

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Dissertação de Mestrado

**RELAÇÕES ENUNCIATIVAS NO PERCURSO DA
AQUISIÇÃO DA ESCRITA DAS PALAVRAS: O CASO
DAS CONVENÇÕES ORTOGRÁFICAS**

Juliana Laimer



Juliana Laimer

**RELAÇÕES ENUNCIATIVAS NO PERCURSO DA AQUISIÇÃO DA
ESCRITA DAS PALAVRAS: O CASO DAS CONVENÇÕES
ORTOGRÁFICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação Profa. Dra. Marlete Sandra Diedrich.

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

L185r Laimer, Juliana

Relações enunciativas no percurso da aquisição da escrita das palavras [recurso eletrônico] : o caso das convenções ortográficas / Juliana Laimer. – 2024.
1.5 MB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Marlete Sandra Diedrich.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2024.

1. Língua portuguesa - Ortografia. 2. Linguagem e línguas.
3. Aquisição de linguagem. 4. Escrita. I. Diedrich, Marlete Sandra, orientadora. II. Título.

CDU: 801

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação
“Relações Enunciativas no Percurso da Aquisição da Escrita das Palavras: O Caso das
Convenções Ortográficas”

Elaborada por

Juliana Laimer.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 22 de março de
2024. Pela Comissão
Examinadora



Prof.^a Dr.^a Marlete Sandra Diedrich
Presidente da Banca Examinadora



Prof.^a Dr.^a Adriana Bragagnolo
PPGECM - UPF



Prof.^a Dr.^a Carmem Luci da Costa
Silva Universidade de Passo
Fundo



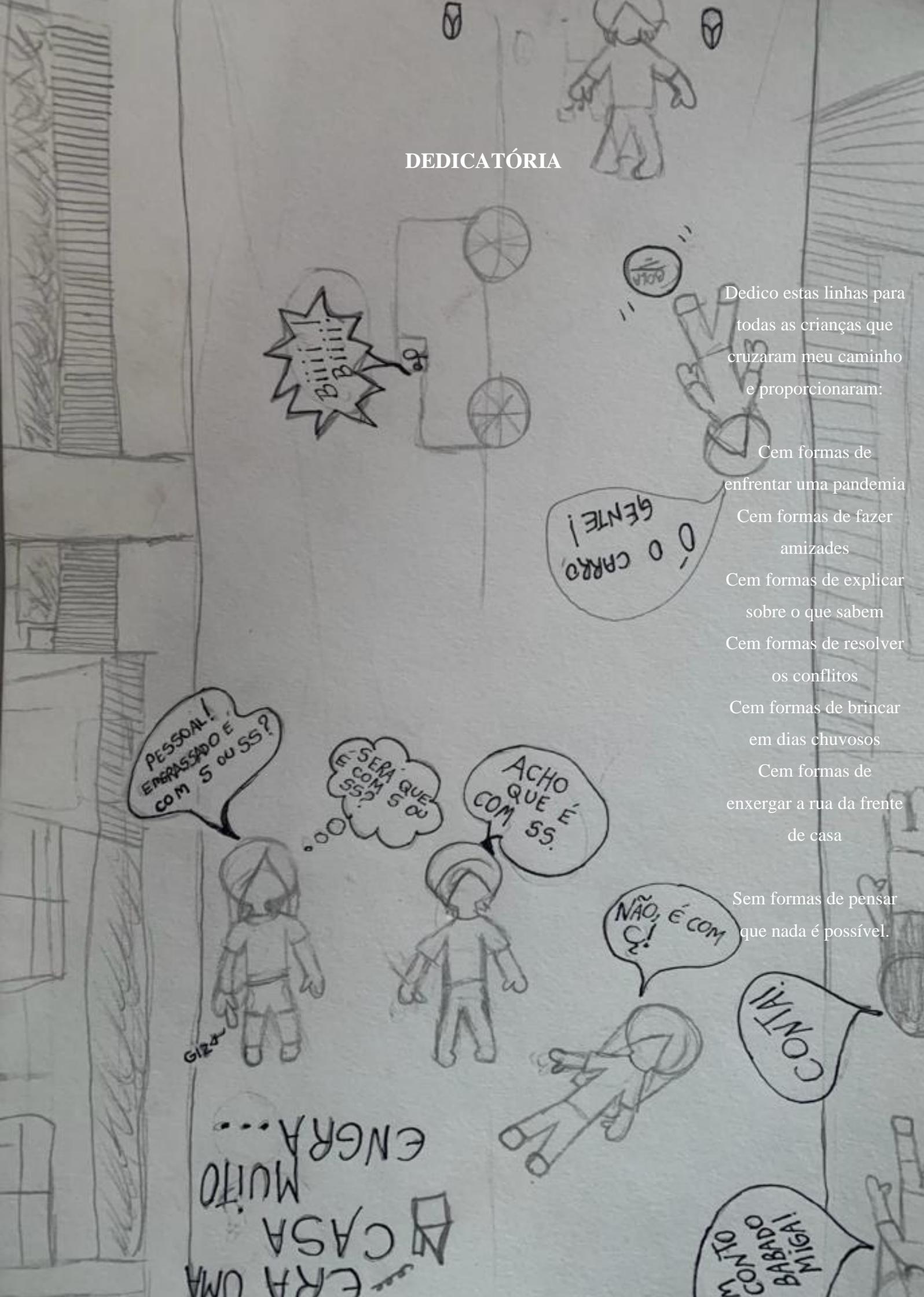
Prof.^a Dr.^a Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

DEDICATÓRIA

Dedico estas linhas para todas as crianças que cruzaram meu caminho e proporcionaram:

Cem formas de enfrentar uma pandemia
Cem formas de fazer amizades
Cem formas de explicar sobre o que sabem
Cem formas de resolver os conflitos
Cem formas de brincar em dias chuvosos
Cem formas de enxergar a rua da frente de casa

Sem formas de pensar que nada é possível.



AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar documentado meus agradecimentos para que possam ficar eternizados e lembrados a todos que lerem esta pesquisa.

Agradecer às forças divinas, que, na sua bondade, apresentaram possibilidades no momento em que as palavras se escondiam de mim. Agradecer aos momentos de silêncio e sabedoria que me foram presenteados.

Agradecer aos meus pais, Eliane e Valdir, que cuidaram das minhas meninas para que eu pudesse me debruçar e escrever as linhas que compõem este documento.

Agradecer às minhas filhas, Laura e Helena, que delas foram tirados momentos de lazer, pois precisaram escolher outras formas de brincar durante os infinitos momentos de estudos.

Agradecer ao meu amor, Diego, companheiro, que suportou os momentos de apuros, mantendo-se calmo e me apoiando para que este projeto transpusesse as folhas de papel e que este sonho deixasse de ser apenas uma ideia.

Agradecer à minha amiga, Aline, que pegou na minha mão e andou comigo, emprestando suas palavras de carinho e de acolhimento, dando forças para continuar a desvendar os mistérios da vida.

Agradecer aos professores que compartilharam comigo seus saberes e que marcaram com excelência os momentos de aula.

Agradecer à minha orientadora, Marlete. A vida entrelaçou nossos caminhos e pelas tuas palavras fui guiada. A cada encontro de orientação um mundo foi apresentado. Obrigada pelas infinitas possibilidades oferecidas e por acreditar na jornada recriada por mim.

Por fim, agradecer às crianças que tornaram esta pesquisa para além dos conhecimentos científicos apresentados aqui, pelas risadas, pelos momentos de convivência e por emprestarem suas palavras, que deixaram este documento gracioso para os leitores destas páginas.

RESUMO

O tema de investigação desta pesquisa envolve as relações enunciativas que marcam o percurso de aquisição da escrita das palavras, com destaque para o caso das convenções ortográficas, a partir do dispositivo teórico-metodológico (*eu-tu/ele*)-*ELE*. O objetivo geral é refletir acerca do papel das relações enunciativas na apropriações das convenções ortográficas por um grupo de crianças escreventes, à luz do dispositivo teórico-metodológico (*eu-tu/ele*)-*ELE*. Para desenvolver o tema escolhido e atingir o objetivo, um caminho foi percorrido. O capítulo dois tem como foco os estudos de Teberoski, Ferreiro e as contribuições de Morais, abordando a perspectiva do desenvolvimento na aquisição da língua. Neste capítulo, é apresentado como ocorre a aquisição da língua, explorando o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem da língua materna. Ainda, é no capítulo três que adentramos a perspectiva enunciativa proposta no tema desta pesquisa. O capítulo busca explorar a aquisição da língua a partir de textos benvenistianos, explorando conceitos como linguagem, língua, enunciação e a relação entre semântica e semiótica. Encontraremos também reflexões, a fim de compreender os movimentos e deslocamentos que a criança faz para representar a língua em imagem: a apropriação da língua escrita. Para isso, destacam-se as relações de subjetividade e intersubjetividade entre o falante/ouvinte e o escrevente/leitor. As contribuições de Silva (2009) também estão presentes nesta pesquisa. Sua abordagem das operações enunciativas colabora para a compreensão dos movimentos realizados pelo *eu-tu* na instauração da criança na língua. O texto trata da complexidade da língua escrita e a importância do *tu* (*escuta*) para que se converta a língua falada em língua escrita. O papel do *tu* para que a criança represente graficamente a língua é fundamental para abordar uma reflexão referente a escrita correta das palavras. As relações enunciativas promovem a instauração da criança na língua escrita, pois a escrita não é uma manifestação direta como a fala, a escrita requer do escrevente a necessidade de converter fala em escrita, sendo que as manifestações culturais se realizam na complexidade nas relações (*eu-tu/ele*)-*ELE*. Por fim, para dar conta do desenvolvimento do tema escolhido, realizamos análises de recortes enunciativos promovidos a partir de práticas languageiras, planejadas e realizadas com crianças moradoras do Bairro Planaltina de Passo Fundo. Foram nestes recortes que encontramos a importância das relações enunciativas no percurso da aquisição da escrita das palavras para compreender como as crianças se apropriam das convenções ortográficas. Portanto, a pesquisa destaca que é no ato enunciativo e somente nele que encontramos as relações entre o *eu-tu*, é neste movimento que revelamos os sujeitos na cultura da língua, desta forma, antes da apropriação das normas ortográficas, as crianças vivenciam a língua pela enunciação para depois compreender que a escrita correta das palavras faz parte do sistema da língua.

Palavras-chaves: Linguagem. Língua. Enunciação. Convenções ortográficas.

RÉSUMÉ

Le sujet de cette recherche concerne les relations d'énonciation qui marquent le parcours d'acquisition de l'écriture des mots, en particulier le cas des conventions orthographiques, à partir du dispositif théorique-méthodologique (je-tu/il)-IL. L'objectif général est de réfléchir sur le rôle des relations d'énonciation dans l'appropriation des conventions orthographiques par un groupe d'enfants écrivains, à la lumière du dispositif théorique et méthodologique (je-tu/il)-IL. Pour développer le thème choisi et atteindre cet objectif, un cheminement a été suivi. Le chapitre deux se concentre sur les études de Teberoski, Ferreiro et les contributions de Morais, abordant la perspective du développement dans l'acquisition de la langue. Dans ce chapitre, il est présenté comment se déroule l'acquisition de la langue en explorant le développement cognitif de l'apprentissage de la langue maternelle. C'est au chapitre trois que nous ajoutons la perspective d'énonciation proposée dans le cadre de cette recherche. Ce chapitre cherche à explorer l'acquisition de la langue à partir des textes benvenistiens, en abordant des concepts tels que le langage, la langue, l'énonciation et la relation entre sémantique et sémiotique. Nous trouverons également des réflexions afin de comprendre les mouvements et les déplacements que l'enfant fait pour représenter la langue à travers l'image : l'appropriation de la langue écrite. Pour cela, les relations subjectives et intersubjectives entre le locuteur/auditeur et le rédacteur/lecteur sont mises en évidence. Les contributions de Silva (2009) sont également présentes dans cette recherche. Son approche des opérations énonciatives contribue à la compréhension des mouvements réalisés par les « je-tu » dans l'instauration de l'enfant dans la langue. Le texte traite de la complexité de la langue écrite et de l'importance du « toi » (écoute) pour convertir la lingua parlée en lingua écrite. Le rôle du « toi » pour que l'enfant représente graphiquement la langue est fondamental pour aborder une réflexion concernant l'écriture correcte des mots. Les relations d'énonciation favorisent l'instauration de l'enfant dans la langue écrite, car l'écriture n'est pas une manifestation directe comme la parole ; l'écriture exige de l'auteur la conversion de la parole en écriture et les manifestations culturelles se déroulent dans la complexité des relations (je-tu-il)-IL. Enfin, pour rendre compte du développement du thème choisi, nous avons réalisé des analyses de découpages énonciatifs promues à partir de pratiques langagières, planifiées et réalisées avec des enfants habitant le quartier Planaltina, de la ville Passo Fundo, au Brésil. C'est dans ces découpages que nous trouvons l'importance des relations d'énonciation dans le parcours d'acquisition de l'écriture des mots pour comprendre comment les enfants s'approprient les conventions orthographiques. Par conséquent, la recherche souligne que c'est dans l'acte d'énonciation, et seulement en lui, que nous trouvons les relations entre le « je-tu ». C'est dans ce mouvement que nous révélons les sujets dans la culture de la langue. De cette façon, avant l'appropriation des normes orthographiques, les enfants expérimentent la langue par l'énonciation pour comprendre plus tard que l'écriture correcte des mots fait partie du système de la langue.

Mots-clés: Langage. Langue. Énonciation. Conventions orthographiques.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- A aquisição da escrita à luz de perspectivas desenvolvimentistas.....	22
Quadro 2- Normas de transcrição.....	61
Figura 1- O movimento da língua no jogo enunciativo.....	31
Figura 2- Linguagem, língua e enunciação.....	37
Figura 3- Jogos enunciativos-formas linguísticas.....	39
Figura 4- Relações enunciativas para aquisição da língua.....	42
Figura 5- Deslocamentos no simbólico da linguagem.....	46
Figura 6- A condição de diálogo.....	50
Figura 7- Escuta e leitura- instância mediadora da enunciação.....	51
Figura 8- A conversão da língua em imagem: a escrita a partir do dispositivo (<i>eu-tu/ele</i>)- <i>ELE</i>	54
Figura 9- Os desdobramentos que os escreventes realizam para converter o discurso em sistema.....	69
Figura 10- Resultados obtidos a partir das análises.....	89

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A AQUISIÇÃO DA ESCRITA COMO TEMA DE PESQUISA NO UNIVERSO DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: O QUE DIZEM OS ESTUDOS ADVINDOS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO.....	16
	2.1 A aquisição da escrita: contribuições da psicogênese do desenvolvimento.....	16
	2.2 A aquisição da escrita: contribuições para além da fase inicial.....	20
	2.3 Algumas reflexões.....	21
3	PELAS LENTES BENVENISTIANAS: A ENUNCIÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA PARA A MATERIALIZAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA.....	24
	3.1 Linguagem e língua: o caminho da materialização de uma língua.....	25
	3.2 Enunciação: a língua em movimento.....	27
	3.3 O semiótico e o semântico: no sistema e no discurso	30
	3.4 A subjetividade e intersubjetividade: a língua manifestada nas relações enunciativas da criança falante e da criança escrevente.....	32
	3.5 A Enunciação e a criança escrevente: reflexões a partir do campo da aquisição da língua numa perspectiva enunciativa.....	37
	3.6 A escuta entre enunciações escritas e a escrita.....	44
4	UMA INVESTIGAÇÃO METODOLÓGICA: A ENUNCIÇÃO NA ESCRITA CONVENCIONAL DAS PALAVRAS.....	55
	4.1 O corpus.....	55
	4.2 Práticas languageiras: a proposta.....	56
	4.3 A composição dos fatos a partir do dispositivo (<i>eu-tu/ele</i>)- <i>ELE</i>	59
	4.4 A transcrição dos dados: das práticas languageiras à documentação dos dados.....	60
5	DA TRANSCRIÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS: A VISIBILIDADE DOS CONCEITOS BENVENISTIANOS.....	63
	5.1 Os desdobramentos que os escreventes realizam para converter o discurso em sistema.....	63
	5.2 Os procedimentos e as ações que os escreventes manifestam na conversão discurso sistema entre as relações da criança escrevente e as outras crianças escreventes.....	64
	5.2.1 As ações e procedimentos que os escreventes manifestam na conversão do discurso sistema entre as relações da criança escrevente e a própria escrita.....	67

5.2.2 Os procedimentos e as ações que os escreventes manifestam na conversão discurso em sistema entre as relações da criança escrevente e a pesquisadora.....	71
5.3 As relações que levam o alocutário a correferir manifestando a intersubjetividade na escrita.....	75
5.4 As relações entrelaçadas entre os escreventes e a convenção do discurso em sistema.....	79
5.5 Resultados obtidos a partir das análises.....	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	93

1 INTRODUÇÃO

2008 foi o ano em que iniciei minha caminhada como professora e que me formei em Pedagogia para os Anos Iniciais. No mesmo ano de conclusão do curso de graduação, comecei a lecionar. Logo nas primeiras semanas na escola, com uma turma de 4º ano, as perguntas dos alunos me deixavam inquieta.

Eram as perguntas que deixavam as aulas cheias de entusiasmo e desafios, eram elas que movimentavam as tardes na escola. Os questionamentos vinham de todos os lados, mas as questões que mais me fascinavam eram aquelas que envolviam a escrita correta das palavras. “*É com S ou Z?*”; “*É com dois R?*”; “*De repente é tudo junto?*”; “*É entam ou então?*”.

Lembro que, no início da minha caminhada, não sabia o que responder. Então, solicitava que as crianças procurassem respostas no dicionário, pois não queria dizer que letra deveriam usar, mas também não me contentava que uma simples busca no dicionário resolveria o problema. Isso não era suficiente. Com esta inquietude, comecei a me questionar: “*mas afinal, como é que as crianças aprendem a escrever corretamente as palavras? É somente com a leitura que se aprende a escrever corretamente? É praticando a escrita que se escreve convencionalmente?*”

Além das perguntas inquietantes, também as relações que os estudantes estabeleciam durante a decisão de usar uma ou outra letra me motivaram a pesquisar a relação de intersubjetividade implicada no ato de aquisição da escrita de um grupo de crianças escreventes.

Portanto, esta pesquisa tem como tema as relações enunciativas que marcam o percurso de aquisição da escrita das palavras, com destaque para o caso das convenções ortográficas, a partir do dispositivo teórico-metodológico (*eu-tu/ele*)-*ELE*.

O objetivo geral do trabalho é refletir acerca do papel das relações enunciativas na apropriação das convenções ortográficas por um grupo de crianças escreventes, à luz do dispositivo teórico-metodológico (*eu-tu/ele*)-*ELE*. E, quanto aos objetivos específicos que conduzem esta pesquisa, são eles: a) descrever, à luz do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE*, as relações enunciativas implicadas na apropriação das convenções ortográficas por um grupo de crianças escreventes; b) analisar os deslocamentos enunciativos de um grupo de crianças escreventes na apropriação das convenções ortográficas e sua contribuição na reflexão sobre aquisição da ortografia.

Para que se alcancem esses objetivos, a investigação se sustenta na abordagem aquisicional enunciativa (Cf. SILVA, 2009), que se estabelece a partir das relações entre *eu* e

tu na reversibilidade da enunciação, entendidas como relações de intersubjetividade e que se constituem tanto na manifestação falada quanto na manifestação escrita da criança. E, nesta reflexão, em especial, se dão a conhecer no ato enunciativo de escrever. Assim, os critérios a serem levados em consideração na análise proposta são os de natureza enunciativa, com base, principalmente, no dispositivo enunciativo proposto por Silva (2009).

A pesquisa se justifica na medida em que os estudos ganham destaque nos primeiros anos do ensino fundamental, momento em que se aprende a escrever. Assim, por esse motivo procuramos investigar: o que acontece depois que a base alfabética for consolidada? Como dar continuidade na aquisição da língua escrita depois que os estudantes aprenderam a escrever? Quais as marcas deixadas nas produções escritas que sinalizam uma potência para continuar o os movimentos e deslocamentos aquisicionais?

O trabalho referente à aquisição da escrita, vivenciado durante momentos dentro das escolas de Ensino Fundamental, tem como foco este processo inicial. Todavia, um encravamento em relação à continuidade nesse processo parece ocorrer, pois, quando se trata de aquisição de uma língua, é necessário analisar não somente a representação da fala na escrita, mas todo o sistema que a ela está vinculado, incluindo, aqui, as aquisições referentes à escrita correta das palavras.

Com esta reflexão, um novo questionamento se apresenta: se falamos em sistema da escrita, podemos analisar a aquisição da escrita por níveis de conhecimento? Por isso, na presente pesquisa, o intuito é olhar para a aquisição da língua escrita de natureza enunciativa, já que, a partir desta proposta, é concebível olhar para a língua como um todo e não mais em níveis de conceitualização da escrita.

A metodologia parte da proposta de práticas languageiras promovidas pela pesquisadora em encontros semanais com seis crianças, reunidas em espaço aberto e lúdico. Trata-se de um grupo de crianças que costumeiramente já se reúne para brincar na rua, unidas pelo laço da interação. Sendo assim, o corpus desta pesquisa é constituído por dados de fala e escrita produzidos em práticas languageiras vivenciadas por estas crianças do bairro Planaltina e Bom Jesus, da cidade de Passo Fundo.

Nesse sentido, a pesquisa analisa não mais a aprendizagem de uma língua como desenvolvimento dentro do âmbito escolar, mas as relações intersubjetivas que garantem a constituição do sujeito *na e pela* língua, o que, certamente, ocorre também fora do espaço da escola, nas manifestações das diferentes formas de significar uma língua.

Assim, é necessário colocar em evidência essas relações para que se possa fazer a reflexão pretendida. Nesse contexto, é fundamental propor estratégias languageiras que

propiciem a escuta destas relações para refletir sobre como elas se instalam no grupo, formando elos entre o reconhecimento e a compreensão da língua escrita e os enunciados destas relações.

Para observar os deslocamentos das crianças, é necessário criar laços entre o compromisso da escuta e as práticas linguageiras arrançadas durante a investigação. Portanto, a ação de “dar ouvidos” ao que dizem as crianças acerca da convencionalidade da escrita, durante as práticas linguageiras, é fundamental para revelar as experiências dos escreventes. Dessa forma, esta pesquisa propõe uma reflexão pautada na escuta das relações enunciativas estabelecidas pelas crianças durante o ato de ser um escrevente pensante sobre o próprio ato de escrever.

O que fazer para que os desacertos da escrita da criança possam gradativamente desaparecer dos textos? Quais ações podem ser feitas para que estes erros possam ser transformados em reflexão sobre uma língua? Talvez a resposta não seja tão complexa assim.

O fato de, em geral, o adulto não ouvir o que as crianças dizem sobre o que já sabem sobre uma língua seja a resposta para entender o motivo de tantos erros aparecem nas suas escritas. Vale destacar que a escolha do tema se deve aos anos vivenciados pela pesquisadora como professora, pois por muitos anos atuou como educadora dos anos iniciais.

A formação inicial da pesquisadora é em Pedagogia e a jornada como professora se faz presente na sua vida profissional. Porém, como já explicitado anteriormente, é preciso destacar mais uma vez que esta pesquisa não ocorre em âmbito escolar.

Durante a pandemia, uma relação com as crianças do bairro Planaltina foi estabelecida. Muitas crianças (e seus pais) sabem da formação acadêmica da pesquisadora, e, com a chegada da pandemia, os problemas escolares das crianças começaram a fazer parte da rotina dentro da casa das famílias, tomando proporções que escaparam do controle dos responsáveis.

Os pais e as crianças procuraram ajuda e buscaram orientação. E, assim, se criou um vínculo com as crianças que precisavam de ajuda para resolver os diferentes desafios encontrados nas infinitas folhas entregues pela escola, nas atividades disponibilizadas na plataforma do *Google Classroom* e na falta da figura do professor, que, por forças externas, não estava conseguindo exercer sua principal função que é a de orientar a busca pelo conhecimento. Alguns sabiam onde encontrar esta ajuda. Além disso, era comum, em quase todas as tardes, nesta época, as crianças se reunirem no poste de luz que ficava em frente à janela do *home office*, onde a pesquisadora ministrava aulas *on-line*. Ali era o encontro das crianças. Enquanto os pais saíam para trabalhar, eles pegavam suas bicicletas, suas bolas e se encontravam no poste de luz.

E foram nestas conexões, entre pandemia, poste de luz, crianças e professora que as incógnitas (já) descritas em um tempo de educadora em âmbito escolar se transferiram para um ambiente não escolar. Uma rua, um poste de luz e as crianças do bairro, aquelas que, independentemente do ambiente em que estão, podem falar/escrever e que devem ser ouvidas sobre o que sabem sobre uma língua que as constituem como indivíduos ativos e únicos capazes de mobilizar a língua enquanto escreventes.

Esta pesquisa está organizada em seis capítulos. O primeiro e segundo capítulos estão descritas as experiências vivenciadas pela pesquisadora, enquanto professora do Ensino Fundamental, com as concepções de língua e linguagem voltadas para a teoria trazidas da Educação. Estas teorias acompanharam grande parte das experiências em sala de aula vivenciadas enquanto pedagoga e que, justamente por esta razão, consideramos importante situá-las nesta investigação.

No terceiro capítulo, há uma transferência do campo da Educação para o campo da Linguística, pois comparecem conceitos e princípios advindos dos estudos benvenistianos, mais especificamente, aqueles do campo da enunciação, que permitem deslocamentos para a perspectiva aquisicional enunciativa proposta por Silva (2009).

Além disso, as “*Últimas aulas no Collège de France, 2014*” iluminam a pesquisa, dado que é nesta obra que Benveniste traz a escrita como ponto de discussão. No quarto e quinto capítulos, apresentamos a metodologia escolhida para descrever como ocorre a coleta de dados e as análises a partir das relações enunciativas estabelecidas durante as práticas languageiras.

Por fim, nas considerações finais, é possível observar, a partir da teoria do ponto de vista linguístico relacionado com as produções coletadas, o papel das relações enunciativas na apropriação das convenções ortográficas por um grupo de crianças escreventes, à luz do dispositivo teórico-metodológico (*eu-tu/ele*)-*ELE*.

2 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA COMO TEMA DE PESQUISA NO UNIVERSO DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: O QUE DIZEM OS ESTUDOS ADVINDOS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Neste primeiro capítulo teórico, o objetivo é apresentar as experiências da pesquisadora com os estudos referentes ao campo da aquisição da escrita, no ambiente escolar. Poder documentar o trajeto dos conhecimentos que o pesquisador faz durante suas reflexões é uma prática importante para estabelecer relações entre as teorias estudadas.

Portanto, este capítulo se constitui das reflexões acerca de dois grandes movimentos que marcaram a formação da pesquisadora e a de muitos educadores que se dedicam ao trabalho com a aquisição da escrita da criança.

Trata-se dos estudos de Teberosky e Ferreiro (1985); e Morais (2000; 2012), pensadores que trazem luz para educadores que compreendem a aquisição da língua à luz da psicologia do desenvolvimento da aprendizagem linguística, perspectiva que não assumimos nesta investigação, mas que contribui para entendermos a realidade que caracteriza o tema da aquisição da escrita no Brasil.

2.1 A aquisição da escrita: contribuições da psicogênese do desenvolvimento

Os estudos da aquisição da língua escrita tomaram um novo rumo em 1979, ano em que foi lançada a obra *Psicogênese da língua escrita* (1985) por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Autoras que dedicaram suas vidas aos estudos na área da Psicolinguística.

Falar sobre escrita na educação é trazer nestas páginas os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), uma das abordagens que a educação concebe em suas reflexões. Estas estudiosas que, a partir de suas reflexões, possibilitaram aos professores alfabetizadores um prognóstico, apresentando um novo caminho para que os objetivos de ler e escrever fossem alcançados pelos pequenos estudantes em fase de alfabetização.

Seus estudos trazem uma possível e, talvez, utópica solução para o fracasso escolar, pois neles se encontra possibilidade de visualizar as marcas que se compreendem sobre o que as crianças sabem sobre a escrita. Usamos o termo “utópico”, pois somente identificar os níveis de conceitualização da escrita não garante que as crianças avancem e tomem consciência de que já sabem escrever convencionalmente. Assim, trazemos aqui uma pergunta para que possamos tecer as próximas linhas desta reflexão: o que, afinal, faz com que a criança se torne

alfabética? Contudo, antes de pensarmos nível alfabético, precisamos pensar no conceito de escrita, já que a alfabetização está inteiramente associada à cultura escrita.

Passemos agora à definição de escrita e linguagem escrita. A escrita alfabética é um sistema de notação específico, no qual os elementos, as letras, identificam elementos fonológicos (consoantes e vogais). Mas, além disso, o sistema alfabético de escrita conta também com um conjunto de caracteres e convenções gráficas não-alfabéticas, tais como sinais de pontuação, maiúsculas, sublinhado etc. Estes sinais refletem de forma gráfica qualidades da língua, qualidades que não são verbais, mas que servem para a comunicação por escrito. (Teberosky; Tolchinsky, 2000, p. 9).

A alfabetização é a aquisição da língua escrita dentro desta perspectiva anunciada nesta seção; é a apropriação de uma tecnologia, muitas vezes a representação da fala pelos escritores iniciantes; é a aquisição de um sistema alfabético e ortográfico. Porém, essa aquisição só se consolidada quando o sujeito¹ faz uso das suas funções sociais, uma vez que não basta decodificar os símbolos que fazem parte deste sistema, mas se faz necessário interagir com este sistema.

É preciso refletir: o que acontece depois do nível alfabético consolidado? Como se dão as relações deste nível da aquisição da língua escrita com as novas habilidades que surgem no decorrer das relações enunciativas entre sujeitos de um ambiente escolar e ambiente não escolar?

Os níveis em que as crianças se encontram e avançam durante a aquisição da língua são observadas pelos professores para analisar e planejar atividades que permitam um avanço referente a esse período aquisicional da língua escrita, até o momento em que os alunos alcancem ao nível de conceitualização da escrita alfabética, considerada a última fase apresentada na obra “Psicogênese da língua escrita” (1985).

O significado da palavra *psicogênese* advém do grego. *Psyche: alma; genesis: origem*. É o estudo que compreende o desenvolvimento das etapas de aprendizagem mentais. No campo da aquisição da escrita, Teberosky e Ferreiro (1985) dedicaram os estudos às hipóteses levantadas pelos escreventes ao se apropriar de uma língua escrita, no processo do desenvolvimento cognitivo da aprendizagem de uma língua, desde seu estágio embrionário até o mais refinado saber sobre a língua. As autoras desenvolvem seu trabalho evidenciando as etapas evolutivas deste processo.

¹ A palavra “sujeito”, por diversas vezes, será apresentada nesta pesquisa. Porém, sua utilização não é direcionada ao conceito da perspectiva do desenvolvimento nem da perspectiva enunciativa, mas sua aplicação refere-se a situações gerais.

De acordo com a teoria da psicogênese, as crianças escreventes se apropriam de uma língua levando em conta as suas próprias hipóteses e, a partir das escritas espontâneas e das interferências propostas pelos educadores alfabetizadores, se apropriam cognitivamente de conhecimentos relevantes na língua escrita convencional passando por diferentes níveis. Cada nível apresenta-se na escrita da criança, mostrando para os leitores de seus textos o que elas sabem sobre escrita. Do nível um ao nível quatro, passam, evolutivamente, até compreenderem e significarem os símbolos representados nas suas grafias.

Do nível de conceitualização² pré-silábico para a hipótese silábica, da hipótese silábica para a hipótese pré-alfabética e da hipótese silábico-alfabético para a hipótese alfabética. Em cada nível, as crianças apresentam novas aquisições a partir das relações que fazem através dos sons das palavras. A cada fase, novos desafios são planejados para que o estudante avance nesse quesito.

Neste sentido, é importante pensar no recurso da escrita espontânea da criança, pois esta abordagem revela as possibilidades que a própria criança pode construir sobre o sistema da escrita. Não é pela imitação de escrita que se aprende o sistema. Suas regras, suas regularidades e seu uso se efetivam pela escrita espontânea.

Nesta perspectiva, podemos dizer que a verdadeira escrita ocorre pelas explorações espontâneas que as crianças realizam. É vivendo suas experiências de tentativas que a criança pensa e percebe as regras, regularidades e irregularidades que compõem a língua. Assim, a escrita espontânea é valiosa para validar um processo de aprendizagem autêntico do sistema de uma língua.

O ensino da língua escrita, a partir dos fragmentos das palavras, vem sendo substituído por um ensino que possibilita olhar para o sistema como um todo. Partir das letras, vogais para as consoantes para depois reconhecer a palavra, assim era visto a língua como progressão. Das letras para as sílabas e das sílabas para as palavras.

O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever no sistema alfabético. Mas esta premissa baseia-se em duas suposições, ambas falsas:

² Os níveis de conceitualização da escrita são apresentados na obra “Psicogênese da língua escrita” (1985) pelas escritoras Emília Ferreiro e Ana Teberoski. Na obra, são tratados cinco níveis de conceitualização. Nível 1, pré-silábico: trata-se do estágio onde as crianças representam a escrita utilizando símbolos, porém não os relacionam com o valor sonoro das sílabas. Nível 2, silábico: há uma associação entre um símbolo utilizado para cada sílaba da palavra já ocorrendo a relação do som das palavras utilizadas. Nível 3, silábico-alfabético: nesta situação a criança começa a compreender como o sistema da escrita é organizado, ela realiza uma reflexão para além das sílabas e passa a perceber que há som para as letras, percebendo uma necessidade de haver mais letras na escrita das palavras. Nível 5, alfabético: a criança compreende o sistema de escrita, entende que existe um som para cada símbolo que utiliza para escrever as palavras, a partir deste nível começam ocorrer reflexões próprias de ortografia.

que uma criança de seis anos não sabe distinguir os fonemas do seu idioma e que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma. A primeira hipótese é falsa, porque, se a criança, no decorrer da aprendizagem da língua oral, não tivesse sido capaz de distinguir os fonemas entre si, tão pouco seria capaz aos 6 anos de distinguir oralmente pares de palavras tais como pau, mal; coisa que, obviamente, sabe fazer. A segunda hipótese também é falsa, em vista do fato de que nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral. (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 24).

A apropriação da base alfabética depende das práticas de ensino que a escola exerce durante o trabalho com seus alunos. Essas práticas são responsáveis por ajudar os estudantes a compreenderem o sistema da Língua Portuguesa.

É necessário estabelecer relações para aprender a escrever. São essas relações que possibilitam a significação do processo aquisicional de uma língua.

Em outras palavras: não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo possui, mas sem ser consciente de possuí-lo. E o que estamos dizendo a respeito das oposições anêmicas é válido para todos os outros aspectos da linguagem. (Ferreiro; Teberosky, p. 24, 1985).

Todo falante de uma língua possui conhecimento sobre o sistema dessa língua, mesmo não sendo um escrevente dela. Quando este sistema é transferido da fala para a escrita o sistema se constitui, apresentado por uma estrutura capaz de representar os saberes que o sujeito possui. É nesse sentido que a escola, instituição responsável pela aprendizagem da língua escrita, precisa pensar nessas práticas, dado que são elas que permitirão às crianças compreenderem e se fazerem pertencentes deste sistema.

Estar alfabetizado não é levantar hipóteses da escrita alfabética. O sujeito precisa ler, escrever e compreender a escrita. Essa é a definição de estar alfabetizado, é compreender o sistema de uma língua e fazer uso deste sistema. Por isso, os estudos sobre esse sistema não podem ser encerrados nos níveis do sistema de escrita, pois, depois que se aprende a relacionar letra-som, é preciso investir nas práticas para continuar a compreender o sistema de escrita de uma língua.

Levando em consideração a psicolinguística, a teoria da psicogênese em mãos de professores alfabetizadores possibilitou o repensar sobre as relações que são necessárias para compreender o sistema da escrita. Porém, é preciso refletir sobre o que acontece depois que a criança chega ao alfabético da teoria da psicogênese. Além disso, realizar diagnósticos para saber o nível da criança não são suficientes se realizados isoladamente. O que se faz depois do diagnóstico? Quais as práticas didáticas são importantes para que os estudantes compreendam este sistema?

Utilizar a psicogênese da escrita para nomear-se como construtivista é recorrente no universo educacional. É necessário pensar quais as práticas didáticas potencializam uma reflexão sobre a língua utilizando a própria língua para pensar na psicogênese. É importante salientar que a psicogênese é uma teoria e não uma metodologia e pode contribuir para as decisões de práticas didáticas, para que os alunos avancem na compreensão do sistema da escrita da Língua Portuguesa.

Potencializar o pensamento do funcionamento da escrita de uma língua é permitir conhecer mais intimamente o sistema de uma língua escrita. Por isso, o ensino de vogais, depois as consoantes e juntar as menores unidades de uma palavra é fragmentar a potência da língua escrita. A língua é organizada pelo sentido, olhar para o sistema da língua promove o pensar no funcionamento linguístico.

2.2 A aquisição da escrita: contribuições para além da fase inicial

Mais recentemente, os estudos de aquisição da escrita foram ampliados pelos trabalhos de Morais (2012). É sabido que, após o percurso do desenvolvimento da língua escrita, as crianças representam nas suas produções a continuidade das reflexões sobre esse sistema. É neste momento que os erros ortográficos aparecem nas escritas das crianças.

A criança recém-chegada a uma hipótese alfabética ainda "acredita no princípio alfabético", isto é, ela pensa que prevalece a "lógica originalmente idealizada para o sistema, segundo a qual cada letra deveria equivaler a um (único) som e cada som deveria ser notado por uma (única) letra. Assim, ao colocar uma letra para cada som, tal como pronuncia a palavra, ela tende a pensar que seus problemas de escrita estão resolvidos. (Morais, 2012, p. 65).

E são nessas escritas que as crianças enunciam o que já sabem sobre a escrita e o que ainda elas podem aprender sobre esse sistema. Morais (2000) traz uma reflexão importante sobre os erros ortográficos: como podemos considerar um erro se ainda este erro não foi compreendido pelo escrevente?

Diríamos faltas e não erros, porque o que ele demonstra é uma ausência de conhecimento da norma: como a norma é única, o uso envolve o seu conhecimento. A idéia de erro, inadvertidamente, poderia fazer com que pensássemos que Manolo e todos que escrevem mal-comete certos "erros de cálculo", onde uma resposta aproximada seja possível e onde se possa estabelecer uma distância no que se refere à norma (Morais, 2000, p. 64).

Aprender a ortografar é estabelecer uma reflexão profunda sobre as diferenças e semelhanças entre a fala e a escrita, já que estes dois sistemas possuem normas específicas em suas individualidades.

Quanto ao microdomínio do conhecimento linguístico, de tipo notacional, já vimos que saber ortografar não se adquire ao aprender a falar nem quando se aprende a escrever alfabeticamente. Além de requerer aprendizagem sistemática, o êxito em ortografia está influenciado por características próprias das palavras- como a regularidade e a frequência de uso - na norma ortográfica da língua em questão. (Morais, 2000, p. 69).

O escrevente não aprende as normas ortográficas apenas lendo ou simplesmente escrevendo. É preciso colocá-lo em um âmbito de reflexão da norma escrita. Os “erros” ortográficos apresentados pelas crianças revelam uma potência para se aprender a ortografar. São os erros que podem colocar o escrevente no ato de refletir. Para isso, o professor precisa olhar para esse erro para, então, colocar em jogo os saberes a serem explorados.

A atitude de colocar a criança na dúvida da sua escrita e possibilitar-lhe pensar em possíveis erros a eleva para um patamar de argumentação que sinaliza o nível de conhecimento que ela tem sobre a escrita correta das palavras.

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só o conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de “tradução do oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito para o oral” (no ato de ler). Se considerarmos que o sujeito recém-alfabetizado ainda não dispõe, em sua mente, de um léxico de imagens de palavras escritas, como ocorre com o leitor experiente, temos que considerar que, num momento inicial, o processo fonológico (tradução do escrito em oral e vice-versa) vai ser de forma dominante de ler e de escrever palavras, sem que com isso neguemos já o uso de pistas de reconhecimento mais global (no caso de palavras ou sequências de letras com os quais o aprendiz já está mais familiarizado). (Morais, 2012, p. 66 e 67).

Escrever é um ato complexo que exige do escrevente dar forma e função a uma língua. É a solução que se dá para uma representação. Será a representação da fala? Do pensamento? Como responder a esse questionamento? Acreditamos que, ao longo desta pesquisa, conseguimos iluminar o caminho na busca de respostas, mas, antes de nos voltarmos especificamente à perspectiva aquisicional enunciativa, apresentamos algumas reflexões resumitivas deste capítulo.

2.3 Algumas reflexões

Podemos agora fazer as considerações finais deste capítulo. Iniciamos com uma retomada dos estudos do desenvolvimento da aprendizagem considerando alguns pensadores que colaboram para os estudos do tema na formação em Pedagogia, especificadamente.

Neste sentido, observamos com um olhar voltado mais para o campo da educação, como se buscam as explicações para a aquisição da escrita, tanto no seu estágio inicial como nas etapas posteriores.

O quadro a seguir apresenta os principais aspectos apresentados neste capítulo.

Quadro 1 - A aquisição da escrita à luz de perspectivas desenvolvimentistas

Pesquisadores	Principais contribuições
Emilia Ferreiro e Ana Teberosky	A partir dos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky em “Psicogênese da língua Escrita” (1985), pode-se perceber, no campo desenvolvimentista, como ocorre a aprendizagem da escrita pelas crianças/estudantes, possibilitando aos professores uma nova linha de compreensão de como ocorre essa aprendizagem, colocando a própria criança como protagonista do seu processo do aprender. Um marco para pensar a escrita dentro da escola, permitindo ao professor mapear o conhecimento construído e antecipar um planejamento em que a própria criança constrói sua trajetória como escrevente. As autoras apresentam em sua pesquisa os quatro níveis de aprendizagem: pré-silábica, silábica, silábico alfabético e alfabético até a chegada da compreensão ortográfica. Em cada nível a criança avança em relação a aprendizagem da língua escrita, ocorrendo a aquisição da língua em processo. A cada nível as crianças constroem suas hipóteses construindo concepções até a consolidação da escrita das palavras.
Arthur Gomes de Moraes	Na mesma linha, Moraes dá continuidade ao processo da escrita, trazendo reflexões sobre o processo da escrita ortográfica e possibilitando a análise sobre como ocorre a consolidação da construção da escrita depois da efetivação do processo alfabético. Contudo, seus estudos revelam os saberes que as crianças continuam a ter quando escrevem, mostrando aos professores um mapeamento para que estes saberes (hipóteses) possam evoluir, construindo, assim, o conhecimento consolidado sobre a escrita correta das palavras. Após a conclusão do sistema de escrita alfabética, Moraes, desenvolve seus estudos referente a ortografia, apresentando em suas pesquisas as regularidades e irregularidades, presentes na Língua Portuguesa. Contudo, revela possibilidades de compreender os erros cometidos pelos alunos, apresentando oportunidades aos educadores de possíveis reflexões que os próprios estudantes possam fazer para escrever conforme as normas estabelecidas da nossa língua.

Fonte: a autora (2023).

Até o momento, buscamos examinar, a partir da escolha dos teóricos mencionados neste capítulo, as fontes teóricas que marcaram a trajetória da pesquisadora na escola, enquanto professora de anos iniciais. A partir de agora, um novo olhar trará luz a esta pesquisa, das lentes dos pesquisadores desenvolvimentistas passaremos a um novo olhar, o olhar da linguística.

A perspectiva que norteará as próximas páginas tem como base as lentes de Émile Benveniste e a língua escrita será o nosso objeto de pesquisa. Contudo, se faz necessário perguntar: qual é a tarefa de um linguista? Onde queremos chegar com os estudos deste teórico? Começaremos a olhar a língua como opção primordial para compreender a própria existência do homem.

3 PELAS LENTES BENVENISTIANAS: A ENUNCIÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA PARA A MATERIALIZAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Como vimos no segundo capítulo desta pesquisa, a psicologia do desenvolvimento contribuiu muito para os estudos educacionais. Isso é inquestionável. Todavia, nos perguntamos: como falar de aquisição da escrita sem a teorização de um linguista especificamente?

Assim, justificamos a escolha teórica pelo fato de os estudos enunciativos benvenistianos possibilitarem um olhar para a aquisição da escrita, a partir dos conceitos advindos dos estudos acerca da língua e da linguagem. As concepções de linguagem e língua em Benveniste permitem relacionar as questões envolvidas na aquisição da escrita com a concepção de homem, que se define sempre numa língua e numa sociedade.

Neste capítulo, portanto, fazemos uma migração das lentes da educação para as lentes da linguística. Analisamos, dessa forma, as contribuições que a linguística pode oferecer para a compreensão da aquisição da escrita.

Neste sentido, há um deslocamento dos estudos desenvolvimentistas para os estudos enunciativos benvenistianos. A seguir, teremos o homem mergulhado na língua que encontramos, independentemente do espaço que ocupa e do nível em que está. Nesta perspectiva, a criança não manifestará o que sabe sobre a língua em níveis de aprendizagem, mas a língua será apresentada na sua função do discurso completo, relação língua-discurso³ que faz com que cada falante e cada escrevente se presentifique no seu dizer.

Para isso, é necessário analisar o papel da enunciação na vida do homem para, então, observar a forma e o sentido que se dá para uma língua tornando-a significativa para quem enuncia e para quem recebe a enunciação, pois só assim é possível existir língua. É nesta intimidade entre o enunciar e o receber a enunciação que tornamos uma língua singular.

A fim de compreender a escrita, objeto de pesquisa dessa dissertação, é importante concentrar os estudos nos conceitos que molduram a materialização da língua, e, para tanto, os conceitos sobre linguagem, língua e enunciação na perspectiva benvenistiana serão trazidos, mapeando a estrutura dessa pesquisa.

³ Essa expressão é benvenistiana e representa a língua em uso, a língua mobilizada em todo seu sistema e manifestada na realização do uso social.

3.1 Linguagem e língua: o caminho da materialização de uma língua

Começamos essa seção fazendo uma breve pergunta: mas, afinal, o que nos diferencia dos outros animais? O que faz nossa existência estar acima de qualquer outro ser? Benveniste (1952/2020), no texto *Comunicação animal e linguagem humana*, esclarece essa questão, trazendo em sua obra a explicação para o questionamento realizado.

Os homens possuem a condição de linguagem e a condição de transformar essa linguagem em língua capaz de definir o próprio conceito de homem. A linguagem humana é o que oportuniza o acontecimento do diálogo. Enquanto os outros animais apenas comunicam transmitindo uma mensagem, o homem ao transmitir uma mensagem dá a condição para o outro homem de produzir uma nova mensagem.

[...]o diálogo, o que é a condição da linguagem humana. Falamos com outros que falam, essa é a realidade humana. Isso revela um novo contraste. Porque não há diálogo para as abelhas, a comunicação se refere apenas a um certo dado objetivo. Não pode haver comunicação relativa a um dado “linguístico”, não só por não haver resposta, sendo a resposta uma reação linguística a outra manifestação linguística. (Benveniste, 1952/2020, p. 73).

Não podemos falar de linguagem sem falar do homem e não falamos de homem sem a linguagem, “é um homem falando que encontramos no mundo um homem falando com outro homem, e a linguagem define a própria definição de homem”. (Benveniste, 1958/2020. p.282).

A linguagem é a instituição humana, é nessa instituição que a linguagem se manifesta. Esta manifestação se apresenta através da fala e da escrita enunciada.

A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclinando-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. 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, 1958/2020 p. 282).

A língua é um fenômeno capaz de constituir um grupo social e o que nos diferencia dos animais é nossa capacidade de linguagem, de transmitir e receber mensagens, de criarmos situações de comunicação. É este fenômeno que nos faz seres humanos. É pela língua que o homem se constitui no grupo social.

É no uso que encontramos a língua com toda sua estrutura de signos convertidos em palavras, realizando sua função de comunicar e recriar a realidade. Portanto, a linguagem não

é uma invenção humana, é a própria linguagem que faz a existência de homem. Já a língua, essa sim, a partir da natureza da linguagem é que se faz existir. Segundo Benveniste, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de “ego” (1958/2020, p. 282).

Não podemos dizer que a linguagem é um instrumento, uma espécie de ferramenta inventada pelo homem, afinal, o homem não inventou a linguagem, mas a própria linguagem constitui a existência do homem.

Dessa forma, talvez seja muita pretensão chegar a uma conclusão definitiva sobre linguagem, pois é preciso analisar outros elementos que constituem o enigma dessa palavra. Contudo, podemos contemplar e perceber “onde ela começa e como se delimita o homem”. (Benveniste, 1958/2020, p. 75).

Sabendo que é pela linguagem que o homem se constitui, é necessário pensar como essa linguagem se materializa em língua. Assim, identificar as diferenças entre esses conceitos na teoria de Benveniste se faz necessário. Portanto, buscaremos, agora, compreender o conceito de língua.

A língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais de que cada um se apropria pelo ato de linguagem e que, em cada instância de seu emprego, assim que é assumido por seu enunciador, se torna único e sem igual, não podendo realizar-se duas vezes da mesma maneira. (Benveniste, 1965/2006, p. 69).

A língua é o único sistema que explica outro sistema, inclusive o próprio sistema da língua. É esta língua organizada que coloca uma sociedade em movimento. A linguagem é faculdade humana, única em cada indivíduo, pertence a cada um, tornando-se individual. A prática da linguagem somente acontece pela presencialidade do outro que está inserido na sociedade, esta relação intersubjetiva possibilita a existência do *eu-tu*.

Nessa relação, há elementos categóricos importantes que delimitam esta relação: a temporalidade e o espaço. Portanto, para nascer uma língua se faz necessária a presencialidade do outro. Quando a língua é exercida, ela é manifestada para alguém. Dessa forma, junto com a língua nascem o *eu* e o *tu*, elementos que são possibilidades de língua.

Aquele que fala se refere sempre pelo mesmo indicador *eu* a ele- mesmo que fala. Ora, este ato de discurso que enuncia eu aparecerá, cada vez que ele é reproduzido, como o mesmo ato para aquele que o entende, mas para aquele que o enuncia, é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos. (Benveniste, 1965/2006, p. 68).

Por conseguinte, não há possibilidade de linguagem sem a ação da língua em discurso. A linguagem se materializa em língua, portanto, a língua está vinculada ao ato de enunciar. Aprender uma língua constitui o jogo enunciativo e, para Benveniste (1970/2006), “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação”. (p. 84). A função da língua é envolver aquele que fala/escreve (locutor), com aquele que ouve/lê (alocutário), apresentando toda sua forma e sistema organizados. Nesse movimento de língua materializada, ocorre a enunciação movimentando deslocamentos de ocupação da língua.

Enquanto realização individual a enunciação pode -se definir, em relação a língua, 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, 1970/2006, p.84).

Sendo assim, podemos dizer que, para manifestar uma língua, é necessário utilizar o aparelho que conduz essa língua materializando, operando com os índices específicos e com os acessórios que a compõem. Dessa forma, o ato de enunciar concretiza a realização da língua em discurso.

Com essas palavras, a partir do estudo de linguagem e língua é que iniciamos o olhar para um novo conceito, importante para a presente investigação: a enunciação.

3.2 Enunciação: a língua em movimento

Linguagem e língua implicam enunciação. Benveniste (1970/2006, p. 82) afirma: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Assim, consideramos a enunciação o movimento real da língua, em uso, materializada no ato de falar e de escrever, ou seja, no ato de enunciar, bem como na sua utilização visual, no caso da linguagem de sinais. Sem enunciação não materializamos a língua.

Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno.” (Benveniste, 1970/2006, p. 83).

A enunciação é o ato concreto da existência de uma língua. É neste contexto que encontramos as relações de subjetividade, surgindo o quadro figurativo *eu-tu*, elementos estes

que fazem a materialização da língua acontecer. Essas formas linguísticas indicam quem enuncia, ou seja, a pessoa. O *eu* se refere aquele que enuncia no ato de colocar a língua em funcionamento; o *tu*, aquele que recebe o ato enunciado se transformando em *eu* quando enunciar. Portanto:

A que, então, se refere o eu? A algo de muito singular, que é exclusivamente linguístico: *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância do discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua. (Benveniste, 1958/2020, p. 285).

Em *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste (1970/2006) utiliza o termo quadro figurativo para representar os elementos que constituem o jogo enunciativo: *eu-tu*. É a relação do *eu* e o *tu* que caracteriza os movimentos da língua em ação e, nesse movimento, as ocorrências de subjetividade e intersubjetividade entram no jogo da enunciação.

Essa característica coloca necessariamente o que se pode denominar o *quadro figurativo* da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas figuras igualmente necessárias, uma, origem, outra, o fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na situação de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Esse quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação (Benveniste, 1970/2006, p. 87).

Quando o *eu* manifesta a forma da língua, torna o sistema linguístico real. Assim, uma relação de intersubjetividade se instala com o *tu*, que, ao receber a forma da língua, reconhece-a e dá sentido a língua no discurso, tornando-se *eu* ao recriar uma mensagem enunciando a língua. É nesta relação que o *eu-tu* se instauram e colocam a língua em movimento.

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação a língua, 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, 1970/2006, p. 84).

É na enunciação que encontramos o emprego de uma língua, que, por sua vez, só existe pela enunciação, independente da presencialidade do outro, pois a pessoa que enuncia se torna *eu*, podendo ser o *tu* se este enunciado for para si próprio.

Nesse sentido, o próprio pensamento é um enunciado, pois, ao pensar, colocamos a língua em sistema, reconhecendo-a, ou seja, pensamos sempre numa dada língua. Ao exercer

um pensamento, colocamos ele dentro do próprio sistema de língua. Logo, damos sentido, pois reconhecemos este pensamento que é a forma e o sentido da língua. Não pensamos primeiro e depois organizamos em língua. O pensamento já está organizado em língua.

Mas imediatamente, desde que ele [o falante] se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda a enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário. (Benveniste, 1970/2006. p 84).

Nesta funcionalidade real, “confere ao ato de discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva”. (Benveniste, 1963/2020, p. 36). Portanto, surge aqui a discussão acerca do pensamento, que, para Benveniste, não pode existir sem língua, uma vez que ele é organizado e manifestado dentro de um sistema que possui uma estrutura. Por isso, nosso pensamento se realiza na língua.

O pensamento possui uma forma pela estrutura da língua. É a língua que revela a organização do pensamento. Cada pessoa que enuncia se coloca como sujeito quando sua enunciação infere no outro a mobilização da língua. Ao se constituir o pensamento, a linguagem opera na funcionalidade de simbolizar.

Essa crescente formalização do pensamento nos encaminha talvez para a descoberta de uma realidade maior. Não poderíamos nem mesmo conceber essas representações se a estrutura da linguagem não contivesse o seu modelo inicial e como seu longínquo pressentimento. (Benveniste, 1963/2020, p. 42).

O falante não executa os movimentos da língua no discurso de modo consciente. A presença do *outro* está no movimento inconsciente da enunciação, sendo que há uma relação constante entre o *eu* e o *tu* que coloca em ação ato de enunciativo.

Por fim, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir idênticamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação. (Benveniste, 1970/2006. p. 84).

Até o momento, pensamos na língua em ação e, agora, propomos uma reflexão referente aos caracteres formais da enunciação, um olhar para enunciação do ponto de vista interno deste aparelho.

Essa reflexão possibilitará um olhar para compreender como ocorre esse movimento da língua apresentado pelo ato de enunciar. Dessa forma, pensaremos no aspecto da semantização que é a “conversão da língua em discurso” (Flores, 2013, p. 166). Nesse sentido, a língua é apresentada nas relações de forma e sentido em que ela se manifesta.

Ao enunciar, o locutor “se apropria do aparelho formal da língua” (BENVENISTE, 1970/2006. p. 84), reconhecendo as formas da língua, seus signos como unidade semiótica ocorrendo o reconhecimento intralinguístico. A partir das propriedades do signo como unidade semiótica, reconhece a forma e sentido no sistema linguístico. A forma do signo é o significante do sistema e o sentido é o significado dessas formas. Portanto, não há sentido sem forma e forma sem sentido.

Do reconhecimento do sistema, passamos para a compreensão do discurso, que tem como função o comunicar. É a língua em uso, sendo empregada. É a atividade do locutor, quando a enunciação se realiza entre o *eu* e o *tu*. Aqui, se apresenta a língua na sua real função: o de ressignificar a enunciação realizada pelo *eu*, pois na e pela língua se estabelecem as relações de intersubjetividade. Da mesma forma, não se pode existir o reconhecimento de uma língua sem a compreensão desta língua. E, para compreender, se faz necessário reconhecer o sistema.

3.3 O semiótico e o semântico: no sistema e no discurso

São duas configurações que se apresentam na teoria aplicada nesta pesquisa: semântico e semiótico. Apesar de haver uma diferenciação entre estes dois aspectos, eles se entrelaçam e revelam uma significação fundamental para que se possa compreender como atribuímos significado as palavras que usamos em nossa língua.

Quais as relações que estabelecemos para compreender o significado de uma palavra? Como as palavras estabelecem um significado, transportando, do simbólico para o real, o seu significado? A semiótica estabelece justamente este envolvimento entre o signo e o mundo real onde este signo transforma-se na realidade que estabelecemos ao usar a língua, para tanto, buscamos uma referência para significar o signo escolhido na enunciação.

O signo só existe na prática da sua utilização, mesmo pensando no signo sem estar utilizando-o na prática, sabemos o que ele significa pelo valor linguístico que na sua utilização social já foi dado, ou seja, na prática da enunciação, portanto, a relação entre significado e significante é necessária para enunciar.

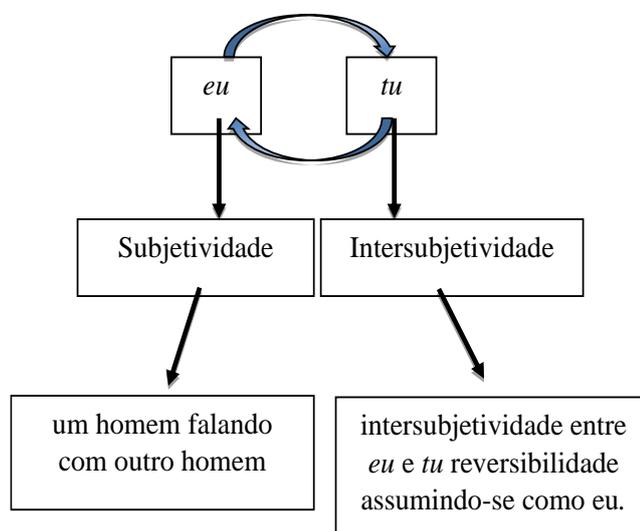
O significado é o conceito que se dá ao signo e o significante é a relação que se dá ao signo com a realidade. É o aspecto social da utilização dos signos que se estabelece a relação entre o semântico e o semiótico.

A semiótica estabelece a relação entre a palavra e os significados que a pessoa estabelece na referência acionada para representar o mundo. Como estabelecemos significados das palavras que utilizamos para enunciar? É de acordo com o significado que estabelecemos entre o signo e a referência que representamos a função de uma língua. É através da enunciação que damos vida, conectando a semântica e a semiótica.

Enunciemos então este princípio: tudo que é do domínio do semiótico tem por critério necessário e suficiente que se possa identificá-lo no interior e no uso da língua. Cada signo entra numa rede de relações e de oposições com os outros signos que o definem, que o delimitam no interior da língua. Quem diz “semiótico” diz “intralinguístico”. Cada signo tem de próprio o que o distingue dos outros signos. (Benveniste, 1966/2006 p. 228).

A língua como um sistema, não somente dá o conceito ao signo, mas ao referi-lo colocamos a amostra a subjetividade de quem enuncia. Com isso, revelamos a semiótica de uma língua para além das palavras ditas, apresentamos a capacidade de evidenciar a realidade através das palavras.

Figura 1 - O movimento da língua no jogo enunciativo



Fonte: a autora (2023).

A enunciação, ao ser manifestada, se apresenta na sua forma de língua e significada pelo discurso individual. Portanto, a enunciação é um evento único que tem como condição de existência uma língua manifestada pelo locutor que se reconhece como *eu*. Para o *eu* existir, é

necessário a existência de um *tu*. É neste contraste entre *eu* e *tu* que a língua significa e dá sentido à enunciação. Assim, na presencialidade do *eu* e *tu* que se constitui o significante.

Numa primeira aproximação, o sentido é a noção implicada pelo termo mesmo da língua como conjunto de procedimento de comunicação identicamente compreendidos por um conjunto de locutores; e a forma é, do ponto de vista linguístico (a bem dizer do ponto de vista dos lógicos), ou a matéria dos elementos linguísticos quando o sentido é excluído ou o arranjo formal destes elementos ao nível linguístico relevante. Opor a forma ao sentido é uma convenção banal e os próprios termos parecem assim usados; mas se nós tentarmos reinterpretar essa oposição no funcionamento da língua integrando-a e esclarecendo-a, ela retoma toda sua força e sua necessidade; vemos então que ela contém em sua antítese o ser mesmo da linguagem, pois eis que de um só golpe ela nos coloca no centro do problema mais importante, o problema de significação. (Benveniste, 1966/2006, p. 222).

Os estudos levantados até aqui possibilitam a reflexão da relação da língua no jogo enunciativo. Todavia, nos levam a pensar como ocorre essa relação de subjetividade e intersubjetividade. Dessa forma, as reflexões levantadas mobilizam um novo ancoramento para observarmos o movimento da língua em ato enunciativo.

3.4 A subjetividade e intersubjetividade: a língua manifestada nas relações enunciativas da criança falante e da criança escrevente

Na seção anterior, observamos a presença dos movimentos que a língua faz nos modos enunciativos. É possível perceber a língua não como desenvolvimento do aprender, mas como protagonista. Ela tornando o homem em homem. A língua se instaura no homem, declarando a sua existência. A língua fazendo existir a sua presença no homem, se mostrando viva, tornando-o capaz de se diferenciar de outros animais, sendo falante, ouvinte, escrevente, fazendo existir o próprio homem.

Portanto, a partir de agora, o olhar recai cairá nas relações que se instauram entre o *eu* e o *tu* durante o movimento da língua. Nessa perspectiva enunciativa, se faz necessário olhar não somente para o que a criança enuncia, mas para as relações estabelecidas durante o ato de enunciar. Nesse sentido, analisaremos o fenômeno de constituição do sujeito *na* e *pela* língua.

Isso nos encaminha a explicar a aquisição da linguagem não como evolução, conforme uma perspectiva desenvolvimentista, mas como instauração, visto a criança, ao mesmo tempo em que constitui a língua com o “outro”, ser constituída pela *estrutura* da língua em que cada ato de enunciação, ao inserir seu discurso no mundo, é marcado por uma nova relação com a “língua” e com o “outro”. Dessa maneira, cada discurso enunciado pela criança na sincronia traz, simultaneamente, a diacronia, pois consideramos que é pela história de suas enunciações que ela se inscreve na estrutura da língua. (Silva, 2009, p. 148).

A criança entra na língua pelo discurso e é assim que ela compreende o funcionamento do sistema de uma língua. Desde o nascimento, a criança participa desse discurso. Ainda quando muito pequena, quando ainda não se utiliza de palavras para representar uma língua, há alguém que promove esse discurso, geralmente, a mãe. Essa relação materna dará condições para que a criança seja instaurada na língua, pois, através desta relação do outro, a língua é apresentada para a criança.

Como mencionado, o objeto de estudos é a escrita. Contudo, é imprescindível trazer para essa reflexão as formas como se dá a relação da criança com a língua, já que, para escrever uma língua, a criança precisa estar nela, pois a aquisição é o estado de envolvimento enunciativo da criança com a língua. De acordo com Silva (2009), de convocada a criança passa a convocar o outro.

É importante compreender como o homem usa a língua através de duas maneiras diferentes: a fala e a escrita. Como o foco deste trabalho será a manifestação escrita, é importante compreendermos como este fenômeno ocorre na imersão na e pela língua escrita nas crianças. Por fim, entender como se configuram estes conceitos: linguagem/língua e fala/escrita, como experiências que as crianças vivenciam em seu dia a dia e como usam estas apropriações para manifestarem estas experiências.

O homem é o elemento para a língua se realizar entre fala e escrita. A criança, na aquisição escrita, abstrai essa língua tornando-a visível. Para que essa relação entre a escrita e a criança se faça presente e visual, é necessária uma intimidade profunda entre o escrevente⁴ e a abstração da língua.

Isso relaciona de maneira cada vez mais íntima, extremamente íntima, a escrita com a língua toda, a fala e o próprio pensamento, que não mais se dissocia de sua inscrição real ou imaginada. Toda reflexão sobre a língua, em particular, faz surgir em nosso pensamento a forma escrita, na qual os signos linguísticos adquirem realidade visível. (Benveniste, 1968-1969/2014, p. 127).⁵

É importante destacarmos que a relação de língua na fala com a língua na escrita é distinta. Para o *eu-escrevente* tornar visível, é necessário ele se distanciar do *eu falante*. Para a escrita ocorrer, é necessária a abstração profunda de um sistema, distanciar-se do *eu-falante* e modular essa língua para o *eu-escrevente*.

⁴ A escolha do termo escrevente é baseada nas pesquisas de Oliveira (2021, 2022).

⁵ Obra editada a partir dos manuscritos de Émile Benveniste.

Com a escrita, o locutor deve-se desprender da representação que tem constitutivamente do falar enquanto atividade, enquanto exteriorização de seus pensamentos, enquanto comunicação viva. Deve tomar consciência da língua como realidade distinta do uso que dela faz: isso já é uma operação muito trabalhosa- como bem sabem, por experiência, aqueles que ensinam os rudimentos da escrita às crianças. (Benveniste, 1968-1969/2014. p. 129).

A escrita é a atividade completa de representação de uma língua. É a capacidade de transformar o discurso em sistema e convertendo a fala em língua grafada, tornando-a visível. A língua advém de uma herança cultural e simbólica que se manifesta em língua falada e língua escrita dentro de um sistema convertido em fala e em escrita.

Podemos dizer que a fala não é pré-requisito para escrever. A língua, tanto falada quanto escrita, é representada por um único sistema. Contudo, fala e escrita possuem particularidades específicas.

Pois o ato de escrever não procede da fala pronunciada, da linguagem em ação, mas de linguagem interior, e é preciso primeiramente aceder a essa consciência da linguagem interior ou da “língua” para assimilar o mecanismo da conversão em escrito. (Benveniste, 1968-1969/2014, p. 132).

A língua escrita é a metamorfose de um sistema falado para um sistema gráfico onde o escrevente precisa se deslocar e abstrair a linguagem interior dando forma a uma língua que registra e anuncia deixando documentados os desenhos das letras, formando as palavras que representam, qualquer que seja o objeto.

De fato, desde o primeiro momento, a mãe fala ao bebê, esperando encontrar, com a sua voz e com o seu olhar, o outro”. É nesse lugar que se atualizam os primeiros sons da criança, que, embora não discriminados, colocam em jogo a intersubjetividade constitutiva da natureza da linguagem, porque, desde o balbúcio da criança, alguém toma essa produção como um dizer. E aqui começam a nascer as diferenças que marcam as oposições e, com isso, a semantização da língua em jogo na aquisição. Assim entendemos que, para adquirir a linguagem, a criança necessita de um “outro” que a torne sujeito dessa aquisição. Através desse “outro” inicia um longo caminho para encontrar a língua, enquanto laço social e simbólico e que lhe permitirá viver... (Silva, 2009. p. 143-144).

É fundamental compreendermos como ocorre essa imersão da criança na língua desde o momento embrionário, pois essas relações embrionárias constituem esse sujeito pela e na língua. Portanto, quando falamos de aquisição se faz necessário olhar para o todo para compreender o fenômeno da instauração da criança na língua.

Silva (2009) diz que, para a criança se constituir sujeito, ela precisa de um “outro” para efetivar sua existência. É muito semelhante com o que ocorre com a escrita. Para compreender como ocorre a aquisição da língua é fundamental analisar o papel do outro nos princípios desta

aquisição. Muito antes do início da alfabetização formal realizada na escola, mesmo com a ocorrência de erros cometidos pelas crianças, se faz necessária a presencialidade do “outro” para que se constitua o sujeito escrevente.

A escrita chega para a criança de diferentes formas antes da entrada dela na escola, sendo assim, esse outro não necessariamente precisa ser um professor. Entretanto, sabemos que é na escola que se funde este escrevente. É neste espaço que se realiza esse fenômeno. Quando a criança, mesmo ainda não escrevendo convencionalmente, aciona o outro para validar a sua escrita ela dá sentido a função da escrita.

Por isso, o outro, seja aquele que promove a escrita ou aquele que valida, faz dar sentido a língua grafada. A interação entre os envolvidos na aquisição da escrita são fundamentais para a produção da língua escrita, um olhar para além das palavras escritas, um olhar para as interações entre quem escreve e entre quem lê revela a complexidade da aquisição e que para aprender palavras é preciso considerar o diálogo estabelecido nesta relação, portanto:

Assim, a análise em aquisição, numa perspectiva enunciativa, não pode considerar apenas o enunciado da criança, mas o *diálogo*, em que *eu-tu* são olhados não com o papéis reversíveis na interação, mas como instâncias de funcionamento linguístico-discursivo, uma vez que o modo como cada *locutor* aprende a língua e instaura o *alocutário* no momento eternamente “presente” parece ser definidor da *apreensão* em outro “presente” (o depois). (Silva, 2009. p. 147).

Nesse sentido, o diálogo que uma enunciação promove é fundamental para que a criança se instaure na língua sendo um sujeito da aquisição da língua e, conseqüentemente, obtemos um sujeito cultural que constrói a subjetividade e intersubjetividade. Dessa forma, pensar em escrita exige de quem proporciona essa enunciação gráfica um movimento para que a escrita exercida pelo escrevente seja significativa proporcionando para quem lê a conexão de subjetividade e intersubjetividade.

Deste modo, ao encontrarmos um homem enunciando para outro homem, temos uma relação de subjetividade, que é propriedade encontrada nas relações de pessoas e, sob esta perspectiva, é que se institui quem recebe a enunciação. Nessa relação do *eu* que enuncia, transcende a subjetividade, dando luz ao receptor que é o *tu* desta relação. No momento que esse *tu* enuncia torna-se o *eu* da enunciação uma nova experiência se evidencia neste intercâmbio, a intersubjetividade.

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade-que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. Vemos aí

um princípio cujas consequências é preciso desenvolver em todas as direções. A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquele que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco - ao qual digo *tu* e o que me diz *tu*. (Benveniste, 1958/2020 p. 283).

É essa relação de subjetividade e intersubjetividade que ocorre entre *eu-tu* no ato de enunciar, colocando o sistema da língua em evidência, trazendo a totalidade do homem na e pela língua. Portanto, não podemos considerar a linguagem um instrumento. Ela não foi construída. É por ela, através dela, que nasce o sujeito. Um homem constitui o outro, quando este é convocado pela enunciação.

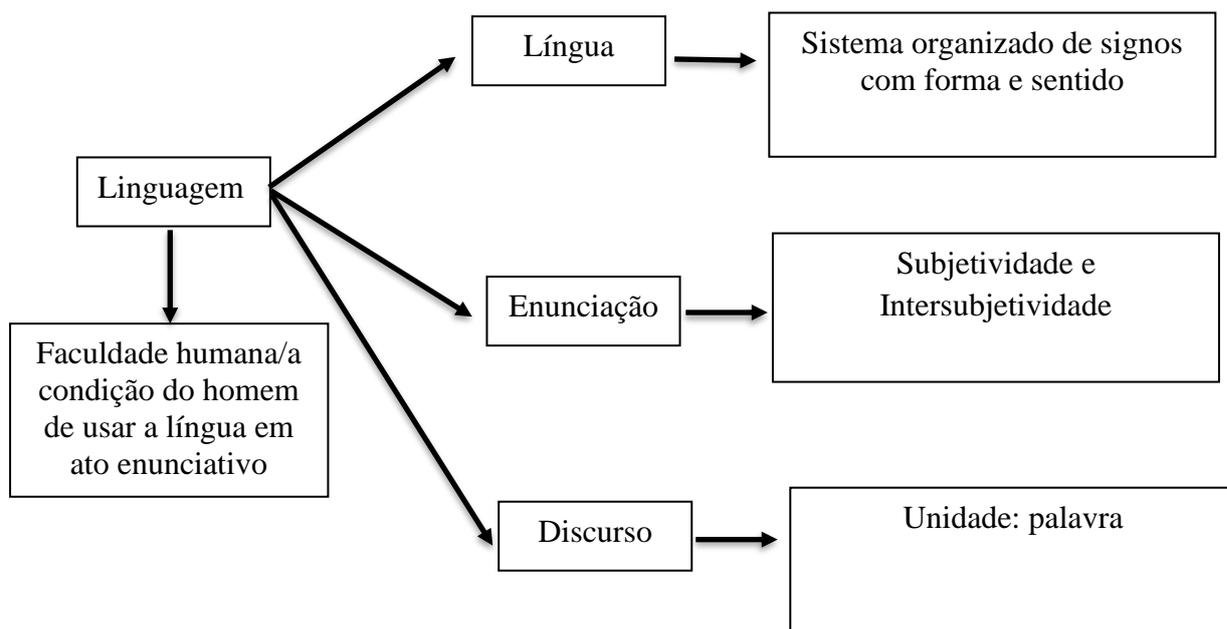
A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de constituir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como eu e a um parceiro como tu. (Benveniste, 1958/2020, p. 286).

A realidade existe a partir do que é enunciado. Não existe realidade antes da enunciação, dado que é a linguagem que permite a existência da realidade. O *eu* quando enuncia produz a realidade para o *tu*. O *tu*, por sua vez, recria esta realidade. O *eu* quando enuncia torna visível uma experiência vivida representando esta experiência pela linguagem. O *tu*, por não ter vivenciado esta realidade, recria esta realidade. Independente da forma como esta realidade será manifestada através de palavras faladas, textos escritos, ela é manifestada pela linguagem.

Portanto, a linguagem reproduz o mundo dentro da própria organização da linguagem. Sem linguagem não existe mundo, pois somente ela é capaz de organizar o mundo. Assim, não podemos considerar a linguagem como um instrumento, uma ferramenta que usamos para fazer algo. O homem somente é homem pela linguagem. É ela que lhe dá a condição da existência humana.

A fim de concluir o presente capítulo, mencionamos os conceitos aqui descritos e desenvolvidos: linguagem, língua, enunciação. Estes elementos que colocam a língua em movimento e que estão representados e resumidos na figura a seguir.

Figura 2 - Linguagem, língua e enunciação



Fonte: a autora (2023).

Em seguida, faremos uma reflexão sobre a jornada da criança na aquisição da língua, mais especificamente, em uma língua manifestada graficamente. Trataremos também dos elementos que entram em jogo no mecanismo da enunciação grafada, possibilitando compreender como ocorre os movimentos da língua na perspectiva enunciativa.

3.5 A Enunciação e a criança escrevente: reflexões a partir do campo da aquisição da língua numa perspectiva enunciativa

Traremos para essa seção uma abordagem enunciativa a partir dos estudos de Silva (2009) para refletirmos acerca da aquisição da escrita, mobilizando princípios advindos desta perspectiva. Para isso, traçaremos uma rota para entender o percurso da aquisição da língua, a partir do jogo enunciativo *eu-tu*, possibilitando uma reflexão na passagem da criança na subjetividade para a intersubjetividade da língua, possibilitando uma visão dos deslocamentos no simbólico da linguagem para a abstração de uma língua falada para uma língua convertida em imagem.

A partir dos pensamentos benvenistianos, os estudos de Silva (2009) potencializam a compreensão do campo aquisicional da língua numa perspectiva enunciativa. A autora afirma que: “a apropriação da língua está ligada ao conjunto de dados que ela traduz, visto tudo ser do domínio do sentido” (2009, p. 159). Nesse percurso, podemos pensar que a aquisição de uma

língua é adquirida pela criança através de enunciados, pois a língua só existe se for manejada por dois ou mais indivíduos. Dessa forma, lembramos:

O campo da enunciação como aquele marcado pela heterogeneidade e pela irrepetibilidade, porque, a cada vez que a língua é enunciada, o sujeito faz escolhas particulares para aquele acontecimento. Tal fato acarreta um estudo das formas vinculado essencialmente a um sentido sempre particular, porque se constitui em relação ao sujeito que enuncia. (Silva, 2009, p.156).

O uso da língua ocorre pela instauração da criança nas formas e sentidos desta língua manifestada pelo *eu* e pelo *tu* no movimento discursivo, constituindo, assim, cada sujeito envolvido nesta situação. Nesse sentido, podemos pensar a língua como primordial para constituir quem enuncia.

Já a aquisição da língua é entendida como ato de enunciação em que a criança converte o discurso em sistema e o sistema em discurso, atualizando e renovando em cada “aqui-agora” (sincronia enunciativa) a sua história de enunciações (diacronia enunciativa) (Oliveira, 2021, p. 4).

A enunciação é o mecanismo que permite a aquisição da linguagem estabelecer sua funcionalidade. É entre a relação do *eu* e o *tu* que o movimento aquisicional ocorre. A criança se estabelece na aquisição pelo outro na realização da língua. É neste movimento que a língua é formalizada em discurso. A criança, quando ainda não possui o sistema convencional da língua, na sua constituição, precisa converter o discurso em língua para então colocar o seu discurso em movimento.

Entendo que, se o locutor (um já falante) opera sem dificuldade a conversão da língua (sistema já estabelecido) em discurso, essa conversão não é pacífica para a criança (um falante em devir), a qual não tem ainda um sistema consolidado para discursivar. Assim, antes de converter uma língua que ainda não existem discurso, a criança precisa converter o discurso em língua. (Oliveira, 2021, p.5).

A enunciação é o eixo central para que as relações aquisicionais se estabeleçam. Estas relações ocorrem na passagem da falta de língua materializada pelo sistema vocal para a presença das formas da língua pelo próprio falante e assim se realiza a aquisição da língua. Nessa passagem da falta de discurso para a presença do discurso é que se constitui o sentido da língua.

Segundo a teoria enunciativa benvenistiana, o sujeito existe no jogo enunciativo, ele nasce pelas formas linguísticas do *eu* e o *tu*, sendo assim, o *locutor* é a possibilidade desse sujeito existir. Com isso, a relação intersubjetiva ocorre na presença do alocutário, que na

condução das formas linguísticas do locutor e alocutário se materializa o sujeito da enunciação, sendo assim:

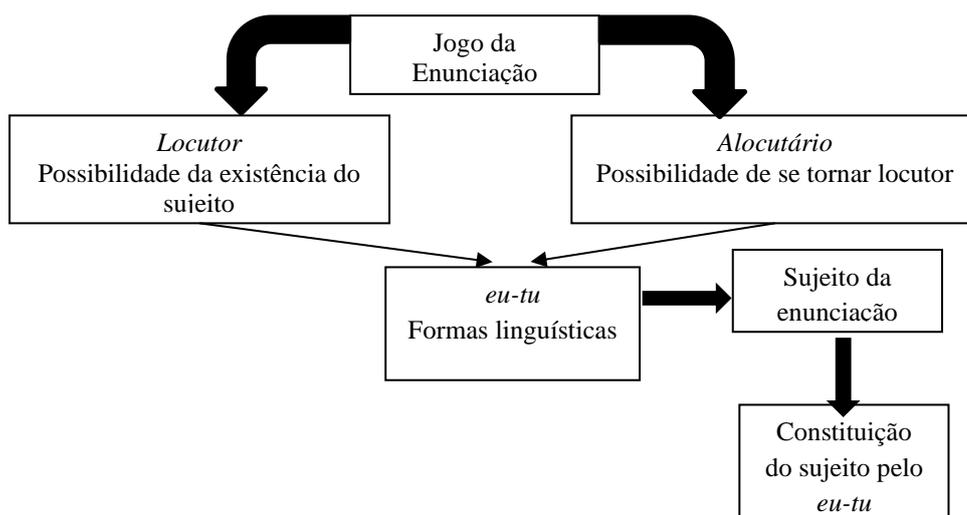
Todo o homem se coloca em sua individualidade enquanto *eu* por oposição a *tu* e *ele*. Este comportamento será julgado “instintivo”; para nós, ele parece refletir na realidade uma estrutura de oposições linguísticas inerente ao discurso. Aquele que fala se refere sempre pelo mesmo indicador *eu* a ele- mesmo que fala. Ora, este ato de discurso que enuncia *eu* aparecerá, cada vez que ele é reproduzido, como o mesmo ato para aquele que o entende, mas para aquele que o enuncia, é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos. Assim, em toda a língua e a todo momento, aquele que fala se apropria desse *eu*, este *eu* que, no inventário das formas da língua, não é senão um dado lexical semelhante a qualquer outro, mas que, posto em ação no discurso, aí introduz a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível. (Benveniste, 1965/2006. p. 68-69).

A ação enunciativa é desvendada na citação descrita, uma vez que podemos perceber a presença da *locução-alocução*, realizando o sujeito nas figuras enunciativas e dando passagem para o sujeito da enunciação surgir no jogo enunciativo. O locutor, aquele que coloca a fala em ação e o interlocutor, aquele que recebe a mensagem da fala, tendo que receber, interpretar e compreender a mensagem.

No jogo enunciativo ora o locutor pode assumir o papel de alocutário e o alocutário assumir o papel de locutor. Esse movimento permite a interação entre os sujeitos envolvidos no jogo enunciativo. É através desta relação que o significado se estabelece esse compartilha.

O esquema dos elementos do jogo enunciativo pode ser visualizado na figura a seguir:

Figura 3 - Jogo enunciativo - Formas linguísticas



Fonte: a autora (2023).

A língua manifestada entra neste jogo de enunciação através das formas linguísticas *eu-tu*, dando existência aos *sujeitos* da enunciação. As formas enunciativas *eu-tu*, que permitem o

acesso às relações de intersubjetividades entre a relação cultural (homem-homem) e relações elocucionais (locutor e alocutário), estabelecem relações pela existência do *eu* e o *tu*, ou seja, para se constituir uma língua se faz necessário o uso dela como meio para constituição do sujeito.

Qualquer pessoa pode fabricar uma língua, mas ela não existe, no sentido o mais literal, desde que não haja dois indivíduos que possam manejá-la como nativos. Uma língua é primeiro um consenso coletivo. Como ela se dá? A criança nasce em uma comunidade linguística, ela aprende sua língua, processo que parece instintivo, tão natural quanto o crescimento físico dos seres ou dos vegetais, mas o que ela aprende, na verdade, não é o exercício de uma faculdade “natural”, é o mundo do homem (Benveniste, 1968/2006, p. 20-21).

Sob esta perspectiva, podemos pensar a língua como meio que constitui o *eu* e o *tu* no exercício da enunciação. Só existe a relação *eu-tu* por meio da língua, uma vez que o sujeito constituído de cultura se manifesta pela língua. Portanto, não basta somente elencarmos a combinação *eu-tu* de forma dialógica. Outros elementos fazem parte desta constituição.

A subjetividade é fundante para que o jogo da enunciação se clarifique na constatação do sujeito. É o pertencimento deste sujeito na capacidade de transcender o próprio status de ser sujeito.

A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo) mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne a que assegura a permanência da consciência. (Benveniste, 1958/2020, p. 283.).

A intersubjetividade é a relação que se estabelece entre as formas linguísticas: *eu-tu*. Onde o *eu* constitui o *tu* e o *tu* ao tornar-se *eu* constitui o outro *tu*. E, neste movimento da enunciação, se estabelece outros indicadores. Silva (2009) esclarece esta questão. Vejamos:

O ato de discurso que enuncia “eu” é e sempre um ato novo e realiza, a cada vez, a inserção do locutor em um momento novo do tempo e em circunstâncias diferentes. Assim, enquanto pessoas linguísticas “eu” e “tu” estabelecem a intersubjetividade na enunciação e, ao se constituírem no ato, trazem outros indicadores de subjetividade: o agora como momento em que “eu” fala a “tu” e o aqui como a situação da enunciação. Essa noção de subjetividade que instaurará *eu-tu-aqui-agora* (sujeitos, tempo e espaço) não prevê o ausente da relação, o “ele” (não-pessoa), que pertence à instância da língua e não do discurso. No entanto, *na* e *pela* enunciação essa aparente oposição *pessoa* (discurso)/*não-pessoa* (língua) dissolve-se, porque, ao colocar a língua em funcionamento, o locutor vale-se das formas da não-pessoa (língua), atribuindo-lhes referência que é no discurso e, ao fazer isso, o “ele”, não-pessoa, passa a figurar também como elemento subjetivo no funcionamento da linguagem (Silva 2009, p. 163-164).

Desta forma, podemos observar mais um elemento que aparece no jogo enunciativo, que é o elemento que permite todo este movimento do jogo enunciativo acontecer: a língua.

Aqui, é representado pelo pronome não-pessoa *ele*, a língua constituindo referência. Pela manifestação do locutor utilizando a língua para constituir-se e constituir o outro (*tu*) no jogo enunciativo, revela-se o quadro enunciativo: *eu-tu/(ele)*.

Silva (2009) organiza estes elementos em dispositivos que apontam a relação entre as instâncias de intersubjetividades e as relações de enunciativas. Estas relações são organizadas entre diádicas e trinitárias, *eu-tu* e *eu/tu*, vejamos os seus significados.

Relações diádicas:

- *eu-tu*: conjunção - esta relação ocorre na perspectiva aquisicional embrionária, ou seja, quando ainda a criança é muito pequena e a mãe verbaliza pela criança constituindo-a como o eu dessa relação diádica.
- *eu/tu*: disjunção - esta situação ocorre quando a criança já reconhece seu lugar na enunciação e, mesmo não usando a fala convencional, já toma seu lugar de fala.
- *eu-tu/(ele)* - o novo elemento, nesta situação, representa a referência, a ideia completa de um discurso, onde o outro (*tu*), dá sentido ao discurso que o *eu* enunciou.

Relações trinitárias:

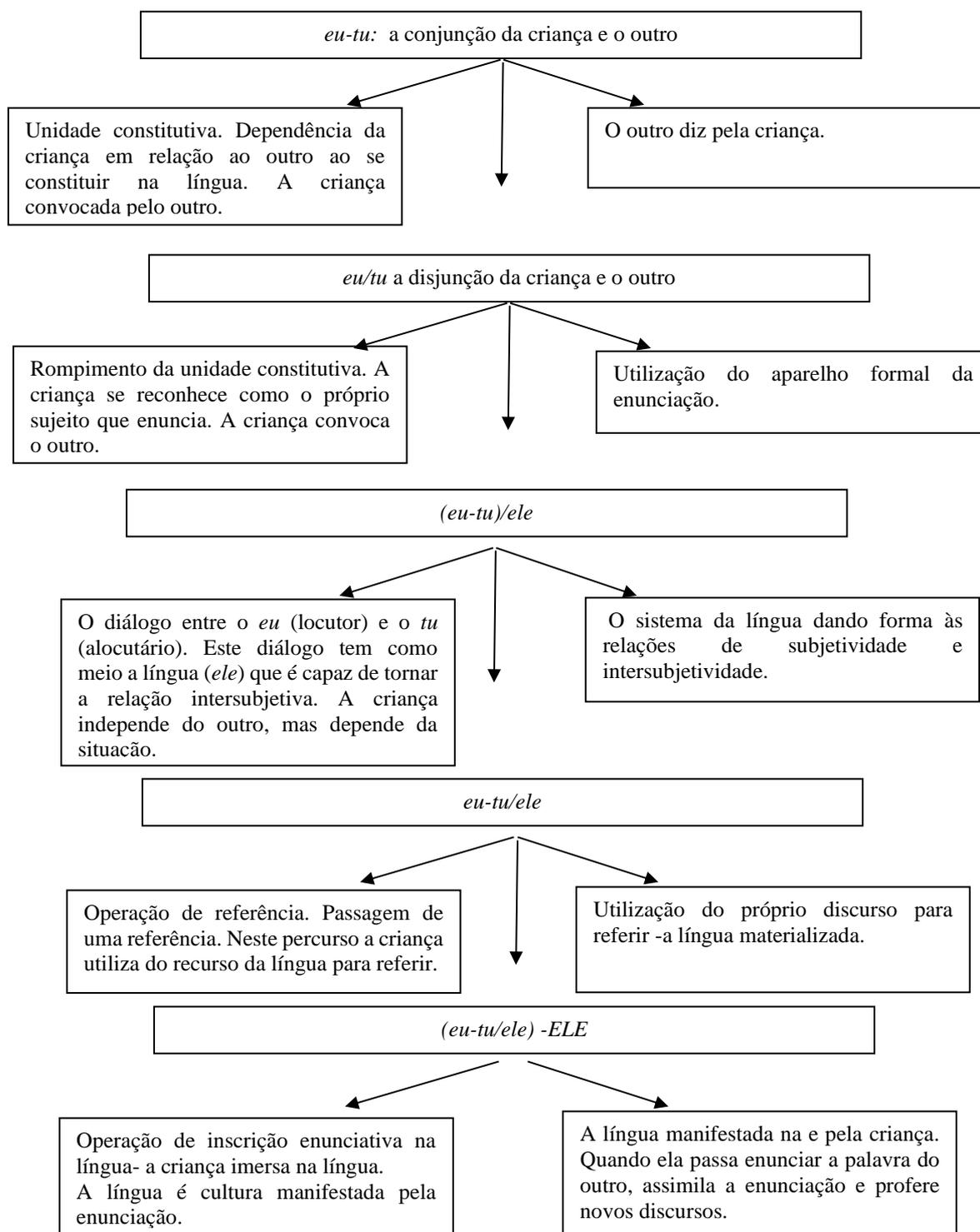
- *eu-tu/ele* - a criança se reconhece como parte do jogo enunciativo, reconhece o outro na estrutura do diálogo. A forma de discurso *ele*, não pessoa, é a língua permitindo o movimento para a subjetividade e intersubjetividade acontecer.
- *(eu-tu/ele)-(ELE)* - o *tu* da alocação constitui a intersubjetividade. Sistema tornando-se discurso e discurso tornando-se sistema e a cultura (ELE) que se materializa na relação constitutiva do *eu-tu*.

Através do ato de enunciação, destacamos as relações que lhe são constitutivas: as diádicas *eu-tu*, *eu/tu* e *(eu-tu)/ele* e as trinitárias *eu-tu/ele* e *(eu-tu/ele)ELE*. Com isso, procuramos mostrar como ocorre a instanciação da intersubjetividade na linguagem, a conversão da língua em discurso e atualização do sentido em palavra. Através do discurso, verificamos justamente a produção de referências pelo locutor e de correferência pelo alocutário, tratando, neste jogo, das formas e mecanismos enunciativos agenciados pela criança. (Silva, 2009. p. 220).

A citação nos apresenta a totalidade da criança na sua aquisição da língua, pois, ao realizar seu percurso pelas operações enunciativas, ela conquista o reconhecimento do sistema transferindo-o para discurso e de discurso para sistema.

No esquema abaixo, encontraremos o percurso percorrido pela criança nas relações enunciativas na perspectiva da aquisição de uma língua.

Figura 4 - Relações enunciativas para a aquisição da língua



Fonte: a autora, com base em SILVA (2009).

Podemos conduzir a compreensão desse percurso levando em conta a propagação da legitimidade da subjetividade e intersubjetividade presentes no movimento em que a língua é manifestada. Estes elementos formam um percurso entre os sujeitos envolvidos na enunciação.

Pelas relações diádicas e trinitárias ocorre a manifestação da *língua*, por meio desta *língua*, se propaga a irreversibilidade entre o *eu-tu*.

O *eu* somente deixa de ser *eu* quando o *tu* toma a temporalidade e o espaço de fala. Marca-se, com isso, a *intersubjetividade* constitutiva da língua em uso e a *não-referencialidade* desses elementos com relação à realidade. *Eu* e *tu* estão à nossa disposição e basta que alguém tome a palavra para que esses elementos “vazios” de referência tornem-se cheios, o que atualiza a nossa capacidade de simbolização. (Silva, 2009, p. 169).

A travessia da subjetividade para a intersubjetividade ocorre quando o *tu* toma o espaço e o lugar de fala. A intersubjetividade é marcada pelas relações de *eu-tu* e *eu/tu*. A disjunção entre *eu* e *tu* é a marca da subjetividade.

Essa relação tem, pela temporalidade, a possibilidade de irreversibilidade constante, já que *tu* pode inverter-se em *eu* e *eu* pode-se tornar-se *tu*. Essa característica de *inversibilidade* não é possível na relação dessas pessoas como *ele*, visto a terceira pessoa não designar os sujeitos constituídos na enunciação. Nesse jogo de irreversibilidade, *eu* e *tu* são *únicos*, instituindo-se como *pessoas no discurso* e *não predicando* qualquer coisa fora da alocação. (Silva, 2009, p. 169).

A criança pertence a um espaço enunciativo como falante/ouvinte de uma língua materna e se desloca para o lugar de escrevente desta língua falada, ocorrendo um movimento do protagonista falante para o protagonista escrevente. Nesse movimento, podemos considerar que a criança é convocada pelo outro a ser um escrevente. Essa relação que se instala entre a criança e o outro provoca um novo movimento, uma vez que a criança passa a convocar o outro a ser leitor de seus escritos.

Queremos focar no dispositivo enunciativo elaborado por Silva (2009), (*eu-tu/ele*)-*ELE*, pois será este dispositivo que norteará a análise da pesquisa, já que os dados coletados são de crianças já escreventes constituídos. Dessa forma, encontraremos todos os outros dispositivos nesse percurso de análise.

A estrutura desse dispositivo apresenta a constituição de duas alteridades: *tu*-alocutário e o *ELE*-cultura. São essas alteridades que formam a condição da existência de discurso onde o *tu* e o *ELE* ocupam seus lugares no jogo enunciativo. A língua, por sua vez, é vista pela criança como possibilidade de mundo, ocorrendo a interdependência da pessoa (*eu-tu*) e não pessoa (*ele*), tendo acesso a simbolização a toda possibilidade que a língua oferece. Portanto, o *ele* traz para o *tu* a presença no discurso de uma cultura que Silva (2009) apresenta como *ELE*. Dessa forma:

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

A cultura é um elemento ausente na sequência dos elementos do quadro do discurso, mas se faz presente pela função constitutiva que exerce nesse quadro. O *ELE* é fundante nessa estrutura, mesmo ausente na sua materialidade se faz presente nas relações do *eu-tu* ao representar a cultura na intersubjetividade dessa relação. Os valores, os recursos linguísticos e tudo que surge no jogo enunciativo é a cultura tomando presença do discurso.

A ortografia faz parte destes recursos linguísticos, é uma representação da cultura, e, portanto, parte de uma língua. Representamos uma língua através da ortografia, nos apropriamos dela para representar as palavras. A ortografia é uma representação cultural, histórica representadas pelos valores e tradições de uma sociedade. Todavia, ela é parte cultural da identidade de uma sociedade. Sendo assim, a constituição do *ELE*-cultura também é composto pela escrita das palavras, a ortografia.

Dessa forma, fazendo sua passagem pelos dispositivos, a criança se instaura na língua, podendo utilizar todos os recursos que essa estrutura pode oferecer fazendo dela um sujeito de linguagem.

Na próxima seção, poderemos analisar como esses recursos se movimentam nas enunciações escritas presente nas palavras que se desenham quando traçadas no papel. Afinal, como podemos perceber a escuta no traçado das palavras? É possível materializar essa escuta utilizando a escrita para materializá-la? Quais os elementos presentes na grafia que tornam ela uma enunciação visual? Com esses questionamentos, adentramos em uma nova possibilidade de enunciação: a língua em imagem.

3.6 A escuta entre enunciações escritas e a escrita⁶

Nessa seção, o artigo de Oliveira (2021), *O vir a ser escrevente: a criança entre as conversões sistema-discurso e fala-escrita na aquisição da escrita*, contribui para uma reflexão

⁶ Título inspirado no artigo de Oliveira (2021), “O vir a ser escrevente: a criança entre as conversões sistema-discurso e fala-escrita na aquisição da escrita”.

que promove a discussão do ser escrevente. Na perspectiva enunciativa, contudo, faremos relações entre os conceitos já vistos nos capítulos anteriores com as conversões apresentadas pelo autor citado para compreender o movimento do ser escrevente.

Para pensarmos na aquisição da escrita, segundo a teoria da enunciação benvenistiana, precisamos pensar em conversão. A conversão é a manipulação do sistema de uma língua atualizado em discurso. Nessa perspectiva, podemos dizer que convertemos a fala em escrita e, já que fala e escrita fazem parte de um mesmo sistema, é possível converter uma em outra pela materialidade da língua.

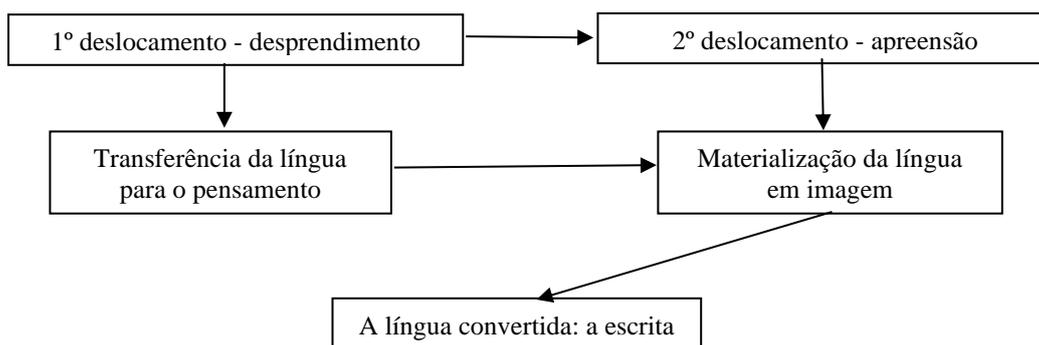
Tanto a fala quanto a escrita se materializam. Um sistema abstrato se convertendo em um sistema concreto, onde a fala materializa língua para quem a ouve e a escrita torna-se visível a quem a lê. Converter a língua em imagens é abstrair-se de sons e transformá-la em imagem, garantindo o mesmo sistema em grau mais profundo que continua disponível em “um único sistema: o sistema linguístico”. (Oliveira, 2021, p. 11).

Com a escrita o locutor deve-se desprender da representação que tem instintivamente do falar enquanto atividade, enquanto, exteriorização de seus pensamentos, enquanto comunicação viva. Deve tomar consciência da língua como realidade distinta do uso que dela faz: isso já é uma operação muito trabalhosa- como bem sabem, por experiência, aqueles que ensinam os rudimentos da escrita às crianças. (Benveniste, 1968-1969/2014. p.129).

Assim, Benveniste usa a expressão “tomada de consciência”. Oliveira (2021) se refere a esta expressão como ocorrente em dois momentos: a 1ª tomada de consciência e a 2ª tomada de consciência. Importante salientar aqui que não utilizaremos estas palavras “tomada de consciência”, pois não acreditamos que seja possível perceber se a criança toma consciência desse movimento da língua. Dessa forma, salientamos que utilizaremos como substituto deste conceito a expressão “deslocamentos linguísticos nas conversões de uma língua em uma imagem de língua”.

O primeiro deslocamento trata do desprendimento da língua falada. Esse desprendimento leva para um afastamento da língua falada, deslocando-se para a percepção da conversão desta fala para a imagem de língua. A criança se desloca entre as formas falada e gráfica da língua percebendo que ela pode ser um escrevente e representar uma língua escrita. “A língua convertida, de repente, em uma imagem de língua” (Benveniste, 1969/2014. p.129). É a transferência da língua ao pensamento. Esse movimento precede o segundo deslocamento que consiste em materializar a língua representada agora em imagem.

Figura 5 - Deslocamentos no simbólico da linguagem



Fonte: a autora (2023).

Benveniste (2014) descreve quatro abstrações que caracterizam a aquisição da escrita. As três primeiras se referem ao primeiro deslocamento, e a quarta abstração se refere ao segundo deslocamento.

A primeira abstração trata da “necessidade ou vontade de falar” (Benveniste, 1969/2014, p. 130). Quando o locutor exerce sua fala para ter um resultado, ele utiliza a língua para exercer sua vida no cotidiano. A segunda abstração consiste na objetivação, ou seja, a percepção de que um dado linguístico pode ser representado em imagem. Já a terceira abstração ocorre no deslocamento de compreender que não basta mais uma língua que se dirija a alguém, mas de uma língua “de qual não se sabe quem a fala nem quem a ouve”. (Benveniste, 1969/2014. p. 131). A quarta e última abstração se dá no deslocamento da percepção de uma língua convertida em imagem dando o processo da aquisição da língua escrita. Aqui, inicia o segundo deslocamento no simbólico da linguagem, o sistema linguístico se materializa efetivamente em imagem de língua.

Outro nível de abstração é imposto a quem tem acesso à escrita, a saber: não somente a consciência - ainda que fraca - do falar transferido à língua, isto é, ao pensamento - na verdade das palavras - representada em imagens materiais. Da palavra ao desenho da palavra realiza-se um salto imenso, do falar à imagem simbólica do falar. (Benveniste, 1968-1969/2014. p. 132).

Benveniste contempla, no segundo deslocamento, o ato de apreensão. Aqui, ocorre a exteriorização do pensamento em língua escrita. O ato de capitalizar a linguagem interior e transcendê-la para a materialidade consiste em uma atividade total de uma língua. Esse movimento entre o primeiro deslocamento e o segundo deslocamento é um processo complexo e individual que ocorre com cada locutor na sua experiência de língua até a língua na realização gráfica.

[...]a abstração é uma característica do homem como ser simbólico e racional. De acordo com Benveniste, tais simbolismo e racionalidade permitem ao humano construir representações das coisas e operar sobre elas, classificando a realidade e transformando simbolicamente os elementos da experiência em conceitos distintos dos objetos concretos que representam, em um processo revelador do poder racionalizante do espírito – o termo é do linguista. Esse processo é igualmente revelador do poder estruturante do simbólico – o termo é nosso –, uma vez que é a faculdade simbolizante que está na base da organização da língua em suas realizações vocais/fônicas e gráficas e, pela língua, da organização da sociedade, do pensamento e da realidade. O simbólico é, pois, é o traço mais definidor da humanidade. (Silva; Oliveira; Diedrich, 2020, p. 269-270).

Nós, analistas, não temos acesso à linguagem interior, pois quem tem acesso a ela é somente o locutor. O material a que temos acesso será a conversão desta linguagem interior para língua em imagem.

A passagem que a criança realiza para ocorrer a aquisição da língua grafada ocorre nas três primeiras abstrações. A criança manifesta a língua para realizar-se como sujeito na sociedade. A língua manifestada no seu ato tornando a criança sujeito. Ao iniciar o deslocamento do aspecto fônico da língua para a imagem deste sistema, ocorre um afastamento entre a criança e a língua que era tão íntima dela, passando a ser transposta do seu próprio pensamento e materializada em imagem de língua. Este deslocamento ocorre pela abstração que a criança necessita fazer.

Se procede minha interpretação, tanto a escrita quanto a fala seriam transposições/elaborações/exteriorizações da linguagem interior, de maneira que haveria tanto um “mecanismo de conversão em (discurso) escrito quanto um “mecanismo de conversão em (discurso) falado. (Oliveira, 2021. p. 13).

O que garante a conversão da língua em discurso ou discurso em língua são as formas *eu-tu* que comparecem na atualização cada vez que o *eu* enuncia. As crianças têm acesso ao sistema da língua pelo discurso produzido pelo outro e é neste discurso atualizado que a criança abstrai o sistema e então o converte em discurso.

Entendo que, se o locutor (um já falante) opera sem dificuldades a conversão da língua (sistema já estabelecido) em discurso, essa conversão não é pacífica para a criança (um falante em devir), a qual não tem ainda um sistema consolidado para discursivizar. Assim, antes converter uma língua que ainda não existe em discurso, a criança precisa converter o discurso em língua. (Oliveira, 2021.p. 5).

Neste sentido, para enunciar a criança precisa ser ouvinte⁷ de uma língua. Já na escrita, não ocorre da mesma forma. A criança, para ser um escrevente, precisa ser ouvinte de leituras

⁷ O termo “ouvintes” não necessariamente diz respeito aqui ao sentido de audição, mas trata-se de uma referência à percepção de uma língua.

realizadas por leitores que já dominam a escrita, para perceber as formas que compõem a língua em imagem.

Segundo a reflexão de Silva (2009), a aquisição da língua falada no período mais embrionário, o adulto institui o *eu* na criança pequena quando ela não tem seu lugar de fala constituído, pois ela ainda não tem o sistema da língua-discurso adquirido. Na situação de atualização do discurso escrito não ocorre da mesma forma, pois nem sempre há a conjunção do *eu-tu*, ou seja, o adulto não constitui o *eu* escrevente escrevendo diretamente para a criança. A criança simplesmente percebe que existe uma escrita porque um adulto escreve.

Na situação de escrevente, encontramos uma criança em um mundo de escrita. Essa escrita não é realizada especialmente para a criança, ela está para todos que ali podem ler. No caso da fala, encontramos um adulto que institui o *eu* da criança pelo discurso pessoal, o discurso entre duas pessoas, possivelmente entre mãe e filho(a). Porém, não encontramos situações como as da fala para constituir um escrevente. Alguém lê para a criança uma escrita, levando a criança a perceber o sistema de língua em imagem. Muitas vezes, é na escola que alguém escreve para constitui-la como escrevente.

A constituição do *eu falante* se estabelece imediatamente desde o nascimento, a relação do *eu-tu* na conjunção. O ambiente onde a criança está, desde seu nascimento, é propício para o mergulho dela no sistema-discurso falado. Os adultos que a cercam manifestam o sistema-discurso naturalmente. Quando tratamos de sistema escrito, esse movimento de discurso-sistema escrita passa a ocorrer de modo diferente, já que nem sempre há o *eu-tu* na conjunção entre a criança e o outro.

Mesmo sabendo que o sistema de escrita encontra-se em qualquer lugar em que a criança esteja e que ela manuseia este sistema mesmo que embrionamente, algumas vezes, é na escola que o movimento de discurso escrito passa a ser validado pela sociedade.

Para a língua entrar em ação ela simplesmente acontece no dia a dia dos indivíduos. A criança nasce e o mecanismo da língua acontece a cada instante. Quando tratamos da escrita, algo diferente acontece, pois a escrita não é uma representação da fala. Ela exige a necessidade de aprender habilidades e atribuições de um sistema cultural maior, pois na escrita as normas e a convencionalidade de uma língua se fazem presente. Os padrões da escrita são formalizados, e isso requer de um escrevente, habilidades de reconhecer este sistema estruturado.

Além disso, a escrita perpetua o tempo e o espaço deixando as marcas de uma cultura como testemunha de um sistema gráfico. O sistema gráfico de uma língua é profundo em um grau de abstração avançado. Benveniste afirma: “A escrita é um sistema que supõe uma abstração de alto grau: abstrair-se do aspecto sonoro -fônico- da linguagem, com toda sua gama

de entonação, de expressão, de modulação” (1968-1969/2014, p. 128). Portanto, para pensar na imagem de língua é necessário alcançar os níveis mais profundos de abstração de um sistema linguístico. A escrita está ligada intimamente com a fala, mas possui características específicas e complexas.

Silva e Oliveira (2021), no artigo *Nos rumores da língua: A escuta entre as enunciações falada e escrita da criança*, nos permitem entender melhor a relação entre o aspecto fônico da língua convertida em imagem de língua. Para tanto, os autores concentram os estudos na necessidade de escuta na constituição da criança que fala para a criança que escreve.

É comum concentrarmos nossa atenção em quem enuncia (*eu*), pois é o locutor quem promove uma situação de diálogo. Todavia, no referido artigo, o foco de análise é em quem recebe o ato enunciativo (*tu*). O alocutário ao receber o ato enunciativo conduz os *deslocamentos* enunciativos.

O artigo citado aborda três pontos para estabilizar uma reflexão, nomeados de “pontos de ancoragem”. O primeiro ponto se refere à relação de *emissão-recepção*. Nessa situação, a referência tratada é sobre os sons emitidos durante a enunciação “trata-se de emitir sons para se declarar como locutor (aspectos de subjetividade) e implantar um “outro” diante de si (aspecto de intersubjetividade enunciativa)” (Silva; Oliveira. 2021, p. 170). Não se trata apenas do outro (alocutário) escutar, mas o próprio locutor-emissor escutar a própria enunciação. O ato de escuta entra no jogo enunciativo como fenômeno que conduz o próprio ato de enunciação.

A emissão e a percepção vocais são, portanto, atos enunciativos, isto é, atos de conversão da língua-sistema em língua-discurso, por meio dos quais o homem se institui falante na aquisição da língua e sujeito a cada tomada de palavra ao longo da vida. (Silva; Oliveira, 2021, p. 170).

No segundo ponto de ancoragem, o olhar passa também a se deter não apenas na enunciação de quem toma a fala ou escrita como ato enunciativo. A escuta e a leitura também são atos de enunciação. É na presença do *tu* que se estabelece a intersubjetividade. O *tu* também é uma referência para o *eu*, pois ele recria a relação entre o *eu-tu*. A escuta vai além do ato físico do aparelho auditivo. É necessário um movimento de compreensão dos sons emitidos no ato enunciativo que proporciona o reconhecimento do *eu* na enunciação. Esse ato leva o locutor e o alocutário a mediar o diálogo.

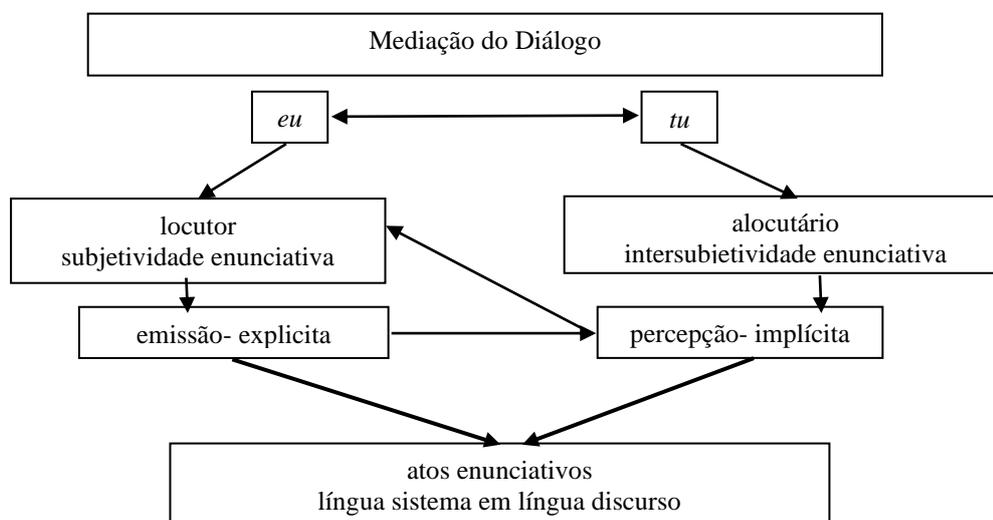
Essa enunciação explícita de retorno posterior (a emissão vocal) torna-se possível por haver uma enunciação implícita de retorno anterior como mediadora do diálogo (a

percepção escuta). Com efeito, vinculada ao aspecto vocal da enunciação, a escuta parece estar no meio do caminho das emissões vocais e ser o que possibilita a inversibilidade das pessoas no ato enunciativo falado. Se há inversibilidade *eu-tu* nas emissões vocais, ou seja, nos atos enunciativos falados, também há essa inversibilidade nas percepções vocais, isto é, atos enunciativos de escuta. (Silva; Oliveira, 2021. p. 171).

Ao escutar uma enunciação já se tem uma enunciação implícita interiorizada no alocutário e, ao se expor essa enunciação, ela deixa de ser implícita e passa a ser explícita. Assim, essa exposição de enunciações implícita e explícita se torna a “mediadora do diálogo”. Esse movimento que ocorre entre o locutor e alocutário traspõe a enunciação para um nível mais profundo, dado que a escuta se evidencia no discurso trazendo a enunciação materializada pela língua falada. O alocutário ao receber a enunciação explícita realiza uma mediação promovendo assim o diálogo entre o locutor e alocutário.

O que acontece quando a enunciação está em ação? No ato real alguns elementos fazem com que se materialize a língua, trazendo para o jogo da enunciação o diálogo que por sua vez movimenta a subjetividade e a intersubjetividade evidenciando os sujeitos enunciativos. O quadro a seguir sintetiza esse movimento da enunciação na mediação de diálogo.

Figura 6 - A condição de diálogo



Fonte: a autora (2023).

O terceiro ponto de ancoragem se refere à enunciação falada e enunciação escrita. Aqui, um grande deslocamento ocorre: a língua em movimento na enunciação escrita. Quando tratamos da enunciação falada, as relações baseiam-se na *emissão e percepção*, já na enunciação *escrita* a relação se faz presente na relação de *escrita-leitura*.

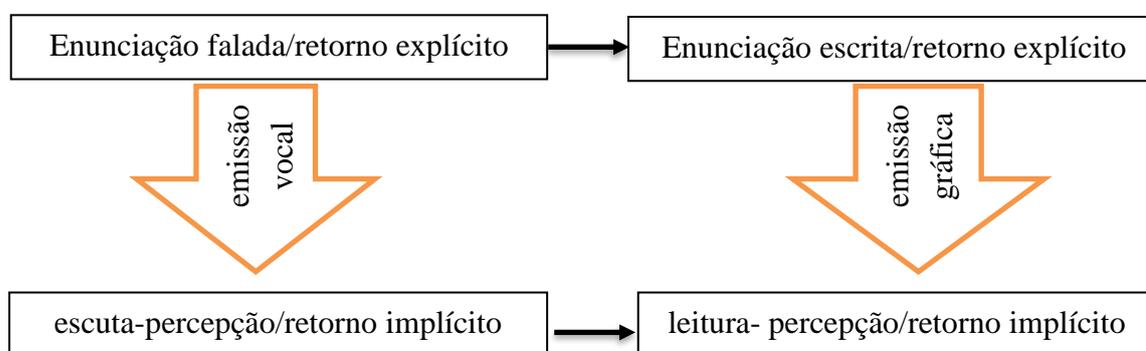
Porém, uma importante questão deve ser levada em conta ao pensarmos na escrita como enunciação: a temporalidade. Na enunciação *falada*, a *escuta-percepção* acontece de modo

imediatamente, simultâneo na enunciação entre o *eu* e o *outro*. Já no que diz respeito à enunciação gráfica, esse tempo ocorre posterior ao tempo da escrita. Mesmo que a leitura ocorra imediatamente após a produção, o retorno implícito só ocorrerá após a escrita, que poderá acontecer a qualquer momento, recente ou o mais longínquo no tempo. Sendo assim, a enunciação escrita somente será atualizada quando o leitor obtiver através da leitura a percepção da emissão gráfica ocasionando o retorno implícito da percepção podendo transformar-se em uma enunciação falada e ou escrita: uma correferência.

Portanto, se aquele que escreve se enuncia ao escrever (no ato de emissão gráfica) e faz os outros (no ato da percepção gráfica) se enunciarem no interior de sua escrita cremos que também aquele que fala se enuncia ao falar (no ato de emissão vocal) e faz os outros (no ato da percepção vocal) se enunciarem no interior de sua vocalização. (Silva; Oliveira, 2021, p. 172).

A escuta implica diretamente na enunciação implícita. Por isso, podemos considerar a escuta como ato enunciativo. É nessa “instância mediadora” que se estabelece o diálogo, portanto, a enunciação. A escuta como movimento do ato enunciativo permite a abertura para correferência, abrindo possibilidades para a aquisição da língua.

Figura 7 - Escuta e leitura- instância mediadora da enunciação



Fonte: a autora (2023).

Sistematizando os conceitos vistos nesta seção, consideramos que a enunciação é o ponto de partida para a ação da aquisição da escrita. É por ela que a natureza da linguagem é ativada, podendo ser revelada em língua. Essa língua é materializada em fala e escrita.

A criança é inserida na língua pela enunciação, realizando a passagem pelas relações enunciativas demarcados por Silva (2009). Ao chegar no dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE* utiliza a língua na sua complexidade, podendo enunciar e constituir a simbologia de uma língua. Entretanto, podemos afirmar que a leitura pode levar a uma nova escrita do que se leu.

Nesse percurso da criança na língua, observa-se a função de todos os elementos que compõem essa passagem da criança pela aquisição da língua. O locutor, o alocutário, a língua e a cultura, elementos que marcam a realização da aquisição.

Consideramos que a criança, ao passar pela aquisição da língua falada, inicia uma nova jornada: a conversão de uma língua falada para uma língua escrita. Percebemos que a criança, ao materializar essa língua falada em escrita, precisa se desprender da fala para deslocar-se a uma representação de imagem de língua.

Quando a língua é colocada em emprego, independente da forma como é manifestada, ela é compartilhada. No instante em que ela é revelada no formato escrito, exige do sujeito uma compreensão de regularidades que estruturam esta língua. Para escrever, a criança aciona os suas histórias de enunciações faladas sobre o que já sabe da língua e cria hipóteses para representar graficamente o que ainda não sabe. Este processo de ressignificação da linguagem pode ser explorado com as crianças para que ela tenha condições de compreender este sistema escrito.

É olhando para este conceito maior que podemos pensar neste sistema, nas estruturas e, então, pensar nos erros cometidos pelas crianças e analisar por que eles acontecem. Por isso, é fundamental criar situações que proporcionem uma reflexão sobre a escrita correta das palavras das crianças com as próprias crianças. Afinal, elas nos dizem muito sobre o que sabem da língua utilizando a própria língua para manifestar seus saberes.

Neste sentido, não basta somente entender as normas ortográficas. Se isso é insuficiente, de que formas pensar normas ortográficas está relacionada a uma perspectiva enunciativa de língua?

A resposta, em nosso trabalho, encontra-se nas relações enunciativas.

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade - que *eu* me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por eu. (Benveniste, 1958/2020, p.283).

Podemos dizer que, para pensar sobre a escrita correta das palavras, é necessário compreender que o ato enunciativo só existe nas relações *eu-tu*. Este ato em jogo apresenta os sujeitos na cultura da língua. A partir desta reflexão, podemos inferir que as normas ortográficas fazem parte de um sistema da língua e este sistema faz parte de uma enunciação, de um *eu cultural*. Antes de se pensar nestas normas, é necessário compreender este sistema:

(...) a língua seja um sistema em que nada signifique em si e por vocação natural, mas em que tudo signifique em função do conjunto: a estrutura confere às partes e a sua “significação” ou a sua função. Isso é também o que permite a comunicação indefinida: como a língua é organizada sistematicamente e funciona segundo as regras de um código, aquele que fala pode, a partir de um pequeníssimo número de elementos de base, constituir signos, depois grupos de signos e finalmente uma variedade indefinida de enunciados, todos identificáveis por aqueles que os percebe pois o mesmo sistema está estabelecido nele. (Benveniste, 1963/2020, p. 34).

Conseqüentemente, para compreender os erros ortográficos cometidos pela criança, é importante compreender a constituição do entrelaçamento da fala e escrita no momento em que a oralidade é manifestada na escrita por ela. Trazemos um exemplo para elucidar esta ideia: quando a criança escreve *caza* para *casa*. Esta tomada de decisão, de usar “Z” ou “S”, ocorre quando é acionado um diálogo entre a criança e o seu próprio saber. É manifestado na escrita sua experiência constituinte da fala, este entrelaçamento do som constituído na fala é manifestado na escrita. Conforme coloca Benveniste (1969/2014), “Toda aquisição da escrita supõe uma série de abstrações. Há uma súbita conversão da língua em imagem da língua” (1968-1969/2014, p. 130).

Entretanto, é importante deixar claro que mesmo a fala e a escrita sendo consideradas formas de enunciação por Benveniste, esses dois atos são configurados como processos diferentes.

Seguindo essa perspectiva, é importante visualizar os conceitos que mapeiam esta pesquisa. A fala e a escrita são atos que configuram um sistema de comunicação, ou seja, a linguagem como produto enunciativo. Todavia, a forma como estes atos se configura na ação do sujeito que as utiliza são distintos.

Como já foi colocado anteriormente, o ato de enunciar pela fala é um ato que acontece naturalmente, já que, desde a concepção, o sujeito está instaurado na língua. Contudo, no momento que ele utiliza a escrita como ato enunciativo, outros mecanismos da língua precisam ser evidenciados por quem anuncia.

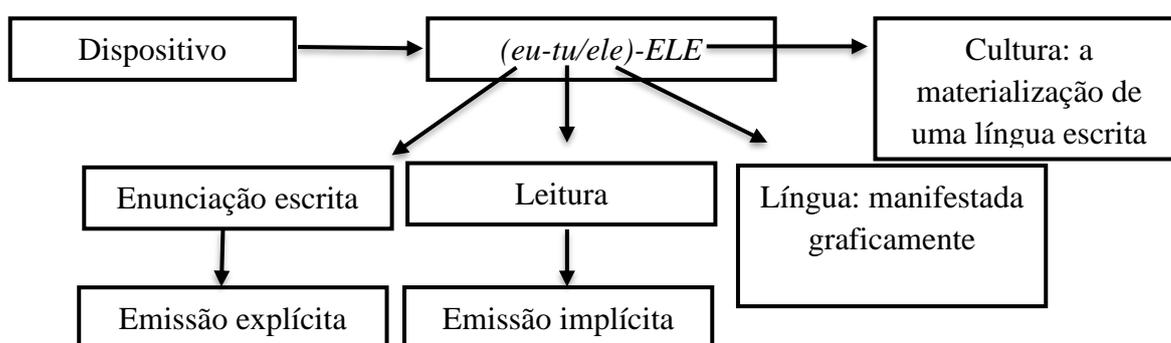
O escrevente se coloca em uma posição de um *eu* que escreve para um *tu*, mas, ao ler sua escrita, ele se coloca como *tu* dessa experimentação. Assim, a experiência de um escrevente que enuncia provoca uma situação de subjetividade dessa língua impressa. Esse sujeito que se coloca como *eu-tu* vivencia experiências distintas para que o ato enunciativo seja realizado.

Ao final deste capítulo, verificamos em uma perspectiva enunciativa, a ocorrência da aquisição da língua escrita. Para tanto, a aquisição ocorre no percurso percorrido pela criança dentro do jogo enunciativo pelas formas linguísticas *eu-tu*. Cada forma tomando seu espaço na língua e na cultura evidenciando um sujeito que se manifesta na e pela língua.

Enquanto percebemos um sujeito enunciando, tomando a forma linguística *eu*, apresentando o retorno enunciativo explícito, olhamos também para o sujeito que significa a língua, o *tu* que na sua escuta/leitura traz o retorno implícito no jogo enunciativo. Assim, se dão os deslocamentos simbólicos da língua, levando o sujeito falante para um sujeito escrevente, tornando a língua convertida em imagem de língua, a escrita.

A figura abaixo representa a conversão da língua em imagem.

Figura 8 - A conversão da língua em imagem: a escrita a partir do dispositivo: (*eu-tu/ele*)-*ELE*



Fonte: a autora (2023).

A partir do quadro resumitivo, observamos os conceitos tratados neste capítulo que, naturalmente, nos levarão a conhecer o próximo, já que ele norteará a metodologia desta pesquisa, respaldado nas formas metodológicas enunciativas que serão apresentadas no capítulo subsequente.

4 UMA INVESTIGAÇÃO METODOLÓGICA: A ENUNCIÇÃO NA ESCRITA CONVENCIONAL DAS PALAVRAS

O objetivo deste capítulo é situar a pesquisa em seu escopo metodológico. Para tanto, queremos: a) conceitualizar práticas languageiras de acordo com a perspectiva enunciativa analisada nessa pesquisa; b) apresentar a proposta languageira aplicada com as crianças envolvidas na pesquisa bem como os procedimentos das coletas de dados flagrados durante a proposta; c) descrever, à luz do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE*, as relações enunciativas implicadas na apropriação das convenções ortográficas por um grupo de crianças escreventes.

4.1 O corpus

O corpus da pesquisa é constituído por enunciações faladas e escritas de seis crianças que frequentam o ensino fundamental da Educação Básica. Importante salientar que esta pesquisa não é realizada numa instituição, mas a partir de ações promovidas pela pesquisadora em encontros semanais com as crianças. Essas crianças têm entre 10 e 13 anos, são moradoras do bairro Planaltina e Bom Jesus, da cidade de Passo Fundo. Os encontros analisados ocorreram na residência da pesquisadora durante os meses de abril a junho de 2023.

O critério de escolha das seis crianças participantes do projeto foi pela proximidade que se desenvolveu com elas no período de pandemia, pois, enquanto as escolas estavam fechadas, muitas crianças se reuniam na frente da casa da pesquisadora para ocupar o tempo.

Enquanto trabalhava com seus alunos de escola particular de forma online dentro de casa, estas crianças se reuniam com suas bicicletas e bolas e ficavam brincando por perto. Muitas delas solicitaram ajuda com as atividades escolares, pois sabiam que a pesquisadora é professora.

Além disso, os pais também pediam ajuda para que os filhos fizessem atividades de acordo com a solicitação escolar. Portanto, em virtude desses acontecimentos, reunir novamente essas crianças foi uma oportunidade para realizar a pesquisa e tornar esses momentos significativos para os envolvidos. O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética da Universidade de Passo Fundo e foi aprovado, conforme parecer número 5.764.068.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: a) a descrição da proposta de atividades languageiras para coleta de dados que como já esclarecido, foi constituído por falas e escritas das crianças; b) a catalogação dos dados enunciados pelas crianças e pela pesquisadora que, além de observadora das ações, também estava presente com produções

enunciadas juntamente com as crianças. Dessa forma, a pesquisadora faz parte do corpus; e, por fim, c) a transcrição dos dados que serão objeto das análises do próximo capítulo.

4.2 Práticas linguageiras: a proposta

Os objetivos desta seção são: 1) conceitualizar práticas linguageiras, de acordo com a perspectiva enunciativa analisada nessa pesquisa; 2) apresentar a proposta linguageira aplicada com as crianças envolvidas na pesquisa, bem como os procedimentos das coletas de dados flagrados durante a proposta.

O percurso adotado para essa metodologia estabelece-se a partir da perspectiva enunciativa. Para tanto, as propostas foram pensadas para as crianças que as realizariam com o intuito de capturar as relações enunciativas. A proposta de práticas linguageiras pensada para essa captura está vinculada à literatura.

Nesse sentido, o propósito de escolher a literatura como fonte que alimente essas práticas vem do fato de acreditarmos que ela é uma aliada, que aproxima as crianças de uma linguagem única, em que cada um pode explorar o mais íntimo de si. A literatura tem o papel de flagrar as relações enunciativas entre as crianças escreventes, possibilitando ao corpus desfrutar de momentos da emoção, da estética e da poesia que as histórias e os poemas podem causar.

Essas práticas, além dos objetivos já descritos, também têm finalidade de privilegiar os momentos de infância, da imaginação e a memória vivenciada pelas crianças. A cada encontro, apresenta-se uma proposta que potencializa a escrita e, para se fazer presente no campo de discussão, de tomadas de decisões para a escrita correta das palavras. Cada proposta é descrita aqui e nomeada como “Práticas Linguageiras 1”, chegando a cinco práticas linguageiras, ao total.

a) Práticas linguageiras 1: da leitura para a escrita- o poético como ponto de partida

As crianças foram recebidas no pátio de casa. Um tapete, livros, lápis e borracha. Assim, foi o convite que levaram as crianças a escreverem. Cada um que entrava pelo portão, era convidado a se sentar e escolher um livro para ler. Depois de uma breve exploração na literatura disponível⁸, escolhemos um dos livros para ser lido. Após a leitura, voltamos ao texto para

⁸ O critério dos livros escolhidos para este primeiro momento das práticas linguageiras foram os que possibilitavam a escrita poética. Livros selecionados com antecedência e que fazem parte da biblioteca pessoal da pesquisadora.

conversar sobre as impressões pessoais de cada criança. O objetivo desse momento era oportunizar às crianças falarem e interagirem umas com as outras sobre suas percepções. A partir de então, foi lançada a proposta de escrita: escrever uma poesia sobre algo que elas gostassem muito de comer e as sensações que elas tinham ao degustar determinado alimento.

É importante salientar que a proposta partiu da leitura do livro intitulado *Sopa*, de Raquel Cané, que, por meio das ilustrações, leva o leitor as lembranças da infância vivenciadas com a avó. A obra faz o leitor viajar pelos sabores, cheiros e sensações que o enchem de alegria e amor. Para escrever, as crianças se dirigiram à mesa que também se localizava no pátio, próximo ao tapete de livros, e, com suas folhas e lápis em mãos, deram início à jornada das práticas de escrita.

b) Práticas linguageiras 2: revisitando a primeira escrita

Nessa prática, as crianças foram convidadas a reescrever seu primeiro texto. Nesse momento, percebemos que houve dificuldades para a primeira produção. Assim, resolvemos investir na escrita do texto poético. Contudo, é importante destacar que o objetivo não é ensinar a escrita de um gênero textual, mas provocar situações de escrita que possam gerar reflexões.

Para iniciar, realizamos a leitura do texto produzido pelas crianças e pedi para eles responderem as seguintes questões: “no dia desta atividade, solicitei que vocês escrevessem uma poesia. Vocês escreveram uma poesia?” O que é uma poesia? Como podemos dizer se o texto de vocês é ou não poesia?”. Outros poemas foram lidos para que as crianças pudessem observar as características do texto.

A partir das conclusões ditas pelas crianças, voltamos a história *Sopa*, relemos e analisamos o poético presente em cada página da história. Assim que concluídas as reflexões, solicitamos a reescrita das suas poesias. No final, cada um leu seus poemas, compararam a primeira e segunda versão das suas escritas e as crianças perceberam que existe o poético presente nas suas escritas, mas concluem que ainda não é uma poesia.

Por fim, escolhemos algumas palavras escritas por elas nos textos para identificarmos possíveis erros que possam ser transgredidos por uma criança que ainda tem dúvida ao escrever corretamente as palavras.

c) Práticas linguageiras 3: caça-erros

Para esse encontro, foi organizado um jogo de caça-erros. Foram preparadas algumas cartelas com trechos de livros. Algumas palavras foram escritas incorretamente. As cartelas

foram escondidas pelo pátio. Ao sinal, as crianças deveriam procurar as cartelas, ler, encontrar o erro e escrever a palavra errada em uma folha. Venceu a criança que encontrou o maior número de palavras. Destacamos que as palavras erradas se repetiram nas cartelas, pois o objetivo, além de encontrar o erro, era confrontar as ideias das crianças. Assim que a caçada dos erros encerrou, realizamos uma roda para fazer o levantamento dos erros encontrados. A partir deste momento, iniciou-se uma discussão sobre a escrita corretas das palavras.

d) Práticas languageiras 4: das brincadeiras de rua para a folha de papel- 1ª parte

As crianças foram convidadas a escrever em uma folha de papel uma lista das brincadeiras que elas mais gostavam de fazer na rua. Foi solicitado que ninguém comentasse com seu amigo sobre a lista que estavam escrevendo. Após todos terminarem, foi realizada a leitura destas brincadeiras e analisamos as repetidas e as que não eram repetidas.

Em roda, perguntamos: “como será que era a infância dos nossos pais e avós? Quais eram as brincadeiras deles?”. O objetivo desse momento era oportunizar a fala e a interação das crianças. A partir dos comentários surgidos em roda, lançamos um desafio: fazer uma entrevista com alguns moradores da vila.

Para isso, as crianças organizaram a entrevista. Com as perguntas em mãos, selecionamos as pessoas que entrevistaríamos. Elas optaram por três moradores: a tia Ivone, a tia Eliane e a Marisa. Fomos até a casa das convidadas. As crianças foram orientadas em como pedir permissão para a gravação e se a pessoa aceitava participar da pesquisa. A partir do aceite das três mulheres, as crianças realizaram a entrevista.

Ao voltar para a roda de conversa, lançamos um novo desafio: organizar um livro com algumas brincadeiras citadas pelas entrevistadas e outras brincadeiras que eles costumam brincar. Propusemos que planejássemos a estrutura do nosso livro partindo do seguinte combinado: colocar no livro ilustrações e a explicação de como funcionam as brincadeiras escolhidas. Também deixamos combinado que cada criança escolheria uma brincadeira para escrever e ilustrar.

e) Práticas languageiras 5: Das brincadeiras de rua para a folha de papel: 2ª parte

Nesse dia, combinamos com as crianças quais as brincadeiras que cada um ficaria responsável em escrever. A partir desse momento, folha, lápis e borracha foram as ferramentas que ocuparam a tarde de uma segunda-feira. Porém, antes da escrita, escolhemos qual a

brincadeira seria a primeira a ser registrada e fomos entender como ela funcionava e, em seguida, fomos brincar. Depois da diversão, nos reunimos para escrever. Nesse momento, discutimos como faríamos esta escrita. Levamos para as crianças alguns modelos de textos que proporcionassem uma análise de como elas poderiam escrever.

4.3 A composição dos recortes a partir do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE*: as relações enunciativas manifestadas e implicadas na apropriação das convenções ortográficas

Levando em consideração o tema desta pesquisa “as relações enunciativas no percurso da aquisição da escrita correta das palavras”, optamos pela coleta de dados formalizada, com encontros marcados e com o lançamento da proposta para as crianças.

Através das práticas languageiras, foi possível coletar tanto a escrita das crianças como falas que indicaram as relações no percurso da aquisição da escrita correta das palavras. Possuímos uma relação com as crianças e as crianças em si possuem uma convivência praticamente diária nas brincadeiras do dia a dia. Assim, a aplicação das práticas passou a ser manifestada tranquilamente pelos envolvidos na pesquisa.

Por esse motivo, aparecem diferentes relações durante a coleta dos dados: a) relação criança/pesquisadora, com a ocorrência de interferências através de perguntas para que se manifeste as questões da escrita das palavras; b) relação entre criança/criança na validação das informações referente a escrita das palavras; c) relação entre a criança e a escrita de outros protagonistas; d) a relação da criança com a própria escrita.

Estas relações compõem os dados desta pesquisa de forma que se torna visível a partir do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE* a apropriação da escrita correta das palavras. As práticas languageiras foram filmadas e catalogadas. O tempo de cada prática varia de uma hora a uma hora e 50 minutos. Contudo, apenas recortes das filmagens foram transcritas e que contemplam as análises decorrentes do tema.

Para o trabalho de análise desses dados, faz-se necessário criar categorias de análise que garantam uma metodologia enunciativa que contemple o problema desta pesquisa. Por isso, a seguir, descrevemos tais categorias, a fim de iluminar os aspectos analisados.

a) Os desdobramentos que os escreventes realizam para converter o discurso em sistema

Nesta situação, objetivamos analisar os procedimentos e ações que os escreventes acionam durante a tomada de decisão de escrever as palavras corretamente, na busca de entender as

relações a partir do dispositivo *(eu-tu/ele)-ELE*, para legitimação das dúvidas que surgem durante a escrita.

Em virtude da amplitude desta categoria, organizamos subcategorias para uma proposta mais assertiva nesta análise. São elas:

- Os procedimentos e as ações que os escreventes manifestam na conversão do discurso sistema entre as relações da criança escrevente e a pesquisadora.
- Os procedimentos e as ações que os escreventes manifestam na conversão discurso sistema entre as relações da criança escrevente e as outras crianças escreventes.
- Os procedimentos e as ações que os escreventes manifestam na conversão do discurso sistema entre as relações da criança escrevente e a própria escrita.

Pela capacidade que a criança tem de navegar entre o discurso sistema, podemos ver a língua definida pelo outro nas relações que constitui esta língua. Através do uso do discurso, se manifesta o sentido da palavra. Uma língua abstrata com suas normas e estrutura, o escrevente cria o sentido através da relação entre *(eu-tu/ele)-ELE*. A transformação do discurso em sistema comporta um nível de abstração profundo que capacita a criança a transformar o discurso em sistema possibilitando a descoberta de regularidades composto em uma língua como no caso desta pesquisa, a ortografia.

b) As relações que levam o alocutário a correferir manifestando a intersubjetividade na escrita

Nesta situação, capturamos momentos em que o escrevente busca enunciações já vivenciadas para validar sua escrita, convocando o outro a firmar sua decisão ou a trazer a evidência da dúvida. Aqui, a dúvida torna-se o mecanismo para projetar a intersubjetividade na escrita. A pergunta como estratégia para manifestação da intersubjetividade, tornando o caminho da decisão ortográfica eficaz e decisiva.

A manifestação da escrita correta é fundamental para que a comunicação da escrita atinja seu real objetivo que é o da correferência. O leitor se apropriando da escrita, manifestando a intersubjetividade do outro no seu próprio uso da língua.

4.4 A transcrição dos dados: das práticas languageiras à documentação dos fatos

O desafio desta seção é explicar como os dados da pesquisa são documentados. Da fala para a documentação gráfica, o quanto de individualidade há nos fatos trazidos nas falas e escritas das crianças? A cada interação das crianças através da fala ou da escrita há atos

individuais. A realidade e cada ato enunciativa são únicos e complexos. Por esse motivo, a natureza dinâmica de registro da transcrição deve ser construída pelo pesquisador.

Não podemos nos limitar somente no registro do que é dito e escrito pelas crianças. É necessário considerar elementos interpretativos que possibilitam a compreensão da transcrição. Afinal, o que pode estar em evidência nas palavras não ditas e não escritas da criança? O reflexo desta complexidade precisa ser levado em consideração no momento da documentação dos fatos capturados durante a transcrição, além disso:

Há a implicação da complexidade dos fatos com os quais se trabalha. Em pesquisas cujo foco de investigação são as especificidades da realização vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem, por exemplo, o pesquisador é levado a observar fenômenos de realização fônica, nos quais os arranjos vocais, em sua materialidade, mobilizam sentidos particulares das formas linguísticas, mas também exigem que se observem a gesticulação, os movimentos corporais e faciais, uma vez que esses recursos também afetam o sentido na situação enunciativa. (Diedrich, 2017, p. 715).

Apesar desta pesquisa considerar como tema a escrita correta das palavras, quando se levantam dúvidas pelas crianças de que letra deve-se usar para escrever determinada palavra, a oralidade entra no jogo para a validação das informações postas.

Portanto, durante a produção falada e escrita das crianças, não é possível prever o que será acionado para tomadas de decisões. Considerar o contexto de onde os dados foram documentados, a forma como os fatos são acionados durante a conversação das crianças são referências para detectar a interpretação da pesquisa. Movimentos, corporais, os olhares durante a oralidade das crianças, os gestos que elas apresentam são cruciais para a interpretação dos dados do estudo da aquisição da linguagem.

Assim, a forma como os dados serão registrados não segue uma norma já estabelecida. As normas de transcrição foram elaboradas especificamente para esta pesquisa. O quadro a seguir apresenta essas normas:

Quadro 2 - Normas de transcrição

Referência geral	
Prática Linguageira:	Número da prática languageira.
Recorte:	nº do recorte (1, 2, 3...)
Participantes:	Nome dos participantes referente a prática languageira e o recorte.
Situação:	Breve contextualização da prática languageira.
Símbolos utilizados na descrição dos dados	

?	Indicação de pergunta.
!	Indicação de exclamação.
.	Indicação de afirmação.
...	Quando se espera a validação do outro.
(...)	Inaudível- quando não foi possível compreender a palavra.
Escrita em negrito	Para evidenciar a ortografia da palavra.
→	Quando se indica uma escrita no papel. Exemplo: “Olha como se escreve.” e o participante aponta o dedo para uma escrita.
Negrito e itálico	Para evidenciar a ortografia especificamente.
▼	Manifestação de dúvida no olhar.
▲	Manifestação de descoberta no olhar.
/	Interrupção da fala pelo outro participante.
//	Interrupção da fala pelo outro participante que não tem significância com o assunto tratado.
< >	Falas sobrepostas.
∞	Dúvida no olhar.
[...]	Pensando em respostas.

Fonte: a autora (2023).

O próximo capítulo visa apresentar as análises realizadas a partir do corpus da pesquisa, de acordo com as categorias de análises, bem como as descrições dos recortes das práticas linguageiras de acordo com a tabela já mencionadas, a partir do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE*.

5 DA TRANSCRIÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS: A VISIBILIDADE DOS CONCEITOS BENVENISTIANOS

Na jornada percorrida até o momento, exploramos os seguintes conceitos benvenistianos: *a linguagem* como “faculdade humana”, permitindo construir significados pela *língua* que se encontra sempre como modo de ação, não sendo um mero instrumento que dirige o diálogo, mas é pela língua que compreendemos a nossa existência. Entretanto, pela língua a *enunciação* se efetiva colocando o mecanismo do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE* em funcionamento.

A partir de agora, queremos vislumbrar através da transcrição dos dados, a análise dos recortes coletados das falas das crianças relacionada ao tema da escrita correta das palavras. As categorias de análises manifestadas na seção 5.8 nortearão o entendimento dos movimentos que a criança faz para escrever ortograficamente as palavras.

Queremos analisar esses movimentos a partir das categorias descritas, focando nas reflexões faladas, como nas manifestações escritas das crianças. Portanto, vale destacar o objetivo geral proposto para esta pesquisa: refletir acerca do papel das relações enunciativas na apropriação das convenções ortográficas por um grupo de crianças escreventes, à luz do dispositivo teórico-metodológico (*eu-tu/ele*)-*ELE*.

No que diz respeito aos objetivos específicos que conduzem esta pesquisa, estes são: a) descrever, à luz do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE*, as relações enunciativas implicadas na apropriação das convenções ortográficas por um grupo de crianças escreventes; b) analisar os deslocamentos enunciativos de um grupo de crianças escreventes na apropriação das convenções ortográficas e sua contribuição na reflexão sobre aquisição da ortografia.

Para tanto, escolhemos seis recortes enunciativos, a partir das práticas linguageiras descritas nas páginas anteriores para compor a análise, sendo que para cada recorte será analisada uma das categorias já referidas.

5.1 Os desdobramentos que os escreventes realizam para converter o discurso em sistema

Quais os *procedimentos* e *ações* que os escreventes acionam durante a tomada de decisão de escrever as palavras corretamente, na busca de entender as relações a partir do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE* para *legitimar* as dúvidas que surgem durante a escrita? Em busca desta análise, procuraremos entender os desdobramentos que as crianças realizam para converter o discurso em sistema.

Para tanto, buscamos nos recortes selecionados analisar estes desdobramentos, pois eles implicam o detalhamento das relações descritas nas situações presentes nos recortes. Assim, a análise dos recortes dividiu-se em subcategorias: a) as ações e os procedimentos que os escreventes manifestam na conversão do discurso sistema entre as relações da criança escrevente e a pesquisadora; b) as ações e procedimentos que os escreventes manifestam na conversão discurso sistema entre as relações da criança escrevente e as outras crianças escreventes; c) as ações e procedimentos que os escreventes manifestam na conversão do discurso sistema entre as relações da criança escrevente e a própria escrita. Em cada recorte analisaremos uma subcategoria.

5.2 Os procedimentos e as ações que os escreventes manifestam na conversão discurso sistema entre as relações da criança escrevente e as outras crianças escreventes.

Como as crianças enfrentam as dúvidas ortográficas que surgem ao escrever as palavras? Como elas acionam as experiências pessoais e culturais para transformar estes saberes em língua escrita? Nessa seção, procuraremos analisar as ações e os procedimentos que os escreventes manifestam na conversão do discurso em sistema, sendo o dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE* que nos guia nesta análise.



Prática Linguageira: 2

Recorte: 1

Participantes: Pesquisadora: Juliana; Crianças: Laura, Rafael, Yasmin

Situação: Revisitando o encontro anterior.

Fizemos uma roda de conversa com a intenção de lembrar do encontro anterior e falamos sobre as escritas anteriores. O objetivo era pensar sobre a primeira escrita das poesias. A partir disso, falamos sobre as características de um poema, realizamos leituras de poesias para, então, reescrever a poesia. Após um longo tempo de reflexão, as crianças iniciam suas escritas. Assim que pegam o lápis para escrever, um longo silêncio se manifesta no ambiente, sendo possível ouvir apenas o riscar do lápis no papel. Alguns minutos de escrita e a primeira pergunta surge:

Laura: **Tão**, é com *m* ou *til*?

Juliana: Olhem a pergunta da Laura. Qual é a palavra?

Laura: Tão.

Juliana: Tão. Tão!

Juliana: **Rafa, parem aí** (indicando para parar de escrever).

Laura: Não é, “**tão, tão** distante.” É **tão**.

Juliana: Ela disse que não é **tão, tão** distante. É **tão** ou é... como assim, Laura? Não é **tão, tão** distante, mas é **tão**. Não é a mesma palavra?

Yasmin: //

Juliana: //

Laura: É com **til** ou é com **M**?

Juliana: Rafa, ajuda aí! É **tão** ou é **tam**?

Yasmin: É “**tão bom**.”

Juliana: Mas como é o “**tão**”, como é que escreve? E agora...

Laura: É **til-o**.

Juliana: Ela está perguntando se é assim ó... espera aí... (neste momento Juliana pega uma folha de papel para escrever as duas formas questionadas pela Laura).

Juliana: //

Juliana: É assim → ou assim→?

Yasmin: É o primeiro →.

Juliana: E você, qual que você acha que é?

Laura: O primeiro →.

Juliana: E você, Rafa, qual acha que é?

Rafael: O primeiro.

Juliana: Por que não é este→? (Neste momento ela indica a segunda opção, a escrita com M, Tam).

Laura: Não sei!

Yasmin: Porque este fica tipo, tipo tam...sabe...

Laura: Tam, tam, tam é que (...)

Laura, Yasmin, Juliana: < >

Laura: Parece que este é *também*.

Juliana: Laura, mas para escrever tão, tão distante é o mesmo tão ou não?

Laura: É o mesmo. Porque o *tam* vem de também.

Juliana: Esta palavra existe→?

Laura: Só se for completar com o *também*.

Juliana: Só se for completar. Mas assim→ existe?

Yasmin, Laura e Rafael: Não.

Yasmin: Então é a primeira.

Podemos presenciar no recorte 1 as relações que as crianças estabelecem para resolver o problema de escrita que elas encontram ao escrever as palavras. Isso fica evidente quando Laura pergunta: “**Tão**, é com *m* ou *til*?” A pergunta é o procedimento escolhido pela Laura para resolver o problema existente. Esse procedimento que parte da criança é o movimento inicial que a escrevente realiza para converter o discurso em sistema ortográfico.

Laura, ao se colocar como *eu*, atualiza a língua em discurso, tornando o erro ortográfico significativo para as demais crianças, pois os outros escreventes são colocados como *tu* no jogo enunciativo, recebem a pergunta e procuram responder a Laura. Yasmin, na tentativa de explicar para Laura torna-se *eu* dizendo: “É **tão** bom.” E Laura é implantada como *tu* ao receber a informação da Yasmin. O exemplo trazido pela escrevente Yasmin permite que Laura repense a escrita, deslocando a informação para junto de suas experiências, o que a leva a ocupar o lugar de *eu* novamente quando enuncia: “Porque o *tam* vem de **também**.” Ao acionar suas experiências utilizando outras palavras para justificar a escrita de **tão/tam** se presencia a cultura (*ELE*) da língua (*ele*). Neste sentido, observamos os deslocamentos a partir do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE* que os escreventes realizaram para converter o discurso em sistema ortográfico.

Os deslocamentos são evidenciados pelos procedimentos e ações que os escreventes realizam quando uma dúvida aparece e para legitimar a dúvida, vivenciam a reversibilidade enunciativa, *eu-tu*, sempre marcada pela cultura (*ELE*) na presença da língua (*ele*).

Quando Laura assume o lugar de *tu*, ao receber as mensagens das demais crianças, aciona a intersubjetividade de suas experiências tornando-a subjetiva quando utiliza a referência “*também*” para explicar que não é “*tam*”. A intersubjetividade promove resultados que levam a criança à compreensão da escrita das palavras.

Deste recorte, podemos concluir que os desdobramentos realizados para converter o discurso em sistema partiu de uma falta ortográfica que gerou um procedimento, manifestado através de uma pergunta realizada pela escrevente Laura. Com esse procedimento, foram manifestadas ações pelos demais integrantes que compunham o recorte que mobilizaram a língua em discurso para materializá-la em sistema.

5.2.1 As ações e procedimentos que os escreventes manifestam na conversão do discurso sistema entre as relações da criança escrevente e a própria escrita.

Como a intersubjetividade reage a partir da interação das crianças para escrever corretamente as palavras? Sua condição no jogo enunciativo possibilita as crianças



conquistarem saberes sobre a escrita das palavras. Sendo assim, a essência para ocorrer o intercâmbio de informações que surgem entre o diálogo manifestado pelas crianças

Prática Linguageira: 2

Recorte: 2

Participantes: Pesquisadora: Juliana; Crianças: Laura L, Rafael, Yasmin, Mathias, Laura, Lucas

Situação: Logo que as escritas começam, as possibilidades de pensar sobre a língua são manifestadas:

Laura: Eu escrevi pupim.

Yasmin: (...)

Juliana: Qual que foi teu erro?

Laura: O p. Pudim é com d.

Juliana: Será que é comum uma criança se enganar, trocar o p pelo d?

Laura: Não.

Juliana: Por quê? É comum ou não?

Laura: Eu só me enganei.

Yasmin: Eu acho que é comum, porque tem muitas ∞.

Juliana: Por que seria comum se enganar o p pelo d?

Yasmin: porque tipo tem. Por que as vezes a gente erra, sabe ∞

Juliana: Mas por que será que faz a gente errar? // A Laura disse: “escrevi pupim, escrevi errado”. O que faz uma pessoa cometer esse erro? A Yasmin disse: “As vezes as pessoas erram!” Mas o que faz a gente errar? O que faz a gente ter a dúvida do tão é do tam?

Laura Yasmin: < >

Laura: O som.

Juliana: Ó, a Laura falou do som. O que você acha?

Yasmin: Eu acho que, tipo nestas partes assim, tipo também, tipo falta, muda o som, estas coisas, sabe.

Juliana: Tem alguma outra palavra que a gente costuma errar muito?

Laura: (...) Não. Às vezes eu escrevo muito com N.

Juliana: Como?

Laura: Depois eu apago.

Juliana: MUITO, assim→?

Laura: É bem assim.

//

Juliana: Por que será que a gente às vezes escreve assim?

Laura: É muito parecido com o I assim, MUITO, hã [...].

Juliana: Não parece que fala o N?

Ysmin: Tipo, *MUITO*.

Juliana: A gente não fala assim *MUITO*. A gente escreve? *MUITO*. A gente não escreve *assim* → *MUITO*? Mas a gente fala *MUINTO*. Por isso que colocamos o *N* lá né?

Yasmin: Se a gente falasse *UMIT O* ou *MUINT O*, tipo seria, há tipo ∞.

Juliana: O que será que faz a gente errar as palavras.

Yasmin: Às vezes tem o mesmo som.

Laura: Tipo *til* e *am*. O *ÃO*, tipo, João dá para se confundir com *am* no final.

Juliana: Posso escrever Joam?

Laura: Dá

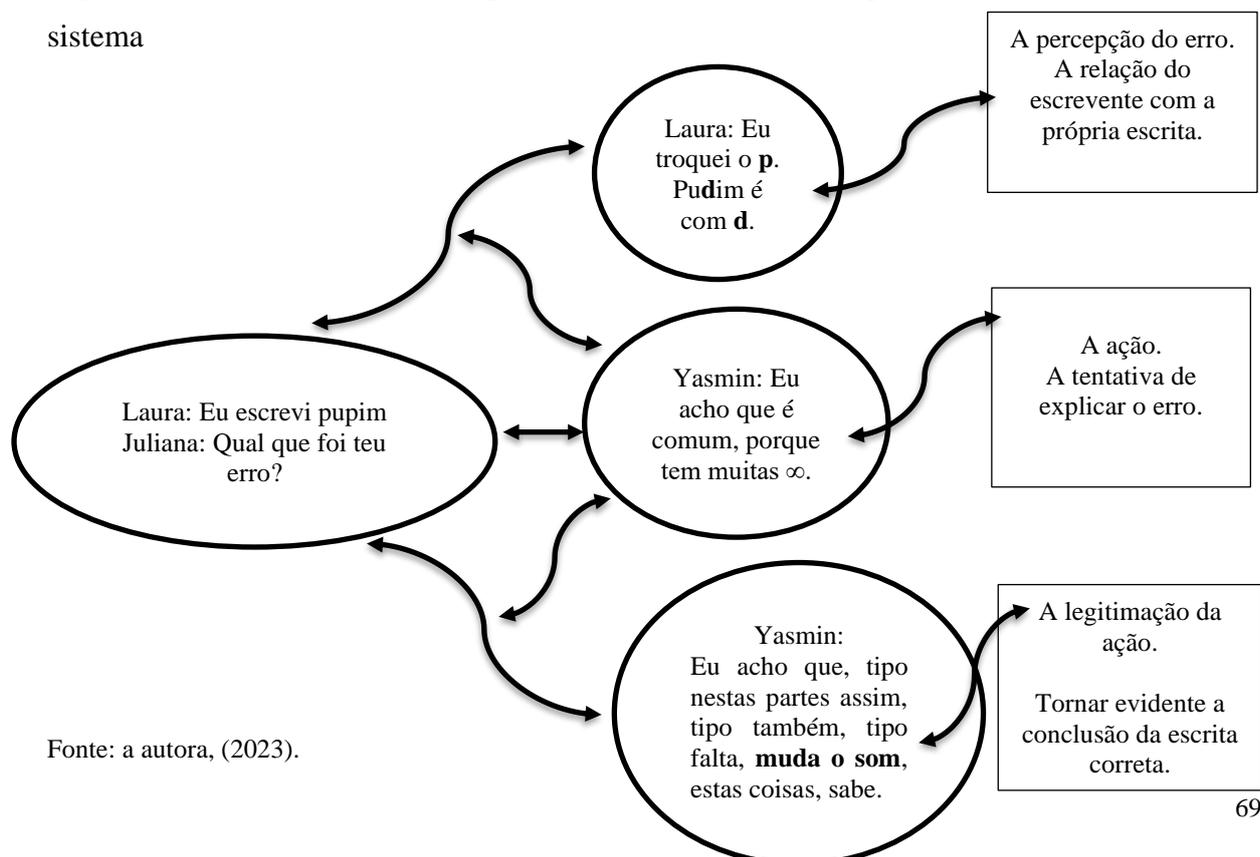
Juliana: A Laura disse que João é assim →. Mas dá para trocar *J O A M* →, e a pessoa se enganar assim →. Dá Yasmin?

Yasmin: Não.

Juliana: Mas será que tem outras palavras que a gente confunde? Vamos escrever e ver se aparece → aí. Palavras no texto de vocês.

No recorte 2, podemos observar as ações e procedimentos que os escreventes manifestam na conversão do discurso sistema entre as relações da criança escrevente e a própria escrita: para tornar legítima a escrita ortográfica.

Figura 9 - Os desdobramentos que os escreventes realizam para converter o discurso em sistema



Fonte: a autora, (2023).

Dada a condição de intersubjetividade presente neste recorte, os escreventes convertem discurso em sistema. O que a criança conquista via intersubjetividade? É o intercâmbio de informações sobre a escrita das palavras que permite as crianças legitimarem seus procedimentos e ações para decidir qual decisão tomar na hora de escrever as palavras.

Muitas noções na linguística, e talvez mesmo na psicologia, aparecerão sob uma luz diferente se as restabelecermos no quadro do discurso, que a língua assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística. (Benveniste, 1958/2020, p. 289).

Sem a intersubjetividade não há língua, pois ela se realiza na interação entre o *eu-tu*. É no intercâmbio de intersubjetividade que é possível o ato de discurso.

Possibilitar as crianças falarem sobre a escrita traz para o grupo a possibilidade de legitimar as ações em torno da escrita, o que se dá no jogo enunciativo. Assim, Silva (2009, p. 223) afirma: “Por meio das instâncias intersubjetivas (cultural, da alocação ou dialógica e linguístico- enunciativa), a criança opera a conversão do discurso em língua e da língua em discurso.”

Conhecer as estruturas abstratas de uma língua consagra a criança que fala em uma criança que se torna um escrevente.

Todas as nossas contribuições linguísticas consagram um lugar frequentemente importante ao “emprego das formas”. O que se entende por isso é um conjunto de regras fixando as condições sintáticas nas quais as formas podem ou devem normalmente aparecer, uma vez que elas pertencem a um paradigma que arrola as escolhas possíveis. (Benveniste, 1970/2006, p. 81).

A aquisição da escrita correta das palavras se dá quando ocorre uma falta, no caso desta pesquisa, apresentada pelas perguntas das crianças e pela pesquisadora durante a produção de dados. No movimento da falta e da presença das formas da língua se dá o sentido da língua em discurso transformado na consciência da palavra. Transformar o discurso em sistema é a capacidade de abstrair a língua e se desprender da fala e para abstrair o sistema é necessário materializar a língua em imagem tornando-a visível. Portanto, tanto a fala, quanto a escrita são a materialização do discurso.

No recorte 2, observamos a intersubjetividade em destaque. É a própria intersubjetividade o veículo para colocar o discurso em ação. É por ela que compreendemos o que o outro enuncia e por ela que nos colocamos como enunciadores.

5.2.2 Os procedimentos e as ações que os escreventes manifestam na conversão discurso em sistema entre as relações da criança escrevente e a pesquisadora.

Como as crianças exploram o significado das palavras? Como as relações entre o grupo envolvido na pesquisa interfere nas decisões para compreender o significado das palavras? As crianças demonstram singularidades nos procedimentos e ações que revelam os mecanismos para representar as palavras graficamente.



Prática Linguageira: 2

Recorte: 3

Participantes: Pesquisadora: Juliana; Crianças: Laura L, Rafael, Yasmin, Mathias, Laura, Lucas

Situação: O que é ortografia? Esta foi a pergunta central deste recorte.

Juliana: Eu estava falando de ortografia e a Yasmin disse que nunca escutou esta palavra. E você, Rafa? Já escutou? Então nos fala, Rafa, o que você sabe sobre ortografia?

Rafael: Ortografia é pra você melhorar sua letra e conseguir escrever as palavras mais rápido (...).

Juliana: Laura, agora você. O que você sabe sobre ortografia?

Laura: Eu escuto isso todo dia. Sobre as regularidades do S-SS e tals.

Juliana: Tá. Então o que é ortografia?

Laura: É para acertar, tipo ∞.

Juliana: Deixa eu escrever a palavra ortografia aqui. Esta parte sublinhada da palavra → GRAFIA, lembra o que?

Yasmin: Geografia.

Juliana: É verdade!

Yasmin: Ortografia, Geografia.

Juliana: GRAFIA ∞.

Laura: Esqueci o nome!!!

Yasmin: G R A F I A ∞.

Laura: É coisa ∞. Eu tenho um caderno ∞ Caligrafia!

Juliana: Já viram este caderno que é para aprender fazer as letras?

Yasmin: Fazer as letras melhores.

Juliana: Tá. Então o que é grafia? Que tem também no caderno de caligrafia que serve para escrever as palavras.

Laura: Linhas.

Juliana: Tá tem linhas, mas por que caligrafia? Que tem a parte grafia. O que será que é GRAFIA.

Laura: Para melhorar a letra. Letra mais bonita.

Juliana: O caderno é pra isso. Mas eu quero dizer a palavra GRAFIA, esta parte→ que também está no caligrafia.

Laura: É alguma coisa com letras.

Juliana: Alguma coisa sobre letras, isso ai! Mas o que? GRAFIA.

Laura: Me lembra lapiseira e grafite também.

Juliana: GRAFITE. O que que tem na ponta do lápis?

Laura, Yasmin, Rafael: GRAFITE.

Juliana: E serve pra que o grafite?

Laura, Yasmin, Rafael: Escrever.

Juliana: Então Grafia é a escrita. É escrever. É grafar, escrever as palavras.

Laura ORTO?

Laura: Me lembre olhos

Juliana: O que será que é?

Yasmin: deixa eu ver ∞.

Juliana O R T O G R A F I A .

//

Juliana: Pega o dicionário. Vamos buscar no dicionário o que é ortografia.

//

Todos buscam juntos pela escrita da palavra ORTOGRAFIA. Rafael encontra o significado.

Juliana: Lê pra nós, Rafa. O que é ortografia?

Rafael: “Parte da gramática que ensina a escrever corretamente as palavras”.

Juliana: “Ensina a escrever corretamente as palavras”. Então ortografia é o que? A escrita correta das palavras. Mas a gente quando está aprendendo a escrever, inclusive eu, às vezes, quantos anos você tem?

Todos: 10

Juliana: Vocês têm 10 anos de experiência com a escrita, eu tenho 38 anos de experiência. Vamos pensar que eu tenho menos erros ortográficos que vocês porque eu tenho mais experiência com a escrita, mas às vezes eu tenho dúvida.

No recorte 3, objetivamos analisar quais os procedimentos e as ações que os escreventes manifestam na conversão discurso sistema entre as relações da criança escrevente e a pesquisadora. É notável que as perguntas apresentadas no recorte fazem parte do diálogo mencionado nos recortes da pesquisa. Consideramos que as perguntas realizadas são os procedimentos que as crianças e a pesquisadora escolhem para converter o discurso em sistema. A condução das perguntas leva as ações que caracterizamos aqui como a reflexão que as crianças realizam para legitimar o sistema de escrita.

Os procedimentos utilizados pelas crianças para explicar o que é ortografia apresentam a singularidade do pertencimento que elas têm ao se apropriar de palavras para explicar o significado da palavra ortografia. Buscam uma explicação ao pensar nas palavras *geografia*, *caligrafia*, *grafite*, para explicar o que é ortografia, portanto:

O sentido da frase é de fato a idéia que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem uma sobre as outras. (Benveniste, 1966/2006, p. 230).

A relação que se estabelece entre a pesquisadora e as crianças se dá através de perguntas. Observa-se que a cada pergunta e cada resposta levam as crianças a legitimarem seus saberes sobre escrita das palavras. A cada resposta das crianças, uma nova pergunta da pesquisadora, estas ações configuram a manifestação do discurso em sistema.

Os procedimentos e ações realizados pela pesquisadora e as crianças estabelecem uma relação que legitima uma explicação para a palavra ortografia. Trata-se da intersubjetividade garantindo a referência e a correferência.

As palavras trazidas pelas crianças, na tentativa de explicar o significado de ortografia, não foram escolhidas pelo acaso. Também podemos dizer que não foi somente pela semelhança do som das palavras, pois se pensarmos no significado de cada palavra escolhida, todas têm relação com a representação gráfica: *geografia* é o estudo da descrição da terra, *caligrafia* é a representação gráfica das letras, *grafite da lapiseira* objeto que desenha a escrita das letras. A terminação “grafia”, forma que está relacionada ao sentido que evoca a escrita. Como as crianças sabem disso? Pelo uso, na vivência de enunciações anteriores, as quais compõe sua historicidade na linguagem.

Portanto, as relações das crianças com as palavras trazidas no diálogo estão inteiramente ligadas aos saberes intersubjetivos durante a enunciação. É pela língua atravessada pela enunciação que as crianças criam e recriam relações com as palavras. Essas relações permitem uma exploração mais profunda sobre a própria língua. Pelas palavras escolhidas pelas crianças, podemos observar como elas se relacionam com uma nova palavra, no caso, aqui, com a palavra ortografia.

Dessa forma, “o caráter de se realizar por meios vocais, de consistir praticamente num conjunto de sons emitidos e percebidos que se organizam em palavras dotadas de sentidos” (BENVENISTE, 1066/2006, p. 224). De quanto sentido têm as palavras escolhidas pelas crianças para explicar outra palavra? Assim, os procedimentos marcados pela pesquisadora quando realiza perguntas para as crianças é marcada pelo *eu* possibilitando as crianças tornarem-se *tu*, quando buscam ações para responder as perguntas estabelecidas, tornam-se *eu* quando enunciam suas respostas. Neste jogo enunciativo, são revelados os saberes das crianças sobre a língua, apresentados na conversão do discurso em sistema e cultura, elemento que constitui o *eu-tu* pela língua.

Neste sentido, podemos observar que o jogo enunciativo se estabeleceu pela relação entre a pesquisadora e as crianças. O procedimento que estabeleceu esta relação foi por meio de perguntas que ao longo das ações (perguntas e respostas) se evidenciou a legitimação da pergunta inicial “*o que é ortografia?*”

As tentativas de responder as perguntas, realizadas durante o jogo enunciativo, que ora partem da pesquisadora, ora partem das crianças, levam as crianças a converter o discurso em sistema escrito. Assim, as crianças precisam distanciar-se da língua falada para abstrair a língua escrita.

Ao fazer a conversão do discurso em sistema escrito, a criança se depara com duas realidades: com o discurso falado e com o discurso escrito. Quando ela passa a converter o discurso em sistema escrito precisa diferenciar o discurso falado do discurso escrito. Por isso,

é que se faz necessário distanciar-se do discurso falado para materializar o sistema escrito. Importante destacar que estamos falando de apenas de um sistema, mas existem distinções entre os discursos. São estas distinções que as crianças precisam fazer para converter o discurso em sistema escrito. Portanto,

No vir a ser escrevente, na ausência de um aparelho formal da enunciação escrita ou na presença de um tal aparelho ainda embrionário, a criança recorre ao aparelho formal da enunciação falada para, ancorando-se nos lugares de falante e de ouvinte, alçar-se a estes que, para ela, são lugares novos: os de escrevente e de leitor. (Oliveira, 2022, p.280).

Abstrair as distinções coloca as crianças na “súbita conversão da língua em imagem de língua”, (BENVENISTE, 1968-1969/2014, p. 130.). Podemos dizer que fala não é uma transposição da escrita, mas sim, são deslocamentos linguísticos que ocorrem para conversões de língua falada e de língua escrita.

Assim, não diferentemente do que se passa no preenchimento, pela criança, dos lugares de fala e de escuta, o seu preenchimento dos lugares de escrita e de leitura está na dependência do alocutário, o qual lhe insere e lhe sustenta na estrutura enunciativa (eu-tu/ele)-ELE antes de ela própria poder nesta sustentar-se de fato. (Oliveira, 2022, p.281).

O papel do alocutário é fundamental para que a criança perceba as distinções entre discurso falado e discurso escrito. É o alocutário que incorpora a criança no discurso oportunizando compreender o sistema da língua escrita, incorporando-o e amparando-o a partir do discurso para que a criança perceba a organização do sistema escrito.

5.3 As relações que levam o alocutário a correferir manifestando a intersubjetividade na escrita.

As formas linguísticas escolhidas pelo locutor ao enunciar cada palavra formam uma estrutura que tem a capacidade de criar relações com o alocutário. É através dessas relações que o jogo enunciativo se estabelece.

No recorte 4, vamos analisar como ocorre esta relação entre o locutor e alocutário. A forma como estabelece o discurso no jogo enunciativo e os laços entre quem fala, quem escuta bem como a referência de língua, desenhando uma teia de intersubjetividade no jogo enunciativo.



Prática Linguageira: 2

Recorte: 4

Participantes: **Pesquisadora:** Juliana; **Crianças:** Laura L, Rafael, Yasmin, Mathias, Laura, Lucas

Situação: Após pensar sobre o significado da palavra ortografia, chegou o momento de pensar em possíveis erros na escrita.

Juliana: Eu vou escrever aqui→ algumas palavras que eu encontrei nos textos de vocês que podem causar alguns tipos de erros quando a gente escreve. Vamos tentar encontrar erros nas palavras. Vou começar pela palavra escrita pela Laura: REINO.

Laura: Mas reino está certo R E I N O.

Juliana: Eu sei que está certo. Eu disse que vou usar palavras que vocês escreveram. A Laura escreveu REINO.

Laura: Como podemos nos confundir?

Juliana: Vamos pensar assim: Que tipo de erros que uma criança pode // cometer ao escrever esta palavra?

Laura e Yasmin: < > Dois RR.

Juliana: Onde?

Laura: No começo da palavra.

Juliana: Pode?

Laura: Não! É impossível.

Yasmin: Não.

Rafael: Pode.

Juliana: Uma criança que não sabe ainda, pode?

Yasmin: Pode.

Juliana: Então vou escrever reino com RR aqui→. Tem mais algum erro que podemos causar com esta palavra aqui?

Laura: Trocar o N pelo M

Juliana: Neste caso aqui podemos fazer esta troca?

Laura: Sim, o som é parecido. Sem o I- R E N O

Yasmin: Sem o I.

Laura: REINU. Não ∞.

Laura: R E I N U

Juliana: Com U no final, a gente fala o U, né? Agora vou escolher uma outra palavra. COMESTÍVEL→.

Laura: Ah! É verdade eu tinha esquecido o acento.

Juliana: Que erros uma criança poderia cometer que ainda não sabe escrever comestível?

Yasmin: Esquecer o acento.

Laura: O acento eu nem aprendi ainda!

Juliana: Esquecer o acento, o que mais?

Rafael: escrever com U?

Juliana: Este erro é implacável! Por quê?

Laura: Por que a gente fala C O M E S T Í V E U e não C O M E S T Í V E L.

Yasmin: O certo é C O M E S T Í V E L.

Juliana: // Vamos para a próxima palavra. //

//

Juliana: Vamos pensar em outras palavras que terminem em L.

Laura: Anel.

//

Juliana: Automóvel.

Yasmin: Leu

Rafael: Lel

Neste recorte, trazemos em evidência as relações presentes entre quem refere e quem correfere as informações trazidas sobre os erros cometidos na hora de escrever as palavras. Onde as crianças se abastecem para identificar possíveis erros escritos em uma palavra? Quais

relações elas encontram nas suas experiências que as permitem identificar os erros ortográficos escritos nas palavras?

Pensando nessas perguntas, podemos evidenciar que as crianças buscam perceber regularidades encontradas nos sons das palavras. Para elas, no recorte, as regras que regem a escrita das palavras são definidas pelos sons revelados na pronúncia dessas mesmas palavras, numa evocação da relação grafema e fonema, tão conhecida no meio da alfabetização. Portanto, o “emprego das formas” está associado às decisões referidas pelas crianças ao expressarem suas explicações sobre os erros. As formas da língua são as condições oferecidas para as crianças para se apropriarem da língua.

Contudo, as crianças buscam compreender as regras que regem a escrita das palavras. Quando colocadas na situação de locutores e alocutários, elas manifestam os modos de compreensão.

Observa-se Laura buscando, em suas experiências linguísticas constituídas na vivência da escrita, um possível erro para a palavra *reino*. Quando Juliana pergunta: *Tem mais algum erro que podemos causar com esta palavra aqui?* Laura responde: *“Trocar o N pelo M”*. Laura estabeleceu uma relação como alocutária ao receber a enunciação realizada pela Juliana. Ao responder, colocou-se como locutor, buscando em suas experiências possíveis erros de trocas de *M* pelo *N*, que, nesta situação, não se aplicam à palavra *reino*. Provavelmente, a relação que Laura fez foi estabelecida pela regra de *M* antes de *P* e *B*, como por exemplo, para escrever a palavra *pomba*.

Podemos dizer que a língua não está permeada somente pelas suas formas de regras e estruturas, mas pelas relações escolhidas e empregadas pelo locutor no momento que enuncia e pelo alocutário, no momento que escuta a enunciação, e, neste jogo, apresenta-se a cultura de uma língua experienciada pelas crianças da pesquisa.

Gostaríamos, contudo, de introduzir aqui uma distinção em um funcionamento que tem sido considerado somente sob o ângulo da nomenclatura morfológica e gramatical. As condições de emprego das formas não são, em nosso modo de entender, idênticas às condições de emprego da língua (Benveniste, 1970/2006, p. 81).

A partir dessa reflexão, podemos analisar esta relação não somente como um simples “bate-papo”, mas pela intersubjetividade que se entrelaçam locutor e alocutário no jogo enunciativo. As crianças apresentam em suas falas as relações que ocorrem neste jogo. A partir de uma enunciação, enredam-se as informações de quem fala com as de quem escuta.

Vejamos mais um exemplo, encontrado no recorte 4: Juliana escreve a palavra *automóvel*. Laura percebe que esquece o acento quando compara a sua escrita com a de Juliana:

“Ah! É verdade eu tinha esquecido o acento.” A pergunta realizada por Juliana era: “quais os possíveis erros poderiam ser causados na palavra automóvel? Yasmin, de imediato, relaciona a mesma questão do acento, pois a colocação da Laura a leva a perceber este erro. Aqui, se apresenta uma relação segura para Yasmin continuar no jogo enunciativo. Para estabelecer novas relações, Juliana precisa refazer a pergunta. E, então, Rafael manifesta outra relação intersubjetiva, tomando o lugar de locutor quando diz: “*escrever com U?*”.

Para ocorrer um laço de enunciados é preciso que o locutor estabeleça uma relação significativa com o alocutário. Esta relação é que assegura a escuta do alocutário. E é nesta escuta que se desenha uma teia de intersubjetividade entre o locutor e alocutário, permitindo o alocutário escolher as formas linguísticas tornando-se locutor no jogo enunciativo.

5.4 As relações entrelaçadas entre os escreventes e a convenção do discurso em sistema

Nesta seção, voltamo-nos para todas as categorias descritas na metodologia, pois percebemos que todas elas estão entrelaçadas para que o discurso seja convertido em sistema. Assim, nos próximos recortes veremos como as relações que levam o alocutário a correferir manifestando a intersubjetividade na escrita através das ações e os procedimentos que os escreventes manifestam na conversão do discurso sistema entre a criança escrevente e a pesquisadora; a criança escrevente e as outras crianças escreventes; a criança escrevente e a própria escrita.



Prática Linguageira: 3

Recorte: 5

Participantes: Pesquisadora: Juliana; Crianças: Laura L, Rafael, Yasmin, Mathias, Laura, Lucas

Situação: Após uma brincadeira, as crianças foram convidadas a encontrar palavras escritas de diferentes formas e compará-las encontrando os possíveis erros grafados propositalmente.

Juliana: A gente pode escrever a mesma palavra de formas diferentes?

Laura: Não. Tem algumas que não

Juliana: Pode ou não pode? O que você acha, Mathias?

Mathias: Mais ou menos.

Juliana: Por quê?

Mathias: tem umas com letras diferentes.

Juliana: Mas se tiver letras diferentes, vai ser a mesma palavra?

Mathias: Não.

Juliana: Então, eu tenho uma palavra, por exemplo, café. Eu posso escrevê-la de duas formas diferentes?

Laura: Não.

Juliana: Sim ou não?

Crianças: Apresentam um olhar de dúvida.

Juliana: Vou escrever café aqui→ CAFÉ→ Café se escreve assim→ Posso escrever de outra forma→?

Mathias: FÉCA.

Juliana: Mas aí vai ser CAFÉ?

Yasmin: Não!

Mathias: Mas é ao contrário.

Juliana: Mesmo se eu inverter as letras, é a mesma palavra?

Mathias: Sim.

Juliana: É?

Laura: Não, não é.

Juliana: É ou não é?

Mathias: Não é.

Juliana: Mesmo mudando a posição das letras, muda a palavra, Muda o sentido.

Laura: Mas no caso do passado e do futuro...

Juliana: Mas é a mesma?

Laura: ...

Juliana: Vou escolher uma outra palavra. VACA- FACA→ Tem uma coisinha diferente, mas muda...

Yasmin: Muda!

Juliana: Porque VACA não é FACA.

Yasmin: Porque muda o som e a letra.

Mathias: Ôh, Ju, ali, óh→ VACA-CAVA.

Juliana: Olha o que o Matias descobriu! VACA eu posso escrever CAVA→ Usei as mesmas letras inverteu...

Yasmin: As letras.

Juliana: Inverteu a posição das letras, mudando totalmente o sentido, concorda?

Yasmin: Sim.



Prática Linguageira: 4 Das brincadeiras de rua para folha de papel

Recorte: 6

Participantes: Pesquisadora: Juliana; Crianças: Laura L, Rafael, Yasmin, Mathias, Roger,

Situação: Ao escrever a palavra bicicleta uma das crianças fica com dúvida se é com “S” ou “C”.

Laura: Bicicleta é com C, né?

Mathias: ‘Óbvio né!

Juliana: Por que é óbvio?

Mathias: Porque fica **CI**.

Juliana: Como é que eu leio se é com **S**?

Mathias: **BI-SI-CLE-TA**.

Juliana: E se for com **C**?

Mathias: **BI-CI**

Juliana: E aí? Quero que todo mundo pare o que está fazendo! Eu quero que o Mathias escreva a palavra **BICICLETA** aqui nesta folha.

Mathias: Escreve de duas formas a palavra **BICICLETA-BICICLETA**.

Juliana: A Laura perguntou assim antes: **BICICLETA** é com **C**? Aí o Mathias respondeu: “Óbvio né!”, por que é óbvio? Que é com **C** e não com **S**.

Laura: Porque a Língua Portuguesa resolveu fazer assim.

Juliana: O que faz uma criança confundir o **C** pelo **S**?

Laura: Primeiro, se fosse só com um **S** seria **BISICLETA** (Laura pronuncia a palavra bicicleta anunciando o som de “Z”). E se fosse com **SS** eu não sei.

Juliana: Mas quando eu escrevo **SAPO** eu escrevo só com um **S** e não fica **ZAPO**.

Crianças: [...]

Juliana: E aí gente! Vamos lá: A Laura disse assim: porque se for com **S** vai ficar **BICICLETA**, foi isso, Laura?

Laura: Sim

Juliana: Não. A Laura disse assim: Se eu usar dois **S**, ficaria com som de **C**, **BICICLETA**. Mas quando a gente escreve **SAPO**, por exemplo, a gente coloca dois **S**?

Crianças: Não...

Juliana: E tem o som de **C**...

Laura: É porque não pode dois **S** no começo.

Juliana: E seu colocar um **C** no começo na palavra **SAPO**.

Yasmin: **CAPO**.

Roger: Eu identifico... nós aprendemos no 1º ano **BA-BE-BI-BO- BU-BÃO**, vai até o fim... chega na vez do **C** é **CA-CE-SI-CO-CU**, tipo eu entendo a pronúncia sobre isso também.

Juliana: Tá, mas aqui→ nesta palavra.

Laura: Eu acho que quando o **S** tá no meio da frase, fica o som do **Z** e quando tá no início da palavra fica com som de **dois S**.

Juliana: Vamos escrever. Escreve você pra mim: →*SAPO*. Vamos pensar em outras palavras que tenham o som de *SAPO*, que tenha *S* no início.

Laura: *SOPA*

Juliana: Escreve aí→ *SOPA*

Yasmin: *SAPATO*

Mathias: *SARANDI*

Rafael: *SANTA CATARINA*

Roger: É uma cidade?

Juliana: É.

Juliana: Por que você está apagando, Roger?

Roger: Por causa que SANTA CATARINA é nome próprio e comum no 3º ano e próprio é nome de cidade, de pessoa e país.

Juliana: E aí o que acontece com a letra inicial?

Roger: Muda. Como era mesmo? *SARANDA*?

Crianças: Risos.

Mathias: *SARANDI*.

Juliana: Tá. Vamos ver aqui: nós temos aqui: *SAPO*, *SOPA*, *SARANDI*, *SAPATO*. Estas palavras que o Roger escreveu aqui → e que vocês ditaram. Elas têm que som no começo?

Crianças: *SA*.

Mathias: Parece o *Ç*.

Juliana: Parece o *Ç*, Mas dá para escrever, Existe uma palavra com *Ç* no começo?

Crianças: Vocês já viram isso?

Crianças: Não

Juliana: Nunca vi uma palavra com *Ç*, então não é, é com *S*. Mas este som é diferente de *BISICLETA*→. Porque que tem esta diferença? Como é o som do *S* de *SAPO* e o som se nós colocasse *S* ali→ na palavra *BICICLETA*. Por que que muda?

Mathias: O *SI* tem som de *Z*.

Juliana: O *SI* tem o som de *Z*. E quando tem som de *Z* e quando tem som de *S*. /

Yasmin: Tipo, as vezes as pessoa não colocam tipo *Z*, põe, tipo, como posso falar ▼

Criança: (...)

Mathias: Lisiane é com *S* e *A* /

Yasmin: Tipo, na maioria podem se enganas colocando o *Z* invez do *S*, daí é o mesmo som, *Z* com *S* fica *Z* e *Z* fica com *Z*.

Juliana: O **Z** tem sempre o som de **Z**?

Yasmin: sim, sempre(...)/

Juliana: Em gente! Vocês viram o que a Yasmin disse? Que o **Z** tem sempre som de **Z**, mas o **S**?

Roger: Tem o som de **SA**, **SE**, **Ç** e **Z**.

Juliana: Existe **S** no meio da palavra que tenha este→ mesmo som de **SAPO**?

Roger: Sim ▼

Juliana: O que, por exemplo? Assim, que tenha este mesmo som. Vocês viram que tem um som diferente, como **LISIANE**. É com **S**, mas tem um som de **Z**. E ela está lá no meio né? Vou escrever aqui→ **LI-SI-A-NE** ou **LI-SAN-DRA**. Óh, o **S** aqui→ o que que acontece, ele está no meio da palavra e tem um som de?

Crianças: **Z**

Juliana: O **S** aqui→ tem um som de **S** ou de **Ç** também, mas o que eu quero dizer para vocês: Quando tem som diferente no uso do **S**? Olhando para estes exemplos que a gente escreveu?

Crianças: ▼

Juliana: Pensem aí! Como é o **S** neste grupo de palavras→

Laura: Todas estas palavras depois(...) tem **SA-SAPATO**, **SOPA**→

Juliana: Todas tem um **A** depois. Não, **SOPA** não tem. Mas o que ela tem de semelhança.

Mathias: **SA**, **SO**.

Juliana: O **S** está onde? Que posição está o **S**?

Crianças: No começo.

Juliana: Será que todo o **S** no começo tem som de *dois S*?

Roger: Não me lembro muito bem, mas tu aprende uma regrinha, tipo, antes de uma consoante, uma vogal pode até mudar a pronúncia do **S**. Ele tá em primeiro aqui→ indo antes de todas as palavras.

Juliana:// De todas as letras.

Roger: O **SA**, o **SO**, **LISIANE** <>está antes de uma consoante e de uma vogal.<> Eu acho que depois de uma consoante vogal muda a pronúncia <>.

Juliana: Vamos pensar em uma palavra onde o **S** esteja entre consoante-vogal. Este **S** aqui→ está entre o que? (aponta para a palavra **LISIANE**).

Roger: Entre consoante, vogal.

Juliana: Será? Oh, o **S** tá aqui→. O que é uma consoante e uma vogal?

Crianças: Consoante é **B**, **C**, **D**[...].

Roger: O que não esteja nas vogais.

Juliana: E o que são as vogais?

Crianças: A,E, I, O, U.

Juliana: Ok. Então, antes deste **S**→ (aponta para a palavra LISIANE). O que nós temos?

Crianças: **I**

Laura: É uma vogal.

Juliana: Vogal. O que nós temos depois do **S**?

Laura: **I**. Outra vogal.

Juliana: Então, vamos pensar em outras palavras que tenham [...] entre vogais. **LISIANE**.

Criança: **CONFUSÃO**.

Juliana: Vou escrever aqui: **COM-FU-SÃO**. O que tem aqui antes do **S**?

Laura: Vogal.

Juliana: Vogal. O que tem depois?

Crianças: Vogal.

Juliana: O como é este som?

Crianças: de **Z**

Juliana: **LISIANE**, vogal-vogal→ som de **Z**.

Laura: Então quando tem duas vogal no meio/

Criança: Muda o som.

Juliana: Será que podemos concluir isso? Vamos usar mais um exemplo, vamos pensar em mais um exemplo em palavras assim, o **S** entre vogais. Pensem aí.

Crianças[...]

Juliana: Vamos pegar um livro pra ajudar a procurar. (Juliana, distribui livros para as crianças).

Juliana: //

Roger: **LOBISOMEM**?

Laura: É tá certo. Podemos concluir porque o **LOBISOMEM** tem duas vogal/.

Juliana: O **S** aqui→ de lobisomem. O que vem antes do **S**?

Roger: Um **I**, uma vogal e mais uma vogal.

Juliana: Então quer dizer que o **S**?

Roger: Pode quando ele tem duas vogal ele muda pra **Z**.

Desse modo, dos procedimentos e ações apresentados que marcam as relações contextualizadas nos recortes, destacam-se a complexidade das relações envolvidas na escrita e nas relações entre os componentes da pesquisa:

a) **as relações entre a criança escrevente e a pesquisadora:** observamos aqui a relação entre a pesquisadora e as perguntas trazidas como procedimento para deferir a legitimidade das dúvidas localizadas para escrever palavras, colocam em jogo as relações *eu-tu*. Quando a pesquisadora se coloca como *eu* no jogo enunciativo ela intervêm nas ações que a criança cria para colocar-se como *tu*.

b) **As relações entre a criança escrevente e as outras crianças escreventes:** aqui, podemos perceber as relações diádicas (Silva, 2009), (*eu-tu/ele*), pois, além da interação de intersubjetividade entre eu/tu, encontramos a língua grafada, ocorrendo a negociação intersubjetiva do registro da língua escrita.

No recorte 5, Mathias procura tentar escrever uma nova palavra a partir da palavra CAFÉ formando a palavra FÉCA, mas percebe que a palavra inventada perde o sentido quando as letras mudam sua posição.

Benveniste (1966/2006, p. 225) diz: “o significante não é apenas uma sequência dada de sons que a na natureza falada, vocal, da língua exigiria; ele é a forma sonora que condiciona e determina o significado, o aspecto formal da entidade chamada signo”. Nesse sentido, os signos têm um papel importante na construção de sentido, tanto a manifestação escrita quanto a manifestação falada interagem na construção do significado, dado o simbólico da língua.

Os falantes produzem uma história de enunciações, para depois, se apropriarem da imagem de língua. As crianças buscam relações entre a língua falada para compreender a língua escrita. O sentido estabelecido entre o falado e o escrito foi construída pelo contexto social e cultural experienciado pelo grupo de criança da pesquisa. O significante não é uma forma vazia, mas ele determina a condição do significado. Assim, a interação entre significado e significante é fundamental para o sentido da língua.

Nesse sentido, podemos dizer que a forma sonora da língua - o significante - está entrelaçado ao significado, o que se dá sempre em situações de discurso. Por isso da complexidade da língua, pois ela não está limitada a uma estrutura, mas aos aspectos sociais e culturais vivenciados pelas crianças da pesquisa.

Quando Mathias inverte as letras da palavra VACA e escreve CAVA, percebe-se que as crianças compreendem que, mesmo utilizando os mesmos signos, a palavra recria o sentido.

A análise semiótica, diferentemente da análise fonética, exige que introduzamos, antes do nível dos fonemas, o nível da estrutura fonemática do significante. O trabalho consiste aqui em distinguir os fonemas que fazem parte, necessariamente do inventário da língua, unidades obtidas por procedimentos e técnicas apropriadas, e aqueles que, simples ou combinados, caracterizam a estrutura formal do significante e preenchem uma função distintiva no interior desta estrutura. (Benveniste, 1966/2006, p. 225).

Dessa forma, podemos observar que os signos representam um significado e esta interação semiótica permite que os fonemas combinados estabeleçam um significado linguístico. Assim, os signos não são unidades isoladas, mas sim apresentam uma importância para diferenciar os significados.

A partir disso, os significados são constituídos pelo contexto estabelecido, o uso prático da língua estabelecendo a relação entre a semiótica e a semântica. O locutor identifica os signos para que sejam compreendidos e a semântica explora essas unidades no contexto em que está estabelecido, podendo assim investigar o significado nos contextos individuais.

c) A relação entre a criança escrevente e a própria escrita: podemos explorar este terceiro segmento a partir do dispositivo *(eu-tu/ele)-ELE*. Aqui, encontramos o objeto de análise: a escrita que representa a cultura envolvida no grupo de criança, a pesquisadora e a própria escrita. A intersubjetividade reaparece dando forma em como a criança se relaciona com a própria escrita, apresentando suas próprias experiências entrelaçadas pelas experiências do grupo.

A partir desta reflexão, observamos que a língua é muito mais que uma estrutura sonora de sons ou combinações de signos gráficos. Ela é a manifestação cultural que constrói significados para além dos sons e do sistema gráfico. A sonoridade das palavras, bem como, sua grafia, determinam a construção de sentidos de um significante. A experiência de Mathias ao tentar converter a ordem das letras, formando uma nova palavra mostra a sensibilidade das crianças na relação com a língua. A forma da língua estrutura o sentido da compreensão da língua, assim, esta é a representação simbólica de uma cultura manifestada através da fala ou da escrita e este entrelaçamento do significante e o significado torna a língua viva.

A escrita vai além da transcrição da fala, ela é um recurso de memória, ela assume a função de documentar a cultura da própria língua, o discurso guardado e recriado cada vez que for enunciado.

Na busca pelos diferentes sons e pela representação do sistema na escrita, as crianças encontram signos para criar significado envolvendo a compreensão dos elementos da língua

transformando-os em sistema de língua pelo discurso. Esta faculdade de simbolizar permite ao falante-escrevente abstrair do discurso o sistema da língua e neste mecanismo apresentam-se os valores culturais vivenciados pelas crianças.

A criança, ao se colocar como locutor, no jogo enunciativo, evoca o discurso e aquele que se coloca como alocutor recebe este discurso possibilitando recriar a referência do discurso. Assim, temos:

Operação de semiotização, em que a criança configura a relação língua-discurso, constituindo a faculdade simbolizante da linguagem e o fundamento da abstração. Para isso, vale-se de diferentes formas e mecanismos da língua, como integrantes da cultura, para enunciar a sua posição de locutor da enunciação e produzir referências no discurso. (Silva, 2009, p. 222).

Neste movimento da língua, observamos as crianças pensando na língua na sua forma escrita, sendo a forma mais abstrata de representar uma cultura. O papel ativo das crianças ao realizar a “operação de semiotização” é a ação de transformar as suas experiências com a língua em signos linguísticos, com isso, elas recriam a língua em discurso.

Portanto, encontramos nestes recortes os princípios enunciativos que permeiam estas páginas, compreendida como ato de constituir os sujeitos da pesquisa. As relações ente o locutor (a criança escrevente), alocutário (pesquisadora e as outras crianças que leem), o referente (a própria língua) são estes elementos que constituem a cultura apresentada na língua escrita. Com isso, o dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE* se materializa.

5.5 Resultados obtidos a partir das análises

Após a jornada percorrida até aqui, apontaremos os resultados obtidos a partir das análises apresentadas. Em cada análise, podemos observar as especificidades de cada categoria apresentada. Para tanto, observamos que cada categoria se completa para que possamos visualizar as relações constitutivas do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE*.

Os aspectos enunciativos marcam a presença nas condições específicas em cada categoria. Desta forma, observamos como as crianças se apropriam da língua escrita transformando o discurso em sistema escrito. Considerando as enunciações descritas nos recortes, encontramos entrelaçadas as relações que constituem os sujeitos pelo dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE*. Além disso, é notável observar as conversões da língua falada para a língua escrita. As crianças possuem a língua e materializam-na em escrita, analisando o próprio sistema de língua para sua realização, transformando-a em discurso.

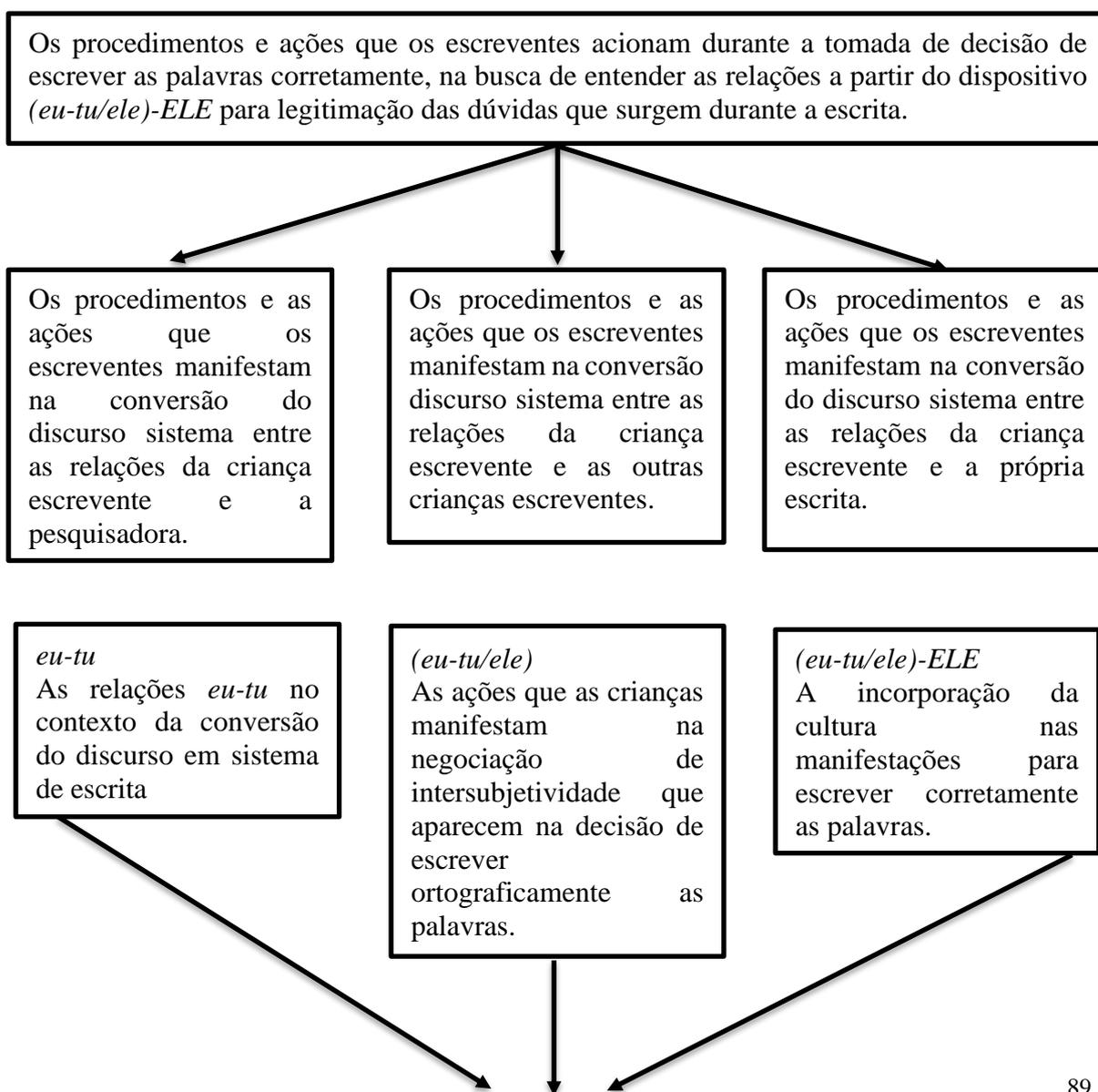
O ato de fala é naturalizado desde o nascimento, já o ato de escrita, é a capacidade converter a fala em escrita. Para isso, o falante precisa estar na língua para decifrar o sistema escrito e tornar-se um escrevente, uma vez que a escrita possui características específicas referente a fala.

A escrita transcende o tempo e o espaço. A fala é instantânea, enquanto a escrita pode ultrapassar o tempo e o espaço garantindo uma nova leitura, uma nova interpretação, ou seja, uma nova enunciação.

A escrita vai além da transcrição da fala, ela é um recurso de memória, ela assume a função de documentar a cultura da própria língua o discurso guardado e recriado cada vez que for enunciado.

Neste sentido, apresentamos a figura a seguir que tem como finalidade resumir os resultados obtidos nesta pesquisa:

Figura 10- Resultados obtidos a partir das análises



As relações que levam o alocutário a correferir manifestando a intersubjetividade na escrita.



A intersubjetividade em evidência a partir do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE* se desdobra nas ações realizadas pelas crianças manifestando a conversão do discurso em sistema para representar a escrita ortográfica como uma imagem de língua.

Fonte: A autora (2023).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso percorrido até aqui, desde o primeiro capítulo até as últimas palavras que finalizam esta dissertação, representa uma reflexão sobre os diferentes pontos de vista que podemos abordar para entender a complexidade do uso de uma língua.

Ao iniciar esta pesquisa, o que fundava a caminhada referente aos estudos de língua, era visto a partir do desenvolvimento da aprendizagem linguística, sendo o segundo capítulo apresentar esta abordagem. A aquisição da língua escrita foi o destaque deste capítulo. As relações de Teberoski, Ferreiro e Morais na contribuição da aprendizagem da língua no contexto escolar demarcaram as experiências vivenciadas pela pesquisadora.

O objetivo é refletir acerca do papel das relações enunciativas na apropriação das convenções ortográficas por um grupo de crianças escreventes, à luz do dispositivo teórico-metodológico (*eu-tu/ele*)-*ELE*. Para atingir o objetivo proposto, no terceiro capítulo, buscamos trazer a abordagem aquisicional enunciativa, segundo lentes enunciativas.

No referido capítulo, foi apresentada a teoria de Benveniste, (2006; 2020) e contribuições de Silva, (2009). O objetivo traçado nesta pesquisa foi ilustrado a partir dos recortes enunciativos transcritos e podemos observar que as relações enunciativas são fundamentais para que as crianças possam compreender o sistema de língua. Ao explorar o objetivo proposto, através das práticas languageiras e dos recortes descritos, observamos a faculdade simbolizante da língua partir do discurso escrito e discurso falado das crianças.

Podemos perceber as relações enunciativas que marcam o percurso de aquisição da escrita das palavras, com destaque para o caso das convenções ortográficas, a partir do dispositivo teórico-metodológico (*eu-tu/ele*)-*ELE*. Por meio das análises, podemos observar os procedimentos e ações que as crianças realizam para escrever corretamente as palavras.

Observamos que as perguntas foram os procedimentos em evidência que levaram as ações das crianças a pensarem sobre a escrita das palavras. As ações apresentadas pelas crianças para representar a escrita correta foram evidenciadas pelas relações que elas realizaram com outras palavras para explicar porque a tomada de decisão para usar uma ou outra letra. Ainda, notamos que as relações entre criança escrevente e pesquisadora, criança escrevente com outras crianças do grupo e crianças escreventes com a própria escrita evidenciam a existência do dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE*. Através deste, conseguimos vislumbrar as ações do locutor-alocutário e a intersubjetividade na escrita por meio das ações e os procedimentos que os escreventes manifestam na conversão do discurso sistema.

Portanto, concluímos que o objetivo proposto foi atingido, pois percebemos as relações enunciativas estabelecidas a partir das histórias enunciativas acionadas pelas crianças para a apropriação das convenções ortográficas. Pela língua, através do mecanismo do dispositivo (eu-tu/ele)-ELE, a enunciação se efetiva: na relação eu-tu, dá a reversibilidade da intersubjetividade; a relação de referência se revela no movimento da criança em relação à língua; e a cultura, representada por ELE, ganha espaço nas convenções ortográficas.

Por fim, o estudo das relações enunciativas revela o percurso e os movimentos que as crianças realizaram para escrever a partir da apropriação das convenções ortográficas das palavras. Porém, não se findam aqui resultados definitivos. Pois, durante a pesquisa novas perguntas entrelaçaram-se às respostas encontradas aqui. Dessa forma, finalizamos esta pesquisa, trazendo um novo questionamento: *Da palavra falada para a palavra escrita: quais os movimentos enunciativos ocorrem para o “salto imenso” da representação do falar à imagem simbólica do falar?* A singularidade deste novo estudo simboliza aqui uma paixão em compreender como funciona o mecanismo da linguagem humana.



REFERÊNCIAS:

BENVENISTE, Émile. **Comunicação animal e linguagem humana** (1952). Problemas de linguística geral I. 6.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BENVENISTE, Émile. **Da subjetividade da linguagem** (1958). Problemas de linguística geral I. 6.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BENVENISTE, Émile. **Vista d' olhos sobre o desenvolvimento da linguística** (1963). Problemas de linguística geral I. 6.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BENVENISTE, Émile. **A linguagem e a experiência humana** (1965). Problemas de linguística geral II. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BENVENISTE, Émile. **A forma e o sentido na linguagem** (1966). Problemas de linguística geral II. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BENVENISTE, Émile. **O aparelho formal da enunciação** (1970). Problemas de linguística geral II. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Estruturalismo e linguística** (1968). Problemas de linguística geral II. 2º.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Últimas aulas no Collège de France** (1968 e 1969). 1º. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1985.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo. Parábola, 2013.

DIEDRICH, Marlete Sandra. Os registros da experiência da criança na linguagem: o ato enunciativo de transcrição. **Revista de estudos da linguagem**, v. 25, p. 711-737, 2017.

Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10587>.
Acesso em: 15 de fev. 2023.

MORAIS, Artur Gomes. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana., orgs. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo, Ática, 2000.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo. Editora melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. O vir a ser escrevente: a criança entre as conversões sistema-discurso e fala-escrita na aquisição da escrita. **Cadernos de Linguística**, v. 2, p. 1-33, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/523>. Acesso em: 17 de mar. 2023.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. **Do homo loquens ao homo loquens scriptor: por uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita**. 2022. Tese. (Doutorado em estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257970>. Acesso em: 10 de julho, 2023.

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

SILVA, Carmem Luci da Costa Silva; OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Nos rumores da língua: a escuta entre as enunciações falada e escrita da criança. **Conexão Letras**, v. 16, p. 165-190, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/116837/63706>. Acesso em: 17 de março, 2023.

SILVA, Carmem Luci da Costa Silva; OLIVEIRA, Giovane Fernandes. DIEDRICH, Marlete Sandra. A teoria da linguagem de Émile Benveniste: uma abertura para os estudos em aquisição da linguagem. **Fragmentum**, Santa Maria, n56, p. 259-280, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/223843/001127516.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 de abril, 2023.



UPF

UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900
(54) 3316 7000 - www.upf.br