



Aline Aguirre

**A CRIANÇA E A EXPERIÊNCIA
NA LINGUAGEM POÉTICA**

Passo Fundo

2020

Aline Aguirre

**A CRIANÇA E A EXPERIÊNCIA
NA LINGUAGEM POÉTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do (a) Prof. (a) Dr. Marlete Sandra Diedrich.

Passo Fundo

2020

CIP – Catalogação na Publicação

A284c Aguirre, Aline
A criança e a experiência na linguagem poética / Aline
Aguirre. – 2020.
100 f. : il. color ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Marlete Sandra Diedrich.
Dissertação (Mestre em Letras) – Universidade de Passo
Fundo, 2020.

1. Análise do discurso. 2. Crianças - Linguagem.
3. Aquisição de linguagem. 4. Poesia. 5. Educação infantil.
I. Diedrich, Marlete Sandra, orientadora. II. Título.

CDU: 801

Catalogação: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241

AGRADECIMENTOS

A escrita desta dissertação caracterizou-se por um processo de troca de experiências e conhecimentos, do qual pessoas e instituições foram participantes, constituindo este processo de pesquisa e, por isso, dedicamo-nos a lhes agradecer.

Em primeiro e merecedor lugar, agradecer às crianças e às famílias que aceitaram fazer parte da proposta por nós apresentada, os quais se dedicaram e se envolveram, e sem os quais nossa pesquisa não se realizaria. Um agradecimento especial às crianças, pelo que nos ensinaram sobre linguagem e poética.

À orientadora, professora Marlete Sandra Diedrich, um agradecimento especial pela orientação prestada ao longo de todo o trabalho, pelo crescimento pessoal e profissional proporcionado e adquirido durante o desenvolvimento da pesquisa.

À minha banca de qualificação e também parte da comissão examinadora, professoras Adriana Bragagnolo e Carmem Luci da Costa Silva, pelas colaborações e subsídios para a conclusão deste trabalho.

À escola parceira e à Secretaria Municipal de Educação de Camargo, por ter cedido o espaço e os materiais necessários ao desenvolvimento do projeto, bem como a toda a equipe que faz parte destas instituições, constituída por pessoas sempre prestativas e atenciosas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

Aos colegas de aula que fizeram parte dos estudos sobre enunciação, com os quais trocamos experiências, conhecimentos, angústias e conquistas.

À minha família, especialmente meus pais, meu companheiro e meus amigos, pela força e confiança em mim depositada para alcançar mais esta conquista, pois estiveram sempre ao meu lado apoiando e acreditando no meu sonho e na minha realização, a qual hoje é de todos nós.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Muito obrigada!

*[...] e o que 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.*

*É o poder de ação,
de transformação,
de adaptação,
que é a chave da relação humana entre a língua e a cultura,
uma relação de integração necessária.*

Émile Benveniste

RESUMO

O tema de investigação desta dissertação é a experiência enunciativa: a vivência da linguagem poética da criança em interações verbais produzidas no contexto escolar. Este trabalho se justifica pela possibilidade de estabelecer uma relação entre os estudos acerca da aquisição da linguagem e o trabalho com linguagem poética na Educação Infantil, por meio de um vínculo entre a linguagem da criança e a linguagem poética, que se instaura a partir das interações que a criança estabelece entre a linguagem e a experiência vivenciada com os arranjos poéticos realizados no discurso. Trabalha-se com a hipótese principal de que a criança, em sua vivência de linguagem, assume arranjos poéticos advindos de sua experiência com a linguagem poética em contextos escolares. Com essa hipótese, elege-se como objetivo geral: Identificar, em interações verbais produzidas em contexto escolar, como a criança vivencia a linguagem poética e de que forma tal vivência constitui sua experiência na aquisição da linguagem. A fundamentação teórica tem como principais fontes os princípios enunciativos advindos dos estudos de Benveniste (2006, 2007), a abordagem enunciativa aquisicional de Silva (2009) e o apoio das pesquisas de Diedrich (2015) e Vier (2016), as quais guiam a estruturação e o estabelecimento da relação entre a enunciação e a linguagem poética. Metodologicamente, propõe-se um trabalho aplicado, configurando o que se entende por uma pesquisa-ação, uma vez que, a partir de fundamentos teórico-metodológicos advindos dos estudos na perspectiva enunciativa aquisicional, desenvolve-se um trabalho com crianças, o qual envolve a produção de dados, o registro e a análise desses dados, coletados a partir de atividades com arranjos poéticos, ou seja, vivenciar as experiências juntos e agir de forma ativa sobre uma realidade a fim de transformá-la. O projeto de pesquisa desenvolveu-se com 12 crianças de uma turma de pré-escola, com idades de 5 e 6 anos, estudantes da Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança Dona Dele, situada no município de Camargo – RS. O registro de dados foi realizado em formato audiovisual, a partir de quatro ações desenvolvidas com as crianças, na turma na qual somos o professor regente. Os dados coletados durante a ação, apresentados por meio de recortes enunciativos, são analisados a partir da manifestação dos arranjos poéticos que se presentificam na realização do discurso. Os resultados dessa pesquisa apontam que a criança, a partir da experiência com a linguagem poética, pode vir a produzir e reproduzir arranjos poéticos em seu discurso cotidiano, inserindo temas advindos da experiência com a poética nas interações verbais que vivencia com o *outro*. Tais arranjos, na experiência de aquisição da linguagem, permitem à criança experimentar novas relações com a linguagem, brincar com as palavras, expressar emoções e sentimentos, mobilizando a arte poética para dar significação à vida, apresentando combinações inovadoras de palavras advindas da relação que mobiliza na língua-discurso a partir da vivência da função poética da linguagem.

Palavras-chave: Enunciação. Crianças. Linguagem. Poética.

ABSTRACT

This dissertation addresses a study on the enunciative experience: the experience of the child's poetic language in verbal interactions produced in the school context. This work is justified by the possibility of establishing a relationship between studies on language acquisition and work with poetic language in Early Childhood Education, through a link between the child's language and the poetic language, which is established from interactions that the child establishes between language and the experience lived with the poetic arrangements made in the speech. This study starts from the main hypothesis that children, in their experience of language, assume poetic arrangements arising from their experiences with poetic language in school contexts. With this hypothesis, the general objective is chosen: To identify, in verbal interactions produced in the school context, how the child experiences the poetic language and how that experience constitutes his experience in language acquisition. The theoretical basis has as main sources the enunciative principles arising from the studies of Benveniste (2006, 2007), the enunciative approach of Silva (2009) and the support of the researches of Diedrich (2015) and Vier (2016), which guide the structuring and establishment of the relationship between enunciation and poetic language. Methodologically, an applied work is proposed, configuring what is meant by an action research, since, based on theoretical and methodological foundations from studies in an enunciative perspective, a work with children is developed, which involves the production of data, the recording and analysis of that data, collected from activities with poetic arrangements, that is, having experiences together and acting actively on a reality in order to transform it. The research project was developed with 12 children from a preschool class, aged between 5 and 6 years old, students at the Casa da Criança Dona Dele Municipal School of Child Education, in Camargo, Rio Grande do Sul State, Brazil. The data recording was performed in audio-visual format, based on four actions developed with the children, in the class in which we are the conducting teacher. The data collected during the action, presented through enunciative clippings, are analysed based on the manifestation of the poetic arrangements that are present in the realization of the discourse. The data obtained in this study indicate that children, from the experience with poetic language, can produce and reproduce poetic arrangements in his daily discourse, inserting themes arising from the experience with the poetics in the verbal interactions they experience with each *other*. Such arrangements, in the experience of language acquisition, allow the child to experience new relationships with language, play with words, express emotions and feelings, mobilizing poetic art to give meaning to life, presenting innovative combinations of words arising from the relationship that each child mobilizes in the language-discourse from the experience of the poetic function of language.

Keywords: Enunciation. Children. Language. Poetic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo do capítulo 2	42
Quadro 2 – Resumo do capítulo 3	52
Quadro 3 - Atividades desenvolvidas no projeto.....	64
Quadro 4 - Recortes enunciativos e categorias de análise.....	68
Quadro 5 – Cabeçalho dos recortes enunciativos.....	70
Quadro 6 - Recursos e procedimentos de registro.....	71
Quadro 7 - Normas de transcrição aplicadas a um recorte enunciativo	71
Quadro 8 - Recorte enunciativo 1.....	75
Quadro 9 - Recorte enunciativo 2.....	78
Quadro 10 – Recorte enunciativo 3	79
Quadro 11 – Recorte enunciativo 4	81
Quadro 12 – Recorte enunciativo 5	82
Quadro 13 – Recorte enunciativo 6	83
Quadro 14 – Recorte enunciativo 7	85
Quadro 15 – Relação entre categorias de análise e resultados	86
Quadro 16 – Relação entre hipóteses, dados e resultados	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ENUNCIACÃO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	18
2.1 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA AQUISICIONAL	18
2.2 A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA NA LINGUAGEM.....	31
3 A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA NA LINGUAGEM POÉTICA	44
4 PROPOSTA METODOLÓGICA	53
4.1 A EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO	53
4.2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	58
4.3. AS CRIANÇAS E A ESCOLA PARCEIRA	60
4.4 O CONTEXTO DA PESQUISA	62
4.5 RECORTES ENUNCIATIVOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE	67
4.6 A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS.....	69
5 ANÁLISE DOS DADOS ENUNCIATIVOS	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	94
ANEXOS	97

1 INTRODUÇÃO

A linguagem e a cultura definem a humanidade, havendo uma importante relação de interdependência entre o homem, a linguagem e a cultura que se manifesta através da troca de experiências linguísticas entre as pessoas organizadas em sociedade. Essa relação, inscrita na linguagem, que acontece entre os homens, é o que permite a cada um vivenciar sua própria experiência na linguagem.

As crianças, desde bebês, ainda que não entendam o sentido das palavras que ouvem, convivem com a língua materializada através do discurso e estão em constante interação com seus pares, elas apreciam a voz dos pais e das demais pessoas e são afetadas por essas interações, tanto que respondem com gestos e balbucios ou outros graciosos sons, estabelecendo uma espécie de brincadeira com a linguagem e a comunicação. Logo, por serem afetadas pela língua, as crianças começam a emitir expressões verbais que possuem sentido e estabelecem comunicação com o *outro*. Elas brincam com a linguagem, com o som, com as palavras, e vão se constituindo e se instaurando como sujeitos enunciativos, sendo preciso dar a elas tempo e espaço para que vivenciem tais situações. Isso se realiza porque a criança vive suas experiências com a linguagem pela sua capacidade de simbolizar, e essa capacidade permite que a criança apreenda o mundo e também a linguagem que a cerca. Através desse jogo, iniciam-se as relações que a criança estabelece com a linguagem e com a língua, a qual comporta a cultura de uma sociedade.

Algumas crianças, ainda antes de entrar na escola, têm uma relação próxima com o funcionamento poético da linguagem através das cantigas de ninar, quadrinhas populares, versinhos, trava-línguas, presentes nas suas experiências culturais em sociedade. A necessidade de dar continuidade a esse processo de exploração poética, com momentos divertidos e descontraídos, se faz pertinente quando as crianças iniciam sua vida escolar. Arranjos poéticos voltados ao público infantil, em sua maioria, apresentam um caráter lúdico e permitem que a criança brinque com as palavras, o que atrai os pequenos, por isso a importância desses elementos estarem presentes no currículo de atividades da Educação Infantil.

Evidenciamos a importância de trazer o lúdico presente no funcionamento poético da linguagem para dentro da escola e mobilizar as crianças para apreciar esse tipo de experiência, como uma gostosa leitura ritmada e rimada, que pode auxiliar no desenvolvimento do gosto pela leitura, da apreciação de textos poéticos, pode aguçar a capacidade e as habilidades auditivas dos pequenos, aprimorando competências e habilidades linguísticas. A criança leva

para toda a vida as habilidades desenvolvidas na faixa etária da Educação Infantil, através do lúdico, da interação, da oralidade, da expressividade.

Por meio da poética, percebe-se que as palavras podem ter sentidos diferentes, ajudando a criança a construir uma espécie de ponte entre o mundo real e o simbólico, ou seja, esse brincar da criança com as palavras contribui para a formação do imaginário, do simbólico e estimula a criatividade através da beleza que compõe os versos de um arranjo poético e da percepção que cada leitor/ouvinte faz das palavras poéticas. Importante salientar que, quando a criança vivencia o poético da linguagem, é possível identificar um efeito de linguagem sobre o modo dela estar na língua, o que é evidente, na relação da criança com o *outro*, uma vez que seu discurso pode apresentar poeticidade e vai deixar marcas em seu diálogo.

Partindo dessas colocações, podemos inferir que a linguagem poética¹ se realiza no momento em que cada um faz uso dela, trazendo seu entendimento, utilizando cada verso com sentido para a vida e o viver. Se é a partir do discurso que as palavras poéticas ganham vida, o contato da criança com a essa linguagem auxilia no entendimento de que as formas da língua podem ter várias interpretações e sentidos diversificados quando postas em discurso.

Esses aspectos nos desafiaram e nos levaram a buscar uma proposta de trabalho voltada a crianças da Educação Infantil, com enfoque na manifestação poética da língua na interação verbal, para refletir sobre a vivência e a experiência enunciativa da criança na aquisição da linguagem.

Com base no exposto, definimos como tema: *A experiência enunciativa: a vivência da linguagem poética da criança em interações verbais produzidas em contexto escolar*. A proposta se define em um trabalho aplicado, configurando o que se entende por uma pesquisa-ação, uma vez que, a partir de fundamentos teórico-metodológicos advindos dos estudos que fazemos da perspectiva enunciativa aquisicional, desenvolvemos um trabalho com as crianças da Educação Infantil na escola, o qual envolve a produção de dados, o registro e a análise desses dados. No centro de todo o trabalho desenvolvido, estão as atividades com arranjos poéticos no contexto escolar e as interações produzidas a partir da experiência com essa linguagem. É, portanto, um tipo de pesquisa em que há um envolvimento colaborativo tanto do pesquisador quanto dos participantes, sendo definida por Prodanov e Freitas (2013, p. 65) como uma pesquisa que “não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem

¹ A noção de linguagem poética será melhor explicitada no capítulo 3, mas um primeiro esclarecimento se faz necessário: A linguagem assume a função poética no momento que se utiliza de uma combinação de palavras, explora sentidos, sentimentos, emoções, expressões, mostrando a existência de uma mobilização da língua diferente da encontrada no uso corrente, com aspectos específicos na relação entre forma e sentido.

arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”.

Este trabalho se justifica pela possibilidade de estabelecer uma relação entre os estudos acerca da aquisição da linguagem e o trabalho com linguagem poética na Educação Infantil, por meio de um vínculo entre a linguagem da criança e a linguagem poética. Esse vínculo, em nosso estudo, se instaura a partir das interações que a criança estabelece entre a linguagem e a experiência vivenciada com os arranjos poéticos realizados no discurso, principalmente quando se encontra sob o efeito da linguagem em questão.

Essa experiência com a linguagem assume a função poética no momento em que se mobiliza uma combinação de palavras que se atualizam no discurso, explorando sentidos, sentimentos, emoções, expressão, sendo que, para a criança, essa relação é parte da sua própria historicidade. Isso nos leva a compreender que o trabalho com este tipo de linguagem busca provocar na criança uma experiência de linguagem voltada à emoção, trazendo à língua novas e diferentes noções de significância² e de interpretância³, ou seja, uma forma de compreender o seu funcionamento quando no discurso, pois entendemos que é no discurso que as palavras poéticas se realizam e se assumem como poéticas. Pode-se inferir, então, que a linguagem poética parte da língua atualizando formas e sentidos no discurso de um modo muito particular.

Estabelecemos estes aspectos ao buscar explicações na teoria enunciativa de Benveniste para tratar da aquisição da linguagem incluindo a aquisição da linguagem poética, que pode ser interpretada como um outro modo de se instaurar na linguagem, mas que não se separa e nem se distancia da linguagem de uso ordinário (cotidiano). A instauração da criança na língua não se dá somente por meio do uso ordinário, visto que, no processo de aquisição da linguagem, ela adquire a linguagem ordinária e também pode adquirir outras formas de linguagem com as quais entra em contato. Portanto, ao experienciar um uso poético da linguagem, ela pode se instaurar nesse modo de estar na linguagem, pois acaba por utilizar a linguagem ordinária integrando a poética, principalmente quando se encontra imersa no universo da poética.

Nosso papel de pesquisador dessa experiência da criança com e na linguagem, em uma perspectiva enunciativa aquisicional proposta por Silva (2009), se caracteriza pelo entendimento de que é pela língua no discurso que a criança se estabelece como sujeito do seu

² Benveniste apresenta uma noção de dupla significância da língua, com noções de semiótico e semântico, com um ponto de vista semiológico, mais detalhadas no capítulo 2, com base no artigo *Semiologia da Língua*. (BENVENISTE, 2006, p. 43 -67).

³ “[...] a língua é o interpretante de todos os sistemas semióticos.” (BENVENISTE, 2006, p. 62). Interpretância é a relação que se estabelece entre o sistema interpretante e o sistema interpretado. Benveniste estabelece a língua como o único sistema interpretante da sociedade e de todos os outros sistemas, linguísticos e não linguísticos.

próprio dizer, ou seja, passa de locutor a sujeito. Para tanto, ela se apoia num conhecimento prévio sobre a língua, mas renovado, por meio de relações e de vivências que marcam sua experiência na linguagem. Se entendemos que a linguagem faz parte da vida da criança desde seu nascimento e está presente na relação que estabelece com seus pais, familiares e sociedade, e que essa linguagem se realiza em uma relação de “eu” com “tu” instaurada no discurso, pressupomos que a criança adentra no mundo da linguagem pelo discurso, e assim também no mundo da linguagem poética.

Partindo dessa concepção, buscamos investigar, em nossa dissertação, a seguinte problemática: *Como a criança vivencia a linguagem poética em suas interações no contexto escolar e de que forma tal vivência constitui sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem?*

Movidos por essa questão, traçamos uma hipótese principal: *A criança, em sua vivência de linguagem, assume arranjos poéticos advindos de sua experiência com a linguagem poética em contextos escolares.* Partindo dessa hipótese e relacionando com os objetivos, especificamos outras três para nortear nosso trabalho: *a) A vivência da linguagem poética permite que a criança realize deslocamentos em sua experiência na aquisição da linguagem; b) O contexto escolar representa um espaço de interação importante para a vivência da linguagem poética pela criança, garantindo a ela a possibilidade de realização de deslocamentos na aquisição da linguagem; c) A experiência da criança na/com a linguagem poética se revela em seu discurso por meio de formas e arranjos específicos para produzir sentidos singulares.*

A partir dessas hipóteses, definimos como objetivo geral: *Identificar, em interações verbais produzidas em contexto escolar, como a criança vivencia a linguagem poética e de que forma tal vivência constitui sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem.* Para alcançarmos esse objetivo geral, perseguimos também os objetivos específicos elencados a seguir: *a) Descrever a relação existente entre a aquisição da linguagem pela criança e a vivência da linguagem poética numa perspectiva enunciativa aquisicional; b) Perceber como a criança vivencia a experiência com a linguagem poética nas interações verbais vivenciadas no contexto escolar; c) Observar como se dá a apropriação da língua para se enunciar a partir da experiência da criança na linguagem poética pela realização do seu discurso via ato enunciativo.*

Ao definirmos que o mover da criança na linguagem faz parte da sua historicidade e da sua experiência cultural de aquisição da linguagem, delimitamos aspectos metodológicos baseados nos princípios enunciativos de Benveniste (2005, 2006), observando os atos enunciativos decorrentes da experiência da criança na linguagem, através do trabalho com uma

poética que possa revelar como essa experiência acontece e sua importância e significação na apropriação da linguagem e da enunciação que constitui o discurso da criança enquanto sujeito. O fundamento metodológico nesse trabalho faz menção à enunciação revelada a partir de arranjos poéticos em relação ao sentido existente no ato enunciativo mobilizado pela criança, que, na passagem de locutor a sujeito, com seu dizer, atinge o *outro* e espera uma enunciação de retorno.

Uma vez que as palavras podem adquirir outros e novos sentidos através do discurso, compreendemos que é pelo ato de enunciação que o locutor utiliza a língua para se relacionar com os *outros* e entender o mundo que o cerca. A enunciação, segundo Benveniste (2006, p. 82), é “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Assim sendo, a proposta da pesquisa-ação é observar como a criança se relaciona em seu dizer com os arranjos poéticos vivenciados no contexto escolar e como essa relação se marca em seu dizer dirigido ao *outro* da enunciação, observando como essa vivência constitui sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem.

Em uma pesquisa-ação, como é o nosso caso, o pesquisador se envolve com os participantes de maneira interativa, ou seja, não se busca apenas levantar dados, mas principalmente vivenciar as experiências juntos e agir de forma ativa sobre uma realidade a fim de transformá-la. Por isso, nossa pesquisa se volta para o ambiente escolar, e se caracteriza por atividades de relevante significação pedagógica, elaboradas pelo professor pesquisador, com o intuito de investigar a realidade e agir sobre ela. As atividades planejadas pretendem que as crianças, enquanto sujeitos da pesquisa, possam se manifestar através do discurso, com naturalidade e espontaneidade, de forma criativa e lúdica, através de diálogos entre as crianças e delas com o professor pesquisador. Os dados, coletados e produzidos, pretendem, numa perspectiva enunciativa, mostrar como a criança se apropria da poética presente nesta forma de linguagem para se enunciar e como essa apropriação influencia na sua experiência enunciativa de aquisição da linguagem.

Passamos por uma preparação do trabalho, na qual selecionamos um tema, delimitamos o problema, objetivos, hipóteses, enfim, planejamos uma forma de realizar a pesquisa-ação que fosse viável para atingir os objetivos propostos e confrontar com as hipóteses previamente estabelecidas. Feito isso, fomos a campo com nossa proposta, desenvolvemos o projeto para produzir e registrar os dados, procuramos fundamentação teórica para embasar a pesquisa e, quando da posse desses dados, processamos os fatos, analisamos, interpretamos e os relacionamos com nossa base teórica, a fim de verificar se as hipóteses por nós definidas se concretizaram e se os objetivos foram atingidos.

O projeto de pesquisa, que passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), desenvolveu-se com 12 crianças de uma turma de pré-escola, com idades de 5 e 6 anos, estudantes da Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança Dona Dele, situada no município de Camargo – RS. Fizemos o registro de dados em formato audiovisual, como forma de observar todos os elementos constitutivos do discurso, como se compreendem os movimentos e gestos corporais atrelados à fala da criança. Foram quatro atividades, realizadas no mês de março de dois mil e vinte, no turno da tarde, com a turma na qual somos o professor regente. Os dados coletados durante a ação foram analisados como objeto de pesquisa sobre o funcionamento linguístico presente no discurso das crianças, observando traços linguísticos e contextos situacionais que se apresentam no uso da linguagem poética.

A proposta do projeto contou com pesquisas sobre Vinicius de Moraes e sua obra literária voltada ao público infantil. Foram selecionados três poemas para trabalhar com as crianças, mediados por aparatos como leitura, livros, recitação, produções artísticas com materiais diversificados (desenho, pintura, recorte, montagens e colagens), que representassem os arranjos poéticos. Na realização das atividades, interagimos com as crianças a partir da exploração de arranjos específicos do discurso poético, como as rimas e sonoridades. Mas, certamente, o trabalho não se pautou apenas na forma linguística, durante todo o processo foi dado destaque à vivência significativa dos arranjos poéticos no universo infantil, o sentido. Logo, nosso trabalho se dedica a pensar a experiência da criança em suas interações verbais através da linguagem poética e como essas vivências constituem sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem. Para tanto, organizamos o trabalho em seis capítulos, contando com a introdução e as considerações finais.

No capítulo 2, voltamo-nos para uma reflexão acerca da aquisição da linguagem e da experiência da criança nessa apropriação da linguagem, baseada nos pressupostos da Teoria Enunciativa de Benveniste, mas com vistas a esclarecer os princípios de uma perspectiva enunciativa de aquisição da linguagem, conforme trabalhos de Silva (2009). Para tanto, traçamos um breve percurso histórico acerca da aquisição da linguagem pela criança, com base nas vertentes Linguística, Psicolinguística e Desenvolvimentista, mas voltando o olhar para a constituição da perspectiva enunciativa da aquisição da linguagem. Buscamos definir língua, linguagem, enunciação, aquisição da linguagem, além de explorarmos a questão da experiência da criança na linguagem trazendo conceitos de experiência, de subjetividade e de intersubjetividade, estabelecendo-os como princípios para um trabalho acerca da aquisição da linguagem baseado na teoria enunciativa.

O terceiro capítulo se inicia com a definição de linguagem poética na perspectiva enunciativa, focalizando a questão da experiência da criança nesta forma de expressão da linguagem como uma experiência de aquisição da linguagem que se realiza no discurso. Falamos de uma abordagem aquisicional voltada ao discurso poético vivenciado em interações verbais, buscando definições na teoria enunciativa proposta por Benveniste (2005, 2006) e nos seus estudos sobre os manuscritos acerca da poética de Charles Baudelaire. Para tanto, pautamo-nos especialmente nos trabalhos de Silva e Silva (2012) e Vier (2016).

No capítulo 4, tratamos de detalhar a pesquisa-ação por nós desenvolvida, conceituando e delimitando a concepção adotada, com reflexões sobre o envolvimento das crianças e do professor pesquisador, revelando a importância da interação entre os sujeitos envolvidos no projeto para o desenvolvimento da pesquisa, como protagonistas ativos da produção de dados e dos resultados obtidos. Demonstramos as fases de realização das atividades, a realidade que vivenciamos durante o processo de elaboração e desenvolvimento da proposta, os sujeitos envolvidos, o lugar onde se desenvolveu o projeto, o tipo de pesquisa e detalhamos os procedimentos de coleta e produção de dados. Explicamos também como e o que analisaremos nos materiais coletados, retomando alguns conceitos de autores presentes nos capítulos anteriores, explicitando a forma de transcrição dos dados e dos recortes enunciativos que utilizaremos na análise.

O capítulo 5 destina-se à análise dos dados reunidos na pesquisa-ação, refletindo sobre as informações coletadas, a fim de pensar, explorar, analisar e interpretar os fatos, avaliando o percurso como um todo e estabelecendo um diálogo da pesquisa com a teoria. Fazemos isso com base em questões que buscam identificar como a criança vivencia a linguagem poética e de que forma essa vivência constitui sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem. Delimitamos, portanto, que é o discurso da criança que interessa e que será observado no decorrer do capítulo. O foco destina-se a mostrar como a criança se envolveu nas atividades, sua interação com os outros, e, observar, em sua manifestação discursiva, a realização de arranjos vocais que possam demonstrar se a vivência com a linguagem poética se marca na constituição de sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem.

Por fim, no capítulo 6, apresentamos as conclusões a que chegamos, tendo como relevante o desenvolvimento de tal pesquisa, como forma de mostrar à sociedade e ao meio escolar a importância de inserir, ainda na Educação Infantil, atividades que envolvam a vivência com a poética. Esse é um gênero literário capaz de auxiliar a criança a melhor compreender a relação entre o real e o imaginário, a compreender a presença do simbólico existente na poética e a entender como essas experiências auxiliam na aquisição de uma linguagem que inclui a

poética na perspectiva enunciativa. Embora nosso trabalho se mostre importante para os estudos sobre a aquisição da linguagem poética em uma perspectiva enunciativa, tais conclusões não encerram as discussões sobre o tema, pois, entendemos que representam uma experiência inicial de investigação e muito ainda há por se dizer sobre a criança e suas experiências e vivências com essa forma linguística.

2 ENUNCIÇÃO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Este capítulo tem por objetivo apresentar a perspectiva enunciativa de estudos da aquisição da linguagem, à qual nos filiamos neste trabalho. Para tanto, organizamos uma primeira seção na qual traçamos um breve percurso histórico acerca da aquisição da linguagem pela criança com base nas vertentes Linguística, Psicolinguística e Desenvolvimentista, mas voltando o olhar para constituição de uma perspectiva enunciativa da aquisição da linguagem, conforme propõe Silva (2009). Anunciamos que a autora inaugurou, no Brasil, com sua tese de doutoramento, essa perspectiva de estudos da aquisição, com base em princípios advindos dos trabalhos de Émile Benveniste. Assim, buscamos definir língua, linguagem, enunciação, aquisição da linguagem na perspectiva enunciativa aquisicional.

Na segunda seção, exploramos a questão da experiência da criança na linguagem, como uma experiência que se configura na tríade homem-linguagem-cultura e como apropriação única e individual por parte da criança nas vivências e experiências enunciativas, constituídas nas relações de subjetividade e de intersubjetividade, relações essas estabelecidas como princípios norteadores de nossa investigação, a qual se volta para uma experiência enunciativa acerca da vivência da linguagem poética da criança em interações verbais produzidas no contexto escolar.

2.1 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA AQUISICIONAL

Ao buscarmos aparatos teóricos sobre a aquisição da linguagem em uma perspectiva enunciativa, encontramos nos estudos de Silva (2009) respaldos que nos possibilitam uma análise concreta e aprofundada no campo da enunciação e sua relação com a aquisição da linguagem. A relevância de suas pesquisas sobre o funcionamento da linguagem da criança, que iniciou com estudos acerca da busca pela presença do sujeito no discurso da criança, mostrando o funcionamento da linguagem em sujeitos com a língua constituída e em sujeitos em fase de apropriação da linguagem, acabam por levar a interrogações sobre a fala da criança vinculada ao ato de instanciação na língua. Esses primeiros questionamentos levaram a construção de um olhar enunciativo para explicar a fala da criança, encontrando-se com a concepção de enunciação de Émile Benveniste. Assim, acaba por desenvolver, em sua tese de doutoramento, estudo considerando a noção de enunciação como um ato estruturado, a fim de explicar a passagem da criança de não-falante a falante de sua língua, a partir de uma concepção enunciativa para a experiência de aquisição da linguagem. Ou seja, Silva (2009, p. 276)

apresenta uma perspectiva que aborda as relações enunciativas constitutivas do ato de enunciação para mostrar o(s) modo(s) de inscrição da criança na linguagem, o que não se encontra em outras perspectivas.

As teorias sobre aquisição da linguagem são várias e permitem verificar que há uma série de reflexões e debates acerca do tema, com base nos estudos de Silva (2009), delimitamos três perspectivas em diferentes ramos do saber: o da Linguística, o da Psicolinguística e o da Psicologia do Desenvolvimento (cognitiva e social).

A autora aborda em sua tese que a perspectiva da Linguística, muitas vezes, acaba por excluir o sujeito como ser único em sua singularidade, buscando um “fazer teórico-científico ligado à busca de explicação das *regularidades* e das *sistematicidades* da língua na fala da criança” (SILVA, 2009, p. 82, grifos do autor). Na perspectiva da Psicolinguística, um “fazer teórico-científico ligado à busca de articulação de saberes da Psicologia e da Linguística, com o propósito de explicar a relação do *sujeito* (criança) com *a linguagem-língua*” (SILVA, 2009, p. 82, grifos do autor). Já na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, o sujeito é tratado em suas dimensões cognitiva e social com uma concepção interacionista, apresentando um “fazer teórico-científico ligado à busca de explicação da aquisição do conhecimento (língua=objeto de conhecimento) pelo *sujeito* (cognitivo ou histórico-social), através de sua atividade com o meio e com o outro” (SILVA, 2009, p. 82, grifo do autor).

Essas três correntes têm grande relevância quando traçamos um percurso histórico acerca da aquisição da linguagem pela criança, porém, conforme veremos na sequência, elas não esclarecem o lugar da interação e da criança na experiência de aquisição da linguagem. Vamos apresentá-las de forma mais detalhada, lembrando que sua construção ao longo da história se deu de maneira contínua e através de processos variados de investigação.

Iniciamos falando do estudo da aquisição da linguagem para a Linguística, a partir das visões estruturalistas europeias, do estruturalismo norte-americano e pela visão gerativista. Quanto ao estruturalismo, começa a se formar em 1916, quando os estudos em aquisição da linguagem tomam novos rumos com a publicação do livro Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure. Até então, os linguistas tratavam da questão da aquisição através de estudos necessariamente históricos da transformação da língua.

A concepção estruturalista europeia se caracteriza pela identificação e compreensão da estrutura e da autonomia da língua vinda de Ferdinand Saussure, autor que consolida a língua como ciência e como objeto de estudo. Para ele, a linguagem se articula entre o social e o individual, mas ressalta que a língua vem antes da fala, sendo aprendida pela criança. Ele apresentou o estudo linguístico em duas dimensões: uma histórica – diacrônica - que trata do

estudo da mudança linguística considerando as mudanças ao longo do tempo; e outra estática – sincrônica – que trata do estudo dos estados da língua. Saussure mostra a língua como um conjunto de relações que formam um conjunto de sistema de signos, e acaba por “conceber a relação da criança com a língua como aprendizagem, que se dá a partir das suas experiências linguísticas com os indivíduos de sua comunidade lingüística” (SILVA, 2009, p. 33).

Com base em Saussure, Jakobson inicia estudos acerca dos sons da língua no Círculo Linguístico de Praga (década de 1920), mostrando interesse em construir uma teoria capaz de explicar a aquisição da linguagem, sua estrutura e funcionamento. Ele percebe que, mesmo em diferentes línguas, há uma regularidade quanto a aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança, sendo o desenvolvimento linguístico homogêneo e universal, afastando-se de Saussure ao aproximar o processo de aquisição da linguagem e a evolução das línguas, defendendo através da fonologia “que a criança adquire em primeiro lugar os sons pertencentes às línguas em geral e depois os de sua língua particular” (SILVA, 2009, p. 37). Seus estudos buscam mostrar o funcionamento da língua em uso, tendo como objeto a fala da criança, porém, “Jakobson estuda o processo de aquisição com um sujeito que se inscreve numa linha geral de desenvolvimento linguístico, desconsiderando as singularidades e as particularidades envolvidas nesse desenvolvimento da linguagem pela criança” (SILVA, 2009, p. 44).

Voltando-se a uma linha de estruturalismo funcional e focalizando a interação da criança com o *outro*, Halliday desenvolve uma abordagem que concebe a aquisição da linguagem como integrado e integrante da socialização da criança, sendo que a interação, “embora seja bastante focalizada, é tratada como o lugar de intercâmbio de significados, e não, como um espaço em que a criança constitui e é constituída pela língua em relação com o ‘outro’ ” (SILVA, 2009, p. 49).

O estruturalismo norte-americano teve início com os estudos de Sapir, ressaltando a necessidade da relação com a sociedade para a aquisição da linguagem, e continua com Bloomfield, que se preocupa com a análise e a teorização da fala a partir dos princípios empiristas. Bloomfield concebe que a criança adquire sua língua pela prática e pela experiência, ou seja, adquire a condição de falante através da aprendizagem e não da aquisição. Ele coloca o sujeito “como um ser da experiência que desenvolve a língua como um hábito que lhe é ensinado. Por isso, o sujeito aqui é considerado passivo diante da língua e do outro” (SILVA, 2009, p. 53). A Linguística estrutural, de uma forma geral, coloca em evidência a língua, mas acaba por deixar em segundo plano o sujeito da aquisição da linguagem.

Os gerativistas são estudiosos da teoria de Noam Chomsky, os quais tecem críticas ao modelo estruturalista, na década de 1950. O linguista norte-americano propôs uma teoria que

justifica a estrutura das línguas com base em pressupostos inatistas (biológicos), ou seja, a criança adquire a língua quando possui estruturas cerebrais que a possibilitem aprender a língua. Instituem um modelo de aquisição baseado em como a gramática se desenvolve na mente do falante, havendo uma aparente inclusão do sujeito e da língua, porém, “o modelo gerativo, ao prever um sujeito falante homogêneo que adquire a língua de forma igualitária, exclui o sujeito como ser único e singular, capaz de adquirir a língua também em sua singularidade” (SILVA, 2009, p. 58-59).

Já a vertente Psicolinguística promoveu a importação de noções da Linguística para a Psicologia. Surgiu através de uma aproximação entre psicólogos e linguistas, em 1951, em uma reunião de especialistas, quando definiram em quais campos a psicolinguística atuaria. Ficou definido que, em sua fase inicial, a psicolinguística estudaria os processos de codificação e de decodificação, tratando a aquisição da linguagem como aprendizagem de hábitos, apresentando um sujeito empírico (a língua fora do sujeito). Foi com base em Chomsky e a partir da Gramática Gerativa que a Psicolinguística entra em uma nova fase, passando a explorar a “construção de um modelo de produção e outro de percepção de fala” (SILVA, 2009, p. 64), ou seja, apresenta um sujeito biológico (a língua interna ao sujeito). Portanto, a psicolinguística busca uma aproximação entre linguagem, língua e sujeito, mas, quando buscamos amparo sobre a aquisição da linguagem dentro dessa perspectiva, verificamos a primeira fase da psicolinguística “voltada para questões de aprendizagem, através da produção e da recepção lingüísticas”, e a segunda fase “apenas importar as noções de competência do gerativismo para a criação de um modelo de performance” (SILVA, 2009, p. 67).

Na terceira e última vertente, a Desenvolvimentista, os estudiosos em aquisição da linguagem buscam, nas concepções de Piaget e Vygotsky, como descrever a evolução das estruturas da língua e a interação na apropriação da fala da criança, tratando do sujeito da aquisição em dimensões cognitivas e sociais. A concepção piagetiana se mostra contrária à concepção inatista da língua (estrutura mental pré-definida) e ao empirismo (aquisição do conhecimento determinada pelo ambiente). Piaget volta-se ao estudo do desenvolvimento cognitivo, dizendo que a fala da criança se caracteriza por ser egocêntrica e posteriormente socializada, que se constrói com base em um movimento que vai do individual para o social, ou seja, “de acordo com Piaget (1970/2002), para a criança adquirir a linguagem, necessita de um sistema de ações interiorizadas, ou seja, de um sistema de operações, que é executado não mais materialmente, mas interior e simbolicamente” (SILVA, 2009, p. 70).

Na concepção Desenvolvimentista se destacam também os estudos de Vygotsky, que se interessa pela gênese da língua e no papel da relação com o *outro* para o desenvolvimento da

linguagem e do conhecimento. Assim, Silva (2009, p. 73) mostra que: “De acordo com Vygotsky (1984), no desenvolvimento da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social e, mais tarde, em nível individual”. Vygotsky reflete sobre a relação entre pensamento e linguagem e sua natureza social, observando que, inicialmente, o pensamento ocorre sem a fala, mas com o passar do tempo, o pensamento torna-se verbal e a fala racional. Ou seja, primeiro a criança conhece algumas palavras que dão nomes as coisas, depois ela sente necessidade das palavras e descobre a sua função simbólica, é quando o pensamento e a fala se encontram. Ele atribui importante papel a interação para o desenvolvimento da linguagem, sendo suas projeções teóricas fundamentadas em dois termos: mediação e intersubjetividade, com uma visão interacionista-construtivista.

Portanto, vemos na vertente Desenvolvimentista, a presença de um sujeito que, na abordagem de Piaget é cognitivo e na abordagem de Vygotsky é histórico-social, um sujeito que “adquire conhecimento, através de sua atividade com o meio e com o *outro*, institui a língua, enquanto objeto a ser adquirido fora do sujeito, já que este parece recebê-la aos poucos, através de reorganizações mentais” (SILVA, 2009, p. 78). Assim, a aquisição da língua é considerada como “estágio de desenvolvimento linguístico”, pois a criança passa da condição de não-falante a falante de sua língua, concebendo o sujeito da aquisição não como único, por estar inserido nesses padrões gerais de desenvolvimento cognitivo.

Segundo Silva (2009), autora em que nos baseamos para desenvolver essas comparações, ao se buscar um caminho específico para discutir a aquisição da linguagem em uma estrutura enunciativa, constatamos que as três concepções destacadas anteriormente acabam por ficar um tanto distantes do estudo que propomos, baseado na teoria da enunciação, isso em função de considerarmos a conjunção formada na relação do *eu* com o *tu* (e desses com o *ele*) na experiência de aquisição da linguagem.

A experiência de aquisição da linguagem é vista como uma apreensão individual, e a cada vez que uma enunciação é pronunciada, ela se renova, como propõe Benveniste (2006, p. 18) ao dizer que “todo homem inventa a sua língua e a inventa durante toda a sua vida. E todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova”. Cabe destacar, antes de continuarmos a escrita, que não se encontra em Benveniste uma teoria sobre aquisição da linguagem, mas Silva (2009) desenvolve, em seus estudos, dispositivos para tratar do tema a partir das concepções benvenistianas, motivo esse que nos leva a buscar subsídios em seus escritos para desenvolver este trabalho de pesquisa.

Considerando o envolvimento da criança com a linguagem, inicialmente a linguagem dita materna, e tratando da Aquisição da Linguagem como um campo específico, Silva (2009,

p. 136, grifo do autor) mostra em seu estudo a busca de “uma Linguística que abarque o conjunto *eu-tu* (sujeitos) e *ele* (língua) como possibilidade de explicação do fenômeno ‘aquisição da linguagem’, instaurando no campo um olhar enunciativo”. Ou seja, reforça a necessidade de a Linguística responder como a criança adquire a linguagem, questão da qual estamos tratando neste trabalho, mas com uma incursão autoral que se volta à linguagem poética, mais especificamente no capítulo 3, quando falaremos da experiência da criança na linguagem poética.

Sabemos que a entrada da criança no mundo da linguagem se dá em uma sociedade na qual tudo já está nomeado, por isso, dizer que “todo homem inventa sua língua” não significa dizer que cada homem utilize uma língua própria e diferente da língua dos demais homens para se comunicar, mas significa que cada homem utiliza a língua existente em uma determinada sociedade e tem a capacidade de inventá-la e reinventá-la cada vez que se utiliza do discurso. Inventar e reinventar a língua é uma forma de a criança se inserir no mundo e atuar nele como sujeito, enquanto ser que utiliza uma língua para falar. Para instituir-se como sujeito, a criança precisa recriar o mundo que a cerca, trazendo no seu dizer “a sua posição de sujeito num dado espaço e num dado tempo. Com a palavra, marca a presença de algo que está ausente, (re) constituindo, a cada ato enunciativo, referências para um mundo já construído” (SILVA, 2009, p. 144). Quando a criança inventa e reinventa a língua é capaz de utilizar a linguagem e marcar sua presença no discurso.

Para melhor compreendermos a questão, encontramos em Flores (2013, p. 136) a afirmação de que “nada em matéria de linguagem pode ser estudado se não levar em conta o discurso (a enunciação?)”, o qual chegou a essa conclusão através da fala de Benveniste (2005, p. 140): “é no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem”.

Essas análises de Benveniste vão ao encontro de estabelecer uma relação de complementaridade dos aspectos da significação da linguagem, a forma e o sentido, que para ele, devem definir-se e articular-se juntas, considerando que estabelecem uma relação que está implicada na estrutura dos níveis linguísticos e nas funções a que correspondem. Ele define forma de uma unidade linguística como “sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior” e sentido como “sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior” (BENVENISTE, 2005, p. 135-136), considerando a frase como o último nível da análise por se encontrar em um novo domínio, o do discurso. Porém, para a noção de *sentido* de uma forma linguística, ele estabelece um outro sentido, sendo a possibilidade de resposta à pergunta “qual é o sentido?”.

A língua fornece um modelo de sistema de organização semiológico na sua estrutura formal e no funcionamento, pois:

- 1º ela se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar é sempre falar de;
- 2º ela consiste formalmente de unidades distintas, sendo que cada uma é um signo;
- 3º ela é produzida e recebida nos mesmos valores de referência por todos os membros de uma comunidade;
- 4º ela é a única atualização da comunicação intersubjetiva. (BENVENISTE, 2006, p. 63).

Esse sistema mostra que a língua exerce uma propriedade de dupla significância: o semiótico, que, para Benveniste (2006, p. 64, grifo do autor) “designa o modo de significação que é próprio do SIGNO linguístico e que o constitui como unidade”; e o semântico, um “modo específico de significância que é engendrado pelo DISCURSO” (BENVENISTE, 2006, p. 65, grifo do autor). Ou seja, conforme Benveniste (2006, p. 66, grifos do autor), “o semiótico (o signo) deve ser RECONHECIDO; o semântico (o discurso) deve ser COMPREENDIDO”. Com as explicações desenvolvidas até o momento, reiteramos, portanto, a aquisição da linguagem pela criança ligada aos aspectos da significação da linguagem nas relações que estabelece com o *outro*, de forma que a criança vai caminhando rumo aos signos da língua, constituindo forma e sentido.

O ato de aquisição da linguagem pela criança considera, sob a perspectiva enunciativa, perceber que ela está vinculada a um mundo no qual a linguagem se faz presente antes mesmo do seu nascimento e, logo após o nascimento, já entra em contato com o *outro* e estabelece uma relação de diálogo, isso porque “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem” (BENVENISTE, 2005, p. 285). Através dos seus primeiros gestos, balbucios, movimentos, choro, a criança se mostra presente no mundo e começa sua experiência de aquisição da linguagem chamada de língua materna. Portanto, enquanto alguém que diz, a criança se historiciza, pois sua existência se dá “na cultura, constitutiva e constituinte na e pela linguagem” (DIEDRICH, 2015, p. 25).

Flores identifica uma tese central na teoria enunciativa de Benveniste, na afirmação *o homem está na língua*, e essa tese “decorre de um princípio epistemológico: independentemente de para onde se olhe, a linguagem, entendida como intersubjetividade, é condição para que o homem exista. Opor o homem à linguagem é opô-lo a sua própria natureza” (FLORES, 2013, p. 43). A linguagem é condição para a existência humana, ou seja, é da natureza do homem, serve para comunicar e se dá na subjetividade pela capacidade que o locutor assume quando se propõe como sujeito. O autor destaca que:

Com o axioma *o homem está na língua*, pode-se resumir o princípio do pensamento benvenistiano: o homem está na língua – se marca na língua, se singulariza na língua, se propõe como sujeito na língua – porque é fundado simbolicamente na linguagem. A subjetividade decorrente das marcas de presença na língua é possível porque a linguagem, concebida como intersubjetividade, constitui o homem e o propõe como sujeito. (FLORES, 2013, p. 44, grifo do autor).

Com o pressuposto de que o homem se propõe e se marca como sujeito no discurso, Silva (2009) também apresenta seu ponto de vista sob o olhar enunciativo da aquisição da linguagem, compreendendo “sujeito e linguagem” como aspectos relevantes a serem estudados, pois ficaram esquecidos nos estudos tradicionais sobre aquisição da linguagem. Considera o sujeito “a partir de sua constituição na enunciação por meio de marcas e mecanismos inscritos em seu discurso. É pela consideração do *modo* como se marca no discurso que podemos falar do sujeito que se enuncia como um efeito de linguagem” (SILVA, 2009, p. 157, grifo do autor).

Quando relacionamos enunciação e aquisição da linguagem, notamos que, ainda nos primeiros sons que a criança emite, há uma relação intersubjetiva, pois, a aquisição da linguagem requer o *outro* para que o *eu* se torne o sujeito dessa aquisição. Considerar que o *eu* e o *tu* podem assumir papéis reversíveis quando se assumem como sujeitos na relação do discurso (intersubjetividade-subjetividade), ou seja, quando o *tu* assume o lugar do *eu* na enunciação, estabelecendo relações de diálogo, implica entender que, para a Linguística da Enunciação, “o uso da língua é sempre único e irrepetível. Isso implica considerar os dados de aquisição num quadro de singularidade, no qual esteja implicada a relação do sujeito com o ‘outro’ e com a língua a cada ato enunciativo” (SILVA, 2009, p. 158).

A criança vive em uma sociedade, se relaciona com outras pessoas, aprende nomes, e acaba por tomar consciência de sua existência enquanto ser que se comunica com esse *outro* já existente na sociedade, e Diedrich (2015, p. 65) complementa dizendo que: “A inserção da criança no mundo/cultura se dá via discurso, ou seja, pela vivência de experiências marcadas por enunciações”. Enquanto locutor de uma enunciação, a criança acaba por se apropriar da linguagem como um todo e designar-se como *eu*, o que acontece em função da capacidade de simbolizar e que permite à criança se fazer presente na categoria de *eu* no discurso, um *eu* que só existe na instância do discurso.

O homem, além dos sinais, utiliza símbolos inventados e compreendidos por ele, esses símbolos se formalizam na relação *eu-tu*, relação essa que possibilita a realização do discurso. Tomando aqui *eu* e *tu* como formas linguísticas indicativas de “pessoa”, constatamos que é “pela ausência do *tu* que o *eu* preenche o seu espaço de enunciação e produz referências,

presentificando o ausente *ele* e constituindo o mundo pelo discurso” (SILVA, 2009, p. 182, grifo do autor), sendo que:

Nesse jogo de presença/ausência, talvez resida a chave da apreensão da linguagem pelo sujeito da aquisição da linguagem (o *eu*), que, pelo uso, e sobretudo pela relação com o outro (o *tu*), é constituído pela estrutura lingüística (o *ele*) ao mesmo tempo que a constitui, visto a *enunciação* comportar uma estrutura e criar estruturas. (SILVA, 2009, p. 188, grifos do autor).

A autora defende uma abordagem enunciativa da aquisição da linguagem colocando em relevo o “sujeito” (como um elemento delimitador da Linguística da Enunciação) e a “linguagem”, considerando os aspectos do ato de *enunciação* na língua e do ato de *aquisição* da linguagem. Pensando na constituição do sujeito na aquisição da linguagem, traz que esse sujeito é “*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 *pele/no* discurso” (SILVA, 2009, p. 165, grifos do autor).

Com reflexões sobre conjunção e disjunção na estrutura *eu, tu e ele*, em uma estrutura de diálogo entre duas pessoas (*eu-tu*) em que existe uma terceira implicada (*ele*), a autora demonstra as definições do sujeito nas relações diádicas da seguinte forma: *eu e tu* tratados como conjunção pela relação *eu-tu* (conjunção criança-*outro*); *eu e tu* tomados como pessoas disjuntas pela marca de subjetividade presente em *eu* e ausente em *tu* (*eu/tu*), ou seja, disjunção criança/*outro*; e *eu e tu* como pessoas em conjunção (*eu/tu*) em oposição a *ele*, considerado não-pessoa, sendo simbolizado por (*eu-tu*)/*ele*.

Essas relações diádicas que se formam na constituição do sujeito da aquisição da linguagem se efetivam pela subjetividade e intersubjetividade, pois a criança requer um *outro* que a torne sujeito da aquisição da linguagem, assim sendo, “o *sujeito da enunciação* é aquele constituído pelas relações intersubjetivas *eu-tu* e *eu/tu*, possibilitando a passagem da *intersubjetividade* à *subjetividade*” (SILVA, 2009, p. 177, grifos do autor), sendo o *ele* (*outro*) um terceiro elemento que possibilita essa constituição e a presença do sujeito.

Além disso, Silva (2009) apresenta uma estrutura trinitária *eu-tu/ele*, na qual *eu e tu* estão junto com o *ele*, que neste caso representa a ausência nas relações de co-presença, ou seja, “é pela ausência do *tu* que o *eu* preenche o seu espaço de enunciação e produz referências, presentificando o ausente *ele* e constituindo o mundo pelo discurso” (SILVA, 2009, p. 182, grifos do autor), sendo essa estrutura que possibilita a criança instaurar-se na língua e constituir-se sujeito de linguagem. Na estrutura do diálogo, o *eu* precisa do *tu* para a realização do discurso, mas a cada vez que um dos locutores ocupa o lugar do *eu* nessa troca de posições que

ocorre no diálogo, experimenta a sensação de presença e ausência, tornando possível a existência do *ele*, como o simbólico da língua.

Portanto, no estudo de Silva, observamos que o *eu* pode constituir três relações diádicas: “*eu-tu*, *eu/tu* e *(eu/tu)/ele* e uma relação trinitária *eu-tu/ele*. Nessas relações, instaura duas alteridades: o outro (*tu*) e o *outro (ELE)*” (SILVA, 2009, p. 184, grifos do autor), sendo que essas duas alteridades na estrutura trinitária constituem as condições de enunciação e de aquisição da linguagem.

Percebemos então a organização de uma estrutura de aquisição da linguagem que, na perspectiva enunciativa proposta pela autora, designa-se da seguinte forma: o *eu* (a *criança*), o *tu* (o *outro*), o *ele* (lugar simbólico da língua) e o *ELE* (instância cultural da língua), inseridos em relações enunciativas trinitárias constituídas por Silva (2009) nas estruturas *eu-tu/ele* e *(eu-tu/ele)-ELE*. Ou seja, a criação desse dispositivo enunciativo *(eu-tu/ele)-ELE* é definido como constitutivo do ato de enunciação e também do ato de aquisição da linguagem, pois “comporta os sujeitos da enunciação (*eu* e *tu*), a língua (*ele*) e o sistema cultural (*ELE*)” (SILVA, 2009, p. 277, grifos do autor).

O dispositivo enunciativo trinitário *eu-tu/ele* permite a instituição desse *ELE* enquanto elemento cultural e coloca a língua e a cultura em uma relação de integração, ainda “aponta a possibilidade de convocação de um campo exterior à enunciação para contemplar a relação da linguagem com aspectos que lhe são externos” (SILVA, 2009, p. 270). Para a autora, essa constituição mostra que a linguagem comporta uma estrutura material (pode ser descrita) e outra imaterial (pode ser evocada – emoção, sentimento). Assim sendo, nossa pesquisa com a linguagem poética se volta para essa constituição, pois a criança é convocada pelo adulto a instanciar-se como sujeito da enunciação através da língua, uma vez que seu discurso se estabelece na relação com o outro (*tu*) e com o outro (*ELE*), relação essa que já se encontra marcada pela cultura.

Nas relações enunciativas trinitárias podemos observar as mudanças que ocorrem na fala da criança, vista enquanto sujeito da enunciação, e que acaba por instaurar-se na língua quando “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” (SILVA, 2009, p. 187). O sujeito entra na enunciação através da relação existente na estrutura *eu-tu/ele* e, em consequência, entra na ordem simbólica da língua, o que possibilita sua instauração na língua.

Utilizando-se de diferentes formas e mecanismos para enunciar e colocar-se na posição de locutor é que se consolida a relação língua-discurso e a instauração da criança na língua,

uma vez que “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). Com seu estudo, a pesquisadora delimita que a enunciação presente na fala da criança concentra ambos os domínios de análise da língua, o semiótico (forma e sentido) e o semântico (forma e sentido), em reciprocidade, pois quando se trata de língua não se separam as noções de semiótico e semântico.

Com as reflexões apresentadas até o momento, entendemos que a criança se torna sujeito do discurso ao se apropriar da linguagem para enunciar, pois “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Em relação à língua, enquanto realização individual, a enunciação funciona como um processo de apropriação, “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” (BENVENISTE, 2016, p. 84). Os índices específicos estão ligados à categoria de pessoa, tempo e espaço, e os procedimentos acessórios estão ligados à singularidade que as análises linguísticas da enunciação evocam. Flores (2013, p. 76, grifos do autor) explica essa passagem dizendo que: “o locutor se apropria da língua, do sistema, para produzir, em atos singulares, um aparelho de enunciação que é, por sua vez, constituído pelos *índices específicos* e pelos *procedimentos acessórios*”.

A enunciação pode ser estudada por aspectos diferentes, sejam eles: aspecto vocal (os sons jamais se repetem), aspecto da semantização e o quadro formal da enunciação, estudo esse apontado por Flores (2013), que verifica alguns traços gerais da enunciação:

- a) O aspecto de “realização vocal da língua”, de fonação, cuja ênfase de pesquisa favorece seu estatuto oral, vocal;
- b) O aspecto de conversão da língua em discurso. Diríamos que, por esse prisma, é favorecida uma visão operatória da enunciação;
- c) O aspecto do ato único e individual. Por esse viés, é incluída na discussão a interessante questão do locutor e, por ela, a da subjetividade na linguagem;
- d) O aspecto do diálogo, do *quadro figurativo*. (FLORES, 2013, p. 170, grifo do autor).

Partindo de seus estudos, Flores (2013) destaca que Benveniste reflete sobre o funcionamento da língua para falar da enunciação, ou seja, a enunciação como “um *mecanismo total que afeta a língua inteira* [...] ela é um ponto de vista da análise que considera o sentido, que incide em cada um dos níveis separadamente e/ou em inter-relação” (FLORES, 2013, p. 163, grifo do autor). Para definir o ato de utilização da língua pelo locutor, Benveniste (2006, p. 83-84) explica que:

Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância do discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno.

A estrutura enunciativa define-se, portanto, no momento do discurso, e Silva apresenta que Benveniste (2006, p. 83) observa na estrutura enunciativa “a) o próprio ato; b) as situações em que ele se realiza e c) os instrumentos de sua realização” (SILVA, 2009, p. 147). A autora explica essas colocações do linguista da seguinte forma:

Com relação ao *ato*, considera a figura do *locutor* como elemento necessário da enunciação, por apropriar-se do aparelho formal da língua e enunciar a sua posição por meio de índices específicos e de procedimentos acessórios, instaurando, nessa apropriação, um *alocutário*, seja explícito ou implícito. Com relação à *situação*, concebe que a enunciação expressa uma certa relação com o mundo. A condição dessa mobilização e dessa apropriação é, para o *locutor*, a necessidade de *referir* pelo discurso e, para o *alocutário*, a de *co-referir*. Com relação aos *instrumentos* de realização da enunciação, aborda três aspectos: 1) os índices de pessoa que se produzem *na* e *pela* enunciação – o *eu/tu* marcando a pessoa e o *ele* a não-pessoa; 2) os índices de ostensão como “este”, “aqui” etc, que trazem a instância do termo, o que ele chama de “indivíduos linguísticos”, opondo-se a termos nominais que enviam a conceitos e 3) as formas temporais, que se determinam em relação ao centro da enunciação (EGO), já que o “presente” traz o “agora”, marcando a inserção do discurso no mundo. (SILVA, 2009, p. 147, grifos do autor).

Quando se apropria da língua para enunciar, o locutor precisa do *outro*, enquanto ouvinte, para que o enunciado tenha sentido. Nessa apropriação da língua pelo locutor se instaura a enunciação, emergindo, nesse momento, o sujeito da enunciação. Para Silva, o estudo da Teoria da Enunciação trata da fala e da língua do sujeito da enunciação, trazendo neste ponto a enunciação como objeto da Linguística da Enunciação, tendo como seu elemento delimitador o sujeito que se institui na enunciação, uma enunciação “única e irrepetível: cada vez que a língua é enunciada o tempo é o *agora*, o espaço é o *aqui* e as pessoas são o *eu* e o *tu* sempre únicos” (SILVA, 2009, p. 154, grifos do autor). Ou seja, a língua se atualiza no discurso.

Tratar da aquisição da linguagem sob o ponto de vista da enunciação requer conceber a língua como apropriação e como ato de instauração da criança na língua, considerando a estrutura enunciativa na qual o discurso se realiza. Na lógica da estrutura enunciativa, a criança se apropria da linguagem através do uso e da relação com o *outro*, sendo que a criança que enuncia é constituída e ao mesmo tempo se constitui como pessoa no discurso, ou seja, assim ela é capaz de enunciar (relação *eu/outro*). Essa relação com o *outro* é necessária para que o locutor se torne sujeito da aquisição, e, “através desse ‘outro’, inicia um longo caminho para encontrar a língua, enquanto laço social e simbólico, o que lhe permitirá viver” (SILVA, 2009,

p. 144). A instauração da criança na língua se dá na relação com o *outro* e na sociedade já constituída linguisticamente.

Quando afirmamos, anteriormente, que a criança tem contato com a fala do *outro* desde antes de nascer e que, já nos primeiros momentos de vida ela traz, em suas primeiras falas, representações dessa fala do *outro*, “queremos dizer que o *tu* produz, anteriormente ao *eu*, as referências para o sujeito, já que a criança nasce em um mundo já repleto de nomeações e de valores, onde tudo já está simbolicamente organizado” (SILVA, 2009, p. 143, grifos do autor). Temos, assim, a língua aparecendo como mediação entre o *eu* e o *outro*, ou entre o individual e o social.

Do ponto de vista enunciativo, portanto, a aquisição da linguagem leva em consideração os movimentos singulares do discurso da criança presentes em cada estrutura enunciativa. Para compreender o ato de aquisição da linguagem também é preciso entender que o homem se define pela linguagem. Na perspectiva enunciativa, tratando do diálogo no quadro figurativo da enunciação e traçando uma relação necessária entre os sujeitos que se enunciam, Benveniste define que:

Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente como a definição da enunciação. (BENVENISTE, 2006, p. 87, grifo do autor).

Consideramos, assim, a existência de uma interligação de dependência entre diálogo e enunciação, na qual *eu* e *tu* são capazes de assumir a posição de locutores e alocutários na estrutura enunciativa do diálogo. Portanto, a análise da aquisição da linguagem “não pode considerar apenas o enunciado da criança, mas o *diálogo*, em que *eu-tu* são olhados não como papéis reversíveis na interação, mas como instâncias de funcionamento linguístico-discursivo” (SILVA, 2009, p. 147, grifos do autor).

Antes de concluir a discussão acerca da aquisição da linguagem na perspectiva enunciativa, pretendemos deixar estabelecido que, em nosso estudo, vamos utilizar como base o mecanismo “a instauração do sujeito na língua-discurso” proposto por Silva (2009). Esse mecanismo permite observar a inscrição enunciativa da criança na língua-discurso, e vai nos permitir abordar a questão da experiência enunciativa da criança na vivência da linguagem poética em suas interações verbais produzidas no contexto escolar, por tornar possível analisar como a criança vivencia a experiência com este tipo de linguagem e de que forma essa vivência constitui sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem. A pesquisa se pauta nesse

mecanismo, o qual chama a atenção para “o conjunto de funções e formas propriamente linguísticas que a criança utiliza para marcar o processo de enunciação no enunciado” (SILVA, 2009, p. 248), mas se diferencia do estudo de Silva porque fala da linguagem poética, o que será melhor explicitado no capítulo 3.

Por fim, baseados no princípio enunciativo da aquisição da linguagem, define-se que a criança se apropria de uma forma linguística já existente na sociedade em que nasce, apreende conceitos linguísticos e tem no diálogo a condição para que a linguagem aconteça dentro dessa sociedade, pois a linguagem existe porque existe uma sociedade. Essa é a condição da existência da enunciação, uma vez que é considerada irrepitível e adquire novo sentido a cada vez que a língua é colocada em emprego, se atualiza no discurso. Considerando essas definições, na seção seguinte vamos falar da experiência da criança com a linguagem, continuando na linha de pensamento enunciativo aquisicional.

2.2 A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA NA LINGUAGEM

Para explicar o princípio da experiência e relacioná-lo à questão da aquisição da linguagem, passamos pelo pressuposto da constituição da tríade homem-linguagem-cultura, necessária para entendermos como a criança adquire a linguagem e como essa linguagem se realiza na sociedade, uma vez que “somente na experiência da linguagem se consolida a existência do homem” (DIEDRICH, 2015, p. 34). Logo, Diedrich afirma que “a linguagem é um fato humano” e, enquanto realidade humana é permeada pela relação natureza e cultura, e assim entendemos que “o ser humano, ao nascer, vive sua primeira cisão: nasce na natureza, cumprindo uma função biológica, mas se constitui homem na cultura que o envolve” (DIEDRICH, 2015, p. 24). Explica-se que, ao mesmo tempo em que o homem acaba por inserir-se em uma cultura já existente, ele modifica essa cultura através da linguagem.

É a mesma autora que apresenta a explicação de que “a voz humana permite a realização vocal da língua como um dos aspectos da enunciação, contribuindo dessa forma para a entrada do homem na cultura” (DIEDRICH, 2015, p. 25), ou seja, a linguagem só pode acontecer em uma sociedade. E, por esse motivo, Diedrich (2015, p. 22) estabelece que “a realização vocal da enunciação assume seu papel na experiência do homem na linguagem”. Para a autora, quando o locutor se apropria de uma língua, com estrutura já definida em determinada sociedade e com suas particularidades, é capaz de produzir discurso, definido por Diedrich (2015, p. 34) como “a realização da língua no domínio da frase, por meio do qual se cumpre a função mediadora da língua entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo”.

Ainda antes de conseguir pronunciar palavras e frases, a criança é capaz de emitir enunciados através da emissão de sentidos (balbucios, sons) e viver uma experiência de aquisição. Isso se consolida quando o adulto entende o que o bebê quer “falar”, compreendendo assim, que a entrada da criança na experiência da linguagem se dá via emissão vocal, presente no enunciado da criança. Essa experiência é, conforme Benveniste (2005, p. 31), “uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto”. Aprender a linguagem da comunidade na qual está inserida faz parte do processo de desenvolvimento da criança, sendo um processo contínuo e importante. Através dos primeiros sons, risos, o olhar e até do choro que um bebê produz, está acontecendo sua primeira forma de comunicação, ou seja, desde que nasce, a criança vive uma experiência vocal, mesmo que ainda não se utilize de palavras.

Reconhecemos que é através da simbologia e da relação que a criança estabelece com as pessoas/objetos com os quais vai interagindo que ela inicia sua experiência na linguagem. Diedrich (2015, p.65) diz que a criança, já ao nascer, “brinca com os sons de forma distinta, pelo balbucio. Esse balbucio é abandonado à medida que o seu dizer passa a ser semantizado pelo outro”, o que ocorre “como resultado da ação da cultura constituinte da língua, a qual se encarrega de filtrar os sons produzidos pela criança” (DIEDRICH, 2015, p.65). Ou seja, à medida que o outro é capaz de entender o significado do som ou balbucio que a criança emite, se formaliza a existência do sentido da linguagem. Confirmamos essa afirmação com Diedrich (2015, p.66, grifo do autor), quando vemos que “há, portanto, na aquisição da linguagem, uma relação de ausência *versus* presença constante e permanente, desde o nascimento”, pois a criança tem a capacidade de, com suas enunciações, mobilizar o aspecto vocal⁴ da língua, mesmo que não se utilize das mesmas formas linguísticas já estabelecidas no mundo dos adultos.

Desde a mais tenra idade, a criança, partindo da relação de percepção e emissão, é capaz de se fazer entender pelas pessoas com as quais convive, tomando consciência da sua vocalidade. Tomando a aquisição da linguagem como experiência, confirmamos o afastamento da aquisição apontado nas vertentes Estruturalistas, Psicolinguística e Desenvolvimentista apresentadas na primeira seção deste capítulo, pois percebemos que a aquisição da linguagem “se atualiza, se reinventa no decorrer da história de enunciações do locutor, mas está sempre presente na linguagem humana, já que tanto a criança como os outros estão modificando suas

⁴ O aspecto vocal é um dos aspectos da enunciação proposto por Benveniste, significa que “os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente”, e que as “diferenças dizem respeito à diversidade das situações nas quais a enunciação é produzida” (BENVENISTE, 2006, p. 83).

relações com a língua” (DIEDRICH, 2015, p.64). Quando a criança participa da vida familiar e social vai adquirindo e ao mesmo tempo utilizando a língua, uma língua que faz parte da sua comunidade, inicialmente familiar e local, como um elemento da cultura, ao que Benveniste (2006, p. 24) assim explica: “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”. Ou seja, a criança aprende, primeiramente, a linguagem que faz parte do seu entorno, inclusive é por essa experiência de produção enunciativa falada, da qual ela participa desde seu nascimento, que acontece no relacionamento com o *outro*, que a criança inicia sua experiência enunciativa. Para Diedrich (2015, p. 59), “a criança, portanto, ao assumir o seu papel de enunciação na relação com o outro, vive sua experiência na linguagem, a qual se constitui na e pela intersubjetividade”. Vamos abordar a subjetividade e a intersubjetividade com mais ênfase mais adiante, ainda nessa seção.

A relação da criança com a sociedade acontece desde o nascimento, porque ela nasce em uma sociedade linguística e vai aprendendo a língua, em uma experiência que para alguns pode parecer natural, porém, “o que ela aprende, na verdade, não é o exercício de uma faculdade ‘natural’, é o mundo do homem” (BENVENISTE, 2006, p. 20-21). E, se o que ela aprende é “o mundo do homem”, devemos considerar que o ato de aquisição da linguagem pela criança acontece ao participar das relações de linguagem estabelecidas com as pessoas de seu entorno. E mais uma vez retratamos a relação homem e cultura como fundamentais na experiência de aquisição da linguagem pela criança, pelo fato de que “a linguagem dá à criança um mundo” (DIEDRICH, 2015, p.27). Essa inserção e experiência da criança na linguagem “se caracteriza pelo deslocamento que constitui a língua-discurso e que permite a criança instaurar-se como sujeito do seu dizer” (DIEDRICH, 2015, p.61). Quando a criança assume a posição de locutor no discurso ela está, inicialmente, reproduzindo o mundo que aprendeu com o adulto, mas com novos sentidos, tornando-se sujeito na linguagem, no mundo e na cultura.

A experiência humana da criança pode produzir um saber sobre a língua sob a condição da intersubjetividade enunciativa, lugar em que as referências são produzidas. É esse lugar de enunciação concedido à criança que lhe permite enlaçar forma e sentido para constituir sua língua materna e o sistema de representações de sua cultura, estabelecendo-se, desse modo, como sujeito de/na linguagem. (SILVA; DIEDRICH, 2013, p. 155).

Quando a criança se estabelece como sujeito, é capaz de mostrar ao *outro* o que deseja, utilizando a língua da sociedade em que está inserida para enunciar. Silva e Diedrich (2013, p. 155) acrescentam que “enunciar possibilita à criança dar à sua vida e à sua atividade humana

forma e sentido para experienciar sua própria presença na situação enunciativa via inserção de seu discurso no mundo”. A expressão oral/fala produzida pela criança é que possibilita a atuação no mundo em que ela está inserida, isso porque, seu mover na linguagem se dá via discurso. Porém, a linguagem só se realiza porque há uma apropriação única e individual por parte da criança, e que só se constitui pela fala do *outro*, que não tem o mesmo sentido para a criança.

[...] as emissões vocais carregam valores linguístico-culturais comuns a uma determinada língua, própria de uma sociedade particular, torna-se interessante considerar que o modo como cada locutor torna próprios esses valores marcam sua experiência humana particular em suas enunciações, o que faz com que assumamos a aquisição do aspecto vocal como única para cada criança porque atrelada às relações intersubjetivas únicas que estabelece com os outros de seu convívio. (DIEDRICH, 2015, p.63).

Quando começa a se apropriar da língua, por vivências e experiências enunciativas que marcam o início da aquisição em um sistema, pode-se dizer que a criança se insere na cultura e no mundo dos homens, atingindo o *outro* e estabelecendo relações com a cultura e com o mundo pelo discurso. Encontramos na sociedade uma língua já marcada por valores culturais, e é essa língua que vai estar presente na experiência de aquisição da linguagem. A criança, a partir do momento em que é capaz de se perceber pertencente a uma sociedade e que pode atuar nessa sociedade através da linguagem, está adquirindo conceitos e formas de linguagem já existentes, ela se apropria de um saber instituído, que marca essa relação entre a própria língua e o mundo. É nesse processo que se constata o quanto os elementos culturais são fundamentais na aquisição da língua, principalmente no momento que a criança passa da condição de locutor a sujeito da enunciação.

Por esse motivo, “o discurso como resultado de um ato de enunciação carrega o modo singular de como cada locutor se relaciona com o que é de ordem geral tanto da língua quanto da cultura” (SILVA, DIEDRICH, 2013, p. 147). A questão da significação que a criança mobiliza, pelo seu diálogo com o *outro*, acontece quando ela tem condições de dar sentido às coisas através da linguagem. Isso começa desde o seu nascimento, pois mesmo que a fala ainda não esteja explícita, ela vai se apropriando da língua por meio das relações de experiência na linguagem que estabelece com o *outro*, marcadas por enunciações, sendo que é pela percepção do *outro* que a criança “abandona a condição de *não falante* e vive sua experiência de linguagem, o que significa mover-se no mundo simbólico a sua volta, por meio da realização vocal da língua, mobilizando *arranjos vocais* singulares” (DIEDRICH, 2015, p. 66, grifos do autor).

Pela capacidade de simbolizar, a criança apreende o mundo e também a linguagem que a cerca, para Silva e Diedrich (2013, p. 150) “é justamente a simbolização que institui a linguagem no domínio do sentido e permite à criança inscrever sua experiência na língua-discurso por meio da relação com o outro, em que língua e cultura estão integradas”. A simbolização na construção da linguagem mostra que a criança começa a aprender as coisas pelo nome, inclusive se comunica com os outros pelo seu próprio nome, sendo que essa simbolização que se faz na aquisição da linguagem confirma que “o homem se constitui vivendo em sociedade e nela exercendo sua faculdade de simbolizar, por meio da linguagem, o que se efetiva a cada ato enunciativo” (DIEDRICH, 2015, p.67).

A experiência na linguagem envolve, para a criança, a necessidade do entendimento e da percepção de suas emissões vocais pelo *outro*, relações de emissão e percepção que possibilitam a significação da língua e que só são possíveis tendo em vista as relações simbólicas existentes na língua. É na experiência da linguagem como experiência de significação que a criança se apropria da língua e a atualiza, numa vivência enunciativa em que o discurso é sempre renovado e dependente da relação *eu* e *tu*. A realização vocal da língua exerce papel fundamental nesse processo, pois permite à criança enquanto *eu* mobilizar a língua para produzir um enunciado para um *tu*, assim, “vemos a mobilização do aspecto vocal no dizer da criança atrelada à emissão e à percepção das vocalizações do outro” (DIEDRICH, 2015, p.67).

O simbolismo que se faz presente na linguagem e na experiência do dizer das crianças faz parte da sua historicidade, constituída de maneira singular, quando a criança assume ou é assumida como alguém em seus dizeres. É na realização vocal da língua que a criança constrói sua historicidade, enquanto “ser inacabado, o qual se constitui e reconstitui a cada enunciação, a cada vez que ele vivencia o hiato entre língua e discurso, a cada ato enunciativo, no qual seu empreendimento na mobilização da significação revela sua história” (DIEDRICH, 2015, p.64). Com base no exposto, é na relação de emissão e percepção dos elementos vocais da língua que a criança “inscreve-se na língua-discurso, imprimindo à língua um caráter particular, o que revela, nos *arranjos vocais* da frase, uma relação direta da criança com a língua, com o outro, com a instância enunciativa” (DIEDRICH, 2015, p.69, grifo do autor).

Na relação com o *outro* a criança vive suas experiências na linguagem, mobilizando sentidos e, segundo Diedrich (2015, p.64-65), “nessa mobilização, as operações decorrentes do aspecto vocal da enunciação influenciam sua linguagem e se marcam linguisticamente em seu discurso, mobilizando o seu dizer numa atualização constante”. A linguagem construída pela criança nas relações com *outro* é o que possibilita a construção da sua história no decorrer da

vida, é isso que torna possível a sociedade e a humanidade e, “por isso, a experiência humana da criança na linguagem é o que lhe permite historicizar-se na sua língua materna para fundar-se na dupla natureza (individual e social) que essa língua instaura nela” (SILVA; DIEDRICH, 2013, p. 155). É na e pela linguagem que o homem se constitui, e na realização do discurso, sendo que língua e discurso se encontram interligados desde a sua infância

Entendemos como necessário, antes de seguirmos, apresentar o que entendemos por criança e infância, uma vez que a nossa pesquisa se volta para esta realidade. Os conceitos sobre criança e infância têm passado por um contexto histórico evolutivo e por várias modificações, sendo que as mais importantes envolvem o ato de reconhecer a criança enquanto sujeito histórico, social e cultural, com a constatação da importância da fase da infância para a vida de cada sujeito. A partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21), entendemos que a criança “está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca”. Esse sujeito se constitui enquanto ser que passa por desenvolvimento biológico e cultural, evoluções intelectuais e emocionais, um ser em construção e compreensão, que pode aprender e ensinar através da interação, pois está exposto desde cedo a informações diversas, que trazem impactos no seu desenvolvimento.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Relacionando criança, infância e linguagem, descobrimos que são conceitos entrelaçados, pois a infância “não é algo que possa ser compreendido antes da linguagem ou fora dela, pois é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura” (BRASIL, 2016, p. 18). Assim, vemos a criança como um ser que participa da cultura via linguagem em situações de interação. Portanto, não podemos procurar na criança um adulto em miniatura, não é o que encontraremos, mas sim, uma criança vivenciando sua infância, “sonhando a vida na ação e na linguagem, descontextualizando

espaço e tempo, subvertendo a ordem e desarticulando conexões, a criança problematiza as relações do homem com a cultura e com a sociedade” (BRASIL, 2016, p. 35).

Quando compreendemos que a constituição do homem se dá pela linguagem e sua existência na cultura, vemos que a linguagem está presente na língua e na cultura, e por isso Benveniste afirma que o homem nasce na cultura e 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. Nenhuma língua é separável de uma função cultural” (BENVENISTE, 2006, p. 23-24). Inclusive, quando falamos que a experiência humana surge e se realiza na linguagem e na cultura, concordamos com Silva e Diedrich (2013, p. 150) que é “sempre no ato de enunciação, no processo de troca, que encontramos a experiência humana inscrita na linguagem”. Ao mesmo tempo que a criança, desde pequena, se apropria de uma estrutura linguística e enunciativa já inscrita na cultura, ela é capaz de dar sentido ao discurso do *outro*, visto que:

A produção de sentidos, portanto, faz com que, num mesmo processo, ritmo, sentido e locutores constituam-se simultaneamente e de modo inter-relacionado, fazendo com que, na atividade enunciativa, a língua se coloque à mostra, através do trabalho rítmico-semântico que o locutor faz de selecionar e combinar unidades linguísticas num processo de sintagmatização da língua no discurso. (SILVA; DIEDRICH, 2013, p. 152).

A construção do sentido da língua na relação falante *versus* ouvinte acontece por um processo de interrogação, no qual o *eu* e o *outro* buscam, através da função enunciativa, encontrar formas de dar sentido e referência ao discurso, o que “permite à criança movimentar-se da enunciação para a língua para perceber a mudança de sentido por meio da alteração de um segmento por outro, ou seja, pela alteração da forma” (SILVA, DIEDRICH, 2013, p. 155), já que o falante tem acesso a língua quando já instanciada no discurso.

O lugar enunciativo, portanto, na aquisição da linguagem, é garantido pela realização vocal da enunciação manifestada na frase, realidade da língua em ação. Essa realidade se configura em modalidades que unem a criança ao outro da enunciação por meio de interrogações, intimações e asserções. Mas isso só é possível em função da relação de reversibilidade que caracteriza toda enunciação e que impele a criança a constituir-se como sujeito da linguagem: rompe-se, via discurso, o mundo selado do signo, que passa a ser atualizado em palavra. Essa é a experiência da linguagem, a qual não se encerra num determinado período cronológico que poderia marcar, como pensam alguns, o período de aquisição da linguagem. (DIEDRICH, 2015, p.63 - 64).

A criança entra no mundo da linguagem e constitui sua história pelo discurso, que se dá por meio da realização vocal da língua. Ela se apropria de uma estrutura linguística presente na

sociedade, e, por isso, a comunicação se faz viável entre os homens. Isso destaca, novamente, a dupla função da linguagem, de representação e recriação da realidade, existindo no tempo presente da fala, que “é reinventado a cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, então não vivido” (BENVENISTE, 2006, p. 75). Portanto, os sons que se apresentam na linguagem da criança, durante a experiência de aquisição da linguagem, são também considerados como representação e recriação, pelo fato de que são sempre novas realizações.

Assim, o discurso se realiza em uma relação de tempo na experiência humana da linguagem, e Flores (2013, p. 108, grifos do autor) encontra em Benveniste três definições: “o *tempo físico* (o tempo dos fatos), o *tempo crônico*, presente em instituições humanas como o calendário, por exemplo, e o *tempo linguístico*, o tempo *ligado ao exercício da fala*”. O *eu*, portanto, passa a existir quando o locutor se apropria de um sistema linguístico para se enunciar no tempo presente, porém, fora do discurso efetivo, o *eu* se torna uma forma vazia, sem ligação com os objetos ou conceitos.

Em relação a essa consideração, Flores (2013, p. 109, grifo do autor) destaca que “o *presente* é apresentado juntamente com a categoria de pessoa, que constituem, juntos, o eixo organizador da presença da *dialética singular*”, uma forma de discurso na qual os sujeitos, mesmo que se utilizem da mesma estrutura linguística para produzir enunciados, preservam sua própria singularidade. Lemos em Benveniste (2006, p. 74) que “o que o tempo linguístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso”. Entende-se que a relação de tempo existente na linguagem se determina na instância de realização do discurso por um ato de experiência individual, porém, que reflete a temporalidade presente no discurso quando *eu* e *tu* trocam de posição (intersubjetividade), ou seja, quando *eu* e *tu* tomam posição de locutores no ato da enunciação e, ainda assim, mantem sua singularidade própria.

Vemos, assim, que o princípio da experiência presente na apropriação da linguagem pode definir-se entre homem, linguagem, cultura e tempo, considerando que cada um se aproprie da condição de sujeito no exercício do discurso que estabelece com o *outro*, e também a definição de que “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 na sociedade” (BENVENISTE, 2005, p. 27). Assim, na sequência, passamos a discorrer acerca de determinados princípios advindos dos estudos benvenistianos que assumem centralidade no nosso trabalho.

O primeiro deles diz respeito à “capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’ ” (BENVENISTE, 2005, p. 286), definida essa capacidade como propriedade da subjetividade na linguagem, que se constitui na relação *eu-tu*, e, conforme Benveniste (2005, p. 289) “a linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas a sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade”. Portanto, o ponto de partida para entender a subjetividade da linguagem é compreender que a linguagem não é somente um instrumento de comunicação, isso pelo fato de que:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 2005, p. 285).

Com esses pressupostos, podemos dizer que o locutor torna-se *eu* quando consegue apropriar-se da língua na relação de diálogo que estabelece com o *outro* e produzir enunciados, incluindo aí a relação entre indivíduo e sociedade, e é isso que permite a instauração do fundamento linguístico da subjetividade. Silva (2009, p. 125) destaca sobre o trabalho de Benveniste que “a subjetividade é constitutiva do exercício da língua, já que as escolhas das formas presentes no discurso são operadas pelo sujeito. Nesse sentido, todas as formas gramaticais são indicadoras de subjetividade”.

Vamos encontrar em Benveniste a definição de *eu* e *tu* como categorias de linguagem que figuram no discurso, ou seja, que existem na realidade do discurso, realidade que é sempre única e não se repete, na qual “*eu* é ‘o indivíduo que enuncia a presente instância do discurso que contém a instância linguística *eu*’ ” e *tu* “como ‘o indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*’ ” (BENVENISTE, 2005, p. 279, grifo do autor).

Conforme os estudos de Flores (2013, p. 91), quando falamos em pessoa, falamos sempre em relação a *eu* e *tu*, considerando *ele* como forma não pessoal da flexão verbal, delimitando duas oposições: a primeira estabelece que “*eu* e *tu* integram a noção de pessoa; *ele*, a de não pessoa”; a segunda diz que “mesmo que *eu* e *tu* constituam a noção de pessoa, são distintos entre si. *Eu* é pessoa subjetiva; *tu* é pessoa não subjetiva”. É por essas duas distinções que encontramos a linguagem marcada pelo princípio da subjetividade presente no exercício da língua no momento em que o locutor se apropria dessa língua, estabelecendo-se como *eu* no tempo de realização do discurso, ou seja, o locutor se torna sujeito no discurso quando assume a posição do *eu* na relação com o *outro*, e assim há a possibilidade da linguagem. Isso porque cada locutor pode se apresentar como sujeito remetendo a si mesmo no discurso, “por isso, *eu*

propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*” (BENVENISTE, 2005, p. 286, grifos do autor).

Assim, o segundo princípio diz respeito à constituição da intersubjetividade. Encontramos em Benveniste que a constituição da intersubjetividade acontece dentro da condição de diálogo “pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. [...]. A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso” (BENVENISTE, 2005, p. 286, grifos do autor). Essa relação se dá na e pela enunciação, ou seja, “o termo *eu* denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo *tu*, o indivíduo que está presente aí como *alocutário*” (SILVA, 2009, p. 162, grifos do autor).

A condição de diálogo implica, conseqüentemente, reciprocidade, porque é a própria língua que possibilita ao locutor apresentar-se como sujeito, inclusive quando remete a ele mesmo como sujeito ou quando propõe outra pessoa (*tu*) na realização do discurso, possibilitando o exercício da fala na relação de enunciação e evidenciando o lugar do sujeito na apropriação da linguagem.

[...] *eu* e *tu* fazem parte da língua (semiótico), mas somente têm sentido quando enunciados, visto ser, no exercício da língua (semântico), que tais termos adquirem referência. Desse modo, a função do aparelho é a de possibilitar a significação através da atualização em instância enunciativa do nível semiótico, o que somente acontece por um ato de enunciação próprio de um sujeito que se enuncia também. (SILVA, 2009, p. 171, grifos do autor).

Considerando que *eu* e *tu* se estabelecem também em uma relação de interdependência, em uma perspectiva enunciativa de aquisição da linguagem, Silva (2009), conforme já mostramos na seção 1 deste capítulo, aborda o funcionamento da intersubjetividade tomando-o na simultaneidade de três instâncias enunciativas: cultural, pois a relação homem/homem considera a presença de um sujeito cultural; dialógica, na relação locutor/alocutário, quando aparece um sujeito da alocação (diálogo); e uma linguístico-enunciativa, na relação *eu-tu*, constituindo o sujeito linguístico-enunciativo.

Baseado nessa proposta, a constituição do sujeito linguístico-enunciativo ocorre simultaneamente nas instâncias homem/homem, locutor/alocutário e na relação *eu/tu*. Portanto, a constituição da criança enquanto sujeito, acontece pela experiência de aquisição da linguagem, se dá desde seu nascimento, na relação que estabelece com o adulto, inicialmente a mãe, e, sua instauração enquanto sujeito cultural, acontece em um mundo já organizado simbolicamente. Falamos de um sujeito que é constituído e constitui relações humanas com a

cultura, ou seja, a relação *eu* e *tu* (homem-homem) acontece também porque o homem é capaz de simbolizar e de dar significação à língua como interpretante da sociedade. Quer dizer que o *eu* e o *tu* somente trocam de posição na realização do discurso pela faculdade de simbolizar, o que acaba por marcar a intersubjetividade como “constitutiva da língua em uso e a *não-referencialidade* desses elementos com relação à realidade” (SILVA, 2009, p. 169, grifo do autor).

Há uma estrutura nessa relação que demonstra a intersubjetividade como condição para a comunicação linguística, porque “a língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais em que cada um se apropria pelo ato de linguagem, fazendo com que cada instância de seu emprego torne-se única e sem igual” (SILVA, 2009, p. 161). Entende-se que o ato de enunciar é sempre novo, mesmo que se repitam as mesmas palavras, pois se realiza em tempos e circunstâncias diferentes. É assim que *eu* e *tu* estabelecem a intersubjetividade na relação e no momento da enunciação, além de o *eu* mobilizar a língua, é preciso que o *tu* assuma seu lugar.

No diálogo, próprio do ato enunciativo e do ato de aquisição da linguagem, há uma *intersubjetividade constitutiva*, uma vez que, como ato individual de apropriação da língua, a enunciação e o ato de aquisição da linguagem instanciam aquele que fala em sua fala (o *eu*) e o outro (o *tu*), enquanto elementos necessários da conversão da língua em discurso. (SILVA, 2009, p.185, grifos do autor).

A linguagem, enquanto instrumento da comunicação intersubjetiva, realizada no processo de troca no ato de enunciação falada, adquire “dupla função: para o locutor, representa a realidade; para ao ouvinte, recria a realidade” (BENVENISTE, 2005, p. 26). Representa e recria a realidade pois, a cada vez que a linguagem é reproduzida, reproduz também a realidade, ao que Diedrich (2015, p. 29) complementa: “a cada ato de enunciação, a linguagem manifesta-se como uma realidade que carrega vestígios de uma historicidade enunciativa, a experiência humana inscrita na linguagem, que define o próprio homem”. Ao falar, a criança mobiliza todo o conhecimento que já adquiriu sobre a língua com a qual enuncia e sobre as relações que estabelece com as outras pessoas, mostrando a história do homem constituída pelas experiências vividas na sociedade, experiências de aquisição da linguagem em que são mobilizados sentidos, formas, arranjos vocais e valores sociais.

O princípio da intersubjetividade se apresenta, nesse estudo sobre aquisição da linguagem, como um aspecto constitutivo da linguagem e como condição para entender como a criança é capaz de mobilizar uma língua já existente na sociedade e produzir enunciados,

estabelecendo um processo de comunicação entre *eu* e *tu* (indicativos de pessoa), no qual *eu* assume o lugar de *tu* e *tu* assume o lugar de *eu*, um enquanto locutor e outro enquanto alocutário.

O quadro a seguir sintetiza o percurso que traçamos na escrita deste capítulo:

Quadro 1 – Resumo do capítulo 2

ENUNCIÇÃO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	
A perspectiva enunciativa aquisicional: princípios	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Língua como apropriação e como ato de instauração da criança na língua; ✓ Passagem da criança de não-falante a falante de sua língua, com um olhar enunciativo para explicar a fala da criança; ✓ A aquisição da linguagem pela criança ligada a relação que estabelece com o <i>outro</i>, baseado em princípios de subjetividade e intersubjetividade; ✓ Estrutura de aquisição da linguagem que se forma na instância da realização do discurso enunciativo proposta por Silva (2009): o <i>eu</i> (a <i>criança</i>), o <i>tu</i> (o <i>outro</i>), o <i>ele</i> (lugar simbólico da língua) e o <i>ELE</i> (instância cultural da língua); ✓ A criança se apropria da língua existente na sociedade e designa-se como <i>eu</i>, isso devido a capacidade de simbolizar, que permite à criança se fazer presente na categoria de <i>eu</i> na instância do discurso; ✓ O sujeito e a linguagem se encontram interligados no ato de <i>enunciação</i> na língua e no ato de <i>aquisição</i> da linguagem; ✓ A enunciação, irrepitível e renovada no discurso, ocorre quando a criança se apropria da língua existente na sociedade, apreende conceitos linguísticos, e, no diálogo, faz a linguagem existir.
A experiência da criança na linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A criança inicia sua experiência com a linguagem em uma cultura de linguagem já existente, vai aprendendo, utilizando e modificando essa linguagem através da capacidade de simbolizar e da interação que estabelece com as pessoas/objetos, bem como pela emissão vocal presente no enunciado; ✓ A linguagem só existe em uma sociedade, e pode-se configurar na tríade homem-linguagem-cultura; ✓ A linguagem se realiza pela apropriação única e individual, por parte da criança, nas vivências e experiências enunciativas, quando ela assume a posição de locutor no discurso, trazendo novos sentidos, tornando-se sujeito na linguagem, no mundo e na cultura, numa vivência enunciativa em que o discurso é sempre renovado e dependente da relação <i>eu</i> e <i>tu</i>; ✓ A experiência na língua acontece nas relações de diálogo, nos princípios de: subjetividade, em uma relação de diálogo em que a criança vai se colocar como locutor, o <i>eu</i> do discurso; e de intersubjetividade, quando coloca a língua em uso em sua relação com o <i>outro</i>.

Fonte: A autora (2020)

Exploramos, nessa seção, a importância da experiência vivenciada na relação com o *outro* para a aquisição da linguagem pela criança, que se estabelece com base nos princípios: de subjetividade, em uma relação de diálogo, em que a criança vai se colocar como locutor, o *eu* do discurso; e de intersubjetividade, quando coloca a língua em uso em sua relação com o *outro*.

Essas definições serão revisitadas no capítulo seguinte, em que as relacionamos com a questão da experiência enunciativa na vivência da linguagem poética da criança, direcionando o estudo sobre perspectiva enunciativa aquisicional de uma linguagem poética a partir do mecanismo que explicita “a instauração do sujeito na língua-discurso” proposto por Silva (2009).

3 A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA NA LINGUAGEM POÉTICA

No capítulo anterior, buscamos conceituar enunciação, aquisição da linguagem, a experiência da criança na apropriação da linguagem, voltados ao propósito de apresentarmos a concepção da perspectiva enunciativa sobre aquisição. Com esse embasamento é que estabelecemos o estudo apresentado neste capítulo, no qual abordamos a experiência da criança na linguagem poética como uma experiência de aquisição que se realiza nas interações verbais.

Lembramos que nosso tema de pesquisa é: *A experiência enunciativa: a vivência da linguagem poética da criança em interações verbais produzidas no contexto escolar*, portanto, abordamos esta forma de linguagem em uma perspectiva enunciativa, partindo de reflexões sobre o pensamento de Benveniste e suas ideias acerca dessa forma linguística, o que nos permite pensar uma aquisição da linguagem poética baseada nas experiências e nas vivências da criança. Pretendemos avançar na questão do aspecto enunciativo aquisicional, direcionando o estudo para uma leitura da criança vivenciando a linguagem poética e criando arranjos poéticos em seu discurso.

Este texto se baseia em trabalhos produzidos por estudiosos de Émile Benveniste e seus manuscritos acerca da poética de Charles Baudelaire, mais especificamente pelo que conhecemos como Dossiê Baudelaire. O Dossiê teve sua origem a partir de manuscritos deixados por Benveniste, que renderam a escrita da tese de Chloé Laplantine em 2008, e sua publicação em 2011, na qual a autora faz reflexões sobre o pensamento de Benveniste e suas ideias acerca da linguagem poética. Mantemos como foco, em especial, trabalhos produzidos no Brasil, utilizando como fonte autores como Sabrina Vier (2016) e Fernando Silva e Silva (2012), relacionando-os com as concepções de língua, enunciação e poética presente nos artigos de Émile Benveniste em PLG I (2005) e PLG II (2006).

É mais especificamente no artigo *Semiologia da Língua* (2006) que encontramos referência a Baudelaire, quando Benveniste cita versos de um poema e explica a existência da relação de dependência entre os diferentes sistemas linguísticos: “‘Les parfums, les couleurs, et les sons se répondent’⁵. Estas ‘correspondências’ não estão senão em Baudelaire, elas organizam seu universo poético e a criação que o representa” (BENVENISTE, 2006, p. 62), o que justifica a organização da língua a partir de um princípio semiológico e como um sistema significante, tanto em sua estrutura formal como no seu funcionamento. É esse modo de dupla significância da língua, o semiótico e o semântico, constituídos enquanto unidades do discurso,

⁵ Perfumes, cores e sons respondem uns aos outros (tradução nossa).

que serão considerados em nossa pesquisa acerca da criança e a experiência na linguagem poética, pois é o discurso poético enquanto realização vocal que será analisado, a partir da vivência da criança com esta forma linguística em interações verbais produzidas no contexto escolar.

Estudos sobre poética interessam à linguística e a Benveniste, pois “tudo o que diz respeito à linguagem é objeto da linguística” (BENVENISTE, 2006, p. 29). Seu estudo introduz na abordagem linguística a arte da poética, algo até então ausente em outras abordagens linguísticas, permitindo assim dar significação a essa forma de linguagem. Apresentamos a poética como uma forma de discurso que tem um funcionamento específico na sociedade, enquanto experiência humana, ultrapassando a simples questão da fala e da comunicação, envolvendo vida e emoção na linguagem. A relação entre a linguagem e a poética ultrapassa a visão de língua como sistema, pois se dá no momento em que se pronunciam as palavras de forma poética, sendo que essas, diferentemente do valor que tem enquanto signo, adquirem novos sentidos a cada vez que são enunciadas.

Encontramos nos artigos sobre os problemas de linguagem investigados por Benveniste algumas passagens que remetem à questão literária e sua preocupação com a linguagem poética, descobrindo que a construção de um arranjo poético vai além do signo linguístico, busca mostrar emoção, sentimento, imaginação, uma experiência diferente da linguagem com a qual estamos habituados. Ao estudar e tentar compreender a linguagem como objeto concreto, a linguística busca “transformar as palavras que voam – o que Homero chamava as ‘palavras aladas’ – em uma matéria concreta, que se estuda, que se dissecar, onde se delimitam unidades, onde se isolam níveis” (BENVENISTE, 2006, p.29). Ou seja, há uma busca por compreender as palavras no discurso, a literatura como linguagem, chamando as palavras de “aladas” porque não servem apenas para comunicar, mas principalmente para viver, para mostrar o tamanho do mundo real e do mundo imaginário.

Fernando Silva e Silva (2012) mostra que os estudos de Benveniste sobre Baudelaire visam “a construção de uma harmonia, na forma de espelhamentos e continuidades entre o poeta, figura subjetiva, e o mundo externo, assim como entre os homens e o mundo” (SILVA e SILVA, 2012, p. 57). Portanto, encontramos a língua como espelho da sociedade, refletindo estruturas sociais (o mundo real), e é por isso que não se buscam nos arranjos poéticos palavras mais belas do que as que já conhecemos e utilizamos no dia a dia, mas se busca compreender que essas palavras se criam, se agrupam, se ordenam e se organizam no discurso poético que reflete a sociedade, a experiência e, no caso desta pesquisa, a historicidade da criança, uma vez que “é apenas nessa organização, nessa sintagmação, que é possível atribuir valor aos signos.

É em um discurso específico que uma palavra se faz poética, em um outro, ela será como qualquer outra” (SILVA e SILVA, 2012, p. 55).

Encontramos na escrita desse autor a ideia de que a interação entre linguística e poética precisa focar na função dessas palavras poéticas, ele destaca que para Benveniste interessa ver “as relações de sentido criadas em cada poema, enquanto prática de linguagem” (SILVA e SILVA, 2012, p. 56). Uma prática que se realiza pelo sujeito e não nos interessa em que nível ou construção sintática, uma vez que pode comportar todos os níveis ao mesmo tempo, sendo ou não poético, pois a função da língua é significar. Portanto, a linguagem assume a função poética no momento que se utiliza de uma combinação de palavras, explora sentidos, sentimentos, emoções, expressões, mostrando a existência de uma mobilização da língua diferente da encontrada no uso corrente, com aspectos específicos na relação entre forma e sentido, modificando o modo comum de empregar as palavras conforme o que deseja enunciar.

Ao anunciarmos que existe uma mobilização linguística diferente na poética, estamos falando de uma mobilização de encantamento, pois a criança coloca a imaginação em ação através dessa mobilização da língua. Ela explora forma e sentido quando mobiliza a língua poeticamente, expressando seus sentimentos e emoções de acordo com sua individualidade, mostrando sua voz, suas histórias, seus saberes advindos de contextos e culturas que vivencia. É uma experiência que permite a aproximação da criança com a língua e possibilita que ela mostre, via linguagem expressiva, sua capacidade imaginativa enquanto sujeito da linguagem. Poderíamos dizer que as crianças são poéticas em suas formas de enunciar, estão sempre criando histórias e mostrando suas experiências de vida e o que há dentro de si, comunicando vivências através da língua atualizada no discurso.

Em relação à nossa pesquisa, entendemos que a realização da linguagem poética enquanto enunciação se dá através do sentido evocado, presente no discurso que a criança produz no diálogo e na interação verbal, na relação do *eu* com o *tu*. Para tratarmos dessa relação, retomamos a concepção enunciativa de aquisição da linguagem proposta por Silva (2009) no capítulo dois, que apresenta o (s) modo (s) de inscrição da criança na linguagem, considerando “sujeito e linguagem”, mostrando o envolvimento da criança com uma linguagem já existente na sociedade, que se constitui como uma experiência e se efetiva pela subjetividade e intersubjetividade na constituição da tríade homem-linguagem-cultura.

Se é a linguagem que possibilita a realização do discurso, esse discurso se realiza quando a criança se coloca como sujeito, na condição de falante (o *eu*) do discurso. Apresenta Silva (2009) a criação do dispositivo enunciativo (*eu-tu/ele*)–*ELE* definido como constitutivo do ato de enunciação e também do ato de aquisição da linguagem, o qual envolve os sujeitos da

enunciação, a língua e a cultura. Em nossa pesquisa, nos utilizamos do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE* da seguinte maneira: o *eu* como a criança que enuncia e da qual vamos tomar o enunciado como objeto de estudo; o *tu* (*outro*) em certos momentos é representado por outra criança e em outros pelo professor pesquisador, com os quais se dá a interação verbal; o *ele* assume a posição de lugar simbólico da língua, manifestada em seus arranjos poéticos; e o *ELE* fazendo referência à cultura, pois entendemos que a linguagem não se separa do homem e da cultura e evoca, a cada dizer, elementos dessa relação.

Se encontramos Benveniste (2006, p. 83-84) dizendo que “a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso”, é essa conversão que procuramos em nossa pesquisa com a criança e a experiência na linguagem poética. Precisamos reafirmar que não estamos estudando os poetas ou os poemas em si, mas nos voltamos à observação do discurso da criança, proveniente da provocação por parte do professor pesquisador enquanto lê um arranjo poético e quando faz questionamentos à criança, atingindo-a como ouvinte e esperando uma enunciação de retorno, enunciação essa que se espera poética, em função do contexto apresentado e em nossa pesquisa se estabelece como objeto de estudo.

Segundo Vier (2016, p. 143), há a possibilidade de “compreender que a partir do material e da unidade do poema a língua pode ser outra coisa ao mesmo tempo, ou seja, ela não é a palavra do uso ordinário, mas também não difere desta”, o que, em nossa interpretação, ajuda a criança a construir uma espécie de ponte entre o mundo real e o simbólico. Os arranjos poéticos contribuem para a formação do imaginário, do simbólico e estimulam a criatividade através da beleza que compõe seus versos e da percepção que cada criança faz das palavras nessa forma linguística. É pela sua capacidade de simbolizar que a criança apreende o mundo e também a linguagem que a cerca, inclusive a linguagem poética, potência de realização no discurso da criança⁶.

Essas questões que nos remetem a faculdade simbólica do homem presente na linguagem e conseqüentemente na linguagem poética, auxiliando a criança na compreensão da relação entre o real e o imaginário, se apresentam em um sistema que pode ser considerado material (que pode ser descrito) e imaterial (que pode ser evocada – emoção, sentimento). Esse sistema simbólico da linguagem se realiza em dois planos: como fato físico, “utiliza a mediação do aparelho vocal para produzir-se, do aparelho auditivo para ser percebida”; e como “estrutura imaterial, comunicação de significados, substituindo os acontecimentos ou as experiências pela sua ‘evocação’” (BENVENISTE, 2005, p. 30). Ao enunciar, portanto, a criança se utiliza desses

⁶ Em nosso estudo, não há exploração da palavra escrita em si, mas sim das enunciações da criança produzidas nas interações verbais vivenciadas a partir da experiência com a linguagem poética.

dois planos, do físico ao ouvir e ao falar (estrutura material), e do imaterial pela evocação para comunicar significados, tornando sua experiência com a linguagem poética acessível ao *outro* pela emissão vocal.

Se a linguagem poética se encontra no nível simbólico, ela se aproxima das crianças pela criatividade presente em suas rimas e versos, permitindo colocar a imaginação, o pensamento, a sensibilidade em ação. É uma experiência vista com outros olhos e com outras e novas construções imaginárias. É uma forma de linguagem que conversa com a criança em uma linguagem semelhante à brincadeira, que está aberta e próxima de quem está descobrindo o mundo e as palavras, bem como seus sentidos. A importância de brincar com as palavras, que é possível através do funcionamento da linguagem poética, pode auxiliar a criança no processo de ir se constituindo enquanto sujeito da linguagem.

Para encontrar a língua e o discurso, o arranjo poético precisa suscitar a sonoridade presente em seus versos e rimas, transcendendo a escrita existente na forma inicial e se realizando enquanto fala/discurso, pois é a partir do discurso que os arranjos poéticos ganham vida, evocam emoção e sentimento. É uma forma de linguagem que se realiza quando o falante utiliza cada verso com significância para a vida e o viver, uma vez que percebemos a poética como “o risco máximo da linguagem, pois implica a invenção de um sujeito e de uma discursividade em um território incomum do mundo do discurso” (VIER, 2016, p. 59).

Analisando um arranjo poético, veremos que sua forma, aparentemente, se apresenta sempre igual, mas suscita experiências sempre renovadas, visto sua existência se realizar no discurso, por isso “a língua comporta ao mesmo tempo a significância dos signos e a significância da enunciação” (VIER, 2016, p. 86). A realidade dos arranjos poéticos se modifica no momento em que a criança faz uso da palavra ali presente e cria entendimentos diferentes, renovados a cada vez que fala, motivo pelo qual se confirma que a linguagem serve para viver, pois é necessário pensar enquanto lê ou escuta um arranjo poético para resgatar seu sentido. Segundo Vier (2016, p. 153, grifos do autor), assim é a linguagem poética: “não há um pensamento que se converta em signos – há uma *emoção* e ao mesmo tempo um *sentido poético* suscitados no e pelo discurso”.

Esse caráter da linguagem e também da poética, de fazer entender que a língua pode ser outra coisa, mesmo que mantenha um caráter ordinário de uso, intermedia a relação entre o poeta (escritor) e o leitor ou ouvinte. O poeta se utiliza da palavra escrita para mostrar o seu imaginário à criança, e essas palavras evocam a imaginação das crianças, suscitando a emoção presente nessa forma de linguagem. A emoção nasce dessa experiência que se inicia com palavra a escrita do poeta. Em nossa pesquisa, a poética é apresentada à criança na voz do

professor pesquisador como interlocutor, através da leitura e de materiais pedagógicos visuais, fazendo com que a emoção advinda dessa leitura se converta em novos pensamentos no imaginário da criança, que o converte novamente em palavras. Nessa sequência de acontecimentos, após a leitura do professor, a experiência se refaz, na voz da criança, que vai conceber um novo sentido para aquelas palavras iniciais escritas pelo poeta, sendo assim uma experiência sempre renovada.

Os arranjos poéticos levam a criança a fazer uma articulação com sua curiosidade e criatividade, motivando a criação de novos enunciados, ou seja, as palavras poéticas se colocam a serviço da criança, e seus sentidos acabam por se realizarem no enunciado. Buscamos, na realização do projeto, instigar as crianças a descobrir e adentrar no mundo poético através da criação de novos sentidos, explorando efeitos sonoros, rimas, ritmos, que poderão estar presentes nas enunciações da criança. A partir da experiência com a linguagem poética, a criança dá vida a sua própria linguagem, cria um mundo poético, utilizando-se do imaginário e do real com um olhar diferenciado.

Assim, entendemos que a poética faz funcionar o sistema semiológico da língua, pois se utiliza dessa língua para se constituir, uma língua que precisa se colocar em estado de arte, através do discurso, para ter sentido. A palavra, enquanto material do poeta, é a mesma e tem o mesmo sentido do uso ordinário, mas ganha outro sentido quando no discurso, sendo geradora de efeitos poéticos, e assim, suscita e dá emoção, pois “*a língua quando em estado de arte é diferente de quando ordinária: ‘língua poética’ diz então que há uma realidade segunda instaurada pela língua em estado de arte: o universo poético*” (VIER, 2016, p.142, grifos do autor).

Se estabelecemos que a emoção nasce de experiências e que os arranjos poéticos vêm carregados de emoção, encontraremos o poeta preso a essa experiência, é ela que o constitui e que o faz enquanto poeta. Ele converte a emoção vinda de suas experiências em pensamento, e depois em palavras, que são consideradas por Vier (2016, p. 99) como “um pensamento segundo, pois representam a conceitualização da emoção”, resultando a palavra como realização da emoção do poeta. Porém, para a criança, essa emoção vai ser diferente e nova, pois vai depender da significação e da evocação de sua própria emoção e de sua experiência com a poética, de deixar-se tocar por essa evocação e emoção vinda dessa arte.

Essa linguagem, presente na historicidade e na experiência cultural de aquisição vivida pela criança, se desenvolve na relação com o *outro*, ou seja, quando a criança se instaura como sujeito na relação de diálogo pelo ato de enunciação. Isso nos leva a refletir sobre a relação entre a linguagem poética e a experiência de aquisição da linguagem fundamentada nas relações

de subjetividade, no momento em que o locutor (criança) se propõe como sujeito no diálogo, e de intersubjetividade, quando a criança coloca a língua em uso, percebendo que o *eu* que escreve (poeta) não é o mesmo *eu* que é lido por *tu*, nem o mesmo que realiza o discurso (criança).

A criança, ao ouvir palavras poéticas, poderá vir a *reproduzir* (produzir novamente) essa forma linguística em sua fala através do diálogo que estabelece com o *outro* na cultura em que está inserida e através da realização do discurso, devido ao processo de experiência que vivencia com essa forma de linguagem, processo esse que procuramos investigar quando realizamos o projeto com as crianças. Apoiamo-nos em Benveniste para definir o conceito de *reproduzir* não como um conceito de simples repetição, mas como conceito de usar novamente, dando um sentido renovado, ou seja, envolto em uma certa novidade. Reafirmamos, portanto, que a experiência de aquisição da linguagem, e também da linguagem poética, se realiza na relação da criança com a língua pela constituição da tríade homem-linguagem-cultura.

É na relação de diálogo que a criança vai se colocar como locutor, o *eu* do discurso (princípio da subjetividade), bem como, colocar a língua em uso em sua relação com o *outro* (princípio da intersubjetividade) para enunciar. Nessa relação de diálogo com o *outro*, condição que exige reciprocidade e na qual o *eu* se torna *tu*, a criança se coloca como sujeito da cultura, uma vez que, ao mesmo tempo que adquire a cultura existente em seu meio, ela produz cultura para si mesma e para o *outro* com quem ela se relaciona. É a linguagem manifestada no diálogo que permite transmitir e receber mensagens, nos mostrando que língua e sociedade implicam uma à outra, bem como, que língua-sociedade-cultura são constitutivas entre si, sendo que a linguagem dá sentido à cultura.

Pode-se concluir que toda fala é, por natureza, enunciativa, inclusive a poética, uma vez que “o poema organiza na linguagem tudo o que foi considerado algo que escapava à linguagem: a vida, o movimento do que nenhuma palavra cessa de poder dizer” (NEUMANN; ANJOS, 2020, p. 109). Em nosso estudo, partindo de vivências e experiências com a linguagem poética em interações verbais no contexto escolar, estabelecidas em relações que evidenciam a subjetividade e a intersubjetividade da linguagem, encontramos que “essa aproximação entre o poema e a vida, entre o escrever e o viver, entre o sujeito e sua língua – já que um constrói o outro reciprocamente – tão evidente no poema, também faz parte da linguagem” (NEUMANN; ANJOS, 2020, p. 111).

O poeta, ao escrever, dá um sentido àquilo que escreve partindo de suas experiências, emoções e sentimentos pessoais, porém, quando a criança ouve essas palavras poéticas, acaba por conceber um novo e diferente entendimento e terá um novo e diferente sentido, ou seja,

essas palavras adquirem nova significância a partir de uma nova emoção suscitada pelo próprio *eu* (a criança) e mostrada no seu discurso, visto como uma experiência individual.

No caso da poética destinada ao público infantil, como em nosso projeto, em que essa linguagem é apresentada tendo o professor como interlocutor, por serem crianças pequenas e que ainda não conseguem ler sozinhas, desenvolvemos um trabalho de maneira a permitir a ampliação de expectativas e de conhecimentos vindos da infância junto à família, passando pela cultura da comunidade, chegando ao contexto escolar e que, certamente, virão a refletir na vida adulta. Oferecer uma forma poética convidativa à criança quebra com aquela visão de linguagem tradicional, possibilitando uma experiência com emoções, afeto, espontaneidade, sentimentos, despertados pelo diálogo e pela interação, como um jogo, em que as palavras estimulam e permitem a realização da imaginação e da fantasia, considerados elementos presentes na infância e importantes ao crescimento infantil. Na infância, a diversão aparece sem preconceitos ou pré-conceitos, o que torna essa vivência com a linguagem poética necessária ao desenvolvimento linguístico da criança, pois é uma experiência de linguagem com o humano vivendo na sociedade em que a criança se encontra e se desenvolve.

No contexto pedagógico proposto em nosso projeto, mantemos interação verbal entre os sujeitos participantes da pesquisa (criança/professor e criança/criança), estabelecida por uma relação de troca de conhecimentos e experiências baseadas no trabalho com a linguagem poética. Por meio dessa manifestação de linguagem, observamos que o mundo da criança se renova, a infância se realiza e faz a criança levar para dentro de si essa poética, vivendo emoções dentro da sua concepção própria de mundo e de cultura, no qual toda dimensão poética se faz presente.

Nosso papel de pesquisador da experiência da criança com esta forma de linguagem, em uma perspectiva enunciativa, se caracteriza pelo entendimento de que é pela língua no discurso que a criança se estabelece como sujeito do seu próprio dizer, ou seja, passa de locutor a sujeito, por meio de um conhecimento prévio sobre a língua, mas renovado no aqui-agora da enunciação. Estabelecemos que a linguagem poética se constitui como enunciativa e se concretiza na relação formada pela tríade homem-linguagem-cultura, sendo que, observamos o engendramento da linguagem poética presente na fala enunciativa da criança e constituindo a experiência de aquisição da linguagem.

Ao concluirmos este capítulo, apresentamos um quadro (Quadro 2) com breve resumo do que afirmamos:

Quadro 2 – Resumo do capítulo 3

A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA NA LINGUAGEM POÉTICA

- ✓ A linguagem poética se constitui como enunciativa e se concretiza na relação formada pela tríade homem-linguagem-cultura, se realizando no entendimento do sujeito, que utiliza cada verso com significância para a vida e o viver;
- ✓ Os arranjos da linguagem poética se convertem numa forma de discurso revestido de sentidos, advindos de experiências da criança na vida em sociedade com emoção, sentimento, imaginação;
- ✓ A linguagem poética contribui para a formação do imaginário, do simbólico e estimula a criatividade, despertando a capacidade da língua de fazer homem e mundo se corresponderem e se relacionarem através do diálogo e da interação, espaço da subjetividade e intersubjetividade da linguagem;
- ✓ Na linguagem poética, a criança mostra uma concepção própria de mundo e de cultura, renovando as formas da língua no discurso pelo efeito das experiências poéticas vivenciadas;
- ✓ A interação escolar marcada pela linguagem poética permite a imaginação e a fantasia, se mostra aberta e próxima de quem está descobrindo o mundo, as palavras e seus sentidos.

Fonte: A autora (2020)

No próximo capítulo, apresentamos a proposta metodológica por nós desenvolvida, demonstrando nossa concepção de pesquisa-ação, a construção do projeto, detalhando os procedimentos de coleta e produção de dados, as fases de desenvolvimento, a realidade dos sujeitos envolvidos e da escola na qual produzimos e coletamos os dados. Explicamos também como e o que analisaremos nos materiais coletados.

4 PROPOSTA METODOLÓGICA

Neste capítulo, conceituamos pesquisa-ação e delimitamos a concepção por nós adotada, com reflexões sobre o envolvimento das crianças e do professor pesquisador, revelando a importância da interação entre os sujeitos envolvidos no projeto para o desenvolvimento da pesquisa, como protagonistas da produção de dados e dos resultados obtidos. Descrevemos os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa-ação, especificando os princípios utilizados para tratarmos da questão da experiência da criança na linguagem poética em uma perspectiva enunciativa, a partir de interações verbais produzidas no contexto escolar. Baseamos nosso percurso metodológico na concepção enunciativa benvenistiana, já demonstrada nos capítulos anteriores. Apresentamos também os sujeitos envolvidos no projeto, o local onde desenvolvemos as atividades, explicamos as fases de desenvolvimento, definindo quais recortes enunciativos iremos analisar através da sugestão de categorias de análise voltadas a interpretar a relação da criança com a língua, com o *outro* e com a cultura. Findamos o capítulo definindo a forma como faremos a transcrição dos dados coletados.

Nosso papel de pesquisador dessa experiência da criança com a linguagem poética, realiza-se, dessa forma, tendo a fala-discurso da criança produzida em suas interações no contexto escolar como objeto de estudo, procurando perceber como a vivência com a linguagem poética constitui sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem.

4.1 A EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO

No decorrer do texto, falamos sobre enunciação e aquisição da linguagem, a experiência da criança nessa apropriação da linguagem em uma perspectiva enunciativa aquisicional, trabalhamos com definições de linguagem poética e sobre a experiência da criança com essa forma de linguagem, sendo que consideramos relevante trazer concepções sobre a pesquisa-ação desenvolvida.

A proposta de trabalho apresentada se caracteriza como um trabalho aplicado, configurando o que se entende por uma pesquisa-ação. A partir de fundamentos teórico-metodológicos advindos dos estudos na perspectiva enunciativa aquisicional, desenvolvemos um trabalho sobre a linguagem poética vivenciada nas experiências de crianças em contexto escolar. Essas atividades consistem em agir e investigar, envolvendo a produção de dados e o registro e a análise desses dados, coletados a partir de atividades desenvolvidas com um grupo

de crianças. Mais especificamente, no trabalho com pesquisa-ação, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

A proposta dessa pesquisa-ação surgiu através da percepção da necessidade de aproximar os estudos sobre a experiência da criança na linguagem e as vivências e interações que acontecem na escola, procurando romper com formas tradicionais de trabalhar a linguagem na Educação Infantil, proporcionando novas descobertas. Quando pensamos em trabalhar com crianças de Educação Infantil, pensamos no lugar especial que essas crianças precisam ocupar nas pesquisas, como participantes ativos, e buscamos a poética por entender que sua forma de linguagem se aproxima das crianças por apresentar um caráter simbólico e por possibilitar à criança um brincar com as palavras através da mobilização do discurso. Associar pesquisa-ação e Educação Infantil é importante no sentido de produzir e adquirir conhecimentos e aprendizagens, não desmerecendo ou delimitando o conhecimento prévio dos participantes, mas aproveitando as capacidades que já possuem, trabalhando através de um processo coletivo e mostrando para a sociedade um outro e novo olhar sobre as crianças e a infância, aproximando a realidade do saber formal e do saber informal. Quando os participantes se envolvem em uma pesquisa-ação que lhes possibilita se expressar espontaneamente e se colocar como atores, há uma construção de saber significativo.

Nossa pesquisa-ação não tem a pretensão de questionar concepções de linguagem poética existentes no meio acadêmico e na sociedade, mas sim, a partir do trabalho com este pequeno grupo de crianças, revelar a possibilidade de uma ação transformadora que possa considerar o aspecto enunciativo presente nas produções poéticas das crianças a partir da vivência com essa forma linguística. Trata-se de uma ação educacional e também cultural voltada a um estudo acerca da possibilidade da existência de uma aquisição de linguagem poética analisada por uma perspectiva enunciativa, sendo guiada por ações e produção de informação e conhecimento voltadas ao aspecto enunciativo da linguagem.

A pesquisa-ação também se caracteriza pela interação entre pesquisadores e participantes da pesquisa, uma vez que o pesquisador se envolve em todas as etapas, desde a estruturação do projeto até a elaboração das conclusões finais, tendo um papel ativo junto aos participantes, acompanhando, intervindo, observando e analisando as ações e fatos, portanto, um tipo de pesquisa em que a relação pesquisador/participante é próxima e necessária para a investigação.

Além de contar com a participação dos envolvidos, a pesquisa por nós apresentada, traz ações educacionais planejadas, os pesquisadores “recorrem a métodos e técnicas de grupos para

lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados” (THIOLLENT, 2011, p. 33). Portanto, exige do pesquisador refletir, estudar, buscar informações e conceitos, elaborar e processar as informações produzidas e coletadas, delimitando conceitos, hipóteses, estratégias e avaliações de todo o processo.

Mesmo sendo uma pesquisa com participação ativa, não deixa de se enquadrar como pesquisa ou experiência científica, inclusive, vai além, isso porque “a racionalidade da lógica formal é rigorosa, porém não permite dar conta das ‘sutilezas’, ‘funções’ e ‘flutuações’ das interações argumentativas, discursivas ou dialógicas” (THIOLLENT, 2011, P.36), o que é possível através da pesquisa-ação. A participação ativa traz aspectos relevantes que não estão presentes na observação passiva, pois traz questionamentos constantes, argumentações, interpretações, aprendizagem dos pesquisadores e dos participantes, geração de conhecimento, ou seja, o qualitativo e o dialógico também mantem seu caráter científico. Para Thiollent (2011, p. 28) esse tipo de pesquisa “introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta”, sem deixar de lado a questão do aperfeiçoamento de estudos e da aprendizagem dos envolvidos nas situações planejadas. Portanto, além de ação e participação, com a pesquisa-ação podemos “produzir conhecimento, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 2011, p. 28).

Neste sentido, não apresentamos em nossa pesquisa argumentos com finalidades de encerrar a discussão sobre o tema de investigação desta dissertação, que é *a experiência enunciativa: a vivência da linguagem poética da criança em interações verbais produzidas no contexto escolar*, mas nos voltamos para uma conversa inovadora, capaz de despertar o interesse de outros estudiosos na área da linguística e da poética, uma vez que o conhecimento produzido é compartilhado com outros pesquisadores.

Todo o processo desenvolvido foi permeado por uma busca teórica consistente, sempre retomada no decorrer da pesquisa, a fim de entender as situações e ações dos envolvidos e, mais ao final, apresentar o que se viu durante o trabalho e relacionar com essa teoria. Durante a coleta e produção de dados, passamos por movimentos dialógicos constantes, o que nos leva a entender que a construção e a concretização do conhecimento acontecem através da interação e da vivência entre os envolvidos. É um constante vai e vem entre teoria e prática, ou seja, há uma conversa entre os argumentos que devem ser considerados para estabelecer as conclusões a que se quer chegar.

[...] trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento”. (THIOLLENT, 2011, p. 28).

Consideramos, em nossa metodologia, um registro criterioso da linguagem expressada pelos envolvidos em cada situação, buscando incentivar as crianças a mostrar aquilo que estavam vivenciando e pensando, processando as informações e o conhecimento obtido com as situações interativas durante o desenvolvimento da pesquisa-ação. O presente trabalho não foi construído a partir de fórmulas ou questionamentos engessados, foi moldado por processos que possibilitassem o diálogo entre os interlocutores, trazendo ao pesquisador:

[...] condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do “material” qualitativo gerado na situação investigativa. Este “material” é essencialmente feito de linguagem [...]. A significação do que ocorre na situação de comunicação estabelecida pela investigação passa pela compreensão e a análise da linguagem em situação. (THIOLLENT, 2011, p. 35).

Percebemos uma manifestação de linguagem significativa no decorrer da interpretação dos fatos, provenientes das vivências e das ações dos envolvidos a partir da experiência com a linguagem poética, o que exigiu do pesquisador conhecimento e comprometimento, ultrapassando os limites do pensar, do raciocinar, do preparar e do construir hipóteses, pois é uma experiência que traz consigo sentimentos e emoções advindos das interações entre os envolvidos. Trata-se de uma abordagem em que os participantes desempenham papel ativo, sendo organizado e dirigido a fim de atingir os objetivos propostos, mas sem deixar de considerar as mudanças que podem ocorrer durante o processo de intervenção, em função da interação e do diálogo.

Quando se trabalha com crianças, essas mudanças são ainda mais visíveis, muitas vezes elas têm anseios, necessidades e pensamentos que não estão em consonância com o tema que o professor pesquisador está abordando no momento, elas trazem questionamento e falas que vão além do assunto proposto. Por exemplo, durante o desenvolvimento das atividades, elas solicitaram ir ao banheiro, sentiram a necessidade de contar algo que aconteceu em sua casa ou com sua família, pediram para ir no parquinho brincar ou trocar de atividade, conversaram e até mesmo cochicharam outros assuntos entre si, se distraíndo ou procurando distrair o colega com falas ou gestos, ou seja, trouxeram conversas, necessidades e ações que, no momento, se mostraram mais relevantes e interessantes para elas. Com a experiência do pesquisador como professor, sabemos que esses momentos podem acontecer com frequência durante o

desenvolvimento de atividades que envolvem o público infantil, o que não significa que a atividade não seja boa ou não seja interessante, mas sim, que naquele momento, não é o que interessa para determinada criança, pois seus pensamentos “voam” para os lugares mais diversos, assim como as palavras “aladas” citadas por Benveniste (2006) e presentes em passagens de nosso texto, o que mostra que tanto o pensamento como as palavras reinventam-se e renovam-se a cada uso.

Na pesquisa-ação em questão, o pesquisador tem um papel significativo junto aos participantes, há uma ligação próxima entre os envolvidos, pois o pesquisador também é o professor regente da turma e atua junto a escola parceira. Consideramos este aspecto relevante porque o olhar se volta para um conjunto de situações que se desenvolvem na instituição de ensino e com as crianças que são de conhecimento do professor pesquisador, possibilitando um olhar diferenciado e autonomia no desenvolvimento das atividades propostas, estando envolvido com as ações e situações de produção e captação de dados de uma maneira mais geral e abrangente.

Enquanto professor e pesquisador, buscamos trabalhar a poética concebendo cada criança como sujeito único, que tem toda a dimensão da vida presente na infância, eles têm voz, tem histórias, tem emoções e sentimentos, sonhos e saberes que podem ser revelados pela linguagem poética, enquanto experiência de aproximação com vida. Essa pesquisa nos permitiu conhecer, através das enunciações das crianças, a capacidade imaginativa que elas têm, participar do seu mundo, estar perto, aprender a escutar, entender o que não parece óbvio, estar próximos desse mundo simbólico e imaginário que é vivo como a própria língua. O professor de criança pequena entende a importância de compreender seus os gestos, seus silêncios e suas palavras, saber ouvir o que cada criança diz, e que muitas vezes surpreendem com suas enunciações. Estar com as crianças, interagir, observar, nos apresenta um caminho para entender a importância desse encontro da criança com a linguagem poética e da capacidade que elas têm de transformar suas experiências em linguagem, uma vez que criar e recriar seu mundo através da linguagem exige um grande aprendizado da criança.

Por trás de cada pensamento há desejos, necessidades, interesses e emoções, fazendo com que a compreensão do que dizemos dependa substancialmente da interação do nosso ouvinte com a base afetiva e emocional que existe em cada um de nós. A compreensão é o resultado do nível de interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extraverbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui na interação entre pessoas. (BRASIL, 2016, p. 20).

Vemos a importância e a necessidade de exercitar com as crianças formas de expressar os pensamentos em palavras, uma vez que as palavras são capazes de auxiliar na organização do pensamento. Importante também o professor saber ouvir esses pensamentos traduzidos em palavras como forma de saber que as enunciações das crianças vão além do tema em questão ou daquilo que foi perguntado, deixar-se surpreender com as produções enunciativas de cada sujeito.

O estudo permitiu também fazermos uma reflexão sobre a prática enquanto professor. Trabalhamos teorizando os dados obtidos porque queremos conhecer, entender e saber como as coisas são e acontecem, com a finalidade de aprender e produzir conhecimento, de aprimorar a prática docente. Além disso, quando se faz pesquisa na área da educação e, em nosso caso, sendo o pesquisador o professor regente, tem-se também a pretensão de aperfeiçoar as formas de “contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que significa que serão feitas mudanças para melhorar a aprendizagem e a autoestima de seus alunos, para aumentar interesse, autonomia ou cooperação e assim por diante” (TRIPP, 2005, p. 457). O professor acaba sendo afetado neste processo de interação com as crianças e formando novas concepções. O fazer pedagógico, assim, envolve um resultado positivo e enriquecido com essa experiência, pois instiga o professor a prestar mais atenção nas falas das crianças, a observar com um olhar diferenciado e atento o que cada uma delas diz, a desenvolver uma escuta mais atenta à linguagem e às enunciações das crianças.

Os aspectos estudados e analisados nesta pesquisa, pensando a linguagem poética via linguística, são apresentados neste trabalho dissertativo, em meio acadêmico e social, o qual se volta para a comunidade escolar, que engloba todos os envolvidos, como forma de apresentar os resultados da pesquisa e estender o conhecimento produzido.

4.2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Concebendo o mover da criança pela linguagem como parte da sua historicidade e da sua experiência cultural, compreendemos que o desenvolvimento de atividades escolares envolvendo a linguagem poética faz parte desse contexto e também da experiência de aquisição e aprimoramento da linguagem pela criança.

Definimos os aspectos metodológicos baseados na teoria enunciativa de Benveniste, observando os atos enunciativos decorrentes da vivência da criança na linguagem poética, partindo do trabalho com arranjos poéticos capazes de revelar como essa experiência acontece e sua importância e significação na experiência de aquisição e enunciação que constituem o

discurso da criança, entendendo a enunciação como “forma sonora que atinge um ouvinte e suscita uma outra enunciação de retorno” (BENVENISTE, 2006, p. 84). O fundamento metodológico aqui apresentado faz menção à enunciação revelada a partir de arranjos poéticos em relação ao sentido existente no ato enunciativo mobilizado pela criança enquanto sujeito do discurso, que, com seu dizer, renova a própria enunciação e atinge o *outro*, do qual espera um retorno enunciativo.

Constatamos, com Benveniste (2006, p. 81), que uma análise enunciativa envolve “uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as escrever e de as interpretar”. Portanto, se as palavras podem adquirir outros e novos sentidos através do discurso, percebe-se que é pelo ato enunciativo que o sujeito “mobiliza a língua para interpretar o mundo à sua volta na relação que estabelece, via linguagem, com esse mundo e com o outro da enunciação” (DIEDRICH, 2015, p. 73). Em nossa proposta de pesquisa-ação, é possível observar como a criança se relaciona em seu dizer com os arranjos poéticos vivenciados e como essa relação se marca nesse dizer dirigido ao *outro* da enunciação na relação que se estabelece na tríade homem-linguagem-cultura, o que demonstra que “o ato de enunciação, portanto, só pode ser analisado se levarmos em conta essa relação intersubjetiva, na qual as vocalizações da criança comunicam sua singularidade” (DIEDRICH, 2015, p. 76).

Temos, portanto, a linguagem poética da criança definida como objeto de estudo, considerando o ato da enunciação como um fenômeno único, que possui sentido amplo e complexo. Os procedimentos metodológicos determinam a forma de coletar, interpretar e analisar os dados:

Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores e os participantes envolvem-se no trabalho de forma cooperativa. A pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 66).

Objetivando identificar, em interações verbais produzidas no contexto escolar, como a criança vivencia a linguagem poética e de que forma tal vivência constitui sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem, a coleta e produção de dados realizou-se em ambiente escolar, caracterizado por atividades de significância pedagógica, desenvolvidas pelo professor pesquisador. As atividades foram planejadas para que as crianças, enquanto sujeitos da pesquisa, pudessem se manifestar através do discurso, com naturalidade e espontaneidade, de forma criativa e lúdica, através de diálogo e interação entre as crianças e delas com o professor pesquisador.

Antes da realização do projeto, a proposta obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁷, conforme Anexo A, o qual tem a função de assegurar a formação continuada de estudantes da Universidade de Passo Fundo (UPF), promovendo o aspecto ético das pesquisas com seres humanos, com foco na segurança, proteção e garantia dos direitos dos participantes da pesquisa. Essa aprovação ocorreu após submissão do projeto na Plataforma Brasil, que é vinculada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), atendendo aos requisitos estabelecidos. Também recebemos autorização e total apoio da escola parceira e da grande maioria das famílias dos alunos.

4.3. AS CRIANÇAS E A ESCOLA PARCEIRA

Iniciamos nossa trajetória na Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança Dona Dele, situada no município de Camargo – RS, escola na qual atuo como professora há alguns anos, solicitando autorização para desenvolver a pesquisa com a turma, recebemos apoio da equipe diretiva, a qual aceitou prontamente e disponibilizou o que fosse necessário, como material pedagógico e espaço físico. Como a pesquisa envolve método participativo, é necessário contextualizar a realidade dos envolvidos, pois eles são sujeitos atuantes na pesquisa e sua participação é que possibilita o desenvolvimento da proposta. Dessa forma, pretendemos trazer o contexto da escola parceira e das crianças para dentro da nossa prática. Os dados apresentados são provenientes do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, do site da Prefeitura Municipal e alguns do conhecimento próprio do professor pesquisador, que conhece um pouco da realidade do entorno da escola e do município.

A cidade de Camargo se localiza no interior do Estado do Rio Grande do Sul (CAMARGO, 2020), tem em torno de três mil habitantes, sendo considerada de pequeno porte e de economia basicamente pecuarista e agrícola, desenvolvendo também a policultura, produzindo culturas comerciais e de subsistência. Em torno de metade da população do município reside no campo, sendo uma cidade de colonização italiana, participativa, que valoriza as demais culturas através de projetos variados e também o crescimento do município de uma maneira geral.

A Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança Dona Dele é uma escola pequena, neste ano atende cerca de 60 alunos, distribuídos em turmas de Jardim (4 para 5 anos) e pré-escolar (5 para 6 anos), sendo que algumas crianças frequentam a escola em turno integral.

⁷ Número do Processo: 25973219.7.0000.5342

A comunidade escolar é formada por crianças oriundas da zona rural e urbana. Tratando-se de escola pública, a mantenedora (o município) fornece todo o material pedagógico e didático necessário para desenvolver as atividades, as crianças não precisam adquirir nenhum tipo de material, considerado por nós um fator importante, pois esteve a nossa disposição o material necessário para a parte prática de desenvolvimento da pesquisa. Essa escola dispõe de uma estrutura física muito boa, com espaços amplos, tanto interna quanto externamente, adaptados para receber todas as crianças e possibilitando a realização de diferentes atividades (CAMARGO, 2018). Encontramos na escola parceira um local onde as experiências coletivas são oportunizadas e valorizadas, no qual há interação e se institucionalizam muitas vivências, como a da linguagem poética com a qual trabalhamos.

A escola absorve a grande maioria das crianças em idade escolar que residem no município, as quais provêm de famílias que são trabalhadores rurais, operários que desenvolvem diversas atividades, funcionários públicos e autônomos, entre outras profissões. A maioria dos pais possuem escolarização de ensino fundamental e médio, alguns possuem ensino superior, a grande maioria vê na escola o caminho necessário para o aprimoramento educativo de seus filhos e melhor qualidade de vida social, cultural e econômica. Muitas famílias têm acesso a bens culturais, como livros, jornais, revistas, internet, também têm acesso a livros que são disponibilizados pela escola e na Biblioteca Pública Municipal (CAMARGO, 2018).

Após estabelecer a parceria com a escola, entramos em contato com as famílias, solicitando autorização por escrito para a participação das crianças, sendo que, de um total de 14 crianças, recebemos autorização de 12, duas famílias não aceitaram participar do projeto.

As 12 crianças são de uma turma de pré-escolar e têm idades de 5 para 6 anos. Algumas frequentam a escola em turno integral e outras somente no turno da tarde. A maioria delas está nessa escola desde os quatro anos de idade, são bem adaptados ao ambiente e ao trabalho desenvolvido na instituição. Muitos deles já frequentavam a etapa creche no município, em escola localizada ao lado desta na qual desenvolvemos o trabalho, portanto, já adaptados a rotina escolar e as atividades pedagógicas. No geral, são crianças bastante ativas, curiosas e participativas, muitas começando a despertar um maior interesse em conhecer o mundo das letras e da escrita. A maioria das crianças da turma gosta de ouvir histórias, manusear livros e alguns também de contar histórias aos colegas, seja observando livros ou histórias que eles mesmos criam. Demonstraram um interesse especial na proposta de trabalho com a poética, pois muitos ainda não haviam tido contato tão próximo com este gênero literário, sendo que identificamos uma tendência de aceitação ao trabalho com essa linguagem, algo novo e

desafiador para eles. Um aluno da turma relatou que frequenta Centro de Tradições Gaúchas (CTG), portanto, já tinha contato com a poética e a declamação, inclusive fez comentários sobre suas atividades com declamação. Essas 12 crianças trouxeram suas realidades culturais, sociais e familiares para compartilhar e enriquecer a nossa pesquisa.

Como atuo na escola há alguns anos, conheço a realidade da escola e das famílias, sendo que a grande maioria é bastante participativa no processo de ensino e aprendizagem das crianças, fazem atividades que são enviadas para casa, muitas vezes questionam sobre o trabalho desenvolvido na escola, participam dos eventos culturais promovidos pelo município e pela escola, incentivam os filhos a continuar sempre estudando e aprendendo. Inclusive, pelas falas dos alunos, percebemos que vários fizeram a leitura dos poemas junto com algum familiar quando enviamos as cópias para casa. Essa realidade é considerada muito importante no contexto da pesquisa que desenvolvemos, pois revela que uma parceria entre escola e família sempre rende bons frutos. Encontramos, portanto, um contexto de escola parceira, em que os sujeitos (crianças, professores, famílias, equipe diretiva, coordenadores e funcionários) tem uma relação próxima com a educação e se dedicam igualmente a desenvolver aprendizagem e experiências significativas.

4.4 O CONTEXTO DA PESQUISA

As sessões de coleta dos dados da pesquisa ocorreram quando da realização das atividades propostas, nos dias 02, 04, 06 e 09 de março de 2020, no horário das 13 horas e 15 minutos às 13 horas e 45 minutos, uma média 25 minutos cada gravação, ressaltando que o tempo de coleta variou conforme a necessidade do desenvolvimento da atividade e da participação das crianças. Realizamos a coleta de dados em formato audiovisual, criteriosamente para serem objeto de estudo sobre o funcionamento linguístico presente no discurso poético das crianças, e como forma de observar todos os elementos constitutivos do discurso, como os movimentos e os gestos corporais atrelados à fala da criança. A atividade foi desenvolvida no turno da tarde, com a turma na qual somos o professor regente. Tratando-se de estudo linguístico com crianças, observamos os traços e contextos situacionais que se apresentam no uso da linguagem envolvida na experiência poética da criança.

Nosso principal objetivo, ao explorar esse tipo de linguagem, foi *identificar, em interações verbais produzidas no contexto escolar, como a criança vivencia a linguagem poética e de que forma tal vivência constitui sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem*. Trabalhamos com a poética de Vinicius de Moraes, que nasceu no Rio de Janeiro,

no dia 19 de outubro de 1913, e foi um importante poeta e compositor popular brasileiro. A escolha da poética de Vinicius de Moraes acontece pelo fato de se apresentar adequada a idade das crianças, sua escrita é amigável e divertida, o que chama atenção dos pequenos.

Da coletânea de arranjos poéticos que o autor escreveu, selecionamos as voltadas ao público infantil, apresentadas em seu livro “A arca de Noé” (MORAES, 2004). O livro, com sua coletânea de poemas infantis, foi lançado pela primeira vez em 1970, pela editora Sabiá, contendo poemas engraçadas que procuravam retratar a simplicidade da vida dos animais. Iniciamos identificando três poemas de Vinicius de Moraes que pudessem incentivar o conhecimento e o gosto pela leitura de poemas, desenvolvendo a imaginação e a criatividade, linguagem oral, recitar, musicalidade, movimento, explorando diferentes materiais e estimulando habilidades artísticas.

O poema, enquanto gênero literário que se compõe por versos e diferentes formas rítmicas, também é uma forma de expressão artística, um tipo de literatura que atrai as crianças pelo seu caráter lúdico, mexe com o imaginário, ajuda a expressar desejos, sentimentos, auxilia a orientação didática das aulas e a descobrir que se pode brincar com as palavras. Para Azevedo e Melo (2012, p. 932) “o essencial reside na singularidade do olhar, na limpidez daquilo que se mostra e daquilo que se expressa”. Ou seja, independente do conteúdo ou da quantidade de palavras, o que importa é a capacidade da poética de transformar a linguagem.

No desenvolvimento da competência literária, há diversas atividades que se podem realizar em contexto de sala de aula com um duplo objetivo: recusar associações convencionais das palavras para, realçando a dimensão criadora do material verbal, permitir aos utilizadores da língua agir nela e através dela de uma forma mais eficaz ou produtiva. (AZEVEDO; MELO, 2012, p. 936).

Com esses pressupostos, após a seleção dos poemas, decidimos por apresentar os textos por aparatos como leitura, livros, recitar e ouvir, produções artísticas com materiais diversificados como pintura, recorte, montagens e colagens que representassem os poemas trabalhados.

Como forma de detalhar a realização do projeto, elaboramos um quadro (Quadro 3) com as propostas, os questionamentos e comentários que desenvolvemos com o grupo de crianças. Cabe ressaltar que, em momentos anteriores à realização do projeto, o professor regente já havia trabalhado um poema do autor junto a turma, “inculcando” nas crianças a questão do saber o que é poema, saber ouvir e reconhecer rimas e até criar algumas rimas, trazendo uma familiaridade e um conhecimento prévio sobre o assunto. Assim, se tratando de crianças pequenas e de uma atividade de pesquisa em início de ano letivo, há um contexto que pode

levar a modificação de alguns questionamentos no decorrer da atividade. Inclusive, a própria fala das crianças, em alguns momentos, levou a um direcionamento diferente daquele planejado, pois buscamos explorar ao máximo o contexto para entender a relação entre a linguagem e a linguagem poética presente em suas enunciações. Portanto, os questionamentos apresentados são como um guia para direcionar nosso trabalho, mas não o engessam, uma vez que as falas das crianças poderão direcionar a diferentes propostas de diálogo, mostrando enunciações renovadas a cada relação estabelecida com o *outro* e com a própria língua no discurso.

Quadro 3 - Atividades desenvolvidas no projeto

Data	Atividade
02/03	<p>Apresentamos para as crianças o autor dos poemas, Vinicius de Moraes, através de fotos, falando um pouco sobre o trabalho dele, como importante escritor e poeta brasileiro. Conversamos sobre poemas, procurando investigar se conheciam e sabiam dizer o que são poemas, possibilitando que relatassem seus conhecimentos prévios e depois explicando o que é um poema. Essa conversa foi retomada nos outros dias de atividades, para acompanhar o que sabiam e o que conseguiram aprender.</p> <p>Para trabalhar o poema <i>O Elefantinho</i>, mostramos fotos de elefantes verdadeiros e de pássaros, solicitando que fizessem comparações quanto ao tamanho, forma, corpo, locomoção, etc. O professor fez a leitura do poema para as crianças, usando fantoches de papel com desenho do elefante e do pássaro como subsídio. Depois, solicitou que as crianças fizessem junto uma nova leitura, enfatizando algumas palavras e rimas, para que percebessem a diferença de entonação durante a leitura dos poemas.</p> <p style="text-align: center;">O Elefantinho Onde vais, elefantinho Correndo pelo caminho Assim tão desconsolado? Andas perdido, bichinho Espetaste o pé no espinho Que sentes, pobre coitado? — Estou com um medo danado Encontrei um passarinho! (MORAES, 2004, p. 30).</p> <p>Conversamos com as crianças, tendo por base os questionamentos orientadores:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Quem gostou do poema? O que mais gostou? Alguém não gostou? b) Tem alguma palavra que vocês não entenderam ou não conhecem? c) No poema, haviam palavras que rimam, que tem som igual ou parecido no final. A palavra elefantinho rima com caminho, conseguiram encontrar outras palavras que rimavam com essas? Escrevemos a palavra no quadro branco para que observassem.

	<p>d) Apareceram no poema elefantinho, passarinho e bichinho, com “inho” no final, todas elas rimam? (O professor foi falando e escrevendo junto com as crianças para que percebam a sonoridade e a escrita).</p> <p>e) Quem saberia criar outra rima, por exemplo com a palavra elefantinho? Ou uma rima com outras palavras?</p> <p>f) O elefante estava com medo. Vocês têm medo de passarinho? Sim ou não? Por quê?</p> <p>g) Vocês sentem medo de algum animal? Animal pequeno, ou grande? O que você faz quando sente medo de algum animal?</p> <p>h) Às vezes, as pessoas também têm medo em algumas situações, quando acontece alguma coisa. Vocês já sentiram medo? Gostariam de falar do quê? O que vocês fazem quando sentem medo de alguma coisa?</p> <p>i) O medo é um sentimento normal, o que vocês sentem quando estão com medo? Como fica seu pensamento e seu corpo?</p> <p>j) Ressaltamos com as crianças que é normal ter medo algumas vezes, que eles devem conversar com os pais, amigos ou professores sobre o assunto para que consigam entender o surgimento de seus medos e formas de lidar com esse sentimento.</p> <p>Após concluir a conversa, as crianças confeccionaram fantoches de papel do elefante e do passarinho, com pintura, recorte e colagem, objetos que também foram utilizados na última atividade do projeto para eles declamar os poemas. As crianças também levaram uma cópia impressa do poema para casa para ler com sua família.</p>
04/03	<p>Iniciamos lembrando as crianças sobre o autor Vinicius de Moraes, sobre o que são os poemas, como são escritos, se lembram das palavras que rimam. Então, realizamos a leitura do poema <i>A Foca</i>, utilizando um fantoche da foca e da bola confeccionado em feltro.</p> <p style="text-align: center;">A Foca Quer ver a foca Ficar feliz? É pôr uma bola No seu nariz. Quer ver a foca Bater palminha? É dar a ela Uma sardinha. Quer ver a foca Fazer uma briga? É espetar ela Bem na barriga! (MORAES, 2004, p. 44).</p> <p>Fizemos uma nova leitura do poema junto com as crianças, com entonação e rima. As crianças manusearam os fantoches e depois seguimos com alguns questionamentos:</p> <p>a) Quem gostou do poema? O que mais gostou? Alguém não gostou?</p> <p>b) Tem alguma palavra nesse poema que vocês não conhecem ou não sabem o que significa?</p> <p>c) Perceberam que aparecem rimas entre as palavras? Qual rima conseguiram encontrar? O professor foi conversando com as crianças, mostrando as</p>

	<p>palavras do poema que rimam entre si, escrevendo essas palavras e lendo com as crianças, para que observassem também a forma escrita e a sonoridade.</p> <p>d) O poema falava que a foca ficava braba e comprava briga em que momento? Vocês já viram alguma pessoa braba? Sabem por que motivo a pessoa estava braba?</p> <p>e) Vocês também ficam brabos em algum momento? Quem gostaria de falar sobre isso?</p> <p>f) Como vocês se sentem quando estão brabos? Sentem alguma coisa diferente em seu corpo ou na sua cabeça?</p> <p>g) Quando ficamos brabos com alguém, o que devemos fazer?</p> <p>h) Como você consegue se acalmar quando fica bravo?</p> <p>i) E qual sentimento vocês pensam que é melhor? Estar brabo ou estar calmo?</p> <p>j) No poema também fala que a foca fica feliz, quando isso acontece?</p> <p>k) E você, em que momentos fica feliz? O que os deixa felizes?</p> <p>l) No poema, o que a foca comia? Será que ela come o que mais, além de sardinha? Vocês sabem onde vivem as focas? (Mostramos imagens e vídeos de focas verdadeiras em seu habitat natural, se alimentando, se locomovendo, etc.).</p> <p>m) Pedimos aos alunos que imitassem a foca se locomovendo e também os barulhos que fazem.</p> <p>Após esses questionamentos, as crianças representaram o poema através de um desenho. Também confeccionaram um fantoche com emborrachado E.V.A., recorte e colagem. Levaram uma cópia do poema para ler com a família.</p>
06/03	<p>Preparamos previamente a sala com borboletas nas cores do poema e penduramos no teto, ativando a curiosidade das crianças para a atividade que desenvolvemos. Deixamos que observassem e conversassem entre si antes da leitura. Depois, procedemos com a leitura, mostrando essas borboletas quando falávamos a sua cor.</p> <p style="text-align: center;">As borboletas Brancas Azuis Amarelas E pretas Brincam Na luz As belas Borboletas. Borboletas brancas São alegres e francas. Borboletas azuis Gostam muito de luz. As amarelinhas São tão bonitinhas! E as pretas, então... Oh, que escuridão! (MORAES, 2004, p. 41).</p> <p>Fizemos novamente a leitura junto com as crianças, e alguns questionamentos:</p>

	<p>a) Tem alguma palavra do poema que vocês não conhecem ou não sabem o significado?</p> <p>b) O autor trouxe quatro cores para as borboletas e criou rimas com essas cores, saberiam porquê a escrita acontece dessa forma? (Explicamos que, no poema, as palavras são usadas com sonoridade que seja gostosa de ouvir).</p> <p>c) Já viram borboletas? Como elas são e o que fazem? Já viram alguma borboleta com as cores que aparecem no poema?</p> <p>d) As borboletas do poema são as mesmas borboletas que a gente vê de verdade? Quais diferenças vocês podem identificar? (Deixamos que falassem, e na sequência mostramos fotos e vídeos de borboletas, explicando sobre a forma como elas vivem e sobre a metamorfose pela qual passam, também com imagens para explicar melhor).</p> <p>e) As borboletas, assim como as pessoas, têm cores, jeitos e gostos diferentes, o que vocês pensam sobre isso?</p> <p>f) Como devemos tratar as pessoas que são diferentes de nós ou que gostam de coisas diferentes do que a gente gosta?</p> <p>g) O poema diz que as borboletas gostam de ir a alguns lugares, como brincar na luz. Do que vocês mais gostam de brincar? Com quem vocês brincam?</p> <p>h) Ressaltamos que é necessário que todos saibam respeitar as pessoas, sem brigas e tratar com carinho.</p> <p>Após a conversa, confeccionamos fantoches de borboleta com recorte, pintura, colagem e com foto da criança. Uma cópia impressa do poema foi encaminhada para casa, para ler com suas famílias.</p>
09/03	<p>Nos dias anteriores, quando trabalhamos com os poemas, as crianças levaram para suas casas cópias das poesias com um desenho para ler com suas famílias. Na atividade de hoje, as crianças declamaram os poemas para a outra turma de pré-escolar, utilizando os fantoches do elefante, da foca e da borboleta que confeccionaram. A apresentação foi filmada e as crianças assistiram. Na sequência, conversamos com base nas seguintes perguntas:</p> <p>a) Quem escreveu os poemas que conhecemos?</p> <p>b) Suas famílias gostaram dos poemas? Leram com vocês? Quem fez a leitura junto com vocês em casa?</p> <p>c) Qual poema vocês mais gostaram de conhecer?</p> <p>d) Como vocês aprenderam a declamar esses poemas?</p> <p>e) Vocês saberiam dizer o que é um poema?</p> <p>f) O que sentiram ao falar, declamar os poemas para as outras crianças?</p> <p>g) O que sentiram ao se verem no vídeo?</p> <p>h) Alguém gostaria de criar e falar um poema? (Deixar que se expressem, observando e registrando essa fala).</p>

Fonte: A autora (2020)

4.5 RECORTES ENUNCIATIVOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Quando nos propomos a realizar uma investigação acerca da experiência da criança na linguagem poética em uma perspectiva enunciativa, tendo o discurso da criança como objeto de análise, definimos uma estratégia para explicar o que e como vamos analisar a partir dos materiais coletados. Para tanto, faremos alguns recortes enunciativos para representar as falas

das crianças produzidas na relação e interação com o *outro*, através dos deslocamentos que realiza na língua-discurso.

Trabalhamos com a pretensão de mostrar, com os dados produzidos e coletados a partir da vivência da criança com a linguagem poética em interações no contexto escolar, se esta vivência se constitui como uma experiência enunciativa na aquisição da linguagem. Sabemos que, com esses recortes, apresentamos o olhar do professor pesquisador frente aos dados coletados, e, se tratando de pesquisa com experiências de linguagem, alguns dados certamente passarão despercebidos, visto o pesquisador trazer a luz dados que interessam ao seu estudo.

Portanto, os recortes que apresentamos fazem uma relação com os objetivos traçados inicialmente, quais sejam: a) Descrever a relação existente entre a aquisição da linguagem pela criança e a vivência da linguagem poética numa perspectiva enunciativa aquisicional; b) Perceber como a criança vivencia a experiência com a linguagem poética nas interações verbais vivenciadas no contexto escolar; c) Observar como se dá a apropriação da língua para se enunciar a partir da experiência da criança na linguagem poética pela realização do seu discurso via ato enunciativo. Para entendermos melhor a configuração desses recortes de análise da linguagem poética da criança na perspectiva enunciativa, a qual será abordada no próximo capítulo, delimitamos algumas categorias de análise, que estão representadas no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Recortes enunciativos e categorias de análise⁸

Recortes enunciativos
1 Respostas das crianças às perguntas do professor. 2 Enunciações das crianças durante a aula.
Categorias de análise
1 Relação da criança com o <i>outro</i>: Essa relação se dá pela conjunção com o <i>outro</i> e pela separação (disjunção) na estrutura <i>eu, tu e ele</i> (SILVA, 2009). 2 Relação da criança com a língua: Essa relação se dá pelos deslocamentos língua-discurso que a criança realiza. 3 Relação da criança com a cultura via língua-discurso: Essa relação se funda no simbolismo articulador dos enunciados da criança associando elementos materiais e imateriais do discurso.

Fonte: A autora (2020)

Para darmos conta da relação da criança com o *outro*, entendemos que a constituição do sujeito da aquisição da linguagem poética se efetiva pela subjetividade e intersubjetividade,

⁸ Os recortes e categorias serão melhor detalhados no capítulo de análise (capítulo 5).

pois a criança requer um *outro* que a torne sujeito da aquisição. Essa relação é representada pela estrutura *eu, tu e ele* proposta por Silva (2009), na qual: *eu* e *tu* são tratados como conjunção pela relação *eu-tu* (conjunção criança-*outro*); *eu* e *tu* tomados como pessoas disjuntas pela marca de subjetividade presente em *eu* e ausente em *tu* (*eu/tu*), ou seja, disjunção criança/*outro*; e *eu* e *tu* como pessoas em conjunção (*eu/tu*) em oposição a *ele*, considerado não-pessoa, sendo simbolizado por (*eu-tu*)/*ele*.

Sobre a relação da criança com a língua, que se dá pelos deslocamentos língua-discurso que a criança realiza, partindo de diferentes formas e mecanismos para enunciar e colocar-se na posição de locutor, entendemos que consolida a relação língua-discurso e a instauração da criança na língua. Isso nos permite abordar a questão da experiência enunciativa da criança na vivência da linguagem poética em suas interações verbais produzidas no contexto escolar, por tornar possível analisar como a criança vivencia essa linguagem e de que forma essa vivência constitui sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem.

Já a relação da criança com a cultura via língua-discurso, encontra-se fundada no simbolismo articulador dos enunciados da criança. É pela capacidade de simbolizar que a criança aprende o mundo e também a linguagem que a cerca, inclusive a linguagem poética, unindo homem, língua e cultura. Compreender a presença do simbólico nessa forma linguística auxilia a criança a compreender a relação entre o real e o imaginário, associando aos elementos materiais e imateriais do discurso.

4.6 A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Tendo em vista a nossa construção teórica, que tem como tema *a experiência enunciativa: a vivência da linguagem poética da criança em interações verbais produzidas em contexto escolar*, montamos um instrumento de transcrição para trabalhar com a passagem da fala da criança a um dado de análise, levando em conta a teoria que sustenta este trabalho e a manifestação discursiva da criança como dado enunciativo. Para refletir sobre a linguagem falada, precisamos da linguagem escrita, sendo que, para Benveniste (2014, p.179), “escrita é a fala convertida pela mão em signos falantes”. Encontramos, tanto na escrita como na fala, propriedades da língua, e, quando pensamos em fazer as transcrições, constatamos que “não teria sido possível refletir acerca da análise da linguagem falada se não se dispusesse dessa ‘linguagem visível’ que é a escrita” (BENVENISTE, 2014, p. 179).

Em nossa transcrição, nos utilizamos da escrita para representar a fala das crianças, ou seja, a língua sendo representada pela escrita. Trabalhamos com dados que possam ser

entendidos e analisáveis no contexto dos objetivos da nossa proposta e também pelos leitores de nosso texto, considerando principalmente os sentidos enunciativos produzidos pela criança nas interações com o *outro* (professor pesquisador e aluno). Ressaltamos que, quando se faz transcrição, acaba sendo mostrada a percepção do transcritor, por isso, elaboramos um método de transcrição que atenda a nossa realidade, como forma de trazer registros capazes de encontrar e representar a linguagem poética existente na fala das crianças, bem como mostrando as formas linguísticas, expressões corporais, faciais, gesticulação que ocorrem no ato da enunciação falada. Buscamos uma transcrição que represente os variados arranjos vocais constituídos na experiência da criança na linguagem poética, tentando reconstituir os dados da maneira mais fiel possível, revelando uma relação entre o falado e o escrito que consiga dar conta das especificidades que desejamos mostrar.

Os recursos de registro que delimitamos refletem alguns aspectos estruturais encontrados na representação de dados presente nas pesquisas de Diedrich (2015) e de Silva (2009), mas tomam um aspecto diferenciado e novo em nossa proposta, pois a análise que pretendemos fazer é diferente daquela apresentada pelas autoras. Consideramos importante, inicialmente, contextualizar os momentos da transcrição, com dados de qual atividade estávamos trabalhando, a data e a situação em que determinado dado foi produzido. Para tanto, elaboramos um cabeçalho padrão para identificar os quadros com os recortes enunciativos, conforme consta no Quadro 5:

Quadro 5 – Cabeçalho dos recortes enunciativos

Atividade:	Descrição de qual atividade estava sendo realizada.
Data:	02/03/2020
Situação:	Descrição da situação no momento da coleta.

Fonte: A autora (2020)

Estabelecemos alguns critérios, próprios para este trabalho, a serem considerados nas transcrições, a fim de identificar os participantes e algumas marcações de oralidade, que são importantes para a nossa análise. As marcações estabelecidas são auxiliares para entendermos as enunciações das crianças e sua experiência com a linguagem poética numa perspectiva enunciativa. Sendo assim, optamos por usar os recursos a seguir, conforme consta no Quadro 6, para registrar a transcrição dos dados:

Quadro 6 - Recursos e procedimentos de registro

Recursos de registro	Procedimentos de registro
Cç	Criança que fala. Como são doze participantes, seguido do numeral entre 1 e 12 (Cç1, Cç2, etc.)
Td	Crianças falam todas juntas
Pp	Professor pesquisador fala
...	Hesitação/pausa na fala
()	Comentários do transcritor
/	Interrupção/parada
[]	Eventos não verbais
Ponto de interrogação ?	Entonação de pergunta/dúvida
Ponto de Exclamação !	Entonação de exclamação
Alongamentos	Repetição da letra que representa o som alongado

Fonte: A autora (2020)

A definição dessas marcações é importante para a nossa futura análise, pois traz aspectos vocais da enunciação que encontramos nas falas das crianças, que levam em conta os sentidos produzidos nos arranjos poéticos e a teoria enunciativa apresentada, sendo que elaboramos um exemplo a fim de ilustrar as marcações a partir estrutura por nós elaborada, conforme mostramos no Quadro 7:

Quadro 7 - Normas de transcrição aplicadas a um recorte enunciativo

Atividade:	Aula 3, na qual se trabalhou com o poema <i>As borboletas</i> .
Data:	06/03/2020
Situação:	O professor e as crianças conversavam sobre o que cada um gosta de brincar, quando chega a vez da criança falar.
Cç3	Ah... Eu gosto <i>di brincaaar...</i> lá no parquinho e com o meu relógio novo do Ben 10 (personagem infantil).
Pp	Você tem o que novo?
Cç3	Um relógio do Ben 10.
Pp	Ah...do Bem 10 (o professor vira-se para falar com outra criança, e a Cç3 chama).
Cç3	E eu quero dizer outra coisa (olhando para as borboletas penduradas na parede) As borboletas pretas são negras/ as amarelas são lisas/ as azuis ásperas/as brancas transparentes.
Pp	Como Cç3? (o professor solicitou silêncio dos colegas para ouvir novamente a criança).
Cç3	As... as borboletas pretas são negras/ as borboletas amarelas são lisas/ as... as borboletas azuis são ásperas/ e as borboletas... brancas são transparentes.

Fonte: A autora (2020)

Esse recorte enunciativo aqui ilustrado representa a forma como vamos apresentar os dados de registro das falas das crianças e demais participantes. A configuração dos recortes é baseada nos objetivos desta pesquisa, precisa dialogar com os objetivos e nos trazer as especificidades que buscamos na realização da linguagem poética pela criança.

Como este estudo constitui-se por uma tentativa de identificar, em interações verbais produzidas em contexto escolar, como a criança vivencia da linguagem poética e de que forma tal vivência constitui sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem, apresentamos um olhar enunciativo para analisar a fala da criança. Assim, temos como objeto de análise a fala da criança enquanto sujeito, constituída na relação com o *outro*, com a língua e com a cultura via língua-discurso, tendo em vista que, na perspectiva enunciativa, essa fala é sempre única, renovada e irrepetível.

De posse do material e com as categorias de análise definidas, pretendemos apresentar e analisar, no próximo capítulo, os dados obtidos, relacionando-os com as questões da linguagem poética presente nos atos enunciativos da criança, baseados na teoria benvenistiana.

5 ANÁLISE DOS DADOS ENUNCIATIVOS

Na fundamentação teórica apresentada nos capítulos 2 e 3, discutimos os aspectos da aquisição da linguagem na perspectiva enunciativa aquisicional, mostrando a importância da experiência com a linguagem poética como parte dessa apropriação da linguagem. Neste capítulo, apresentamos a análise que fazemos dos dados enunciativos revelados no discurso das crianças, esse discurso definido como nosso objeto de estudo, relacionando com a base teórica dos capítulos citados. A análise é resultado dos recortes enunciativos definidos por nós a partir dos princípios metodológicos que conduzem nossa pesquisa, norteados pela vivência da experiência com arranjos poéticos, buscando mostrar a presença da linguagem poética nas enunciações da criança.

Ao falarmos sobre as experiências vivenciadas na infância, torna-se relevante destacar a concepção que temos de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Se a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva pelas interações e relações que estabelece com o *outro* e com a cultura, entendemos que a experiência de aquisição da linguagem também se dá pela relação com a língua e com a cultura, pois a criança aprende com o *outro*, que já conhece a língua existente na cultura em que estão inseridos e ao mesmo tempo complexifica as relações na cultura, portanto, uma experiência estruturada na relação homem-linguagem-cultura. A criança, ao adentrar na linguagem e vivenciar as relações simbólicas nela presentes, passa por situações de emissão e percepção que possibilitam dar significação à língua e que só são possíveis tendo em vista essas relações simbólicas e as relações que estabelece com o *outro* da sociedade. Assim, a criança carrega traços da língua-discurso do *outro* que está inserido em um meio cultural e, por isso, vemos a cultura como algo indissociável da linguagem, observando um importante vínculo de dependência entre essa cultura, o homem e a linguagem.

A partir das experiências da criança na apropriação da linguagem, constatamos que, quando ela é reconhecida pelo *outro* como sujeito que diz, está se apropriando da linguagem e desenvolvendo sua historicidade. Em nosso estudo, evidenciamos um deslocamento dessa

linguagem para a linguagem poética, pela relação língua-discurso, o que nos permite tratar da poética com mais propriedade.

A manifestação poética é resultado da experiência e da vivência com essa linguagem, é quando a criança mobiliza arranjos poéticos em seu discurso estabelecido na relação com o *outro*, evocando sentidos poéticos em sua forma de comunicar. A criança realiza, portanto, um movimento da linguagem geral para o particular da linguagem poética, processando uma vivência enunciativa nessa linguagem. Consideramos as enunciações poéticas produzidas pela criança como um discurso constituído por formas e funções utilizadas pelo locutor para produzir sentidos poéticos, o que se realiza na relação com o *outro* e com a cultura e, assim como a linguagem de uso comum, é sempre renovado a cada vez que é pronunciado, evidenciando-se um funcionamento poético enunciativo da linguagem.

Nossa análise se volta para as enunciações poéticas das crianças, quando observamos as especificidades por elas mostradas em seus arranjos poéticos, a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar, tentando entender como a criança se move por essa forma de linguagem. Os arranjos apresentados pelas crianças são marcados pela repetição e produção de palavras capazes de produzir sentido, se utilizam de uma combinação de palavras para produzir um fato novo, apresentando, muitas vezes, combinações inusitadas e não esperadas dentro do contexto trabalhado. É essa combinação de palavras que cria sentidos próprios aos arranjos poéticos da criança e marca a língua se atualizando no discurso.

Trazemos um olhar enunciativo a partir dos recortes em que nos detemos para análise, o que nos remete a Silva (2009), que considera a criança como o *eu* em uma estrutura enunciativa que comporta o *tu* (*outro*), o *ele* (língua) e o *ELE* (cultura). Nessa conjuntura, retomamos o aparato teórico apresentado nos capítulos 2 e 3, através do dispositivo enunciativo (*eu-tu/ele*)-*ELE* proposto por Silva (2009), e estabelecemos: o *eu* como a criança que enuncia e da qual vamos tomar o enunciado como objeto de estudo; o *tu* (*outro*) em certos momentos é representado por outra criança e em outros pelo professor pesquisador, com os quais se dá a interação verbal; o *ele* assume a posição de lugar simbólico da língua, manifestada em seus arranjos poéticos; e o *ELE* fazendo referência à cultura.

Conforme já delimitado anteriormente, definimos três categorias de análise para delinear nosso estudo, quais sejam: relação da criança com o *outro*, relação da criança com a língua e relação da criança com a cultura via língua-discurso. Na estrutura organizacional das análises, perceberemos as três categorias presentes na linguagem da criança como um todo, sendo que elegemos o recorte enunciativo 1 (Quadro 8) para representar esta afirmação, e, nos demais recortes, daremos destaque à categoria que mais se evidencia naquela interação. Tal

decisão metodológica tem o objetivo de tornar o trabalho mais produtivo, apesar de se ter plena consciência de que as três categorias se entrelaçam na enunciação.

Quadro 8 - Recorte enunciativo 1

Atividade:	Aula 3, na qual se trabalhou com o poema <i>As borboletas</i> .
Data:	06/03/2020
Situação:	O professor e as crianças conversavam sobre o que cada um gosta de brincar, quando chega a vez da criança falar.
Pp	E você Cç3?
Cç3	Ãh... Eu gosto <i>di brincaaaaar</i> ... lá no parquinho e com o meu relógio novo do Ben 10 (personagem infantil).
Pp	Você tem o que novo?
Cç3	Um relógio do Ben 10.
Pp	Ah...do Bem 10 (o professor vai passando para falar com outra criança, e a Cç3 chama).
Cç3	E eu quero dizer outra coisa (olhando para as borboletas penduradas na parede). As borboletas pretas são negras/ as amarelas são lisas/ as... azuis ásperas/e as brancas transparentes.
Pp	Como Cç3? (o professor solicita silêncio dos colegas para ouvir novamente a criança).
Cç3	As... as borboletas pretas são negras/ as... borboletas amarelas são lisas/ as bor... as borboletas azuis... são ásperas/ e as... e as borboletas... brancas são transparentes.
Pp	Ah... que legal Cç3. Quem mais quer falar alguma coisa sobre as borboletas? O Cç3 fez uma poesia agora, ele falou. Vocês ouviram ele falar?
Cç12	Agora ele/ agora o Cç3 vai ser um poeta entãooo...
Pp	Ele pode ser um poeta, isso aí.

Fonte: A autora (2020)

Evidenciamos nesse recorte a primeira categoria de análise por nós definida, a relação da criança com o *outro*, que se dá pela conjunção e pela disjunção com o *outro* na estrutura *eu, tu e ele* proposta por Silva (2009). Isso ocorre particularmente em dois momentos: quando a criança é chamada pelo professor para falar e quando a própria criança chama a atenção do professor para enunciar. No momento em que a criança é convocada pelo professor a responder um questionamento sobre o que gosta de brincar, ela mobiliza um arranjo vocal para enunciar. Se constrói uma relação de conjunção entre *eu* (criança) e o *tu* (professor), em uma dependência de emissão e percepção. Essa relação de emissão e percepção também aparece no momento que a criança chama a atenção do professor, anunciando que deseja falar outra coisa, ou seja, a criança precisa do *outro* como alocutário para que seu enunciado tenha sentido, estabelecendo uma troca de posição entre locutor e alocutário. A criança se desloca pela língua-discurso,

configurando relações de conjunção *eu-tu* e de disjunção *eu/tu*. Na relação de conjunção, o caráter de pessoa (*eu/criança*) implica a constituição mútua de *eu* e de *tu* (*eu-tu*). Na relação de disjunção, o *eu* institui o *tu*, rompendo a unidade da relação *eu-tu* e constituindo-se como pessoa subjetiva em oposição a *tu*, pessoa não-subjetiva (*eu/tu*). Assim, ilustramos os movimentos da criança na estrutura enunciativa poética, evidenciando as operações de conjunção e de disjunção.

Evidenciamos também, no recorte enunciativo 1, nossa segunda categoria de análise, a relação da criança com a língua, que se dá pelos deslocamentos língua-discurso que a criança realiza. A criança vive a passagem de locutor a sujeito, em uma relação marcada pela ação do *outro*, o qual convoca a criança a participar do discurso, em uma condição da enunciação em que o *eu* pode assumir o lugar do *tu* e vice-versa. Encontramos a criança se presentificando na relação com o *outro* enquanto alguém que enuncia, mobilizando traços da linguagem poética através da experiência particular com o poético, trazendo um discurso novo, referido por Benveniste (2005, p. 26) que “aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido”.

Com a representação do recorte enunciativo 1, percebemos que, a partir da experiência vivida, a criança foi capaz de reproduzir a poética presente na linguagem com a qual teve contato. Lembramos que a concepção de reproduzir, neste trabalho, diz respeito ao fato de que o locutor mobiliza o aspecto vocal da língua voltado ao poético, mostrando uma nova organização do arranjo linguístico na enunciação. Vemos que a criança se apropria do simbólico presente na linguagem para narrar uma nova concepção por ela imaginada, representando, por meio do discurso, a internalização da experiência com a poética, ou seja, essa linguagem é mobilizada em atos enunciativos e os sentidos renovados. Essa conjuntura também nos permite observar que a criança se move pelo simbólico da língua no momento que chama o *outro* para que aprecie o seu discurso.

No recorte enunciativo 1, voltamo-nos para nossa terceira categoria de análise, a relação da criança com a cultura via língua-discurso, que se funda no simbolismo articulador dos enunciados da criança associando elementos materiais e imateriais do discurso. Percebemos que a criança mobiliza determinados arranjos poéticos para se enunciar em função da experiência vivida com a poética no contexto escolar (estrutura material), evocando sentidos advindos da sua experiência pessoal com essa linguagem e também elementos advindos dos aspectos culturais da sua própria linguagem (estrutura imaterial), organizados com forma e sentido que evidenciam a poética. Ao marcar o seu discurso com pausas, rimas, entonação,

repetição de palavras, a criança mobiliza recursos que lembram a poética apresentada na leitura do professor, encontrando-se, portanto, com essa linguagem, por meio da instauração de uma relação entre a manifestação escrita (que precisa ser reconhecida e compreendida) e a manifestação falada da língua.

A criança, na enunciação, ajusta novas formas e novos sentidos na particularidade do seu discurso poético, vivenciando a “diversidade das situações nas quais a enunciação é produzida” (BENVENISTE, 2006, P. 83). Ou seja, ela traz fatos de outras situações enunciativas vivenciadas fora do contexto por nós apresentado, o que revela a relação que conseguiu estabelecer entre a experiência com a poética no contexto escolar e no contexto social, trazendo elementos culturais impressos na sua enunciação poética. A criança interpreta a forma do poema, se apropria dessa interpretação e vai construindo uma significação simbólica, que se constitui na construção de um saber significativo e próprio sobre a poética, vindo a refletir no seu discurso, quando resgata experiências, acontecimentos e significados dessa forma escrita e imprime no seu discurso poético, revestido de novos sentidos. Ela adentra no mundo cultural da poética e reproduz, em seu discurso, elementos nela encontrados.

O discurso poético da criança vem revestido de escolhas que revelam novos arranjos, os quais derivam dessa vivência com a cultura poética, mas que se apresentam como uma apropriação particular e individual e constituem a experiência da criança na aquisição de uma linguagem poética. As enunciações poéticas reveladas na mobilização de formas e sentidos evidenciadas no discurso poético organizam a enunciação vista como poética. Há uma percepção de que essa linguagem se apresenta de maneira diferente da linguagem usada no dia a dia, mas dela não se distancia e nem se separa, refletindo uma estrutura enunciativa que evidencia a presença do poético.

Quadro 9 - Recorte enunciativo 2

Atividade:	Aula 4, na qual foi realizado o encerramento do projeto.
Data:	09/03/2020
Situação:	O professor conversa com a turma, lembrando o poeta, os poemas, os trabalhos que foram confeccionados e a atividade com a família.
Pp	Quem leu os poemas em casa? (Vários levantam a mão em sinal afirmativo). Suas famílias gostaram dos poemas? (Alguns dizem que sim). Eles falaram alguma coisa? Com quem vocês leram?
Cç4	Eles falaram da poesia, o meu pai..., com meu pai e com a minha mãe.
Cç9	A minha mãe disse que cada vez que eu chego em casa, eu tenho que ler as poesias.
Pp	Por isso então que você aprendeu a falar as poesias? (Balança a cabeça em sinal afirmativo). E sua mãe gostou dos poemas?
Cç9	Sim.
Cç6	A minha mãe leu e gostou.

Fonte: A autora (2020)

Com o recorte enunciativo 2 (Quadro 9), observamos a criança instanciando-se como sujeito linguístico-enunciativo, ela estabelece relações de subjetividade e intersubjetividade, que são aspectos definidos como constitutivos da linguagem e do diálogo, sendo que a intersubjetividade só se materializa nas relações estabelecidas com o *outro*. Essa relação com o *outro*, neste caso, um familiar, implica produção de sentido e acontece com reciprocidade, quando *eu* e *tu* trocam de posição durante o diálogo, ou seja, quando *eu* e *tu* tomam posição de locutores no ato da enunciação, evidenciando a importância da relação da criança com o *outro*, nossa segunda categoria de análise.

Essa troca de experiência que aconteceu entre a criança e sua mãe nos mostra que as crianças são sujeitos da linguagem e da cultura, tendo a concepção de cultura como uma produção humana socializada, assim como a poética em nosso projeto de pesquisa. A socialização dos poemas, saindo do espaço escolar para se aproximar da família através das crianças, se dá como uma prática social possível de acontecer pelo uso da linguagem, situação essa em que encontramos a criança como portadora, promotora e produtora da cultura poética em seu meio.

Quadro 10 – Recorte enunciativo 3

Atividade:	Aula 4, na qual fizemos o encerramento do projeto.
Data:	09/03/2020
Situação:	Após terem declamado os poemas para a outra turma e assistirem ao vídeo com sua apresentação.
Pp	Eu quero pedir para vocês, o que vocês sentiram quando vocês se viram aqui no vídeo?
Cç11	Legal, bonito.
Pp	Bonito, legal, o que mais?
Cç9	Eu sen... eu senti um pouco divertiiido...
Cç4	Eu senti feio (Faz uma careta, mostrando desgosto).
Pp	Você se achou feio, por quê? Estava tão legal!
Cç4	(Ele mostra o fantoche da borboleta no qual há sua foto, aponta para a foto e continua falando): Eu não gostei do meu sorriso/ (bate com a mão no fantoche) do sorriso dele! (mostrando novamente sua foto).
Pp	Tu não gostou? Mas tu está bonito sorrindo! (Ele retorna um sorriso feliz para a professora, mostrando-se alegre pelo elogio).
Cç12	Eu se senti muito feliz!
Pp	Se sentiu feliz? E por que você ficou feliz?
Cç12	Porque eu estava muito ansioso.
Pp	Você estava ansioso para contar? (Cç12 balança a cabeça em sinal afirmativo) E agora tu não está mais, se acalmou?
Cç12	Se acalmei...

Fonte: A autora (2020)

Analisando este terceiro recorte enunciativo (Quadro 10), é possível afirmar que a linguagem permite as crianças socializar com o *outro* seus sentimentos e emoções, sendo através do discurso que elas se constituem como sujeito no mundo e atuam sobre ele. Notamos, nas produções orais infantis, a constituição do sujeito na linguagem, percebido nas expressões “eu se senti” e “se acalmei”, situações em que se presentifica o *eu* da linguagem. Ela acaba refletindo na enunciação um contexto que foi trabalhado no diálogo e seu enunciado acaba sendo determinado pela experiência do diálogo, isso porque a criança, enquanto sujeito que enuncia, se posiciona e participa da comunicação. A criança se instaura na língua deixando transparecer marcas de um sujeito que enuncia, com habilidade para comunicar-se. Na medida que a criança se constitui como sujeito na e pela linguagem, acaba revelando, no discurso, seus modos próprios de dizer, sendo que é com a palavra no discurso que a criança-sujeito marca sua presença no mundo.

A partir dos arranjos linguísticos da criança, verificamos que em um momento ela chama o fantoche de *eu*, quando diz “eu não gostei do meu sorriso”, em outro momento chama de *ele*, ao dizer “do sorriso dele”. Com esse dado, podemos discutir a relação diádica (*eu-tu*)/*ele*

(Silva, 2009), segundo a qual *eu-tu* são tomados como pessoas em conjunção em oposição a *ele*, considerado como não pessoa, ou seja, *eu* e *tu* estão em uma relação disjunta de *ele*. Observamos que a criança se coloca como o *eu* do discurso na relação que estabelece com o *tu*, estes se configurando, alternadamente, como sujeitos da enunciação e convertendo a língua em discurso, demonstrando o caráter subjetivo e intersubjetivo da linguagem. Já o *ele*, visto como terceira pessoa, não pode se designar como sujeito constituído no discurso, e, na enunciação, conforme Silva (2009, p. 179), representa a sintaxe da língua “por ser atualização da língua no discurso por um sujeito”, ou seja, quando a criança fala “do sorriso dele”, este “*dele*” instaura referência a não-pessoa do discurso que, neste caso, representa essa terceira pessoa de quem *eu* e *tu* falam. Ela se apropria da língua existente na sociedade e designa-se como *eu*, isso devido a capacidade de simbolizar, que permite à criança se fazer presente na categoria de *eu* na instância do discurso.

A partir dessa segunda díade, pode-se conceber também uma relação trinitária *eu-tu/ele* (*eu* e *tu* juntos com o *ele*), conjunto visto como “elemento necessário para a criança instaurar-se na ordem da língua e constituir-se como sujeito de linguagem” (SILVA, 2009, p. 181), ou seja, *eu* e *tu* só se presentificam em função da ausência do *ele* (relação presença/ausência). Essa relação metafórica de presença/ausência, segundo Silva (2009), diz respeito à constituição da língua com o que está fora dela, em que “o *ele* (língua), enquanto o ausente das relações de co-presença de *eu* e de *tu*, representa a *ausência*, fundando o acesso de todo sujeito à simbolização” (SILVA, 2009, p. 182). Com esta estrutura, que permite ao sujeito entrar na enunciação e na ordem simbólica da língua, destacamos nossa terceira categoria de análise, a relação da criança com a cultura via língua-discurso. Quando a criança diz que não gostou “do sorriso dele”, este *dele* instaura o *ele* enquanto língua, adentrando no sistema simbólico da língua, em que “o *eu* se desloca numa estrutura enunciativa, que comporta o *tu* (*outro*), o *ele* (*língua*) e o *ELE* (*cultura*), sendo constituído pela língua-discurso ao mesmo tempo em que a constitui” (SILVA, 2009, p. 287), simbolizado por Silva (2009) com o dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE*.

Quadro 11 – Recorte enunciativo 4

Atividade:	Aula 4, na qual fizemos o encerramento do projeto.
Data:	09/03/2020
Situação:	Conversando sobre o que é poema.
Pp	Então, vocês saberiam dizer o que é poema?
Cç12	É uma coisa.... é uma palavra que rima.
Cç9	Que rimam com borboletinhas de luz, e de claridade e de escuridão.
Cç4	Hummm... a poesia é deeeee borboleta... e de elefante, eeeee... de passarinho também.

Fonte: A autora (2020)

O recorte enunciativo 4 (Quadro 11) nos mostra como as formas da língua se renovam no discurso, podendo ter várias interpretações e sentidos diversificados quando postas em discurso. A criança se utiliza de concepções que construiu durante as atividades desenvolvidas para se expressar, estabelecendo relações entre as diferentes formas linguísticas e dando sentido aos seus enunciados. Essa experiência da criança na linguagem revela que ela é capaz de significar, inventar e *re-inventar* a língua pelo discurso, conforme propõe Benveniste (2006, p. 18) ao dizer que “todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova”.

Há, portanto, uma mobilização da língua pela criança com a finalidade de enunciar, evidenciando a segunda categoria de análise, delimitada como relação da criança com a língua, uma vez que ela realiza deslocamentos partindo de diferentes formas e mecanismos para enunciar e colocar-se na posição de locutor, consolidando a relação língua-discurso e sua instauração na língua. Verificamos que algumas crianças utilizaram palavras advindas dos poemas com os quais tiveram contato para construir novos sentidos, utilizando a língua para expressar essa construção, demonstrando a função da língua de significar. Pelo discurso das crianças, nos reencontramos com a propriedade de dupla significância da língua (semiótico e semântico), abordadas no capítulo 2, pois elas se utilizaram da língua para significar e para comunicar, demonstrando que essas são propriedades indissociáveis. Portanto, a enunciação presente na fala das crianças concentra ambos os domínios de análise da língua, o semiótico (forma e sentido) e o semântico (forma e sentido), em reciprocidade, pois quando se trata de língua não se separam essas noções. Estas interpretações podem ser evidenciadas também no recorte enunciativo que segue (Quadro 12).

Quadro 12 – Recorte enunciativo 5

Atividade:	Aula 4, na qual fizemos o encerramento do projeto.
Data:	09/03/2020
Situação:	O professor conversa com a turma sobre os poemas que mais gostaram, em que cada um fez uma fala.
Cç9	Da foca, e da borboleta e do elefante...
Pp	Você gostou de todas? E por que gostou?
Cç9	Eu gosto é... porque agora/ que eu aprendi as poesias eu comecei a gostar...
Cç5	Da foca, porque dava pra fazer as palminhas (pega seu fantoche de foca e bate palminhas).
Cç10	Do passarinho (se referindo ao pássaro que faz parte da poesia <i>O Elefantinho</i>), porque o elefante tinha medo.
Cç2	Esse (mostra a borboleta que fez com sua foto), todos eles, da borboleta, porque é muito bom aprender essa borboleta, e esse... e esse... (mostra os outros fantoches que foram confeccionados).

Fonte: A autora (2020)

No recorte enunciativo de número 5 (Quadro 12), identificamos a experiência com a poética sendo retomada pelas crianças quando dizem “porque agora que eu aprendi as poesias eu comecei a gostar” ou “porque é muito bom aprender essa borboleta”. Elas retornam à experiência de viver o poético e ressignificam essa experiência, produzindo novos sentidos. Elas voltaram para todas as experiências com as quais tiveram contato nas aulas, falando das suas experiências na linguagem poética, inserindo os poemas nessas falas e ressignificando o seu lugar na linguagem. A criança mobiliza a língua para interpretar os fatos que vivenciou e organiza esses fatos através do seu discurso, atribuindo sentido às suas experiências de linguagem. É justamente por convivemos com a língua, e com a língua materializada no discurso, através das situações que vivenciamos, que vamos nos instaurando na língua e, como mostramos nessa análise, incluindo também a linguagem poética.

Compreendemos, na fala “porque é muito bom aprender essa borboleta”, que a criança se utiliza da língua para explicar e mostrar sua produção artística, em que ela mesma se encontra representada por uma foto, ou seja, ela se utiliza de um material concreto (fantoche produzido por ela) para falar da linguagem poética e mostrar seu entendimento, isso porque a poética, para ser compreendida, precisa da língua, que é sua interpretante. Portanto, ela mobiliza a língua para explicar sua noção de poema, exemplificando através de uma correspondência de sentidos, uma constituição confirmativa de que a linguagem comporta uma estrutura material (pode ser descrita) e outra imaterial (pode ser evocada – emoção, sentimento), evidenciando nossa segunda categoria de análise, relação da criança com a língua e também a terceira, a relação da

criança com a cultura via linguagem, isso pelo fato de que a criança realiza deslocamentos via língua-discurso que se fundam por um simbolismo articulador presente em suas enunciações.

Observamos uma capacidade da criança de transitar pela língua e convertê-la em discurso, ou seja, ela convoca a língua pelo discurso na estrutura do diálogo e se apropria dessa língua-discurso para enunciar, realizando assim propósitos significantes sobre a significância à medida que “utilizará, em parte, estruturas dadas, mas renovando-as, preenchendo-as de objetos novos” (BENVENISTE, 2006, p. 19). A criança se apropria de dizeres e saberes que vivenciou em momentos anteriores, evocando, pela enunciação proferida, sentidos da sua constituição como sujeito, ao mesmo tempo em que se historiciza. Nessas conversas estabelecidas entre os participantes, nas quais locutor e alocutário alternam posições entre *eu* e *tu* no diálogo, vão se constituindo os sentidos da enunciação, pois a criança retorna aos fatos linguísticos vivenciados e então convoca a língua-discurso para construir novos sentidos, o que explica a língua como um sistema significante.

Quadro 13 – Recorte enunciativo 6

Atividade: Aula 4, na qual fizemos o encerramento do projeto.	
Data: 09/03/2020	
Situação: Os alunos contam poemas.	
Pp	Quem gostaria de contar um poema para os colegas? (Vários erguem a mão). Então, a profe vai chamar um de cada vez, quem quiser contar, e os outros precisam escutar com atenção. O Cç12 vai contar.
Cç12	Mas é uma gaúcha.
Pp	Pode ser (criança pega uma cadeirinha, para fazer de palco). Vamos ouvir o coleguinha Cç12. Vem aqui então.... Você precisa subir na cadeira para contar?
Cç12	Sim, porque tem que ter um palco (sobe na cadeira para declamar).
Pp	Você vai contar? E nós vamos escutar (a professora pede atenção para ouvir a declamação). Ele vai declamar...
Cç12	Roubei um beijo da moça/ e ninguém viu. Roubei um beijo da moça/ e nem ela sentiu. Sou um gaúcho atrevido, já sei namorar; roubei um beijo da moça, quem é que me viu roubaaar? Vou contar o meu segredo/ prestem bem atenção! Roubei um beijo da moça, sabem como?/Na bommba de chimarrãããooooo! (criança declama em posição séria e contente).
Pp	Quem te ensinou esse poema?
Cç12	Foi a profe, ela é poeta também (referindo-se a profe do CTG).
Pp	Ela que te ensinou? (Faz sinal afirmativo com a cabeça). Que lindo, vamos bater palas para o Cç12! (A criança se abaixa, em gesto de agradecimento às palmas).

Fonte: A autora (2020)

No recorte enunciativo 6 (Quadro 13) identificamos que, para a criança, há um modo específico de dizer que considera o ato, a situação e o instrumento presentes em determinada estrutura enunciativa. Há uma preparação da criança quando ela vai declamar, uma organização que requer um “palco” improvisado para que ela se apresente aos demais, um espaço especial para ela enunciar o poema para um *outro*, evidenciando uma relação constitutiva entre *eu* e *tu*. Nesta situação, ela traz fatos vivenciados em um contexto diferente daquele por nós apresentado, pois retoma um poema que aprendeu fora do contexto escolar, fazendo uma busca em suas vivências, e se enuncia com toda uma performance, neste espaço que foi possibilitado pela escola, ou seja, a escola está oferecendo um lugar para ela trazer a vida. Ela reconhece e encontra na escola um local no qual a linguagem serve para viver, nos mostrando que suas vivências na escola não são e não devem ser separadas de outras vivências. Essa situação revela que a criança estabeleceu uma relação entre a experiência com a poética no contexto escolar e no contexto social-cultural, trazendo esses elementos para se enunciar poeticamente, evidenciando nossa terceira categoria de análise, que trata da relação da criança com a cultura via língua-discurso, sendo que “essa cultura é revelada nos diferentes empregos da língua, caracterizados por atualizações decorrentes, inicialmente, da história de vida da criança, da realização vocal da língua em instâncias enunciativas” (DIEDRICH, 2015, p. 65).

Observamos que a criança marca sua enunciação com pausas, alongamentos vocálicos, entonação e gestos, mobilizando uma cultura presente no mundo da poética, dando um sentido particular a sua fala e relacionando com outros eventos, ou seja, se instaura na língua e mostra marcas culturais realizando a passagem de locutor a sujeito da enunciação. Portanto, a criança se insere na língua e se constitui como sujeito de/na linguagem através da cultura e do seu mover pela linguagem, uma vez que “a experiência da criança na linguagem se caracteriza pelo deslocamento que constitui a língua-discurso e que permite à criança instaurar-se como sujeito do seu dizer” (DIEDRICH, 2015, p. 61). Ela constrói um saber sobre o modo de dizer e apresenta uma posição de estar na língua renovada pelo discurso, apresentando-se como o *eu* do discurso, se constitui como sujeito da linguagem, (re) significa e renova o seu saber em uma instância de historicização pela sua relação com os demais sujeitos (o *outro*).

Quadro 14 – Recorte enunciativo 7

Atividade:	Aula 4, na qual fizemos o encerramento do projeto.
Data:	09/03/2020
Situação:	Os alunos contam poemas, a professora chamou mais um para falar.
Pp	Ah! Agora vem a Cç6 para contar.
Cç6	Eu vou contar da borboleta. A borboleta subiu lá no alto/ e quando ela caiu no espinho/... daí ela se machucou/...ela foi pro médico/...daí os médico deixaram ela ir pra casa. Daíiiii.... Daí ela foi lá pro alto de novo/ e não caiu/ huummm... daí.... e daí... e daí ela... ela não cai mais/ o médico disse.

Fonte: A autora (2020)

Nas enunciações transcritas no recorte enunciativo 7 (Quadro 14), constatamos que a criança é ocupada pelo imaginário e pelo simbólico da língua. Inclusive, notamos que ela lembrou da atividade que desenvolvemos sobre as borboletas e colocou em um novo contexto, revelando que, no processo de aquisição da linguagem, a criança se encontra em um mundo onde tudo já está nomeado, “mas ela precisa recriá-lo para instituir-se como sujeito, mostrando no seu dizer a sua posição de sujeito num dado espaço e num dado tempo” (SILVA, 2009, p 144). A enunciação se mostra aqui como um processo de apropriação e permite à criança mostrar, pelo seu discurso, a propriedade de dupla significância da língua (semiótico e semântico), pois se utiliza da língua para significar e para comunicar, demonstrando que essas são propriedades indissociáveis. As enunciações da criança mostram uma singularidade que a coloca na subjetividade da língua pela capacidade que o locutor assume quando se propõe como sujeito, ao mesmo tempo em que evoca elementos de suas vivências sociais para dar novas formas e novo sentidos à língua em uso.

No recorte enunciativo 7, a criança faz uma ligação entre o trabalho desenvolvido na escola e uma possível realidade vivenciada com sua família (ir ao médico), mostrando que sua experiência na linguagem se configura na tríade homem-linguagem-cultura e na relação com o *outro*, com a língua e com a cultura via língua-discurso. Essa situação representa nossa terceira categoria de análise, que é a relação da criança com a cultura via língua-discurso, relação que se funda no simbolismo articulador dos enunciados da criança associando elementos materiais e imateriais do discurso, uma vez que, ao enunciar, a criança se utiliza da estrutura material para ouvir e falar, e da estrutura imaterial pela evocação para comunicar sentidos, tornando sua experiência com a linguagem acessível ao *outro* pela emissão vocal.

Partindo dos recortes enunciativos apresentados, identificamos que, nas interações verbais produzidas em contexto escolar, a criança vivencia a linguagem poética e que, essa

vivência, constitui sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem. Quando focalizamos na particularidade do discurso da criança, encontramos a função poética da linguagem, uma vez que, ao enunciar, a criança evidencia arranjos poéticos no aqui-agora em que a enunciação acontece, levando-nos a entender que essa experiência com a poética é parte importante da experiência de aquisição da linguagem.

O quadro 15 a seguir apresenta uma síntese da relação entre as categorias de análise e os dados apresentados:

Quadro 15 – Relação entre categorias de análise e resultados

Categorias de análise	Resultados
<p>1 Relação da criança com o <i>outro</i>: Essa relação se dá pela conjunção com o <i>outro</i> e pela separação (disjunção) na estrutura <i>eu, tu e ele</i> (SILVA, 2009).</p>	<p>Na relação de conjunção (<i>eu-tu</i>), o caráter de pessoa (<i>eu-criança</i>) implica a constituição mútua de <i>eu</i> e de <i>tu</i>, tomados como pessoas em oposição a <i>ele</i>, considerado como não pessoa.</p> <p>Na relação de disjunção (<i>eu/tu</i>), o <i>eu</i> institui o <i>tu</i>, rompendo a unidade da relação <i>eu-tu</i> e constituindo-se como pessoa subjetiva em oposição a <i>tu</i>, pessoa não-subjetiva.</p>
<p>2 Relação da criança com a língua: Essa relação se dá pelos deslocamentos língua-discurso que a criança realiza.</p>	<p>A criança realiza deslocamentos partindo de diferentes formas e mecanismos para enunciar. Passa de locutor a sujeito em uma relação marcada pela ação do <i>outro</i>, mobilizando a língua para interpretar os fatos que vivenciou e organizando esses fatos através do seu discurso, fazendo uma correspondência de sentidos que carregam emoção e sentimento.</p>
<p>3 Relação da criança com a cultura via língua-discurso: Essa relação se funda no simbolismo articulador dos enunciados da criança associando elementos materiais e imateriais do discurso.</p>	<p>A criança se apropria da língua e mobiliza arranjos poéticos para se enunciar em função da experiência vivida com a poética no contexto escolar, evocando sentidos advindos da sua experiência pessoal com essa linguagem e elementos advindos dos aspectos culturais da sua própria linguagem, organizados com forma e sentido que evidenciam a poética e a propriedade simbolizante da língua.</p>

Fonte: A autora (2020)

Esta proposta de análise apresentou recortes enunciativos presentes nas enunciações poéticas encontradas no discurso da criança considerados relevantes para a proposta de pesquisa por nós apresentada, voltada a seguinte problemática: *Como a criança vivencia a linguagem*

poética em suas interações no contexto escolar e de que forma tal vivência constitui sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem? Estabelecemos como hipótese principal que a *criança, em sua vivência de linguagem, assume arranjos poéticos advindos de sua experiência com a linguagem poética em contextos escolares*, a qual conseguimos demonstrar através da representação dos recortes enunciativos.

Nosso objetivo principal nesta investigação é *identificar, em interações verbais produzidas em contexto escolar, como a criança vivencia a linguagem poética e de que forma tal vivência constitui sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem*. Acreditamos que nas análises apresentadas neste capítulo, baseadas na vivência da linguagem poética pela criança, conseguimos trazer dados capazes de explicitar nosso objetivo.

A seguir, apresentamos algumas constatações que construímos ao longo do percurso de nosso estudo, que representam as conclusões a que chegamos durante o processo de produção, investigação e análise de dados, a construção de um trabalho de pesquisa considerado relevante no campo da linguagem, da infância, da linguística da enunciação e da linguagem poética.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estabelecermos como objetivo principal de nossa pesquisa *identificar, em interações verbais produzidas em contexto escolar, como a criança vivencia a linguagem poética e de que forma tal vivência constitui sua experiência enunciativa na aquisição da linguagem*, iniciamos uma busca por referências teóricas que pudessem nos orientar na constituição de um projeto a ser desenvolvido para produzir e coletar dados para essa pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos uma perspectiva enunciativa de estudos da aquisição da linguagem, traçando um breve percurso histórico acerca da aquisição da linguagem pela criança, baseados na constituição de uma perspectiva enunciativa proposta por Silva (2009), com base em princípios advindos dos trabalhos de Émile Benveniste, a fim de definir língua, linguagem, enunciação e aquisição da linguagem na perspectiva enunciativa aquisicional. Delimitamos que a criança, na experiência de aquisição da linguagem, se propõe e se marca como sujeito da enunciação, se apropriando da linguagem como um todo e se estabelecendo como *eu* do discurso através da capacidade de simbolizar, o que consolida a relação língua-discurso e a instauração da criança na língua. Também exploramos a questão da experiência da criança na linguagem, configurada na tríade homem-linguagem-cultura, caracterizando-se como uma apropriação única e individual, estabelecida a partir de vivências e experiências enunciativas, constituídas nas relações de subjetividade e de intersubjetividade que estabelece com o *outro*. Essas relações se concretizam a partir da emissão e da percepção de sentidos instauradas do diálogo. Ou seja, *é na e pela* linguagem que o homem se constitui, sendo que língua e discurso se encontram interligados desde a sua infância.

O terceiro capítulo fala da experiência da criança na linguagem poética, vista por nós como uma experiência de aquisição que se realiza em interações verbais, a partir de experiências e vivências da criança com a essa linguagem. Abordamos a poética numa perspectiva enunciativa, partindo de reflexões sobre o pensamento de Benveniste e suas ideias acerca da linguagem poética. Mostramos a poética como uma forma de discurso que tem um funcionamento específico na linguagem, enquanto experiência social humana, ultrapassando a simples questão da fala e da comunicação, envolvendo vida e emoção na linguagem. Na perspectiva enunciativa, a construção de um arranjo poético vai além do signo linguístico, pois as palavras poéticas se criam, se agrupam, se ordenam e se organizam no discurso poético que reflete a sociedade, a experiência e a historicidade da criança, buscam mostrar emoção, sentimento, imaginação e expressão.

Essas questões nos conduziram, no capítulo 4, a especificar a concepção que adotamos para designar nossa pesquisa-ação, e na busca de uma metodologia para o estudo dos arranjos poéticos presentes no discurso da criança. Este capítulo é marcado, portanto, pelo nosso encontro com as crianças participantes da pesquisa-ação, que são apresentadas dentro do seu contexto escolar, familiar e cultural, e também pelo encontro com Vinicius de Moraes, o escritor dos poemas apresentados às crianças na realização do projeto.

Delimitamos o discurso da criança como objeto de estudo, definindo estratégias para explicar o que e como analisar a partir dos materiais coletados, buscando explicitar, nessas estratégias, a relação da criança com o *outro*, com a língua e com a cultura via língua-discurso. A partir dessas definições, optamos por trabalhar com recortes enunciativos e categorias de análise que nos permitissem adentrar na realidade da realização poética presente no discurso da criança. Esses recortes foram produzidos a partir de uma transcrição dos dados, capazes de marcar os fenômenos poéticos presentes na fala da criança e apresentá-los na forma escrita, constituindo-se como dado de análise.

Ao definirmos estes aspectos, chegamos ao capítulo 5, no qual apresentamos e analisamos os recortes enunciativos obtidos a partir da realização do nosso projeto de pesquisa com a turma parceira, relacionando-os com as questões da linguagem poética em uma perspectiva enunciativa. Concebemos as enunciações poéticas da criança como marcas da movimentação que faz por essa linguagem, construindo sua poeticidade por meio do aqui-agora da enunciação, pois ela se marca no discurso passando da condição de locutor a sujeito. Na análise, observamos como a criança se relaciona em seu dizer com os arranjos poéticos vivenciados e como essa relação se marca no seu dizer dirigido ao *outro* da enunciação, através da realização da linguagem poética e da evocação de sentidos presentes no discurso que a criança produz pela interação verbal, na relação do *eu* com o *tu*.

Essas colocações nos remetem às hipóteses que havíamos levantado, e podemos relacioná-las com os as enunciações das crianças e os resultados alcançados, o que apresentamos no quadro a seguir (Quadro 16):

Quadro 16 – Relação entre hipóteses, dados e resultados

Hipóteses	Enunciações das crianças	Resultados obtidos
A vivência da linguagem poética permite que a criança realize deslocamentos em sua experiência na aquisição da linguagem.	E eu quero dizer outra coisa.	A criança se coloca como sujeito, o <i>eu</i> na estrutura do discurso, e convoca o <i>outro</i> , enquanto ouvinte, como <i>tu</i> . Constitui no discurso a subjetividade e a intersubjetividade
A experiência da criança na/com a linguagem poética se revela em seu discurso por meio de formas e arranjos específicos para produzir sentidos singulares.	As... as borboletas pretas são negras/ as... borboletas amarelas são lisas/ as bor... as borboletas azuis... são ásperas/ e as... e as borboletas... brancas são transparentes.	A criança reproduz a poética presente na linguagem com a qual teve contato, ela mobiliza o aspecto vocal da língua voltado ao poético, mostrando uma nova organização do arranjo linguístico na enunciação.
O contexto escolar representa um espaço de interação importante para a vivência da linguagem poética pela criança, garantindo a ela a possibilidade de realização de deslocamentos na aquisição da linguagem.	Agora ele/ agora o Cç3 vai ser um poeta entãoooo... Eu se senti muito feliz! Eu gosto é... porque agora/que eu aprendi as poesia eu comecei a gostar...	A criança realiza deslocamentos na linguagem, configurados na estrutura (<i>eu-tu/ele</i>)- <i>ELE</i> (SILVA, 2009) em que encontramos: o <i>eu</i> como a criança que enuncia e da qual temos o enunciado como objeto de estudo; o <i>tu</i> (<i>outro</i>) em certos momentos é representado por outra criança e em outros pelo professor pesquisador, com os quais se dá a interação verbal; o <i>ele</i> assume a posição de lugar simbólico da língua, manifestada em seus arranjos poéticos; o <i>ELE</i> fazendo referência à cultura.

Fonte: A autora (2020)

Podemos dizer que a linguagem da criança é assim, livre, “*alada*”, criativa e viva, não serve apenas para comunicar ou para se comunicar, mas, principalmente, para viver, para entender e relacionar o mundo real e o imaginário, como observamos a partir da interação entre as crianças e a linguagem poética promovida na escola. Nessa interação, percebemos que a criança evoca os sentidos por ela construídos na vivência com a linguagem poética e enuncia com elementos advindos da sua memória constituída a partir dessa interação, marcada pela

vivência com a poética. Ela participa das interações de modo singular, em sua relação com a manifestação poética e cotidiana da linguagem.

O percurso que traçamos resulta em uma modificação significativa no papel do professor em sala de aula, pois há a necessidade de aprimorar a escuta e o olhar para compreender o que cada criança enuncia a partir da experiência que teve com o poético, desafiando o professor e renovando o próprio fazer pedagógico. Houveram momentos em que foi necessário questionar e intervir para melhor compreender o sentido do discurso da criança, e também momentos de apenas escutar o que as crianças dialogavam entre si, permitindo que cada um pudesse dialogar com o *outro* espontaneamente e sem a interferência do professor pesquisador.

Como vimos em Silva (2009), a linguagem, e aqui nós incluímos a linguagem poética (que possui rima, melodia, entonação, ritmo), comporta a estrutura material da língua (que pode ser descrita) e a imaterial (que pode ser evocada – emoção, sentimento). Constatamos que, ao enunciar, a criança se utiliza dessas duas estruturas: da material, enquanto fator físico, para ouvir e falar, pois ela retorna à vivência que teve com a poética e acaba por demonstrar essas experiências na sua fala; da imaterial, pela evocação, para comunicar sentidos, ou seja, ela evoca temas advindos das experiências que teve com a poética para enunciar e se comunicar, mas com uma nova trama de sentidos engendrados no discurso e relacionados com suas experiências de vida (relação tríade homem-linguagem-cultura).

Portanto, percebemos que os arranjos poéticos ajudam a criança a construir uma espécie de ponte entre o mundo real e o simbólico, contribuindo para a formação do imaginário e estimulando a criatividade através da percepção que cada um faz das palavras poéticas e da beleza existente nelas. A vivência do poético na experiência de aquisição da linguagem permite a criança experimentar novas relações com a linguagem, brincar com as palavras, expressar emoções e sentimentos, trazendo a arte poética para dar significação à vida.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, José Fraga de; MELO, Isabel Souto e. Poesia na Infância e formação de leitores. **Perspectiva**, Florianópolis, v.30, n.3, p. 925-946, set/dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/23733>>. Acesso em: 02 out. 2019.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística Geral I**. Tradução: Eduardo Guimarães et. al. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. **Problemas de linguística Geral II**. Tradução: Eduardo Guimarães et. al. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- _____. **Últimas aulas no Collège de France** (1968 e 1969). Tradução: Daniel Costa da Silva et al. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil: Introdução**. V. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.
- CAMARGO. Prefeitura Municipal. **Conheça Camargo**. Disponível em: <<http://www.pmcamargo.com.br/inicial>>. Aceso em: 28 jun. 2020.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal de Educação Infantil. Casa da Criança Dona Dele. 2018.
- DIEDRICH, Marlete Sandra. **Aquisição da Linguagem: o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/130026>>. Acesso em: 30 set. 2019.
- MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.
- NEUMANN, Daiane; ANJOS, Aroldo Garcia. A atualização da experiência humana: o poema em questão. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 16, n. 1, p. 101-113, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/10383/114115207>>. Acesso em: 05 mai. 2020.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SILVA, Carmen Luci da Costa. **A criança na linguagem**: enunciação e aquisição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

SILVA, Carmem Luci da Costa. DIEDRICH, Marlete Sandra. A experiência da criança na linguagem. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 145-156, jul/dez 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/19328>>. Acesso em: 07 set. 2019.

SILVA e SILVA, Fernando. Benveniste e Baudelaire: linguística e poesia. **Non Plus**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 49-60, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/49813>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. /dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/2129>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

VIER, Sabrina. **Quando a linguística encontra a linguagem**: da escrita de Émile Benveniste presente no Dossiê Baudelaire ao estudo semiológico de uma obra literária. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5270>>. Acesso em: 06 set. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Imagens dos materiais utilizados e de algumas produções das crianças







Fonte: A autora (2020)

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO/ VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF</p> </div> <div style="text-align: right;">  </div> </div>				
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP				
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA				
Título da Pesquisa: AS RELAÇÕES DE INTERPRETÂNCIA NA LINGUAGEM DA CRIANÇA: a vivência da linguagem poética				
Pesquisador: ALINE AGUIRRE				
Área Temática:				
Versão: 2				
CAAE: 25973219.7.0000.5342				
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO				
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio				
DADOS DO PARECER				
Número do Parecer: 3.825.787				
Apresentação do Projeto:				
<p>Trata-se de um projeto de pesquisa-ação a ser realizado com uma turma de 17 crianças de pré-escolar de escola pública municipal de Camargo – RS. O objetivo principal é identificar propósitos significantes que se estabelecem nas relações de interpretância envolvidas na experiência da criança na linguagem a partir dos arranjos poéticos. A principal base teórica utilizada na proposta são os artigos de Émile Benveniste organizados em Problemas de Linguística Geral I (2005) e Problemas de Linguística Geral II (2008) trabalhos de Silva (2007), Azevedo e Melo (2012), Silva e Diedrich (2013), Diedrich (2015) e Vier (2016), tratando de definir o que é poesia para a lingüística, como se apresentam as palavras em um texto poético e a relação da linguagem poética com linguagem enunciativa da criança. Traz como contribuições mostrar a sociedade, principalmente no meio escolar, a importância de inserir, ainda na educação infantil, atividades que envolvam poesias, sendo esse um gênero literário capaz de auxiliar a criança a melhor compreender a relação entre o real e o imaginário, compreender a presença do simbólico presente na escrita poética e perceber quais relações de interpretância estão vinculadas na relação da criança na linguagem poética. A hipótese é que a a criança amplie sua capacidade lingüística e sua experiência cultural de aquisição da linguagem, uma vez que poesias mexem com o imaginário e com o simbólico presente nas palavras do texto, bem como mostrar como a criança</p>				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>Endereço: BR 285- Km 202 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar</td> </tr> <tr> <td>Bairro: São José CEP: 99.062-900</td> </tr> <tr> <td>UF: RS Município: PASSO FUNDO</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (54)3318-8157 E-mail: cep@upf.br</td> </tr> </table>	Endereço: BR 285- Km 202 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar	Bairro: São José CEP: 99.062-900	UF: RS Município: PASSO FUNDO	Telefone: (54)3318-8157 E-mail: cep@upf.br
Endereço: BR 285- Km 202 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar				
Bairro: São José CEP: 99.062-900				
UF: RS Município: PASSO FUNDO				
Telefone: (54)3318-8157 E-mail: cep@upf.br				
Página 01 de 04				

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Protocolo: 3.825.787

se apropria da linguagem presente nos arranjos poéticos para fazer enunciados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos

Objetivo Primário:

Identificar propósitos significantes que se estabelecem nas relações de interpretação envolvidas na experiência da criança na linguagem a partir dos arranjos poéticos.

Objetivo Secundário:

Perceber como se dá a experiência da criança na linguagem pela vivência dos arranjos poéticos e pela realização do seu discurso enunciativo.

Descrever a relação existente entre a aquisição da linguagem pela criança e a linguagem poética.

Analisar as relações de interpretação que a criança estabelece a partir da experiência com a linguagem poética.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Durante a participação na pesquisa, o participante pode ter riscos de desconforto psicológico, cansaço, mal-estar, alterações de comportamento, sentir-se constrangido, coagido ou desrespeitado em qualquer momento ou situação, ou outro tipo de reação em relação a participação na pesquisa. Caso seja identificado algum desses sinais ou risco de qualquer natureza do aluno participante, a pesquisadora compromete-se em prestar orientações e encaminhar para atendimento aos profissionais especializados na área, presentes na escola (psicólogo, psicopedagogo, equipe diretiva) o tomar as devidas providencias. Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderá ter acesso aos dados em qualquer etapa do referido estudo, fazendo contato com o pesquisador.

Benefícios:

Os participantes da pesquisa não terão benefícios diretos, o desenvolvimento do projeto vem com a proposta de mostrar a sociedade, principalmente no meio escolar, a importância de inserir, ainda na educação infantil, atividades que envolvam poesias, sendo esse um gênero literário capaz de auxiliar a criança a melhor compreender a relação entre o real e o imaginário, compreender a presença do simbólico presente na

Endereço: BR 285- Km 202 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
Bairro: São José CEP: 99.052-900
UF: RS Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3318-8157 E-mail: cxp@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 3.825.787

escrita poética e perceber quais relações de interpretação acontecem nesse tipo de exploração.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de dissertação de Mestrado em Letras que apresenta uma adequada organização e atende as principais orientações da ética na pesquisa. As pendências indicadas no relatório anterior foram atendidas adequadamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais do(s) participante(s) foi(ram) garantido(s) no projeto e no TCLE. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do (a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Recomendações:

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita:

- a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados;
- b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página, "Enviar Notificação" + relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução n. 466/12, do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1470217.pdf	07/01/2020 18:30:47		Aceito

Endereço: BR 285- Km 202 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
 Bairro: São José CEP: 99.052-900
 UF: RS Município: PASSO FUNDO
 Telefone: (54)3316-8157 E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 3.825.787

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	07/01/2020 18:29:21	ALINE AGUIRRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/01/2020 18:28:48	ALINE AGUIRRE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisa_nao_iniciada.PDF	19/11/2019 18:58:29	ALINE AGUIRRE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_escola.PDF	19/11/2019 18:25:40	ALINE AGUIRRE	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_pronta.pdf	19/11/2019 18:22:03	ALINE AGUIRRE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PASSO FUNDO, 08 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
Felipe Cittolin Abal
(Coordenador(a))

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
Bairro: São José CEP: 99.062-900
UF: RS Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3318-6157 E-mail: cnp@upf.br