesar de, em termos morfossintáticos, a escrita de EMA ainda figurar, neste recorte, como um bloco compacto, é já possível notar, em termos enunciativos, uma maior movência sua no **preenchimento** dos (e no **deslocamento** entre os) lugares (co)enunciativos de falante, de ouvinte, de escrevente e de leitor.

5.1.2 Segundo tempo metodológico: análise da macro-operação de deslocamento de lugar enunciativo

No primeiro tempo metodológico desta seção, foram analisadas doze micro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita.

Quanto ao *corpus* de Helena, trata-se das seguintes micro-operações:

- I – Convocação da criança pelo outro para que preencha o lugar coenunciativo de leitor
- II – Convocação da criança pelo outro para que preencha o lugar enunciativo de escrevente
- III – Apresentação, à criança e pelo outro, de artefatos e de modos próprios à enunciação escrita
- IV – Apresentação, à criança e pelo outro, da letra inicial do nome próprio dela
- V – Alternância, pela criança, de atitude de locutor em relação ao preenchimento dos lugares de leitor e de escrevente
- VI – Manejo, pela criança, de artefatos e de modos próprios à enunciação escrita
- VII – Tentativa de produção, pela criança, das letras iniciais de seu nome próprio

Quanto ao *corpus* de Emanuel, trata-se das seguintes micro-operações:

- I – Convocação da criança pelo outro para que preencha o lugar coenunciativo de leitor
- II – Convocação da criança pelo outro para que preencha o lugar enunciativo de escrevente
- III – Projeção da escuta da criança sobre a sua escrita na grafia de seu nome próprio
- IV – Preenchimento, pela criança, do lugar coenunciativo de leitor via atualização tanto de uma memória de experiência leitora quanto de uma leitura em voz alta e silabada
- V – Preenchimento, pela criança, do lugar enunciativo de escrevente via trânsito entre distintos lugares (co)enunciativos

Neste segundo tempo metodológico da seção, será analisada a macro-operação semiológico-enunciativa que estenografa o conjunto das micro-operações anteriores: a **operação de deslocamento de lugar enunciativo**. No cerne dessa macro-operação, estão a **relação locutor-língua** e o **mecanismo da (inter)subjetividade**, os quais podem ser pensados tanto enunciativa quanto semiologicamente.

Em termos enunciativos, “A relação do locutor com a língua determina os caracteres lingüísticos da enunciação”, ato que “introduz aquele que fala [e que escreve] em sua fala [e em sua escrita]” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82-84), ou, no caso da escuta e da leitura, ato

que introduz aquele que escuta e que lê na fala e na escrita do outro – seja esse outro um outro falante e escrevente ou ele próprio, quando se escuta e se lê.

Em termos semiológicos, o locutor vai se tornando, sob o efeito da ação da língua realizada graficamente, sensível ao fato de que “formou uma frase [ou de que lê uma frase por outro formada], de que ele a objetiva, de que a destaca da mensagem que ela carrega, e de que toma a iniciativa de reconhecer e isolar suas palavras” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 148).

Cada um desses dois ângulos de exame da relação locutor-língua permite identificar, na aquisição da escrita, um distinto acionamento do mecanismo da (inter)subjetividade. Antes, porém, de passarmos a esses distintos acionamentos, cabe registrar que o termo *(inter)subjetividade* é assim grafado, nesta seção, por aqui subsumir duas noções: a noção de **intersubjetividade constitutiva** e a noção de **subjetividade**.

A intersubjetividade constitutiva define-se como a “condição de diálogo[,] que é constitutiva da *pessoa*, pois implica reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que, por sua vez, designa-se por *eu*” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 260). Tal intersubjetividade constitutiva não consiste, então, na alocação *eu-tu*, mas sim na condição dessa alocação e, por conseguinte, das posições dela estruturantes, a posição *eu* e a posição *tu*.

Por sua vez, a subjetividade define-se como “a capacidade do locutor de situar-se como ‘sujeito’”, sendo uma capacidade locutória, na medida em que “É na e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 259). Essa constituição subjetiva é, pois, um preenchimento de lugar enunciativo, cuja condição é, além da intersubjetividade constitutiva, o aparelho das formas e das funções linguísticas.

Disponíveis no sistema, tais formas e funções são atualizadas no discurso em uma sintaxe enunciativa, da qual advém o sujeito da enunciação como efeito semântico, como “construção linguística particular” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 281). A noção de *atitude de locutor* (cf. recortes 5, 6, 12 e 13) – enquanto modo como o falante/escrevente se situa como *eu* face ao *tu* e face ao *ele* – diz desse advento do sujeito da enunciação.

No vir a ser escrevente, na ausência de um aparelho formal da enunciação escrita ou na presença de um tal aparelho ainda embrionário, a criança recorre ao aparelho formal da enunciação falada para, ancorando-se nos lugares de falante e de ouvinte, alçar-se a estes que, para ela, são lugares novos: os de escrevente e de leitor.

Mas a criança é aí ancorada também – e, inicialmente, sobretudo – pelo outro da alocação falada. Nessa ancoragem, o mecanismo da (inter)subjetividade é enunciativamente

acionado quando esse outro (um já escrevente-leitor) convoca a criança a preencher o lugar enunciativo de escrevente e o lugar coenunciativo de leitor.

Assim, não diferentemente do que se passa no preenchimento, pela criança, dos lugares de fala e de escuta, o seu preenchimento dos lugares de escrita e de leitura está na dependência do alocutário, o qual lhe insere e lhe sustenta na estrutura enunciativa (*eu-tu/ele*)-*ELE* antes de ela própria poder nesta sustentar-se de fato.

Insere-a, pois a convoca a enunciar – seja via leitura (*cf.* recortes 1 e 10), seja via escrita (*cf.* recortes 2 e 11) – no interior de tal estrutura, agora reconfigurada por essa forma outra de a língua se materializar que é a realização gráfica.

Sustenta-a, pois chancela os seus atos de “ler” e de “escrever” como atos enunciativos, ainda que, de início, esses atos resultem em grafismos indistintos (*cf.* recortes 2, 6, 8), em embriões de letras (*cf.* recorte 9) ou, ainda, em simulações de leitura em voz alta (*cf.* recorte 1).

Por isso, antes de situar-se enquanto leitora e escrevente, a criança é pelo outro situada enquanto tal, o que torna o acionamento enunciativo do mecanismo da subjetividade dependente do acionamento também enunciativo do mecanismo da intersubjetividade constitutiva. Já o acionamento semiológico do mecanismo da subjetividade impõe, à criança, duas grandes abstrações linguísticas: a **abstração discursiva** e a **abstração sistêmica**.

Na abstração discursiva, “o locutor deve se desprender da representação que tem instintivamente do falar enquanto atividade, enquanto exteriorização de seus pensamentos, enquanto comunicação viva” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 129), desprendimento necessário para que possa “objetivar” o dado linguístico” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 131). Tal objetivação é justamente a abstração sistêmica, na qual a mensagem escrita e/ou lida desaparece enquanto tal.

Isso porque o locutor dela destaca a frase como totalidade formada por segmentos, cujo reconhecimento e cujo isolamento lhe são desafiadores por lhe exigirem não somente um desprendimento da riqueza contextual do falar, mas igualmente um confronto com a estrutura opaca da língua “representada em imagens materiais”: “Da palavra ao desenho da palavra realiza-se um salto imenso, do falar à imagem simbólica do falar” (BENVENISTE, 2014 [2012/1969], p. 131).

O preço a pagar por tais desprendimento e confronto é a suspensão do funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso. Essa suspensão é exemplificada pelos recortes 13 e 14, em que o voltar-se da criança para a materialidade gráfica resulta em uma opacificação do sentido e da referência, os quais o outro (*cf.* recorte 13) e ela própria (*cf.* recorte 14) buscam resgatar via reintegração dos constituintes formais dissociados do enunciado escrito.

Nessa objetivação da língua, a criança parece reeditar, na ontogênese da escrita, o que fez o homem na sociogênese desta:

O problema é duplo: o da conversão do discurso em forma linguística (deve-se reduzir o enunciado a suas partes constituintes e reconhecer que há um número limitado de signos) e o da escrita como sistema formal. O procedimento de formalização permite **separar a língua de sua utilização**. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 152, nota de ouvinte).

A abstração discursiva, ou seja, a abstração tanto do outro da alocação falada quanto dessa própria alocação é, então, a base da abstração sistêmica, isto é, da abstração da escrita como um todo constituído de partes. Juntas, essas duas abstrações linguísticas acionam, semiologicamente, o mecanismo da subjetividade na aquisição da escrita, tornando possível que a criança advenha como sujeito da enunciação escrita.

Dessa maneira, no vir a ser escrevente, o primeiro acionamento (o enunciativo) do mecanismo da (inter)subjetividade coloca em cena a **conjunção eu-tu** – caracterizada pela convocação da criança pelo outro para que, na estrutura enunciativa, ela preencha os lugares de escrevente e de leitor.

Por seu turno, o segundo acionamento (o semiológico) desse mecanismo põe em destaque a **disjunção eu/tu** – caracterizada tanto pela abstração discursiva como desprendimento do outro da alocação falada e dessa própria alocação quanto pela abstração sistêmica como reconhecimento da estrutura formal de base da materialidade gráfica, dupla abstração linguística cuja consequência é a suspensão temporária do funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso.

A **mudança geral** identificável no interior da primeira macro-operação semiológico-enunciativa de aquisição da escrita aqui analisada – a operação de deslocamento de lugar enunciativo – envolve uma passagem dos lugares de falante e de ouvinte aos lugares de escrevente e de leitor e, simultaneamente, um trânsito entre tais lugares.

A **lógica explicativa** dessa grande mudança pode ser assim formulada:

Na aquisição da escrita, convocada pelo outro da alocação falada (conjunção eu-tu), mas também fazendo abstração desse outro e dessa alocação (disjunção eu/tu), a criança começa a ser inserida e a inserir-se na estrutura enunciativa e na estrutura semiológica da língua em sua realização gráfica, deslocando-se tanto de X a Y quanto entre X e Y, em que

- *X representa o lugar enunciativo de falante e o lugar coenunciativo de ouvinte e*
- *Y representa o lugar enunciativo de escrevente e o lugar coenunciativo de leitor.*

Se a operação de preenchimento de lugar enunciativo é a primeira macro-operação de aquisição da língua em sua realização vocal (*cf.* SILVA, 2009), a operação de deslocamento de lugar enunciativo é a primeira macro-operação de aquisição da língua em sua realização gráfica. “Primeira” em termos de anterioridade lógica e não cronológica, como discutiremos adiante (*cf.* 5.4 *infra*). Isso quer dizer que, no vir a ser escrevente, antes de **preencher** os lugares (co)enunciativos de escrita e de leitura, a criança precisa **deslocar-se** dos lugares (co)enunciativos de fala e de escuta.

Todavia, esse deslocamento não supõe uma superação, pois o homem não deixa de ser falante e ouvinte ao passar a ser escrevente e leitor: de *homo loquens*, ele passa a *homo loquens scriptor*. Não se trata, então, da ascensão a uma condição de locutor em detrimento da outra, mas sim de uma transformação da condição locutória, vale dizer, dos modos de o homem estar na língua e de a língua estar no homem.

Ademais, como esclarece a lógica explicativa, o deslocamento não é apenas de um lugar (co)enunciativo a outro, mas também *entre* os lugares (co)enunciativos. Testemunham em favor dessa circulação da criança por entre os lugares de falante, de ouvinte, de escrevente e de leitor muitos recortes enunciativos já analisados, notadamente os recortes 12, 13 e 14.

Da operação de deslocamento de lugar enunciativo, podemos inferir funcionamentos gerais que remetem a uma grande questão, cuja teorização não faço senão esboçar por ora: a **questão das relações fala-escuta/escrita-leitura na aquisição da escrita**, questão que retoma a homologia processual-operatória entre a fala e a escrita (*cf.* 2.2 *supra*).

Ao longo desta tese, fomos tecendo uma rede conceitual a partir das noções de *linguagem, língua, enunciação, fala e escrita*.

A linguagem foi definida como faculdade simbólica (de produzir e de compreender formas, sentidos e referências).

Já língua foi definida como sistema (semiótico) e como discurso (semântico), falado e escrito.

Por sua vez, a enunciação foi definida como ato (inter)subjetivo e referencial de conversão tanto do sistema em discurso quanto (na aquisição) do discurso em sistema e como ato de instauração tanto do homem na língua quanto da língua no homem.

Finalmente, a fala e a escrita foram definidas como formas semiológicas de realização da língua e como atos de enunciação.

Nessa rede conceitual, faltam, ainda, dois nós: a *escuta* e a *leitura*. Como concebê-las na perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita? E mais: como conceber as relações fala-escuta/escrita-leitura também nessa perspectiva?

A busca por respostas a tais perguntas⁵¹ pode partir de dois momentos distintos, mas cronologicamente próximos da teoria da linguagem de Benveniste.

O primeiro momento é um trecho do parágrafo final de “O aparelho formal da enunciação” (1970): “Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em **dois planos**: o escritor se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1974 [1970], p. 88).

O segundo momento são notas da “Aula 15” (de 24 de março de 1969):

[...] a pictografia pode ser compreendida, não *lida*, enquanto 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 como 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 fala ouvida com a fala enunciada. “Ler” é “ouvir”; “escrever” é “enunciar”. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 181).

Se a relação escrita-leitura é *simétrica* à relação fala-escuta (fala ouvida), poder-se-ia estender, à segunda relação, o que diz Benveniste sobre a primeira envolver *operações complementares*, cuja estreita e necessária associação torna uma o *avesso* da outra. Assim como ler é o *critério* da escrita, escutar é o *critério* da fala – “critério” aí tomado como parâmetro de reconhecimento. Similarmente, assim como ler e escrever são o *mesmo processo* no homem, escutar e falar são também neste o *mesmo processo*.

Esse *mesmo processo* é, no caso da relação escrita-leitura, a enunciação escrita e, no caso da relação fala-escuta, a enunciação falada. O termo *enunciação* é entendido, aqui, em seu **aspecto intersubjetivo**: “[a relação *eu-tu*] não se produz senão na e pela enunciação: o termo *eu* denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo *tu*, o indivíduo que aí está presente como alocutário” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84).

Nessa direção, poder-se-ia igualmente estender, à enunciação/alocução falada, o que diz Benveniste sobre a enunciação/alocução escrita situar-se em *dois planos*. Se aquele que escreve se enuncia ao escrever e faz os outros se enunciarem no interior de sua escrita, também aquele que fala se enuncia ao falar e faz os outros se enunciarem no interior de sua fala. Assim como a fala é uma “forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84), a escrita é uma forma gráfica que atinge um leitor e que suscita uma outra enunciação de retorno.

⁵¹ As respostas a essas perguntas serão esboçadas, a seguir, a partir de uma retomada (sintética) e de uma atualização (inclusive terminológica) da teorização apresentada, primeiramente, em Silva e Oliveira (2021).

Tais enunciações de retorno seriam, então, a escuta e a leitura? Sim, mas não só. Embora a fala e a escrita suscitem a escuta e a leitura como enunciações de retorno, são já, elas próprias, enunciações de retorno suscitadas por outras enunciações (faladas, escritas, escutadas, lidas). Desse modo, sempre enunciamos sendo constituídos por um outro (intersubjetividade constitutiva) e implantando um outro na alocação (comunicação intersubjetiva).

Há, pois, tanto na alocação falada quanto na alocação escrita, duas enunciações que são ambas enunciações de retorno. O termo *enunciação* é entendido, aqui, em seu **aspecto subjetivo**, como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82).

A diferença entre essas duas enunciações de retorno (a fala e a escuta na primeira alocação; a escrita e a leitura, na segunda) é menos de **natureza** – são ambas atos de natureza enunciativa – do que de **funcionamento** – uma é uma enunciação explícita; outra, implícita.

Na alocação falada, a enunciação de retorno explícita é a do falante, enquanto a enunciação de retorno implícita é a do ouvinte. O ouvinte se enuncia implicitamente no interior da enunciação explícita do falante, produzindo um primeiro tipo de enunciação de retorno, *durante* a escuta e *simultaneamente* à fala do outro (ou de si próprio, quando se escuta falando). Mas, quando o ouvinte se torna falante, produz um segundo tipo de enunciação de retorno, desta vez explícita, *a partir da* escuta e *posteriormente* à fala do outro (ou de si próprio).

Na alocação escrita, a enunciação de retorno explícita é a do escrevente, enquanto a enunciação de retorno implícita é a do leitor. O leitor se enuncia implicitamente no interior da enunciação explícita do escrevente (a bem da verdade, no interior do enunciado escrito resultante dessa enunciação), produzindo uma enunciação de retorno a esta.

Aqui, porém, as coisas se complicam: se, na alocação falada, esse primeiro tipo de enunciação de retorno dá-se durante a escuta e simultaneamente à fala do outro (ou de si próprio), na alocação escrita, esse primeiro tipo de enunciação de retorno (leitura) tende a ser *posterior* à escrita. Em geral, lemos um enunciado que foi escrito em situação enunciativa anterior àquela em que nos situamos como leitores.

Contudo, há a possibilidade de uma leitura (enunciação implícita) *simultânea* a uma escrita (enunciação explícita), quando, por exemplo, interrompemos o curso de nossa própria produção gráfica ou temos esse curso interrompido por um outro que nos lê (e que nos fala/escuta) enquanto escrevemos. As duas interrupções são oriundas de leituras (e de falas/escutas) que afetam a escrita em ato em termos de ajuste da relação forma-sentido-referência, como ilustram os diálogos criança-outro nos recortes enunciativos aqui analisados.

Se, na alocação escrita, o primeiro tipo de enunciação de retorno envolve uma enunciação implícita (a leitura), que pode ser posterior ou simultânea a uma enunciação explícita (a escrita do outro ou de si próprio), o segundo tipo de enunciação de retorno implica uma enunciação explícita (a produção gráfica do outro ou de si mesmo), pois, como já dito, nossas enunciações escritas são sempre enunciações de retorno a outras enunciações (faladas, ouvidas, escritas, lidas).

Em ambas as alocações, a falada e a escrita, o ouvinte/leitor deve aceitar como sua a temporalidade do falante/escrevente, enunciando-se implicitamente no interior da enunciação explícita deste. Tal aceitação da temporalidade do outro é por Benveniste definida em termos de *conversão*: “Reciprocamente, quando ele falar em resposta, eu converterei, tornando-me receptor, sua temporalidade na minha. Esta parece ser a condição de inteligibilidade da linguagem” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 78).

No entanto, essa conversão temporal não significa passividade: os atos de escuta e de leitura não são passivos, uma vez que são enunciações de retorno suscitadas pelas enunciações dos atos de fala e de escrita. É por isso que o ouvinte/leitor só é alocutário do **ponto de vista da produção**, mas, do **ponto de vista da compreensão**, ele é um locutor que se enuncia implicitamente no interior da enunciação explícita de outro locutor (o da produção).

Dito de outra maneira: a escuta e a leitura não se reduzem a atos de mera recepção passiva, sendo atos de produção *ativa* de sentidos e de correferências (*atividade* que não supõe um monitoramento consciente da língua): “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 [falante e escrevente], representa a realidade; para o ouvinte [e leitor], **recria a realidade**” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 26).

Porém, o fato de a leitura e de a escuta não serem atos passivos não significa uma simetria entre enunciação explícita (fala/escrita) e enunciação implícita (escuta/leitura). A simetria por Benveniste estabelecida é entre a relação fala-escuta, de um lado, e a relação escrita-leitura, de outro lado, e não uma simetria no interior de cada relação, entre os atos nela associados.

A associação entre tais atos é pelo linguista caracterizada como *estreita e necessária*, bem como tais atos são por ele definidos como *avessos* um do outro. Mas *avessos* no sentido de *operações complementares* e não *simétricas*. Essa complementaridade deve-se tanto ao fato de a escuta e de a leitura serem, respectivamente, o *critério* da fala e da escrita quanto ao fato de estas serem enunciações explícitas que suscitam aquelas como enunciações implícitas. *Complementaridade* não é, entretanto, sinônimo de *simetria*.

A esse respeito, faz-se importante ressaltar a **não simetria** tanto entre a fala e a escuta quanto entre a escrita e a leitura. Se levássemos ao pé da letra outra definição benvenistiana de enunciação, qual seja, a de “ato mesmo de produzir um enunciado” (BENVENISTE, 1974 [1970], p. 80), poderíamos, inclusive, questionar o estatuto enunciativo da escuta e da leitura. Afinal, que enunciado é nelas produzido? Que empiria advém dos atos de escutar e de ler?

Ora, se é verdade que esses atos (com exceção da leitura em voz alta) não imprimem no mundo um registro “observável”, não é menos verdade que requerem do ouvinte/leitor um trabalho sobre a língua atualizada no discurso do falante/escrevente.

Desse trabalho, dão testemunho a conversão da temporalidade do outro em temporalidade própria e a recriação da realidade representada no discurso do outro. Desse trabalho, dá testemunho, ainda, um rascunho de Benveniste em que ele diferencia os pontos de vista do falante e do ouvinte:

Para o locutor [falante/escrevente] não há sons ou distinção sonora. Há apenas uma mensagem que ele **concebe como global** e que **realiza** através de uma invenção adequada da expressão. A maneira como se realiza esta expressão é ainda um processo obscuro. É a relação com o pensamento.

O problema do <ouvinte [e do leitor] é o da **identificação**>, do **reconhecimento**. Como ele pode identificar as partes e, em seguida, a totalidade do enunciado que ele percebe? Percorrendo sucessivamente todos os níveis da forma linguística.

Aqui é necessário definir esta noção de nível e articulá-lo à **compreensão** do enunciado percebido. (BENVENISTE *in* FENOGLIO, 2017, p. 287).

A realização vocal/gráfica está para o falante/escrevente como o reconhecimento/identificação e a compreensão do enunciado falado/escrito enquanto uma totalidade constituída de partes estão para o ouvinte/leitor. Na atualização de todas essas capacidades linguísticas, o locutor – esse ser capaz de fala/escrita e de escuta/leitura – enuncia.

No caso do falar e do escrever, trata-se de uma enunciação explícita. No caso do escutar e do ler, trata-se de uma enunciação implícita. À primeira, podemos chamar de **enunciação**, pois se materializa em enunciado falado/escrito. À segunda, podemos chamar de **coenunciação**, pois não resulta em uma materialidade discursiva, mas é o critério de validade desta, visto que uma fala/escrita só é fala/escrita se puder ser escutada/lida.

O imbricamento entre os atos de enunciação (fala e escrita) e de coenunciação (escuta e leitura) é condição do deslocamento dos lugares de falante e de ouvinte para os lugares de escrevente e de leitor. Esse deslocamento de lugar enunciativo possibilita tanto a emergência das primeiras letras em meio aos rabiscos que predominam na aurora da escrita infantil (*cf.* recortes enunciativos de Helena) quanto a circulação de palavras nas primeiras frases que começam a ganhar corpo nessa escrita, acompanhando a circulação do próprio escrevente em constituição por entre os lugares (co)enunciativos (*cf.* recortes enunciativos de Emanuel).

Todavia, o fato de a escuta e de a leitura serem os critérios da fala e da escrita não as torna menos dependentes destas. Como atos coenunciativos, o escutar e o ler estão na dependência dos atos enunciativos de escrever e de falar.

Não há conversão temporal senão devido à produção anterior de uma temporalidade. Não há recriação de uma realidade senão devido à representação anterior desta. Não há correferência sem referência. Não há reconhecimento/identificação e compreensão senão devido à realização anterior de uma materialidade reconhecível/identificável e compreensível em termos de forma, de sentido e de referência. Em suma, não há coenunciação sem enunciação, existindo, pois, entre estas uma assimetria intransponível.

No vir a ser escrevente, conforme vimos, a operação de deslocamento de lugar enunciativo envolve tanto uma passagem da criança do lugar enunciativo de falante e do lugar coenunciativo de ouvinte ao lugar enunciativo de escrevente e ao lugar coenunciativo de leitor quanto um trânsito entre tais lugares (co)enunciativos.

A primeira macro-operação semiológico-enunciativa de aquisição da escrita implica, por conseguinte, o desdobramento da enunciação falada e da enunciação escrita, cada uma em dois planos enunciativos. Na primeira, trata-se do plano da fala e do plano da escuta. Na segunda, trata-se do plano da escrita e do plano da leitura.

Tais planos estão imbricados na constituição da criança enquanto escrevente, mas não só. Se, na análise dos recortes, falei em **projeção** de um lugar (co)enunciativo sobre outro, isso não quer dizer que o imbricamento entre os planos da enunciação seja uma característica tão somente desses recortes ou, ainda, tão somente do fenômeno da aquisição da escrita.

Esse imbricamento é constitutivo da enunciação e, portanto, atualiza-se na manifestação de cada *homo loquens scriptor*. Dessa maneira, a projeção de um lugar (co)enunciativo sobre outro deve ser entendida como um efeito que torna aparente um aspecto que caracteriza todo ato de (co)enunciação: o **constitutivo atravessamento da fala pela escrita e da escrita pela fala**.

O que talvez possamos afirmar é que esse efeito é mais nítido na escrita em estado nascente, sobretudo no modo como esta é aqui configurada enquanto dado. Vimos que esse modo subsume um outro tipo de desdobramento em planos, de caráter mais metodológico, o desdobramento da unidade de análise no plano da alocação falada-escrita e no plano do enunciado escrito. Tal construção metodológica favorece a análise dos deslocamentos, dos desdobramentos e dos imbricamentos enunciativos que caracterizam a relação inicial da criança com a língua em sua realização gráfica.

Em síntese, nesta primeira macro-operação enunciativa de aquisição da escrita – a operação de deslocamento de lugar enunciativo –, a relação locutor-língua dá-se a ver, no *corpus* de Helena, com a dominância do **rabisco** e, no *corpus* de Emanuel, com a dominância das **relações fala-escuta/escrita-leitura**.

5.2 As relações locutor-alocutário/alocução-mundo e o problema do duplo funcionamento discursivo na aquisição da escrita

5.2.1 Primeiro tempo metodológico: análises de micro-operações de comunicação intersubjetiva e referencial

Nesta seção, as relações (locutor-alocutário e alocação-mundo) e o problema/mecanismo (o duplo funcionamento do discurso) à luz dos quais são analisados os recortes enunciativos levam à caracterização das seguintes micro-operações ligadas ao *corpus* de Helena.

I – Assunção, pela criança, e atribuição, ao outro da alocação falada, de diferentes papéis figurativos via simulação de leitura em voz alta

Recorte enunciativo 15 – Alocação falada-escrita

Idade da criança:	3;4.19.
Data da sessão:	17/08/2018 (sessão 2).
Participantes:	HEL (criança); GIO (investigador); MÃE; AVÓ; TIA; VIC (primo, de 6 meses).
Situação:	HEL está na cozinha da casa de sua AVÓ, onde, cercada por familiares, manuseia um livro da Turma da Mônica que é uma paródia do conto de fadas <i>A bela e a fera</i> .
TIA:	quê que tem aí?
MÃE:	quê que é esse livro?
HEL:	com muuuitas personage [= abre o livro, fingindo ler e olhando para a MÃE e a TIA] que toodo mundo namora XXX [= vira a página]
TIA:	quê que é isso?
GIO:	tem muitos personagens?
TIA:	tem?! @ quem são os personagens?
HEL:	são os personage que mata os bichos / ÓÓÓLHA! XXX [= mostra algo na página]
GIO:	que mata os bichos? [= ri]
[...]	
HEL:	ó, espera! @ ÔS colega! fica quieto que eu vô contá uma estória [= abre o livro]
AVÓ:	tá @ então conta a tua história
MÃE:	conta, coleguinha, a sua história
[...]	
AVÓ:	lê o que tá escrito aqui @ conta pra nós
HEL:	<u>era uma vez buxa</u> XXX
[...]	
MÃE:	tá @ eu quero sabê da estorinha, colega, você não tá me contando
HEL:	NÃO! EU SÔ POFESSORAAA! [= cruza os braços com expressão indignada]
MÃE:	por favor, professora
GIO:	ah, tu é professora? @ não é colegaaa?

HEL: não @ sô uma pofessora que canta XXX
 [...]

TIA: ai, eu / eu vô contá [= pega o livro sobre a mesa]

HEL: NÃÃÃO! @ a professora disse que não! eu conto XXX

GIO: então conta a história pra gente @ nós / nós somos teus alunos

[...]

MÃE: o quê que a bruxa fez?

HEL: RRÁ-RRÁ-RRÁÁÁ [= abre a boca e finge rir como uma bruxa]

[...]

HEL: eu vô botá vocês preso na gaiola [= fala e gesticula com as mãos como uma bruxa] pronto, vocês tão preso! o Vicente tá preso [= acena para VIC] e a Lidiane tá preso [acena para a TIA] e o dindo gordo tá peso [acena para GIO, que está filmando]

GIO: ÃÃÃ [= entonação de surpresa]

MÃE: aonde que a gente tá preso?

GIO: o dindo tá preso também!

HEL: na minhas gaiola XXX [= fala e gesticula como uma bruxa]

AVÓ: e aqui tá a gaiola, óóó [= mostra algo no livro]

Neste recorte enunciativo 15, destacam-se três aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne ao estabelecimento, via simulação de leitura em voz alta pela criança, de distintas relações locutor-alocutário com os familiares:

- (1) ora uma relação culturalmente simétrica de uma colega se endereçando a seus pares (“HEL: ÔS colega! fica quieto que eu vô contá uma estória”);
- (2) ora uma relação culturalmente assimétrica de uma professora se dirigindo a seus alunos (“HEL: EU SÔ POFESSORAAA! [...] TIA: ai, eu / eu vô contá HEL: NÃÃÃO! @ a professora disse que não!”);
- (3) ora uma relação fantasiosa de uma bruxa ameaçando os seus reféns (“MÃE: o quê que a bruxa fez? / HEL: RRÁ-RRÁ-RRÁÁÁ [...] eu vô botá vocês preso na gaiola”).

Tais relações, referidas no discurso da criança, são sustentadas também discursivamente pelo outro – primeiro via correferência (escuta) e, depois, via referência (fala) que ele próprio, ao se inverter em locutor, produz (“MÃE: conta, coleguinha, a sua estória [...] por favor, professora [...] GIO: nós / nós somos teus alunos [...] MÃE: o quê que a bruxa fez? [...] GIO: o dindo tá preso também! HEL: na minhas gaiola AVÓ: e aqui tá a gaiola, óóó”).

Esses segmentos mostram um quadro formal de enunciação consolidado do ponto de vista da língua em sua realização vocal. Afinal, a criança produz atos de enunciação falada via diversos instrumentos linguísticos, os quais lhe ajudam a transitar bem pela situação enunciativa “real” (o diálogo falado com os familiares na cozinha da casa de sua avó) e a simular, no interior dessa situação enunciativa “real”, situações enunciativas “imaginadas” (diálogos colega-colegas, professora-alunos, bruxa-reféns). É como se o locutor fizesse da situação “real” uma espécie de “matrioska”, boneca artesanal russa que contém dentro de si, em miniatura, outras bonecas (neste caso, uma situação que contém dentro de si outras situações).

O **segundo aspecto** diz respeito ao fato de que – como não há ainda, neste momento, uma leitura alfabética, em que a criança consiga converter o discurso escrito em discurso falado – há, em tal recorte, uma espécie de indexação do “ler” no imprevisto do falar. Esse imprevisto não deixa, porém, de carregar “marcas de uma história de leitura” (I. L. SOARES, 2018, p. 158), já iniciada alhures, marcas como – além da convocação e da sustentação do alocutário – as seguintes:

- (1) o emprego de termos característicos de estórias para crianças, como o item lexical “personagens” (“HEL: com muuuitas personagem [= abre o livro, fingindo ler e olhando para a MÃE e a TIA]”) e como a expressão fraseológica “era uma vez” (“HEL: era uma vez buxa XXX”);
- (2) a simulação de **relações intersubjetivas e referenciais** de contação e de encenação de estórias (colega-colegas, professora-alunos, bruxa-reféns), muito provavelmente experienciadas pela criança anteriormente, na educação infantil, simulação que produz efeitos de dramatização e de teatralização desencadeados por “arranjos vocais” (DIEDRICH, 2015, p. 119), como os alongamentos vocálicos ao fingir ler (“HEL: que toodo mundo namora XXX [= vira a página]”), bem como a entonação ascendente e a modificação vocal ao imitar a bruxa (“HEL: RRÁ-RRÁ-RRÁÁÁ [= abre a boca e fingir rir como uma bruxa] [...] na minhas gaiola [= fala e gesticula como uma bruxa]”);
- (3) o próprio manuseio do livro pela criança, que o abre e o folheia enquanto dialoga com o outro, parecendo atualizar, no *aqui-agora* (sincronia enunciativa), uma atividade humana já realizada em um *lá-antes* (diacronia enunciativa).

O **terceiro aspecto** remete ao fato de que – devido à já mencionada ausência, neste recorte, de conversões escrita-fala, que possibilitariam uma efetiva leitura em voz alta – o “ler” e o diálogo sobre o “ler” se ancoram, aqui, não nos enunciados escritos do livro, mas nas gravuras deste (“TIA: quem são os personagens? HEL: são os personage que mata os bichos / ÓÓÓLHA! XXX [= mostra algo na página]”).

Portanto, apesar de, nesta situação, a criança ter dificuldades de abstrair o *aqui-agora* da alocação falada, a fim de se deslocar entre este e o espaço-tempo discursivizado pelo enunciado escrito, ela não deixa de sofrer a ação de tal enunciado. É verdade que essa ação se exerce, graficamente, via **representações icônicas** (globais) e não via **representações linguísticas** (literais), pois, se consolidado está o quadro formal da enunciação falada, o mesmo não se pode dizer acerca do quadro formal da enunciação escrita.

Mas esse segundo quadro – embora mais ausente do que presente – encontra, no primeiro quadro, um meio de se presentificar de alguma forma. Isso porque a fala (da criança e do outro) interpreta a escrita (igualmente tanto da criança quanto do outro, seja este o alocutário imediato ou o locutor do enunciado lido), ainda que, de início, essa interpretação passe mais pela **autorreferência** (isto é, pelo estabelecimento de uma certa relação discursiva com o mundo, neste caso uma relação suscitada pelo ícone e não pela letra) do que pela **autossemiotização** (ou seja, pela objetivação formal da fonia pela grafia, neste caso uma objetivação que seria da grafia pela fonia na leitura em voz alta).

Em outras palavras, neste recorte, a língua como fala interpreta (na acepção enunciativa de *significar*) a língua como escrita, mais do que a língua como escrita interpreta (na acepção semiológica de *objetivar*) a língua como fala. Nessa interpretação da escrita pela fala, comparecem, no discurso falado da criança, “rudimentos da escrita [e da leitura]” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 129), como arranjos vocais próprios ao ler em voz alta (alongamentos vocálicos, entonações ascendentes, modificações de voz).

Também comparecem, nesse discurso, encenações que remetem ao “princípio da imaginação criadora” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 28), o qual, se se estabelece no vir a ser falante, é potencializado pelo vir a ser escrevente e pela possibilidade de fabulação característica da literatura infantil – conforme demonstram os diferentes **papéis figurativos** que, neste recorte, o locutor assume para si (os papéis de colega, de professora, de bruxa) e atribui ao alocutário (os papéis de colega, de aluno, de refém).

II – Circulação, pelo mesmo enunciado escrito, de representações icônicas e de representações linguísticas produzidas tanto pela criança quanto pelo outro da alocação falada

Recorte enunciativo 16a – Alocação falada-escrita

Idade da criança:	4;2.1.
Data da sessão:	30/05/2019 (sessão 10).
Participantes:	HEL (criança); GIO (investigador); MÃE; AVÓ.
Situação:	HEL está na sala de jantar da casa de sua AVÓ, sentada à mesa junto com GIO e MÃE, os quais lhe propõem que “escreva” ou desenhe algo para a AVÓ, que fará aniversário em alguns dias.
GIO:	o que a gente vai fazê pra vovó? vamo pensá?
HEL:	uma carta!
[...]	
Com:	HEL pega uma folha em branco nova e, nesta, faz um círculo amarelo.
MÃE:	olha que sol grandeeee!!!
HEL:	nããã, é o / é o barrigão do Papai Pig!
MÃE:	ahhh
GIO:	do Papai Pig [= ri]
HEL:	eu preciso fazê a cara deeee!!! [= continua desenhando]
[...]	
MÃE:	tem que fazê o rabo do porco

- HEL: MAIS É QUE / mais ele não tem / olha, ele precisa ter pés [= faz dois risquinhos amarelos abaixo da barriga do personagem]
- MÃE: ter pés [= ri]
- GIO: olha que bonitinho! tá bem legal!
- HEL: fazê as mãos [= faz dois risquinhos amarelos nas laterais da barriga]
- GIO: não tinha essas formas no desenho dela antes, né? [= comenta olhando para a MÃE, que assente concordando] tá com forma agora
- [...]
- GIO: vamo escrevê o nome dele? “Papai Pig”? [= pergunta a HEL]
- [...]
- MÃE: eu vô escrevê “Pepa Pig” e tu escreve “Papai Pig”, tá?
- HEL: tá
- Com: a MÃE escreve “Pega Pig” em letra cursiva, cf. grifo vermelho no recorte 16b.
- [...]
- Com: a MÃE põe a sua mão sobre a de HEL e a ajuda a escrever.
- MÃE: “paaa-paaa” [= sílaba lentamente enquanto escreve as letras também de modo lento] ajuda a mãe @ pa-paiii piiiig [= segue escrevendo com a mão sobre a de HEL] me ajuda / faz força com a mããão
- Com: a MÃE bate palmas após concluírem a escrita do nome “Papai Pig” em letra bastão, cf. grifo azul no recorte 16b.

Recorte enunciativo 16b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 16, destacam-se três aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne ao fato de que, embora decida “fazer” uma carta à avó, a criança parece mais à vontade com o desenho do que com a escrita. Trata-se, efetivamente, de desenhos as materialidades gráficas por ela produzidas, isto é, trata-se de representações icônicas que evocam os contornos dos referentes desenhados (“HEL: eu preciso fazê a cara deeeeeeee!!! [= continua desenhando] [...] fazê as mãos” [= faz dois risquinhos amarelos nas laterais da barriga]”).

Se, ao “ler” em voz alta no recorte anterior, HEL se ancorava em representações icônicas produzidas pelo outro (as gravuras do livro “lido”), ao “escrever” neste recorte, ela se ancora em representações icônicas produzidas por si mesma. Tal ancoragem no icônico remete àquilo que Benveniste denomina, na “Aula 6”, como **princípio da representação por imagens**:

Totalmente diferente [do princípio da música] é o princípio da *representação por imagens*. Aqui, a fala intervém de todas as maneiras. Para indicar o “tema”, como referência de representação, como parte necessária do filme, que é “falante”, como texto representado no teatro. Estamos aqui na dependência não tanto da língua quanto de uma “estória”, de uma “narração”, de uma “ação” falada. (BENVENISTE, 2012 [1969], p. 117).

Enquanto no recorte 15 a simulação de leitura em voz alta, por parte da criança, estava na dependência não tanto da língua em sua realização gráfica quanto de uma estória, de uma narração, de uma ação falada e encenada por HEL a partir de imagens do livro, neste recorte 16, o foco não é a encenação de uma narrativa, mas a iconização de um personagem.

Neste recorte, tal como no anterior, “a fala intervém de todas as maneiras”. Seja para a criança explicar ao outro o que está desenhando (“MÃE: olha que sol grandeeeee!!! HEL: nããã, é o / é o barrigão do Papai Pig!”), seja para ela própria comentar as partes do desenho no ato mesmo em que as desenha (“HEL: olha, ele precisa ter pés [= faz dois risquinhos amarelos abaixo da barriga do personagem]”).

O **segundo aspecto** diz respeito à fala do outro ao comentar uma mudança na relação da criança com a realização gráfica (“GIO: não tinha essas formas no desenho dela antes, né? [= comenta olhando para a MÃE, que assente concordando] tá com forma agora”). A mudança comentada diz respeito à passagem do **rabisco** – traços gráficos indistintos (*cf.* recortes enunciativos analisados em 5.1.1) – ao **ícone** – traços gráficos distinguíveis como desenhos.

O **terceiro aspecto** remete ao fato de que circulam, pelo enunciado escrito do recorte 16b, não só representações icônicas, mas também representações linguísticas produzidas, primeiro, pelo outro (“MÃE: eu vô escrevê ‘Pega Pig’ e tu escreve ‘Papai Pig’, tá? HEL: tá”) e, depois, pelo outro junto à criança (“Com: a MÃE põe a sua mão sobre a de HEL e a ajuda a escrever. MÃE: ‘paaa-paaa’ [= sílaba lentamente enquanto escreve as letras também de modo lento] ajuda a mãe @ pa-paiii piiig [= segue escrevendo com a mão sobre a de HEL] me ajuda / faz força com a mããã”).

A diferença entre os dois modos de enunciação escrita (pelo outro e pelo outro junto à criança) consiste no fato de o nome “Pega Pig” ser escrito pela MÃE em letra cursiva (*cf.* grifo vermelho no recorte 16b). Já o nome “Papai Pig”, escrito pela MÃE junto à criança, é grafado em letra bastão (*cf.* grifo azul no recorte 16b). Isso não surpreende, visto a letra bastão ser mais facilmente reconhecível e produzida, pelo escrevente em constituição, do que a letra cursiva, o que pode ter levado a MÃE a optar (provavelmente de forma inconsciente) por tal tipo de letra.

Na grafia do nome “Papai Pig”, vemos, ainda, uma diferença relativamente à iconização, em momento anterior do recorte 16a, do personagem nomeado. Na iconização, a escrita icônica era significada vocalmente de diferentes formas, pela criança e pelo outro, em uma relação de

interpretância autorreferencial. Na grafia, a escrita literal também se ancora na realização vocal da língua, mas em uma relação de interpretância que é tanto autorreferencial quanto autossemiótica.

Em outros termos, no caso do desenho, a fala significa a escrita icônica, ao passo que, no caso do nome escrito, a fala é objetivada formalmente pela escrita literal, embora siga a significando enunciativamente, tanto *antes* de sua produção (“MÃE: eu vô escrevê ‘Pega Pig’ e tu escreve ‘Papai Pig’, tá? HEL: tá”) quanto *durante* essa produção mesma (“MÃE: ‘paaa-paaa’ [= sílaba lentamente enquanto escreve as letras também de modo lento]”).

Tais movimentos indiciam que, na aquisição da escrita, a **representação enunciativa língua-realidade** e a **representação semiológica fala-escrita** vão convergindo na instalação de uma grafia que, pouco a pouco e sob a sustentação do outro, vai *re*-produzindo a fonia e o mundo por esta *re*-produzido.

III – Pregnância tanto da situação imediata de enunciação quanto da letra inicial do nome próprio na grafia de nomes alheios e na legendagem de desenhos

Recorte enunciativo 17a – Alocução falada-escrita

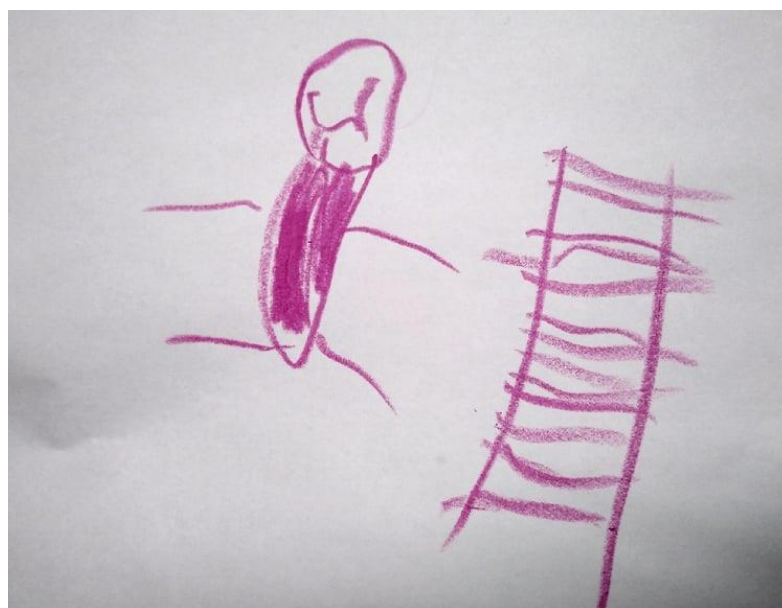
Idade da criança:	4;4.28.
Data da sessão:	26/08/2019 (sessão 13).
Participantes:	HEL (criança); GIO (investigador); MÃE.
Situação:	HEL está na cozinha de sua casa, sentada à mesa junto com MÃE e GIO.
HEL:	vô fazê uma carta po Emanuel!
GIO:	pro Emanuel?! tu qué convidá ele pra í na pizzaria também?
HEL:	<u>sim</u>
GIO:	então tá / convida ele e a tia / e a dinda Ju @ que cor tu qué? [= mexe nas canetinhas dentro do estojo à frente de HEL]
HEL:	rosa! [= pega uma canetinha rosa] vô fazê a Sky
GIO:	tu vai desenhááá?! não vai fazê o convite pra eles?!
HEL:	sim
GIO:	faz o convite então @ “dinda Ju...”
MÃE:	escreve @ “dinda...”
HEL:	“dinda...” [= começa a riscar a folha em branco de um caderno de desenho] eu vô / eu tô fazendo a dinda Ju
GIO:	ah, tu tá desenhando a dinda Ju?
[...]	
HEL:	eu vô fazê o Emanuel e eu também eu vô fazê juntu [= segue desenhando na folha]
GIO:	ah, tu vai fazê juntu o Emanuel e tu? indo pra pizzaria?!
HEL:	nããã! não vô fazê a pizzaria, porque a pizzaria é muito longe!
[...]	
Com:	HEL segue desenhando e mencionando outras pessoas conhecidas.
MÃE:	quem é esse?
HEL:	o dindo Nico
MÃE:	então tem que escrevê embaixo [= aponta para a primeira de três figuras desenhadas na folha, cf. recorte 17b] “dindo Nico”
GIO:	muda a cor pra escrevê embaixo @ ó [= alcança uma caneta azul a HEL @ bota ali, ó / quem é? dindo Nico ou dindo Gordo?
HEL:	dindo Nico e indo Gordo [= escreve um <H> abaixo da primeira figura desenhada]
[...]	
GIO:	bota “dinda Ju”

- HEL: “dinda Ju” [= escreve outro <H>, desta vez abaixo da segunda figura desenhada]
 GIO: ela usa o <H> pra tudo, né? [= sorri para a MÃE, que assente] agora “dindo Nico” [= aponta para a terceira “pessoa” desenhada]
 HEL: “dindo Nico” [= escreve outro <H>, desta vez abaixo da terceira figura desenhada]
 Com: GIO e MÃE riem.
 [...]
 Com: Em uma nova folha, ao lado de outra figura, HEL volta a escrever um <H>, desta vez com muitas retas horizontais, cf. recorte 17c.
 MÃE: isso é escadinha pra Helena subí?
 HEL: não, é uma letra
 MÃE: que letra é essa?
 HEL: é...
 GIO: que letra é?
 HEL: é... Helena
 GIO: a letra de Helena? @ tu sabe qual é o nome dessa letra? [= aponta para a letra] é “agá”
 HEL: “agá” [= repete]

Recorte enunciativo 17b – Enunciado escrito



Recorte enunciativo 17c – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 17, destacam-se três aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne à pregnância da situação imediata de enunciação, o que incide na relação da criança com as categorias de pessoa, de espaço e de não pessoa. Enunciando-se via fala, Helena projeta uma alocução escrita em que se situará como *eu* e implantará como *tu* outra criança (“HEL: vô fazê uma carta po Emanuel”). Face a essa comunicação intersubjetiva projetada com um alocutário ausente no *aqui-agora*, o alocutário presente nesse *aqui-agora* suscita, por parte da criança, a projeção também de uma referência (“GIO: pro Emanuel?! tu qué convidá ele pra í na pizzaria também?”).

Apesar de HEL concordar com GIO, outra pergunta deste desvia a atenção dela (“GIO: que cor tu qué? [...] HEL: rosa! [= pega uma canetinha rosa] vô fazê a Sky”). Personagem do desenho animado *Patrulha canina* – muito assistido por HEL a esta época –, Sky é uma “cachorra policial” que traja um uniforme rosa. A presença de um objeto físico (a canetinha rosa) parece acionar a memória da experiência da criança, que decide desenhar a personagem em vez de escrever a carta-convite.

Diante dessa mudança de não pessoa, isto é, de referência, o outro da alocução falada tenta restabelecer a alocução escrita anteriormente projetada (“GIO: tu vai desenhááá? não vai fazê o convite pra eles?!”). Embora a criança concorde em “escrever”, ela torna a deslizar, na sequência, da representação linguística à representação icônica (“MÃE: escreve @ ‘dinda...’ HEL: ‘dinda...’ [= começa a riscar a folha em branco de um caderno de desenho] eu vô / eu tô fazendo a dinda Ju GIO: ah, tu tá desenhando a dinda Ju?”).

Além da categoria de não pessoa, as categorias de pessoa e espaço são também afetadas pela dependência da criança em relação ao *aqui-agora* (“HEL: eu vô fazê o Emanuel e eu também eu vô fazê junto [= segue desenhando na folha] GIO: ah, tu vai fazê junto o Emanuel e tu? indo pra pizzaria?! HEL: nããã! não vô fazê a pizzaria, porque a pizzaria é muito longe!”).

A categoria de pessoa é afetada na projeção de uma transformação do *eu* e do *tu* em *ele*, projeção que ocorre quando a criança afirma que “fará”, quer dizer, que desenhará a si e ao seu alocutário, transformando, dessa maneira, as pessoas do discurso que seriam representadas linguisticamente em não pessoa a ser representada iconicamente.

Já a categoria de espaço é afetada quando HEL se recusa a desenhar um local (a pizzaria) cuja distância em relação ao *aqui-agora* parece constrangê-la a tentar representá-lo – mesmo via iconização.

O **segundo aspecto** diz respeito à pregnância da letra inicial do nome próprio da criança, letra que se impõe como forma gráfica alçada à condição de “coringa” tanto na grafia de nomes alheios quanto na legendagem de desenhos.

Esse fenômeno é atestado por outros estudiosos de aquisição da escrita, caso de Bosco (2005), que o caracteriza como *disseminação das letras do nome da criança na escrita de qualquer texto a ela solicitado*. Segundo a autora, “os fragmentos desse nome (suas letras e segmentos) disseminam-se, imiscuindo-se nos arranjos textuais e compondo escritos que se prestam ao papel de etiquetas/legendas de desenhos, ditados, narrativas, etc.” (BOSCO, 2005, p. 2). Ainda conforme a pesquisadora, nessa disseminação, há uma primazia da homografia, com o gráfico sendo privilegiado em detrimento do semântico, via combinatória de traçados não fonetizados e como efeito de relações entre significantes.

Em termos benvenistianos, eu diria que há uma dissociação entre forma, sentido e referência, em que a letra inicial do nome da criança – neste caso, o <H> – esvazia-se do sentido/referência que adquire junto às demais letras do nome (isto é, esvazia-se da designação autorreferencial da criança enquanto indivíduo assim identificado em sua comunidade, cf. 5.1.1 *supra*). Como pura forma, esse grafema é mobilizado para nomear outras figuras, adquirindo um novo sentido/referência a cada mobilização (“GIO: bota ali, ó / quem é? dindo Nico ou dindo Gordo? HEL: dindo Nico e dindo Gordo [= escreve um <H> abaixo da primeira figura desenhada]”).

O outro não deixa de comentar tal uso generalizado da letra inicial do nome próprio na legendagem dos desenhos (“GIO: ela usa o <H> pra tudo, né? [= sorri para a MÃE, que assente]”). A autorreferencialidade parece, aqui, mudar de estatuto: da relação estabilizada nome-indivíduo, desloca-se para a relação mais instável letra-desenho. É como se, a exemplo dos dêiticos pessoais, a letra funcionasse como um signo vazio, preenchido de sentido/referência apenas na enunciação: “Qual é, portanto, a ‘realidade’ à qual se refere *eu* ou *tu*? Unicamente uma ‘realidade de discurso’, que é coisa muito singular” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 278).

O **terceiro aspecto** remete a um comentário metalinguístico da criança que sugere uma sensibilidade sua relativamente à distinção ícone/letra. Tal comentário é feito após o grafema <H> voltar a ser atualizado como legenda de outra figura no recorte 17b. Desta vez, HEL insere muitas retas horizontais na letra, o que faz a MÃE questioná-la se se trata de um desenho (“MÃE: isso é uma escadinha pra Helena subí? HEL: não, é uma letra”).

Porém, quando o outro pergunta o nome da letra, a criança hesita e responde com o seu próprio nome (“MÃE: que letra é essa? HEL: é... GIO: que letra é? HEL: é... Helena”). O outro entende a relação de designação como uma relação de posse (“GIO: a letra de helena?”) e insiste no reconhecimento do nome da letra pela criança (“GIO: tu sabe qual é o nome dessa letra? [= aponta para a letra] é ‘agá’ HEL: ‘agá’ [= repete]”).

Se, antes, ao usar a mesma letra na nomeação de diferentes figuras, a criança se situava em um primeiro nível de enunciação para **falar do mundo**, agora, ao corrigir a MÃE sobre a unidade grafemática afirmando tratar-se de uma letra e não de um desenho, HEL se situa em um segundo nível de enunciação para **falar da língua**. Apesar de não saber nomear a letra, a criança sabe (um saber da ordem da experiência e não da consciência) do que se trata, inclusive emprega o termo metalinguístico *letra* ao corrigir a MÃE. Quando GIO intervém nomeando a letra, HEL repete o nome do grafema.

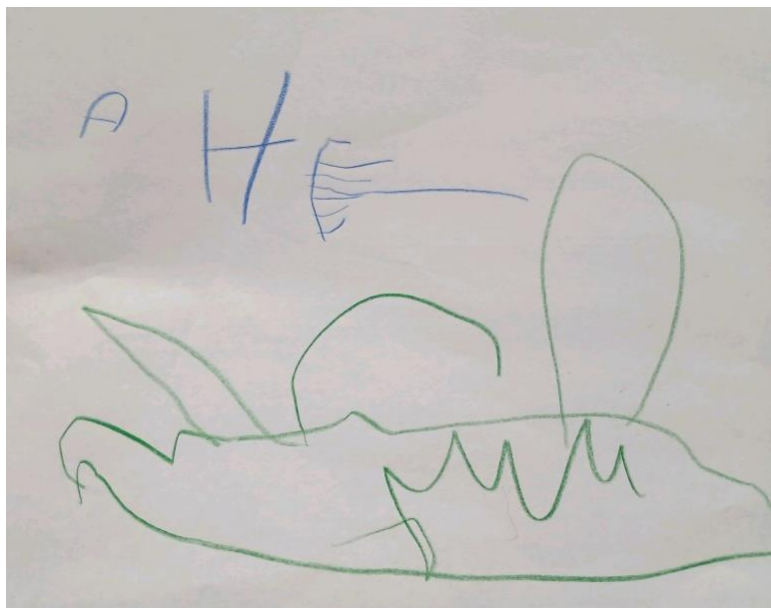
É em diálogos como este, voltados para a referência não só ao mundo, mas também à língua, que a criança vai adquirindo um “repertório de termos específicos” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 102) que vão marcar a sua relação com a escrita e com a leitura.

IV – Deslizamento, pela criança, da letra ao rabisco na passagem da grafia do nome próprio à grafia de um nome alheio

Recorte enunciativo 18a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	4;10.17.
Data da sessão:	15/02/2020 (sessão 19a).
Participantes:	HEL (criança); GIO (investigador).
Situação:	HEL está no quarto de GIO, “escrevendo” em cima da cama.
GIO:	agora faz / só pra gente acabá / “Helena”
Com:	HEL pega um lápis de cor azul e escreve, na parte superior de uma folha, as letras <A>, <H> e <E>, cf. recorte 18b.
[...]	
GIO:	esse é teu nome?
HEL:	ééé
GIO:	terminôô?
HEL:	ãh, terminei
[...]	
GIO:	faz o me / faz o nome do dindo Gordo aqui @ com esse lápis verde pra diferenciá do teu que é azul
Com:	HEL pega um lápis de cor verde e se debruça novamente sobre a folha.
GIO:	não, embaixo embaixo @ dindo Gordo ou /
HEL:	o dindo Godo vai sê uma minhoca
GIO:	ah, por quêêê?!
HEL:	porque sim
GIO:	hã?
HEL:	porque sim, vai sê assim desse jeito que eu quero @ ah, eu vô fazê um barco!
GIO:	mas é uma minhoca ou é um barco?
HEL:	um baaarcooo
GIO:	ou é o meu nome?
HEL:	um baarcoo XXX [= ri] é um coelho
GIO:	é um coelho? @ mas ihhh, é um monte de coisa isso aí, hein [= ri]

Recorte enunciativo 18b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 18, destacam-se três aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne a uma mudança na grafia do nome próprio da criança. Se, antes, HEL grafava, quase sempre, apenas a letra <H> e, às vezes, a letra <H> junto à letra <E> (cf. recorte 9), agora, uma terceira letra soma-se às anteriores: a letra <A>. Assim, embora a sequência “AHE” contenha somente alguns segmentos do nome e não os ordene linearmente – além de atualizar o grafema <E> com várias retas horizontais e não apenas três, como prevê a escrita alfabética –, é uma sequência interessante, pois dá a ver a mencionada mudança na grafia do nome próprio de HEL.

Mas por que <H>, <A> e <E> e não <L> e <N>, as outras duas letras de seu nome? Podemos supor que, neste momento de seu vir a ser escrevente, tais letras chamam-lhe mais a atenção pelos seguintes motivos: <H> é a letra inicial de seu nome, enquanto <A> e <E>, por um lado, estão entre as primeiras letras apresentadas às crianças e, por outro lado, são grafemas que correspondem a fonemas vocálicos, mais salientes do ponto de vista sonoro.

Apesar de ainda não escrever todo o seu nome, HEL se mostra já capaz de reconhecer e de produzir sozinha – e não, como em recortes anteriores, com a ajuda do outro – algumas letras desse nome, além de exibir já alguns saberes (não necessariamente conscientes) imprescindíveis à constituição da escrita alfabética:

- (1) o de que se escreve da esquerda para a direita;
- (2) o de que se escreve com mais de uma letra;
- (3) o de que se escreve relacionando letras.

O **segundo aspecto** diz respeito mais especificamente ao que caracteriza esta micro-operação IV: o deslizamento da letra ao rabisco na passagem da grafia do nome próprio à grafia de um nome alheio. Quando GIO convoca HEL a escrever o nome dele, com cujos constituintes não está familiarizada, ela decide “desenhar GIO” em vez de escrever o seu nome.

A esse “desenho” (*cf.* contornos verdes no recorte 18b), a criança atribui vocalmente diferentes referentes: ora, é “o dindo godó” e “uma minhoca”; ora, “um barco”; ora, “um coelho”. Como há, aqui, uma escrita embrionária, a criança não está, ainda, sob os efeitos (irreversíveis) do semiótico sobre o semântico, do sistema sobre o discurso, da estrutura sobre o funcionamento da língua em sua realização gráfica.

Alheia a tais efeitos, HEL ignora tanto a “consustancialidade do significante e do significado [que] garante a unidade estrutural do signo lingüístico” também na escrita quanto “o caráter evidentemente não necessário, imotivado, do elo que une o signo à *coisa* significada” (BENVENISTE, 2005 [1939], p. 58). Afinal, esse elo – a significação –, se é contingente, o é no âmbito da relação signo-objeto e não no âmbito da relação locutor-língua, pois a língua é herdada pelo falante/escrevente já com as suas necessidades (relações significantes-significados) e com as suas contingências (relações signos-objetos) estabilizadas – embora, no caso das últimas, a estabilidade possa ser subvertida pela imprevisibilidade da enunciação, o que parece neste recorte ocorrer.

A flutuação referencial está relacionada, aqui, ao fato de que não há, ainda, um signo formado, que seja “base significante da língua, material necessário da enunciação”, que “Existe quando é reconhecido como significante pelo conjunto dos membros da comunidade lingüística, e evoca para cada um, a grosso modo, as mesmas associações e as mesmas oposições” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967], p. 65). Não havendo, ainda, estabilidade de associações e de oposições, a criança “cria” a sua própria zona do arbitrário e por ela flutua em um trânsito ainda não contido pela ordem própria da língua.

O **terceiro aspecto** remete ao que se pode inferir do retorno do rabisco na escrita de HEL, mesmo essa escrita já apresentando, em sessões anteriores, signos icônicos e, nesta seção, signos lingüísticos (o <H>, o <A> e o <E>). Já o rabisco é ausência completa de signo: uma forma gráfica apenas, destituída de significância.

Tal retorno do rabisco sugere que as mudanças que sofre a escrita infantil não são desenvolvimentos sucessivos e lineares, em que uma etapa superaria outra etapa, à qual a criança não mais voltaria. Em uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita, não parece possível, então, defender um percurso sequencial que iria do rabisco ao ícone e do ícone à letra. Essas diferentes formas se alternam na escrita em constituição, alternância

marcada tanto pelas idas e vindas da relação da criança com tal escrita quanto pelo caráter imprevisível das situações enunciativas, como esta na qual a criança é convocada a escrever um nome outro que não o seu.

Outro indício que questiona a homogeneidade na trajetória da criança de não escrevente a escrevente é o fato de, apesar de ainda não mobilizar muitas letras, HEL não recorrer, neste recorte 18, a um procedimento recorrente em outros recortes (*cf.* recorte 17): o uso da letra <H> na grafia de nomes alheios. Uma possível justificativa para o não recurso a esse procedimento talvez seja a presença, no mesmo enunciado escrito do recorte 18b, do “nome” da criança, atualizado pelas letras <H>, <A> e <E>. É como se tal presença impedisse a criança de utilizar, no mesmo enunciado, a(s) mesma(s) letra(s) na grafia de um nome outro que não o seu próprio.

Em ambos os casos, vemos uma escrita e um escrevente em um movimento marcado mais pela singularidade e pela heterogeneidade do que pela regularidade e pela homogeneidade.

Quanto ao *corpus* de Emanuel, trata-se das seguintes micro-operações.

I – Legendagem de desenhos não destinados a um alocutário explícito

Recorte enunciativo 19a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	6;7.10.
Data da sessão:	24/10/2018 (sessão 5).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador); BIA (sobrinha, de 9 anos).
Situação:	EMA está em sua casa, sentado à mesa da cozinha com GIO e com BIA. Após GIO ler uma estorinha para eles, pede a EMA que escreva uma, mas este decide desenhar.
EMA:	eu vô fazê a Mulher Gataaa
GIO:	a Mulher Gatooo?! tá, então faz a Mulher Gato
[...]	
GIO:	de que cor ela é?
EMA:	pretaaa
BIA:	não, a roupa dela é preta
GIO:	então desenha a Mulher Gato @@@ depois tu vai escrevê o nome dela!
[...]	
EMA:	agora eu vo fazê a Mulher Maravilha [= decide após concluir o primeiro desenho]
GIO:	tá bom / a Mulher Maravilha é de que cor?
EMA:	amarela, azul, né? [= enrug a testa em expressão de dúvida]
GIO:	e...? vermelho, né?
EMA:	é
BIA:	e umas estrelinha branca
[...]	
GIO:	quem é o vilão que ela vai prendê? @ tu lembra de algum vilão?
BIA:	eu sei um / eu sei dois que são namorados @ uma menina e um menino /
EMA:	o Curinga!
BIA:	...que são namorados
EMA:	e a Arlequina!
[...]	
GIO:	como é que é a cor do Curinga?
EMA:	preto

- GIO: preto?!
- BIA: ele tem / ele tem a cara branca [= fala em tom baixo]
- Com: Com a ajuda de GIO e de BIA, EMA colore os desenhos de acordo com as características dos personagens, *cf.* recorte 19b.
- [...]
- GIO: tá, e agora vamo escrevê o nome deles
- EMA: é @ “mu” <M> <U> / <M> de “mamãe”?
- GIO: arrã
- [...]
- GIO: e o quê que é isso aqui? [= aponta para a forma arredondada ao lado da sílaba “lhe” e à direita do desenho da Mulher Maravilha, *cf.* recorte 19b]
- Com: Até este momento, EMA só tinha escrito <LH>.
- EMA: isso aqui? [= aponta para o mesmo local]
- GIO: é um <E>?
- EMA: não
- GIO: é o quê?
- EMA: isso aqui é uma / é o escudo dela
- GIO: ah, é o escudo @ então tu escreveu “mu” <L> <H> e aí acabou? não tem mais? “lheeerrr”? [= enfatiza a vogal [e] e a vibrante [r]]
- EMA: “leeerrr” / <Ê> / <É>!
- GIO: <E>! faltô o <E>
- Com: EMA insere a letra <E> após <L> e <H>.
- GIO: e...? [= faz o som de <R>]
- EMA: <R>! / aonde?
- GIO: depois do <Ê>
- Com: Sem espaço após “lhe”, EMA insere o <R> acima do desenho do escudo.
- [...]
- GIO: “Mulher Gato” [= lê a legenda do primeiro desenho, escrita de baixo para cima, com uma sílaba em cada linha, *cf.* recorte 19b] daí tu começô embaixo o “mu” e depois o “lher” em cima?
- Com: EMA assente.
- GIO: tá, pode sê [= ri] mas geralmente o “mu” vem antes, né @ o “mu” vem aqui, ó, antes do “lher”
- [...]
- EMA: olha, o mesmo, ó / “mulheeerrr” [= comenta enfatizando a vibrante enquanto escreve “Mulher Maravilha”]
- GIO: “mulheeerrr”
- EMA: é o <Ê>?
- GIO: arrã
- EMA: ma-ra-vi-lha [= sílaba enquanto escreve] “lha” <L> <H>? [= pergunta a GIO]
- GIO: arrã
- Com: EMA vira a folha para GIO ler o nome escrito.
- GIO: “mu-lhé...” / cadê o <R>?
- BIA: tem um <R>
- Com: EMA insere o <R> após “lhe”.
- [...]
- EMA: eu já sei escrevê “Coringa” [= pronuncia o nome com [o] na primeira sílaba]
- GIO: tá, mas tu tá escrevendo debaixo pra cima [= move a mão na direção verbalizada] a gente não tem que escrevê da esquerda para direita? [= move a mesma mão nesta outra direção verbalizada]
- EMA: perai / eu já sei escrevê
- GIO: a gente não tem que escrevê de lado?
- EMA: mais eu vô escrevê agora normal
- Com: Na sequência, EMA escreve os nomes “Coringa” e “Arlequina”, omitindo, do primeiro, o <N> da sílaba medial e, do segundo, o <R> da sílaba inicial. Com a ajuda de GIO e de BIA, ele insere os grafemas omitidos acima dos nomes, *cf.* recorte 19b.
- GIO: as letras tão flutuantes [= ri]

Recorte enunciativo 19b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 19, destacam-se dois aspectos.

O **primeiro aspecto** consiste no estabelecimento, via enunciações faladas, de referências e de correferências que suscitam, via enunciações escritas, **representações icônicas** (os desenhos das heroínas e dos vilões) e **representações linguísticas** (os nomes-legendas).

Em relação às representações icônicas, GIO e BIA cumprem diferentes papéis enquanto alocutários da situação imediata de enunciação. Por um lado, com interrogações, GIO provoca EMA a acionar a sua memória da experiência para iconizar o pensamento (“GIO: de que cor ela [a Mulher Gato] é? [...] a Mulher Maravilha é de que cor? [...] tu lembra de algum vilão?”). Por outro lado, com asserções negativas e afirmativas, BIA leva EMA a ajustar as iconizações dos referentes (“BIA: não, a roupa dela [da Mulher Gato] é preta [...] e umas estrelinha branca [...] eu sei dois que são namorados @ uma menina e um menino [...] ele [o Coringa] tem a cara branca”).

Em relação às representações linguísticas, a fala do outro age sobre a escrita da criança de maneira tanto prospectiva quanto retrospectiva. Prospectivamente, quando o outro confirma uma intuição da criança acerca de uma grafia a ser produzida (“EMA: ‘mu’ <M> <U> / <M> de ‘mamãe’? GIO: arrã”). Retrospectivamente, quando o outro conduz a criança a modificar o seu escrito a partir do reconhecimento de unidades nele ausentes (“GIO: e aí acabou? não tem mais? ‘lheeerrr’ [= enfatiza a vogal [e] e a vibrante [r]] EMA: ‘leeerrr’ / <É> / <E>! GIO: <E>! faltô o <E> Com: EMA insere a letra <E> após <L> e <H>. GIO: e...? [= faz o som da vibrante [r]] EMA: <R>! / aonde? GIO: depois do <E> Com: Sem espaço após ‘lhe’, EMA insere o <R> acima do desenho do escudo”).

Há, ainda, um ajuste de referência-correferência relativamente a uma forma gráfica que fica a meio caminho entre uma representação icônica e uma representação linguística (“GIO: e o quê que é isso aqui? [= aponta para a forma arredondada ao lado da sílaba ‘lhe’ e à direita do desenho da Mulher Maravilha, *cf.* recorte 19b] Com: Até este momento, EMA só tinha escrito <LH>. EMA: isso aqui? [= aponta para o mesmo local] GIO: é um <E>? EMA: não GIO: é o quê? EMA: isso aqui é uma / é o escudo dela GIO: ah, é o escudo”).

A coincidência, no espaço gráfico da folha, entre o grafema <LH> e a forma arredondada leva o outro a reconhecer a possibilidade de essa forma ser o grafema <E>. Porém, tal ambiguidade é pela criança desfeita quando, sob o efeito da fala do outro, distingue a representação icônica por ela produzida da representação linguística por ele sugerida, bem como quando insere o <E> e o <R> inicialmente ausentes na sílaba “lher”.

O **segundo aspecto** consiste na relação da criança com a leitura e com a escrita.

De uma parte, a relação criança-leitura se sobressai quando, após escrever “Mulher Gato”, EMA reconhece o retorno do lexema “mulher” na grafia de “Mulher Maravilha” (“EMA: olha, o mesmo, ó / ‘mulheeerrr’ [= comenta enfatizando a vibrante enquanto escreve ‘Mulher Maravilha’”). Vemos, aqui, a criança reconhecendo o retorno do mesmo no diferente, vale dizer, o retorno do signo lexical “mulher” como “unidade mínima da frase suscetível de ser reconhecida como idêntica em um meio diferente” (BENVENISTE, 1966 [1962/1964], p. 131).

No entanto, o reconhecimento da unidade não é garantia da reprodução exata dessa unidade. Isso porque, mesmo o signo “mulher” estando registrado como palavra no desenho ao lado, EMA torna a atualizar tal signo com unidade ausente em sua sílaba final, desta vez apenas a unidade <R> (“GIO: ‘mu-lhé...’ / cadê o <R>? BIA: tem um <R> Com: EMA insere o <R> após ‘lhe’”).

Essa não coincidência entre reconhecimento e reprodução da unidade lexical diz tanto de uma não coincidência entre leitura (da primeira ocorrência de “mulher”) e escrita (da segunda ocorrência da mesma palavra) quanto de uma não coincidência entre fala (a pronúncia “mulheeerrr”, com ênfase na vibrante) e escrita (a grafia de “mulhe”, com ausência justamente da letra <R>, que retomaria e retransmitiria o som enfatizado na pronúncia). Tais não coincidências – entre reconhecimento e reprodução, leitura e escrita, fala e escrita – apontam para a **opacidade da língua** tanto como sistema quanto como discurso, bem como para as **relações não especulares** entre a fonia e a grafia.

De outra parte, a relação criança-escrita se sobressai quando, na grafia de “Mulher Gato” e de “Mulher Maravilha”, EMA escreve de baixo para cima, com uma sílaba em cada linha e, na grafia de “Coringa” e de “Arlequina”, escreve da esquerda para a direita, com as sílabas na

mesma linha e com as letras <N> e <R> – inseridas após correção do outro – na linha superior. Tanto a escrita não linear (dos nomes “Mulher Gato” e “Mulher Maravilha”) quanto a escrita linear com letras inseridas não linearmente (dos nomes “Coringa” e “Arlequina”) são comentadas pelo outro e pela criança (“GIO: daí tu começô embaixo o ‘mu’ e depois o ‘lher’ em cima? Com: EMA assente. GIO: tá, pode sê [= ri] mas geralmente o ‘mu’ vem antes, né @ o ‘mu’ vem aqui, ó, antes do ‘lher’ [...] GIO: a gente não tem que escrevê de lado? EMA: mais eu vô escrevê agora normal”).

Em tais grafias e comentários, vemos uma especificidade material da escrita alfabética se impondo ao escrevente em constituição: a **linearidade espacial**. Vemos, ainda, o advento de um sujeito da enunciação escrita como efeito semântico de uma **sintaxe enunciativa**, isto é, de “uma relação não linear”, mas “singular entre a forma e o sentido” (FLORES, 2013b, p. 119). Apesar de a sintaxe da enunciação não ser necessariamente linear (*cf.* as grafias de baixo para cima e as inserções superiores no recorte 19b), ela pode sê-lo (*cf.* as grafias da esquerda para a direita no recorte 19b).

Na aquisição da escrita, aliás, a tendência é justamente que tal sintaxe se linearize espacialmente à medida que a criança vá cada vez mais sofrendo a ação das convenções sociais e culturais que regulam os modos de enunciação escrita. Com essa linearização, a singularidade da relação forma-sentido se torna mais marcada, na escrita infantil, em outros aspectos que não o espaço gráfico, a exemplo daqueles analisados no presente capítulo.

Os dois aspectos destacados neste recorte 19 dão testemunho de uma **pregnância da alocação falada** em termos de ancoragem da criança tanto na fala do outro presente na situação imediata de enunciação quanto nos desenhos que produz iconicamente antes de legendá-los linguisticamente. Não há ainda, portanto, a implantação de uma alocação escrita e, por conseguinte, de um outro ausente na situação imediata de enunciação.

II – Representação gráfica de um mesmo referente via iconização e verbalização

Recorte enunciativo 20a – Alocação falada-escrita

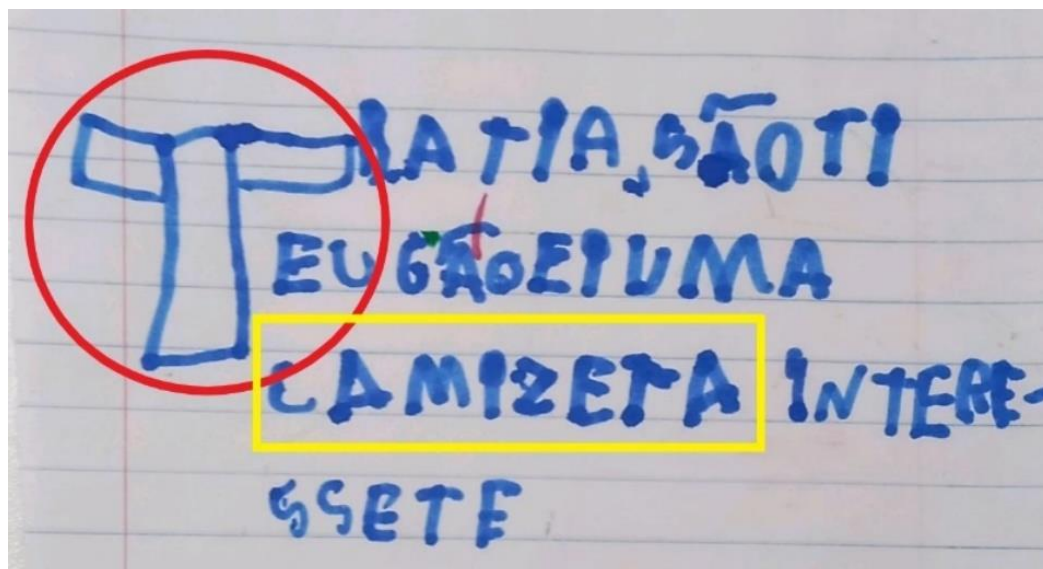
Idade da criança:	7;1.15.
Data da sessão:	29/04/2019 (sessão 11).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador); MÃE.
Situação:	EMA está em sua casa, sentado à mesa da sala de jantar, onde desenha e escreve enquanto dialoga com GIO. Em alguns momentos, ao passar pela sala, a MÃE participa do diálogo.
Com:	EMA escreve, sem dificuldades, as palavras “árvore” e “casa”, mas hesita na grafia de “nuvem”.
EMA:	vem vem [= sussurra a sílaba final da palavra “nuvem” após escrever a sílaba inicial como “lu”]
GIO:	pronuncia alto a palavra pra tu ouví
EMA:	VEEEM <u>veeem</u> @@@
Com:	EMA escreve “van”, formando “luvan”, mas logo estranha o que escreveu.

- EMA: “luvão” [= lê “van” como “vão” e sorri para GIO]
 GIO: “luvão”? [= ri] é assim? [= continua rindo]
 Com: Sorrindo, EMA nega com um meneio de cabeça.
 GIO: é só tu pronúciá as sílabas alto / “nuuu...”?
 EMA: <N> <U>
 GIO: <N> <U>!
 Com: EMA escreve “mu” em vez de “nu”. GIO não o corrige.
 [...]
 GIO: “vecem”
 EMA: “vecem” [= esboça um semblante pensativo] <V> <E> <N>
 GIO: isso! @ na verdade é <M>, né? @ porque sempre em final de palavra é <M>
 Com: EMA assente, mas mantém o <N>, formando “muven”.
 [...]
 Com: Após EMA desenhar e escrever no enunciado apresentado no recorte 20b, GIO o desafia a escrever rimas sobre os presentes que ganhou em seu aniversário de sete anos, no mês anterior.
 [...]
 GIO: o que tu vai escrevê?
 EMA: eu vô fazê a camisaaa [= desenha uma camiseta na folha do caderno, cf. grifo vermelho no recorte 20c]
 GIO: tu vai desenhááá? @ mais a gente vai escrevê!
 EMA: ah, mais eu vô fazê só a camisinha
 MÃE: escreevee!
 [...]
 GIO: uma
 EMA: u-ma
 GIO: CAMISETA / pode sê / na outra linha
 EMA: caaa @ miii / ca-miii-zêêê [= olha para cima como que pensando] zêêê [= olha para GIO] ta [= conclui a grafia de “camizeta”, cf. grifo amarelo no recorte 20c]

Recorte enunciativo 20b – Enunciado escrito



Recorte enunciativo 20c – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 20, destacam-se três aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne à grafia dos lexemas “arvore”, “casa” e “nuvem”. EMA escreve facilmente os dois primeiros, mas se vê às voltas com o registro gráfico do terceiro. Das tentativas desse registro, resultam as formas “luvan” e “muven”, cada qual chama a atenção por diferentes motivos.

A forma “luvan” é estranhada pela própria criança (“EMA: ‘luvãõ’ [= lê ‘van’ como ‘vão’ e sorri para GIO] GIO: ‘luvãõ’? [= ri] é assim? [= continua rindo] Com: Sorrindo, EMA nega com um meneio de cabeça”). Esse estranhamento deve-se ao **não reconhecimento**, pelo locutor, da forma “luvan” como um signo de sua língua materna.

Conforme Benveniste (2006 [1966/1967], p. 227), “o signo se define como a unidade semiótica; ele é dotado de significação na comunidade daqueles que fazem uso de uma língua [...]. É no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe”. Um dos exemplos fornecidos pelo linguista é ilustrativo a esse respeito: “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” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967], p. 227).

O estranhamento de EMA relativamente à forma “luvan” deve-se ao fato de ele não reconhecer/identificar tal forma como um signo lexical do português, quer dizer, como uma unidade distintiva/significante no interior e no uso dessa língua. “Nuvem” existe? Sim, mesmo sendo grafada “muven” (uma questão ortográfica e não semiótica). “Luvan” existe? Não.

A criança rejeita a forma “luvan”, mas não a forma “muven”, cuja primeira sílaba pronuncia como “nu”, apesar de grafá-la como “mu”. Sobre a forma “muven”, o outro apenas faz um comentário acerca da sílaba final (“GIO: na verdade é <M>, né? @ porque sempre em final de palavra é <M>”), sem comentar a inversão entre os grafemas <M> e <N>. Em resposta, EMA assente, mas mantém o <N>. Isso indica que, ao menos neste momento, tanto a forma “muven” quanto o dizer de GIO são para ele – como leitor de sua própria escrita (no primeiro caso) e como ouvinte do falar do outro (no segundo caso) – opacos.

Ainda sobre a forma “muven”, é notável que a inversão dos grafemas <M> e <N> que nela ocorre não tenha ocorrido anteriormente, na grafia de “Emanuel”, pouco acima na folha (cf. o nome em laranja no recorte 20b). Trata-se, aqui, como em outros recortes, da pregnância do nome próprio enquanto signo gráfico cujos constituintes são reconhecíveis/identificáveis mais facilmente pela criança, assim como mais fácil vai se tornando, para ela, a seleção e a conexão desses constituintes na ordem social e linguisticamente esperada.

O **segundo aspecto** diz respeito ao retorno, no enunciado escrito do recorte 20c, do procedimento de representar graficamente um mesmo referente via “iconização do pensamento” e “verbalização idiomática” (BENVENISTE, 2014 [1969], p. 132-133).

Se, no recorte 20b, os signos lexicais “arvore”, “casa”, “muven” e “tera” (a despeito de seus erros ortográficos) legendam signos icônicos, no recorte 20c, não há propriamente uma legendagem, mas uma copresença do referente iconizado graficamente (o desenho da camiseta, cf. grifo vermelho no recorte 20c) e da forma gráfica que o literaliza (a palavra “camizeta”, cf. grifo amarelo no recorte 20c). A palavra não serve, aqui, como legenda do desenho, mas sim como constituinte de uma frase com o qual o desenho reparte o espaço da folha.

Ignorando a insistência do outro (“GIO: o que tu vai escrevê?”), a criança persiste na vontade de desenhar (“EMA: eu vô fazê a camisaaa [= desenha uma camiseta na folha do caderno] GIO: tu vai desenhááá? @ mais a gente vai escrevê! EMA: ah, mais eu vô fazê só a camisinha”).

O desenho não deixa de ser um signo que representa o real, quer dizer, que estabelece “uma relação de ‘significação’ entre algo e algo diferente” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 27) – logo, uma **relação referencial**. No entanto, o desenho não é um “signo linguístico”, mas um “signo icônico”, o qual “suporia provavelmente uma relação de outra espécie entre o pensamento e o ícone do que aquela entre o pensamento e a fala, uma relação menos literal, mais global” (BENVENISTE, 2014 [2012/1969], p. 132-133).

Convocado por GIO a escrever rimas sobre os presentes que ganhou de aniversário, EMA iconiza um desses presentes, uma camiseta. É preciso, então, que a MãE, como um *alter* ao mesmo tempo da alocação (*tu*) e da cultura (*ELE*), intervenha (“escreeve!”) e leve a criança a verbalizar idiomáticamente o referente antes iconizado. Tal mudança referencial pode ser vista ao final do recorte 20a: EMA grafa aquilo que GIO lhe dita, mas demonstra menos dificuldade para converter a fala em escrita, integrando uma sílaba na outra vocalmente e convertendo tal integração graficamente, o que resulta na palavra “camizeta” (“EMA: caaa @ miii / ca-miii-zêêê [= olha para cima como que pensando] zêêê [= olha para GIO] ta [= conclui a grafia de ‘camizeta’, cf. grifo amarelo no recorte 20c]”).

A referência, antes icônica (o desenho da camiseta), agora se literaliza: “O ‘global’ [...] torna-se ‘analítico’” (BENVENISTE, 2014 [2012/1969], p. 144, nota de ouvinte). Essa literalização decorre da possibilidade de mútua conversão entre o falar e o escrever, possibilidade que a criança vai atualizando ao tornar-se capaz de “‘dizer a mesma coisa’ pela fala e pela escrita”, isto é, de produzir, em uma e em outra, “a *mesma* relação de significação” (BENVENISTE, 2014 [2012/1969], p. 110-111).

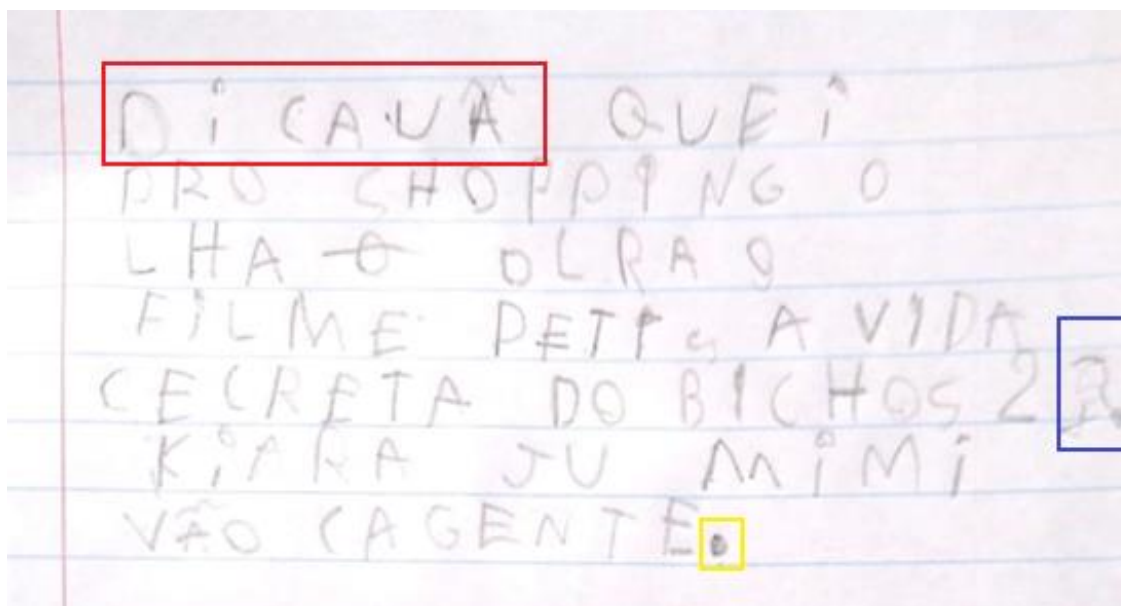
III – Implantação, no enunciado escrito, de alocutário real e individual

Recorte enunciativo 21a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	7;3.16.
Data da sessão:	30/06/2019 (sessão 14).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador).
Situação:	EMA está em sua casa, sentado à mesa da sala de jantar, junto com GIO, que lhe sugere escrever após ter feito um desenho de “festa julina” e nele grafado o nome dessa festa.
GIO:	escreve um bilhete pro cauã convidando ele pra í no cinema @ daí eu vô enviá pro cauã esse bilhete @ que tu acha?
EMA:	tu vai tirá uma foto?
GIO:	eu vô lá na casa dele enviá pra ele
EMA:	quê? hojeee?
GIO:	ãrrã
EMA:	<u>posso í juntú?</u> [= pergunta em tom baixo]
GIO:	mas daí tu / não vô precisá do bilhete se tu for juntú
EMA:	daí eu entrego pra ele
Com:	GIO ri.
[...]	
Com:	EMA termina de escrever a pergunta ao alocutário do bilhete, mas não insere, ao final dessa pergunta, o sinal de interrogação.
GIO:	quando a gente faz uma pergunta por escrito, a gente tem que botá um sinalzinho @ tu sabe qual é esse sinalzinho?
EMA:	a cobrinha?
GIO:	é / é uma espécie de cobrinha, mas tem uma / um pontinho embaixo @ é o sinal de interrogação
EMA:	eu sei
GIO:	tu sabe qual é?
Com:	EMA assente.
GIO:	bota aqui do lado então [= aponta para o final da pergunta escrita]
Com:	EMA insere uma vírgula no local indicado por GIO.
GIO:	ah, essa é a vírgula

- [...]
 GIO: bota aqui embaixo o sinal de interrogação / sabe qual é?
 Com: EMA nega com um meneio de cabeça. GIO, então, faz um sinal de interrogação em outra folha e o mostra à criança.
 GIO: é uma orelha @ com um pontinho embaixo @ isso significa pergunta
 EMA: assim, ó? [= copia o sinal de interrogação na mesma folha de GIO]
 GIO: quando a gente faz uma pergunta, a gente bota
 Com: Olhando para a folha de GIO, EMA novamente copia o sinal de interrogação, desta vez ao final da pergunta do bilhete, cf. grifo azul no recorte 21b.
- [...]
 GIO: daí quando a gente acaba uma estória a gente bota o quê? @ ponto...?
 Com: EMA faz expressão de dúvida.
 GIO: ...final
 EMA: aquela bolinha?
 GIO: a bolinha
 EMA: duas pode sê?
 GIO: uma só
 Com: EMA insere ponto final ao fim do bilhete, cf. grifo amarelo no recorte 21b.

Recorte enunciativo 21b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 21, destacam-se dois aspectos.

O **primeiro aspecto** envolve o funcionamento semântico do tipo de enunciado que o outro da alocação falada propõe à criança escrever ao outro da alocação escrita (“GIO: escreve um bilhete pro cauã convidando ele pra í no cinema @ daí eu vô enviá pro cauã esse bilhete @ que tu acha? EMA: tu vai tirá uma foto? GIO: eu vô lá na casa dele enviá pra ele [...] EMA: posso í junto? [= pergunta em tom baixo] GIO: mas daí tu / não vô precisá do bilhete se tu for junto EMA: daí eu entrego pra ele Com: GIO ri”).

O bilhete proposto por GIO funciona à semelhança da mensagem como por Benveniste abordada na “Aula 9”. Porém, se o “mensageiro” de que trata o linguista “recita um texto que memorizou. Ele não fala. Não é seu discurso que sai de sua boca. Ele é a boca e a língua de um outro” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 136), neste caso, GIO (mensageiro) entregaria o

bilhete de EMA (remetente) a seu primo Cauã (destinatário) para que este mesmo o lesse. Seria, então, o próprio remetente (leitor) que se enunciaria no interior da mensagem escrita pelo destinatário (escrevente), de maneira que o mensageiro cumpriria apenas o papel de entrega dessa mensagem, sem precisar atuar como porta-voz e “restituir o texto específico que ele leva a um destinatário específico” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 136-137).

Se, no recorte 19, não havia senão uma comunicação intersubjetiva – via enunciação falada – com o outro presente no *aqui-agora*, neste recorte 21, há já a implantação – via enunciação escrita – de um **outro ausente no aqui-agora**: Cauã, primo de Emanuel (*cf.* grifo vermelho no recorte 21b).

Entendendo a forma de entrega da mensagem ao seu primo como eletrônica, EMA pergunta a GIO se este tirará uma foto do bilhete, mas, quando o outro lhe diz que o entregará pessoalmente, a criança pede para ir junto. Ao responder a esse pedido sinalizando a dispensabilidade do bilhete na presença do próprio remetente, o outro da alocação falada figura, para a criança, como representante do funcionamento do discurso escrito “na prática social, comum no exercício da língua, nesta relação de comunicação inter-humana [em] que os traços comuns de seu funcionamento [devem] ser descobertos” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 104).

Que EMA tenha ou não entendido que o encontro entre remetente e destinatário torna dispensável a mensagem escrita, é pouco relevante aqui. Esse diálogo sobre o bilhete acena para um fato mais geral na aquisição: o fato de que a língua se impõe à criança como falante/escrevente em constituição, sendo o principal promotor de tal imposição o adulto como falante/escrevente constituído. Se, no recorte 19, a língua se impunha em termos materiais (no caso da linearidade espacial da escrita), neste recorte 21, ela se impõe em termos simbólicos (no caso da **circulação social** do enunciado a ser produzido).

O **segundo aspecto** diz respeito ao emprego, no estabelecimento da alocação escrita, de dois sinais de pontuação: o sinal de interrogação e o ponto final.

Após EMA concluir a escrita da pergunta que consta no bilhete, GIO comenta a ausência, ao final dessa pergunta, do sinal de interrogação (“GIO: quando a gente faz uma pergunta por escrito, a gente tem que botá um sinalzinho @ tu sabe qual é esse sinalzinho? EMA: a cobrinha? GIO: é / é uma espécie de cobrinha, mas tem uma / um pontinho embaixo @ é o sinal de interrogação EMA: eu sei”). Na sequência, EMA insere uma vírgula em vez do sinal de interrogação, o que não surpreende, visto ser a vírgula o sinal de pontuação mais recorrente nos enunciados escritos que circulam em sociedades como a nossa.

Face à confusão entre os dois sinais de pontuação, GIO faz um sinal de interrogação em outra folha e o mostra a EMA, que o copia duas vezes (“GIO: é uma orelha @ com um pontinho embaixo @ isso significa pergunta EMA: assim ó [= copia o sinal de interrogação na mesma folha de GIO] [...] Com: olhando para a folha de GIO, EMA novamente copia o sinal de interrogação, desta vez ao final da pergunta do bilhete, *cf.* grifo azul no recorte 21b”).

De igual modo, a ausência de ponto final, ao fim do bilhete, é comentada pelo outro. Embora pareça em dúvida em um primeiro momento, a criança logo entende o comentário (“GIO: daí quando a gente acaba uma estória a gente bota o quê? @ ponto...? Com: EMA faz expressão de dúvida. GIO: ...final EMA: aquela bolinha? GIO: a bolinha EMA: duas pode sê? GIO: uma só Com: EMA insere ponto final ao fim do bilhete, *cf.* grifo amarelo no recorte 21b”).

Nesses segmentos, quando EMA pergunta se poderiam ser duas “bolinhas”, vemos um lampejo de sua relação com outro sinal de pontuação: os dois pontos. Apesar de a distinção entre ponto final e dois pontos não lhe parecer clara, a evocação do segundo sinal consiste em uma atualização da sua memória de experiência leitora, uma vez que os dois pontos são frequentes, por exemplo, em narrativas infantis, na introdução de vozes de personagens.

Em “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste (2006 [1970], p. 82) afirma que “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”. Os índices específicos são as formas pessoais, espaciais e temporais. Já os procedimentos acessórios são as demais formas e funções linguísticas acionadas na enunciação.

Dentre as funções, estão a interrogação e a asserção. A primeira é materializada por “formas lexicais e sintáticas [...], partículas, pronomes, seqüência, entonação, etc.” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 86). A segunda é materializada pelo “seu rodeio sintático [...] sua entonação [...] instrumentos específicos que a exprimem ou que a implicam” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 86).

Benveniste refere-se, aqui, à enunciação falada, mas as suas formulações são extensíveis à enunciação escrita, na qual, além de os arranjos segmentais (de léxico e de sintaxe) serem retomados da fala e retransmitidos graficamente, os arranjos prosódicos (de entonação e de pausa) são substituídos por sinais de pontuação:

- (1) o contorno entonacional ascendente, característico da função interrogativa na fala, dá lugar ao sinal de interrogação na escrita;
- (2) o contorno entonacional descendente, característico da função assertiva na fala, dá lugar ao ponto final na escrita.

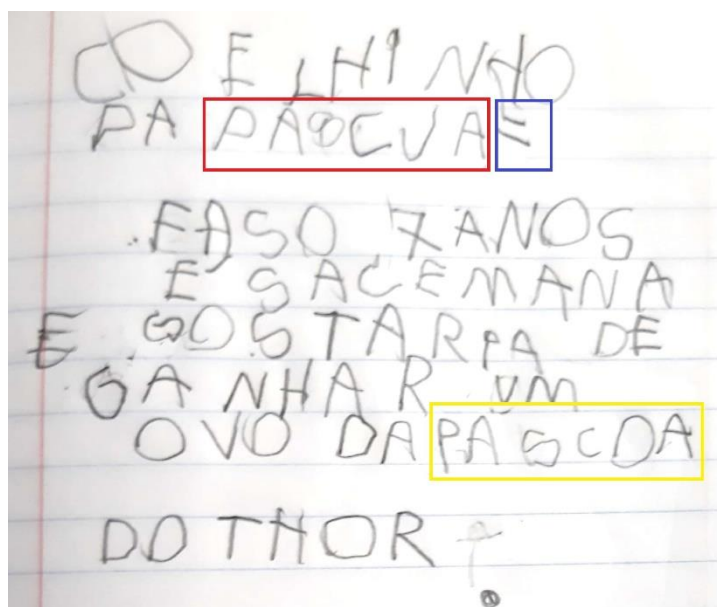
Tanto em uma quanto em outra função, aquele que enuncia se situa subjetivamente no discurso escrito e situa intersubjetivamente o outro ausente na situação imediata de enunciação, pois, “Desde o momento em que o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário, ele dispõe para este fim de um aparelho de funções” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 86), dentre as quais a interrogação e a asserção.

IV – Implantação, no enunciado escrito, de alocutário imaginado

Recorte enunciativo 22a – Alocução falada-escrita

- Idade da criança:** 6;11.24.
Data da sessão: 10/03/2019 (sessão 9).
Participantes: EMA (criança); GIO (investigador).
Situação: EMA está sentado na sala de sua casa com GIO. Após a criança fazer um desenho para o Coelho da Páscoa e assiná-lo com letras garrafais, GIO sugere que escreva uma carta ao mesmo alocutário.
- GIO: tu lembra comé que escreve uma cartinha? @ a gente pode fazê letra grande assim? [= aponta para a folha do desenho produzido pouco antes]
 Com: EMA nega com um meneio de cabeça.
 GIO: não, né? a letra / comé que escreve uma cartinha?
 EMA: perái
 GIO: a gente começa de que lado da folha?
 EMA: deixa eu pensá o quê que eu quero [= fala em tom de voz baixo e enrugando a testa, com o semblante pensativo e com o lápis sacudindo na mão]
 GIO: tá, pensa
 Com: Silêncio.
 EMA: videogame
 GIO: ah, mas acho que videogame não tem muito a ver com a páscoa, né?
 EMA: ah, tem
 GIO: não sei se o Coelho da Páscoa ele consegue isso
 EMA: eu acho que ele consegue
 [...]
 Com: Após EMA escrever o vocativo “Coelho da Pascoa”, GIO lhe dá uma sugestão.
 GIO: táá @ dois pontos [= aponta para a folha] quando a gente vai fazê uma cartinha e bota o nome da pessoa, escreve dois pontos
 Com: Em vez de dois pontos, EMA insere o sinal de igual, cf. grifo azul no recorte 22b.
 [...]
 Com: Mais adiante, na conclusão da cartinha, EMA estranha a repetição da palavra “páscoa”.
 EMA: pa? [= olha para GIO]
 Com: GIO assente e EMA continua escrevendo.
 EMA: us?
 GIO: passs [= enfatiza a fricativa [s]]
 EMA: <S>? [= olha para GIO novamente]
 GIO: isso!
 Com: EMA volta-se para a folha e, passados alguns instantes em silêncio, comenta seu estranhamento.
 EMA: mas a gente não tinha escrito?
 GIO: sim, mas aqui é o nome do Coelho [= aponta para o vocativo no cabeçalho da carta, cf. grifo vermelho no recorte 22b] e daí aqui tu tá falando “o ovo da páscoa” [= aponta para o final da carta, cf. grifo amarelo no recorte 22b]
 [...]
 GIO: pas-cooo...
 EMA: ...cooo-aaa [= fala enquanto escreve, concluindo a grafia da palavra]

Recorte enunciativo 22b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 22, destacam-se dois aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne às restrições que, ligadas à alocação implantada, incidem sobre “a construção e os fins” (BENVENISTE, 2005 [1946], p. 267) do discurso que a implanta. Enquanto o outro se mostra preocupado com a organização formal do discurso escrito a ser produzido (“GIO: tu lembra comé que escreve uma cartinha? @ a gente pode fazê letra grande assim? [= aponta para a folha do desenho produzido pouco antes] [...] a gente começa de que lado da folha?”), a criança está mais interessada pelo **sentido** e pela **referência** desse discurso (“EMA: peraí [...] deixa eu pensá o quê que eu quero [= fala em tom de voz baixo e enrugando a testa, com o semblante pensativo e com o lápis sacudindo na mão]”).

Vale recordarmos, aqui, a distinção entre *linguagem interior* e *pensamento* à qual, a partir dos escritos benvenistianos, anteriormente chegamos (cf. 3.4).

A linguagem interior foi definida como a “língua” em potência, não atualizada, ainda não organizada, com um caráter global, esquemático, não construído, não gramatical, rápido, incoerente, inteligível apenas ao falante/escrevente.

Já o pensamento foi definido como a língua em potência, não atualizada, mas já organizada, com um caráter literal, discretizado, construído, gramatical, atualizável em um discurso (falado/escrito) inteligível a outros.

É bem uma concepção global do discurso a ser escrito que, aqui, parece ocupar a criança. Ao parar para refletir sobre o que pedirá ao Coelhoinho da Páscoa, EMA reflete não sobre a construção desse pedido (o que passaria pela **relação pensamento-escrita**), mas sobre os seus fins (o que passa pela **relação linguagem interior-escrita**): ele decide pedir um *videogame*.

Tal decisão leva o outro presente no *aqui-agora* a questioná-lo a propósito da pertinência dessa referência considerando-se o alocutário visado (“GIO: ah, mas acho que videogame não tem muito a ver com a páscoa, né? EMA: ah, tem GIO: não sei se o Coelho da Páscoa ele consegue isso EMA: eu acho que ele consegue”).

Se, neste recorte, como no recorte anterior, a criança implanta um outro ausente no *aqui-agora*, aqui, diferentemente de lá, trata-se não de um alocutário real, mas de um **alocutário imaginado**: o Coelho da Páscoa.

Ainda que os fins do discurso a ser escrito atraíam EMA mais do que a construção deste, ele não parece, de início, coagido pelas restrições ligadas nem a um nem a outro desses dois fatores. No entanto, essa coerção lhe chega pelo outro da locução falada, tanto em termos de intersubjetividade e de referência – como demonstra o questionamento anterior acerca da pertinência do pedido ao Coelho da Páscoa – quanto em termos de sintagmatização e de semantização – como ilustram o uso dos dois pontos e a grafia da palavra “páscoa”.

O **segundo aspecto** diz respeito, justamente, a esses dois instrumentos linguísticos.

Quanto aos dois pontos, o outro comenta, à criança, tal sinal de pontuação o associando à comunicação intersubjetiva (“GIO: dois pontos [= aponta para a folha] quando a gente vai fazê uma cartinha e bota o nome da pessoa, escreve dois pontos Com: em vez de dois pontos, EMA insere o sinal de igual, *cf.* grifo azul no recorte 22b”). É interessante notarmos que este recorte 22 ocorre três meses e meio antes do recorte 21, recém-analisado, no qual EMA pergunta se, no lugar de uma “bolinha” (ponto final), pode inserir duas (dois pontos). Entre um recorte e outro, em sua experiência com as letras e com os números, terá a criança distinguido os dois pontos como da ordem do sistema linguístico e o sinal de igual como da ordem do sistema numérico?

Quanto à palavra “páscoa” (não acentuada no recorte 22b), esta é uma marca linguística que assinala a diferença entre a concepção global do sentido e a sua realização formal em palavras discretas. Se, ao decidir pedir um videogame ao Coelho da Páscoa, EMA estava no terreno da relação linguagem interior-escrita (concebendo globalmente o discurso a escrever), ao enunciar por escrito, como na grafia da palavra “páscoa”, ele está já em outro terreno: o da relação pensamento-escrita (linearizando os segmentos de uma totalidade). De acordo com Benveniste, na “Aula 12”,

A fala se realiza formalmente em palavras discretas; agrupamos, uma após a outra, as partes de um todo, enquanto a “escrita” é primeiramente **concebida como globalidade**, ela enuncia sinteticamente uma sucessão de ideias, ela conta uma história inteira. Nesse sentido, a “escrita” se assemelhará muito mais à “linguagem interior” do que à cadeia do discurso [falado]. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 157).

Entretanto, mais do que uma diferença entre fala e escrita, parece haver, aí, uma diferença entre a concepção (em potência) e a realização (em ato) do sentido. A partir tanto de outras reflexões benvenistianas quanto daquelas desenvolvidas nesta tese, não seria um equívoco propor que tal diferença entre concepção e realização é atualizada da mesma maneira vocal e graficamente. Afinal, também na fala, “[...] não é uma adição de signos que produz o sentido, é, ao contrário, o sentido (o ‘intentado’), **concebido globalmente**, que se realiza e se divide em ‘signos’ particulares, os quais são as PALAVRAS” (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 62). Logo, tanto um quanto outro, tanto o discurso falado quanto o discurso escrito são concebidos globalmente e realizados formalmente em palavras discretas.

O que talvez seja possível afirmarmos é que a concepção e a realização do sentido via escrita tendem a ser, devido às abstrações que as caracterizam, mais trabalhosas para a criança do que a concepção e a realização do sentido via fala.

O estranhamento de EMA relativamente à palavra “páscoa”, em primeiro lugar, incide sobre o agrupamento dos grafemas que a compõem (“EMA: pa? [= olha para GIO] Com: GIO assente e EMA continua escrevendo. EMA: us? GIO: passs [= enfatiza a fricativa [s]] EMA: <S>? [= olha para GIO novamente] GIO: isso!”) e, em segundo lugar, incide sobre a repetição dessa palavra na sintagmatização do discurso escrito (“EMA: mas a gente não tinha escrito? GIO: sim, mas aqui é o nome do Coelhoinho [= aponta para o vocativo no cabeçalho da carta, cf. grifo vermelho no recorte 22b] e daí aqui tu tá falando ‘o ovo da páscoa’ [= aponta para o final da carta, cf. grifo amarelo no recorte 22b]”).

Ao deslocar-se do **âmbito global** (o da concepção do sentido) ao **âmbito analítico** (o da sua semantização, isto é, o da sua formação em palavras), a criança parece voltar-se sobre a palavra “páscoa” não como uma “palavra em função da frase”, mas como um “lexema, no estado isolado” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 132). Nesse deslocamento, EMA não reconhece a diferença entre o anterior (o emprego da palavra no vocativo “Coelhoinho da Páscoa”) e o atual (o emprego da palavra no sintagma nominal “um ovo da páscoa”), um não reconhecimento que poderia comprometer tanto a construção da carta quanto os seus fins: o diálogo com o alocutário imaginado.

No vir a ser escrevente, portanto, o estabelecimento da comunicação intersubjetiva via enunciação escrita requer, da criança, a mobilização *de* e o seu movimento *por entre* formas, sentidos e referências tanto global quanto analiticamente⁵².

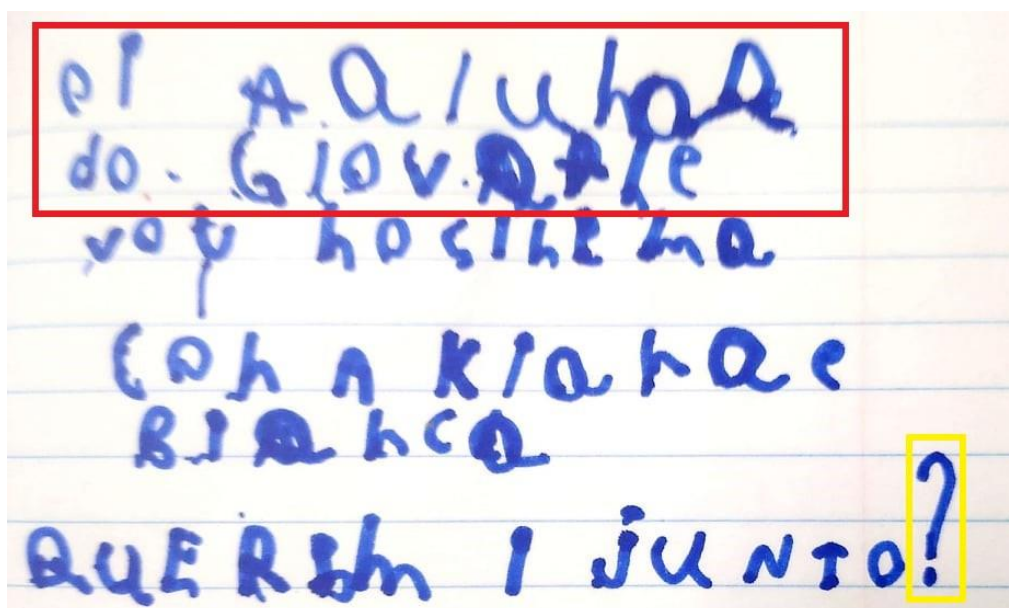
⁵² Cabe lembrar que o termo *analítico* aqui empregado remete à noção benvenistiana de *dissociação analítica* enquanto capacidade de uma unidade linguística dissociar-se e ser dissociada em constituintes de nível inferior (cf. 4.4 *supra*). Essa noção supõe não uma consciência metalinguística, mas uma sensibilidade locutória (cf. 3.4 *supra*).

V – Implantação, no enunciado escrito, de alocutário coletivo

Recorte enunciativo 23a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	7;4.14.
Data da sessão:	28/07/2019 (sessão 15).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador); BIA (sobrinha, de 10 anos); KIA (prima, de 10 anos).
Situação:	EMA está na cozinha de sua casa, sentado à mesa junto com BIA e com KIA. GIO propõe que EMA escreva algo aos seus alunos, pois, em sessões anteriores, EMA se mostrou disposto a escrever quando GIO comentou que mostraria os escritos dele a esses alunos e pediria que, em resposta, eles gravassem um vídeo para EMA.
EMA:	tu filmô teus aluno?
GIO:	filmei! e esqueci em casa, acredita?! / mas eu filmei eles e mandaram um recado pra ti
KIA:	quem?
GIO:	os meus alunos / pro manu @
Com:	EMA olha para KIA e sorri.
GIO:	eles pediram que tu faça um desenho e um texto pra eles, mas mais um texto! / daí no próximo encontro eu te trago a filmagem com eles
[...]	
GIO:	pergunta daí na linha seguinte pra eles @ querem i juntos?
Com:	EMA arregala os olhos e sorri com expressão de surpresa.
EMA:	acho que eles vão querêêê
GIO:	ahh, então pergunta!
[...]	
Com:	Após EMA escrever “querim i juntú”, GIO o interpela.
GIO:	quando a gente faz uma pergunta, que sinal a gente tem que botá? tu já sabe? tu já aprendeu isso?
KIA:	eu já sei!
EMA:	eu já sei!
Com:	EMA insere um ponto final ao fim da pergunta.
GIO:	ponto final?
Com:	EMA assente, enquanto BIA nega sacudindo a cabeça e KIA, o dedo indicador.
GIO:	qual é o ponto, Bianca / Kiara? qual que é o nome dele?
Com:	KIA faz um ponto de interrogação.
GIO:	bota aí [= fala dirigindo-se a EMA e apontando para a folha deste] só faltô a parte de cima
Com:	EMA insere, acima do ponto, a haste e transforma o ponto final em ponto de interrogação.
GIO:	aííí!

Recorte enunciativo 23b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 23, destacam-se dois aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne ao efeito que produz em EMA a possibilidade de ser lido pelo alocutário visado (“EMA: tu filmô teus aluno? [...] GIO: eu filmei eles e mandaram um recado pra ti [...] Com: EMA olha para KIA e sorri. GIO: eles pediram que tu faça um desenho e um texto pra eles, mas mais um texto!”).

Se, neste recorte, a exemplo de nos recortes 21 e 22, há a implantação de um outro ausente no *aqui-agora*, distintamente de nos dois recortes anteriores, neste, o outro implantado não é um alocutário individual (*cf.* recorte 21) nem um alocutário imaginado (*cf.* recorte 22), mas um **alocutário coletivo**: os alunos de Giovane (*cf.* grifo vermelho no recorte 23b).

Conforme lemos na “Aula 8”, “falamos quando temos necessidade ou vontade de falar, em determinadas circunstâncias para obter determinado resultado, com uma pessoa que tem determinada voz, em determinada relação de idade, de amizade etc. Sempre há situações em que o locutor exerce seu falar” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 130, nota de ouvinte).

Já na escrita, em um primeiro momento, “A criança deve se 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”, tédio reforçado por situações em que a escrita é-lhe apresentada sem interlocução nem contexto, figurando-lhe, pois, como “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” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 131).

Quando GIO (o outro presente no *aqui-agora*) provoca EMA a endereçar o seu enunciado escrito aos alunos (o outro ausente no *aqui-agora*), essa provocação nele desperta uma *necessidade* ou uma *vontade de escrever* que transfere, à alocação escrita, um traço que, para as crianças, é mais familiar na alocação falada: a indexação em uma comunicação intersubjetiva reconhecível como tal e, por isso, fundamentadora do exercício do discurso (“GIO: pergunta daí na linha seguinte pra eles @ querem i juntos? Com: EMA arregala os olhos e sorri com expressão de surpresa. EMA: acho que eles vão querêêê GIO: ah, então pergunta!”).

O **segundo aspecto** diz respeito ao emprego do sinal de interrogação (“GIO: quando a gente faz uma pergunta, que sinal a gente tem que botá? [...] EMA: eu já sei! Com: EMA insere um ponto final ao fim da pergunta”).

Se, no recorte 21, EMA primeiro trocou o ponto final pela vírgula e, depois, tentou trocá-lo pelos dois pontos; e, se, no recorte 22, ele trocou os dois pontos pelo sinal de igual; neste recorte 23, o ponto de interrogação é trocado pelo ponto final. Tais trocas são indícios de um

sistema linguístico em **remodelagem semiológica**, processo de autointerpretância que está instalando, nesse sistema, novas formas – como estas formas gráficas em parte responsáveis por organizarem o enunciado escrito e (mais especificamente no caso do sinal de interrogação) por nele demarcarem a alocação.

É a dupla instauração da criança na escrita e da escrita na criança que, com o tempo, possibilitará que, a essa instalação de novas formas no semiótico, siga-se uma fixação dessas formas pelo escrevente em constituição, de modo que, com tais formas instaladas e fixadas semioticamente, ele possa atualizá-las semanticamente na comunicação intersubjetiva via enunciação escrita.

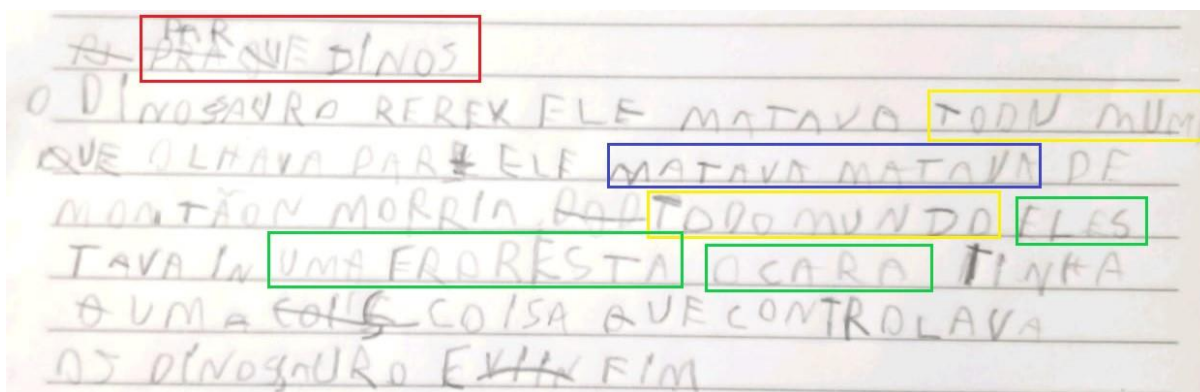
VI – Simulação, via estória escrita, de acontecimento fictício

Recorte enunciativo 24a – Alocação falada-escrita

Idade da criança:	8;1.1.
Data da sessão:	15/04/2020 (sessão 24).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador).
Situação:	EMA está em sua casa, sentado, junto com GIO, no sofá da sala, em frente ao qual há uma mesinha onde, após lerem uma estorinha, GIO propõe que EMA escreva algo a seus colegas de escola, os quais EMA não estava vendo mais devido ao início da pandemia de Covid-19.
EMA:	ah, não [= fala em tom tímido] quero escrevê pra mim mesmo
GIO:	tu qué escrevê pra ti mesmo?! [= ri] tá, então, pode escrevê pra ti mesmo! [= continua rindo] o importante é escrevê / que estorinha tu faria?
[...]	
EMA:	já pensei em uma
GIO:	já pensou em uma? então faz aí!
EMA:	sabe qual?
GIO:	qual?
EMA:	zoologic / zoologic park
GIO:	zoologic park? não conheço! @ me conta essa estorinha por escrito
EMA:	é do dino parque
[...]	
Com:	EMA escreve “praque dinos” na primeira linha da folha, <i>cf.</i> grifo vermelho no recorte 24b.
GIO:	“parque dinos” / esse é o título da estória?
EMA:	é, mais não é bem assim o nome XXX
[...]	
Com:	EMA começa a estorinha pela palavra “dinossauro”.
GIO:	tá, mas tu tá escrevendo palavra solta?
Com:	EMA assente.
GIO:	não, é uma estorinha que a gente tem que fazê / comê que a gente começa uma estorinha?
EMA:	<u>não sei</u> [= fala em tom tímido]
GIO:	não sabe? @ qual é a expressão que a gente usa? @ a palavrinha? [= pega o livro recém-lido] não sabe? mas tu já fez várias estorinhas comigo [= folheia o livro] comê que tu não sabe? [= para em uma página e mostra algo nela escrito] quê que tá escrito aqui?
EMA:	“era uma vez”
GIO:	“era uma vez”
EMA:	ah, mas eu não quero mais @ eu não quero fazê / agora eu já fiz aqui, então não precisa, né
GIO:	não, tem que fazê @ “era uma vez” pra começá a estorinha
EMA:	aquela outra estorinha não tinha “era uma vez”
GIO:	então continua a estorinha, vamo vê / mas tem que escrevê! não pode sê palavra solta / tem que fazê uma estorinha
EMA:	não, mas pode sê palavra solta, né? / não, as letra solta [= se corrige]
GIO:	sim, as letras soltas, mas não só palavras isoladas / então bota um <O> aqui, ó “o dinassauro rex” e aí tu começa a estorinha / fala alguma coisa

- [...]
 Com: EMA termina de escrever as três primeiras linhas do recorte 24b e GIO pede que as leia.
 EMA: “o dinossauro rex é ele @ ele matava todo todo que olhava pra ele @ ele matava matava”
 GIO: “matava matava”? [= ri] repetiu a palavra? [= pergunta, referindo-se à repetição lexical, cf. grifo azul no recorte 24b]
 EMA: é @ não, porque eu repeti porque ele matava muito, né?
 Com: GIO ri alto.
 GIO: tu repetiu por que ele matava matava?
 EMA: arrã, ele matava muito
 Com: GIO e EMA riem.
 [...]
 GIO: tá, e quem era o “todo mundo”? [= pergunta, referindo-se às duas ocorrências da expressão “todo mundo”, cf. grifo amarelo no recorte 24b]
 EMA: ninguém falava o nome deles!
 GIO: mas aonde é que ele tava? no parque?
 EMA: não, eles tavam em uma floresta
 [...]
 GIO: quem são essas pessoas que morriam? @ eram os caras que tavam no parque? tem que contá / o teu leitor tem que sabê
 EMA: como assim leitor?
 GIO: alguém vai lê a tua estória / ah, tu qué só que tu leia?!
 EMA: ah XXX e teus alunos [= olha para a câmera filmadora] mostrá pra eles, né?
 GIO: mas será que eles vão entendê?! “matava e matava e matava e quem matava quem”?! [= ri]
 Com: EMA ri alto.

Recorte enunciativo 24b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 24, destacam-se quatro aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne a uma mudança de foco da comunicação intersubjetiva via enunciação escrita (acentuada nos três recortes anteriores) à referência do discurso escrito.

Quando o outro propõe que a criança escreva a seus colegas de escola, ela se recusa (“EMA: ah, não [= fala em tom tímido] quero escrevê pra mim mesmo”) e, na sequência, concebe uma ideia de estorinha a escrever (“EMA: já pensei em uma GIO: já pensou em uma? então faz aí! EMA: sabe qual? GIO: qual? EMA: zoologic / zoologic park GIO: zoologic park? não conheço! @ me conta essa estorinha por escrito EMA: é do dino parque”). Essas duas distintas atitudes de locutor – a recusa em escrever a um outro e a concepção da estorinha a ser escrita – mostram uma preocupação maior com o **funcionamento referencial** do discurso escrito do que com o seu **funcionamento intersubjetivo**, o que pode estar ligado ao tipo de enunciado a ser produzido.

De fato, a recusa em implantar um outro ausente na situação imediata de enunciação não costuma ocorrer, no *corpus* de EMA, com enunciados escritos de natureza epistolar (cartinhas, bilhetes, convites, pedidos), nos quais a alocação é mais explícita para a criança e, inclusive, por ela explicitada linguisticamente (via vocativos, uso do *nós* inclusivo etc.). Já enunciados escritos de natureza narrativa – como esta estorinha sobre o parque dos dinossauros – parecem chamar a atenção de EMA em termos mais de relações referenciais do que de relações intersubjetivas, o que nos leva aos dois aspectos seguintes.

O **segundo aspecto** diz respeito ao título e à expressão “era uma vez”.

Quanto ao título, das 35 sessões de coleta de Emanuel, é nesta 24ª sessão que, pela primeira vez, ele intitula uma estorinha (“GIO: ‘parque dinos’ / esse é o título da estória? EMA: é, mais não é bem assim o nome XXX”). Além da emergência propriamente dita desse elemento central na construção de uma narrativa escrita, o título “parque dinos” se sobressai por dois motivos, um atrelado à sua forma e outro, à sua referência.

Em primeiro lugar, o comentário da criança deve-se ao fato de a estorinha ser inspirada no longa-metragem de ficção científica *Jurassic Park*, cujo cenário principal é o parque homônimo. Não lembrando a primeira palavra do nome em inglês, a criança renomeia o cenário principal e, além de escrever “parque” (grafia de sua língua materna) e não “park” (grafia da língua estrangeira), substitui “jurassic” por “dinos”, formando “parque dinos” (cf. grifo vermelho no recorte 24b). O novo nome inverte a **ordem sintagmática** adjetivo-substantivo do nome original (mais comum no inglês) em substantivo-adjetivo (mais comum no português).

Em segundo lugar, a escolha do título não parece aleatória: trata-se do espaço fictício no qual ocorre a estória pela criança a ser narrada. Se “o sentido da frase implica referência à situação de discurso” (BENVENISTE, 1974 [1966/1967], p. 228), neste caso, trata-se de uma referência não à situação da alocação falada, mas à situação do enunciado escrito. Trata-se, pois, de uma **referência espacial**, associada ao cenário da narrativa a ser escrita.

Quanto à expressão “era uma vez”, é interessante a relutância de EMA em iniciar a estorinha por esse protótipo (“EMA: ah, mas eu não quero mais @ eu não quero fazê / agora eu já fiz aqui, então não precisa, né GIO: não, tem que fazê @ ‘era uma vez’ pra começá a estorinha EMA: aquela outra estorinha não tinha ‘era uma vez’”). A esse respeito, vale destacar o efeito que têm, sobre a escrita da criança, outras leituras por ela feitas em sua história de enunciações e a consequente ampliação de seu repertório de modos enunciativos para além daqueles mais convencionalizados.

O **terceiro aspecto** remete a duas restrições que a produção de uma narrativa escrita impõe ao escrevente em constituição.

Uma das restrições envolve a impossibilidade de escrever “palavras soltas” (“Com: EMA começa a estorinha pela palavra ‘dinossauro’. GIO: tá, mas tu tá escrevendo palavra solta? Com: EMA assente. GIO: não, é uma estorinha que a gente tem que fazê”). Mais adiante, percebe-se que, por “palavra solta”, EMA e GIO não entendiam a mesma coisa (“GIO: não pode sê palavra solta / tem que fazê uma estorinha EMA: não, mas pode sê palavra solta, né? / não, as letra solta [= se corrige] GIO: sim, as letras soltas, mas não só palavras isoladas / então bota um <O> aqui, ó ‘o dinossauro rex’ e aí tu começa a estorinha”).

Ao passo que a criança se referia ao tipo de letra com o qual estava escrevendo (a letra bastão), o outro se referia à **sintagmatização** como exigência do discurso, em geral, e do discurso narrativo, em particular. Afinal, “a ideia não encontra forma senão em um agenciamento sintagmático, eis aí uma condição primeira, inerente à linguagem” (BENVENISTE, 1974 [1966/1967], p. 226). Essa sintagmatização ocorre no enunciado escrito do recorte 24b e, embora a segmentação gráfica desse enunciado esteja – neste recorte, se comparado aos recortes anteriores de EMA – mais em convergência com a escrita convencional, desta, tal enunciado ainda está distante no que toca a **pontuação**.

A esse respeito, ao fim da “Aula 11”, Benveniste (2014 [1969/2012], p. 152) observa que “A fala primária é um fluxo de palavras, um contínuo. A fala secundária (a escrita) também é, em muitos casos, um contínuo [...]. Ela também pode ser afetada por separações”, sendo “A pontuação [...] a expressão em linguagem secundária das divisões e entonações sintáticas da linguagem primária”.

O que o recorte 24b dá a ver é um escrevente ainda não sensível aos sinais de pontuação como procedimentos acessórios da enunciação escrita, vale dizer, como instrumentos linguísticos que organizam a totalidade do escrito e os segmentos que integram tal totalidade. Essa não sensibilidade se explica, em parte, pela maior ênfase da criança nos fins do enunciado (escrever uma estorinha) do que em sua construção.

A outra restrição implica a necessidade de estabelecimento de uma **rede de relações enunciativas** interna ao – e sustentadora do – narrado (“GIO: tá, e quem era o ‘todo mundo’? [= pergunta, referindo-se às duas ocorrências da expressão “todo mundo”, cf. grifo amarelo no recorte 24b] EMA: ninguém falava o nome deles! GIO: mas onde é que ele tava? no parque? EMA: não, eles tavam em uma floresta [...] GIO: quem são essas pessoas que morriam? @ eram os caras que tavam no parque?”).

Tal necessidade de precisar (con)figurações narrativas vinculadas ao espaço e aos personagens da trama é justificada, pelo outro da alocação falada, a partir do outro da alocação escrita, com o qual a criança não parecia se preocupar inicialmente, atitude que logo muda

(“GIO: tem que contá / o teu leitor tem que sabê EMA: como assim leitor? GIO: alguém vai lê a tua estória / ah, tu qué só que tu leia?! EMA: ah XXX e teus alunos [= olha para a câmera filmadora] mostrá pra eles, né? GIO: mas será que eles vão entendê?! ‘matava e matava e matava e quem matava quem’?! [= ri] Com: EMA ri alto”). Na sequência, a criança insere, em seu enunciado escrito (cf. grifos verdes no recorte 24b), formas léxico-gramaticais (“eles”, “uma floresta”, “o cara”) que vão na direção da sugestão do outro sobre as demarcações figurativas próprias ao narrar.

O **quarto aspecto** relaciona-se a uma repetição lexical no enunciado escrito (cf. grifo azul no recorte 24b) que, percebida por GIO, é ressignificada vocalmente por EMA (“EMA: ‘o dissonauro rex é ele @ ele matava todo todo que olhava pra ele @ ele matava matava’ GIO: ‘matava matava’? [= ri] repetiu a palavra? [= pergunta, referindo-se à repetição lexical, cf. grifo azul no recorte 24b] EMA: é @ não, porque eu repeti porque ele matava muito, né? Com: GIO ri alto. GIO: tu repetiu por que ele matava matava? EMA: ãrrã, ele matava muito Com: GIO e EMA riem”).

Se a completa ausência de pontuação na contenção do fluxo gráfico indica uma menor sensibilidade da criança quanto à **abstração sistêmica** (o reconhecimento da escrita como um todo constituído de partes que devem ser separadas não só por espaços em branco, mas também por sinais de pontuação), ela parece mais sensível à **abstração discursiva** (o desprendimento do contexto de fala e de todas as variáveis situacionais que o enriquecem). Isso porque EMA já demonstra não só um distanciamento da situação imediata de enunciação, mas também a simulação de uma nova situação enunciativa, a da narrativa escrita. É, aliás, o **sentido global** desta (a ação associada às mortes no “parque dinos”) que o conduz a revestir a repetição “matava matava” de um **sentido local** específico (a intensificação da ação de matar).

Que essa tenha sido ou não uma “intenção prévia” da criança na concepção de seu enunciado escrito, estamos impossibilitados de saber, pois não temos acesso ao que ela quis dizer, só ao que efetivamente disse, só ao seu pensamento já atualizado linguisticamente. Esse pensamento já atualizado em discurso escrito é, a partir da interpelação do outro presente no *aqui-agora*, comentado pelo locutor via discurso falado, em um movimento de retorno sobre o signo atualizado em palavra, retorno no qual ele se mostra capaz de interpretá-lo criativamente em relação ao conjunto que integra. Tal interpretação mostra que “O sentido a transmitir, ou se se quiser, a mensagem é definida, delimitada, organizada por meio das palavras; e o sentido das palavras, por seu turno, se determina em relação ao contexto de situação” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967], p. 232).

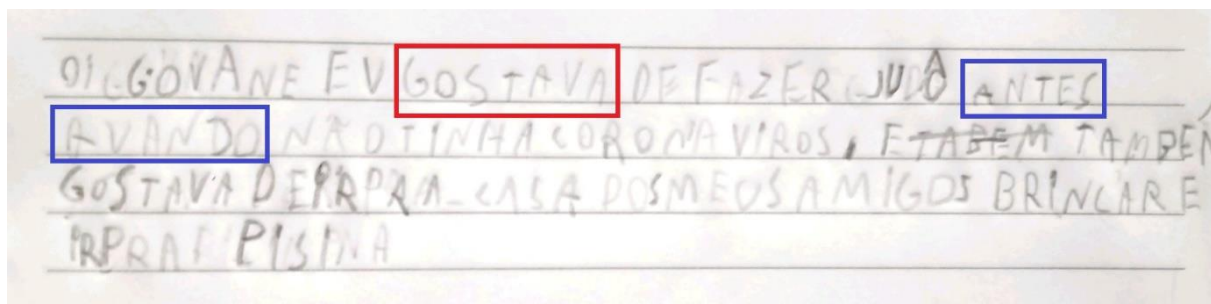
A repetição da forma verbal, então, irrompe no agenciamento sintagmático enquanto recurso expressivo, senão de construção, ao menos de interpretação *a posteriori* do narrado, dando testemunho do “poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária”, tornada possível pelo simbólico como “fundamento da abstração ao mesmo tempo em que o princípio da imaginação criadora” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 27-28).

VII – Retomada, via relato escrito, de acontecimento passado

Recorte enunciativo 25a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	8;2.2.
Data da sessão:	16/05/2020 (sessão 26a).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador).
Situação:	EMA está em seu quarto, sentado à cama junto com GIO, em frente a uma mesinha. Após fazerem temas de casa de EMA, GIO propõe que a criança escreva algo.
GIO:	tá com saudade da escola?
EMA:	mais ou menos
GIO:	por que tu não escreve algo pra tua turma?
EMA:	não [= nega com a cabeça]
GIO:	o que tu vai fazê quando voltá pra escola?
EMA:	ué, estudá
GIO:	estudá, brincá, revê os amigos
Com:	EMA boceja e se espreguiça.
GIO:	antes da quarentena o quê que tu gostava de fazê na rua? antes do coronavírus?
EMA:	jogá bola
GIO:	jogá bola
EMA:	í na casa dos meus amigos pra gente brincá na piscina
GIO:	escreve isso [= põe um caderno na frente de EMA] faz um textinho pra alguém e diz isso
EMA:	XXX [= fala algo ininteligível, mas em tom de recusa]
GIO:	hã? não qué escrevê pra ninguém?
EMA:	<u>é que eu queria desenhá um desenho pra ti</u> [= fala em tom tímido]
[...]	
GIO:	escreve pra mim então
EMA:	depois eu posso fazê um desenho pra ti?
GIO:	depois pode
EMA:	eu tô pensando / eu não sei o que eu faço [= leva a mão esquerda à cabeça com um semblante pensativo]
GIO:	tá, mas antes do desenho pensa na escrita do texto @ “antes da quarentena...”?
Com:	Silêncio.
[...]	
EMA:	eu não sei o que eu faço / eu tenho muita coisa na minha cabeça
GIO:	tem muita coisa na tua cabeça? [= ri] começa então com “oi giovane”
Com:	Com a sugestão de GIO, EMA começa a escrever.
[...]	
GIO:	tá, mas sobre o quê que tu tá falando mesmo? @ “eu gostava de fazê judô”, mas gostava quando?
EMA:	eu fazia segunda e quarta
GIO:	nã / sim, mas “eu gostava em que época”? antes do quê?
EMA:	do coronavírus
[...]	
EMA:	como se escreve “quan”?
GIO:	<Q> <U> <A>
EMA:	<Q> <U> <A> / não, é assim, ó / é assim, ó “quAN” “quAN” [= enfatiza a vogal nasalizada]
GIO:	<N> depois do <A>

Recorte enunciativo 25b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 25, destacam-se três aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne às tentativas do outro da alocação falada de suscitar, por parte da criança, uma enunciação escrita. No entanto, ela não parece se interessar nem pelo alocutário sugerido (“GIO: por que tu não escreve algo pra tua turma? EMA: não [= nega com a cabeça]”) nem pelos objetos de alocação propostos (“GIO: tá com saudade da escola? EMA: mais ou menos [...] GIO: o que tu vai fazê quando voltá pra escola? EMA: ué, estudá GIO: estudá, brincá, revê os amigos Com: EMA boceja e se espreguiça”).

Considerando que “a ‘referência’ da frase é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta” (BENVENISTE, 1974 [1966/1967], p. 226-227), vemos, nos segmentos anteriores, GIO tentando instar EMA a escrever um enunciado a partir de diferentes estados de coisas/situações de discurso que ancorem contextualmente um tal enunciado. Dessas **âncoras contextuais**, a que mais parece convocar a criança à escrita não é a vinculada à turma enquanto outro coletivo nem a associada ao tempo futuro de retorno ao espaço escolar, mas aquela atrelada ao tempo passado de atividades realizadas anteriormente à pandemia de Covid-19 (“GIO: antes da quarentena o quê que tu gostava de fazê na rua? antes do coronavírus? EMA: jogá bola [...] í na casa dos meus amigos pra gente brincá na piscina”).

Se, neste recorte 25, como no recorte 24, há o estabelecimento de uma alocação escrita descolada em termos referenciais da alocação falada, aqui, diferentemente de lá, trata-se não da simulação de um acontecimento fictício enquanto instauração discursiva de uma “realidade imaginária”, mas da **retomada de um acontecimento passado** enquanto evocação igualmente discursiva “[do] que desapareceu” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 27).

O **segundo aspecto** diz respeito à relação global-analítico, que se manifesta tanto na tentativa da criança de desenhar e não escrever (“GIO: não qué escrevê pra ninguém? EMA: é que eu queria desenhá um desenho pra ti [= fala em tom tímido]”) quanto na sua aparente dificuldade de fazer a passagem da linguagem interior ao pensamento e deste à escrita (“EMA: eu to pensando / eu não sei o que eu faço [= leva a mão esquerda à cabeça com um semblante pensativo] [...] eu tenho muita coisa na minha cabeça”).

Seja o desenho enquanto representação icônica, seja a linguagem interior enquanto “globalidade” que “enuncia sinteticamente uma sucessão de ideias”, que “conta uma história inteira” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 157), em ambos os casos, trata-se de uma **representação língua-realidade global**. No primeiro caso, trata-se de uma representação já atualizada graficamente. No segundo caso, trata-se de uma representação ainda em potência, a qual precisa passar pelo pensamento – também uma representação em potência, mas não mais global, porque já discretizada, afinal “pensar é manejar os símbolos da língua” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 74) – e, só então, ser atualizada em discurso escrito.

Como “a conversão do pensamento em discurso assujeita-se à estrutura formal do idioma considerado” (BENVENISTE, 1974 [1966/1967], p. 227), o pequeno escrevente encontra, em seu discurso falado já mais estruturado, uma base para o seu discurso escrito em estruturação. Não à toa, ele frequentemente pronuncia as palavras enquanto as grava, como EMA ao tentar escrever “quando” (“EMA: como escreve ‘quan’? GIO: <Q> <U> <A> EMA: <Q> <U> <A> / não, é assim, ó / é assim, ó ‘quAN’ ‘quAN’ [= enfatiza a vogal nasalizada]”).

O **terceiro aspecto** remete justamente à palavra “quando”, a qual, junto da palavra “antes”, auxilia o locutor a “situar um acontecimento no tempo crônico” e a “inserir-lo no tempo da língua” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 74), dupla temporalização que ocorre via enunciação escrita.

De acordo com Benveniste, em “A linguagem e a experiência humana” (1965), o presente linguístico, “assinalado pela coincidência do acontecimento e do discurso, é por natureza implícito. Quando ele é explicitado formalmente, é por uma dessas redundâncias freqüentes no uso cotidiano”, enquanto o passado e o futuro são “tempos não-presentes, sempre explicitados na língua” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 75).

Com efeito, a explicitação do passado, no enunciado escrito do recorte 25b, dá-se, inicialmente, pela forma verbal “gostava” (*cf.* grifo vermelho no recorte). Entretanto, essa forma conjugada no pretérito imperfeito – marca formal de uma temporalidade com contornos indefinidos – não parece suficiente ao outro da alocação falada para que a criança consiga retomar, claramente, o acontecimento passado no presente da enunciação escrita e em sua atualização no enunciado escrito (“GIO: tá, mas sobre o quê que tu tá falando mesmo? @ ‘eu gostava de fazê judô’, mas gostava **quando**? EMA: eu fazia segunda e quarta GIO: nã / sim, mas ‘eu gostava em que época’? **antes** do quê? EMA: do coronavírus”).

As formas “antes” e “quando” são recortadas da fala do outro e costuradas à escrita da criança (*cf.* grifos azuis no recorte 25b). Nessa costura, a não coincidência entre o acontecimento evocado e o discurso que o evoca é suturada, formalmente, pelo encadeamento

sintagmático que as formas “antes” e “quando” no enunciado promovem e, referencialmente, pelo estabelecimento de uma anterioridade cronológica entre a atividade descrita (“eu gostava de fazer judô”) e o acontecimento que a interrompeu (“não tinha coronavírus”). Assim, se a forma verbal “gostava” demarca um tempo impreciso, as formas “antes” e “quando” vêm precisar esse tempo, funcionando como “operadores que efetuam a transferência do tempo lingüístico [da enunciação escrita] ao tempo crônico [do acontecimento retomado no enunciado escrito]” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 79).

Tal **transferência temporal** atesta que, tanto quanto em sua enunciação falada, na enunciação escrita da criança – ainda que esta se apoie, em alguma medida, na enunciação falada do outro presente no *aqui-agora* –, “a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala [e escreve] faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve [e o lê] apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 26).

VII – Projeção, via carta escrita, de acontecimento futuro

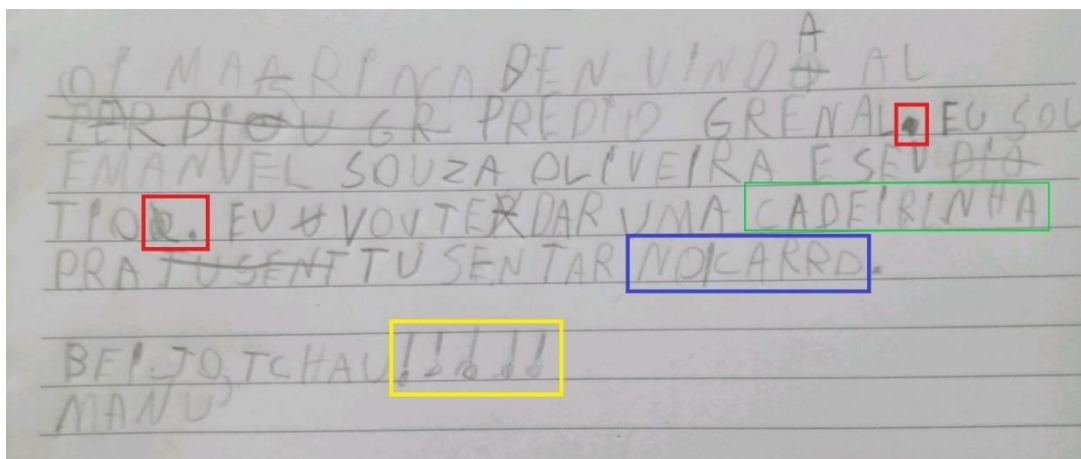
Recorte enunciativo 26a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	8;2.29.
Data da sessão:	12/06/2020 (sessão 27a).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador).
Situação:	EMA está com GIO em seu quarto, sentados na cama, em frente a uma mesinha com materiais de desenho e de escrita. GIO propõe que EMA faça algo para Cris (sua irmã grávida) e Marina (o bebê ainda por nascer).
GIO:	quê que a gente pode fazê hoje?!
EMA:	não sei
GIO:	vamo pensá em fazê algo de repente pra Cris? @ e pra Marina?
EMA:	mas a Marina não enxerga nada
GIO:	a Marina não enxerga nada?
EMA:	porque ela tá dentro da barriga
GIO:	ela tá dentro da barriga? [= ri] tá, mas de repente quando ela nascê a Cris pode mostrá pra ela
[...]	
Com:	Após fazer um desenho de um “prédio grenal” (vermelho e azul) para Marina, EMA começa a escrever um bilhete para ela.
GIO:	olha só, quando tu vai terminá uma ideia tu bota /
EMA:	ponto final! [= insere um ponto final, cf. primeiro grifo vermelho no recorte 26b]
GIO:	ah, viu! tu sabe já!
[...]	
GIO:	conta pra ela da charreata ⁵³
EMA:	não pode contá [= murmura em tom quase inaudível]
GIO:	pra Cris, mas pra Ma / pra ela tu pode @ ela só vai lê isso depois de nascê / já vai tê passado a charreata!
Com:	A julgar por seu semblante, EMA não parece apreciar a sugestão de GIO.
[...]	
GIO:	quando ela nascê, o que tu vai fazê com ela? @ conta pra ela
EMA:	vô dá aquela caderinha lá em cima pra ela [= fala olhando para uma cadeirinha de bebê no alto do guarda-roupas em frente à cama e à mesinha onde estão sentados]

⁵³ Durante a pandemia de Covid-19, em função do distanciamento social, o chá de bebê da irmã de Emanuel foi substituído por uma *charreata* (*chá + carreata*), evento em que familiares e amigos entregaram os presentes sem saírem de seus carros.

- GIO: ah é?
 EMA: ãrrã, é de sentá no carro
 [...]
 Com: Após se apresentar por escrito a Marina, EMA insere um grande ponto final, *cf.* segundo grifo vermelho no recorte 26b.
- GIO: não precisa sê tão grandes os pontos finais @ senão vai ficá uma letra / vai parecê um <O>
 Com: EMA risca o grande ponto final e insere, ao lado deste, um pequeno ponto final, *cf.* o mesmo grifo vermelho no recorte 26b.
- [...]
 Com: Após concluir a escrita do enunciado, EMA o lê em voz alta para GIO.
 EMA “eu vou te dar uma cadeirinha pra tu sentar no carro”
 GIO: “no carro” é uma palavra só?
 EMA: como assim?
 GIO: é “no carro” ou “no @ carro”? é juntú as palavras?
 EMA: não
 GIO: tudo bem [= ri] pode deixá assim
 EMA: então vô fazê assim, ó [= insere uma barra entre as palavras “no” e “carro”, *cf.* grifo azul no recorte 26b]
 GIO: tu fez uma barra de separá? [= ri]
 EMA: uma barra que separa
 [...]
 Com: com a ajuda de GIO, EMA escreve “beijo, tchau”
 GIO: lembra aquele ponto quando a gente fala algo “beijo, tchau!” [= faz a entonação exclamativa] com emoção?
 EMA: ãrrã [= insere um ponto de exclamação após a palavra “tchau”]
 GIO: aiii! o ponto de exclamação botô! / e aí embaixo tu pode botá “Manu” [= aponta para a folha]
 EMA: dá pra botá vários? [= pergunta sorrindo] “tchaaau!!!”
 GIO: pode sê [= ri] se qué fazê com força
 Com: EMA acrescenta mais quatro pontos de exclamação àquele já inserido, *cf.* grifo amarelo no recorte 26b.
 GIO: com bastante emoção!
 EMA: ah, mais ficou legal assim com vários, né? [= sorri]
 GIO: ficôôô!

Recorte enunciativo 26b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 26, destacam-se três aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne a restrições ligadas ao alocutário e ao objeto da locução propostos a EMA por GIO.

Em relação ao alocutário, quando o outro presente no *aqui-agora* sugere à criança que faça algo destinado à sua irmã grávida e à sua sobrinha ainda no ventre, EMA estranha uma tal sugestão (“EMA: mas a Marina não enxerga nada GIO: a Marina não enxerga nada? EMA: porque ela tá dentro da barriga”).

Em relação ao objeto da alocução, quando GIO propõe que EMA escreva sobre a charreata, o estranhamento da criança decorre do fato de esse evento ser uma surpresa para a sua irmã e, portanto, uma “certa referência de situação” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 140) com ela não partilhável anteriormente ao dia do evento (“GIO: conta pra ela da charreata EMA: não pode contá [= murmura em tom quase inaudível] GIO: pra Cris, mas pra Ma / pra ela tu pode @ ela só vai lê isso depois de nascê / já vai tê passado a charreata”).

Se, em momentos anteriores de seu vir a ser escrevente, EMA não parecia tocado por **restrições intersubjetivas e referenciais** que regulam modos de enunciação escrita (como ao pedir um *videogame* ao Coelhoinho da Páscoa, *cf.* o recorte 22, de um ano e três meses antes deste recorte 26), neste momento, ele parece mais afetado por uma tal regulamentação.

O **segundo aspecto** diz respeito a um objeto que, presente fisicamente no *aqui-agora*, migra discursivamente para o enunciado escrito (“GIO: quando ela nascê, o que tu vai fazê com ela? @ conta pra ela EMA: vô dá aquela cadeirinha lá em cima pra ela [= fala olhando para uma cadeirinha de bebê no alto do guarda-roupas em frente à cama e à mesinha onde estão sentados”).

Essa migração consiste na passagem de uma **referência mostrada** a uma **referência constituída discursivamente** (*cf.* SILVA, 2009). Tal passagem envolve, aqui, a relação entre um referente (isto é, um objeto discursivo, neste caso a cadeirinha, *cf.* grifo verde no recorte 26b) e uma referência (ou seja, uma situação de discurso, neste caso a situação projetada para o porvir, *cf.* a frase em que consta o grifo verde no recorte 26b: “EU ~~VOU~~ ~~TEX~~ DAR UMA CADEIRINHA PRA TU ~~SENT~~ TU SENTAR NO/CARRO”).

Se, neste recorte 26, como nos recortes 24 e 25, há o estabelecimento de uma alocução escrita descolada em termos referenciais da alocução falada, neste, distintamente de nos dois recortes anteriores, trata-se não de uma temporalidade imaginária (*cf.* recorte 24) nem de uma “temporalidade retrospectiva” (*cf.* recorte 25), “que pode assumir várias distâncias no passado de nossa experiência”, mas de uma “temporalidade prospectiva, que não entra no campo de nossa experiência e que, para dizer a verdade, não se temporaliza senão enquanto previsão de experiência” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 77). Em outras palavras, não se trata mais da simulação de um acontecimento fictício nem da retomada de um acontecimento passado e sim da **projeção de um acontecimento futuro**.

O **terceiro aspecto** remete às diferentes instanciações, no enunciado escrito, de sinais de pontuação e de um símbolo matemático:

- (1) a instanciação do ponto final;
- (2) a instanciação da barra;
- (3) a instanciação do ponto de exclamação.

Quanto a (1), cada um dos dois grifos vermelhos, no recorte 26b, chama a atenção por uma razão. Inicialmente, EMA se antecipa a GIO e conclui uma asserção deste sobre o que se faz ao se terminar uma ideia (“GIO: olha só, quando tu vai terminá uma ideia tu bota / EMA: ponto final! [= insere um ponto final, *cf.* primeiro grifo vermelho no recorte 26b] GIO: ah, viu! tu sabe já!”). Em seguida, depois de inserir, no enunciado escrito, um segundo ponto final muito grande, a criança – sob o efeito da fala do outro – corrige-se (“GIO: não precisa sê tão grandes os pontos finais @ senão vai ficá uma letra / vai parecê um <O> Com: EMA risca o grande ponto final e insere, ao lado deste, um pequeno ponto final, *cf.* segundo grifo vermelho no recorte 26b”).

Quanto a (2), ao ser por GIO questionado se o sintagma preposicional “no carro” consiste em uma única palavra, EMA apresenta uma criativa saída para esse problema da hipossegmentação que o outro o leva a perceber (“GIO: é ‘no carro’ ou ‘no @ carro’? é juntú as palavras? EMA: não GIO: tudo bem [= ri] pode deixá assim EMA: então vô fazê assim, ó [= insere uma barra entre as palavras ‘no’ e ‘carro’, *cf.* grifo azul no recorte 26b] GIO: tu fez uma barra de separá? [= ri] EMA: uma barra que separa”).

Quanto a (3), quando o outro lhe pergunta qual ponto se usa quando se fala algo com emoção, a criança não nomeia – como antes fez com o ponto final – o sinal de exclamação, mas o insere no enunciado escrito várias vezes (“EMA: dá pra botá vários? [= pergunta sorrindo] ‘tchaaau!!!’ GIO: pode sê [= ri] se qué fazê com força Com: EMA acrescenta mais quatro pontos de exclamação àquele já inserido, *cf.* grifo amarelo no recorte 26b”).

Se, em recortes passados (*cf.* recortes 21, 22 e 23, todos distantes onze meses ou mais deste recorte 26), EMA trocava sinais de pontuação e – no caso do sinal de igual – um símbolo matemático (o ponto final pela vírgula e pelos dois pontos, no recorte 21; os dois pontos pelo sinal de igual, no recorte 22; o ponto de interrogação pelo ponto final, no recorte 23), no presente recorte, ele mobiliza, adequadamente, dois sinais de pontuação (o ponto final e o ponto de exclamação) e outro símbolo matemático (a barra).

No caso da barra, trata-se de uma adequação não exatamente ao emprego que desse símbolo se faz na matemática, na qual ele representa a operação de dividir, mas ao efeito de sentido de separação (de divisão?) que, nessa sua singular instanciação, a barra assume ao fazer as vezes da demarcação gráfica ausente entre as palavras “no” e “carro”: o espaço em branco.

A adequação dos **caracteres gráficos** aos seus respectivos **efeitos de sentido** nesta situação enunciativa (término de uma ideia, no caso do ponto final; separação de palavras hipossegmentadas, no caso da barra; expressão de emoção, no caso do sinal de exclamação) dá testemunho da **remodelagem semiológica** pela qual passa a língua na aquisição da escrita e a qual permite ao locutor produzir “frases em que utilizará, em parte, estruturas dadas [aquelas da língua em sua realização vocal], mas renovando-as, preenchendo-as de objetos novos [aqueles da língua em sua realização gráfica]” (BENVENISTE, 1974 [1968], p. 19), como os sinais de pontuação e caracteres similares.

5.2.2 Segundo tempo metodológico: análise da macro-operação de desdobramento do funcionamento do discurso escrito

No primeiro tempo metodológico desta seção, foram analisadas doze micro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita.

Quanto ao *corpus* de Helena, trata-se das seguintes micro-operações:

- I – Assunção, pela criança, e atribuição, ao outro da alocação falada, de diferentes papéis figurativos via simulação de leitura em voz alta
- II – Circulação, pelo mesmo enunciado escrito, de representações icônicas e de representações linguísticas produzidas tanto pela criança quanto pelo outro da alocação falada
- III – Pregância tanto da situação imediata de enunciação quanto da letra inicial do nome próprio na grafia de nomes alheios e na legendagem de desenhos
- IV – Deslizamento, pela criança, da letra ao rabisco na passagem da grafia do nome próprio à grafia de um nome alheio

Quanto ao *corpus* de Emanuel, trata-se das seguintes micro-operações:

- I – Legendagem de desenhos não destinados a um alocutário explícito
- II – Representação gráfica de um mesmo referente via iconização e verbalização
- III – Implantação, no enunciado escrito, de alocutário real e individual
- IV – Implantação, no enunciado escrito, de alocutário imaginado
- V – Implantação, no enunciado escrito, de alocutário coletivo
- VI – Simulação, via estória escrita, de acontecimento fictício
- VII – Retomada, via relato escrito, de acontecimento passado
- VIII – Projeção, via carta escrita, de acontecimento futuro

Neste segundo tempo metodológico da seção, será analisada a macro-operação semiológico-enunciativa que estenografa o conjunto das micro-operações anteriores: a **operação de desdobramento do funcionamento do discurso escrito**. No cerce dessa macro-operação, estão as **relações locutor-alocutário/alocução-mundo** e o **mecanismo do duplo funcionamento discursivo**.

Em “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (1968/1970), Benveniste defende que

a língua fornece ao falante [e ao escrevente] a estrutura formal de base, que permite o exercício da fala [e da escrita]. Ela fornece o instrumento lingüístico que assegura o **duplo funcionamento [inter]subjetivo e referencial do discurso**: é a distinção indispensável, sempre presente em não importa qual língua, em não importa qual sociedade ou época, entre o eu e o não-eu, operada por [...] uma dupla oposição, a oposição do “eu” ao “tu” e a oposição do sistema “eu/tu” a “ele”.

A primeira, a oposição “eu-tu”, é uma estrutura de alocação pessoal que é exclusivamente inter-humana. [...]

A segunda oposição, a do “eu-tu”/“ele”, opondo a pessoa à não-pessoa, efetua a operação de referência e fundamenta a possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é a alocação. (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 101).

Ambas as noções, a de **intersubjetividade** e a de **referência**, podem ser pensadas em termos de condição e de efeito do ato enunciativo.

A intersubjetividade constitutiva é a “condição de diálogo” (BENVENISTE, 1966 [1958], p. 260), logicamente anterior e necessária a toda e qualquer tomada de palavra, seja via enunciação falada, seja via enunciação escrita.

Por sua vez, a intersubjetividade como efeito é a comunicação intersubjetiva: “É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87).

A referência constitutiva é “A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua”, sendo, “para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84).

Já a referência como efeito é “uma certa relação com o mundo” expressa pela língua em emprego na enunciação, no interior da qual a presença do locutor faz com que “cada instância de discurso constitua um centro de referência interno” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84).

Na seção anterior, abordamos o papel fundante desempenhado pela intersubjetividade constitutiva no vir a ser escrevente. Nesta seção, é tempo de tratarmos do papel igualmente fundante que desempenham, nesse percurso linguístico da criança, a comunicação intersubjetiva e a referência tanto como condição quanto como efeito.

Na aquisição da escrita, não há, desde sempre, uma comunicação intersubjetiva via enunciação escrita. Tal comunicação está na dependência do preenchimento, pela criança, do lugar enunciativo de escrevente. Contudo, como vimos anteriormente, esse preenchimento depende, ele próprio, de outras condições:

- (1) o acionamento enunciativo do mecanismo da (inter)subjetividade (a **conjunção *eu-tu***, caracterizada pela **convocação** da criança pelo outro da alocução falada para que, na estrutura enunciativa, ela se **desloque** dos lugares de falante e de ouvinte e **preencha** os lugares de escrevente e de leitor);
- (2) o acionamento semiológico do mecanismo da subjetividade (a **disjunção *eu/tu***, caracterizada tanto pela **abstração discursiva** como desprendimento do outro da alocução falada e dessa própria alocução quanto pela **abstração sistêmica** como reconhecimento da estrutura formal de base da materialidade gráfica, dupla abstração linguística cuja consequência é a suspensão temporária do funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso).

Assim, se, em uma relação muito inicial da criança com a escrita e com a leitura, há alguma comunicação intersubjetiva, esta não é senão aquela estabelecida via enunciação falada com o outro presente no *aqui-agora*. Por que, então, o recorte enunciativo que transcreve instanciações dessa comunicação é aqui rotulado como recorte da “alocução falada-escrita”? Não seria apenas um recorte de “alocução falada”?

Ora, mesmo nos recortes em que não há atos propriamente ditos de escrever e de ler alfabeticamente, a fala e a escuta são constituídas e atravessadas pela escrita e pela leitura, ainda que tais constituição e atravessamento se mostrem em simulações desses atos. No recorte 15, por exemplo, as encenações da criança (os papéis figurativos por ela assumidos e atribuídos ao outro da alocução falada) e os arranjos vocais com os quais simula ler em voz alta (alongamentos vocálicos, entonações ascendentes, modificações de voz) atestam, por um lado, os efeitos das práticas sociais de leitura sobre a criança ainda não leitora e, por outro lado, os efeitos dos rudimentos da escrita sobre o seu falar.

Todavia, a mera presença de signos gráficos – sejam signos icônicos, sejam signos linguísticos – não é garantia do estabelecimento de uma comunicação intersubjetiva via enunciação escrita. Disso, dá testemunho o recorte 19, no qual vemos a criança legendando desenhos sem destiná-los a um alocutário explícito. Embora, ao verbalizar idiomáticamente iconizações do pensamento, ela atenda às condições (1) e (2), uma tal legendagem não basta para estabelecer uma comunicação dessa natureza.

Isso porque as duas grandes abstrações linguísticas – a discursiva e a sistêmica – são condições necessárias, mas não suficientes para a instauração da criança na língua em sua realização gráfica e para a instauração da língua em sua realização gráfica na criança. Necessárias, pois, sem elas, a criança não consegue deslocar-se dos lugares de falante e de ouvinte aos lugares de escrevente e de leitor. Não suficientes, pois somente tais abstrações não bastam para essa dupla instauração.

Afinal, se preciso é suspender temporariamente os fatores interlocutivos e contextuais a fim de objetivar o dado linguístico, esses fatores devem ser novamente acionados quando, após a objetivação da língua via escrita estiver mais estabilizada (o que não significa a chegada a um pretense “estágio final” de aquisição da escrita), a alocação voltar a ser condição principal – enquanto matriz dialógica e referencial – e efeito esperado – enquanto comunicação intersubjetiva e consequência pragmática da enunciação.

Tal parece ser o passo além pelo locutor dado – ainda que sob a convocação do **outro presente no aqui-agora** – ao implantar, nos recortes 21, 22 e 23, um **outro ausente no aqui-agora**, “qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a esse outro” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84): trata-se de um alocutário que é ora real e individual (o primo Cauã, no recorte 21); ora imaginado (o Coelho de Páscoa, no recorte 22); ora coletivo (os alunos de Giovane, no recorte 23).

Segundo Benveniste, em “O aparelho formal da enunciação” (1970),

O que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo.

Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar o *quadro figurativo* da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma origem, a outra, fim da enunciação. (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87).

Logo, na aquisição da escrita, a acentuação de um quadro figurativo como relação discursiva entre uma figura *eu* e uma figura *tu* é – juntamente do preenchimento de lugar enunciativo – uma condição da comunicação intersubjetiva (estrutura de diálogo) enquanto atualização da intersubjetividade constitutiva (condição de diálogo).

Além disso, seja como condição, seja como efeito, a intersubjetividade está – no vir a ser escrevente tanto quanto no vir a ser falante – sob a égide de três instâncias: a **cultura**, a **alocução** e o **discurso** (cf. SILVA, 2009).

Cultural, a intersubjetividade o é, na aquisição da escrita, na medida em que “as normas e as representações sociais que formam a cultura” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 96) tanto condicionam a **relação homem-homem** via enunciação escrita (em termos de prescrições, interdições, convenções) quanto (e por conseguinte) imprimem-se no discurso escrito.

Alocucional, a intersubjetividade o é, na aquisição da escrita, na medida em que “Toda enunciação [escrita] é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84), sendo a **relação locutor-alocutário** determinante *do* e determinada *pelo* ato de escrever.

Discursiva, a intersubjetividade o é, na aquisição da escrita, na medida em que “há proposições assertivas, proposições interrogativas, proposições imperativas, que se distinguem por traços específicos de sintaxe e de gramática” e que “refletem os três comportamentos fundamentais do homem falando [escrevendo] e agindo pelo discurso sobre o seu interlocutor: quer transmitir-lhe um elemento de conhecimento, ou obter dele uma informação, ou dar-lhe uma ordem” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 139). Assim, a **relação eu-tu** marca-se, no enunciado escrito, pela impressão dessas três *funções inter-humanas do discurso* nas três *modalidades da frase*, sendo as marcas por excelência de tal impressão os sinais de pontuação.

Essas três instâncias intersubjetivas, a cultural (relação homem-homem sediada em um universo particular relativamente coordenado), a alocucional (relação locutor-alocutário configurada em cada estrutura de diálogo) e a discursiva (relação *eu-tu* marcada no fio do discurso), são simultâneas e interdependentes na constituição da criança como escrevente em sua língua materna.

Tais simultaneidade e interdependência são atestadas por todos os recortes analisados, notadamente por aqueles pautados em **restrições** ligadas ao alocutário, ao objeto da alocução, à construção e aos fins de enunciados escritos de diferentes naturezas, bem como à emergência e à estabilização, nesses enunciados, dos **sinais de pontuação** (*cf.* recortes 22, 23, 24 e 26).

A segunda macro-operação semiológico-enunciativa de aquisição da escrita aqui analisada – a operação de desdobramento do funcionamento do discurso escrito – permite identificar duas **mudanças gerais**, sendo a primeira de caráter intersubjetivo: a passagem de uma enunciação escrita sem implantação de alocutário explícito a uma enunciação escrita com explicitação de alocutário, qualquer que seja o grau de presença a ele atribuído.

A **lógica explicativa** dessa grande mudança pode ser assim formulada:

Na aquisição da escrita, com a estabilização da objetivação gráfica da língua e com a atualização da condição de diálogo em estruturas de diálogo, o funcionamento intersubjetivo do discurso escrito desdobra-se, o que permite à criança passar de X a Y, em que

- *X representa a enunciação escrita sem implantação de alocutário explícito e*
- *Y representa a enunciação escrita com explicitação de alocutário, real ou imaginado, individual ou coletivo.*

Outra condição da comunicação intersubjetiva via enunciação escrita é a referência, de uma parte, como necessidade do locutor (escrevente) de **referir** pelo discurso e, de outra parte, como possibilidade do alocutário (leitor) de **correferir** também discursivamente. A atualização discursiva de tais necessidade e possibilidade faz a referência passar de condição a efeito do ato enunciativo. Essa passagem caracteriza a comunicação humana como uma comunicação intersubjetiva e referencial, intersubjetiva *porque* referencial e vice-versa.

Logo, se “A referência é parte integrante da enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84), trata-se de uma integração que pode ser examinada sob dois ângulos: um *a priori* e outro *a posteriori*.

Da referência como condição (*a priori*), são demonstrativos todos os recortes das alocações faladas-escritas enquanto estados de coisas/situações de discurso que provocam as enunciações escritas da criança.

Da referência como efeito (*a posteriori*), são demonstrativos todos os recortes dos enunciados escritos que, produzidos em determinadas situações enunciativas (aquelas registradas nas filmagens), configuram outras situações enunciativas (as realidades discursivizadas graficamente).

No entanto, na trajetória da criança de não escrevente a escrevente, não há, desde sempre, uma discursivização gráfica do real. Antes de as primeiras letras e combinações de letras comparecerem na escrita infantil, nesta, predominam, os **rabiscos** (traços gráficos indistintos) e os **ícones** (traços gráficos distinguíveis como desenhos). As mudanças do rabisco ao ícone e à letra não consistem, porém, em transições de um estágio a outro, tal como se poderia defender em uma visão teleológica e desenvolvimentista da aquisição da escrita.

Trata-se, antes, de diferentes formas gráficas que se alternam e mesmo se mesclam na escrita inicial, como ilustram os recortes enunciativos 16, 17, 18, 19 e 20. Nestes, em um mesmo enunciado escrito, vemos tanto circulações paralelas de iconizações e de verbalizações quanto deslizaamentos de letras a rabiscos.

As transformações entre essas distintas materialidades gráficas (traços indiferenciados, no caso dos rabiscos; traços que vão se diferenciando, no caso dos signos icônicos e dos signos linguísticos), assim como a dominância que os grafemas e a sua combinatória passam a ter na escrita da criança, são solidárias ao reconhecimento, por parte desta, de duas características da escrita por ela já reconhecidas na fala.

Como vimos anteriormente, trata-se do reconhecimento (inconsciente) do “caráter evidentemente não necessário, imotivado, do elo que une o signo à *coisa* significada” e do “caráter ‘relativo’ do valor [linguístico]” (BENVENISTE, 2005 [1939], p. 58-59). Tal valor é

relativo (relacional) porque produto das **relações de diferenças e de oposições** tanto do signo relativamente aos demais signos do sistema quanto – dada a natureza da escrita alfabética – dos significantes fônicos relativamente aos significantes gráficos e destes relativamente àqueles.

Esse duplo reconhecimento – do caráter contingente (porque imotivado em termos referenciais) da relação signo-objeto e do caráter necessário (porque motivado em termos sistêmicos) das relações signo-signo e significante-significante – opera como que um “corte” na relação da criança com o *eikon*, o “ícone”, impondo-lhe a *littera*, a “letra” como base significante da língua em sua realização gráfica, como material necessário da enunciação escrita: “A escrita tem, portanto, como base necessária, o traço do signo individual mínimo na ordem semiótica” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 156).

Com esse “corte” (que não equivale a uma ruptura definitiva), **o global se literaliza**. Isso porque o desenho não contém a língua em sua realização gráfica, vale dizer, não contém uma organização de níveis e de unidades que, articulados e discretizados graficamente, possam produzir formas, sentidos e referências não submetidos quer à pregnância física da situação imediata de enunciação, quer à pregnância visual de um referente iconizado globalmente. Tal iconização é uma

representação naturalista direta e global, não analítica. Portanto, esta notação pode levar a uma interpretação, mas não a uma “tradução”, nem na própria língua (retroversão), nem em outra língua. **A diversidade infinita, a produtividade ilimitada das mensagens possíveis impõe um limite à notação** e esse limite é atingido rapidamente: o *scriptor* deveria inventar incessantemente “símbolos” gráficos e nem por isso poderia superar a dificuldade essencial de anotar o que, na mensagem, não é suscetível de uma representação icônica, ou seja, na verdade, o que está propriamente relacionado com a função linguística (as relações entre os membros do enunciado, os termos gramaticais etc.). (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 141-142).

Essa dificuldade que se impôs ao homem na invenção da escrita impõe-se, igualmente, à criança na aquisição desta. Afinal, “tanto na antiguidade mais distante que possamos alcançar quanto nos tempos modernos, o homem começa sempre representando graficamente o *objeto* do discurso ou do pensamento, ou seja, o referente” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 139). O que o desenho representa é, pois, o *ontos* e não o *logos*, o objeto do discurso e não o discurso enquanto atualização do sistema linguístico.

Para que a **representação icônica** se transforme em **representação linguística**, a escrita precisa “muda[r] de função: de instrumento para iconizar o real, ou seja, o *referente*, a partir do discurso, ela se torna, pouco a pouco, o meio de representar o próprio discurso, logo os elementos do discurso, logo os elementos desses elementos (sons/letras)” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 157).

Trata-se da **autossemiotização da língua** enquanto objetivação formal da substância linguística na retomada/retransmissão, pela escrita, dos signos da fala. Tal é a condição de possibilidade da **autorreferência da enunciação escrita** enquanto relação entre língua e realidade (re)produzida discursiva e dialeticamente pela criança como falante-escrevente de sua língua materna e como participante da sociedade que fala-escreve essa língua.

Essas duas representações linguísticas – a autossemiotização como representação semiológica fala-escrita e a autorreferência como representação enunciativa língua-realidade – assinalam a instalação de “uma grafia que [reproduz] a fonia e, portanto, uma grafia que [compõe] um número limitado de signos” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 141). Tal instalação torna possível que o pequeno escrevente passe do princípio icônico ao princípio alfabético e, apenas com um repertório finito de grafemas e com as regras que governam o arranjo formal destes, possa produzir enunciados escritos com potencial ilimitado de conteúdos.

Dessa diversidade de mensagens possíveis via enunciação escrita, dão testemunho os recortes 24, 25 e 26, nos quais vemos o funcionamento referencial do discurso escrito se desdobrando ora na simulação de acontecimento fictício (a aventura no parque dos dinossauros, no recorte 24); ora na retomada de acontecimento passado (as atividades realizadas antes da pandemia, no recorte 25); ora na projeção de acontecimento futuro (o carrinho a ser dado à sobrinha por nascer, no recorte 26).

Em “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (1968), Benveniste sustenta outra ideia: a de que a língua como prática humana é responsável pela “inclusão do falante [e do escrevente] em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1968/1970], p. 101).

Com efeito, na relação inicial da criança com a língua em sua realização gráfica, os modos de enunciação escrita vão se complexificando em termos tanto de **relações espaciais e temporais** (no caso dos acontecimentos simulados, retomados e projetados) quanto – como vimos – de **relações pessoais** (no caso da implantação de alocutários reais ou imaginados, individuais ou coletivos).

Essas relações desdobram-se em rede pela inclusão da criança, a um só tempo, no discurso escrito – como sujeito da enunciação (subjetividade) – e na sociedade – como participante (socialidade). Assim, se tais desdobramentos determinam os modos de enunciação escrita, não deixam de ser igualmente determinados pelo ato enunciativo de escrever, na medida em que “não existem senão na rede de ‘indivíduos’ que a enunciação cria e em relação ao ‘aqui-agora’ do locutor” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 86).

Na aquisição da língua, tanto em sua realização vocal – como o mostram os dados analisados por Silva (2009) e por Oliveira (2020a) – quanto em sua realização gráfica – como o mostram os dados analisados nesta seção –, a relação com o *aqui-agora* se modifica na passagem de uma **referência mostrada** para uma **referência constituída no discurso**.

A referência mostrada caracteriza-se, na fala em estado nascente, pela dominância da dêixis e, na escrita em estado nascente, pela dominância do ícone. Já a referência constituída discursivamente caracteriza-se, na fala e na escrita infantis mais estabelecidas, pelo desprendimento da situação imediata de enunciação e pela sustentação de um “jogo temporal retrospectivo e prospectivo”, mas também imaginativo, “jogo temporal [que] envolve a percepção da não-coincidência entre o acontecimento e o discurso”, bem como “a organização dos acontecimentos passados e futuros [e simulados] e a constituição de referências intradiscursivamente [...] por meio [do] presente em que [a criança] se enuncia como *eu*” (SILVA, 2009, p. 269).

Em um texto menos conhecido de Benveniste, publicado em 1947 e intitulado “Le jeu comme structure”, o linguista teoriza sobre a noção de *jogo*, focalizando a natureza e o funcionamento dessa estrutura. Desse texto, destaco apenas o que diz o autor a respeito da criança:

Quando a criança adquire a primeira noção do real, quando compreende que esse mundo “útil” é composto de perigos, de ilogismos e de interditos, ela encontra refúgio no jogo e compensa, assim, o esforço exaustivo que a aprendizagem da realidade impõe ao seu espírito. [...] a atividade de jogo, no caso da criança, corresponde à sua representação nativa das coisas, que é de essência *mágica*. Essa visão mágica, que o mundo verdadeiro desilude a cada instante e cada vez mais, é aquela mesma que o jogo lhe permite *viver*: **ela [a criança] pode se identificar com não importa quem, criar não importa o quê, romper o reino do possível e do impossível.** (BENVENISTE, 2015 [1947], p. 182-183).

Ao retomar, ao projetar e, sobretudo, ao simular acontecimentos discursivamente, a criança vê-se impelida a criar uma rede enunciativa de “indivíduos”. Entenda-se por “indivíduos”, aí, figuras e figurações (pessoas, espaços e tempos) que a criança, em seu discurso escrito, passa a situar intersubjetiva e referencialmente ao nele situar-se, ela própria, subjetivamente.

Não se trata, aqui, de uma mestria do discurso pela criança, mas justamente do contrário: trata-se do efeito do próprio funcionamento discursivo sobre ela, como corroboram os recortes em que o outro da alocação falada lhe impõe a necessidade de precisar (con)figurações narrativas vinculadas ao espaço e aos personagens da trama narrada (*cf.* recorte 24).

São restrições dessa natureza que, agindo sobre a criança, a conduzem não só ao atendimento do que dela se espera em termos de modos mais convencionalizados de enunciação

escrita, mas também à possibilidade de, ao ser interpelada acerca de não atendimentos como esse, responder criativamente. Tal criatividade pode se instanciar como uma **sensibilidade locutória** em termos seja de sentido (*cf.* a ressignificação, no recorte 24, da repetição lexical “matava matava”), seja de forma (*cf.* a instanciação, no recorte 26, da barra na separação das palavras hipossegmentadas “nocarro”).

A segunda macro-operação semiológico-enunciativa de aquisição da escrita aqui analisada – a operação de desdobramento do funcionamento do discurso escrito – permite identificar outra **mudança geral**, desta vez de caráter referencial: a passagem do *aqui- agora* da alocação falada à complexa rede de relações espaço-temporais desdobrada pela alocação escrita.

A **lógica explicativa** dessa grande mudança pode ser assim formulada:

Na aquisição da escrita, com a instalação de uma grafia que reproduz a fonia a partir da autossemiotização enquanto representação semiológica fala-escrita e da autorreferência enquanto representação enunciativa língua-realidade, o funcionamento referencial do discurso escrito desdobra-se, o que permite à criança passar de X a Y, em que

- *X representa o aqui- agora da alocação falada e*
- *Y representa a complexa rede de relações espaço-temporais desdobrada pela alocação escrita na simulação, na retomada e na projeção de acontecimentos.*

Em síntese, se, na primeira macro-operação, a relação locutor-língua dá-se a ver, no *corpus* de Helena, com a dominância do **rabisco** e, no *corpus* de Emanuel, com a dominância das **relações fala-escuta/escrita-leitura**, nesta segunda macro-operação, as relações locutor-alocutário/alocução-mundo dão-se a ver, no *corpus* de Helena, com a dominância do **ícone** tanto na simulação de leitura quanto na produção gráfica e, no *corpus* de Emanuel, com a dominância das **relações pessoa-espaço-tempo**.

5.3 A relação língua-locutor e o problema da autossemiotização da língua na aquisição da escrita

5.3.1 Primeiro tempo metodológico: análises de micro-operações de autossemiotização

Nesta seção, a relação (língua-locutor) e o problema/mecanismo (a autossemiotização da língua) à luz dos quais são analisados os recortes enunciativos levam à caracterização das seguintes micro-operações ligadas ao *corpus* de Helena.

I – Reconhecimento, pela criança, de outras letras de seu nome próprio, de letras alheias a este e de letras nele ausentes

Recorte enunciativo 27a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	5;4.26.
Data da sessão:	24/08/2020 (sessão 3 das sessões conjuntas de HEL e de EMA).
Participantes:	HEL (criança); EMA (criança); GIO (investigador).
Situação:	HEL está na casa de GIO, sentada à mesa da sala de jantar com ele e com EMA, no terceiro dos três encontros filmados com as duas crianças juntas.
GIO:	que tu vai fazê, Helena?
HEL:	meu nooome
[...]	
Com:	Apesar de anunciar a escrita de seu nome, HEL desenha um quadrado com margens coloridas, <i>cf.</i> recorte 27b.
GIO:	ihhh, eu tive uma ideia @ vamo escrevê o nome do Manu depois? pra vê se tu sabe também?
Com:	HEL assente enquanto continua desenhando o quadrado na folha.
[...]	
Com:	Enquanto EMA desenha em sua própria folha e GIO responde a uma mensagem no celular, HEL escreve, na parte superior do recorte 27b, as letras <E> em marrom, <N> em lilás, <A> em vermelho bordô e <L> em verde limão.
HEL:	nem sei se são minhas letra [= comenta levando a mão à testa em expressão de dúvida, enquanto EMA e GIO continuam distraídos]
Com:	Ao lado das letras já escritas <E>, <N>, <A> e <L>, HEL escreve a letra <U> em rosa claro e, após, leva a mão novamente à testa e olha distante, parecendo pensativa durante longos segundos, até aparentemente ter uma ideia.
HEL:	ah, eu sei! [= exclama e pega uma canetinha laranja]
Com:	HEL escreve a forma grifada em azul no recorte 27b.
Com:	GIO deixa de mexer no celular e volta-se para HEL.
GIO:	ahhh, “EMANUEEEL”? [= pergunta apontando para as letras e a forma grifada em azul na parte superior da folha]
HEL:	não
GIO:	não? mas parece! ó, tem <N>, tem um <N> que poderia ser um <M>, um <A>, um / “lu” @ parece né / lembra o teu nome? [= pergunta olhando para EMA]
Com:	EMA assente.
GIO:	mas é “helena” que tu qué escrevê, né? [= pergunta voltando a olhar para HEL]
Com:	HEL assente.
GIO:	mas qual é aquela letra primeira do teu nome?
HEL:	<u>eu não sei</u> [= responde em tom tímido]
GIO:	não sabe? deixa eu fazê aqui então [= pega uma folha para si] daí tu faz embaixo, ó [= aponta para a folha de HEL] ó, são dois traços @ e um no meio [= escreve para HEL ver] o <H> faz aqui embaixo, ó, pra cabê
HEL:	não, aqui [= copia a letra <H> ao lado das letras já grafadas, <i>cf.</i> grifo vermelho no recorte 27b]
GIO:	agora o <E>, que é esse aqui [= aponta para a letra <E> em marrom que HEL já havia escrito e de forma não espelhada]
Com:	HEL copia a letra <E>, mas a cópia é feita de forma espelhada, <i>cf.</i> também grifo vermelho no recorte 27b.
GIO:	ihhh, virô!!! [= ri] fez invertido / mas tudo bem @ agora o <L>, que é esse aqui de “Litiele” [= aponta para a letra <L> em verde limão que HEL já havia escrito e de forma não espelhada, associando essa letra ao nome da mãe de HEL, “Litiele”] esse aqui, ó, um traço para cima e um pro ladinho
Com:	HEL copia a letra <L>, mas também essa cópia é feita de forma espelhada, <i>cf.</i> novamente grifo vermelho no recorte 27b. O mesmo ocorre com a letra <E> que a criança registra na sequência, do outro lado da folha, ao lado do <E> em marrom e não espelhado (<i>cf.</i> grifo amarelo no recorte 27b).
[...]	
Com:	Na sequência, GIO vai mostrando a HEL como e em que ordem escrever cada letra de seu nome, e ela o faz na parte inferior da folha, sem escrever de forma espelhada.
[...]	
GIO:	que liiindooo! MUITO BEM! [= bate palmas] mostra pro Manu! mostra pro Manu! olha aqui, Manu [= levanta o caderno em cuja folha HEL escreveu o nome dela e o mostra a EMA] ela escreveu o nome dela!
EMA:	ê-lêê-na [= lê o nome de HEL de forma silabada]

- GIO: que legal, nééé?
 HEL: mas só falta esse [= aponta para a letra <H> e para as letras espelhadas <E> e <L> escritas na parte superior da folha, cf. grifo vermelho do recorte 27b]
 GIO: esse aqui não é o teu nome / é esse aqui o teu nome, ó [= aponta para o nome recém-escrito na parte inferior da folha]

Recorte enunciativo 27b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 27, destacam-se cinco aspectos.

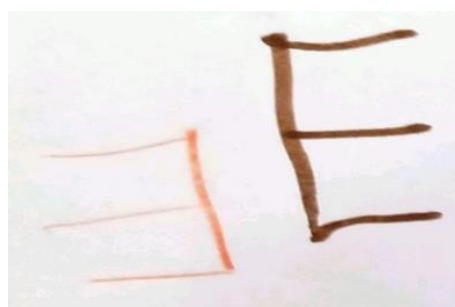
O **primeiro aspecto** concerne ao reconhecimento, pela criança, de outras letras de seu nome próprio. Se, no recorte 18, Helena escrevia o seu nome com a sequência “AHE”, neste recorte 27 (de seis meses depois), ela atualiza – ainda que não na ordem esperada – as duas outras letras desse signo que a identifica, linguística e socialmente, como falante-escrevente em sua língua materna e como participante do universo desta: as letras <N> e <L>. A pregnância da letra inicial e das vogais começa abrir-se, aqui, às consoantes.

Vale pontuar, ainda, outra diferença entre os dois recortes. Se, no recorte anterior, HEL atualizava o grafema <E> com várias retas verticais, neste recorte, tal unidade grafemática – ainda que instanciada de forma tanto espelhada quanto não espelhada – é atualizada com apenas três retas, em convergência com a escrita convencional:

Instanciação da letra <E>
no recorte 18b



Instanciações da letra <E> de
forma espelhada e de forma
não espelhada no recorte 27b



O **segundo aspecto** diz respeito ao reconhecimento, pela criança, de uma letra alheia ao seu nome próprio: a letra <U>. Tal grafema se inscreve dentre aqueles do nome de HEL enquanto vestígio de outras situações de sua história de enunciações escritas e enquanto indício da remodelagem semiológica pela qual passa a língua na criança já estabelecida, mais precisamente da remodelagem do caractere **natureza e número de signos**. Nessa remodelagem, ao repertório de unidades mínimas dessa língua (fonemas e seus traços distintivos), vão se somando outras unidades mínimas (grafemas e seus traços distintivos) – e não mais somente as unidades grafemáticas do nome próprio.

O **terceiro aspecto** remete ao reconhecimento, pela criança, de letras ausentes em seu nome. Após HEL copiar, na parte inferior da folha, o seu nome como por GIO escrito, ela volta-se para a parte superior da folha (“HEL: mas só falta esse [= aponta para a letra <H> e para as letras espelhadas <E> e <L> escritas na parte superior da folha, cf. grifo vermelho no recorte 27b”). A “falta” pela criança reconhecida, na sequência grifada em vermelho, consiste na ausência das consoantes <L> e <N> e de uma ordenação dos constituintes de seu nome que, na sequência produzida por ela própria (na parte superior), reproduzisse a ordem da sequência copiada do adulto (na parte inferior).

O **quarto aspecto** refere-se à hesitação de HEL face às letras até então por ela escritas (“HEL: nem sei se são minhas letra [= comenta levando a mão à testa em expressão de dúvida, enquanto EMA e GIO continuam distraídos]). Trata-se das letras <E>, <N>, <A> e <L>, todas letras de seu nome, mas não na ordem em que costuma vê-las (com exceção dos constituintes da sílaba “na”, cf. grifo verde no recorte 27b), o que talvez justifique a sua hesitação em prosseguir após escrevê-las. Essa ordem, porém, insinua-se na sequência “HEL” produzida logo depois, ao lado das letras anteriores (cf. grifo vermelho no recorte 27b).

O **quinto aspecto** tem a ver com a opacidade da forma grifada em azul no recorte 27b. Seria essa forma um número “2”? Ou, então, um <Z>? Ou, ainda, um <S> espelhado?

A esse propósito, é curiosa a atitude de locutor por HEL assumida anteriormente à instanciação dessa forma opaca (“Com: ao lado das letras já escritas <E>, <N>, <A> e <L>, HEL escreve a letra <U> em rosa claro e, após, leva a mão novamente à testa e olha distante, parecendo pensativa durante longos segundos, até aparentemente ter uma ideia. HEL: ah, eu sei! [= exclama e pega uma canetinha laranja] Com: HEL escreve a forma grifada em azul no recorte 27b”). Opaca para o leitor, a forma instanciada não parece sê-lo para o escrevente, que, antes de instanciá-la, parece reconhecê-la como instanciável.

Devido à impossibilidade de acesso ao que pensou a criança antes de escrever, à opacidade da forma gráfica resultante de sua enunciação escrita e à inexistência de comentários (sejam do locutor, sejam do outro da alocação falada) sobre a forma em questão, não nos resta senão escolher uma interpretação possível dessa forma que não se oferece facilmente à leitura.

Caso seja o número “2”, estamos, aqui, diante de outra fusão entre caracteres linguísticos e caracteres matemáticos. Porém, se uma fusão dessa natureza era, no recorte 22, entre os dois pontos e o sinal de igual e, no recorte 26, entre a barra e duas palavras hipossegmentadas, neste recorte 27, tal fusão seria entre um algarismo e uma sequência alfabética.

Caso seja ou a letra <Z> ou a letra <S> espelhada, estamos, aqui, diante de procedimentos definidores de outros grafemas do recorte 27b, em cujo espaço gráfico concorrem formas espelhadas e formas não espelhadas de letras (*cf.* grifos vermelho e amarelo no mesmo recorte).

É a segunda interpretação que aqui assumo, com base tanto na história de enunciações escritas de HEL (em outras situações enunciativas, como aquela analisada no recorte a seguir, ela produz a letra <S> de forma espelhada) quanto nas noções benvenistianas de **reconhecimento** e de **distintividade**.

De acordo com Benveniste (2006 [1966/1967], p. 227), “Para que um signo exista, é suficiente e necessário que ele seja aceito e que se relacione de uma maneira ou de outra com os demais signos”. O aceite do signo envolve o seu reconhecimento/identificação, por parte do locutor, como forma pertencente à língua. Já a relação do signo com os demais signos envolve a distintividade como definição e delimitação da unidade semiótica (traço distintivo, fonema/grafema, morfema, lexema) enquanto uma unidade significante, porque distinta das outras unidades do sistema.

No primeiro caso, o reconhecimento/identificação consiste em uma capacidade locutória do falante/escrevente. No segundo caso, a distintividade consiste em uma propriedade

do signo. Eis, aí, duas noções de *signo*, não antinômicas, mas complementares: “[...] a noção de signo enquanto unidade e a noção de signo como dependente da ordem semiótica” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967], p. 224). O signo enquanto unidade é reconhecível/identificável. O signo como dependente da ordem semiótica é distintivo.

Ao hesitar – durante longos segundos – na seleção da forma opaca, HEL parece buscar, na ordem semiótica nela em remodelagem, uma forma gráfica que seja uma unidade de tal ordem e, ao mesmo tempo (e por isso mesmo), desta dependente. A opacidade que marca a forma instanciada diz menos de uma não pertença dela à língua do que de uma dificuldade da criança de discriminar as letras <S> e <Z>. Discriminação que, neste caso, deveria manifestar-se nos traços gráficos (a partir de SCLIAR-CABRAL, 2013a) que distinguem os dois referidos grafemas, como a dupla direção para a direita – na ponta superior em <S> e na ponta inferior em <Z> – e para a esquerda – na ponta inferior em <S> e na ponta superior em <Z> –, bem como as curvas arredondadas em <S> e as retas inclinada e não inclinadas (horizontal superior e horizontal inferior) em <Z>.

Todas essas formas de atualização da capacidade de reconhecimento sígnico observadas no recorte 27 mostram a primazia da propriedade de distintividade do signo como unidade de um sistema de puras diferenças: uma unidade sempre relacional e opositiva, portanto. Nessa direção, “a língua se caracteriza menos pelo que ela exprime do que por aquilo que ela distingue em todos os níveis” (BENVENISTE, 1966 [1963], p. 23), a começar pelo nível que, inspirados pelo que Benveniste chama de **nível hipofonemático** (o dos traços distintivos dos fonemas), poderíamos chamar de **nível hipografemático** (o dos traços distintivos dos grafemas).

Na aquisição da escrita, as primeiras letras que, para além daquelas do nome da criança, brotam na escrita infantil anunciam a armação de uma, senão nova, renovada rede de unidades semióticas, “fundada sobre relações e oposições, as quais são a realidade da língua” (BENVENISTE, 1966 [1946], p. 250).

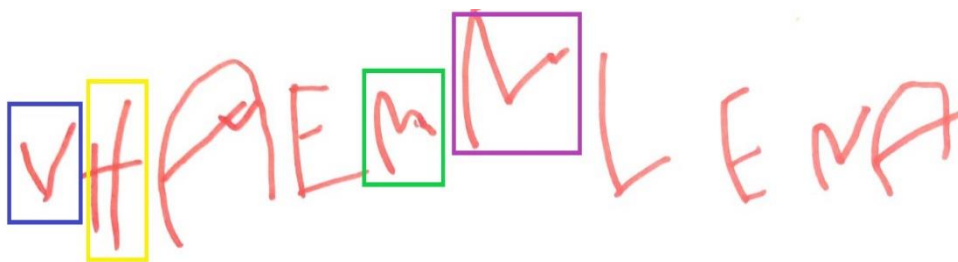
II – Redução do repertório grafemático a partir da fixação da série alfabética

Recorte enunciativo 28a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	5;6.1.
Data da sessão:	30/09/2020 (sessão 28).
Participantes:	HEL (criança); GIO (investigador).
Situação:	HEL está na casa de GIO, sentada à mesa da sala de jantar, e com ele, primeiro, “desenha” à professora da educação infantil (<i>cf.</i> recorte 28b) e, depois, escreve as letras do alfabeto (<i>cf.</i> recorte 28c).

- GIO: tu não sente falta da tua professora da escolinha?!
- HEL: sim!
- GIO: vamo mandá um desenho pra ela? @ vamo?
- HEL: vamo [= responde em tom tímido e pega um canetinha vermelha]
- GIO: então tá, faz aí pra tua professorinha
- Com: Em vez de desenhar, HEL escreve um <V> na folha, *cf.* grifo azul no recorte 28b.
- GIO: a letra <V> essa, né?
- Com: HEL assente.
- GIO: a <V> de...? “vóóó”
- Com: Ao lado do <V>, HEL insere a letra <H>, *cf.* grifo amarelo no recorte 28b.
- GIO: a letra do teu nome / o <H>
- [...]
- GIO: o <L> da “Litiele” tu conhece?
- Com: HEL assente prontamente e escreve a letra <M>, *cf.* grifo verde no recorte 28b.
- GIO: ah, esse é o da “mamãe”, né? @ o <L> é aquele que é um traço reto e um pro lado [= faz um <L> invisível movendo um lápis sobre a superfície da mesa]
- Com: Ao lado do <M>, HEL escreve a letra <N>, *cf.* grifo roxo no recorte 28b.
- GIO: ah, esse é o <N>
- HEL: nã / não sei qual é!
- [...]
- Com: Na sequência, HEL escreve (em uma folha), com a ajuda de GIO (que escreve em outra folha), as letras do alfabeto. Após a criança escrever as letras <A>, , <C>, <D> e <E>, o outro as lê em voz alta.
- GIO: então / <A> <C> <D> [= pronuncia o nome das letras, contando-as com os dedos da mão direita, até HEL o interromper]
- HEL: <Ó> <É> <J> <I>
- Com: GIO ri brevemente, mas logo retoma a ordem alfabética.
- GIO: <E> / <F>! @ o <F> é assim, ó [= faz, em sua folha, a reta vertical da letra <F>] um traço e depois dois traços laterais [= faz as duas retas horizontais] é parecido com o <E>, mas não tem o último @ ele é irmão do <E>.
- Com: HEL copia a letra <F> como por GIO grafada, *cf.* grifo vermelho no recorte 28c.
- [...]
- Com: Em seguida, na grafia das letras <M> e <N>, GIO as associa às letras <E> e <F>.
- GIO: só que o <N> não fecha, não tem a última perninha
- Com: HEL escreve a letra <N>, *cf.* grifo azul no recorte 28c.
- GIO: aí! / não tem a última perninha @ é que nem o <E> e o <F>, né? eles são parecidos, eles são irmãos, só que o <F> não tem a última perninha também
- Com: HEL, então, começa a nomear as letras já escritas enquanto as aponta com a canetinha rosa.
- HEL: <D> <C> <N> <J> <M> <P> <G> <F> <L> <C> <A> <H> <J> <P> <A>!
- Com: Embora os nomes não correspondam ao número, à ordem e às letras já grafadas, GIO não a corrige.
- [...]
- GIO: falta poco! <S> @ é uma cobrinha [= escreve a letra <S> em sua própria folha]
- Com: HEL copia a letra <S>, mas de forma espelhada, *cf.* primeiro grifo amarelo no recorte 28c.
- GIO: fez virado também [= sorri]
- [...]
- GIO: o <U> [= escreve a letra <U> em sua própria folha] parece a ferradura de cavalo, né?
- Com: HEL copia a letra <U>, *cf.* grifo verde no recorte 28c.
- [...]
- GIO: <Z> @ assim, um traço / um deitadinho e outro pro lado [= escreve a letra <Z> em sua própria folha]
- Com: HEL escreve a letra <Z> de forma espelhada, *cf.* segundo grifo amarelo no recorte 28c.
- [...]
- GIO: o <W> é dois <V>, ó [= escreve a letra <W> em sua própria folha]
- HEL: como que é o <W>?
- GIO: dois <V> [= aponta para a letra recém-escrita em sua própria folha]
- Com: HEL copia a letra <W>, *cf.* grifo roxo no recorte 28c.
- [...]
- HEL: deu? [= pergunta após escrever a letra <Y>]
- GIO: deu / FEZ O ALFABETO!!! / depois tem que mostrá pra tua mãe, né? olha que lindo!

Recorte enunciativo 28b – Enunciado escrito



Recorte enunciativo 28c – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 28, destacam-se cinco aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne à obliteração do desenho como representação gráfica mais pregnante à criança. Embora HEL concorde em desenhar para a professora da escolinha, o que produz, na sequência, não é um ícone, mas duas letras, a primeira das quais o outro associa a um signo parental e a segunda, ao nome da criança (“GIO: então tá, faz aí pra tua professorinha Com: Em vez de desenhar, HEL escreve um <V> na folha, cf. grifo azul no recorte 28b GIO: a letra <V>, né? Com: HEL assente. GIO: a <V> de...? ‘vóóó’ Com: ao lado do <V>, HEL insere a letra <H>, cf. grifo amarelo no recorte 28b. GIO: a letra do teu nome / o <H>”). Obliterado, o desenho (**representação icônica**) cede lugar à letra (**representação linguística**), na passagem de uma globalidade para uma literalidade gráfica que, no entanto, é globalizada vocalmente mediante as associações pelo outro feitas entre os grafemas produzidos, por um lado, e entre as palavras e os referentes por eles evocados, por outro lado.

O **segundo aspecto** diz respeito a duas associações feitas pela própria criança.

Em primeiro lugar, uma **associação nome-referente-letra** (“GIO: o <L> da ‘Litiele’ tu conhece? Com: HEL assente prontamente e escreve a letra <M>, *cf.* grifo verde no recorte 28b. GIO: ah, esse é o da ‘mamãe’, né?”). A associação, aqui, é entre o nome “Litiele” e a pessoa por ele referida (a mãe de Helena), de uma parte, e a letra <M> enquanto constituinte não do nome da mãe, mas do lexema (“mamãe”) que nomeia o seu laço parental com a criança.

Em segundo lugar, uma **associação letra-letra** (“GIO: o <L> é aquele que é um traço reto e um pro lado [= faz um <L> invisível movendo um lápis sobre a superfície da mesa] Com: Ao lado do <M>, HEL escreve a letra <N>, *cf.* grifo roxo no recorte 28b. GIO: ah, esse é o <N> HEL: ã / não sei qual é!”). A associação, aqui, é entre as letras <M> e <N> enquanto signos semelhantes, mas diferenciados por traços gráficos sutis.

O **terceiro aspecto** remete a associações letra-letra e letra-ícone feitas pelo outro da alocação falada ao ajudar a criança a escrever as letras do alfabeto.

As **associações letra-letra** envolvem traços distintivos por meio dos quais alguns grafemas se definem e se delimitam reciprocamente. Uma dessas associações é entre as letras <F> e <E> (“GIO: o <F> é assim, ó [= faz, em sua folha, a reta vertical da letra <F>] um traço e depois dois traços laterais [= faz as duas retas horizontais] é parecido com o <E>, mas não tem o último @ ele é irmão do <E>. Com: HEL copia a letra <F> como por GIO grafada, *cf.* grifo vermelho no recorte 28c”). Outra dessas associações é entre as letras <W> e <V> (“GIO: o <W> é dois <V>, ó [= escreve a letra <W> em sua própria folha] HEL: como que é o <W>? GIO: dois <V> [= aponta para a letra recém-escrita em sua própria folha] Com: HEL copia a letra <W>, *cf.* grifo roxo no recorte 28c”).

Já as **associações letra-ícone** implicam semelhanças entre signos linguísticos e signos icônicos, semelhanças definíveis em termos de “transferências analógicas de denominações” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 30). É o caso das metaforizações dos grafemas <S> e <U>, sendo o primeiro comparado a um animal e o segundo, a uma parte de um animal (“GIO: falta pouco! <S> @ é uma cobrinha [= escreve a letra <S> em sua própria folha] [...] GIO: o <U> [escreve a letra <U> em sua própria folha] parece a ferradura de cavalo, né?”).

O **quarto aspecto** refere-se à grafia das letras <S> e <Z>. Se, no recorte 27, a forma opaca por HEL produzida deslizava entre três possibilidades interpretativas – o número “2”, a letra <S> espelhada e a letra <Z> –, neste recorte 28 (de um mês depois), a instanciação das letras <S> e <Z> autoriza a interpretação (via semelhança, no caso da primeira; via diferença, no caso da segunda) da forma opaca do recorte anterior como instanciação da letra <S>. O pareamento das distintas formas gráficas instanciadas, nos dois recortes, confirma uma tal interpretação:

Instanciação da forma opaca
no recorte 27b



Instanciação da letra <S>
no recorte 28c



Instanciação da letra <Z>
no recorte 28c



O **quinto aspecto** tem a ver com duas ocorrências de uma mesma atitude de locutor por parte de HEL: a nomeação em série das letras do alfabeto.

A primeira ocorrência é suscitada – ainda que involuntariamente – pelo outro (“Com: após a criança escrever as letras <A>, , <C>, <D> e <E>, o outro as lê em voz alta. GIO: então / <A> <C> <D> [= pronuncia o nome das letras, contando-as com os dedos da mão direita, até HEL o interromper] HEL: <Ó> <É> <J> <I> Com: GIO ri brevemente, mas logo retoma a ordem alfabética”).

A segunda ocorrência parte da própria criança (“Com: HEL escreve a letra <N>, cf. grifo azul no recorte 28c. GIO: aí / não tem a última perninha @ é que nem o <E> e o <F>, né? eles são parecidos, eles são irmãos, só que o <F> não tem a última perninha também Com: HEL, então, começa a nomear as letras já escritas enquanto as aponta com a canetinha rosa. HEL: <D> <C> <N> <J> <M> <P> <G> <F> <L> <C> <A> <H> <J> <P> <A>! Com: Embora os nomes não correspondam ao número, à ordem e às letras já grafadas, GIO não a corrige”).

Neste recorte, a despeito de ser pelo outro ajudada a escrever as letras do alfabeto, diferenciando-as a partir de seus traços gráficos específicos, e a despeito de produzir vocalmente uma nomeação em série não correspondente nem à quantidade nem à ordenação dos grafemas então atualizados, HEL se mostra já enredada pela rede alfabética. Tal enredamento, que “carrega a alfabetização em germe” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 148), é conseqüente à necessária **redução do repertório grafemático** a partir da fixação da série alfabética.

Nessa redução, fica obliterada toda a profusão de formas gráficas que, em momentos iniciais do vir a ser escrevente, caracteriza a escrita da criança, seja em termos de rabiscos enquanto traços indistintos (e que, nessa não distintividade, são refratários à compreensão, mesmo que visual), seja em termos de desenhos enquanto traços distinguíveis iconicamente (e que, nessa distintividade icônica, podem assumir formas mil). Com a limitação do número de unidades gráficas, floresce, pois, a escrita infantil.

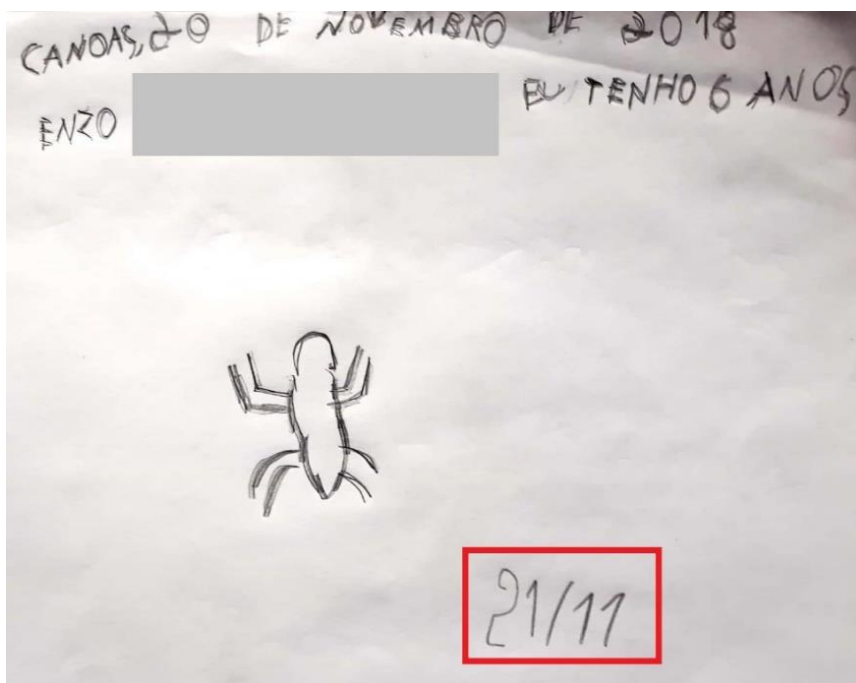
Quanto ao *corpus* de Emanuel, trata-se das seguintes micro-operações.

I – Reconhecimento, pela criança, de não coincidências entre a sua escrita e a escrita do outro, bem como entre a sua escrita e a fala do outro

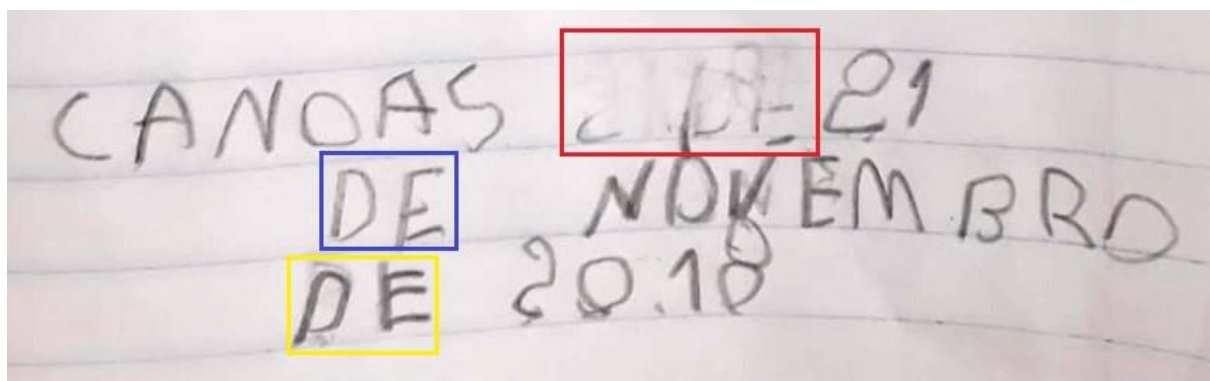
Recorte enunciativo 29a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	6;8.7.
Data da sessão:	21/11/2018 (sessão 6).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador); BIA (sobrinha, de 9 anos).
Situação:	EMA está em sua casa, sentado à mesa da cozinha com BIA e com GIO, o qual o ajuda a registrar a data em uma cartinha endereçada ao Papai Noel, tomando como exemplo a data em um desenho feito no dia anterior por Enzo, afilhado de GIO que tem a mesma idade de EMA.
EMA:	hoje não é vinte e um?
GIO:	hoje é vinte e um @ porque o Enzo escreveu isso aqui ontem, que era dia vinte @ daí um dia depois é vinte e um
EMA:	quê?
GIO:	um dia depois é vinte e um
EMA:	ah / não @ é, hoje é vinte e um @ ele errô?
GIO:	não @ porque ele escreveu ontem, que era vinte
EMA:	hmm
GIO:	e hoje então é...?
EMA:	vinte e um! [= com voz de falsete]
GIO:	isso!
EMA:	ele coloca as mesma data que eu
GIO:	sim
EMA:	mais eu co / coloco vinte e um, vinte e dois vinte e três sepa / assim, ó, eu coloco assim, olha
Com:	EMA registra “21/11” na folha do desenho de Enzo, <i>cf.</i> grifo vermelho no recorte 29b]
GIO:	ah, tu fais da forma curtinha, né? @ mas dá pra fazê dos dois jeitos / agora a gente vai fazê desse jeito, pode sê? [= aponta para a data por extenso escrita por Enzo]
Com:	EMA concorda, mas, na sequência, escreve “Canoas 20/11”.
GIO:	“vinte e um”, né? tu escreveu “vinte”
EMA:	“vinte e um”
GIO:	risca, faz um risquinho bem discreto /
EMA:	não, ó / ele ali, ó [= aponta para a data por extenso escrita por Enzo]
GIO:	sim, mas é que tu tem que escrevê o dia de hoje, né? [= alcança a borracha a EMA] ontem era “vinte”, hoje é “vinte e um”
Com:	EMA passa a borracha na folha, apagando “21/11”, <i>cf.</i> grifo vermelho no recorte 29c.
EMA:	“vinte e um”?
GIO:	“vinte e um”
EMA:	quero fazê minha data @ “vinte e um” [= registra o número “21”] barra [= registra uma barra] “onze” [= registra o número “11”, formando “Canoas 21/11”]
GIO:	ah, tem que escrevê assim, ó, quem nem tá aqui [= aponta para a data por extenso escrita por Enzo]
[...]	
EMA:	não quero [= sacode a cabeça]
GIO:	<u>mas o Papai Noel só vai te dá presente se tu escrevê a data</u> [= sussurra]
Com:	EMA concorda em escrever a data por extenso.
[...]	
GIO:	aííí! “21 de novembro” / e aí só falta o ano agora / “de” / aqui nessa linha [= aponta para a folha de EMA]
EMA:	
GIO:	<D> / qual é o ano que a gente tá?
EMA:	<D>?
GIO:	<D>
EMA:	eu escrevi [= apaga e substitui por <D> em “de” antes de “2018”, <i>cf.</i> grifo amarelo no recorte 29c].
GIO:	é a mesma coisa que aqui, ó [= aponta para a primeira ocorrência da preposição “de”, antes da palavra “novembro”, <i>cf.</i> grifo azul no recorte 29c]

Recorte enunciativo 29b: Enunciado escrito



Recorte enunciativo 29c: Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 29, destacam-se três aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne ao reconhecimento, pela criança, de não coincidências entre a sua escrita e a escrita do outro ausente no *aqui-agora*.

A primeira das não coincidências consiste na diferença entre as “referências temporais” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 76) de Emanuel e de Enzo, referências que enviam a situações distintas em termos tanto de **tempo linguístico** – cada criança escreve em um diferente *aqui-agora* – quanto de **tempo crônico** – cada criança escreve em um diferente dia do mês (“EMA: hoje não é vinte e um? GIO: hoje é vinte e um @ porque o Enzo escreveu isso aqui ontem, que era dia vinte @ daí um dia depois é vinte e um [...] EMA: é, hoje é vinte e um @ ele errô? GIO: não @ porque ele escreveu ontem, que era vinte EMA: hmm”).

A segunda das não coincidências consiste na diferença entre as formas como as duas crianças registram graficamente o tempo crônico, a **forma abreviada** de EMA em contraponto à **forma por extenso** de Enzo (“EMA: ele coloca as mesma data que eu GIO: sim EMA: mais eu co / coloco vinte e um, vinte e dois e treis sepa / assim, ó, eu coloco assim, olha Com: EMA registra ‘21/11’ na folha do desenho de Enzo, *cf.* grifo vermelho no recorte 29b”).

O **segundo aspecto** diz respeito ao reconhecimento, pela criança, de uma não coincidência entre a sua escrita e a fala do outro presente no *aqui-agora* (“GIO: aiii! ‘21 de novembro’ / e aí só falta o ano agora / ‘de’ / aqui nessa linha [= aponta para a folha de EMA] EMA: GIO: <D> [...] EMA: <D>? GIO: <D> EMA: eu escrevi [= apaga e substitui por <D> em ‘de’ antes de ‘2018’, *cf.* grifo amarelo no recorte 29c”).

O **terceiro aspecto** remete ao reconhecimento, pela criança, da forma abreviada de grafar o tempo como a *sua* forma (“EMA: quero fazê minha data @ ‘vinte e um’ [= registra o número ‘21’] barra [= registra uma barra] ‘onze’ [= registra o número ‘11’, formando ‘Canoas 21/11’] GIO: ah, tem que escrevê assim, ó, que nem tá aqui [= aponta para a data por extenso escrita por Enzo] [...] EMA: não quero [= sacode a cabeça]”).

Tais reconhecimentos de não coincidências sugerem uma maior **sensibilidade locutória** de EMA tanto como leitor quanto como escrevente em sua língua materna. Como leitor, ao reconhecer a diferença entre a sua escrita e a escrita do outro (neste caso, Enzo, o alocutário ausente na situação imediata de enunciação), assim como entre a sua escrita e a fala do outro (neste caso, GIO, o alocutário presente nessa situação). Como escrevente, ao reconhecer a forma abreviada de escrever a data como a *sua* forma e, inclusive, ao nomear o símbolo matemático (a barra) que, nesse formato, demarca a separação entre o número que representa o dia e o número que representa o mês.

Aliás, no que tange à nomeação e ao emprego da barra, encontramos, neste recorte 29, um momento de instanciação desse símbolo pela criança anterior ao momento do já analisado recorte 26 (de um ano e sete meses depois), no qual volta a ser instanciado o mesmo símbolo. Se, neste recorte 29, a barra é instanciada como um símbolo matemático propriamente dito, demarcando a separação entre as unidades de medida do tempo crônico (dia e mês) e assumindo, na data abreviada, a função pela preposição “de” desempenhada na data por extenso, no recorte 26, a barra retorna na escrita da criança demarcando a separação não entre unidades numéricas, mas entre unidades linguísticas (as palavras hipossegmentadas “nocarro”), entre as quais assume a função que aí deveria ser desempenhada pelo espaço em branco.

No entanto, a maior sensibilidade locutória por este recorte 29 sugerida não pode ser vista como um monitoramento consciente, por parte da criança, de sua atividade linguística. Isso porque, se as não coincidências anteriores são por EMA reconhecidas, outras não o são.

É o caso da grafia de “Canoas 20/11”, em que, apesar de escrever por extenso o nome da cidade – parte inicial do registro por extenso da data –, ele torna a escrever abreviadamente o dia e o mês (“GIO: ah, tu fais da forma curtinha, né? @ mas dá pra fazê dos dois jeitos / agora a gente vai fazê desse jeito, pode sê? [= aponta para a data por extenso escrita por Enzo] Com: EMA concorda, mas, na sequência, escreve ‘Canoas 20/11’”). Além de não perceber que está registrando a data de forma abreviada (logo após ter concordado em registrá-la por extenso), EMA não percebe, ao escrever, que está registrando a data do dia anterior – no qual a outra criança escreveu – e não a data do dia em que ele próprio está escrevendo (embora, pouco antes, tenha percebido a diferença entre as datas).

É o caso, também, da grafia da segunda ocorrência da preposição “de” (*cf.* grifo amarelo no recorte 29c), na qual EMA troca o <D> pelo , ainda que não tenha trocado essas duas letras na grafia da primeira ocorrência da mesma preposição (*cf.* grifo azul no recorte 29c).

O fato de – em um mesmo recorte enunciativo – a criança reconhecer algumas não coincidências entre a sua escrita e a escrita do outro, bem como entre a sua escrita e a fala do outro, mas ignorar outras não coincidências atesta que, se o pequeno escrevente-leitor vai se tornando cada vez mais sensível à língua em sua realização gráfica, uma tal sensibilidade não é garantia de controle reflexivo de sua atividade (co)enunciativa na escrita e na leitura.

Efeito da ação mesma da língua realizada graficamente sobre a criança, a sensibilidade locutória que, na aquisição da escrita, nela vai aflorando é – em cada situação enunciativa e como todo efeito linguístico – “resultante do encadeamento, da apropriação pela circunstância e da adaptação dos diferentes signos entre eles. Isto é absolutamente imprevisível. É a abertura para o mundo” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 21), a abertura para o “mundo da enunciação e [o] universo do discurso” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967], p. 66).

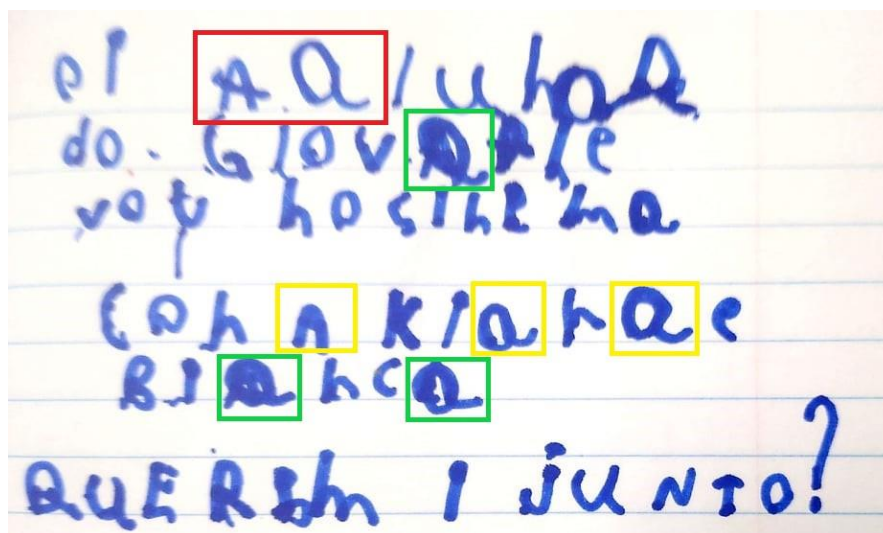
II – Reconhecimento, pela criança, da possibilidade de uma mesma unidade grafemática ser atualizada em diferentes formatos tipográficos

Recorte enunciativo 30a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	7;4.14.
Data da sessão:	28/07/2019 (sessão 15).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador); BIA (sobrinha, de 10 anos); KIA (prima, de 10 anos).
Situação:	EMA está na cozinha de sua casa, sentado à mesa junto com BIA e com KIA. GIO propõe que EMA escreva algo aos seus alunos.

EMA: eu queria fazê imendado
 GIO: imendado? ahh, então táá! @ joia
 EMA: mais eu eu não sei ainda
 Com: Todos riem.
 GIO: não sabe ainda? [= ri]
 BIA: ele queria fazê, mas ele não sabe
 GIO: não sabe ainda? @ então faz solto!

Recorte enunciativo 30b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 30, cujo enunciado escrito foi já analisado a partir de outros aspectos (*cf.* recorte enunciativo 23), destaca-se, ainda, **um aspecto**, vinculado não à alocação escrita (como no recorte anterior) e sim à materialidade gráfica, mais especificamente ao tipo de letra (“EMA: eu queria fazê imendado GIO: imendado? ahh, então táá! @ joia EMA: mais eu eu não sei ainda [...] GIO: não sabe ainda? então faz solto!”).

A essa altura de sua história de enunciações escritas (a criança estava, aqui, no segundo ano do ciclo de alfabetização), EMA estava às voltas com a diferença entre **letra bastão** e **letra cursiva** e com a insistência da sua professora de então para que “escrevesse emendado”. Tal dilema deixa marcas no enunciado, frestas pelas quais transborda um sujeito da enunciação escrita efeito de uma sintaxe enunciativa oscilante entre os dois tipos de letra. Dessa oscilação, dão testemunho os três distintos modos por meio dos quais o grafema <A> é aqui instanciado:

- (1) concomitância das duas formas na mesma sílaba – “**A**alunos” (*cf.* destaque vermelho no recorte 30b);
- (2) sobreposição das duas formas marcada pela rasura (*cf.* destaques verdes no recorte 30b);
- (3) alternância entre as duas formas no mesmo sintagma nominal – “**A**kiara” –, com a letra bastão na posição de determinante e com a letra cursiva na posição de segmentos vocálicos do núcleo sintagmático (*cf.* destaques amarelos no recorte 30b).

A criança está deparando, neste recorte, com uma das propriedades específicas da escrita alfabética: a possibilidade de uma mesma unidade grafemática ser atualizada em diferentes formatos tipográficos. Trata-se, aqui, da distinção letra bastão/*letra cursiva*, mas poderia ser a distinção MAIÚSCULA/minúscula ou – no caso de enunciados lidos – distinções como *itálico*/**negrito** e duas diferentes fontes tipográficas.

Diferenças de formato como essas não alteram, porém, o valor distintivo da referida unidade formal, ou seja, a sua identidade semiótica: A, *a*, a, *a*, **a**, **a**, *a* são todas atualizações possíveis do grafema <A>. O reconhecimento/identificação dessas possibilidades leva a criança a alçar da letra – a despeito de suas diversas formas de instanciação gráfica (cursiva, bastão, maiúscula, minúscula, além de inúmeras outras variações de caligrafia e de tipografia) – o grafema como unidade abstrata, distintiva, opositiva, delimitada por outras unidades e reconhecível/identificável pelo locutor no eixo associativo, assim como combinável, no eixo sintagmático, com outras unidades grafemáticas, com as quais forma unidades de níveis superiores (sílabas, morfemas, lexemas, frases).

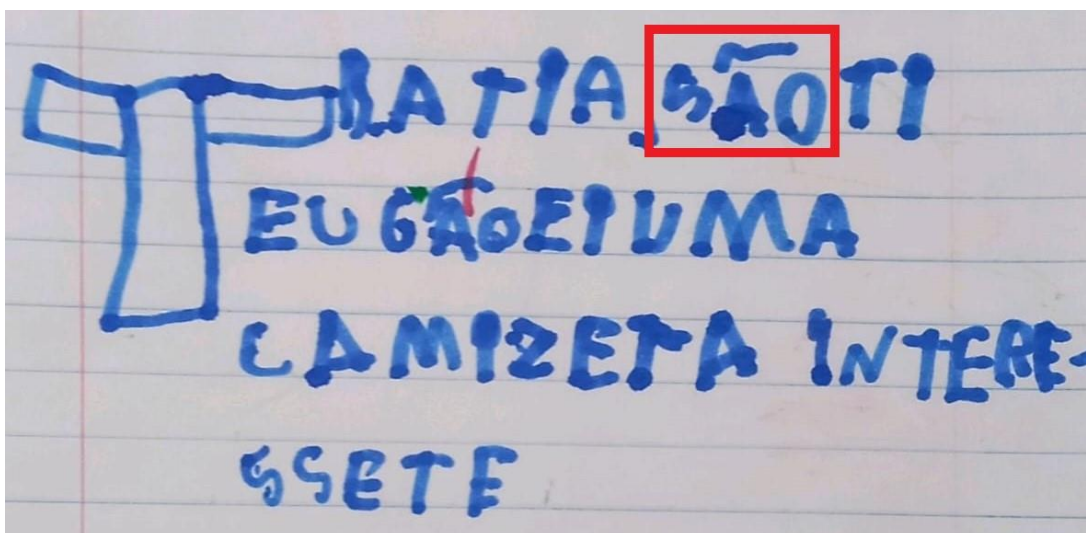
III – Dissociação e integração da unidade silábica e de seus constituintes intrassilábicos na conversão fonema-grafema

Recorte enunciativo 31a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	7;1.15
Data da sessão:	29/04/2019 (sessão 11).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador); MÃE.
Situação:	EMA está em sua casa, sentado, com GIO, à mesa da sala de jantar e escrevendo rimas sobre os presentes que ganhou de aniversário. Em alguns momentos, ao passar pela sala, a MÃE participa do diálogo.
GIO:	tá @ quem é que te deu a camiseta?
EMA:	um monte de gente!
GIO:	[= ri] um monte de gente te deu?
EMA:	arrã
MÃE:	a tia Sandi! @@@ a Sandi te deu uma camiseta
GIO:	“a tia Sandi me deu uma camiseta @ interessantiii!” [= fala como se fosse EMA, fazendo a pausa para pensar na rima]
EMA:	quê?
GIO:	não é exatamente uma rima, mais vai né?! [= fala sorrindo e olhando para a MÃE, depois se volta para EMA novamente] “a tia Sandi me deu uma camiseta interessante”
Com:	GIO repete o enunciado como que ditando para EMA escrever, e ele o faz, até “parar” no nome próprio “Sandi”.
EMA:	“sã” @ <C> <Ã>? [= olha para GIO]
GIO:	escreve como tu acha que é
EMA:	ai, me faaalaaa!
GIO:	<C> <Ã> / <A> = “CA”? @ “CANdi”? [= olha provocante para EMA]
EMA:	<C> <Ã> [= responde, indeciso]
GIO:	“cã”?
MÃE:	sss [= sibila]
EMA:	sss [= repete o sibilo da MÃE]
GIO:	como é que é “SAN”?
MÃE:	“SAN” @ “SAN”

GIO: qual é a letra parecida com <C>?
 EMA: <C> “san”
 GIO: sss [= sibila]
 EMA: <S>?
 GIO: <S>!
 EMA: só <S>?
 GIO: ãrrã
 EMA: <S> “an”?
 GIO: ãrrã
 Com: EMA escreve “sãoti”, mas GIO não o corrige.

Recorte enunciativo 31b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 31, cujo enunciado escrito foi já também analisado a partir de outro aspecto (*cf.* recorte enunciativo 20), destaca-se, ainda, **um aspecto**, vinculado não à relação ícone-letra (como no recorte anterior) e sim à relação fonema-grafema. Ao tentar escrever o nome próprio “Sandi”, EMA se vê às voltas com o registro gráfico da sílaba “san” (*cf.* grifo vermelho no recorte 31b). Sua dificuldade inicial é com a conversão, em grafema, do fonema fricativo /s/, que, nessa estrutura silábica, ocupa a posição de ataque (início de sílaba).

Em dúvida, a criança dissocia, vocalmente, a sílaba em seus constituintes internos e se volta para o outro (“EMA: ‘sã’ @ <C> <Ã>? [= olha para GIO] GIO: escreve como tu acha que é EMA: ai, me faaalaaa!”). O outro atende à sua convocação, reintegrando os constituintes intrassilábicos dissociados pela criança e enunciando a sílaba focal com um tom ascendente (“GIO: <C> <Ã> / <A> = ‘CA’? @ ‘CANdi’? [= olha provocante para EMA]”).

Como permanece a indecisão da criança, a MÃE intervém, dissociando, ainda mais, a fricativa e enfatizando a materialidade sonora desta (“MÃE: sss [= sibila]”). EMA repete o sibilo da MÃE, mas são necessárias outras tentativas do alocutário, como novas reintegrações enfatizadas dos constituintes intrassilábicos (“GIO: como é que é ‘SAN’? @ ‘SAN’ / MÃE: ‘SAN @ ‘SAN’”), tal como uma aposta no saber da criança acerca das unidades que, em número

finito, compõem o repertório grafemático de sua língua materna (“GIO: qual é a letra parecida com <C>?”).

Assim, da dissociação e da integração silábicas, EMA passa à substituição da unidade dissociada da sílaba (e como por ele escutada na fala) por outra unidade (no registro gráfico dessa mesma sílaba) e, enfim, enuncia a resposta pelo outro esperada e chancelada (“EMA: <S>? GIO: <S>!”).

Na sequência, a criança volta à integração sintagmática, buscando conectar a unidade recortada a outra unidade que parece reconhecer na montagem da sílaba (“EMA: só <S>? GIO: ãrrã”). Diante dessa resposta do outro, que aparentemente não o satisfaz, EMA insiste na reintegração dos constituintes intrassilábicos (“EMA: <S> ‘an’? GIO: ãrrã”).

Ele escreve “Sandi” como “sãoti”, convertendo, na sílaba inicial, o fonema nasal /ã/ na forma gráfica “ão” (e não na forma convencional “an”), além de, na sílaba final, trocar o fonema oclusivo sonoro /d/ pelo fonema oclusivo surdo /t/ (representado pelo grafema <T>). O alocutário, porém, não o corrige.

No texto “Os níveis da análise linguística” (2005 [1962/1964]), Benveniste afirma que “A *forma* de uma unidade lingüística define-se como a sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior”, enquanto “O *sentido* de uma unidade lingüística define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 135-136).

São as capacidades de dissociar e de integrar que, neste recorte, vemos operando na sintagmatização dos discursos falados tanto da criança quanto do outro, na busca pela unidade formal (grafema) representativa, no discurso escrito, do fonema fricativo /s/. Nessa busca, locutor e alocutário vão dissociando e integrando o nome próprio “Sandi”, a sílaba “san” e seus constituintes intrassilábicos (os fonemas /s/ e /ã/), montando, desmontando e remontando a unidade maior em constituintes de nível inferior e vice-versa, em um ajuste de forma-sentido que acentua o fato de a linguagem realizada em língua “ser linguagem articulada, consistindo de um arranjo orgânico de partes” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 26).

Ao questionar-se, na “Aula 11”, sobre como, na sociogênese da escrita, passou-se da sílaba ao fonema, Benveniste observa que “O corte silábico da palavra é [...] o corte natural, pois não se pode isolar um som, qualquer que seja, de um suporte vocálico. A *unidade de composição* da palavra será, portanto, ou uma vogal ou um segmento que inclui uma vogal (CV ou VC). A articulação natural da fala é **reproduzida** como articulação natural da escrita” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 152). Na mesma lição, em nota de ouvinte, lemos:

Representação do enunciado na escrita: em grego, desde os primeiros dialetos anotados, as partes do enunciado estão em relação estreita; há articulações de caráter fonético (fenômeno do *sândi* [*sandhi*], que afeta o início ou o final de certas palavras). Isso acompanha a continuidade de um discurso articulado e as modificações que se produzem entre o final e o início de um signo. **O fluxo da fala é, de certa forma, materializado.** (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 152, nota de ouvinte).

Na ontogênese da escrita, não mais do que em sua sociogênese, a dissociação da palavra em sílabas⁵⁴ e das sílabas em fonemas é condição da retomada/retransmissão, pelos signos da escrita, dos signos da fala, isto é, é condição da reprodução da **articulação fonemática** pela **articulação grafemática** e da conseqüente materialização do fluxo da fala em uma substância semiológica⁵⁵ outra: a substância da escrita.

Todavia, se essa dissociação analítica é, no vir a ser escrevente, condição da semiotização da fala pela escrita, tem já, ela própria, uma condição: a ação da língua em sua realização gráfica sobre a criança, o que reforça – uma vez mais e sempre – a **anterioridade do linguístico** e o seu papel fundante tanto de uma escrita quanto de um escrevente em devir.

IV – Seleção de unidades linguísticas de diferentes níveis na sintagmatização do discurso escrito a partir de relações distribucionais e de relações integrativas

Recorte enunciativo 32a – Alocução falada-escrita

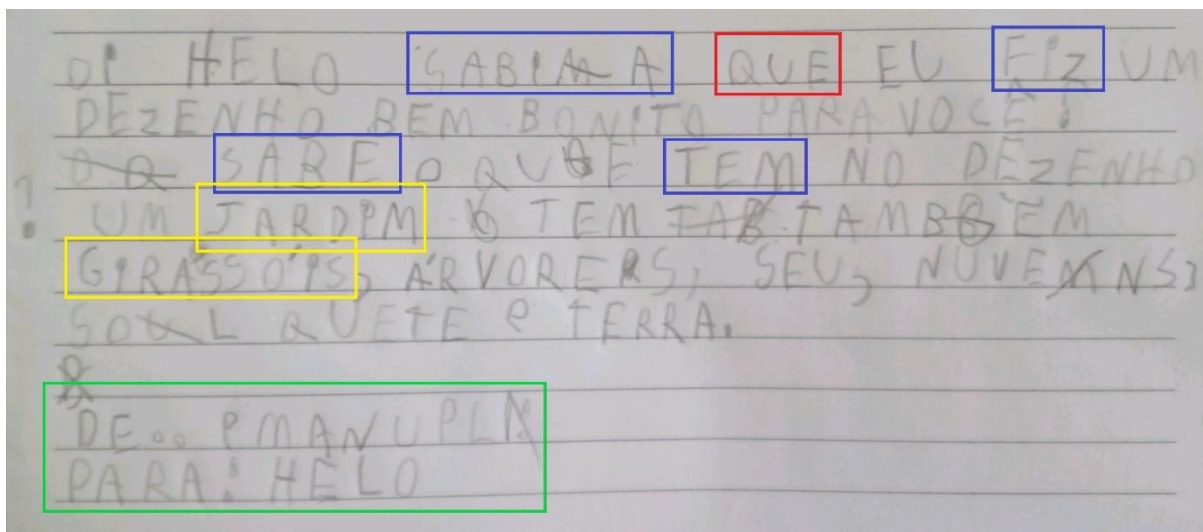
Idade da criança:	8;5.10.
Data da sessão:	24/08/2020 (sessão 3 das sessões conjuntas de EMA e de HEL).
Participantes:	EMA (criança); HEL (criança); GIO (investigador).
Situação:	EMA está na casa de GIO, sentado à mesa da sala de jantar e escrevendo na companhia de HEL, no terceiro dos três encontros filmados com as duas crianças juntas. Depois, HEL vai embora e ficam apenas os dois na sala. EMA escreve um bilhete para uma bebê da família apelidada “Helô” e descreve, nesse bilhete, um desenho que fez para ela.
EMA:	ô, Giovane
GIO:	hum?
EMA:	XXX [= faz uma pergunta ininteligível] acho que ela não vai entendê só com um “que” né?
GIO:	vamo vê
Com:	GIO levanta-se do assento ao lado de HEL e vai até EMA.
GIO:	vô tê que lê pra te ajudá
EMA:	não, assim ó / é só botá um “que”, assim ó? [= aponta para a conjunção “que”, cf. grifo vermelho no recorte 32b]
GIO:	“oi Helô sabia QUE...” [= lê o início do enunciado escrito] acho que sim @ continua / “queee”...
[...]	
GIO:	e agora conta pra ela o quê que tem @ “sabe o que tem no desenho? um lindo jardim”
EMA:	é com <J>?
GIO:	ãrrã @ “jar” “jar” “jar” [= repete a sílaba inicial da palavra]
EMA:	jar-jar-dim [= sílaba a palavra enquanto a escreve, cf. grifo amarelo no recorte 32b]
[...]	
EMA:	como que escreve?

⁵⁴ Em “Os níveis da análise linguística” (1962/1964), Benveniste não menciona a sílaba. Todavia, considerando a importância dessa unidade na aquisição da escrita e o relevo a ela dado pelo próprio linguista na “Aula 11” (cf. citações anteriores), incluo-a aqui.

⁵⁵ É prudente recordar que o termo *substância semiológica* (cf. 3.2 *supra*) designa, nesta tese, a matéria física (vocal ou gráfica) já “dinamizada pela cultura”, ou seja, já revestida de “uma ‘forma’ específica e que depende de uma língua determinada, não de qualquer uma ou de todas indiferentemente” (BENVENISTE, 2016a, p. 38).

- GIO: “girassóis”?
- Com: EMA assente com a cabeça
- GIO: como tu acha que escreve?
- EMA: <J>?
- GIO: aí é <G>
- EMA: é <G>?
- GIO? ãrrã @ é porque “jardim”, “girassóis” parece próximo, né? @ é <G> do meu nome, de “Giovane”
- [...]
- GIO: tu pode dexá / quando a gente manda uma / um bilhete, uma mensagem pra alguém geralmente a gente manda um beeejo, um abraaço e assina o nosso nome @ não precisa o nome completo porque daí não é uma caaarta né? @ bota assim @ um bejo [= aponta para a folha do enunciado escrito]
- EMA: ah, não [= reclama em tom baixo]
- [...]
- GIO: será que ela vai sabê quem que mandô?
- EMA: assim ó @ só mandá @ perai @ de / de Emanuel para @ Helô
- GIO: pode sê! ãrrã / daí tu bota numa linha “de Emanuel” e na outra linha “para Helô” @ tu fez isso pra Batata, né? [= pergunta e EMA assente com a cabeça] “de Emanuel para Batata”
- Com: GIO refere-se à irmã de EMA, apelidada por ele de “Batata”, para quem ele escreveu um bilhete em sessão de coleta anterior com GIO.
- [...]
- Com: Na sequência, EMA registra os dois pontos entre “de” e “Emanuel” incorretamente, inserindo um ponto ao lado do outro, mas, sob a interpelação de GIO, escreve os dois pontos corretamente entre “de” e “Helo”, cf. grifo verde no recorte 32b.

Recorte enunciativo 32b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 32, destacam-se três aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne à primeira ocorrência da forma conjuntiva “que” (cf. grifo vermelho no recorte 32b) e às formas verbais “sabia”, “fiz”, “sabe” e “tem” (cf. grifos azuis no recorte 32b). Após selecionar e atualizar a conjunção “que”, a criança hesita quanto a tais seleção e atualização (“EMA: é só botá um ‘que’, assim ó? [= aponta para a conjunção ‘que’]”), hesitação que não se repete na seleção e na atualização dos verbos “sabia”, “fiz”, “sabe” e “tem”⁵⁶.

⁵⁶ A rasura de <M> e a sua substituição por <A> em “sabia” (cf. primeiro grifo azul no recorte 32b) devem-se a uma correção por EMA feita ao reconhecer o erro na atualização gráfica da forma verbal em questão. Não se trata, pois, de hesitação relacionada à seleção grafemática.

Em “A forma e o sentido na linguagem” (1966/1967), Benveniste sustenta que “as palavras que estão dispostas na cadeia e cujo sentido resulta precisamente da maneira em que são combinadas não tem senão empregos”, ao que acrescenta: “O sentido de uma palavra consistirá na sua capacidade de ser integrante de um sintagma particular e de preencher uma função proposicional” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967], p. 232).

A esse respeito, cabe pontuar que, para o linguista, o **sintagma** é a “estrutura formal” do semântico, podendo ser entendido tanto como o próprio discurso (frase/enunciado) quanto como um segmento deste (palavra, grupo de palavras ou, mesmo, um período sintático no interior de um enunciado com mais períodos desse tipo). Segundo o autor, “Tudo aí [no semântico] é dominado pela condição do sintagma, pela ligação entre os elementos do enunciado destinado a transmitir um sentido dado, numa circunstância dada” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967], p. 232).

Como elementos do enunciado escrito do recorte 32b, a forma conjuntiva “que” e as formas verbais “sabia”, “fiz”, “sabe” e “tem” cumprem destinos diferentes na transmissão do **sentido global** desse enunciado. Tais destinos têm a ver com os **sentidos locais** (funções proposicionais) de que se revestem as formas em questão na cadeia frasal: o emprego gramatical da conjunção e o emprego tanto gramatical quanto lexical dos verbos.

O emprego gramatical da conjunção é responsável pela relação integrativa entre o sintagma “sabia” e o sintagma “eu fiz um desenho bem bonito para você?”: “oi Helo sabia **que** eu fiz um desenho bem bonito para você?”.

Por sua vez, o emprego gramatical e lexical dos verbos é responsável por uma relação, a um só tempo, integrativa e referencial. Isso porque tais formas verbais não só garantem a integração interna dos sintagmas “oi Helo **sabia** que eu **fiz** um desenho bem bonito para você?” e “**sabe** o que **tem** no desenho?”, mas também predicam uma realidade partilhada com o *tu* implantado no enunciado escrito (“Helo”).

Em outro artigo, intitulado “A frase nominal” (1950), ao distinguir o nome e o verbo, Benveniste define este como “o elemento indispensável à constituição de um enunciado assertivo finito”, enunciado que “possui ao menos dois caracteres formais independentes: 1.º é produzido entre duas pausas; 2.º tem uma entonação específica, ‘final’, que se opõe em cada idioma a outras entonações igualmente específicas (suspensiva, interrogativa, exclamativa, etc.)” (BENVENISTE, 2005 [1950], p. 166). Com tais definições de *verbo* e de *enunciado assertivo finito*, o linguista prossegue em sua argumentação:

No seio do enunciado assertivo, a função verbal é dupla: **função coesiva**, que consiste em organizar numa estrutura completa os elementos do enunciado; **função assertiva**, que consiste em dotar o enunciado de um predicado de realidade. [...] Assim, a estrutura sintática da asserção finita permite distinguir dois planos: o **plano da coesão gramatical**, em que o verbo serve de elemento coerente, e o **plano da asserção de realidade**, em que o verbo recebe a sua função de elemento assertivo. O verbo, num enunciado assertivo finito, possui essa dupla capacidade. (BENVENISTE, 2005 [1950], p. 167).

Embora Benveniste pareça restringir, à asserção, essa dupla capacidade/função (coesiva e assertiva) do verbo, não parece haver razões para não a estender à interrogação, a qual também “implica uma referência do enunciado a uma ordem diferente, que é a ordem da realidade” (BENVENISTE, 2005 [1950], p. 167). Afinal, quando Emanuel pergunta a Helo se ela sabe que ele lhe fez um desenho bem bonito e se ela sabe o que tem no desenho, ele está não somente perguntando, mas igualmente asseverando dois fatos: o de que ele fez um desenho bem bonito e o de que há “coisas” nesse desenho.

Talvez seja a pregnância do verbo, devido ao seu papel estruturante em termos tanto de coesão gramatical (**relação integrativa**) quanto de asserção de realidade (**relação referencial**) que justifique o fato de a criança não hesitar nem durante nem após a seleção das formas “sabia”, “fiz”, “sabe” e “tem”. Em contrapartida, a sua hesitação imediatamente posterior à seleção da forma “que” talvez se deva ao fato de esta ser uma forma gramatical, que cumpre apenas uma função coesiva no seio do enunciado, de maneira que não é, para o pequeno escrevente, tão pregnante quanto o verbo em sua função simultaneamente coesiva e referencial.

O **segundo aspecto** diz respeito às formas nominais “jardim” e “girassóis” (cf. grifos amarelos no recorte 32b). Na seleção dessas palavras, EMA esbarra na **correspondência grafofônica** entre o grafema inicial de cada uma das duas – no caso da primeira, <J> e, no caso da segunda, <G> – e o fonema que a esses grafemas iniciais corresponde – em ambos os casos, o fonema /ʒ/ (“GIO: e agora conta pra ela o quê que tem @ ‘sabe o que tem no desenho? um lindo jardim’ EMA: é com <J>? GIO: ãrrã [...] EMA: como que escreve? GIO: ‘girassóis’? Com: EMA assente com a cabeça. GIO: como tu acha que escreve? EMA: <J>? GIO: aí é <G> EMA: é <G>? GIO: ãrrã @ é porque ‘jardim’, ‘girassóis’ parece próximo, né? @ é <G> do meu nome, de ‘Giovane’”).

A hesitação da criança deve-se, aqui, ao aparente reconhecimento de que as relações entre as unidades fonemáticas e as unidades grafemáticas de sua língua materna não são todas da ordem da **transparência**, situando-se certas dessas relações na ordem da **opacidade**.

Segundo Chacon e Pizarini (2018, p. 3), são *relações transparentes* as relações fonemas-grafemas “que compreendem as correspondências biunívocas” e são *relações opacas* as relações fonemas-grafemas “que compreendem tanto as correspondências que podem ser

previstas por contextos fonológico-ortográficos, quanto as que são concorrentes, isto é, que não podem ser previstas e devem ser memorizadas”. A relação entre, de um lado, o fonema /ʒ/ e, de outro, os grafemas <J> e <G> é pelos autores inserida no segundo grupo, o das relações opacas.

Já Soares (2017) refere-se às relações opacas previsíveis por contextos fonológico-ortográficos como *relações regulares contextuais* e às relações opacas concorrentes/não previsíveis, como *relações irregulares*. A relação entre o fonema /ʒ/ e os grafemas <J> e <G> é pela autora caracterizada como uma relação, ao mesmo tempo, regular contextual e irregular: “Pode-se considerar que antes das vogais A, O, U a representação do fonema /ʒ/ pelo grafema J constitui uma regularidade contextual; já antes das vogais E e I, a alternância J e G torna a relação irregular” (SOARES, 2018, p. 302).

Devido à imprevisibilidade das *relações opacas*, Chacon e Pezarini (2018) observam que elas devem ser memorizadas. Na mesma direção, Soares (2017) afirma que tais relações – por ela designadas *relações irregulares* – precisam ser explicitamente ensinadas à criança. Fruto de ensino explícito ou não, o reconhecimento, pela criança, da opacidade dessas relações passa, a meu ver, por um reconhecimento das **relações distribucionais** dos fonemas e dos grafemas de sua língua.

A noção de *distribuição* aqui evocada é aquela de Benveniste: “[...] nada nos permitiria definir a distribuição de um fonema [e de um grafema], as suas latitudes combinatórias de ordem sintagmática e paradigmática, portanto a realidade mesma do fonema [e do grafema], se não nos referíssemos sempre a uma *unidade particular* do nível superior que o contém”, de maneira que, “Se o fonema [e o grafema] se define, é como constituinte de uma unidade mais alta, o morfema” (BENVENISTE, 1966 [1962/1964], p. 123).

É a língua em funcionamento nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita, realizadas na instituição escolar e fora dela, que leva a criança a se instaurar nas **relações distribucionais** das unidades grafemáticas e, também, nas **relações integrativas** que definem essas unidades como constituintes de unidades mais altas – morfemas, sim, mas também sílabas.

É o caso do grafema <J> na sílaba “jar”, em cuja estrutura a sua posição anterior à do grafema <A> torna o <J> o único grafema admissível como correspondente, nesse contexto silábico, ao fonema /ʒ/ (“EMA: é com <J>? GIO: ãrrã @ ‘jar’ ‘jar’ ‘jar’ [= repete a sílaba inicial da palavra] EMA: jar-jar-dim [= sílaba a palavra enquanto a escreve]).

Aqui, com Benveniste, poder-se-ia perguntar e já responder: “De onde vem a autoridade dessa decisão? Da condição lingüística do *sentido* ao qual deve satisfazer a delimitação da unidade de nível superior” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 130). “Jardim” tem sentido, “gardim” não tem. Ao **critério distribucional** (as unidades estão combinadas em posições e

em sequências admissíveis associativa e sintagmaticamente?), junta-se, então, a **condição linguística do sentido** (as unidades combinadas permitem delimitar uma unidade superior que as conteria?).

Essa junção mostra que o sentido é “a condição fundamental que deve preencher toda unidade de todo nível para obter estatuto linguístico” (BENVENISTE, 1966 [1962/1964], p. 122). Afinal “o fonema [e o grafema] só tem valor como discriminador de signos linguísticos [silábicos, morfemáticos e lexemáticos] e o traço distintivo, por sua vez, como discriminador dos fonemas [e dos grafemas]” (BENVENISTE, 1966 [1962/1964], p. 122).

Já no caso de palavras como “girassóis”, na insuficiência do recurso a relações distribucionais (visto não haver, em configurações ortográficas como essa, previsibilidade contextual na sílaba inicial) e a relações integrativas (visto a troca dos grafemas, no caso <G> por <J>, não alterar o “sentido” da palavra em questão), a “memória da experiência” (BENVENISTE, 1966 [1952], p. 60) impõe-se, à criança, como condição de sua instauração nessas **zonas opacas da ortografia** de sua língua.

O **terceiro aspecto** remete à construção fraseológica “de.. Emanuel para: Helo” (cf. grifo verde no recorte 32b). Convocada pelo outro da alocação falada a despedir-se, de maneira afetuosa, do outro da alocação escrita, a criança nega-se (“GIO: tu pode dexá / quando a gente manda uma / um bilhete, uma mensagem pra alguém geralmente a gente manda um beeejo, um abraaaço e assina o nosso nome [...] bota assim @ um bejo [= aponta para a folha do enunciado escrito] EMA: ah, não [= reclama em tom baixo]”).

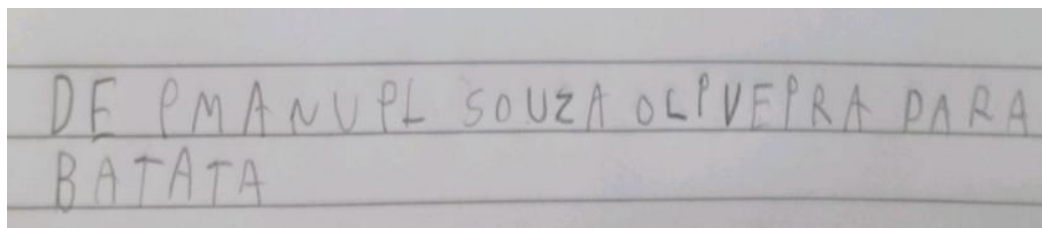
Do ponto de vista linguístico, mais interessante do que a sua negação, é a alternativa de EMA à sugestão de GIO por ele negada (“GIO: será que ela vai sabê quem que mandô? EMA: assim ó @ só mandá @ perai @ de / de Emanuel para @ Helo GIO: pode sê! ãrrã / daí tu bota numa linha ‘de Emanuel’ e na outra linha ‘para Helo’ @ tu fez isso pra Batata, né? [= pergunta e EMA assente com a cabeça] ‘de Emanuel para Batata’”).

A seleção, pela criança, da construção fraseológica “de X para Y” atualiza, no *aqui- agora* (sincronia enunciativa), um modo de enunciação que já compareceu em outros momentos de sua história de enunciações escritas (diacronia enunciativa). Um desses momentos é lembrado por GIO: trata-se da sessão 30 (de dois dias antes da sessão deste recorte), na qual EMA escreveu e endereçou um enunciado a uma de suas duas irmãs mais velhas, por ele apelidada de “Batata”. Outro de tais momentos é a sessão 27a (de dois meses antes), em que EMA escreveu e endereçou um enunciado à sua outra irmã mais velha (“Cris”), então grávida de sua sobrinha (“Marina”), a quem ele também dedicou esse outro enunciado. Na página seguinte, constam as três instanciações da construção fraseológica nos momentos mencionados:

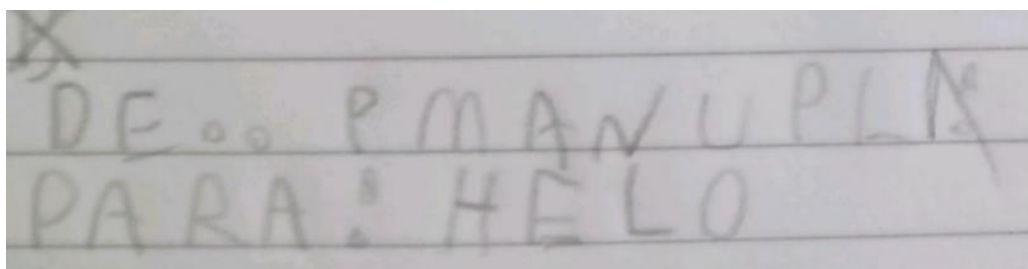
Instanciação da construção na sessão 27a (de dois meses antes)



Instanciação da construção na sessão 30 (de dois dias antes)



Instanciação da construção nesta sessão 33



Embora a “mesma” construção se repita (em termos prototípicos) nas três sessões, trata-se de repetições com diferenças, ligadas às relações da criança com o outro e com a sua própria escrita na singularidade de cada situação enunciativa:

- (1) na sessão 27a, EMA decide escrever “para Cris e Marina”, e GIO intervém lembrando-lhe de escrever “de Emanuel” e de inserir dois pontos após as preposições, o que ele faz, mas inserindo o seu nome após os nomes das destinatárias, além de escrever “Cirs” (com transposição intrassilábica dos grafemas <R> e <I>) e “Emanue” (com omissão deliberada do grafema <L> devido à falta de espaço na folha);
- (2) na sessão 30, EMA decide escrever “de Emanuel Souza Oliveira para Batata”, o que ele faz, mas sem inserir os dois pontos e sem que GIO intervenha;
- (3) nesta sessão 33, EMA decide escrever “de Emanuel para Helo”, em vez da despedida afetiva, e GIO intervém lembrando-lhe dos dois pontos após as preposições, embora, na primeira ocorrência, a criança escreva os dois pontos um ao lado do outro e, na segunda ocorrência, mediante a intervenção do outro, escreva-os corretamente.

A despeito das diferenças observadas entre essas três sessões, chamam a atenção a recorrência nelas da construção fraseológica “de X para Y” e o fato de, em todas as situações enunciativas, a iniciativa de atualizar uma tal construção ter partido da criança – ao contrário da atualização dos dois pontos, pelo outro lembrada em (1) e em (3), mas não em (2), justamente na situação em que está ausente o sinal de pontuação.

Essa recorrência permite-nos estender, a modos de enunciação escrita mais convencionalizados, o que sobre os signos diz Benveniste ao final de “Os níveis da análise linguística” (1962/1964): tais modos são pela criança reconhecíveis como idênticos ou semelhantes em meios diferentes (a exemplo da atualização, nas três distintas sessões, da construção fraseológica “de X para Y”) e como substituíveis por modos diferentes em meios idênticos (a exemplo do recurso à referida construção fraseológica no mesmo lugar que, no enunciado escrito, seria preenchido pela despedida afetuosa).

Os três aspectos analisados neste recorte 32, ao perfazerem diferentes níveis linguísticos (a fonologia, em sua relação com a ortografia, no caso das correspondências entre os grafemas <G> e <J> e o fonema /ʒ/; a morfologia e a sintaxe, no caso das formas verbais “sabia”, “fiz”, “sabe” e “tem” e da forma conjuntiva “que”; o léxico, no caso da construção fraseológica “de X para Y”) mostram a **transversalidade da enunciação escrita** como “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82) em suas relações distribucionais e em suas relações integrativas, assim como afeta – de uma maneira ou de outra, mas sempre e necessariamente – a criança em seu vir a ser escrevente.

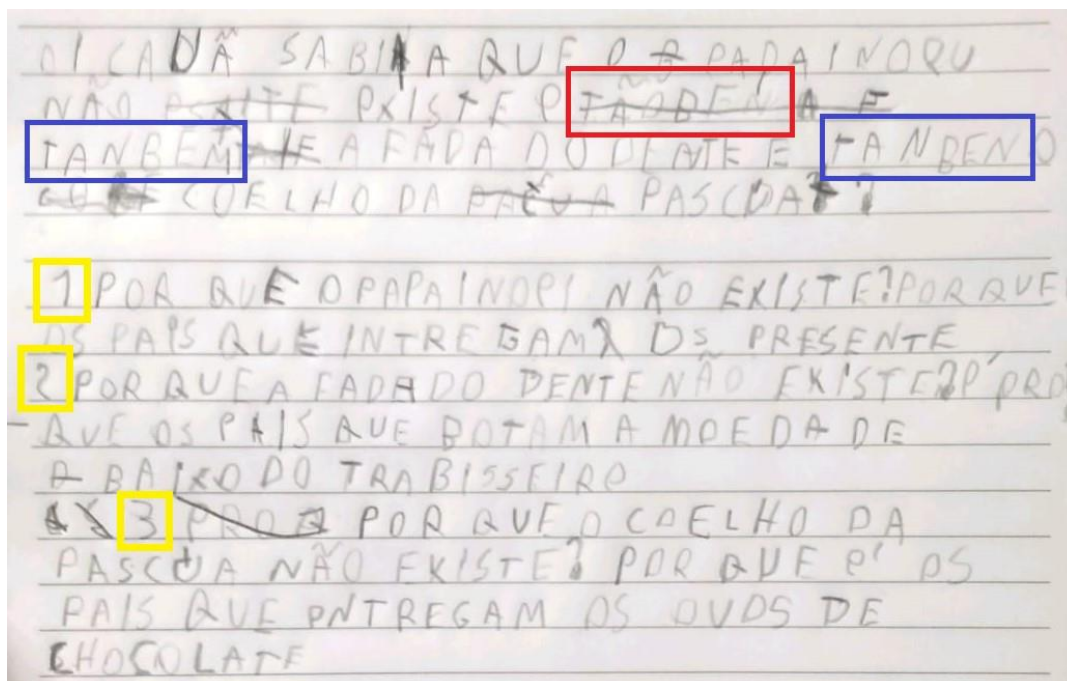
V – Sintagmatização de palavras no discurso escrito como globalidade enunciativa produzida com vistas ao desencadeamento de efeitos de sentido e de referência relativamente deliberados

Recorte enunciativo 33a – Alocução falada

Idade da criança:	8;1.14.
Data da sessão:	28/04/2020 (sessão 25).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador).
Situação:	EMA e GIO estão no quarto de EMA, sentados em uma mesinha em frente à cama e, após lerem uma estorinha, decidem sobre o que escrever.
GIO:	quem sabe a gente faz algo sobre o Coelho de Páscoa?
EMA:	um desenho?
GIO:	tu acredita no Coelho da Páscoa?
EMA:	não
GIO:	por quê?! [= arregala os olhos]
EMA:	porque não existe
GIO:	quem que disse? eu acredito
EMA:	eu não acredito / é os pais que dão XXX
GIO:	são os pais que dão os ovos?! [= finge surpresa]
EMA:	é, nem a Fada do Dente existe
Com:	GIO abre a boca e finge ainda mais surpresa.
EMA:	é os pais que dão / quando eles colocam o dente embaixo e aí /
GIO:	tá, mas o Papai do Noel existe?!
EMA:	não [= sorri]

- GIO: quem te disse isso?
 EMA: é os pais que dão presente
 GIO: quem te contô isso?
 EMA: eu já sabia!
 [...]
 EMA: não existe a Fada do Dente nem o Papai Noel nem o Coelhoinho da Páscoa / nenhum dos três
 GIO: não existe?
 Com: EMA nega com um meneio de cabeça.
 GIO: então faz uma estória dizendo que eles não existem! @ sabe quem acredita neles?
 EMA: quem?
 GIO: o Cauã @ conta pra ele que eles não existem
 [...]
 EMA: que tal eu fazê um desenho assim deles e falá “não existe, não existe, não existe”? [= sorri]
 GIO: tem que escrevê um texto @ explicando por que eles não existem @ mas primeiro como é que a gente começa uma carta? @ cumprimentando a pessoa pra quem tu tá escrevendo assim ó “oi Cauã”
 EMA: arrã
 GIO: arrã
 EMA: “comé que tu tá? tudo bem?”
 GIO: isso aí!
 [...]
 EMA: comé que escreve “tão”?
 GIO: “tão”?
 EMA: é
 GIO: <T> <A> /
 EMA: <O>?
 GIO: <O> e com til no <A>
 [...]
 Com: EMA escreve “tãoben”, cf. grifo vermelho no recorte 33b.
 GIO: ahhh, tu queria escrevê “também”? não “tão” / “TAMMM” @ é <T> <A> <M> @ tu me falô uma partezinha só da palavra, daí eu não sabia o que tu queria escrevê
 Com: EMA risca a palavra “tãoben” e a reescreve na linha seguinte.
 GIO: <T> <A> / com acentinho em cima?
 não, porque o <M> já dá o som
 Com: EMA escreve “tanbem”, cf. primeiro grifo azul no recorte 33b.
 GIO: só que no lugar desse <N> é <M> de “mamãe”
 Com: EMA ignora o comentário de GIO e mantém o <N>.
 [...]
 Com: EMA interrompe a escrita do enunciado para fazer um comentário.
 EMA: eu acho que o Cauã vai até chorá, né? [= sorri malicioso]
 GIO: vai até chorá?
 EMA: eu acho [= continua sorrindo]
 GIO: por quê? por que ele acredita em tudo isso?
 Com: EMA assente sorrindo e GIO ri alto.
 [...]
 EMA: e @ também [= olha para a grafia anterior de “tanbem”] é essa aqui ó “também” né?
 GIO: é, só não precisa repetí, né? / “também a Fada do Dente e...”?
 EMA: nã / vô repetí porque fica mais legal [= repete a grafia errada “tanbem”, cf. segundo grifo azul no recorte 33b]
 [...]
 GIO: deixa uma linha em branco e explica pra ele @ por que que eles não existem?
 Com: EMA usa o dedo indicador para medir o espaço em branco na entrada do parágrafo, conforme GIO lhe mostrou em outra situação.
 GIO: ah, o dedinhoohoo!
 EMA: um [= escreve o número um no início do novo parágrafo]
 GIO: o que que é um?
 EMA: “por que o Papai Noel não existe sabe por quê? @ porque é os pais que entregam os presentes”
 GIO: então diz pra ele
 EMA: um @ por por @@@
 GIO: ahh, tu vai listá o motivos?
 EMA: é, assim ó @ “um por que o Papai Noel não existe? porque é os porque / é os pais que entregam e depois vai falá “dois”?
 EMA: é
 GIO: ahhh, tu vai enumerááá?
 Com: EMA assente com um meneio de cabeça.
 GIO: interessaantee! [= com tom surpreso]
 Com: EMA dá continuidade à escrita do enunciado, enumerando as razões da não existência dos três personagens, cf. grifos amarelos no recorte 33b.

Recorte enunciativo 33b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 33, destacam-se dois aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne à recorrência de estruturas paralelísticas⁵⁷ tanto na fala quanto na escrita da criança.

Quanto aos dois paralelismos na fala, estes anunciam o “conteúdo” dos dois paralelismos na escrita, mas apresentam estruturas sintagmáticas diferentes. O primeiro paralelismo na fala apresenta a estrutura “não existe X nem Y nem Z” (EMA: **não existe** a Fada do Dente **nem** o Papai Noel **nem** o Coelhoinho da Páscoa / nenhum dos três GIO: não existe? Com: EMA nega com um meneio de cabeça”). O segundo paralelismo na fala apresenta a estrutura “não X, não X, não X” (EMA: que tal eu fazê um desenho assim deles e falá ‘**não existe, não existe, não existe**’? [= sorri] GIO: tem que escrevê um texto @ explicando por que eles não existem”).

Quanto aos dois paralelismos na escrita, para melhor analisá-los, convém dissociarmos o enunciado do recorte 33b em dois grandes segmentos, cada qual caracterizado por um paralelismo. O primeiro segmento envolve a parte superior do enunciado escrito, que, desconsiderando os desvios ortográficos não relevantes para esta análise, poderíamos assim

⁵⁷ Apesar de usar o mesmo termo, o modo como abordarei, a seguir, as estruturas paralelísticas não coincide exatamente com o modo como tais estruturas são abordadas nos estudos do interacionismo em aquisição da linguagem, para os quais “O paralelismo na fala da criança aproxima-se em muitos aspectos do paralelismo na poesia. Nele podemos mostrar uma suspensão da comunicação, em que tanto o outro como o falante estão deslocados, assim como uma redução de referencialidade e até mesmo de sentido” (DE LEMOS, 2006b). Sem ignorar a possibilidade de uma tal suspensão (da qual, aliás, trato nesta tese ao abordar – na primeira macro-operação – as abstrações discursiva e sistêmica e – nesta terceira macro-operação – os diferentes procedimentos de discretização de unidades), analisarei, na seqüência, estruturas paralelísticas que indiciam não uma redução, mas uma acentuação dos efeitos de sentido e de referência.

transcrever: “oi Cauã sabia que o Papai Noeu **não existe e ~~tãoben-a-e~~ também** a Fada do Dente **e também** o Coelho da ~~Paea~~ Pascoa?”. O paralelismo, aqui, atualiza a estrutura “X não existe e também Y e também Z”. Já o segundo segmento envolve a parte inferior do enunciado escrito, cuja estrutura paralelística constitui-se a partir da enumeração de três explicações, cada qual atrelada à não existência de um personagem.

Todas as explicações, embora difiram nos números que as introduzem, começam com a mesma construção interrogativa: “por que X não existe?”, sendo X substituído, em cada interrogação, pelo nome do referente correspondente. Às construções interrogativas, seguem-se construções assertivas que, a despeito de algumas diferenças (a posição de “é” em relação a “porque” e a própria grafia dessa última palavra), respondem às primeiras também de modo paralelístico: “[é] por que [é] os pais que Y”, sendo Y substituído, em cada asserção, por um segmento frasal que explica a não existência do personagem em questão.

Acerca do primeiro paralelismo na escrita, chamam a atenção as não coincidências, na grafia da palavra “também”, entre a escuta, a fala e a escrita da criança e entre elas e a escuta do outro (“EMA: comé que escreve ‘tão’? GIO: ‘tão’? EMA: é GIO: <T> <A> / EMA: <O>? GIO: <O> e com til no <A> [...] Com: EMA escreve ‘tãoben’, cf. grifo vermelho no recorte 33b. GIO: ahhh, tu queria escrevê ‘também’? não ‘tão’ / ‘TAMMM’ @ é <T> <A> <M> @ tu me falô uma partezinha só da palavra, daí eu não sabia o que tu queria escrevê”).

Tais não coincidências devem-se à homofonia parcial resultante do recorte, pela criança, da sílaba “tam” de “também” e da sua escuta dessa sílaba como “tão”. Ainda que não haja, aqui, representação icônica alguma, o recorte silábico “tam” e a **relação homofônica** por meio da qual EMA o associa a “tão” lembram a escanção própria ao método do rébus, famoso dentre os historiadores da escrita na decifração de antigas grafias a partir de nomes de desenhos.

Na “Aula 10”, em nota de Benveniste, lemos o seguinte a propósito dos hieróglifos no Egito: “O método é o do rébus: a grafia de um significante é tomada como a grafia total ou parcial de um outro significante, total ou parcialmente homófono ao primeiro” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 146). Em nota de ovinete que se segue à nota anterior, lemos:

Princípio: o desenho de um *chat* [gato] e o desenho de um *pot* [pote] dá “chapeau” [chapéu]. A prova é dada pela própria imagem de que **há uma decomposição do signo que permite utilizar signos gráficos conhecidos**. Economia do signo gráfico, já que se pode isolar completamente do sentido /*chat*/ e guardar apenas a fonia de seu nome. Pode-se compor: /*chat*-*pot*/ / *cha*-*leur*/ [calor]/ /*a*-*achat* [compra]/ e até mesmo para /*ch*/ (fonia parcial): /*ch*-*aud* [quente]/.

A decomposição é necessária, porque o egípcio é uma língua polissilábica. Daí o emprego de certos signos em função de sua forma sonora. **Uma vez que se descobriu a língua, a notação das recorrências permitiu reduzir o repertório** (BENVENISTE, 2014 [2012/1969], p. 146, nota de ovinete).

Das notas anteriores, interessa, aqui, a ideia de **economia do signo gráfico** como possibilidade de decompô-lo em signos menores e, com tais signos enquanto itens recorrentes de um repertório reduzido, compor outros signos e combinações de signos em suas atualizações em palavras e em frases na sintagmatização do discurso escrito.

Mesmo a decomposição de “também” tendo gerado a não coincidência na comunicação intersubjetiva entre a criança e o outro da alocação falada, essa não coincidência não minimiza o êxito parcial do pequeno escrevente na decomposição, em sílabas, do referido signo gráfico. “Parcial”, porque ele hesita e não efetua sozinho a decomposição, em grafemas, da primeira sílaba decomposta do signo maior (a sílaba “tam”, escutada como “tão”).

O **segundo aspecto** diz respeito ao enunciado escrito como um todo e, em especial, ao segundo paralelismo por ele contido. Nesse segundo paralelismo, o recurso da criança à enumeração consiste não só em um reconhecimento, mas também em uma ação dela sobre “o discurso como uma globalidade enunciativa”, como “um índice global de subjetividade” (DESSONS, 2006, p. 71).

Esse índice global de subjetividade é, na verdade, um **índice global de subjetividade, de intersubjetividade e de referência**, configurado a partir da enumeração e do paralelismo como procedimentos acessórios da enunciação escrita, isto é, como “procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83).

Tais diversificação e engendramento sintagmáticos estão, nesse arranjo discursivo complexo e singular, subordinados aos **efeitos de sentido** por Emanuel visados ao implantar, como alocutário de seu enunciado escrito, o seu primo Cauã. São efeitos pela criança visados de maneira relativamente deliberada (“Com: EMA interrompe a escrita do enunciado para fazer um comentário. EMA: eu acho que o Cauã vai até chorá, né? [= sorri malicioso] GIO: vai até chorá? EMA: eu acho [= continua sorrindo] GIO: por quê? por que ele acredita em tudo isso? Com: EMA assente sorrindo e GIO ri alto”).

Conforme Benveniste, em “As relações de tempo no verbo francês” (1959),

É preciso entender discurso na sua mais ampla extensão: toda enunciação que suponha um locutor [falante/escrevente] e um ouvinte [leitor] e, no primeiro, **a intenção de influenciar, de algum modo, o outro**. É em primeiro lugar a diversidade dos discursos orais de qualquer natureza e de qualquer nível, da conversa trivial à oração mais ornamentada. E é também a massa dos escritos que reproduzem discursos orais ou que lhes tomam emprestados a construção e os fins: correspondências, memórias, teatro, obras didáticas, enfim todos os gêneros nos quais alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria da pessoa. (BENVENISTE, 2005 [1959], p. 267).

Entretanto, a “intenção” do locutor de influenciar o alocutário não pode – sobretudo na aquisição da língua, em sua realização seja vocal, seja gráfica – ser tomada como um “planejamento calculado” do discurso. A esse respeito, é o próprio Benveniste que, em outro texto, intitulado “Categorias de língua e categorias de pensamento” (1958), alerta-nos:

Seguramente, a linguagem, na medida em que é falada [e escrita], emprega-se para comboiar “o que queremos dizer”. Mas isso a que chamamos “o que queremos dizer” ou “o que temos no espírito” ou “o nosso pensamento” (seja como for que o designemos) é um conteúdo de pensamento, bem difícil de definir em si mesmo, a não ser por características de intencionalidade, ou como estrutura psíquica, etc. **Esse conteúdo recebe forma quando é enunciado, e somente assim. Recebe forma da língua e na língua, que é o molde de toda expressão possível;** não pode dissociar-se dela e não pode transcendê-la. [...]. Enfim, esse conteúdo deve passar pela língua e tomar-lhe os quadros. De outro modo o pensamento se reduz, se não a nada, pelo menos a algo de tão vago e de tão indiferenciado que não temos nenhum meio de apreendê-lo como “conteúdo” distinto da forma que a língua lhe confere. (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 68-69).

Por isso, à ideia de *intenção* (do texto de 1959) e à ideia de *intencionalidade* (do artigo de 1958, da qual o próprio linguista já toma distância), é preferível a ideia de *intentado*, formulada em “A forma e o sentido na linguagem” (1966/1967).

Nesse estudo de 1966/1967, Benveniste defende que, no discurso, “Não se trata mais [...] do significado do signo, mas do que se pode chamar o intentado, do que o locutor quer dizer, da atualização linguística de seu pensamento” (BENVENISTE, 1974 [1966/1967], p. 225). Tal pensamento atualizado linguisticamente define-se em termos de “atitude do locutor” (BENVENISTE, 1974 [1966/1967], p. 230), posição enunciativa que “constrói uma semântica própria, uma significação do intentado, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo” (BENVENISTE, 2006 [1966/1967]. p. 234).

Em um estudo linguístico da aquisição da escrita, é, então, na **sintagmatização dos discursos escritos** da criança e – no caso de estudos como este, que registram as situações de produção de tais discursos – **nos comentários falados acerca dessa sintagmatização** que o linguista deve analisar o “intentado” (da ordem do *querer dizer* enquanto pensamento já atualizado linguisticamente) e não algo como a “intenção” ou a “intencionalidade” (da ordem de um *quis dizer* enquanto pensamento anterior à sua atualização linguística).

Mas mesmo a análise desse “intentado” não pode reduzir-se a uma análise contedística, devendo considerar a configuração disso a que se denomina “conteúdo” a partir da forma(ção) que este recebe *da* língua e *na* língua, “Essa grande estrutura, que encerra estruturas menores e de muitos níveis”, sendo “organizada como combinação de ‘signos’ distintos e distintivos, susceptíveis, eles próprios, de decompor-se em unidades inferiores ou de agrupar-se em unidades complexas” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 68-69).

Trata-se, pois, de analisar a produção da significação na **continuidade** do discurso (descrição global), por meio da **discretização** de seus níveis e de suas unidades (descrição analítica).

Outro indício de um não planejamento calculado, pela criança, de seu discurso escrito é a ausência, no enunciado do recorte 33b, das marcas intersubjetivas por EMA anunciadas via discurso falado (“GIO: como é que a gente começa uma carta? @ cumprimentando a pessoa pra quem tu tá escrevendo EMA: assim ó ‘oi Cauã’ GIO: ãrrã EMA: ‘comé que tu tá? tudo bem?’ GIO: isso aí!”).

Aqui, ainda uma vez, vemos que, se alguma sensibilidade locutória na aquisição da escrita há (e há!), tal sensibilidade – quer incida sobre a estrutura semiótica, quer incida sobre o funcionamento semântico – está submetida à **opacidade** da língua, à **regularidade** dos modos de enunciação socialmente convencionalizados e à **singularidade** de cada situação enunciativa, assim como aos rumos imprevisíveis que esta vai tomando em seu curso mesmo e ao advento (igualmente singular e imprevisível, porque efeito do conjunto heterogêneo desses fatores) do sujeito da enunciação a cada instante de fala e de escrita em ato.

VI – (Re)sintagmatização de unidades gráficas a partir do reconhecimento tanto de outras possibilidades de atualizá-las quanto de erros em sua atualização

Recorte enunciativo 34a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	8;7.12.
Data da sessão:	26/10/2020 (sessão 33).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador).
Situação:	EMA está na casa de GIO, sentado com este à mesa da sala de jantar. Na primeira parte da sessão, EMA escreve um bilhete a seu amigo Brian. Na segunda parte, escreve uma estorinha.
EMA:	dá pra escrevê assim ó “vc” = “você”?
GIO:	nã / escreve direitinho, né? [= enrugando a testa] <V> <O> = “vo” <C> <Ê> = “cê”
EMA:	“cê” com o chapeuzinho do vovô?
GIO:	ãrrã
Com:	EMA escreve “você” de forma não abreviada, cf. grifo vermelho no recorte 34b.
[...]	
EMA:	tu sabe como escrevê “beleza” de outro jeito? [= sorri]
GIO:	abreviado? [= sorri]
EMA:	é / sabe? @ eu sei
GIO:	mostra pra mim como é
EMA:	 <L> <Z> [= fala enquanto escreve “blz” no canto da folha, cf. recorte 34c] “beleza”
GIO:	é tipo “você”, né? “vc”
EMA:	não, mas é “be-le-za” [= silaba passando o lápis pelas letras da forma abreviada “blz”]
GIO:	sim, tira as vogais, né?
Com:	EMA assente sorrindo.
GIO:	o <E> de “be”, o <E> de “le” e o <A> de...?
EMA:	<Z>
GIO:	“za” @ só mantém as consoantes @ e o “você” também / tu tira o <O> do “vo” e o <E> do “cê” / fica “vc”
EMA:	é
[...]	
EMA:	outro jeito de escrevê “que” é assim, ó [= ri ao mostrar a letra <Q> sozinha]
GIO:	ah, sim, abreviação, né? [= sorri]

- EMA: é
GIO: mas esse é o jeito da internet, né?
EMA: não
GIO: é [= sorri]
EMA: é / eu sei, maaas... ficaram escrevendo no chat do joguinho
GIO: faz aí o “que” normal / é <Q> <U> <E>, né?
EMA: ãrrã
Com: EMA completa a grafia da conjunção “que”, *cf.* grifo azul no recorte 34b.
[...]
EMA: ô, Giovane, “a gente” tem que sê o <A> junto?
GIO: não, é o “a” @ “gente” [= faz uma pausa entre as palavras “a” e “gente”] porque quando é junto é outra palavra
EMA: “agente...” [= olha pensativo para GIO]
GIO: “agente policial”
EMA: “agente secreto” [= sussurra e ri]
GIO: “agente secreto” exatamente! / então, quando é junto ééé /
EMA: “agente secreto”! [= fala alto e ri]
GIO: “agente secreto” e quando é separado é “a gente” de “nós” / “a” @ “gente”
EMA: mais é igualzinho / é a mesma coisa [= sorri]
GIO: é a mesma coisa na pronúncia, né? no som da palavra, mas na escrita é separadinho
EMA: é
Com: EMA começa a grafia de “a gente”, mas logo interrompe a escrita.
EMA: fiz errado [= faz o risco do grifo amarelo do recorte 34b e, ao lado, escreve “a gente”]
[...]
Com: Ao escrever a sílaba “vo” ao final da linha (*cf.* primeiro grifo verde no recorte 34b), EMA hesita, enquanto GIO está distraído no celular.
EMA: perai [= fala consigo mesmo, risca a sílaba “vo” e, na linha seguinte, escreve “você”, *cf.* segundo grifo verde no recorte 34b]
[...]
Com: Na sequência da sessão, após escrever o bilhete a seu amigo Brian, Emanuel começa a escrever uma estorinha intitulada “Loki vs. Hela”. GIO permanece a maior parte do tempo distraído no celular enquanto EMA escreve “sozinho”.
EMA: fiz errado [= fala em tom baixo após escrever um <P> e o risca, *cf.* grifo vermelho no recorte 34d]
Com: Após riscar a letra errada, EMA repete a mesma letra riscada, mas imediatamente se dá conta disso.
EMA: ai, fiz errado de novo! [= fala em tom alto e risca a segunda ocorrência da letra <P>, ao lado da primeira já riscada, *cf.* grifo azul no recorte 34d]
[...]
Com: Após escrever “estavv” ao lado das duas letras riscadas antes, EMA risca a palavra parcialmente escrita (*cf.* grifo amarelo no recorte 34d) e continua na linha seguinte. GIO deixa de mexer no celular.
GIO: “estavam” “es-ta-vAM” [= silaba a forma verbal, enfatizando a nasalização da sílaba final]
EMA: eu ia botá “destavam” [= sorri, risca o <D> recém-escrito e, ao lado, escreve “estavam”, *cf.* grifo verde no recorte 34d]
Com: GIO volta a mexer no celular.
[...]
EMA: eu fiz o <A> sem querer aqui [= fala referindo-se ao <A> riscado no grifo roxo do recorte 34d]
“estavam EM UMA arena de luta no planeta chamado Júpiter” [= fala como se estivesse lendo a frase ainda não escrita e enfatiza as formas que deveriam estar no lugar do <A> riscado]
[...]
Com: EMA levanta levemente o caderno no qual está escrevendo e enrugando a testa.
EMA: eu fiz um <D> e na hora de fazê o risquinho fiz um <C> sem querê [= fala referindo-se ao grifo laranja do recorte 34d]
[...]
GIO: “estavam...”? [= fala após novamente deixar de mexer no celular]
EMA: “...numa... a...” / tem algum acento?
GIO: não
EMA: tá / “estavam numa a-reee a-reee-na” / certo? eu errei? [= pergunta após escrever “arn”, *cf.* grifo rosa no recorte 34d]
Com: EMA olha para GIO, mas, antes de este responder, a criança volta-se sobre a forma errada e a risca.
EMA: vô tê que fazê um risquinho
GIO: esqueceu do <E>?
EMA: ãrrã, vô tê que fazê aqui no ladinho
Com: EMA escreve corretamente a palavra “arena” ao lado da forma “arn” riscada, *cf.* grifo rosa no recorte 34d.

Recorte enunciativo 34b – Enunciado escrito

oi, BRIAN
 TUPOBEM COM VOCE!
 COMO TU TA?
 FAZ TEMPO QUE A XG A GENTE NAO
 SEVE. PU SINTO FAUTA DE BRINCA COM
 VOCE
 PE: P MANUEL
 R PARA: BRIAN

Recorte enunciativo 34c – Enunciado escrito

BL2

Recorte enunciativo 34d – Enunciado escrito

LOKI VS. HELA
 LOKI, P HELA ELES ESTAVAM
 ESTAVAM NUMA ARN ARENA DE
 DE LUTA NO PLANETA CHAMADO
 JUPITER.
 - VOCE QUE LVTAR EDKK, LOKI!
 - CLARO!!! VOCE PDD MAL VOU
 DESTRUIR VOCE PARA QUE NAO MATE MAIS
 NINGUEM!!!
 - AGORA VAI COMEÇAR A LUTA
 COMEÇAR A LUTA. O LOKI PEGOU AS
 SUAS DUAS ESPADAS E COMEÇOU
 ATACAR A HELA
 A HELA SE DEFENDEU COM UMA
 ESTACA GIGANTE AP ELA DEIXOU
 AS ESPADAS DO LOKI PRESAS
 AP ELA ABRIU O ATARQUE E MATOU O LOKI
 P FIM

Neste recorte enunciativo 34, destacam-se três aspectos.

O **primeiro aspecto** concerne à (tentativa de) sintagmatização de unidades gráficas a partir do reconhecimento de outras possibilidades – ainda que divergentes das convenções ortográficas – de atualizá-las.

Inicialmente, a criança tenta escrever a primeira ocorrência de “você” de forma abreviada, o que só não faz devido à intervenção do outro (“EMA: dá pra escrevê assim ó ‘vc’ = ‘você’? GIO: nã / escreve direitinho, né? [= enrugando a testa] <V> <O> = ‘vo’ <C> <Ê> = ‘cê’ EMA: ‘cê’ com o chapeuzinho do vovô? GIO: ãrrã Com: EMA escreve ‘você’ de forma não abreviada, cf. grifo vermelho no recorte 34b”).

Em seguida, EMA escreve, abreviadamente, a palavra “beleza” (“EMA: <L> <Z> [= soletra enquanto escreve ‘blz’ no canto da folha, cf. recorte 34c]” ‘beleza’ GIO: é tipo ‘você’, né? ‘vc’ EMA: não, mas é ‘be-le-za’ [= sílaba passando o lápis pelas letras da forma abreviada ‘blz’] GIO: sim, tira as vogais, né? Com: EMA assente sorrindo. GIO: o <E> de ‘be’, o <E> de ‘le’ e o <A> de...? EMA: <Z> GIO: ‘za’ @ só mantém as consoantes @ e o ‘você’ também / tu tira o <O> do ‘vo’ e o <E> do ‘cê’ / fica ‘vc’ EMA: é”).

Por fim, o locutor abrevia, também, a conjunção “que”, mas, interpelado pelo alocutário, finaliza a grafia da palavra, acrescentando, ao grafema <Q>, os grafemas <U> e <E> (“EMA: outro jeito de escrevê ‘que’ é assim, ó [= ri ao mostrar a letra <Q> sozinha] GIO: ah, sim, abreviação, né? [= sorri] EMA: é GIO: mas esse é o jeito da internet, né? [...] EMA: é / eu sei, maaas... ficaram escrevendo no chat do joguinho GIO: faz aí o ‘que’ normal / é <Q> <U> <E>, né? EMA: ãrrã Com: EMA completa a grafia da conjunção ‘que’, cf. grifo azul no recorte 34b”).

Chama a atenção, nesses segmentos, o fato de o outro comparar a tentativa de abreviação de “você” e a abreviação efetuada de “beleza”, mas a criança rejeitar uma tal comparação por, aparentemente, deter-se nas diferenças de forma e de sentido entre as duas palavras, sem compará-las a partir do procedimento enunciativo por meio do qual as atualiza ou tenta atualizar, bem como à forma conjuntiva “que”: o **procedimento da abreviação**.

Logo, a despeito das anuências de EMA quando GIO lhe fala de “abreviações”, de “vogais” e de “consoantes”, o que parece presidir a atitude de locutor da criança que se repete nas grafias de “você”, de “blz” e de “q”/“que” é menos um *conhecimento* acessível à consciência (e, por conseguinte, verbalizável intencionalmente) do que um *saber-fazer*, um saber da ordem da experiência *loquens scriptor* (e, portanto, vinculado tanto à sua sensibilidade de locutor quanto à sua história de enunciações – aí inclusas as enunciações escritas que produz digitalmente e aquelas no interior das quais se enuncia como leitor ao circular pelo universo particular relativamente coordenado dos jogos virtuais e de seus *chats*).

Igualmente ilustrativas do primeiro aspecto analisável neste recorte 34 (a saber, a sintagmatização de unidades gráficas via reconhecimento de possibilidades outras de atualizá-las) são a grafia da forma “a gente” e a grafia da segunda ocorrência de “você”.

Relativamente à forma “a gente” (*cf.* grifo amarelo no recorte 34b), quando EMA pergunta a GIO se tal forma se escreve “junto” e este lhe responde dizendo que a palavra escrita “junto” é uma palavra outra, os dois referem e correferem na busca de exemplos a esse respeito (“EMA: ‘agente...’ [= olha pensativo para GIO] GIO: ‘agente policial’ EMA: ‘agente secreto’ [= sussurra e ri] GIO: ‘agente secreto’ exatamente! / então, quando é junto ééé / EMA: ‘agente secreto! [= fala alto e ri] GIO: ‘agente secreto’”).

Após buscarem exemplos de usos da forma nominal “agente”, o outro a diferencia da forma pronominal “a gente”, diferença à qual resiste a criança (“GIO: e quando é separado é ‘a gente’ de ‘nós’ / ‘a’ @ ‘gente’ EMA: mais é igualzinho / é a mesma coisa [= sorri] GIO: é a mesma coisa na pronúncia, né? no som da palavra, mas na escrita é separadinho EMA: é”).

Se, no recorte anterior, a relação entre “tam” (de “também”) e “tão” era de **homofonia parcial**, neste recorte, a relação entre “a gente” e “agente” é de **homofonia total**. A despeito de ficar em dúvida quanto à segmentação gráfica da forma pronominal e a despeito da diferenciação pelo outro feita entre tal forma e a forma nominal homófona, a criança estranha as diferenças de sentido em razão da semelhança sonora.

Tal distinção entre “a gente” e “agente” testemunha em favor de afirmações de Benveniste como as seguintes: “[...] para dissipar as confusões de homofonia, [a ordem semiótica] deve manifestar, na grafia, sua *constituição distintiva em elementos discriminantes* (*sein / sê / [seio], saint / sê / [santo] etc.*)” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 156); “A escrita distingue os *signos* que o falar confunde, mostrando quais são os seus discriminadores” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 156).

Entretanto, a discriminação gráfica dos signos linguísticos não abraça todo o sistema, conforme o atestam os ditos homógrafos e homônimos perfeitos.

No caso dos homógrafos (signos com sentidos e com pronúncias diferentes, mas com grafias iguais – a exemplo de “colher” [nome] / “colher” [verbo]), a fonia se impõe como discriminadora desses signos.

No caso dos homônimos perfeitos (signos com sentidos diferentes, mas com pronúncias e com grafias iguais – a exemplo de “para” [verbo] / “para” [preposição]), o recurso ao contexto sintagmático e, mesmo, situacional torna-se incontornável na discriminação de tais formas.

Todos esses casos são sintomáticos da opacidade da língua, que Milner (2012, p. 17) traduz nos seguintes termos:

[...] é sempre possível – sem se esquivar da experiência imediata – fazer valer em toda locução uma dimensão do não idêntico. **Trata-se do equívoco e de tudo o que lhe diz respeito: homofonia, homossemia, homografia** – enfim, de tudo aquilo que sustenta o duplo sentido e o dizer em meias palavras, incessante tecido de nossas interlocuções.

Vê-se justamente que uma locução, quando trabalhada pelo equívoco, é ao mesmo tempo ela mesma e uma outra. Sua unicidade se refrata seguindo **séries indiscriminadas**, visto que todas elas, assim que nomeadas – **significação, sonoridade, escrita**, etimologia, sintaxe, trocadilho... –, refratam-se indefinidamente uma após a outra.

Relativamente à segunda ocorrência de “você” (*cf.* grifos verdes no recorte 34b), em um movimento solitário de escrita e devido à falta de espaço na linha em que se encontra, EMA suspende a grafia do pronome para retomá-la na linha seguinte (“Com: Ao escrever a sílaba ‘vo’ ao final da linha [*cf.* primeiro grifo verde no recorte 34b], EMA hesita, enquanto GIO está distraído no celular. EMA: peráí [= fala consigo mesmo, risca a sílaba ‘vo’ e, na linha seguinte, escreve ‘você’, *cf.* segundo grifo verde no recorte 34b]”).

Aqui, também, o locutor retorna sobre a língua realizada graficamente. Nesse caso, porém, tal retorno passa não por uma hesitação acerca da segmentação gráfica de uma forma linguística ou acerca de relações de semelhança e de diferença entre esta e outras formas, mas pelo aparente reconhecimento tanto da impossibilidade de continuá-la na mesma linha quanto da possibilidade de escrevê-la, na íntegra, na linha seguinte.

Poder-se-ia sugerir, ainda, que esse *retorno* consiste não no *reconhecimento* de (im)possibilidades e sim no *contorno* de uma dificuldade ou, mesmo, no *desconhecimento* ou no *esquecimento* de uma possibilidade outra, qual seja: proceder àquilo a que se chama de **translineação**, mantendo a sílaba inicial “vo” na linha anterior, continuando a palavra com a sílaba final “cê” na linha seguinte e assinalando a mudança de linha por meio do hífen.

Seja qual for o fator explicativo desse movimento do locutor sobre a língua, o fato é que *há* movimento. Um **movimento sui-reflexivo**. Não no sentido de “reflexão cognitiva”, mas no sentido de “reflexividade enunciativa”, a qual, embora não seja verbalizada em termos autorreferenciais (metalinguísticos), nem por isso é menos flagrante.

Outros movimentos *sui-reflexivos* do pequeno escrevente se dão a ver, mais explicitamente no que tange à verbalização, em um segmento anterior e em segmentos posteriores deste recorte 34.

O segmento anterior é, ainda, concernente à grafia de “a gente” (“Com: EMA começa a grafia de ‘a gente’, mas logo interrompe a escrita. EMA: **fiz errado** [= faz o risco do grifo amarelo do recorte 34b e, ao lado, escreve ‘a gente’”).

Os segmentos posteriores envolvem:

- (1) os erros na grafia da forma verbal “estavam” (“EMA: **fiz errado** [= fala em tom baixo após escrever um <P> e o risca, *cf.* grifo vermelho no recorte 34d] Com: Após riscar a letra errada, EMA repete a mesma letra riscada, mas imediatamente se dá conta disso. EMA: **ai, fiz errado de novo!** [= fala em tom alto e risca a segunda ocorrência da letra <P>, ao lado da primeira já riscada, *cf.* grifo azul no recorte 34d] Com: Após escrever ‘estavv’ ao lado das duas letras riscadas antes, EMA risca a palavra parcialmente escrita [*cf.* grifo amarelo no recorte 34d] e continua na linha seguinte. [...] EMA: **eu ia botá ‘destavam’** [= sorri, risca o <D> recém-escrito e, ao lado, escreve ‘estavam’, *cf.* grifo verde no recorte 34d]);
- (2) o erro na introdução, com o emprego de “a” em vez de “em uma”/“numa”, do que deveria ser um sintagma preposicional (“EMA: **eu fiz o <A> sem querer aqui** [= fala referindo-se ao <A> riscado no grifo roxo do recorte 34d] ‘estavam **EM UMA** arena de luta no planeta chamado Júpiter’ [= fala como se estivesse lendo a frase ainda não escrita e enfatiza as formas que deveriam estar no lugar do <A> riscado]”);
- (3) os erros na grafia da forma nominal “arena” (“Com: EMA levanta levemente o caderno no qual está escrevendo e enrugando a testa. EMA: eu fiz um <D> e na hora de fazê o risquinho fiz um <C> sem querê [= fala referindo-se ao grifo laranja do recorte 34d] [...] EMA: ‘estavam numa a-reee a-reee-na’ / **certo? eu errei?** [= pergunta após escrever ‘arn’, *cf.* grifo rosa no recorte 34d] Com: EMA olha para GIO, mas, antes de este responder, a criança volta-se sobre a forma errada e a risca. EMA: **vô tê que fazê um risquinho** GIO: **esqueceu do <E>?** EMA: **ãrrã, vô tê que fazê aqui no ladinho** Com: EMA escreve corretamente a palavra ‘arena’ ao lado da forma ‘arn’ riscada, *cf.* grifo rosa no recorte 34d”).

Se não é possível – à luz da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita aqui proposta – atribuir, a tais verbalizações de Emanuel, uma consciência metalinguística que, nos segmentos anteriores, comandaria as suas repetidas autocorreções, como explicar esses movimentos? Trata-se de uma questão a ser retomada na subseção seguinte, mas podemos já antecipar que o retorno da língua sobre si mesma aqui flagrado diz de sua **autossemiotização**, diz de sua capacidade única dentre os sistemas de signos de não só interpretar (significar) todos os demais sistemas, mas também de interpretar (significar e objetivar) a si própria.

De acordo com Capristano e Chacon (2014, p. 203), “Em momentos como esse, o [...] escrevente deixa de ocupar a posição de (ou deixa de figurar como) ‘utilizador’ de estruturas da sua língua e passa, **momentaneamente**, a ocupar o lugar de ‘observador’ dessas estruturas”.

Da “utilização” e da sintagmatização da língua em sua realização gráfica no ato de escrever, a criança passa, então, à sua “observação” e à sua (re)sintagmatização no ato de ler.

Uma ressalva, porém: essa “observação” é “momentânea” porque já efeito da ação, sobre a criança enquanto escrevente e leitora, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema e que, nessa remodelagem semiológica, “dá-se a ver” para o pequeno escrevente-leitor não transparentemente, mas em sua opacidade mesma, e “dá-se a ver” sempre de maneira singular, na momentaneidade de cada *aqui-agora* e na imprevisibilidade dos efeitos da **relação entre o contínuo e o discreto**.

5.3.2 Segundo tempo metodológico: análise da macro-operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita

No primeiro tempo metodológico desta seção, foram analisadas oito micro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita.

Quanto ao *corpus* de Helena, trata-se das seguintes micro-operações:

- I – Reconhecimento, pela criança, de outras letras de seu nome próprio, de letras alheias a este e de letras nele ausentes
- II – Redução do repertório grafemático a partir da fixação da série alfabética

Quanto ao *corpus* de Emanuel, trata-se das seguintes micro-operações:

- I – Reconhecimento, pela criança, de não coincidências entre a sua escrita e a escrita do outro, bem como entre a sua escrita e a fala do outro
- II – Reconhecimento, pela criança, da possibilidade de uma mesma unidade grafemática ser atualizada em diferentes formatos tipográficos
- III – Dissociação e integração da unidade silábica e de seus constituintes intrassilábicos na conversão fonema-grafema
- IV – Seleção de unidades linguísticas de diferentes níveis na sintagmatização do discurso escrito a partir de relações distribucionais e de relações integrativas
- V – Sintagmatização de palavras no discurso escrito como globalidade enunciativa produzida com vistas ao desencadeamento de efeitos de sentido e de referência relativamente deliberados
- VI – (Re)sintagmatização de unidades gráficas a partir do reconhecimento tanto de outras possibilidades de atualizá-las quanto de erros em sua atualização

Neste segundo tempo metodológico da seção, será analisada a macro-operação semiológico-enunciativa que estenografa o conjunto das micro-operações anteriores: a **operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita**. No cerce dessa macro-operação, estão a **relação língua-locutor** e o **mecanismo da autossemiotização da língua**

Na “Aula 12” das *Últimas aulas*, em excerto já parcialmente citado nesta tese e, a seguir, reproduzido na íntegra, lemos:

A autossemiotização da língua:

[início de nota de ouvinte]

A escrita foi sempre e por toda parte o instrumento que permitiu à língua semiotizar a si mesma.

[fim de nota de ouvinte]

Isso quer dizer que o falante se detém sobre a língua em vez de se deter sobre as coisas enunciadas; ele leva em consideração a língua e a descobre significante; **ele observa recorrências, identidades, diferenças parciais**, e essas observações se fixam em representações gráficas que objetivam a língua e que suscitam, enquanto imagens, a própria materialidade da língua.

A escrita e, mais particularmente a escrita alfabética, é o *instrumento da autossemiotização da língua*. Como? Em virtude das seguintes proposições:

1) 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.

2) 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**. (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 156).

Dessa longa citação, retenho três ideias mestras: a ideia de **objetivação**, a ideia de **descrição** e a ideia de **observação**.

A ideia de *objetivação* envolve a relação de autointerpretância em que a língua, ao voltar-se sobre si mesma, autossemiotiza-se, sendo “[a] escrita o instrumento e a manifestação do processo de autossemiotização da língua” (BENVENISTE *in* LAPLANTINE, 2013, s/p.).

Já a ideia de *descrição* implica a relação de autointerpretância em que a língua, ao voltar-se sobre si mesma, “é capaz de se tomar, [ela] própria, como objeto” e de “se descrever em seus próprios termos” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 120).

Essas duas relações semiológicas atualizam a propriedade de autointerpretância da língua, a saber, a sua capacidade de semiotizar-se em uma substância semiológica outra (objetivação gráfica) e de significar-se em seus termos próprios (descrição metalinguística).

Por sua vez, a ideia de *observação* supõe a relação de autointerpretância na qual o falante-escrevente, ao voltar-se sobre a língua, pode atualizar as seguintes capacidades locutórias (embora nem sempre o faça, especialmente quanto à terceira):

- (1) o reconhecimento e a compreensão como, respectivamente, as capacidades “de perceber a identidade entre o anterior e o atual, de uma parte, e [...] de perceber a significação de uma enunciação nova, de outra” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 66);
- (2) “a decomposição da unidade de língua; portanto, a possibilidade de considerar a língua como forma, como independente daquilo que ela comunica” (BENVENISTE, 2014 [2012], p. 148, nota de oitenta);
- (3) a criação de “um segundo nível de enunciação, em que se torna possível sustentar proposições significantes sobre a significância” (BENVENISTE, 1974 [1969], p. 65).

Se as ideias de *objetivação* e de *descrição* situam-se mais no âmbito da **autointerpretância da língua** e se a ideia de *observação* situa-se mais no âmbito da **autointerpretância do locutor**, esses dois âmbitos imbricam-se no ato de enunciação em que o falante-escrevente atualiza a propriedade de autointerpretância da língua em uma relação de autointerpretância dela consigo mesma, seja ao realizá-la graficamente, seja ao comentá-la metalinguisticamente, seja ao efetuar as duas atividades simultaneamente.

Desse imbricamento, dão testemunho as micro-operações de aquisição da escrita analisadas nesta seção, as quais podem ser divididas em dois grupos. No primeiro grupo, estão as micro-operações que colocam em cena o **reconhecimento**, pela criança, da escrita como um todo constituído de partes (*cf.* recortes 27, 29 e 30). No segundo grupo, estão as micro-operações que põem em relevo a **ação** do locutor sobre a escrita como um todo constituído de partes (*cf.* recortes 28, 31, 32, 33 e 34).

Todas e cada uma dessas micro-operações são representativas da macro-operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita. Mas o que diferencia essa terceira macro-operação da primeira, a de deslocamento de lugar enunciativo? Em ambas, não há tanto uma relação da criança com a escrita como uma totalidade formada por segmentos quanto um foco maior na forma do que no sentido e na referência?

Ora, se, na primeira macro-operação, o que está em causa é a **inserção** da criança na estrutura enunciativa e na estrutura semiológica da língua em sua realização gráfica, na terceira macro-operação, a criança – já inserida nessas duas estruturas e mais **mergulhada** na estrutura enunciativa (devido à segunda macro-operação, a de desdobramento do duplo funcionamento do discurso escrito), **mergulha**, também e simultaneamente, na estrutura semiológica.

Esse mergulho é responsável não só por um reconhecimento da globalidade gráfica e de seus componentes (reconhecimento que rebenta na primeira macro-operação e que se cristaliza nesta terceira), mas também por uma ação do locutor sobre tais globalidade e componentes. Por

globalidade gráfica, deve-se entender, aqui, a escrita em sua dimensão tanto semiótica (sistêmica) quanto semântica (discursiva), dimensões que, agindo sobre o pequeno escrevente, possibilitam que este sobre elas também aja em alguma medida.

Tal ação, entretanto, não faz ver senão o enredamento da criança pela rede alfabética, enredamento que, de um lado, é conseqüente à necessária **redução** do repertório de signos gráficos de sua língua materna e que, de outro lado, tem por conseqüência a **obliteração** tanto dos grafismos indistintos – rabiscos – quanto dos grafismos distinguíveis apenas iconicamente – desenhos –, os quais imperam na aurora da escrita infantil (*cf.* recorte 28).

Da ausência de representação gráfica via rabisco à representação gráfica da língua via letra, passando pela representação gráfica do mundo via ícone⁵⁸, acompanhamos a trajetória de uma escrita que, para se semiotizar como a escrita de uma língua, necessita se submeter à “etapa decisiva da redução do número de signos gráficos” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 142, nota de ovinete).

Essa etapa não é aqui vista como parte de um processo de desenvolvimento e, portanto, cronologicamente marcada em relação a etapas quer anteriores, quer posteriores. Trata-se, antes, de um momento da história de enunciações escritas da criança no qual a letra passa a dominar as suas produções gráficas. Momento que, se é verdade que se segue a momentos caracterizados por outras **dominâncias**⁵⁹ (a do rabisco e a do ícone), não pode ser concebido como um estado de conhecimento ordenado relativamente a outros estados de igual natureza.

Em sua dimensão semiótica, então, a escrita se estabelece como um todo constituído de partes mediante a remodelagem semiológica do sistema da língua, mais especificamente do caractere **natureza e número de signos**, remodelagem que, nesse sistema, introduz um inventário de novas unidades e o seu algoritmo combinatório.

Tal introdução passa por dois processos capitais: além da redução do número de signos gráficos mínimos (grafemas e seus traços distintivos), a **distribuição** destes no sistema. Essa distribuição preside tanto as relações entre eles próprios – nos níveis hipografemático e grafemático – quanto as suas correspondências com os signos fônicos mínimos (fonemas e seus traços distintivos) – unidades dos níveis correlatos, o hipofonemático e o fonemático.

⁵⁸ Por *representação gráfica do mundo*, refiro-me à representação icônica, em contraste com a *representação gráfica da língua* (representação linguística). A dimensão representacional em jogo, aqui, é de caráter semiológico. Contudo, pode-se, também, considerar uma representação gráfica do mundo desde uma dimensão representacional de caráter enunciativo. Nesse caso, trata-se não de uma iconização do pensamento (realidade materializada imagetivamente), mas de uma autorreferência da enunciação escrita (realidade discursivizada graficamente). Dessa representação gráfica do mundo via discurso escrito, são particularmente ilustrativos os recortes analisados na segunda macro-operação semiológico-enunciativa de aquisição da escrita (*cf.* 5.2 *supra*).

⁵⁹ Na seção de síntese das análises (*cf.* 5.4 *infra*), serão abordadas mais detidamente as noções de *obliteração* e de *dominância* (*cf.* DE LEMOS, 2006a, 2006b).

Introduzidos e distribuídos semioticamente, os grafemas se prestam à ação do locutor sobre a dimensão semântica, na qual são por ele integrados a unidades de níveis superiores – sílabas, morfemas, lexemas. Nessa **integração**, todos esses signos inferiores à frase convertem-se, na sintagmatização desta (*cf.* recorte 32), em palavras enquanto segmentos discursivos dotados de sentido e de referência, tanto localmente (o sentido da palavra como o seu emprego/função proposicional na cadeia frasal e o referente da palavra – no caso da palavra lexical – como o objeto discursivo ao qual esta remete) quanto globalmente (o sentido da frase como a sua ideia global e a referência da frase tanto como o estado de coisas que a provoca quanto como a situação de discurso por ela configurada).

Em “Os níveis da análise linguística” (1962/1964), Benveniste declara que, por serem discretas, as unidades da língua admitem duas espécies de relação: “Entre os elementos de mesmo nível, as relações são *distribucionais*; entre elementos de nível diferente, são *integrativas*” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 133).

No que tange às relações distribucionais, estas concernem às ideias benvenistianas de *distribuição* (como a realidade mesma de uma unidade linguística em termos de suas latitudes combinatórias de ordem sintagmática e associativa) e de *critério distribucional* (como a admissão ou não de unidades em dadas posições e em dadas sequências). Disso, pode-se inferir que as distribuições consistem nas possibilidades de combinação das unidades tanto no sistema quanto no discurso.

No que tange às relações integrativas, Benveniste as vincula ao que denominou, no mesmo artigo, *condição linguística do sentido*. Para ele, a condição do reconhecimento de uma unidade como distintiva (significante, portanto) em um dado nível é a identificação dessa unidade em uma unidade de nível superior, na qual ela preenche uma *função integrante*.

Além dessa identificação semiótica, o aceite do grafema como tal passa, também, pelo reconhecimento da possibilidade de sua atualização em diferentes formatos tipográficos (*cf.* recorte 30), sem que isso comprometa o seu valor como “unidade distintiva, opositiva, delimitada por outras unidades” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 137), que tem “uma distribuição no seu nível respectivo, [além de] um emprego no nível superior” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 139).

Embora, no texto de 1962/1964, Benveniste utilize o termo *relação* para se referir tanto às relações distribucionais e integrantes quanto às relações associativas (paradigmáticas) e sintagmáticas, as associativas não equivalem às distribucionais nem as sintagmáticas equivalem às integrantes. Afinal, as relações distribucionais concernem tanto às relações associativas quanto às relações sintagmáticas em termos de latitudes combinatórias das unidades da língua

nessas duas ordens (associativa e sintagmática). De igual maneira, as relações integrantes parecem ativar as duas ordens, pois a integração de uma determinada unidade em uma unidade de nível superior mobiliza, a um só tempo, seleção associativa e conexão sintagmática de elementos linguísticos (*cf.* recorte 32).

Segundo Benveniste, com exceção do merisma/traço distintivo (que integra o fonema/grafema, mas não tem constituintes de natureza linguística) e da frase (que tem constituintes, mas não integra unidade superior alguma⁶⁰), as unidades linguísticas são, simultaneamente, **constituintes e integrantes**.

A esse respeito, a distinção *constituente/integrante* cumpre “uma função de importância fundamental. Pensamos encontrar aqui o princípio que governa, nas unidades dos diferentes níveis, a relação entre FORMA e SENTIDO” (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 134). Tais noções são definidas, no artigo de 1962/1964, nos seguintes termos:

A *forma* de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de **dissociar-se** em constituintes de nível inferior.

O *sentido* de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de **integrar** uma unidade de nível superior.

Forma e sentido aparecem assim como propriedades conjuntas, dadas necessária e simultaneamente, inseparáveis no funcionamento da língua. (BENVENISTE, 2005 [1962/1964], p. 135-136).

Com efeito, além da redução do repertório de unidades gráficas, da distribuição destas no semiótico e da sua integração no semântico enquanto unidades constituintes e integrantes, outra noção fundamental para – em uma perspectiva semiológico-enunciativa – entendermos a aquisição da escrita é a noção de **dissociação**.

Ao passo que a integração de uma unidade em uma unidade de nível superior conduz (em uma direção ascendente) ao sentido e à referência, a dissociação de uma unidade em constituintes de nível inferior leva (em uma direção descendente) à forma.

Na aquisição da escrita, essa dissociação – com a sua conseqüente (mas não permanente) suspensão comunicacional – impõe-se à criança, por um lado, na conversão fala-escrita e na correspondência fonema-grafema (no ato enunciativo de escrita) e, por outro lado, na conversão escrita-fala e na correspondência grafema-fonema (no ato coenunciativo de leitura).

⁶⁰ Cabe recordar que o termo *frase* tem, em Benveniste, três acepções: (1) frase enquanto nível superior da análise linguística; (2) frase enquanto o próprio discurso (visto tanto como enunciação/processo quanto como enunciado/produto); (3) frase enquanto segmento do discurso. Em nenhuma dessas acepções, a frase é tomada como integrante de uma unidade de nível superior – nem mesmo na acepção (3), pois o discurso não representa um nível a mais da arquitetura sistêmica, mas sim um universo outro: o da colocação em ato dessa arquitetura.

Porém, se a dissociação da unidade silábica em seus constituintes intrassilábicos (*cf.* recorte 31) é **condição** da configuração da escrita infantil como uma escrita de base alfabética, tal dissociação é também – e sobretudo – **efeito** da escrita constituída e da ação desta sobre a criança nas diferentes práticas sociais em torno do escrever e do ler das quais participa ela no interior de universos particulares relativamente coordenados. Tais universos caracterizam-se tanto por uma certa regularidade de modos enunciativos de escrita e de leitura quanto pela singularidade e pela heterogeneidade das situações discursivas e das relações intersubjetivas sediadas nesses universos e mediadas por tais modos. São exemplos disso as abreviações que – oriundas do universo social e cultural dos *games* na internet e de seus *bate-papos* – compõem na escrita de EMA (*cf.* recorte 34).

Cabe ressaltar, no entanto, que se trata de condição e de efeito de *ordem linguística*: é a língua estruturada no/do outro constituindo a língua em estruturação na/da criança. Não se trata, então, da *relação de reciprocidade* nos termos em que é defendida pelos partidários da chamada *consciência metalinguística*, mais especificamente da dimensão desta nomeada como *consciência fonêmica* (*cf.*, por exemplo, SOARES, 2017, p. 107). Segundo essa linha de pensamento, haveria, entre a dita consciência fonêmica e a aquisição da escrita, uma relação não unidirecional, mas recíproca, pois, ao interagirem entre si, uma influenciaria a outra no desenvolvimento da escrita como objeto de conhecimento e da criança como sujeito cognoscente que sobre esse objeto atua.

A essa hipótese de reciprocidade, subjaz uma crença que, em uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita, não parece possível sustentar: a crença em uma simetria entre a cognição e a língua, que não raro pende para a crença em uma assimetria entre esses dois polos na qual o cognitivo tem primazia sobre o linguístico.

Em vez de “consciência metalinguística” na aquisição da escrita, o que, a partir de Benveniste, pode-se defender é uma **sensibilidade locutória**, concebida em termos de efeito da ação da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema sobre a criança enquanto locutor (escrevente e leitor) de sua língua materna e participante da sociedade desta.

Além do reconhecimento da restrição do inventário grafemático, do estabelecimento das relações tanto distribucionais quanto integrativas das unidades gráficas e da dissociação destas em constituintes de nível inferior, tal sensibilidade locutória também conduz a criança ao reconhecimento das não coincidências entre a sua escrita e a escrita/fala do outro (*cf.* recorte 29), bem como à sintagmatização de seu discurso escrito com vistas à comunicação (*cf.* recorte 33) e à (re)sintagmatização desse discurso com vistas à autocorreção (*cf.* recorte 34).

Se o deslocamento entre o lugar enunciativo de escrevente e o lugar coenunciativo de leitor ocorre desde a primeira macro-operação, é nesta terceira macro-operação que o trânsito entre tais lugares passa a ser sustentado, pela criança, de maneira relativamente independente. Trata-se de uma relativa independência tanto do outro presente no *aqui-agora* quanto do preenchimento dos lugares (co)enunciativos de falante e de ouvinte.

Na sustentação desse trânsito escrita-leitura, a leitura silenciosa assoma em relação à leitura em voz alta e o **monólogo**, em relação ao **diálogo**. Dão mostras de um tal movimento o recorte 27 (no qual Helena, antes de instanciar a forma opaca que dá os ares da letra <S> espelhada, “pensa” durante longos segundos, parece reconhecê-la como instanciável e, então, instancia-a) e o recorte 34 (no qual Emanuel sucessivamente erra e corrige os próprios erros sem precisar reconhecê-los em uma leitura em voz alta, embora o faça em comentários).

O “monólogo” é aqui concebido em termos benvenistianos, como “um diálogo interiorizado, formulado em ‘linguagem interior’, entre um eu locutor [falante ou escrevente] e um eu ouvinte [ou leitor]” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 88).

Na aquisição da escrita, nessa “transposição do diálogo em ‘monólogo’, onde EGO ou se divide em dois, ou assume dois papéis” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 88), a criança enquanto locutor desdobra-se entre um sujeito da enunciação que advém do ato enunciativo de escrita e um sujeito da enunciação que advém do ato (co)nunciativo de leitura⁶¹. Trata-se de um desdobramento cuja “possibilidade é facultada pelo aparelho lingüístico da enunciação, *sui-reflexivo*” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 88).

Essa *sui-reflexividade* é consequente à discretização mesma de um tal aparelho em níveis e em unidades, assim como à ação dessa discretização sobre o escrevente-leitor em constituição. Dessa maneira, ao voltar-se sobre si própria na autosemiotização via tanto objetivação gráfica quanto atividade metalingüística (*atividade* e não *consciência*), a língua possibilita que o locutor – em cujo discurso ela se atualiza vocal e graficamente – sobre ela também volte.

Nem evidências de “acúmulo de conhecimento” nem evidências de “estratégias intencionais”: os movimentos de retorno do locutor sobre a língua em sua realização gráfica são efeitos do jogo da própria língua, um jogo tanto semântico quanto semiótico.

⁶¹ A partir de Benveniste, o desdobramento do locutor em um *eu escrevente* e em um *eu leitor* é igualmente abordado por Knack e Oliveira (2017) e por Oliveira (2022b), porém no âmbito do ensino-aprendizagem de língua materna em contextos de escolarização mais avançada e não – como nesta tese – no âmbito da aquisição da escrita pela criança em contexto não escolar.

Se a segunda macro-operação é ilustrativa do **jogo semântico** (estrutura enunciativa), esta terceira macro-operação é representativa do **jogo semiótico** (estrutura semiológica⁶²), sendo a primeira macro-operação a condição de possibilidade desse duplo jogo:

O senhor tem aí [no eixo associativo e no eixo sintagmático da língua] o princípio e a chave do que se chama a estrutura. Para atingi-la é necessário: 1.º isolar os **elementos distintivos** de um **conjunto finito**; 2.º estabelecer as **leis de combinação** destes elementos.

Todas as vezes que o senhor tem estas possibilidades, o senhor contrói uma estrutura. A sociedade é uma estrutura: encontramos nela os elementos em um certo agenciamento; temos homens e mulheres de diferentes idades, em diferentes situações, em diferentes classes; conseqüentemente temos aí já **as identidades e as diferenças que permitem constituir um jogo**, e a primeira característica de um jogo é que as peças sejam em número limitado; em seguida, é necessário que cada elemento seja outra coisa que o outro: que padre seja outra coisa que trabalhador e trabalhador outra coisa que soldado e assim por diante. (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 33).

São a inserção (na primeira macro-operação) e o mergulho (na segunda e na terceira macro-operações) da criança no jogo tanto semântico quanto semiótico da língua em sua realização gráfica o que confere, à sua (da criança) escrita, nuances enunciativas que indiciam “a *performância* de palavra e o seu *performador*” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 303). Desse caráter performático da escrita, dá especial testemunho o recorte 33, no qual Emanuel recorre aos procedimentos do paralelismo e da enumeração para dizer, ao seu primo mais novo, da não existência do Papai Noel, da Fada do Dente e do Coelhoinho da Páscoa.

A **mudança geral** identificável no interior da terceira macro-operação semiológico-enunciativa de aquisição da escrita aqui analisada – a operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita – envolve uma passagem do reconhecimento *da* à ação *sobre* a escrita como um todo constituído de partes.

A **lógica explicativa** dessa grande mudança pode ser assim formulada:

Na aquisição da escrita, sob o efeito da ação da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema, a criança enquanto escrevente e leitora passa de X a Y, em que

- *X representa o reconhecimento da e*
- *Y representa a ação sobre a escrita como um todo constituído de partes na relação entre o contínuo e o discreto dos níveis e das unidades linguísticas.*

⁶² O adjetivo *semiológico* tem, em Benveniste, ao menos duas acepções. Em uma primeira acepção, mais estrita, *semiológico* equivale a *semiótico*. Em uma segunda acepção, mais ampla, *semiológico* inclui tanto a ideia de *semiótico* quanto a ideia de *semântico*. Ao falar em *estrutura semiológica*, refiro-me à primeira acepção, vinculada à natureza da língua como sistema de níveis e de unidades significantes e discretizáveis.

Em síntese, se, na primeira macro-operação, a relação locutor-língua dá-se a ver, no *corpus* de Helena, com a dominância do **rabisco** e, no *corpus* de Emanuel, com a dominância das **relações fala-escuta/escrita-leitura**; e se, na segunda macro-operação, as relações locutor-alocutário/alocução-mundo dão-se a ver, no *corpus* de Helena, com a dominância do **ícone** tanto na simulação de leitura quanto na produção gráfica e, no *corpus* de Emanuel, com a dominância das **relações pessoa-espaco-tempo**; nesta terceira macro-operação, a relação língua-locutor dá-se a ver, no *corpus* de Helena, com a dominância da **letra** e, no *corpus* de Emanuel, com a dominância das **relações contínuo-discreto**.

5.4 Síntese e encaminhamentos: das macro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita a uma visão relacional da mudança no vir a ser escrevente

Os Quadros 10, 11 e 12 sintetizam, nas páginas seguintes, os resultados das análises de escrita infantil que, no presente capítulo, foram efetuadas à luz da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita nesta tese delineada. Após apresentar tais quadros, em um movimento de retorno à teoria a partir da empiria, buscarei tirar consequências teóricas das descrições e das explicações sintetizadas.

Quadro 10 – Síntese analítica da macro-operação de deslocamento de lugar enunciativo.

RELAÇÃO SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVA	MECANISMO SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVO	MICRO-OPERAÇÕES SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVAS DE HELENA	MICRO-OPERAÇÕES SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVAS DE EMANUEL	MUDANÇA GERAL	LÓGICA EXPLICATIVA
Relação locutor-língua	Mecanismo da (inter)subjetividade	<p>I – Convocação da criança pelo outro para que preencha o lugar coenunciativo de leitor</p> <p>II – Convocação da criança pelo outro para que preencha o lugar enunciativo de escrevente</p> <p>III – Apresentação, à criança e pelo outro, de artefatos e de modos próprios à enunciação escrita</p> <p>IV – Apresentação, à criança e pelo outro, da letra inicial do nome próprio dela</p> <p>V – Alternância, pela criança, de atitude de locutor em relação ao preenchimento dos lugares de leitor e de escrevente</p> <p>VI – Manejo, pela criança, de artefatos e de modos próprios à enunciação escrita</p> <p>VII – Tentativa de produção, pela criança, das letras iniciais de seu nome próprio</p>	<p>I – Convocação da criança pelo outro para que preencha o lugar coenunciativo de leitor</p> <p>II – Convocação da criança pelo outro para que preencha o lugar enunciativo de escrevente</p> <p>III – Projeção da escuta da criança sobre a sua escrita na grafia de seu nome próprio</p> <p>IV – Preenchimento, pela criança, do lugar coenunciativo de leitor via atualização tanto de uma memória de experiência leitora quanto de uma leitura em voz alta e silabada</p> <p>V – Preenchimento, pela criança, do lugar enunciativo de escrevente via trânsito entre distintos lugares (co)enunciativos</p>	Passagem do preenchimento dos lugares de falante e de ouvinte ao preenchimento dos lugares de escrevente e de leitor	<p>Na aquisição da escrita, convocada pelo outro da alocação falada (conjunção <i>eu-tu</i>), mas também fazendo abstração desse outro e dessa alocação (disjunção <i>eu/tu</i>), a criança começa a ser inserida e a inserir-se na estrutura enunciativa e na estrutura semiológica da língua em sua realização gráfica, deslocando-se tanto de X a Y quanto entre X e Y, em que</p> <ul style="list-style-type: none"> • X representa o lugar enunciativo de falante e o lugar coenunciativo de ouvinte e • Y representa o lugar enunciativo de escrevente e o lugar coenunciativo de leitor

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 11 – Síntese analítica da macro-operação de desdobramento do funcionamento do discurso escrito.

RELAÇÕES SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVAS	MECANISMO SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVO	MICRO-OPERAÇÕES SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVAS DE HELENA	MICRO-OPERAÇÕES SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVAS DE EMANUEL	MUDANÇAS GERAIS	LÓGICAS EXPLICATIVAS
<p>Relações locutor-alocutário e alocação-mundo</p>	<p>Mecanismo do duplo funcionamento discursivo</p>	<p>I – Assunção, pela criança, e atribuição, ao outro da alocação falada, de diferentes papéis figurativos via simulação de leitura em voz alta</p> <p>II – Circulação, pelo mesmo enunciado escrito, de representações icônicas e de representações linguísticas produzidas tanto pela criança quanto pelo outro da alocação falada</p> <p>III – Pregnância tanto da situação imediata de enunciação quanto da letra inicial do nome próprio na grafia de nomes alheios e na legendagem de desenhos</p> <p>IV – Deslizamento, pela criança, da letra ao rabisco na passagem da grafia do nome próprio à grafia de um nome alheio</p>	<p>I – Legendagem de desenhos não destinados a um alocutário explícito</p> <p>II – Representação gráfica de um mesmo referente via iconização e verbalização</p> <p>III – Implantação, no enunciado escrito, de alocutário real e individual</p> <p>IV – Implantação, no enunciado escrito, de alocutário imaginado</p> <p>V – Implantação, no enunciado escrito, de alocutário coletivo</p> <p>VI – Simulação, via estória escrita, de acontecimento imaginado</p> <p>VII – Retomada, via relato escrito, de acontecimento passado</p> <p>VIII – Projeção, via carta escrita, de acontecimento futuro</p>	<p>Mudança intersubjetiva:</p> <p>Passagem da enunciação escrita sem implantação de alocutário explícito à enunciação escrita com explicitação de alocutário, qualquer que seja o grau de presença a ele atribuído</p>	<p>Lógica da mudança intersubjetiva:</p> <p>Na aquisição da escrita, com a estabilização da objetivação gráfica da língua e com a atualização da condição de diálogo em estruturas de diálogo, o funcionamento intersubjetivo do discurso escrito desdobra-se, o que permite à criança passar de X a Y, em que</p> <ul style="list-style-type: none"> • X representa a enunciação escrita sem implantação de alocutário explícito e • Y representa a enunciação escrita com explicitação de alocutário, real ou imaginado, individual ou coletivo

				<p>Mudança referencial:</p> <p>Passagem do <i>aqui-agora</i> da alocução falada à complexa rede de relações espaço-temporais desdobrada pela alocução escrita</p>	<p>Lógica da mudança referencial:</p> <p>Na aquisição da escrita, com a instalação de uma grafia que reproduz a fonia a partir da autossemitização enquanto representação semiológica fala-escrita e da autorreferência enquanto representação enunciativa língua-realidade, o funcionamento referencial do discurso escrito desdobra-se, o que permite à criança passar de X a Y, em que</p> <ul style="list-style-type: none"> • X representa o <i>aqui-agora</i> da alocução falada e • Y representa a complexa rede de relações espaço-temporais desdobrada pela alocução escrita na simulação, na retomada e na projeção de acontecimentos
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 12 – Síntese analítica da macro-operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita.

RELAÇÃO SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVA	MECANISMO SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVO	MICRO-OPERAÇÕES SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVAS DE HELENA	MICRO-OPERAÇÕES SEMIOLÓGICO-ENUNCIATIVAS DE EMANUEL	MUDANÇA GERAL	LÓGICA EXPLICATIVA
Relação língua-locutor	Mecanismo da autossemiotização da língua	<p>I – Reconhecimento, pela criança, de outras letras de seu nome próprio, de letras alheias a este e de letras nele ausentes</p> <p>II – Redução do repertório grafemático a partir da fixação da série alfabética</p>	<p>I – Reconhecimento, pela criança, de não coincidências entre a sua escrita e a escrita do outro, bem como entre a sua escrita e a fala do outro</p> <p>II – Reconhecimento, pela criança, da possibilidade de uma mesma unidade grafemática ser atualizada em diferentes formatos tipográficos</p> <p>III – Dissociação e integração da unidade silábica e de seus constituintes intrassilábicos na conversão fonema-grafema</p> <p>IV – Seleção de unidades linguísticas de diferentes níveis na sintagmatização do discurso escrito a partir de relações distribucionais e de relações integrativas</p> <p>V – Sintagmatização de palavras no discurso escrito como globalidade enunciativa produzida com vistas ao desencadeamento de efeitos de sentido e de referência relativamente deliberados</p> <p>VI – (Re)sintagmatização de unidades gráficas a partir do reconhecimento tanto de outras possibilidades de atualizá-las quanto de erros em sua atualização</p>	Passagem do reconhecimento <i>da</i> à ação <i>sobre</i> a escrita como um todo constituído de partes	<p>Na aquisição da escrita, <i>sob</i> o efeito da ação da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema, a criança enquanto escrevente e leitora passa de X a Y, em que</p> <ul style="list-style-type: none"> • X representa o reconhecimento <i>da</i> e • Y representa a ação <i>sobre</i> a escrita como um todo constituído de partes na relação entre o contínuo e o discreto dos níveis e das unidades linguísticas

Fonte: Elaborado pelo autor.

As três macro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita – a **operação de deslocamento de lugar enunciativo**, a **operação de desdobramento do duplo funcionamento do discurso escrito** e a **operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita** –, sintetizadas nos Quadros 10, 11 e 12, não são aqui vistas como estágios.

Isso porque tais macro-operações não supõem um processo de desenvolvimento no qual se sucederiam uma à outra em uma sequência ordenada e linear de aprendizagem da escrita enquanto objeto cognoscente pela criança enquanto sujeito epistêmico, que formularia hipóteses conceituais sobre esse objeto, a exemplo das hipóteses pré-silábica, silábica e alfabética propostas pelo construtivismo psicogenético de Emília Ferreiro (*cf.* FERREIRO; TEBEROSKI, 1999 [1979]; TEBEROSKY, 1985, 1990).

Uma tal concepção desenvolvimentista é barrada por qualquer teoria linguística que considere a língua como ordem própria, como sistema que, por conter unidades que são efeitos de relações, não admite uma visão atomística, de parcelamentos em partes a serem construídas por uma cognição supostamente anterior a essa construção e dela determinante.

A esse respeito, Cláudia de Lemos afirma que “Sistema e/ou estrutura são incompatíveis com a concepção de língua como um objeto de conhecimento parcelável, cujas unidades, categorias, regras ou estruturas possam ser ordenadas segundo graus de complexidade definidos relativamente a uma suposta natureza do aprendiz” (DE LEMOS, 2000, p. 56).

Se, a essa concepção de língua enquanto sistema, juntarem-se uma concepção de língua enquanto discurso e uma concepção de sujeito enquanto efeito da enunciação sempre singular e heterogênea de um locutor, outra impossibilidade teórica se apresenta, qual seja, a impossibilidade de suplantar-se a singularidade e a heterogeneidade em prol da regularização e da homogeneização das produções linguísticas da criança.

A esse propósito, pergunta-se Carmem Luci da Costa Silva (2009, p. 284): “Pode uma teoria enunciativa de aquisição da linguagem tratar a mudança de relação da criança com a linguagem em estágios e fases?”, ao que a autora responde: “Parece-nos que *não*, já que a própria noção de *enunciação* impossibilita conceber a repetibilidade e a generalidade, fenômenos que, de certa forma, sustentam a noção de estágio”, a qual não tem, pois, lugar em uma perspectiva teórica da aquisição que “problematiza justamente a invariância dos dados e a generalidade dos resultados” (SILVA, 2009, p. 286)⁶³.

⁶³ Nessas citações de Silva (2009), as duas ocorrências do termo *generalidade* correspondem ao que, nesta tese, a partir de Normand (2000), chamo de *generalização empírica dos resultados* e não ao que, igualmente a partir da segunda autora, aqui chamo de *generalidade teórica dos princípios de teorização e de tratamento dos dados*.

Dessas duas autoras, a despeito das especificidades de suas respectivas propostas teóricas, tomo emprestadas noções que ajudam a compreender a natureza das macro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita aqui caracterizadas e a relação entre elas.

De Silva (2009, p. 285), tomo emprestada a noção de *anterioridade lógica entre operações*: “O que nossa análise permite defender é a existência de **anterioridade lógica** das macro-operações enunciativas descritas, em que a de preenchimento de lugar enunciativo é **condição** para a criança instanciar referência no discurso (segunda macro-operação) e inscrever-se enunciativamente no discurso (terceira macro-operação)”.

De De Lemos (2006a, 2006b), tomo emprestadas as noções de *dominância* e de *obliteração*, que compareceram em minhas análises e que, agora, explico mais teoricamente a partir das palavras da linguista.

Acerca da noção de *dominância*, De Lemos (2006b) argumenta que

as mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante são mudanças de posição nessa estrutura [que inclui os pólos do outro, da língua e do sujeito] e antinômicas, portanto, à noção de desenvolvimento. Com efeito, não há superação de nenhuma das três posições, mas uma relação entre esses pólos que se manifesta, na primeira posição, pela **dominância da fala do outro**, na segunda posição, pela **dominância do funcionamento da língua**, e, na terceira posição, pela **dominância da relação do sujeito com sua própria fala**. (DE LEMOS, 2006b, p. 99).

Acerca da noção de *obliteração*, a autora pontua que,

Mesmo sendo verdade que as três posições apresentadas acima pareçam cronologicamente ordenadas, a mudança de uma para outra não implica desenvolvimento. De fato, qualificar a “mudança” como sendo “estrutural” é incompatível com visões da criança como uma entidade independente que passa sucessivamente por estados ordenados de conhecimento. Além do mais, nenhuma das relações estruturais discutidas [...] deixa de comparecer na fala adulta, que está longe de se manter homogênea através de diferentes tipos de discurso e de situações. Assim, dizer que relações estruturais estão submetidas a um processo de obliteração não quer dizer que elas tenham sido apagadas. **Obliteração deve ser entendida como “eclipse”: a lua permanece visível mesmo sob a sombra da terra.** (DE LEMOS, 2006a, p. 31).

Também entre as três macro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita vejo **anterioridade lógica, dominância e obliteração**.

A operação de deslocamento de lugar enunciativo é condição da operação de desdobramento do duplo funcionamento do discurso escrito e da operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita. Há, entre a primeira macro-operação e as duas outras, uma anterioridade lógica, na medida em que a criança necessita **deslocar-se** dos lugares (co)enunciativos de falante e de ouvinte para os lugares (co)enunciativos de escrevente e de leitor, a fim de que possa produzir discursos escritos que sejam tanto **desdobráveis** em seu funcionamento intersubjetivo e referencial quanto **discretizáveis** em seus níveis e em suas unidades.

Entretanto, se é verdade que a inserção da criança na estrutura enunciativa e na estrutura semiológica da língua em sua realização gráfica (primeira macro-operação) é condição necessária do mergulho da criança nessas duas estruturas (segunda e terceira macro-operações), tal necessidade é lógica e não cronológica. Afinal, embora a primeira operação se dê a ver, mais nitidamente, nos primeiros contatos da criança com a escrita e com a leitura, ela é atualizada a cada vez que a criança escreve e lê ou tenta fazê-lo.

Não se trata, então, de um estágio ao qual, uma vez superado, a criança não mais voltaria, porque acederia a estágios cronológicos subsequentes, em um processo teleológico “governado pela miragem de um estado final, ponto de cessação do movimento, lugar de um saber que não poderia senão espelhar o que uma outra Linguística – a que o estruturalismo de Saussure e mesmo de Jakobson era antinômico – tinha a dizer sobre a língua e a linguagem” (DE LEMOS, 2002, p. 53). E acrescentaria eu: uma linguística a que Benveniste também era antinômico.

Se a operação de deslocamento é atualizada a cada preenchimento, por parte da criança, dos lugares (co)enunciativos de escrevente e de leitor, isso significa que ela está presente mesmo na atualização da segunda e da terceira operações. Tal presença é apenas obliterada pela dominância de uma das outras duas operações.

Aliás, se se pode dizer que, em um momento inicial do percurso da criança pela escrita, as operações de desdobramento e de discretização não se presentificam, a partir de um dado ponto desse percurso, quando a letra começa a se impor ao rabisco e ao ícone, todas as três operações passam a comparecer juntas, sendo, então, duas delas somente eclipsadas quando uma está dominando seja em um momento cronológico dado, seja em uma situação enunciativa dada, seja em um instante de uma situação enunciativa dada – pois, em uma mesma alocação, a dominância pode se deslocar de uma operação à outra.

Além da dominância que uma macro-operação pode ter sobre as outras duas, cada uma das três, em seu interior, pode apresentar dominâncias diferentes em diferentes momentos da relação da criança com a língua em sua realização gráfica. De fato, a análise, no âmbito de cada macro-operação, de micro-operações de Helena e de Emanuel, em distintos períodos cronológicos de suas trajetórias iniciais pela escrita, mostra, no *corpus* de HEL, a dominância do **rabisco** na primeira macro-operação, a dominância do **ícone** na segunda macro-operação e a dominância da **letra** na terceira macro-operação; e, no *corpus* de EMA, a dominância das **relações fala-escuta/escrita-leitura** na primeira macro-operação, a dominância das **relações pessoa-espaço-tempo** na segunda macro-operação e a dominância das **relações contínuo-discreto** na terceira macro-operação.

Sendo a relação entre as macro-operações uma relação de anterioridade lógica, de dominância e de obliteração, poderíamos estender, à mudança na aquisição da língua, o que diz Benveniste sobre a mudança da própria língua e afirmar que “O tempo não é o fator da evolução⁶⁴, mas tão-somente o seu quadro”, o que torna possível restabelecer “a diacronia na sua legitimidade, enquanto sucessão de sincronias” (BENVENISTE, 2005 [1954], p. 5).

Nessa direção, a partir da teorização enunciativa benvenistiana e da interpretação que dela faz Dufour (2000), Silva (2009) desloca as noções saussurianas de **sincronia** e de **diacronia** para o campo aquisicional. Enquanto a primeira é pela autora concebida como o *aqui-agora* da enunciação, a segunda é por ela tomada como a *história de enunciações* que marca a constituição da criança enquanto falante de sua língua materna. Dessa maneira, “cada discurso enunciado pela criança na *sincronia* traz, simultaneamente, a *diacronia*, pois consideramos que é pela história de suas enunciações que ela se inscreve na estrutura da língua” (SILVA, 2009, p. 148).

Também a constituição da criança enquanto escrevente em sua língua materna dá a ver uma história de enunciações, a qual, se é verdade que se produz em uma cronologia testemunhável fenomenicamente, renova-se singularmente em cada instância da fala e da escrita em ato.

Em “A linguagem e a experiência humana” (1965), Benveniste distingue três noções de *tempo*: o **tempo físico**, o **tempo crônico** e o **tempo linguístico**. Sem visar a uma retomada detalhada da reflexão do linguista, resgato, aqui, o essencial dessa reflexão a fim de avançar outro deslocamento para o campo da aquisição da linguagem.

Conforme o autor, nesse texto, tanto o tempo físico quanto o tempo crônico comportam uma versão objetiva e uma versão subjetiva.

De uma parte, há o tempo físico do mundo, “um contínuo uniforme, infinito, linear, segmentável à vontade” (versão objetiva), cujo correlato no homem é o tempo psíquico (versão subjetiva) enquanto “duração infinitamente variável que cada indivíduo mede pelo grau de suas emoções e pelo ritmo de sua vida interior” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 71).

De outra parte, há o tempo crônico, “continuidade em que se dispõem em série estes blocos distintos que são os acontecimentos” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 71), tanto os da vida em sociedade (versão objetiva) quanto os da vida de cada indivíduo (versão subjetiva).

⁶⁴ Essa formulação de Benveniste situa-se no âmbito da gramática comparada e não no âmbito da aquisição da língua, mas entendo que as discussões do linguista no primeiro âmbito são deslocáveis para o segundo âmbito. Porém, um tal deslocamento requer, além de um trabalho de teorização prospectivo, ajustes terminológicos. Por exemplo, em vez de *evolução* – termo corrente em estudos aquisicionais desenvolvimentistas –, prefiro falar em *mudança*.

Coisa bem diferente é o tempo linguístico, o qual o que “tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala [e da escrita], o fato de se definir e de se organizar como função do discurso” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 71). Trata-se da temporalidade da enunciação, “experiência central a partir da qual se determina a possibilidade mesma do discurso”, sendo tal experiência “inerente à forma que a transmite, constituindo a pessoa no discurso e conseqüentemente toda pessoa desde que ela fale [e escreva]” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 69).

Pois bem: operando um novo deslocamento para o campo aquisicional, proponho que, tanto no vir a ser falante quanto no vir a ser escrevente, estão em jogo duas constituições – a **constituição do locutor** e a **constituição do sujeito da enunciação**.

A constituição do locutor (falante/escrevente) ocorre no tempo crônico, nos primeiros anos de relação da criança com a fala e com a escrita, sendo justamente isso o que está em jogo, a meu ver, no decurso do que se chama *aquisição* enquanto travessia que se acompanha no tempo dos acontecimentos da vida de cada criança, na diacronia de sua história enunciativa.

Já a constituição do sujeito da enunciação ocorre no tempo linguístico, na sincronia de cada *aqui-agora* no qual emerge, como efeito de uma locução (falada/escrita), esse “sistema de referências internas cuja chave é *eu*, e que define o indivíduo pela construção lingüística particular de que ele serve quando se enuncia” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 281).

Propor que a constituição do locutor é solidária ao tempo crônico não significa restabelecer a legitimidade da busca por um estado final, ponto de cessação de um processo de desenvolvimento. Trata-se, antes, de reconhecer que o destino da fala e da escrita infantis é a sua convergência com a fala e com a escrita adultas: o destino da língua em constituição é *vir a ser* língua constituída. Reconhecer esse fato não é o mesmo que buscar enquadrar uma tal constituição em um calendário com marcos definidos e comuns a todas as crianças. A esse propósito, Pereira de Castro (2005, s/p.) observa que,

ao se abandonar a perspectiva de desenvolvimento não se abandona por esse fato, o compromisso com a mudança, ao contrário, ela passa a ser redimensionada pela ausência de um estado final, em que culminaria o desenvolvimento. Embora se possa dizer que a fala [e a escrita] da criança se aproxima[m] daquela[s] do adulto, não se podem excluir mudanças de posição deste último na sua relação com a língua. **Quanto à infância, esta sim é datada, e se dilui no passado do falante.**

Como a infância e o tempo crônico que lhe corresponde, parecem também diluir-se, no passado do falante/escrevente, a sua fala/escrita infantis, o que não implica nem fixar estágios dessa diluição nem ignorar o fato de que o locutor constituído, ao advir como sujeito da enunciação (falada/escrita), sempre o faz singular e heterogeneamente.

Além dessa reflexão sobre a **relação tempo crônico-tempo linguístico** e o **problema da mudança na aquisição** – reflexão esboçada na presente seção como um primeiro ponto de chegada teórico desta tese –, que consequências podem ser tiradas das macro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita aqui descritas e explicadas?

Inspirado por De Lemos (2002, p. 17) – que, a partir de sua proposta filiada a Saussure, a Jakobson e a Lacan, qualifica a mudança no vir a ser falante como “mudança de posição em uma estrutura” –, a partir de minha proposta filiada a Benveniste, qualifico a mudança no vir a ser escrevente como **mudança de configuração em uma relação**. Trata-se de mudanças configuracionais que incidem

- (i) na **relação locutor-língua** (a passagem dos lugares de falante e de ouvinte aos lugares de escrevente e de leitor – passagem regida pelo mecanismo da [inter]subjetividade);
- (ii) nas **relações locutor-alocutário/alocução-mundo** (de um lado, a passagem da enunciação escrita sem implantação de alocutário explícito à enunciação escrita com explicitação de alocutário; de outro lado, a passagem do *aqui-agora* da alocução falada à complexa rede de relações espaço-temporais da alocução escrita – passagens regidas pelo mecanismo do duplo funcionamento discursivo);
- (iii) na **relação língua-locutor** (a passagem do reconhecimento *da* à ação *sobre* a escrita como um todo constituído de partes – passagem regida pelo mecanismo da autossemiotização da língua).

Caracterizando essa **natureza relacional da mudança**, penso responder a uma das grandes questões do campo da aquisição da escrita: a questão sobre como a criança passa da condição de *homo loquens* (cf. FLORES, 2019b) à condição de *homo loquens scriptor*, condição locutória que subsume tanto a possibilidade propriamente dita de enunciar por escrito (o ato enunciativo de escrever) quanto a possibilidade de se enunciar no interior da escrita do outro ou da sua própria (o ato coenunciativo de ler).

Por isso, quando, nesta tese, falo em *escrevente* e em *escrita*, embora nem sempre mencione os termos *leitor* e *leitura*, suponho, necessariamente, um escrevente-leitor (que é também um falante-ouvinte) e uma escrita-leitura (que é indissociável de uma fala-escuta). A bem da verdade, a expressão *homo loquens scriptor* é justa na medida em que tanto o termo *loquens* supõe um falante-ouvinte quanto o termo *scriptor* supõe um escrevente-leitor, daí o *homo loquens scriptor* ser um locutor que é falante-ouvinte/escrevente-leitor. As diversas instanciações de simulação de leitura, de leitura em voz alta e de leitura silenciosa, nos recortes

de Helena e de Emanuel aqui analisados, são argumentos empíricos em favor do imbricamento entre os lugares (de falante, de ouvinte, de escrevente e de leitor) e os atos (de fala, de escuta, de escrita e de leitura) de enunciação e de coenunciação.

Ainda sobre as relações semiológico-enunciativas que são sedes de mudanças na aquisição da escrita como aqui teorizada em sua natureza e analisada em suas manifestações (as relações locutor-língua, locutor-alocutário/alocução-mundo e língua-locutor), faço três últimas observações.

Primeira observação: a **relação locutor-língua** é associada ao mecanismo da (inter)subjetividade e à primeira macro-operação, pois a condição do deslocamento que a criança (escrevente em constituição) realiza dos lugares de falante e de ouvinte aos lugares de escrevente e de leitor é a sua convocação por um outro (escrevente constituído). Já a **relação locutor-alocutário** é associada ao mecanismo do duplo funcionamento discursivo e à segunda macro-operação, pois o que está em jogo, em tais mecanismo e operação, não é mais tanto – como no mecanismo e na operação anteriores – a intersubjetividade constitutiva (condição da enunciação escrita), mas, sobretudo, a comunicação intersubjetiva (efeito da enunciação escrita).

Segunda observação: se a primeira macro-operação caracteriza-se pela **relação locutor-língua** – visto nela vemos o deslocamento que leva um *homo loquens* a preencher novos lugares de enunciação e de coenunciação na/da língua –, a terceira macro-operação caracteriza-se pela **relação língua-locutor**, na qual os polos da relação se invertem (*cf.* FLORES, 2019b) e vemos um *homo loquens scriptor* sob os efeitos mais incisivos da ação linguística.

Terceira observação: a incidência da língua sobre a criança em seu vir a ser escrevente, notadamente na terceira macro-operação, permite-me esboçar – como um segundo ponto de chegada teórico desta tese – uma releitura de três outras noções de Silva (2009). Trata-se do *dispositivo (eu-tu/ele)-ELE*, da *dupla alteridade* e das *três instâncias de intersubjetividade*. Segundo a autora,

A reflexão acerca do *sujeito na linguagem* em Benveniste fez com que considerássemos três instâncias conjuntas de funcionamento da intersubjetividade: uma *relação homem/homem* na cultura, uma *relação locutor-alocutário* no diálogo que estrutura a enunciação e uma *relação eu-tu* constituída pelas formas marcadas no discurso. [...]

Por isso, levando em conta a argumentação de Benveniste (1968/1989) de que a língua não está separada de sua função cultural, concebemos, no interior do dispositivo trinitário *eu-tu/ele*, o *ele* como o simbólico da língua e mais um *ELE*, como instância da cultura. Nesse caso, consideramos a existência de duas alteridades, a do *tu* (outro) e a do *ELE* (outro). (SILVA, 2009, p. 270).

Considerando, por um lado, que Silva (2009) toma o *ele* como a língua (sistema e discurso) e, por outro lado, que as relações locutor-língua e língua-locutor se impuseram tão acentuadamente nas análises de aquisição da escrita por mim realizadas, creio ser possível propor uma terceira alteridade como constitutiva do ato de enunciação, em geral, e do ato enunciativo de aquisição, em particular: uma alteridade com um **outro** da língua (o *ele*)⁶⁵.

Ora, é o próprio Benveniste quem sublinha essa alteridade. E mais: o linguista o faz no âmbito tanto de sua teorização enunciativa quanto de sua teorização semiológica, conforme corroboram citações já reproduzidas nesta tese.

Por exemplo, no âmbito da teorização enunciativa, lemos que “A relação do locutor com a língua determina os caracteres lingüísticos da enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82-84).

Já no âmbito da teorização semiológica, lemos que “o falante se detém sobre a língua em vez de se deter sobre as coisas enunciadas; ele leva em consideração a língua e a descobre significante; ele observa recorrências, identidades, diferenças parciais” (BENVENISTE, 2014 [1969/2012], p. 155).

Assim, o dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE* abreviaria não uma dupla, mas uma tripla alteridade: além da alteridade da criança (*eu*) com o outro da alocução (*tu*) e com o *outro* da cultura (*ELE*), a alteridade sua com o **outro** da língua (*ele*)⁶⁶.

Essas três alteridades equivaleriam às três instâncias de intersubjetividade também concebidas por Silva (2009)? Se sim, por que falar ora em *alteridade*, ora em *intersubjetividade*?

A nosso ver⁶⁷, no tempo presente de nossas investigações, os termos *alteridade* e *intersubjetividade* não se recobrem e, por conseguinte, igualmente não se recobrem as noções de *tripla alteridade* e de *três instâncias de intersubjetividade*.

⁶⁵ Conceber a língua como uma alteridade na aquisição não é uma ideia inédita. A título de ilustração, no âmbito de sua perspectiva teórica, que faz dialogarem linguística e psicanálise, De Lemos (2002) comenta: “O que a mim pareceu, então, coerente com essa autonomia e alteridade radical da língua foi dar a ela, à língua, a função de **captura**, entendida como estenograma ou abreviatura (sobre esse conceito metodológico, ver Milner 1989) de processos de subjetivação” (DE LEMOS, 2002, p. 55, negrito do original). Já no âmbito de um estudo sobre hesitações inspirado pela perspectiva teórica de Jacqueline Authier-Revuz, Chacon e Melo (2020) argumentam que o “Outro pode ser ainda de outra natureza, a qual se deixa ver quando observamos sua ação em momentos de hesitação. Trata-se não da ‘exterioridade radical’ de todo discurso, mas da própria complexidade linguística. Em outras palavras, em muitos desses momentos, é da ordem da língua a complexidade que se faz mostrar sobre e pela figura do eu que enuncia” (CHACON; MELO, 2020, p. 878). Uma semelhança entre tais reflexões e a minha é o reconhecimento da ordem própria da língua. Uma diferença é que, aqui, esboço uma teorização acerca dessa ordem própria como uma alteridade à luz da teoria da linguagem benvenistiana.

⁶⁶ Silva (2009) distingue o outro da alocução e o *outro* da cultura, destacando o termo “outro” em itálico ao mencionar a segunda alteridade. Para distinguir a terceira alteridade por mim proposta das duas outras, destaco o termo “outro” em negrito.

⁶⁷ Uso, aqui, a primeira pessoa do plural, pois a resposta às perguntas do parágrafo anterior foi inicialmente formulada em comunicação pessoal com a Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva.

Trata-se de uma distinção a ser mais bem teorizada, mas, por ora, defendemos que a intersubjetividade, vista tanto como condição de diálogo (intersubjetividade constitutiva) quanto como consequência pragmática (comunicação intersubjetiva), pode ser pensada em termos de relações homem-homem, locutor-alocutário e *eu-tu*, mas não em termos de relação *eu-ele* e *eu-ELE*. Isso porque a língua (*ele*) e a cultura (*ELE*), diferentemente do outro homem/alocutário (*tu*) não são locutores que enunciam e que, ao enunciarem, advêm como sujeitos da enunciação. A língua e a cultura são constitutivas e mediadoras desse advir do sujeito da enunciação, mas não “enunciam” elas próprias. Portanto, as relações homem-homem (intersubjetividade cultural), locutor-alocutário (intersubjetividade alocucional) e *eu-tu* (intersubjetividade discursiva) situam-se no interior da alteridade com o outro.

No vir a ser falante/escrevente, esse outro figura, para a criança, como representante da língua (**outro**) e da cultura (*outro*). Logo, a intersubjetividade cultural é uma relação não entre a criança e a cultura, mas entre a criança enquanto *homo loquens scriptor* em constituição e o outro enquanto *homo loquens scriptor* constituído, com o qual ela tanto partilha um sistema linguístico atualizável em discurso (*ele*) quanto se encontra situada em um universo social e cultural (*ELE*) interpretado por esse sistema. De igual modo, a intersubjetividade discursiva é uma relação não entre a criança e a língua, mas entre a criança como representada no discurso enquanto *eu* e o outro como representado discursivamente enquanto *tu*.

Na enunciação, o que, para o locutor (*eu*), apresenta-se como *alter* tem, pois, uma natureza trinitária: trata-se do outro homem da alocação (*tu*), do **outro** da língua enquanto sistema e discurso (*ele*) e do *outro* da cultura enquanto universo pela língua tornado significante (*ELE*), sendo o primeiro desses “outros” também de natureza trinitária, pois se desdobra nas instâncias de intersubjetividade cultural (homem-homem), alocucional (locutor-alocutário) e discursiva (*eu-tu*).

Tais distinções vinculadas às noções de *alteridade* e de *intersubjetividade* dão testemunho da complexa natureza tanto da linguagem quanto do homem, uma complexidade que se torna ainda mais aparente na língua em estado nascente.

PALAVRAS FINAIS

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.*

*A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.*

*A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.*

*O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.*

*A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.*

*Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.*

*Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.*

*No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde
botando uma chuva nela.*

*O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.*

*A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.*

*Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!*

Manoel de Barros
“O menino que carregava água na peneira”

Neste estudo, busquei sustentar a **tese** de que a teoria da linguagem de Émile Benveniste – mais especificamente as suas teorizações generalista, semiológica e enunciativa – possibilita a formulação de um novo discurso teórico sobre o vir a ser escrevente, discurso capaz de fundamentar novas análises e novas respostas às grandes questões do campo da aquisição da escrita.

A formulação dessa tese partiu da constatação de uma **dupla lacuna**. Por um lado, no campo dos estudos de aquisição da escrita, a falta de uma teorização sobre o vir a ser escrevente inspirada pelo pensamento benvenistiano. Por outro lado, no campo dos estudos aquisicionais de orientação benvenistiana, a falta de uma abordagem da aquisição da escrita como objeto de estudo.

Em busca de uma tal abordagem, empreendi um percurso argumentativo orientado por um **objetivo geral** e por três **objetivos específicos**.

O objetivo geral foi o seguinte: produzir, a partir da teoria da linguagem benvenistiana (**ponto de vista**), uma explicação para a instauração, na língua, da criança enquanto escrevente e leitora e, na criança, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema (**objeto**).

Já os objetivos específicos foram os seguintes:

- (1) Construir, a partir das teorizações generalista, semiológica e enunciativa de Benveniste e dos estudos de orientação benvenistiana que investigam a relação inicial da criança com a fala, um aparato conceitual e procedimental para investigar a relação inicial da criança com a escrita.
- (2) Acompanhar longitudinalmente duas crianças, uma pré-alfabetização e uma durante a alfabetização, e coletar periodicamente dados escritos e falados de suas respectivas trajetórias de aquisição da escrita, a fim de montar um *corpus* empírico passível de análise à luz do aparato conceitual e procedimental construído.
- (3) Responder, a partir da teorização, da análise e dos resultados obtidos, às grandes questões do campo da aquisição da escrita – a saber, a questão da relação fala-escrita, a questão do inato e do adquirido, a questão da representação, a questão da consciência metalinguística e a questão da mudança.

A fim de cumprir tais objetivos, defini coordenadas atinentes ao ponto de vista teórico e ao objeto de estudo à luz deste configurado.

Em primeiro lugar, circunscrevi, no conjunto da vasta obra de Émile Benveniste, um **corpus textual de pesquisa**, uma **perspectiva de leitura** e um **modo de leitura** desse *corpus* teórico (cf. FLORES, 2013a; ONO, 2007).

O *corpus* textual de pesquisa recortado foi composto por três grupos de textos, cada qual representativo de uma das três teorizações benvenistianas aqui focalizadas: a teorização sobre a linguística geral, a teorização sobre a semiologia e a teorização sobre a enunciação.

Já a perspectiva de leitura delimitada assume que a teoria da linguagem de Benveniste (a) constitui uma *rede de primitivos teóricos* enquanto conjunto de termos, conceitos e noções interligados e (b) admite ser lida a partir de *teorizações* enquanto reflexões particulares, mas relacionadas no âmbito desse pensamento mais geral sobre a linguagem.

Por sua vez, o modo de leitura demarcado consistiu no que aqui denominei – a partir de Auroux (1998 [1996]), de Dessons (2006) e de Flores (2019b) – como uma *abordagem relacional e problematológica*, à luz da qual me debrucei sobre o objeto deste estudo, escrutinando-o por meio de relações e de problemas que possibilitaram perscrutar diferentes ângulos desse objeto.

Em segundo lugar, organizei, textualmente, a abordagem de tais relações e problemas em cinco capítulos – três teóricos, um metodológico e um analítico.

No Capítulo 1, tomei, como ponto de partida de meu empreendimento, as reflexões de Émile Benveniste, de Carmem Luci da Costa Silva e de Valdir do Nascimento Flores a propósito do vir a ser falante.

Nas reflexões de Émile Benveniste, o **problema da aquisição da língua** é abordado no âmbito da **relação língua-cultura**, com a *linguagem* sendo concebida como uma faculdade simbólica constitutiva do homem como ser social e realizada nas *línguas*, cuja aquisição é um processo linguístico e cultural de apropriação do mundo em que o homem vive e se relaciona com outros que lhe inculcam o uso da palavra. A partir desse uso, a criança é constituída pela língua de sua comunidade em todos os seus níveis e unidades, o que a torna capaz de compreender e de produzir formas, sentidos e referências na comunicação intersubjetiva.

Nas reflexões de Carmem Luci da Costa Silva, o **problema da aquisição** é abordado no âmbito da **relação enunciação-língua**, com a *aquisição* sendo concebida um *ato de enunciação* – em que a criança converte o discurso em sistema e o sistema em discurso – e com a *enunciação* sendo concebida como uma *estrutura de aquisição* – que comporta a criança (*eu*), o outro (*tu*), a língua (*ele*) e a cultura (*ELE*). Assim, no interior dessa estrutura, transitando do discurso ao sistema e do sistema ao discurso, a criança produz uma *história de enunciações*, por meio da qual se instaura em sua língua materna e na cultura desta.

Nas reflexões de Valdir do Nascimento Flores, o **problema da aquisição da língua** é abordado no âmbito da **relação linguagem-línguas**, com a passagem de *infans* a falante sendo vista como um fenômeno de língua e não de linguagem, na medida em que consiste na entrada da criança em um sistema linguístico particular enquanto manifestação da faculdade linguageira universal, a qual define o homem como *homo loquens*. Nessa visada, a aquisição de *uma* língua, antes de ser a aquisição de formas linguísticas, é a aquisição de *um* mundo, uma vez que falar uma língua é falar aquilo que nela faz sentido e, portanto, nela se mostra transversalmente, desde a fonologia até o quadro figurativo da enunciação.

Se os três linguistas pensam uma *mesma ordem de problemas* – aqueles disparados pela relação homem-linguagem –, eles não deixam de apresentar diferenças entre si no que toca o fenômeno aquisicional. Enquanto Benveniste e Flores abordam a aquisição da língua como **tema** de problematização – *thema* –, Silva a aborda como **objeto** de teorização e de análise – *theoria* (termos de MILNER, 2008).

Periférico em Benveniste, o tema da aquisição não é tratado pelo linguista em um texto exclusivo para si, sendo discutido no quadro de outras problematizações, como aquelas que comparecem em sua teorização generalista, a exemplo das relações biológico-cultural, subjetividade-socialidade, signo-objeto e símbolo-pensamento.

Central em Silva e em Flores, o tema – transformado em objeto pela primeira, que o investiga em termos de *conceitualização com meta explicativa*; mantido enquanto tema pelo segundo, que o investiga em termos de *questionamento com meta hermenêutica* (expressões de BADIR; POLIS; PROVENZANO, 2012) – ocupa os dois autores em mais de um texto de cada um, em perspectivas por eles explicitamente nomeadas. À sua proposta, Silva nomeia como *perspectiva aquisicional enunciativa*. À sua proposta, Flores nomeia como *perspectiva antropológico-enunciativa de estudo da passagem da criança da condição de infans a falante*.

Em um movimento de continuidade em relação a essas duas propostas e à teoria da linguagem benvenistiana como fundo comum que aí se pode reconhecer – pensando *além* de Benveniste, de Silva e de Flores, mas *com* eles, *a partir* deles, na mesma *ordem de problemas* que eles, *continuando-os* –, propus-me a introduzir, nos estudos aquisicionais de orientação benvenistiana, a aquisição da escrita como objeto de estudo, o que me conduziu aos capítulos seguintes do presente trabalho.

No Capítulo 2, realizei um duplo movimento: *retrospectivo*, ao proceder a uma incursão pelo *corpus* textual de pesquisa à procura de acepções de língua e de escrita *em* Benveniste; *prospectivo*, ao elaborar os primeiros três princípios de teorização da aquisição da escrita *a partir de* Benveniste.

O movimento retrospectivo foi realizado nas primeiras duas seções do capítulo, nas quais foram abordados a **relação semiologia-enunciação** e o **problema da natureza da língua**, bem como a **relação sistema-discurso** e o **problema da natureza da escrita**. Desse movimento de retrospectiva, tirei consequências teóricas que desembocaram nas definições de *língua* tanto como sistema quanto como discurso; de *discurso* como enunciado tanto falado quanto escrito; de *fala* e de *escrita* tanto como formas semiológicas de realização da língua quanto como atos enunciativos de conversão do sistema em discurso e de estabelecimento de relações intersubjetivas e referenciais.

O movimento prospectivo foi realizado na última seção do capítulo, na qual foram abordados a **relação fala-escrita** e o **problema da natureza da aquisição da escrita**. Desse movimento de prospecção, resultaram três princípios.

Quanto ao princípio (1), vimos que a aquisição da escrita impõe duas grandes abstrações linguísticas à criança: uma abstração discursiva (o desprendimento da riqueza contextual do falar) e uma abstração sistêmica (o reconhecimento da materialidade da escrita).

Quanto ao princípio (2), vimos que a aquisição da escrita supõe dois tipos de conversões linguísticas pela criança: as conversões discurso-sistema/sistema-discurso (em que o discurso do outro é a ponte que alça a criança ao sistema) e as conversões fala-escrita/escrita-fala (em que a criança reconhece a fala e a escrita como duas formas de realização semiológica e enunciativa da língua, as quais se revezam uma à outra por serem conversíveis uma na outra).

Quanto ao princípio (3), vimos que a aquisição da escrita é um ato de enunciação que promove duas instaurações: a instauração, na língua, da criança enquanto escrevente e leitora e a instauração, na criança, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema.

No Capítulo 3, dei continuidade à elaboração dos princípios de teorização semiológica e enunciativa do vir a ser escrevente, mais precisamente a partir das seguintes relações e dos seus respectivos problemas teóricos na aquisição da escrita: a **relação subjetividade-socialidade** e o **problema da natureza do sujeito** (*cf.* princípios 4 e 5); a **relação biológico-cultural** e o **problema dos caracteres distintivos da língua** (*cf.* princípios 6 e 7); a **relação signo-objeto** e o **problema da representação** (*cf.* princípios 8 e 9); a **relação símbolo-pensamento** e o **problema da consciência** (*cf.* princípios 10 e 11).

Quanto aos princípios (4) e (5), vimos que a relação subjetividade-socialidade e o problema da natureza do sujeito marcam o estabelecimento, pela criança, das capacidades de situar-se como sujeito da enunciação e como participante da sociedade via enunciação escrita. Isso é possível porque o outro a situa como tal antes de ela própria ser capaz de fazê-lo, o que

corrobora o papel fundante da intersubjetividade (cultural, alocucional e discursiva) na aquisição da escrita. Conforme vai sendo produzida como locutor-escrevente pela língua em sua realização gráfica – atualizada no discurso do outro –, a criança começa a produzir graficamente a língua, advindo, a cada produção dessas, como sujeito: o sujeito que advém, como um efeito semântico, da sintaxe da enunciação escrita.

Quanto aos princípios (6) e (7), vimos que a relação biológico-cultural e o problema dos caracteres distintivos da língua (*modo operatório, domínio de validade, natureza e número de signos e tipo de funcionamento*) marcam a remodelagem semiológica, pela escrita como forma secundária de realização linguística, desses caracteres da fala como forma primária de realização linguística. Tal remodelagem, se supõe a sensorialidade e a motricidade, transpõe-nas, mostrando, em sua constituição e em seu atravessamento pela simbolização, mais semelhanças do que diferenças entre a fala e a escrita.

Quanto aos princípios (8) e (9), vimos que a relação signo-objeto e o problema da representação marcam a passagem da escrita icônica à escrita linguística, o que envolve a autossemiotização como representação semiológica fala-escrita e a autorreferência como representação enunciativa língua-realidade. Nessa passagem do ícone à letra, complexificam-se o escrito e o escrever, complexificação que estende, à escrita em constituição da criança, aquilo que já atravessa a sua fala mais constituída: a natureza articulada e significante da língua, assim como o fundamento da abstração e o princípio da imaginação criadora.

Quanto aos princípios (10) e (11), vimos que a relação símbolo-pensamento e o problema da consciência marcam a ação da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema sobre a criança enquanto escrevente e leitora, ação que nela faz aflorar uma sensibilidade locutória para a estrutura e o funcionamento da língua realizada graficamente. Tal sensibilidade é efeito do acionamento do mecanismo da conversão em discurso escrito, o que possibilita que, por meio de um novo ato enunciativo (o de escrever), a criança passe a transpor/elaborar/exteriorizar de uma forma outra (graficamente) a língua/o pensamento/a linguagem interior enquanto potência significante logicamente anterior a tal ato.

Com o esforço de teorização que moveu a elaboração desse aparato conceitual, creio ter conseguido atender parcialmente tanto à tese aqui sustentada quanto ao objetivo geral e ao objetivo específico (1) definidos, mediante a introdução de um novo discurso teórico sobre a *natureza* do vir a ser escrevente, assim como sobre as principais relações e os principais problemas vinculados a tal tema (*thema*) nos termos em que este é aqui transformado em objeto (*theoria*).

No entanto, para atender plenamente a tais tese e objetivos, era preciso honrar o duplo compromisso do campo aquisicional – o compromisso com o teórico (o ponto de vista interno da pesquisa) e o compromisso com o empírico (a fala/escrita da criança). Desse modo, em paralelo à *reflexão filosófica* e à *elaboração teórica*, vinha tendo lugar a *investigação experimental*⁶⁸ (termos de FRANCHI, 2011 [1977]), a qual me levou a campo em busca da empiria incontornável em um trabalho como este.

No Capítulo 4, ao longo de quatro seções, detalhei o aparato procedimental que, junto do aparato conceitual já detalhado no capítulo anterior, viabilizou o tratamento das *manifestações* do vir a ser escrevente e a contemplação de outra parte tanto da tese aqui sustentada quanto do objetivo geral e do objetivo específico (1), além da contemplação do objetivo específico (2).

Tal detalhamento incluiu reflexões sobre as seguintes relações e os seus respectivos problemas metodológicos em um estudo da aquisição da escrita como por mim proposto: a **relação teoria-empiria** e o **problema do dado** (*cf.* seção 4.1); a **relação semântica da enunciação-metassemântica** e o **problema da natureza da análise** (*cf.* seção 4.2); a **relação geral-específico** e o **problema do alcance da análise** (*cf.* seção 4.3); a **relação descrição-explicação** e o **problema dos operadores de análise** (*cf.* seção 4.4).

No que concerne à seção 4.1, esta abordou os procedimentos de coleta dos dados, de geração dos fatos e de confecção dos recortes para análise.

A coleta dos dados envolveu sessões naturalísticas e longitudinais, realizadas em ambiente doméstico, de uma a duas vezes por mês, ao longo de dois anos e meio, com duas crianças falantes monolíngues do português brasileiro, sem comprometimentos físicos ou cognitivos, de famílias de baixa classe média, residentes na região metropolitana de Porto Alegre (RS). Uma criança, Helena (HEL), foi acompanhada antes do ciclo da alfabetização (dos três anos e três meses aos cinco anos e nove meses). A outra criança, Emanuel (EMA), foi acompanhada durante a alfabetização (dos seis anos e três meses aos oito anos e nove meses).

Foram coletados dados de natureza tanto gráfica quanto audiovisual. Isso porque, mais do que o *produto* (o enunciado “escrito” e “lido”), interessava a esta pesquisa investigar o *processo* (a produção de “escrita” e de “leitura”, que igualmente implica a produção de fala e de escuta sobre esse “escrever” e sobre esse “ler”).

⁶⁸ Lembro ao leitor que, por *investigação experimental*, deve-se entender *pesquisa de campo*. O adjetivo *experimental* tem, aí, uma acepção mais ampla do que tem em *modo de coleta experimental*, expressão que designa pesquisas realizadas a partir do controle de variáveis.

Tais registros (gravações em áudio e em vídeo, bem como produções gráficas de diferentes naturezas – rabiscos, desenhos, estorinhas, relatos, convites, bilhetes, cartinhas, rimas) foram submetidos a um processo de geração de fatos – armazenamento, transcrição e segmentação – que resultou nos recortes enunciativos de alocações faladas-escritas e de enunciados escritos analisados no capítulo seguinte.

No que concerne à seção 4.2, após uma leitura tanto retrospectiva quanto prospectiva sobre as questões da semântica da enunciação e da metassemântica *em e a partir de* Benveniste, cheguei à caracterização da perspectiva da aquisição da escrita que estava buscando instalar como uma *perspectiva metassemântica*, assim caracterizada devido ao seu objeto de estudo, à sua unidade de análise e à natureza de sua análise.

O objeto de estudo (a instauração, na língua, da criança enquanto escrevente e leitora e a instauração, na criança, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema) definiu-se pela relação de autointerpretância na qual a língua como fala significa a língua como escrita (*atividade metalinguística*) e na qual a língua como escrita semiotiza a língua como fala em uma substância semiológica outra (*objetivação formal*).

A unidade de análise, por seu turno, definiu-se como uma *forma complexa do discurso* desdobrada em dois planos enunciativos, um ligado ao processo de enunciação escrita e outro, ao enunciado escrito produto desse processo. Complexa, essa forma o é devido à sua construção metodológica, à sua extensão sintagmática e à sua natureza, pensada em termos tanto fenomênicos quanto (em função do horizonte da análise que possibilita) teórica⁶⁹.

Finalmente, a análise definiu-se como uma *análise de natureza translinguística*, que deveria incluir, mas ultrapassar uma análise intralinguística, assentando-se no pressuposto da significância e no pressuposto antropológico. Tal análise deveria, pois, partir do quadro formal de realização da enunciação, mas ir além, visando à produção de um saber sobre o homem, mais especificamente de uma nova explicação para a sua constituição como *homo loquens scriptor*.

No que concerne à seção 4.3, o caminho nesta trilhado conduziu-me a qualificar o *alcance da análise* a ser levada a cabo à luz de um determinado tipo de generalidade e de um determinado tipo de generalização.

O tipo de generalidade consistiu no que – a partir de Normand (2000) – designei como *generalidade dos princípios de teorização e de tratamento dos dados*. Essa generalidade inverte

⁶⁹ Conforme esclarecido na seção 4.2, embora em menor número, os recortes sem o plano do enunciado escrito, apenas com o plano alocucional (aqueles em que a criança e o outro dialogam sobre algum aspecto relacionado à língua em sua realização gráfica), não deixam de ser formas complexas do discurso, uma vez que contemplam, a seu modo, os critérios de construção metodológica, de extensão sintagmática e de natureza complexa em termos tanto fenomênicos quanto teóricos.

a direção da generalização quer estatística, quer analítica (*cf.* DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2014), pois não é um produto da descrição linguística, mas sim uma aposta na teoria.

Contudo, uma tal aposta não se reduziu, aqui, a uma mera aplicação, sobre os *corpora*, de proposições teóricas dadas de antemão. Tratou-se, antes, de um processo cíclico e intermitente de reflexão filosófica, de investigação experimental e de elaboração teórica, processo no qual cada um desses momentos/instantes da pesquisa repercutiu sobre o outro, em idas e vindas que levaram a formulações e a reformulações constantes dos conceitos e dos procedimentos em criação.

Se os fundamentos da teoria da linguagem benvenistiana e dos estudos aquisicionais a partir dela realizados no âmbito da aquisição da língua em sua realização vocal (*cf.* Capítulo 1) estiveram, desde o princípio da presente investigação, orientando os rumos desta, o material empírico aqui lapidado como *corpus* também incidiu sobre tais fundamentos e, acima de tudo, sobre o aparato conceitual e procedimental que foi se formulando e se reformulando em torno dos princípios tanto de teorização (*cf.* Capítulos 2 e 3) quanto de tratamento dos dados (*cf.* Capítulo 4).

Nesse trânsito entre teoria e empiria, após o término dos trinta meses de coleta, uma análise preliminar dos dois *corpora* em seu conjunto – à luz dos princípios teóricos e metodológicos então já mais acimentados – levou-me a propor três macro-operações semiológico-enunciativas como explicativas da trajetória inicial da criança pela escrita:

- (i) **A operação de deslocamento de lugar enunciativo.**
- (ii) **A operação de desdobramento do funcionamento do discurso escrito.**
- (iii) **A operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita.**

Com base nessas macro-operações como “esquemas funcionais de alcance geral” (FENOGLIO, 2017, p. 290), o desafio passou a ser demonstrar a pertinência da proposição dos três construtos teórico-metodológicos em questão. Isso exigiu a delimitação, ainda na seção 4.3, de um determinado tipo de generalização e, na seção 4.4, de operadores analíticos (ferramentas de descrição e de explicação) propriamente ditos.

Tais delimitações deram forma e direção ao Capítulo 5, dividido em três seções de análises e em uma seção de síntese.

O tipo de generalização inspirou-se no que – a partir de Normand (1994/1995, 2009a [1997]) – denominei como *dois tempos metodológicos*, cada qual associado a uma interpretação generalizante, porém de fundo teórico e não descritivo.

A esse respeito, cumpre assinalar que foram duas as noções de *descrição* aqui eleitas, uma mais ampla e outra mais estrita, nenhuma das quais supõe uma descrição categorial da escrita da criança, isto é, a projeção, sobre essa escrita em constituição, de categorias descritivas da língua constituída e definidas aprioristicamente.

A noção ampla de *descrição* calcou-se na distinção benvenistiana entre *emprego das formas* e *emprego da língua*, distinção que “implica uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 81), sendo essa maneira outra tanto descritiva quanto interpretativa (explicativa), pois “a descrição é necessariamente interpretação. Tudo depende aí da intuição do lingüista e da maneira pela qual ele ‘sente’ a língua” (BENVENISTE, 2005 [1952-1953], p. 122).

Já a noção estrita de *descrição* foi ao encontro da noção benvenistiana de *dupla descrição*, a descrição da condição figurativa (a topologia enunciativa *eu-tu/ele/aqui-agora*) e a descrição das formas linguísticas por meio das quais essa condição se materializa singularmente a cada vez, sendo justamente por isso que são imprevisíveis tais formas e suas combinações no discurso.

Interpretativa, a noção ampla de *descrição* (à qual se subordinou a noção estrita) colocou em cena uma noção de *explicação* não da ordem da *relação causal primária* – independente da teoria, como se os dados fossem observáveis em si –, mas da ordem da *conexão causal explicativa* – teoricamente orientada (cf. MILNER, 2021 [1995]) e, por isso, voltada à inferência de lógicas que, à luz do aparato conceitual e procedimental construído, pudessem explicar as manifestações do fenômeno estudado e suas relações tanto entre si quanto com o próprio fenômeno.

Tais noções de *descrição* e de *explicação* foram acionadas, nas análises empreendidas no Capítulo 5, com o recurso a noções operatórias que – advindas das reflexões de Émile Benveniste, de Carmem Luci da Costa Silva e de Valdir do Nascimento Flores – organizaram, em cada seção analítica, os dois tempos metodológicos desta.

No primeiro tempo metodológico, foram descritas e explicadas micro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita vinculadas à relação e ao problema/mecanismo da respectiva seção. Cada micro-operação foi alvo de uma primeira interpretação generalizante, que buscou inferir o seu funcionamento enquanto instanciação singular das condições orgânicas e necessárias sempre em jogo na língua em ato (a subjetividade, a intersubjetividade, a referência, a semantização). A análise foi, nesse primeiro tempo, operacionalizada a partir de dois conjuntos de dados: o primeiro concernente aos recortes enunciativos de HEL; o segundo, aos recortes enunciativos de EMA.

Em cada conjunto, cada micro-operação foi ilustrada por um recorte enunciativo – exceto algumas cujo *modus operandi* precisou ser ilustrado por mais de um recorte. Tais recortes foram analisados a partir dos seguintes operadores descritivos:

- (i) *micro-operação semiológico-enunciativa, ato de enunciação e situação enunciativa* (operadores de descrição da condição figurativa/compreensão global);
- (ii) *instrumentos linguísticos, transversalidade enunciativa e sintaxe da enunciação* (operadores de descrição da forma linguística/dissociação analítica).

Sobre o operador *comentário metalinguístico*, convém recordar que este não consta listado acima, pois se situa na ordem tanto da descrição quanto da explicação. A esse respeito, foram dois os tipos de comentário que operaram nas análises realizadas: o comentário do *testis* (testemunho metalinguístico do familiar ou, caso de todos os recortes desta tese, do linguista) e o comentário do *superstes* (testemunho metalinguístico da criança).

O primeiro tipo de comentário *esteve* na análise de cada micro-operação (primeiro tempo metodológico) e na análise da macro-operação que, em cada seção, estenografou os dois conjuntos de micro-operações dessa seção (segundo tempo metodológico).

Já o segundo tipo de comentário *esteve* na análise de muitas micro-operações, mas não de todas, visto o traço que o define (*o falar da língua*) comparecer em muitas produções discursivas infantis aqui analisadas, mas não em todas.

No segundo tempo metodológico, a partir do inventário das micro-operações, foi analisada a macro-operação que reunia os dois conjuntos de micro-operações da seção em pauta, sendo a macro-operação como um todo alvo de uma segunda interpretação generalizante. A análise foi, nesse segundo tempo, efetuada a partir dos seguintes operadores explicativos: *macro-operação semiológico-enunciativa, relação semiológico-enunciativa, mecanismo semiológico-enunciativo, mudança geral e lógica explicativa*.

A operação de deslocamento de lugar enunciativo, estruturada pela relação locutor-língua e pelo mecanismo da (inter)subjetividade, foi descrita e explicada a partir de micro-operações que permitiram vislumbrar, no interior dessa primeira macro-operação, uma grande mudança vinculada ao vir a ser escrevente: convocada pelo outro da alocação falada, a criança passa do preenchimento do lugar enunciativo de falante e do lugar coenunciativo de ouvinte a preencher também, simultânea e alternadamente, o lugar enunciativo de escrevente e o lugar coenunciativo de leitor.

Já a operação de desdobramento do funcionamento do discurso escrito, estruturada pelas relações locutor-alocutário/alocução-mundo e pelo mecanismo do duplo funcionamento discursivo, foi descrita e explicada a partir de micro-operações que nela nos possibilitaram verificar outras duas grandes mudanças atreladas à constituição da criança como escrevente.

A primeira grande mudança dessa segunda macro-operação é de caráter intersubjetivo: da enunciação escrita sem explicitação de alocutário, a criança passa à enunciação escrita com explicitação de alocutário, qualquer que seja o grau de presença a ele atribuído, real ou imaginado, individual ou coletivo.

A segunda grande mudança dessa segunda macro-operação é de caráter referencial: do *aqui-agora* da alocução falada, a criança passa à complexa rede de relações espaço-temporais desdobrada pela alocução escrita na simulação, na retomada e na projeção de acontecimentos.

Por sua vez, a operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita, estruturada pela relação língua-locutor e pelo mecanismo da autossemitização da língua, foi descrita e explicada a partir de micro-operações que viabilizaram a identificação, nessa terceira macro-operação, de outra grande mudança definidora da aquisição da escrita: *sob* o efeito da ação da língua em sua realização gráfica, a criança passa do reconhecimento *da* à ação *sobre* a escrita como um todo constituído de partes na relação entre o contínuo e o discreto dos níveis e das unidades linguísticas.

Trata-se, pois, de mudanças de configurações relacionais (relações locutor-língua, locutor-alocutário/alocução-mundo e língua-locutor), governadas pela alteridade da criança com o outro da alocução (*tu*), com o **outro** da língua (*ele*) e com o *outro* da cultura (*ELE*).

Além da **questão da mudança**, respondida a partir dos resultados analíticos (*cf.* Capítulo 5), outras quatro grandes questões do campo da aquisição da escrita foram respondidas a partir da teorização semiológica e enunciativa aqui elaborada (*cf.* Capítulos 2 e 3):

- (i) a **questão da relação fala-escrita**;
- (ii) a **questão do inato e do adquirido**;
- (iii) a **questão da representação**;
- (iv) a **questão da consciência metalinguística**.

Sobre a questão da relação fala-escrita, vimos que a fala e a escrita não constituem dois distintivos sistemas de comunicação verbal nem pertencem uma (a fala) à esfera da linguagem/língua e outra (a escrita) a uma esfera fora da linguagem/língua. Semiologicamente, são formas de realização de um mesmo e único sistema de signos, o sistema linguístico, sendo

mutuamente conversíveis e revezáveis. Enunciativamente, são atos tanto de conversão desse sistema em discurso quanto (e por isso mesmo) de estabelecimento de relações intersubjetivas e referenciais.

Sobre a questão do inato e do adquirido, vimos que há, simultaneamente, descontinuidade e continuidade nas relações fala-escrita: há descontinuidade no âmbito dos caracteres externos/empíricos da língua; há continuidade no âmbito de seus caracteres internos/semiológicos.

No âmbito dos caracteres externos/empíricos, a descontinuidade se dá no modo operatório (devido à substituição da relação voz/boca-orelha pela relação mão-olho e às demais diferenças biológicas entre fala e escrita) e no domínio de validade (devido à existência de sociedades com escritas e de sociedades sem escritas e às demais diferenças sociais entre fala e escrita, inclusive as desigualdades relacionadas a elas no interior de uma mesma sociedade).

No âmbito dos caracteres internos/semiológicos, a continuidade se dá na natureza e no número de signos (devido à retomada e à retransmissão, pela escrita, tanto da natureza articulada e significativa quanto do repertório limitado de unidades da fala) e no tipo de funcionamento (devido à conservação – ainda que com reconfiguração –, pelo discurso escrito, do funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso falado).

A continuidade fala-escrita é assegurada pelo duplo modo de significância comum a ambas, o modo semiótico (língua como sistema/significância dos signos/estrutura formal) e o modo semântico (língua como discurso/significância da enunciação/funcionamento discursivo), sendo esse duplo modo o que possibilita a remodelagem, pela escrita como realização gráfica da língua, dos caracteres distintivos da fala como realização vocal da língua.

Tal continuidade semiológica autoriza um distanciamento tanto de uma posição continuísta *naïve* – segundo a qual a fala e a escrita são ambas naturalmente adquiridas em função da necessidade de uma comunicação instrumental e transparente – quanto de uma posição descontinuísta que, embora mais sofisticada em seus argumentos filogenéticos, sociogenéticos e ontogenéticos, insiste no hiato entre a fala como dotação biológica e a escrita como invenção cultural, acentuando as suas descontinuidades em termos de caracteres externos/empíricos (as quais existem e não são desprezíveis) em detrimento das suas continuidades em termos de caracteres internos/semiológicos.

Por levar em conta que “O *sentido* é [...] a condição fundamental que deve preencher toda unidade de todo nível para obter estatuto linguístico” (BENVENISTE, 1966 [1962/1964], p. 122); que a enunciação é “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82); e que adquirir uma língua (em suas

realizações vocal e gráfica) é adquirir possibilidade de fazer sentido nessa língua ao atualizar enunciativamente (via fala e escrita) a visão de mundo por ela imposta (cf. FLORES, 2019a, 2019b), é que concebo a aquisição da língua como um ato de enunciação (cf. SILVA, 2009), como um ato de instauração tanto da criança na língua (e no universo social e cultural dessa língua) quanto da língua (e de seu universo social e cultural) na criança. Assim, a língua em sua realização seja vocal, seja gráfica é, pois, da ordem do adquirido e não da ordem do inato.

Sobre a questão da representação, vimos que, na passagem do rabisco e do ícone à letra, opera não só a representação fala-escrita enquanto autossemiotização da língua (objetivação formal da substância linguística na retomada/retransmissão, pela escrita, dos signos da fala), mas também a representação língua-realidade enquanto autorreferência da enunciação (relação entre língua e realidade estabelecida pelo locutor como falante-escrevente de sua língua materna e como participante da sociedade que fala-escreve essa língua).

Essas duas acepções de *representação* – uma mais semiológica e outra mais enunciativa – distanciam-se da tradição filosófica clássica, marcada pelas teorias representacionistas e pelas teorias do reflexo, que concebem a língua como nomenclatura de objetos e de ideias preexistentes e a escrita, como espelho que reflete a fala.

Assim como a representação enquanto autorreferência não é uma relação especular entre o mundo e o discurso (visto este não ser um decalque daquele, pois tanto é por ele provocado quanto o configura), a representação enquanto autossemiotização não é uma relação especular entre a fala e a escrita (visto esta não ser um decalque daquela, pois são ambas realizações da língua, com semelhanças, sim, mas também com diferenças).

Sobre a questão da consciência metalinguística, vimos que, a partir de Benveniste, não se pode sustentar senão uma consciência fraca e fugidia do locutor relativamente às operações que efetua ao falar e ao escrever.

Logo, a “análise linguística” pelo locutor realizada (quando, por exemplo, procede à dissociação de uma unidade linguística em seus constituintes formais, como a dissociação da palavra em sílabas e da sílaba em fonemas/grafemas) não é uma atividade metalinguística intencional e deliberada, engendrada por uma atividade cognitiva que, interior ao locutor e anterior à sua constituição enquanto sujeito da enunciação em cada *aqui-agora*, regularia “de dentro” a pretensa manipulação que, “de fora”, ele faria da língua.

Nesta tese, a atividade metalinguística é concebida como atualização da faculdade metalinguística/propriedade de autointerpretância da língua, atualização que ocorre quando o locutor enuncia proposições significantes sobre a significância, vale dizer, quando fala *da*

língua *com* a língua, em atos e em discursos de autointerpretância por meio dos quais a língua volta-se sobre si mesma em uma descrição de si própria em seus próprios termos.

Dessa maneira, a relação de autointerpretância (que é semiológica) inverte a relação atividade cognitiva-atividade metalinguística (que é psicológica), situando a língua como causa de haver, sobre ela própria, todo e qualquer movimento *sui-reflexivo*: é a língua que faculta ao locutor dela falar e sobre ela retornar – mesmo quando, nesse retorno, ele não se situa em um segundo nível de enunciação para verbalizar comentários metalinguísticos.

Nos casos em que não há uma tal verbalização, embora não se possa falar de atividade metalinguística em termos de enunciação de proposições significantes sobre a significância, pode-se, ainda, falar de uma sensibilidade locutória em termos de ação da criança quer sobre a estrutura semiótica, quer sobre o funcionamento semântico da língua em sua realização gráfica. Contudo, essa ação da criança *sobre* a língua não é senão um efeito do fato de a criança estar *sob* o efeito da ação da própria língua, que a tudo e a todos – inclusive a si mesma – significa via relações de (auto)interpretância.

Ao responder, à luz da teorização, da análise e dos resultados obtidos, às grandes questões do campo da aquisição da escrita, creio ter conseguido atender plenamente à tese aqui sustentada e ao objetivo específico (3).

O atendimento da tese e dos três objetivos específicos leva ao atendimento, igualmente, do objetivo geral deste empreendimento, o qual reitero: produzir, a partir da teoria da linguagem benvenistiana, uma explicação para a instauração, na língua, da criança enquanto escrevente e leitora e, na criança, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela semiologicamente esse sistema.

Tal explicação foi produzida a partir de um percurso teórico-metodológico-analítico que, em termos de interpretação global do fenômeno aqui investigado em sua natureza e em suas manifestações, só vale pelo conjunto do que propõe. Isso significa que as descrições e as explicações formuladas analiticamente não podem ser divorciadas do aparato conceitual e procedimental que as tornou possíveis.

Em termos de **contribuições**, com o presente trabalho, espero contribuir com a área da aquisição da linguagem, em geral, e com o campo da aquisição da escrita, em particular, ao nestes introduzir uma nova proposta de entendimento da relação inicial da criança com a língua em sua realização gráfica. Espero, também, contribuir com os estudos aquisicionais de orientação benvenistiana, ao nestes introduzir a aquisição da escrita como objeto de estudo. Espero, ainda, contribuir com o campo mais amplo dos estudos benvenistianos, na medida em que aqui apresento o que reputo serem leituras originais em termos tanto retrospectivos

(intrateóricos) quanto prospectivos (teórico-metodológico-analíticos), a exemplo das leituras acerca de questões como a escrita, a subjetividade, a intersubjetividade, a referência, a autosemiotização, os caracteres distintivos da língua, o pensamento, a linguagem interior, a semântica da enunciação e a metassemântica.

Em termos de **perspectivas** abertas por esta investigação, um horizonte de pesquisa que vislumbro como próximo é o aprofundamento da questão da mudança na aquisição da escrita e da natureza relacional que atribuí a tal mudança. Presumo que um tal aprofundamento irá demandar, empiricamente, novas análises longitudinais dos *corpora* de Helena e de Emanuel – dos quais este estudo não deu senão pequenas amostras – e, teoricamente, tanto uma incursão pela obra de Benveniste no que esta suscita de reflexão acerca da dimensão temporal e da mudança linguística (inclusive por seus textos de gramática comparada) quanto um diálogo com outras teorizações de estudiosos da aquisição da linguagem que se debruçam sobre o problema da mudança.

Além disso, outros temas (*thema*) à espera de serem transformados em objetos (*theoria*) descortinam toda uma agenda de pesquisa possível a partir da proposta aqui introduzida: pode-se investigar, por exemplo, a aquisição da escrita por adultos em língua materna e em língua estrangeira, a aquisição da escrita por surdos, a aquisição da escrita por crianças bilíngues e multilíngues, a aquisição da escrita por crianças sintomáticas, dentre outros fenômenos.

Tomar a escrita em estado nascente como objeto de estudo linguístico dá a impressão, em alguns momentos da pesquisa, de se estar “carregando água na peneira”, como o menino do poema de Manoel de Barros em epígrafe. Mas uma tal tomada pode também dar testemunho das potencialidades da escrita, a qual, se permite ao menino do poema “ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo”, permite ao linguista interrogar muitos aspectos da linguagem.

Em entrevista concedida a Carmem Luci da Costa Silva e a Luiza Milano, Aya Ono esclarece as dificuldades de se ler Émile Benveniste e a necessidade de se superar tais dificuldades a fim de, a partir dessas leituras, poder-se avançar:

Para um linguista que faz seu trabalho de análise das línguas e da linguagem e que tenta desenvolver seus estudos usando termos de Benveniste, há, certamente, 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. No entanto, essa é uma tensão que se deve superar, uma hesitação de onde nascem tentativas de uma nova linguística. (ONO, 2014, p. 259).

Todos os esforços desta tese convergiram no sentido de fazer nascer não uma nova linguística, mas uma nova perspectiva de estudo de um fenômeno de linguagem: uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, Regina (Org.). **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 167-186.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. **Verba Volant**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 167-200, 2011.

ANDRADE, Isadora Rodrigues de; FRANÇA, Aniela Improta. Ultrapassando os limites entre o natural e o cultural: uma revisão neuropsicolinguística sobre a aquisição da leitura. **Letrônica**, v. 14, n. 2, p. 1-15, abr.-jun., 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/38747>. Acesso em: 02 ago. 2022.

ARANTES, Lúcia. Diagnóstico na clínica de linguagem: escuta e interpretação. **Revista Linguística**, v. 35, n. 2, p. 39-48, dez. 2019. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/ojs/index.php/Revista/article/view/24>. Acesso em: 15 mai. 2021.

ARESI, Fábio. **A relação entre língua e sociedade na reflexão teórica de Émile Benveniste**. 2020. 285 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218976>. Acesso em: 17 mai. 2021.

AUROUX, Sylvain (com a colaboração de Jacques Deschamps e Djamel Kouloughli). **A filosofia da linguagem**. 1. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998 [1996].

BADIR, Sémir; POLIS, Stéphane; PROVENZANO, François. « Benveniste serait-il aujourd'hui un linguiste de l'énonciation ? » . **Arts et Savoirs**, n. 2, p. 1-23, jul. 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aes/492>. Acesso em: 16 mai. 2021.

BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. In: BARROS, Manoel de. **Manoel de Barros – Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013.

BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale 1**. 1. ed. Paris: Gallimard, 1966.

BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale 2**. 1. ed. Paris: Gallimard, 1974.

BENVENISTE, Émile. **O vocabulário das instituições indo-europeias – economia, parentesco, sociedade**. 1. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995a.

BENVENISTE, Émile. **O vocabulário das instituições indo-europeias – poder, direito, religião**. 1. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995b.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Baudelaire**. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2011.

BENVENISTE, Émile. **Dernière Leçons – Collège de France (1968 et 1969)**. 1. ed. Paris: EHESS / Seuil / Gallimard, 2012 [1968-1969].

BENVENISTE, Émile. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014 [1968-1969/2012].

BENVENISTE, Émile. **Langues, cultures, religions**. Choix d'articles réunis par Chloé Laplantine et Georges-Jean Pinault. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2015.

BENVENISTE, Émile. La traduction, la langue et l'intelligence (2016a). In: FENOGLIO, Irène; COQUET, Jean-Claude; KRISTEVA, Julia; MALAMOUD, Charles; QUIDNARD, Pascal. **Autour d'Émile Benveniste**. Sur l'écriture. 1. ed. Paris: Seuil, 2016a, p. 37-44.

BENVENISTE, Émile. Singulier e pluriel (2016b). In: FENOGLIO, Irène; COQUET, Jean-Claude; KRISTEVA, Julia; MALAMOUD, Charles; QUIDNARD, Pascal. **Autour d'Émile Benveniste**. Sur l'écriture. 1. ed. Paris: Seuil, 2016a, p. 45-58.

BORGES, Sonia. **O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan**. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2006, 247 p.

BOSCO, Zelma Regina. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**. 2005. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270365>. Acesso em: 02 mai. 2021.

CAMÕES, Luiz Vaz. Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades. In: CAMÕES, Luiz Vaz. **Sonetos de Camões**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro; CHACON, Lourenço. Relações metafóricas e metonímicas: notas sobre a “aquisição” da noção de palavra. In: TFOUNI, Leda Verdiani; MARTHA, Diana Junkes Bueno (Orgs.). **O (in)esperado de Jakobson**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. O erro em aquisição da linguagem: um impasse. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. 1. ed. São Paulo: EDUC, 2006, p. 63-78.

CHACON, Lourenço; PEZARINI, Isabela de Oliveira. Gradiência na correspondência fonema/grafema: uma proposta de caracterização do desempenho ortográfico infantil. In: CÉSAR, Alexandra Beatriz Portes de Cerqueira; SENO, Marília Piazzzi; CAPELLINI, Simone Aparecida (Orgs.). **Tópicos em transtornos de aprendizagem: parte IV**. 1. ed. São José dos Campos: Pulso, 2018, p. 165-177.

CHACON, Lourenço; MELO, Cristina Gonçalves. Complexidade enunciativa na fala infantil: as hesitações. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 3, p. 862-880, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/17755/11723>. Acesso em: 07 mar. 2023.

- COQUET, Jean-Claude; FENOGLIO, Irène. Introdução. In: BENVENISTE, Émile. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014 [2012], p. 67-86.
- COUDRY, Maria Irma Hadler. O que é o dado em neurolinguística? In: PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: UNICAMP, 1996, p. 179-194.
- DAHLET, Patrick. Une théorie, un songe : les énonciations de Benveniste. **Linx**, v. 9, p. 195-209, 1997. Disponível em: <https://journals.openedition.org/linx/1049>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2012, 374 p.
- DESSONS, Gérard. **Émile Benveniste, l'invention du discours**. Paris: Éditions in Press, 2006.
- DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. A sintaxe no espelho. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 10, p. 5-15, 1986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636714>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, dez. 1995. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15682/10323>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- LE MOS, Claudia Thereza Guimarães. Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 33, p. 5-14, jul.-dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637091>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- LE MOS, Claudia Thereza Guimarães. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. **Interações**, v. V, n. 10, jul./dez., 2000, p. 53-72. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35401004.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.
- DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 42, p. 41-69, jan./jun., 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães (2006a). Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, 2006, p. 21-32.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães (2006b). Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, 2006, p. 97-108.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009 [1998].

DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; MOGNO, Andressa dos Santos. Aquisição da linguagem: a singularidade, a recorrência, as generalizações. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia (Orgs.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 137-154.

DIEDRICH, Marlete Sandra. **Aquisição da linguagem: o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem**. 2015. 147 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/130026>. Acesso em: 28 fev. 2021.

DIEDRICH, Marlete Sandra; RIBEIRO, Edynara. O aspecto vocal da enunciação: mobilização de sentidos no ato de leitura. **RevLet: Revista Virtual de Letras**, v. 08, n. 2, p. 253-264, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/388.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

DUFOUR, Dany-Robert. **Mistérios da trindade**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud, 2000.

ENGLER, M. Reus. A experiência pré-platônica da teoria. **Peri**, v. 5, n. 2, p. 123-145, 2013. Disponível em: <http://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/view/897/400>. Acesso em: 15 mai. 2021.

FENOGLIO, Irène. “A língua e a escrita”: um distanciamento teórico entre Saussure e Benveniste. **Revista do GELNE**, Natal, v. 19, n. especial, p. 273-298, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/13588/9216>. Acesso em: 28 fev. 2021.

FENOGLIO, Irène (2019a). La linguistique générale d’Émile Benveniste. Une épistémologie méthodique et continue. D’OTTAVI, Giuseppe; FENOGLIO, Irène (Orgs.). **Émile Benveniste, 50 ans après les Problèmes de linguistique générale**. Paris: Éditions Rue d’Ulm, 2019, p. 17-52.

FENOGLIO, Irène (2019b). **Émile Benveniste: a gênese de um pensamento**. 1. ed. Brasília: Editora da UnB, 2019, 305 p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999 [1979], 304 p.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev. 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1357>. Acesso em: 15 ago. 2022.

- FERREIRO, Emília. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (Org.). **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990, p. 19-70.
- FLORES, Valdir do Nascimento. Prefácio. In: SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 11-13.
- FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges; FINATTO, Maria José Bocorny. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009, 284 p.
- FLORES, Valdir do Nascimento. A enunciação e os níveis da análise linguística. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE TEXTO, ENUNCIACÃO E DISCURSO, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. **Anais do SITED**. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/sited/arquivos/ValdirdoNascimentoFlores.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- FLORES, Valdir do Nascimento (2013a). **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013, 198 p.
- FLORES, Valdir do Nascimento (2013b). Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação. **D.E.L.T.A.**, v. 29, n. 1, p. 95-120, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/8623>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- FLORES, Valdir. Semântica da Enunciação (2013c). In: JUNIOR, Celso Ferrarezi; BASSO, Renato (Orgs.). **Semântica, semânticas: uma introdução**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 89-104.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. As perspectivas para o estudo das formas complexas do discurso: atualidades em Émile Benveniste. **ReVEL**, Porto Alegre, edição especial, n.7, p. 1-14, 2013. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/cfd5dbc7e2d398cf5ed5cee1bee9e5d2.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- FLORES, Valdir do Nascimento (2017a). **Saussure e Benveniste no Brasil: quatro aulas na École Normale Supérieure**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017, 112 p.
- FLORES, Valdir do Nascimento. A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual. **D.E.L.T.A.**, v. 34, n. 1, p. 395-417, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39000/26459>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- FLORES, Valdir do Nascimento (2019a). Visão de mundo e enunciação: sobre a passagem do *infans* a ser falante. **Revista Linguística**, v. 35, n. 2, p. 13-25, dez. 2019. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/ojs/index.php/Revista/article/view/21>. Acesso em: 15 mai. 2021.
- FLORES, Valdir do Nascimento (2019b). **Problemas gerais de linguística**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, 397 p.
- FRANCHI, Carlos. Linguagem – atividade constitutiva. In: FRANCHI, Eglê; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Linguagem: atividade constitutiva: teoria e poesia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Letícia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 2, n. 30, p. 257-288, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/16521>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GOODMAN, Kenneth S.; GOODMAN, Yetta M. Learning to read is natural. In: RESNICK, Lauren B.; WEAVER, Phyllis A. (Orgs.). **Theory and Practice of Early Reading**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, v. 1, p. 137-154.

GOMBERT, Émile. Epi/méta vs. implicite/explicite: niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. **Langages et Pratiques**, n. 38, p. 68-76, 2006.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 24. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2007 [1974].

KNACK, Carolina; OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa. **Desenredo**, v. 13, n. 3, p. 106-132, set./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/7407>. Acesso em: 18 dez. 2022.

KNACK, Carolina. De Benveniste às pesquisas prospectivas: a noção de *deslocamento* e seu valor teórico-metodológicos. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fábio (Orgs.). **O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia**. Pimenta Cultural: São Paulo, 2020, p. 141-163. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/universo-benvenistiano>. Acesso em: 21 fev. 2021.

KRISTEVA, Julia. **Prefácio**. Émile Benveniste, um linguista que não diz nem oculta, mas significa. In: BENVENISTE, Émile. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014 [2012], p. 29-66.

LAPLANTINE, Chloé. **Émile Benveniste : poétique de la théorie**. Publication et transcription des manuscrits inédits d'une poétique de Baudelaire. 2008. 329 f. Thèse (Doctorat en Linguistique) – Université Paris 8, Paris, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/46812651.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

LAPLANTINE, Chloé. **Émile Benveniste, l'inconscient et le poème**. Limoges : Éditions Lambert-Lucas, 2011, 304 p.

LAPLANTINE, Chloé. « Faire entendre Benveniste ». **Acta fabula**, v. 14, n. 7, p. 1-10, out. 2013. Disponível em: <https://www.fabula.org/revue/document7280.php>. Acesso em: 17 mai. 2021.

LEMOES, Maria Thereza Guimarães de. **A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo, SP: FAPESP, 2002, 216 p.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca; FONSECA, Sandra Carielo. “Reformulação” ou “ressignificação”? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 33, p. 51-60, jul.-dez.

1997. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637095>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MILANO, Luiza; FLORES, Valdir do Nascimento. Do balbucio às primeiras palavras: continuidade e descontinuidade do devir de um falante. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 59, n. 1, p. 64-72, jan.-mar. 2015. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/18393>. Acesso em: 15 mai. 2021.

MILNER, Jean-Claude. **Le périple structural**. Lagrasse: Verdier/Poche, 2008, 376 p.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

MILNER, Jean-Claude. **Introdução a uma ciência da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021 [1995].

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, p. 1-40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21427>. Acesso em: 16 ago. 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012, 192 p.

NORMAND, Claudine. Les termes de l'énonciation de Benveniste. **Histoire, Épistémologie, Langage**, tomo 8, fascículo 2, p. 191-206, 1986. Disponível em:

http://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_1986_num_8_2_2232. Acesso em: 03 jun. 2021.

NORMAND, Claudine. Constitution de la sémiologie chez Benveniste. **Histoire Épistémologie Langage**, tomo 11, fascículo 2, p. 141-169, 1989. Disponível em:

https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_1989_num_11_2_2302. Acesso em: 31 mai. 2021.

NORMAND, Claudine. Benveniste: linguistique saussurienne et signification. **Linx**, n. 26, p. 49-75, 1992. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1992_num_26_1_1237.

Acesso em: 15 ago. 2022.

NORMAND, Claudine. Lectures d'Émile Benveniste. **Língua e Literatura**, n. 21, p. 29-46,

1994/1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/lingualiteratura/article/view/114546>. Acesso em: 15 ago. 2022.

NORMAND, Claudine. La generalité des principes. In: AUROUX, Sylvain. **Histoire des idées linguistiques**. Tome 3 – L'hégémonie du comparatisme. Liège: Pierre Mardaga, 2000, p. 463-471.

NORMAND, Claudine. Leituras de Benveniste: algumas variantes sobre um itinerário demarcado. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 12-19, jan.-mar. 2009a [1997].

Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5647>. Acesso em: 28 fev. 2021.

NORMAND, Claudine. Émile Benveniste: qual semântica? In: NORMAND, Claudine. **Convite à Linguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009b [1996].

NORMAND, Claudine. Semiologia, semiótica, semântica: observações sobre o emprego desses termos por Émile Benveniste. In: NORMAND, Claudine. **Convite à Linguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009c [2001].

NUNES, Paula Ávila; FLORES, Valdir do Nascimento. O trabalho com *dado* e *bando de dados*: considerações por meio de uma teoria enunciativa da linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 52, n. 3, p. 401-409, jul.-set., 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/29372>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ONO, Aya. **La notion d'enonciation chez Émile Benveniste**. Limoges: Lambert-Lucas, 2007, 236 p.

ONO, Aya; SILVA, Carmem Luci da Costa; MILANO, Luiza. Sobre as relações entre a linguagem e o homem: caminhos de leitura em Émile Benveniste. **Calidoscópico**, v. 12, n. 2, p. 255-260, mai.-ago. 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.122.13>. Acesso em: 16 ago. 2022.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. **Do homem na língua ao sujeito na escrita**: bases para um diálogo entre Letramento e Enunciação. 2016. 143 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157763>. Acesso em: 28 fev. 2021.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Letramento e Enunciação: bases para um diálogo. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 11, n. 4, p. 1205-1245, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/38202>. Acesso em: 28 fev. 2021.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. O lugar da escrita na reflexão saussuriana sobre o objeto da Linguística. **Leitura**, Maceió, v. 1, n. 62, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/4947>. Acesso em: 16 mai. 2021.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes (2020a). Da referência mostrada à referência constituída: a inserção da criança na língua e na cultura. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 62, n. 00, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8655640>. Acesso em: 21 fev. 2021.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. (2020b). A relação teoria-empíria e o problema do dado na pesquisa em aquisição da escrita: um olhar enunciativo. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fábio (Orgs.). **O universo benvenistiano**: enunciação, sociedade, semiologia. Pimenta Cultural: São Paulo, 2020, p. 221-272. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/universo-benvenistiano>. Acesso em: 21 fev. 2021.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes (2021a). O vir a ser escrevente: a criança entre as conversões sistema-discurso e fala-escrita na aquisição da escrita. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 4, p. 31-33, nov. 2021. Disponível em:

<https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/523>. Acesso em: 14 fev. 2022.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes (2021b). As relações língua-discurso, língua-escrita e língua-outros sistemas e a noção de *conversão* em Émile Benveniste. In: SILVA FILHO, Jomson Teixeira. (Org.). **(Re)leituras em Ferdinand de Saussure e Émile Benveniste**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 193-220.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes (2022a). **O problema da referência em Émile Benveniste**. Curitiba: Appris, 2022, 198 p.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes (2022b). O aluno como leitor de si mesmo: a instância enunciativa de autoavaliação na revisão do texto dissertativo-argumentativo. In: SILVA, Peterson Luiz Oliveira da; COSTA, Alan Ricardo. **Produção textual na teoria e na prática: os caminhos da avaliação da redação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 42-63.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Apresentação. In: PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: UNICAMP, 1996, p. 7-14.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. **A infância e a aquisição de linguagem**. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/2005/12/09.shtml>. Acesso em: 18 dez. 2022.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Saussure e o necessário esquecimento da fala infantil: uma leitura para a aquisição de linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 52, n. 1, p. 91-102, jan./jun. 2010.

PERRONI, Maria Cecília. O que é o dado em aquisição da linguagem? In: PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: UNICAMP, 1996, p. 179-194.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSÁRIO, Heloisa Monteiro. **Um périplo benvenistiano: o semiólogo e a semiologia da língua**. 2018. 173 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/183004>. Acesso em: 16 mai. 2021.

ROSÁRIO, Heloisa Monteiro. A relação língua-língua e a relação língua-sociedade: algumas observações com vistas à reflexão semiológica de Benveniste. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fábio (Orgs.). **O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia**. Pimenta Cultural: São Paulo, 2020, p. 364-392. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/universo-benvenistiano>. Acesso em: 17 mai. 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916], 312 p.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de linguística geral**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [2002], 296 p.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização. **Letras De Hoje**, v. 45, n. 3, p. 43-47, jul./set. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8119>. Acesso em: 06 dez. 2022.

SCLIAR-CABRAL, Leonor (2013a). Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 277-282, jul./set. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12634>. Acesso em: 06 dez. 2022.

SCLIAR-CABRAL, Leonor (2013b). **Sistema Scliar de Alfabetização – Fundamentos**. 1. ed. Florianópolis: Editora Lili, 2013, 240 p.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Descontinuidades entre aquisição da produção oral e aprendizagem da escrita. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 1-11, abr.-jun. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/38815>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SILVA, Carmem Luci da Costa (2007a). **A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem**. 2007. 293 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10407>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SILVA, Carmem Luci da Costa (2007b). Sobre a interface oralidade e escrita na transcrição de dados. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 3, n. 2, p. 130-150, 2007. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/538>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

SILVA, Carmem Luci da Costa. Os movimentos enunciativos da criança na linguagem. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, n. especial, p. 77-94, 2ª parte 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1104>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SILVA, Carmem Luci da Costa (2012b). Aquisição da linguagem no Brasil e suas tendências. In: DEL RÉ, Alessandra; ROMERO, Márcia (Orgs.). **Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 349-357.

SILVA, Carmem Luci da Costa Silva. A relação entre o biológico e o cultural na aquisição da linguagem e a instauração da criança na interdependência entre forma-sentido na língua materna. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fábio (Orgs.). **O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia**. Pimenta Cultural: São Paulo, 2020, p. 164-203. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/universo-benvenistiano>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SILVA, Carmem Luci da Costa; OLIVEIRA, Giovane Fernandes; DIEDRICH, Marlete Sandra. A teoria da linguagem de Émile Benveniste: uma abertura para os estudos em aquisição da linguagem. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 56, p. 259-280, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/47445>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SILVA, Carmem Luci da Costa; OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Nos rumores da língua: a escuta entre as enunciações falada e escrita da criança. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 16, n. 25, p. 165-190, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/116837>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SILVA, Daniel Costa da. **A noção de subjetividade em Émile Benveniste**. 2021. 103 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/235196>. Acesso em: 14 ago. 2022.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 1989 [1971].

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. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188237>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2017, 384 p.

SOARES, Magda Becker. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2020, 352 p.

STEIN, Jorama de Quadros. A noção de “linguagem interior” em Émile Benveniste: uma problematização para a compreensão da escrita. **ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, Porto Alegre, v. 18, n. 34, p. 105-114, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/de5a6d3784851e60eb70dba688469fd5.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Marlene (2012a). O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 71-83, jan.-jun., 2012. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2639>. Acesso em: 28 fev. 2021.

TEIXEIRA, Marlene (2012b). O ato enunciativo e a instauração da experiência de trabalho de profissionais de enfermagem. **Moara**, Belém, n. 38, p. 37-53, jul.-dez. 2012a. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1269>. Acesso em: 15 ago. 2022.