

DE FALANTE-OUVINTE A ESCREVENTE-LEITOR: O DESLOCAMENTO DE LUGAR ENUNCIATIVO NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

DE PARLANT-AUDITEUR À SCRIPTEUR-LECTEUR :
LE DÉPLACEMENT DE LIEU ÉNONCIATIF DANS L'ACQUISITION DE L'ÉCRITURE

Giovane Fernandes Oliveira¹

RESUMO: Este artigo² tem por objetivo caracterizar uma macro-operação fundante do vir a ser escrevente - a operação de deslocamento de lugar enunciativo. Para tanto, inicialmente, expõe conceitos-chave da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita, quadro teórico no qual se insere a reflexão. Em seguida, a referida operação é caracterizada em alguns de seus principais aspectos descritivos e explicativos. Os aspectos descritivos são abordados mediante a análise de recortes de escrita infantil. Os aspectos explicativos são abordados mediante uma teorização sobre a passagem dos lugares (co)enunciativos de falante-ouvinte aos lugares (co)enunciativos de escrevente-leitor. Os resultados conduzem à conclusão de que, na aquisição da escrita, convocada pelo outro da alocução falada, mas também fazendo abstração desse outro e dessa alocução, a criança começa a ser inserida e a inserir-se na estrutura enunciativa e na estrutura semiológica da língua em sua realização gráfica, deslocando-se entre os distintos lugares de enunciação e de coenunciação.

Palavras-chave: Aquisição da escrita; semiologia; enunciação; relação locutor-língua.

RÉSUMÉ: Cet article a pour but caractériser une macro-opération fondamentale au devenir scripteur : l'opération de déplacement de lieu énonciatif. Pour y parvenir, on expose d'abord des concepts-clés de la perspective sémiologico-énonciative de l'acquisition de l'écriture, cadre théorique dans lequel s'insère la réflexion. Ensuite, cette opération est caractérisée dans certains de ses principaux aspects descriptifs et explicatifs. Les aspects descriptifs sont abordés à travers l'analyse de coupures d'écriture enfantine. Les aspects explicatifs sont abordés à travers une théorisation du passage des lieux (co-)énonciatifs de parlant-auditeur aux lieux (co-)énonciatifs

¹ Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisador de Pós-Doutorado Júnior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Bolsa PDJ-CNPq). Realiza seu pós-doutoramento no Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde também atua como Professor Colaborador de Linguística no Curso de Letras do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Vice-líder do grupo de pesquisa GLAD – Investigações em Linguística da Atividade Discursiva (PUC Minas/CNPq).

² Este artigo é oriundo de uma pesquisa de doutoramento financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Além disso, a preparação do presente texto para publicação foi possível devido ao tempo disponível para pesquisa graças à bolsa PDJ-CNPq. A essas instituições, meu agradecimento.

de scripteur-lecteur. Les résultats conduisent à la conclusion que, dans l'acquisition de l'écriture, convoqué par l'autre de l'allocution parlée, mais aussi en faisant abstraction de cet autre et de cette allocution, l'enfant commence à être inséré et à s'insérer dans la structure énonciative et la structure sémiologique de la langue dans sa réalisation graphique, se déplaçant entre les différents lieux d'énonciation et de co-énonciation.

Mots-clés: Acquisition de l'écriture ; sémiologie ; énonciation ; relation locuteur-langue.

1 Introdução

Como todo grande linguista, ao refletir sobre os fundamentos da linguagem, Émile Benveniste não passou incólume a um fenômeno-limite que dá a ver tais fundamentos em *status nascendi*: a aquisição da língua materna.

Nos artigos “Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana” (1956), “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (1963) e “Os níveis da análise linguística” (1962/1964), publicados nos *Problemas de linguística geral I*, bem como na entrevista “Estruturalismo e linguística” (1968), publicada nos *Problemas de linguística geral II*, o vir a ser falante é tomado como um precioso observatório dos princípios gerais que, nesses textos, o autor formula sobre as relações da linguagem e da língua com o inconsciente, o pensamento, a realidade, a sociedade, a cultura, o sentido, a referência, em suma, com as facetas psíquica, social e enunciativa da simbolização vocal.

Por sua vez, na “Aula 8”, presente nas *Últimas aulas no Collège de France* (1968 e 1969), é para o vir a ser escrevente que se volta Benveniste ao começar a discutir as relações da língua com a escrita³, cuja aquisição envolve desde o desprendimento da riqueza contextual do falar até o reconhecimento da materialidade gráfica, o que leva o professor a problematizar, nessa lição, as relações do locutor com o outro, a língua, a linguagem interior, o pensamento, a representação icônica, a representação linguística, em suma, com as facetas psíquica, enunciativa e semiológica da simbolização gráfica.

Tanto nos PLG I e II quanto nas *Últimas aulas*, o fenômeno aquisicional é abordado como tema de problematização e não como objeto de teorização e de análise. De fato, Benveniste não foi um teórico da aquisição, mas a atenção que, ao tratar de problemas de linguística geral, dispensou a tal fenômeno já mostrava o potencial heurístico deste e anunciava a fertilidade do pensamento benvenistiano como solo teórico desde o qual herdeiros do linguista viriam a explorar esse potencial (Oliveira; Silva, 2023).

Neste artigo, reporto alguns resultados teóricos e analíticos de minha pesquisa de doutoramento, na qual busquei operar a passagem da aquisição da escrita como tema periférico de reflexão em Benveniste à aquisição da escrita como objeto central de estudo *a partir de* Benveniste. Mais especificamente, tenho por objetivo caracterizar uma macro-operação fundante do vir a ser escrevente – a operação de deslocamento de lugar enunciativo. Para tanto, inicialmente, exponho alguns conceitos-chave da perspectiva semiológico-enunciativa da

³ Nesse início das aulas sobre a escrita, esta é inicialmente vista como um sistema semiológico à parte da língua, o que mudará no decorrer das lições seguintes. Para um detido exame das acepções do termo *escrita* ao longo das *Últimas aulas*, ver Oliveira (2022, p. 59-87).

aquisição da escrita, quadro teórico no qual se insere a reflexão (*cfe.* segunda seção). Em seguida, abordo alguns dos principais aspectos descritivos (*cfe.* terceira seção) e explicativos (*cfe.* quarta seção) da referida operação. Por fim, procedo às considerações finais (*cfe.* quinta seção).

2 A perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita: alguns conceitos-chave

Toda teoria de aquisição de linguagem tem o compromisso de responder a questões fundantes da área mais geral e do campo mais específico em que, no interior da área, inscreve-se a teoria (estudos de aquisição da fala, estudos de aquisição da escrita, estudos de aquisição bilíngue/plurilíngue, estudos de aquisição de língua de sinais).

Questões de fundo da área mais geral podem ser derivadas da expressão mesma *aquisição de linguagem*: o que é adquirido? (questão que leva a diferentes concepções de linguagem/língua), o que é adquirir? (questão que leva a diferentes concepções de aquisição), quem adquire? (questão que leva a diferentes concepções de sujeito) e como adquire? (questão que leva a diferentes concepções de mudança).

Questões de fundo do campo mais específico devem ser formuladas à luz da especificidade desse campo. Nos estudos de aquisição da escrita, por exemplo, destacam-se a questão da relação fala-escrita, a questão do inato e do adquirido, a questão da representação, a questão da consciência metalingüística e a questão da mudança (esta central tanto na área de aquisição de linguagem quanto em cada um de seus campos).

Em minha tese doutoral (Oliveira, 2022) e em artigo que a sintetiza (Oliveira, 2024), tentei responder a tais questões gerais e específicas. Nesta seção, retomarei brevemente as respostas às questões gerais. Nas seções seguintes, deter-me-ei em parte da resposta à questão específica da mudança na aquisição da escrita.

A questão *o que é adquirido?* demanda do pesquisador que explice suas concepções de linguagem e de língua(s). A partir de Benveniste, opero uma necessária distinção entre a linguagem, as línguas e a língua. Universal, imutável e exclusivamente humana, a linguagem é uma faculdade de simbolizar (produzir e compreender formas e sentidos) que, embora possa se realizar, de algum modo, por meios não linguísticos – como música, pintura, escultura –, realize-se plenamente nas línguas enquanto idiomas particulares, variáveis e historicamente constituídos.

Cada língua-idioma comporta um duplo domínio: o domínio semiótico e o domínio semântico. O domínio semiótico é o da língua em potência, enquanto sistema de signos (traços distintivos, fonemas/grafemas, sílabas, morfemas, lexemas). O domínio semântico é o da língua em ato, enquanto atividade discursiva que atualiza o sistema virtual em enunciados concretos. Tal atualização pode ocorrer via fala ou via escrita, sendo ambas concebidas em termos semiológicos e em termos enunciativos. Semiologicamente, trata-se de formas semiológicas de realização da língua, a realização vocal e a realização gráfica, com tudo o que isso implica em termos de relações locutor-língua, forma-sentido, níveis-unidades. Enunciativamente, trata-se de atos de enunciação, a enunciação falada e a enunciação escrita, com tudo o que isso implica em termos de relações locutor-língua, locutor-alocutário, alocução-mundo.

Sendo “inerente à condição humana” (Benveniste, 2005 [1963], p. 27), a linguagem não

é adquirida⁴. O que, então, é adquirido? A língua: “De fato, a linguagem se realiza sempre dentro de uma *língua*, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular. Língua e sociedade [...] são *aprendidas* pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato” (Benveniste, 2020 [1963], p. 31). Portanto, a **linguagem enquanto faculdade simbólica** realiza-se na **língua enquanto idioma empírico** (língua histórica), **sistema semiológico** (língua em potência) e **atividade discursiva** (língua em ato), sendo a língua o que a criança adquire em seu vir a ser falante/escrevente.

Já as questões *o que é adquirir?* e *quem adquire?* demandam do pesquisador que explice suas concepções de aquisição e de sujeito. Se a criança adquire língua e não linguagem, como se define essa aquisição? Partindo de Silva (2009), mas indo além da autora, entendo a **aquisição enquanto ato de enunciação**, no sentido mais radical do termo *enunciação*: como ato de instauração da criança na língua (enquanto idioma, sistema e atividade) e da língua na criança (enquanto locutor e sujeito da enunciação).

Essa instauração envolve uma dupla constituição: a **constituição do locutor** e a **constituição do sujeito da enunciação**. A constituição do locutor ocorre no tempo crônico, nos primeiros anos de relação da criança com a língua, na diacronia de sua história inicial de enunciações faladas/escritas. Por sua vez, a constituição do sujeito da enunciação ocorre no tempo linguístico, na sincronia de cada *aqui-agora* no qual emerge, como efeito de uma locução (falada/escrita), esse “sistema de referências internas cuja chave é *eu*, e que define o indivíduo pela construção lingüística particular de que ele se serve quando se enuncia” (Benveniste, 2005 [1956], p. 281).

O indivíduo é o locutor, o homem que fala e que escreve – ou, no caso da criança (locutor em constituição), o homem capaz de vir a falar e a escrever. A construção linguística particular é o arranjo formal do qual emerge o sujeito da enunciação – o efeito discursivo resultante da enunciação falada/escrita (Oliveira, 2023). Locutor e sujeito da enunciação são, pois, instâncias não coincidentes (embora relacionadas), assim como não coincidem (embora se relacionem) suas respectivas constituições. Parece plausível, então, considerar uma **instauração diacrônica** (vinculada à constituição locutória em uma certa cronologia – o que, entretanto, não supõe desenvolvimento) e uma **instauração sincrônica** (vinculada à constituição subjetiva a cada instância *hic et nunc*)⁵.

Por fim, a questão *como adquire?* demanda do pesquisador que explice sua concepção de mudança. Se, teoricamente, a perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita fundamenta-se na teoria da linguagem de Émile Benveniste, mais precisamente em suas

⁴ Dizer que a linguagem é “inerente à condição humana” significa, pois, que ela é inata ao homem? Conforme Kato (1999), todas as perspectivas teóricas em aquisição envolvem algum tipo de inatismo, o que a faz optar pelo termo *gerativista* em vez de pelo termo *inatista* para qualificar a sua perspectiva teórica, de filiação chomskyana. Se a autora estiver correta, talvez possamos responder afirmativamente à pergunta anterior. Com uma ressalva, porém: se o inatismo em Chomsky é de ordem biológica, definidor do homem como indivíduo da espécie, ser que, herdeiro da filogênese, é dotado da linguagem enquanto faculdade genética, o inatismo em Benveniste é de ordem antropológica, definidor do homem como *animal symbolicum* (Cassirer, 1994 [1944]), ser que, nascente na cultura e não na natureza, é dotado da linguagem enquanto faculdade simbólica. Tal discussão (espinhosa, por certo) será aprofundada em estudo futuro.

⁵ Essa distinção entre *instauração diacrônica* e *instauração sincrônica* está sendo elaborada na pesquisa de pós-doutoramento que, atualmente, conduzo na UNICAMP, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Fausta Pereira de Castro. Dentre as direções da elaboração em curso, ressalto o distanciamento da noção psicológica de *desenvolvimento*, dominante no campo da aquisição de linguagem. Alguns argumentos em favor desse distanciamento foram introduzidos em Oliveira (2022, p. 388-401).

teorizações acerca da semiologia e da enunciação, empiricamente, essa perspectiva fundamenta-se em dois *corpora*, constituídos em sessões de coleta naturalísticas e longitudinais, realizadas em ambiente doméstico, ao longo de dois anos e seis meses, com duas crianças: uma menina (Helena), acompanhada antes do ciclo da alfabetização, e um menino (Emanuel), acompanhado durante o ciclo da alfabetização. As análises realizadas conduziram à descrição e à explicação de três macro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita, cada uma das quais é caracterizável à luz de um duplo ponto de vista: teórico (centrado em mudanças gerais) e fenomênico (centrado em fatos empíricos).

A primeira macro-operação é a **operação de deslocamento de lugar enunciativo**. Do ponto de vista teórico, tal operação caracteriza-se pela passagem do lugar enunciativo de falante e do lugar coenunciativo de ouvinte ao lugar enunciativo de escrevente e ao lugar coenunciativo de leitor. Do ponto de vista fenomênico, tal operação caracteriza-se pela dominância do rabisco no *corpus* de Helena e pela dominância das relações fala-escuta/escrita-leitura no *corpus* de Emanuel.

A segunda macro-operação é a **operação de desdobramento do funcionamento do discurso escrito**. Do ponto de vista teórico, tal operação caracteriza-se não por uma, mas duas mudanças gerais. Por um lado, a passagem da enunciação escrita sem endereçamento à enunciação escrita endereçada a um alocutário, qualquer que seja o grau de presença a ele atribuído, real ou imaginado, individual ou coletivo (mudança intersubjetiva). Por outro lado, a passagem do *aqui-agora* da alocução falada à complexa rede de relações espaço-temporais desdobrada pela alocução escrita na retomada, na projeção e na simulação de acontecimentos (mudança referencial). Do ponto de vista fenomênico, tal operação caracteriza-se pela dominância do ícone (desenho) no *corpus* de Helena e pela dominância das relações pessoa-espacotempo no *corpus* de Emanuel.

A terceira macro-operação é a **operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita**. Do ponto de vista teórico, tal operação caracteriza-se pela passagem do reconhecimento *da* à *ação sobre* a escrita como um todo constituído de partes na relação entre o contínuo e o discreto dos níveis e das unidades linguísticas. Do ponto de vista fenomênico, tal operação caracteriza-se pela dominância da letra no *corpus* de Helena e pela dominância das relações contínuo-discreto no *corpus* de Emanuel.

Nas duas seções seguintes, focalizarei a primeira macro-operação, abordando alguns de seus principais aspectos descritivos e explicativos.

3 A operação de deslocamento de lugar enunciativo na aquisição da escrita: alguns aspectos descritivos

Devido aos limites deste texto, analisarei apenas dois recortes enunciativos ilustrativos da primeira macro-operação, ambos oriundos do *corpus* de Emanuel.

Recorte enunciativo 1a – Alocução falada-escrita

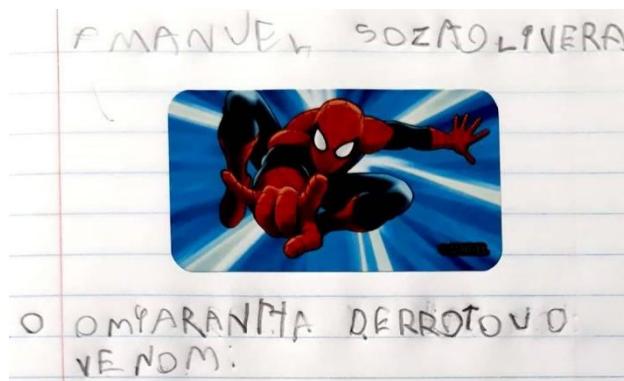
Idade da criança:	6;6.11.
Data da sessão:	25/09/2018 (sessão 4).
Participantes:	EMA (criança); GIO (investigador).

Situação: EMA e GIO estão sentados à mesa da cozinha da casa de GIO, o qual convoca EMA a escrever uma história com frases, após este ter desenhado super-heróis e escrito os seus nomes como legendas dos desenhos.

EMA: vai sê frase?
 GIO: arrã @ tu gosta de escrevê frase?
 EMA: nããão
 GIO: porque tu escreveu só palavras ali nos nomes dos personagens, né? @ no nome dos super-heróis
 [...]
 GIO: como é que a gente costuma começá a estorinha?
 Com: Silêncio.
 EMA: só lê
 GIO: sim, mais não tem uma forma como elas costumam começá?
 Com: EMA assente com a cabeça.
 GIO: como?
 EMA: lê
 GIO: sim sim [= sorri] mais a história / como é que ela começa? [= gesticula como que escrevendo no ar] o texto
 EMA: táá @ primeiro de tudo @ fazê ooo o nome @ depois separa e faz ooostra coooisa @ pode sê “o Homem Aranha derrotô o Venom”, pode sê “o Homem Aranha derrotô / nã / soltô teia”, “o Homem Aranha escalô @ a parede”, “o Homem Aranha soltô teia”, “o Homem Aranha soltô teia pelos pééé”
 GIO: pelos pés?! [= ri] ele não solta pelas mãos?
 EMA: ele também solta pelos pé
 GIO: e se a gente fizesse “o Homem Aranha versus o Venom”? “contra o Venom”?
 EMA: gostei! [= sorri]
 [...]
 EMA: ooo-meeeem [= silaba enquanto escreve no caderno] a-rã / “rã”? [= olha para GIO com expressão de dúvida]
 GIO: tudo junto?
 Com: EMA franze a testa diante da pergunta de GIO.
 GIO: “Homem Aranha” é junto? se escreve junto tudo?
 Com: EMA assente com a cabeça.
 GIO: sim?
 Com: EMA continua assentindo com a cabeça, mas GIO não o corrige.
 EMA: “Homem a-rã-rã” / <R> <Ã>
 GIO: <R>...? [= silencia para EMA completar a sílaba]
 EMA: “ão”
 GIO: “ão” ou “an” com <A>?
 EMA: “an”, “an”
 GIO: <A> <N>?
 EMA: <N>
 GIO: <R> <A> <N> então
 [...]

- Com: GIO insiste para que EMA escreva uma estorinha com mais de uma frase sobre os personagens “Homem Aranha” e “Venom”, mas a criança sugere uma estorinha de uma só frase, pois quer terminar a gravação para jogar futebol com GIO.
- GIO: bota assim, ó @ “era uma vez...” [= silêncio para EMA completar a frase]
- EMA: “...o Homem Aranha derrotô o Venom” [= fala com um sorriso maroto no rosto]
- [...]
- EMA: deee...
- Com: EMA olha para GIO antes de escrever. GIO assente com a cabeça e EMA escreve “de”.
- [...]
- Com: EMA escreve “derroto”, sem o grafema vocálico <U> ao final.
- GIO: derrotô @ derrotou @ derrotouuu [= repete a forma verbal, enfatizando a vogal final na terceira ocorrência, vogal ausente no enunciado escrito] faltô algo ali, não?
- EMA: de-rro-tô “to” <T> <O>
- GIO: <T> <O> <U>
- EMA: <U>?
- GIO: derrotouuu
- EMA: só fazê o <U>
- Com: EMA finaliza o registro gráfico da forma verbal e, logo em seguida, o enunciado escrito.

Recorte enunciativo 1b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 1, destacam-se dois aspectos.

O primeiro aspecto concerne às noções de *estória* e de *frase* que surgem no diálogo criança-outro. Convocando a criança a preencher o **lugar enunciativo de escrevente**, o outro lhe endereça uma demanda: pede-lhe que escreva uma estorinha com frases e não apenas com palavras fora de uma sintagmatização por escrito, como os nomes próprios de super-heróis que a criança havia grafado pouco antes, na mesma sessão.

Chamam a atenção tanto a pergunta da criança no início do recorte (“EMA: vai sê frase?”) quanto a sua resposta à pergunta do outro acerca de como estórias costumam iniciar (“EMA: primeiro de tudo @ fazê ooo o nome @ depois separa e faz ooostra coooisa @ pode sê ‘o Homem Aranha derrotô o Venom’, pode sê ‘o Homem Aranha derrotô / nã / soltô teia’, ‘o Homem Aranha escalô @ a parede’, ‘o Homem Aranha soltô teia’, ‘o Homem Aranha soltô teia pelos pééé’”).

Tais segmentos atestam que, a essa altura de seu segundo semestre do ciclo de alfabetização (estamos, aqui, em setembro), a criança tem já uma “noção totalmente empírica” (Benveniste, 1966 [1962/1964], p. 131) tanto de *estória* quanto de *frase*.

A noção de *estória* parece envolver uma macroestrutura do universo particular relativamente coordenado da escola, macroestrutura que, “primeiro de tudo”, apresenta a assinatura de quem escreve a estória (*cfe.* o nome completo no cabeçalho do recorte 1b) e, “depois”, “separa” essa assinatura e passa a “outra coisa”.

Essa “outra coisa” refere-se à noção de *frase* como unidade superior à *palavra*, conforme ilustra a série de enunciados que EMA enumera como possibilidades (“pode sê”) de unidades frasais, vale dizer, de unidades de discurso “que traz[em], ao mesmo tempo, sentido e referência: sentido porque [são informadas] de significação e referência porque se refere[m] a uma dada situação” (Benveniste, 1966 [1962/1964], p. 130).

O segundo aspecto remete ao fato de que, a despeito desses saberes espontâneos relativos às noções de *estória* e de *frase*, a criança ainda está, neste recorte, muito dependente do outro no que tange à enunciação escrita propriamente dita. São indícios dessa sua dependência:

- (1) o voltar-se da criança para o outro como representante da escrita constituída e, por isso, aparentemente capaz tanto de esclarecer suas dúvidas (“EMA: a-rã / ‘rã’? [= olha para GIO com expressão de dúvida”]) quanto de autorizá-la a enunciar por escrito (“EMA: deee... Com: EMA olha para GIO antes de escrever. GIO assente com a cabeça e EMA escreve ‘de’”);
- (2) a intervenção do outro tanto na escrita da sílaba “ran” diante da dificuldade da criança com o registro gráfico do fonema nasal (“EMA: ‘Homem Arã-rã’ / <R> <Ã>? GIO: <R>...? [= silencia para EMA completar a sílaba] EMA: ‘ão’ GIO: ‘ão’ ou ‘an’ com <A>? EMA: ‘an’ ‘an’ GIO: <A> <N>? EMA: <N> GIO: <R> <A> <N> então”) quanto na correção eliciada da monotongação decorrente do apagamento da semivogal <U> no ditongo <OU> em “derrotou” (“GIO: faltô algo ali, não? EMA: ‘de-rro-tô’ ‘to’ <T> <O> GIO: <T> <O> <U> EMA: <U>? GIO: derrotouuu EMA: só fazê o <U>”).

Neste recorte, a socialidade enquanto capacidade do locutor de situar-se via enunciação falada como participante de uma sociedade de leitura e de escrita parece mais aparente (*cfe.* sugerem as noções empíricas de *estória* e de *frase*) do que a subjetividade enquanto capacidade locutória de situar-se como sujeito da enunciação escrita⁶.

Esse maior relevo da socialidade em relação à subjetividade é um indício de que a aquisição da língua em sua realização gráfica, antes de ser a aquisição de grafemas e de combinações de grafemas, é a aquisição de um mundo de leitura e de escrita. Logo, tanto quanto os traços comuns de seu funcionamento vocal, “É na prática social, comum no exercício da língua, nesta relação de comunicação inter-humana que os traços comuns de seu funcionamento [gráfico] deverão ser [também] descobertos” (Benveniste, 2006 [1968/1970], p. 104, acréscimos meus).

⁶ Sobre a constituição da socialidade e da subjetividade na aquisição da escrita à luz da perspectiva semiológico-enunciativa, ver Oliveira (2023).

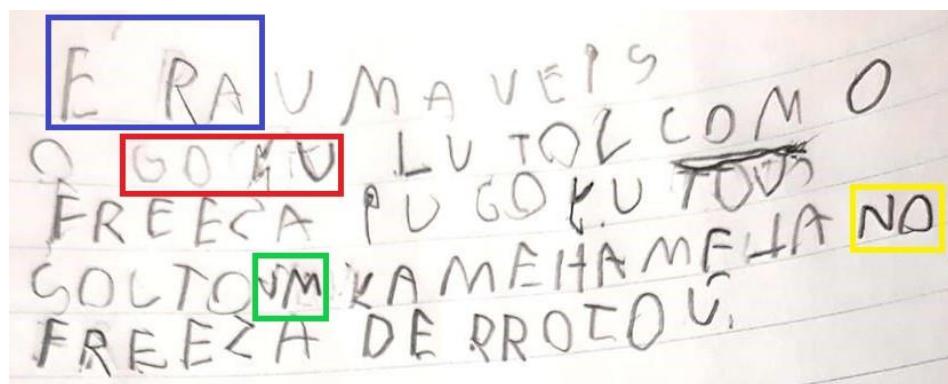
Recorte enunciativo 2a – Alocução falada-escrita

Idade da criança: 6;9.9.
Data da sessão: 23/12/2018 (sessão 7).
Participantes: EMA (criança); GIO (investigador).
Situação: EMA e GIO estão sentados à mesa da cozinha da casa de GIO, que o convoca a escrever uma estorinha sobre *Dragon Ball*, anime (desenho animado japonês) ao qual os dois assistiram antes da filmagem.

EMA: gooo-kuuu <G> <U>, né?
GIO: Gogu?
EMA: gooo [= olha pensativo para GIO] kuuu
GIO: é / é com <K> “ku” porque é japonês, né?
EMA: é japonês [= apaga com a borracha] go-CUUU! [= escreve novamente, desta vez confundindo o <K> com o <C>]
GIO: escreveu <C>
EMA: é <G> <O>!
GIO: não, gooo-kuuu, mais é / é com <K> / bom, deixa assim / pode deixá assim, mais é com <K> em vez de <C>
EMA: é com <G>?
GIO: é com <K>
EMA: com <K>? @ japonês?
GIO: arrã @ vamo vê se eu acho o <K> aqui pra te mostrá [= procura a letra <K> em uma sopa de letrinhas com a qual haviam brincado em momento anterior dessa mesma sessão] aqui, ó [= mostra a letra <K>]
Com: EMA olha a letra na mão de GIO, passa a borracha na folha e escreve “ka” em vez de “ku”.
GIO: ihhh, gokaaa?
EMA: go-kuuu [= volta a apagar com a borracha e substitui o <A> pelo <U>, cf. grifo vermelho no recorte 2b].
[...]
GIO: “era uma vez o Goku lutô com o Freeza e o goku...”?
EMA: soou-tooo uuu @ kaaa / comé que é o “kamehameha”?
[...]
GIO: e ai? @ comé que continua a estória?
EMA: “êêê-ro” [= interrompe a leitura para corrigir a forma verbal, cf. grifo azul no recorte 2b] “êêê-ra u-ma veiz o go-ku lu-tô com o free-za @ sol-tô ka-me-ha-me-ha” @ [= interrompe a leitura e olha para GIO] faltô ou “no”
GIO: ahhh, faltôôô! viu que tu percebeu?
EMA: olha [= sorri e escreve “no”, cf. grifo amarelo no recorte 2b]
GIO: e aqui faltô alguma coisa também [= aponta para o espaço, no enunciado escrito, entre “solto” e “kamehameha” soltôôô... kamehameha? @ ou soltôôô...?]
EMA: soltôôô “UUUM”
Com: EMA insere o determinante “um” entre o verbo e o substantivo, cf. grifo verde no recorte 2b.
GIO: uuum kamehameha

⁷ O substantivo *kamehameha* designa uma técnica de combate utilizada pelos personagens do anime *Dragon Ball*.

Recorte enunciativo 2b – Enunciado escrito



Neste recorte enunciativo 2, destacam-se três aspectos.

O primeiro aspecto concerne ao trânsito, pela criança, entre **distintivos lugares (co)enunciativos** na mobilização de signos que, oriundos de uma língua estrangeira (o japonês), ela precisa mobilizar em seu enunciado escrito.

Desses signos, dois são nomes próprios (“Goku” e “Freeza”) e um, um substantivo comum (“kamehameha”). A criança tenta escrever, sozinha, os dois primeiros. Já na grafia do terceiro, pede ajuda ao outro (“EMA: comé que é o ‘kamehameha?’”), o que talvez se deva à maior extensão do substantivo (o qual é polissílabo, enquanto os dois nomes são dissílabos), bem como à presença dos grafemas <M> e <H> e à repetição das sílabas “me” e “ha”.

Sobre a grafia dos nomes, EMA projeta a forma como os percebe fonicamente. Vejamos como se dá uma tal projeção enunciativa na grafia de “Goku” (cf. grifo vermelho no recorte 2b), cujo grafema <K> é a sede das dúvidas da criança.

Inicialmente, EMA confunde “ku” com “gu” (“EMA: gooo-kuuu <G> <U>, né?”), o que pode decorrer de dois fatos. O primeiro é o fato de a sílaba imediatamente anterior do nome “Goku” conter o grafema <G>, de modo que o **lugar coenunciativo de leitor** da criança pode ter se projetado sobre o seu **lugar enunciativo de escrevente**, levando-a a repetir, na segunda sílaba, o mesmo grafema consonantal da primeira. O segundo é o fato de os fonemas /k/ e /g/ serem ambos consoantes oclusivas velares, distinguindo-se apenas por um traço distintivo (o traço surdo em /k/ e o traço sonoro em /g/), de maneira que o **lugar coenunciativo de ouvinte** da criança pode ter se projetado sobre o seu lugar enunciativo de escrevente, fazendo-a confundir os dois fonemas e os seus respectivos grafemas.

Em seguida, após o outro informar o grafema correto e a procedência linguística do nome (“GIO: é com <K> ‘ku’ porque é japonês, né?”), a criança confunde o <K> com o <C> (“EMA: é japonês [= apaga com a borracha] go-CUUU! [= escreve novamente, desta vez confundindo o <K> com o <C>]”). A confusão, aqui, parece se dever à projeção, sobre o **lugar enunciativo de escrevente**, não só do **lugar coenunciativo de ouvinte**, mas também do **lugar enunciativo de falante**, pois EMA pronuncia, em tom ascendente, a sílaba “ku”, como se a pronúncia desta pudesse funcionar como um suporte vocal de sua conversão gráfica. Nessa conversão, irrompe o grafema <C>, o qual dá testemunho da ação da língua materna sobre a criança por duas razões:

- (1) ao fonema /k/, correspondem, no português brasileiro, os grafemas <C>, <Q>, <QU> e <K>, mas este último comparece em casos excepcionais, como em nomes próprios e em palavras estrangeiras (no caso de “Goku”, trata-se, a um só tempo, de um nome próprio e de uma palavra estrangeira), sendo, pois, o grafema <K> menos frequente, na língua, do que os três primeiros;
- (2) entre os grafemas <C>, <Q> e <QU>, aquele atualizado pelo locutor é o <C>, não à toa o grafema que ocorre nos mesmos contextos grafemáticos de <K>, a saber, antes de <A>, de <O> e de <U> (enquanto o contexto de ocorrência de <Q> é a posição anterior a <U> e os contextos de ocorrência de <QU> são as posições anteriores a <E> e a <I>), o que sugere já uma sensibilidade locutória da criança para as relações distribucionais e para as relações integrativas⁸ de, ao menos, tais grafemas de sua língua materna.

Por fim, a terceira e última projeção da escuta de EMA sobre a sua escrita, na grafia de “Goku”, acontece quando, após ficar em dúvida sobre o grafema <K> (“EMA: com <K>? @ japonês?”) e após GIO lhe mostrar esse grafema (“GIO: aqui, ó [= mostra a letra <K>]”), EMA escreve “ka” em vez de “ku”. O que, para o outro, não é senão o nome da letra, para a criança, figura, nesse momento, como a forma gráfica da referida letra.

Tal projeção ilustra tanto a **opacidade**, para a criança, da língua em sua realização gráfica quanto – e, talvez, por conseguinte – a **opacificação** não somente do sentido e da referência do nome próprio “Goku”, mas igualmente da sua forma. Afinal, ao ficar às voltas com a segunda sílaba desse nome e, mais especificamente, com o segmento consonantal dessa estrutura silábica CV, EMA parece não estranhar a grafia “Goka”.

É necessário, então, que GIO chame a sua atenção para tal grafia (“GIO: ihhh, gokaaa? EMA: go-kuuu [= volta a apagar com a borracha e substitui o <A> pelo <U>, cf. grifo vermelho no recorte 2b]”). Suscitado pelo outro, o estranhamento da criança é marcado, vocalmente, pelo alongamento vocálico do núcleo silábico (“kuuu”) e, graficamente, pela substituição da vogal <A> pela vogal <U>.

Os dois outros aspectos que se destacam, neste recorte enunciativo 2, comparecem nos últimos segmentos da alocução falada-escrita.

O segundo aspecto diz respeito à leitura da parte já escrita do enunciado como aparente condição de sua continuação e de sua finalização (“GIO: e aí? @ comé que continua a estória? EMA: ‘êêê-ro’ [= interrompe a leitura para corrigir a forma verbal] ‘êêê-ra u-ma veiz o go-ku lutou com o free-za @ sol-tô ka-me-ha-me-ha”).

O terceiro aspecto remete ao reconhecimento da ausência de palavras na estrutura sintagmática do enunciado escrito, um reconhecimento inicialmente da criança (“EMA: ‘sol-tô ka-me-ha-me-ha’ @ [= interrompe a leitura e olha para GIO] faltô ‘no’”) e, posteriormente, nela suscitado pelo outro (“GIO: e aqui faltô alguma coisa também [= aponta para o espaço, no enunciado escrito, entre ‘solto’ e ‘kamehameha’] soltôôô... kamehameha? @ ou soltôoo...? EMA: soltôôô ‘UUUM’ GIO: uuum kamehameha”).

Em ambos os aspectos, testemunhamos, ainda uma vez, o trânsito da criança por distintos lugares de enunciação e de coenunciação.

⁸ Para uma discussão dessas relações na aquisição da escrita, ver Oliveira (2022, p. 379-388).

Quanto ao segundo aspecto, a leitura – embora em voz alta e silabada – age como um procedimento enunciativo de resgate do sentido e da referência do enunciado escrito, dupla propriedade discursiva deste opacificada pelo foco do escrevente em sua materialidade gráfica.

Considerando que “a **dissociação** leva-nos à constituição formal; a **integração** leva-nos às unidades significantes” (Benveniste, 2005 [1962/1964], p. 135, negritos meus), podemos notar que o foco na materialidade gráfica conduz o locutor à dissociação desta em seus constituintes formais, afastando-o da significância, da qual ele pode se reaproximar pela reintegração dos constituintes dissociados. É como se, ao reintegrá-los na **conversão escrita-fala** (isto é, na leitura em voz alta), a criança procurasse retraçar a linearidade narrativa, a fim de, em seguida, na **conversão fala-escrita** (ou seja, na produção escrita), produzir um desfecho para o narrado.

Apesar de ainda fragmentada em sílabas, a leitura em voz alta de EMA parece buscar, aqui, não desarticular, mas rearticular, em uma totalidade dotada de sentido e de referência, os segmentos formais de seu enunciado escrito – rearticulação aparentemente necessária ao locutor para que possa “retomar o fio da meada”, continuando e finalizando a estória narrada.

Tanto na dissociação quanto na reintegração do enunciado escrito, atua a leitura. Atuação que, no entanto, difere na instanciação de cada uma dessas duas capacidades linguísticas⁹. Na dissociação, trata-se de um **reconhecimento** atualizado em uma **leitura silenciosa**, a qual vai ao encontro da forma (desarticulação das unidades). Na reintegração, trata-se de uma **compreensão** atualizada em uma **leitura em voz alta**, a qual vai ao encontro do sentido e da referência (rearticulação das unidades).

Nessa leitura/compreensão, tudo se passa como se a criança precisasse se escutar lendo em voz alta o seu escrito – ato de enunciação complexo, em que o lugar coenunciativo de leitor se projeta sobre o lugar enunciativo de falante e sobre o lugar coenunciativo de ouvinte, assim como estes se projetam sobre aquele.

Além dessa **projeção enunciativa simultânea** (dos lugares de leitor, de falante e de ouvinte uns sobre os outros), há uma **projeção enunciativa posterior** (dos lugares de leitor, de falante e de ouvinte – preenchidos nessa enunciação atual – sobre o lugar de escrevente – preenchido em enunciação anterior).

Quanto ao terceiro aspecto, o reconhecimento de palavras omitidas no enunciado escrito – primeiro, via leitura em voz alta desse enunciado e, depois, via escuta do enunciado falado do outro – indica uma maior sensibilidade locutória da criança no preenchimento dos lugares de leitor, de falante e de ouvinte do que no preenchimento do lugar de escrevente.

Aliás, dessa maior sensibilidade, dá uma amostra já a releitura no segundo aspecto (“EMA: ‘êêê-ro’ [= interrompe a leitura para corrigir a forma verbal] ‘êêê-ra u-ma veiz’”). Aqui, ao se escutar lendo em voz alta a forma verbal escrita (cfe. grifo azul no recorte 2b), EMA suspende o ato de ler para corrigir a pronúncia da forma em questão. Porém, trata-se de uma correção parcial, pois incide na substituição da vogal final (/a/ em vez de /o/), mas ignora a pronúncia incorreta da vogal inicial (/e/ em vez de /ɛ/).

Esse não reconhecimento da qualidade vocálica, a saber, da abertura e não do fechamento de <E> na leitura da palavra “era” atesta que o fato de a criança ir se tornando “mais ou menos sensível” (Benveniste, 1966 [1962/1964], p. 140) à língua em sua realização

⁹ A expressão *capacidades linguísticas* designa, nesse contexto teórico, capacidades locutórias, ou seja, capacidades do locutor, aquele que enuncia e que, ao enunciar, instancia capacidades como a dissociação e a (re)integração de unidades linguísticas. Para mais informações sobre a noção benvenistiana de *capacidade*, ver Oliveira (2023).

gráfica concerne não a uma atividade plenamente consciente, que a tornaria apta a monitorar o seu “comportamento” na leitura e na escrita, mas sim a uma sensibilidade sua como locutor. Tal sensibilidade não é senão uma “consciência fraca e fugidia” (Benveniste, 2005 [1958], p. 68) das operações que efetua ao ler e ao escrever, o que – além da própria opacidade linguística (nesse caso específico, uma opacidade ortográfica) – explica porque, voltando-se sobre uma mesma e única palavra, a criança corrige um erro e ignora outro.

Mais particularmente sobre as omissões reconhecidas no terceiro aspecto, embora uma (a omissão de “no”) seja reconhecida pelo locutor e embora o reconhecimento da outra (a omissão de “um”) seja suscitado pelo alocutário, nas duas ocorrências, são omitidas formas gramaticais. A omissão destas talvez se deva ao fato de, ao contrário das formas lexicais, não serem atualizações da “função denominativa da linguagem para as referências de objeto que esta estabelece como signos lexicais distintivos” (Benveniste, 2005 [1958], p. 283). Logo, desprovidas de referência “objetiva”, formas como preposições e determinantes podem ser menos distinguíveis pela criança, o que justificaria a sua omissão em enunciados produzidos pelo pequeno escrevente.

Também aqui vemos a circulação do locutor por entre distintos lugares (co)enunciativos e por entre as mútuas projeções destes. Na leitura em voz alta, os lugares de leitor, de falante e de ouvinte se projetam, simultaneamente, uns sobre os outros e, posteriormente, sobre o lugar de escrevente, o qual a criança volta a preencher para, em um retorno *sui-reflexivo* sobre o enunciado escrito, inserir as formas gramaticais nele omitidas (cf. grifos amarelo e verde no recorte 2b). Nesse novo preenchimento, a projeção enunciativa posterior passa a ser do lugar de escrita relativamente aos lugares de leitura, de fala e de escuta.

4 A operação de deslocamento de lugar enunciativo na aquisição da escrita: alguns aspectos explicativos

Por um lado, o recorte enunciativo 1 dá a ver uma micro-operação semiológico-enunciativa que poderíamos designar como convocação da criança pelo outro para que preencha o lugar enunciativo de escrevente. Se o recorte 1b (do enunciado escrito) exibe um enunciado já reconhecível como escrito na língua portuguesa, o recorte 1a (da alocução falada-escrita) demonstra que o processo enunciativo do qual resultou esse produto não foi realizado pelo locutor (escrevente em constituição) sozinho, mas na dependência de seu alocutário imediato (escrevente constituído).

Por outro lado, o recorte enunciativo 2 dá a ver uma micro-operação semiológico-enunciativa que poderíamos designar como preenchimento, pela criança, do lugar enunciativo de escrevente via trânsito entre distintos lugares (co)enunciativos. Se o recorte 2b (do enunciado escrito) mostra um enunciado que, em termos morfossintáticos, ainda parece um bloco compacto, sem segmentação gráfica via espaços em branco (mas com uma extensão sintagmática maior do que a do enunciado escrito anterior), o recorte 2a (da alocução falada-escrita) indica que, em termos enunciativos, é já possível notar uma maior movência da criança no preenchimento dos (e no deslocamento entre os) lugares (co)enunciativos de falante, de ouvinte, de escrevente e de leitor.

Enquanto o recorte enunciativo 1 ilustra um momento da aquisição da escrita em que o outro figura para a criança como o lugar no qual ela encontra funcionando a língua em sua realização gráfica, portanto um lugar de sustentação de sua enunciação escrita ainda sem muita

estabilidade e mobilidade, o recorte enunciativo 2 (de três meses depois) ilustra um momento distinto dessa trajetória linguística, no qual a enunciação escrita da criança se encontra dependente menos do outro do que da circulação da própria criança por entre os distintos lugares de enunciação e de coenunciação.

Ambos os recortes são representativos da macro-operação de deslocamento de lugar enunciativo, em cujo cerne estão a **relação locutor-língua** e o **mecanismo da (inter)subjetividade**, os quais podem ser pensados tanto enunciativa quanto semiologicamente.

Em termos enunciativos, “A relação do locutor com a língua determina os caracteres lingüísticos da enunciação”, ato que “introduz aquele que fala [e que escreve] em sua fala [e em sua escrita]” (Benveniste, 2006 [1970], p. 82-84, acréscimos meus), ou, no caso da escuta e da leitura, ato que introduz aquele que escuta e que lê na fala e na escrita do outro – seja esse outro um outro falante e escrevente ou ele próprio, quando se escuta e se lê.

Em termos semiológicos, o locutor vai se tornando, sob o efeito da ação da língua realizada graficamente, sensível ao fato de que “formou uma frase [ou de que lê uma frase por outro formada], de que ele a objetiva, de que a destaca da mensagem que ela carrega, e de que toma a iniciativa de reconhecer e isolar suas palavras” (Benveniste, 2014 [1969/2012], p. 148, acréscimos meus).

Cada um desses dois ângulos de exame da relação locutor-língua permite identificar, na aquisição da escrita, um distinto acionamento do mecanismo da (inter)subjetividade. Antes, porém, de passarmos a esses distintos acionamentos, cabe registrar que o termo **(inter)subjetividade** é assim grafado por aqui subsumir duas noções: a noção de **intersubjetividade constitutiva** e a noção de **subjetividade**.

A intersubjetividade constitutiva define-se como a “condição de diálogo[,] que é constitutiva da *pessoa*, pois implica reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocução daquele que, por sua vez, designa-se por *eu*” (Benveniste, 1966 [1958], p. 260). Tal intersubjetividade constitutiva não consiste, então, na alocução *eu-tu*, mas sim na condição dessa alocução e, por conseguinte, das posições dela estruturantes, a posição *eu* e a posição *tu*.

Já a subjetividade define-se como “a capacidade do locutor de situar-se como ‘sujeito’”, sendo uma capacidade locutória, na medida em que “É na e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*” (Benveniste, 1966 [1958], p. 259). Essa constituição subjetiva é, pois, um preenchimento de lugar enunciativo, cuja condição é, além da intersubjetividade constitutiva, o aparelho das formas e das funções linguísticas.

Disponíveis no sistema, tais formas e funções são atualizadas em uma “construção linguística particular” (Benveniste, 2005 [1956], p. 281), da qual emerge o sujeito da enunciação como efeito discursivo. No vir a ser escrevente, na ausência de um aparelho formal da enunciação escrita ou na presença de um tal aparelho ainda embrionário, a criança recorre ao aparelho formal da enunciação falada para, ancorando-se nos lugares de falante e de ouvinte, alçar-se a estes que, para ela, são lugares novos: os de escrevente e de leitor.

Mas a criança é aí ancorada também – e, inicialmente, sobretudo – pelo outro da alocução falada. Nessa ancoragem, o mecanismo da (inter)subjetividade é enunciativamente acionado quando esse outro (um já escrevente-leitor) convoca a criança a preencher o lugar enunciativo de escrevente e o lugar coenunciativo de leitor.

Assim, não diferentemente do que se passa no preenchimento, pela criança, dos lugares de fala e de escuta, o seu preenchimento dos lugares de escrita e de leitura está na dependência

do alocutário, o qual lhe insere e lhe sustenta nas estruturas enunciativa e semiológica antes de ela própria poder nestas sustentar-se de fato.

Insere-a, pois a convoca a enunciar – seja via escrita, seja via leitura – no interior de tais estruturas, agora reconfiguradas por essa forma outra de a língua se materializar que é a realização gráfica.

Sustenta-a, pois chancela os seus atos de “escrever” e de “ler” como atos enunciativos, ainda que, de início, esses atos resultem em grafismos indistintos como rabiscos, em embriões de letras, em simulações de leitura em voz alta ou – no caso dos recortes aqui analisados – em leitura em voz alta silabada (*cfe.* recorte 1) e em enunciados escritos sem segmentação gráfica (*cfe.* recorte 2).

Por isso, antes de situar-se enquanto escrevente e leitora, a criança é pelo outro situada enquanto tal, o que torna o acionamento enunciativo do mecanismo da subjetividade dependente do acionamento também enunciativo do mecanismo da intersubjetividade constitutiva.

Já o acionamento semiológico do mecanismo da subjetividade impõe, à criança, duas grandes abstrações linguísticas. A primeira é uma **abstração discursiva**, caracterizada pela interrupção momentânea dos fatores intersubjetivos e referenciais que situam o exercício do falar. A segunda é uma **abstração sistêmica**, caracterizada pela passagem do falar à imagem simbólica do falar na objetivação gráfica.

Na abstração discursiva, “o locutor deve se desprender da representação que tem instintivamente do falar enquanto atividade, enquanto exteriorização de seus pensamentos, enquanto comunicação viva” (Benveniste, 2014 [1969/2012], p. 129), desprendimento necessário para que possa “‘objetivar’ o dado linguístico” (Benveniste, 2014 [1969/2012], p. 131). Tal objetivação é justamente a abstração sistêmica, na qual a mensagem escrita e/ou lida desaparece enquanto tal.

Isso porque o locutor dela destaca a frase como totalidade formada por segmentos, cujo reconhecimento e cujo isolamento lhe são desafiadores por lhe exigirem não somente um desprendimento da riqueza contextual do falar, mas igualmente um confronto com a estrutura opaca da língua “representada em imagens materiais”: “Da palavra ao desenho da palavra realiza-se um salto imenso (Benveniste, 2014 [2012/1969], p. 131).

O preço a pagar por tais desprendimento e confronto é a suspensão do funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso. Tal suspensão é exemplificada por ambos os recortes aqui analisados, nos quais o voltar-se da criança para a materialidade gráfica resulta em uma opacificação do sentido e da referência. Essa dupla propriedade discursiva pode ser resgatada via reintegração dos constituintes formais dissociados do enunciado escrito, como ilustra mais especificamente o segundo recorte, em que a criança procede a um tal resgate lendo em voz alta o enunciado escrito, a fim de retomar o percurso interrompido da narrativa.

Nessa objetivação da língua, a criança parece reeditar, na ontogênese da escrita, o que fez o homem na sociogênese desta:

O problema é duplo: o da conversão do discurso em forma linguística (deve-se reduzir o enunciado a suas partes constituintes e reconhecer que há um número limitado de signos) e o da escrita como sistema formal. O procedimento de formalização permite **separar** a

língua de sua utilização. (Benveniste, 2014 [1969/2012], p. 152, nota de ouvinte, negritos meus).

A abstração discursiva, ou seja, a abstração tanto do outro da alocução falada quanto dessa própria alocução é, então, a base da abstração sistêmica, isto é, da abstração da escrita como um todo constituído de partes. Juntas, essas duas abstrações acionam, semiologicamente, o mecanismo da subjetividade na aquisição da escrita, tornando possível que a criança emerja no discurso como sujeito da enunciação escrita.

Dessa maneira, no vir a ser escrevente, o primeiro acionamento (o enunciativo) do mecanismo da (inter)subjetividade coloca em cena a **conjunção eu-tu** - caracterizada pela convocação da criança pelo outro para que, na estrutura enunciativa, ela preencha os lugares de escrevente e de leitor.

Por seu turno, o segundo acionamento (o semiológico) desse mecanismo põe em destaque a **disjunção eu/tu** - caracterizada tanto pela abstração discursiva como desprendimento do outro da alocução falada e dessa própria alocução quanto pela abstração sistêmica como reconhecimento da estrutura formal de base da materialidade gráfica, dupla abstração linguística cuja consequência é a suspensão temporária do funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso.

Logo, tal papel constitutivo do outro envolve, no vir a ser escrevente como no vir a ser falante, “o complexo mecanismo de conjunção/disjunção entre *eu* e *tu*”, um “mecanismo primordial” que garante, à criança (*eu*), “o preenchimento de lugar na estrutura enunciativa [...] a partir do *tu*, na dependência do *tu*, em conjunção com o *tu* e simultaneamente em disjunção com o *tu*” (Silva, 2009, p. 232-233).

A **mudança geral** identificável no interior da primeira macro-operação semiológico-enunciativa de aquisição da escrita - a operação de deslocamento de lugar enunciativo - envolve uma passagem dos lugares de falante e de ouvinte aos lugares de escrevente e de leitor e, simultaneamente, um trânsito entre tais lugares.

A lógica explicativa dessa grande mudança pode ser assim formulada:

Na aquisição da escrita, convocada pelo outro da alocução falada (conjunção eu-tu), mas também fazendo abstração desse outro e dessa alocução (disjunção eu/tu), a criança começa a ser inserida e a inserir-se na estrutura enunciativa e na estrutura semiológica da língua em sua realização gráfica, deslocando-se tanto de X a Y quanto entre X e Y, em que

- *X representa o lugar enunciativo de falante e o lugar coenunciativo de ouvinte e*
- *Y representa o lugar enunciativo de escrevente e o lugar coenunciativo de leitor.*

Se a operação de preenchimento de lugar enunciativo é a primeira macro-operação de aquisição da língua em sua realização vocal (Silva, 2009), a operação de deslocamento de lugar enunciativo é a primeira macro-operação de aquisição da língua em sua realização gráfica. “Primeira” em termos de anterioridade lógica e não cronológica¹⁰. Isso quer dizer que, no vir a ser escrevente, antes de **preencher** os lugares (co)enunciativos de escrita e de leitura, a criança

¹⁰ Para uma discussão sobre essa anterioridade lógica, ver Oliveira (2022, p. 388-401).

precisa deslocar-se dos lugares (co)enunciativos de fala e de escuta.

Todavia, esse deslocamento não supõe uma superação, pois a criança não deixa de ser falante e ouvinte ao passar a ser escrevente e leitor: de *homo loquens*, ela passa a *homo loquens scriptor*. Não se trata, então, da ascensão a uma condição de locutor em detrimento da outra, mas sim de uma transformação da condição locutória, vale dizer, dos modos de a criança estar na língua e de a língua estar na criança. Ademais, como esclarece a lógica explicativa, o deslocamento não é apenas de um lugar (co)enunciativo a outro, mas também *entre* os lugares (co)enunciativos.

5 Considerações finais

Neste artigo, tive por objetivo caracterizar a primeira das três macro-operações semiológico-enunciativas que, em Oliveira (2022), propus como explicativas do vir a ser escrevente. Para tanto, antes de passar a essa caracterização propriamente dita, retomei as concepções de linguagem, língua, aquisição, sujeito e mudança que sustentam a proposta que tenho encaminhado sob o nome de **perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita**. Trata-se de uma perspectiva teórica que parte de Émile Benveniste, mas vai além desse grande linguista, ao transformar, em objeto de teorização e de análise, um fenômeno por ele abordado somente como tema de problematização em alguns poucos parágrafos da “Aula 8” das *Últimas aulas*.

Tal transformação da aquisição da escrita de tema periférico de reflexão em objeto central de estudo exigiu a forjadura de um aparato conceitual, do qual as concepções aqui retomadas na segunda seção não dão senão uma amostra. Esse aparato resultou de um processo cíclico intermitente de reflexão filosófica, de investigação experimental (coleta, tratamento e análise de dados) e de elaboração teórica (cf. Franchi, 2011 [1977]). Desse contínuo vaivém entre problematização, experimentação e teorização, igualmente resultaram a descrição e a explicação das três mencionadas macro-operações: a operação de deslocamento de lugar enunciativo, a operação de desdobramento do funcionamento do discurso escrito e a operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita.

Foco deste artigo, a primeira macro-operação é marcada por reconfigurações da topologia e da subjetividade enunciativas. Isso porque envolve o preenchimento de novos lugares de enunciação (da fala à escrita) e de coenunciação (da escuta à leitura), isto é, novas maneiras de a criança emergir no discurso como sujeito da enunciação. Afinal, a operação de deslocamento de lugar enunciativo possibilita tanto o surgimento dos primeiros desenhos e letras em meio aos rabiscos que predominam na aurora da escrita infantil quanto a circulação de palavras nas primeiras frases que começam a ganhar corpo nessa escrita, acompanhando a circulação da própria criança por entre os distintos lugares (co)enunciativos (de falante, de ouvinte, de escrevente e de leitor).

Por razões de espaço, limitei-me, aqui, à análise de dois recortes enunciativos, ambos oriundos do *corpus* de Emanuel, o qual dá a ver, na primeira macro-operação, a dominância das relações fala-escuta/escrita-leitura. Deixei, pois, de lado o *corpus* de Helena, o qual dá a ver, na primeira macro-operação, a dominância do rabisco¹¹. Ainda que possa ser tomado como o

¹¹ Para análises do *corpus* de Helena ligadas à operação de deslocamento de lugar enunciativo, ver – além da tese já mencionada – Oliveira (2023) e Oliveira (no prelo).

estado nascente da relação enunciativa criança-escrita (cuja condição é a relação enunciativa criança-outro, visto ser o outro que convoca a criança a preencher o lugar enunciativo de escrevente e o lugar coenunciativo de leitor), o rabisco carece de relação semiológica, sendo a ausência completa de signo: uma forma gráfica apenas, destituída de significância. Já as relações fala-escuta/escrita-leitura apontam para uma relação locutor-língua que vai se reconfigurando tanto em termos enunciativos (via deslocamentos topológicos e subjetivos) quanto em termos semiológicos (via abstrações discursivas e sistêmicas), o que promove as conversões fonema-grafema/grafema-fonema necessárias à escrita e à leitura alfabeticas.

No que concerne a trabalhos futuros, além de outros dois artigos que, a exemplo deste (voltado à operação de deslocamento de lugar enunciativo), voltem-se às demais macro-operações (a operação de desdobramento do funcionamento do discurso escrito e a operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita), fica por ser feito um texto que retome e aprofunde uma questão de fundo intimamente vinculada à primeira macro-operação. Trata-se da questão das relações fala-escuta/escrita-leitura na aquisição da escrita, cuja teorização esbocei em minha tese (Oliveira, 2022, p. 87-105 e p. 283-289). No presente trabalho, tais relações foram abordadas do ponto de vista do trânsito da criança entre os lugares (co)enunciativos, mas merecem uma abordagem mais detida do ponto de vista de sua natureza e de seu funcionamento semiológico-enunciativos.

Referências

- Benveniste, É. *Problèmes de linguistique générale* 1. 1. ed. Paris: Gallimard, 1966.
- Benveniste, É. *Problemas de linguística geral* I. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005 [1966].
- Benveniste, É. *Problemas de linguística geral* II. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006 [1974].
- Benveniste, É. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014 [1968-1969/2012].
- Cassirer, E. *Ensaio sobre o homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994 [1944].
- Ferreiro, E. A escrita... antes das letras. In: Sinclair, H. (org.). *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- Franchi, C. Linguagem – atividade constitutiva. In: Franchi, E.; Fiorin, J. L. (orgs.). *Linguagem: atividade constitutiva: teoria e poesia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- Kato, M. Aquisição da linguagem numa abordagem gerativa. *Letras de Hoje*, [S. l.], v. 34, n. 3, 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/14945>> Acesso em: 25 nov. 2024.
- Oliveira, G. F. *Do homo loquens ao homo loquens scriptor: por uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita*. 2022. 428 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/257970>> Acesso: 25 nov. 2024.
- Oliveira, G. F. A constituição da subjetividade e da socialidade na aquisição da escrita. In: Diedrich, M. S.; Oliveira, G. F.; Del Ré, A. (orgs.). *Língua, discurso e suas relações na aquisição da*

linguagem. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

Oliveira, G. F.; Silva, C. L. da C. O que os estudos sobre a aquisição devem a Benveniste. *Eutomia*, Recife, v. 1, n. 33, p. 153-184, jun. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/258892>> Acesso em: 25 nov. 2024.

Oliveira, G. F. Semiólogia, enunciação e escrita infantil: por um novo discurso teórico sobre a aquisição da escrita. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 660-693, 2024. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2225>>. Acesso em: 25 nov. 2024.

Oliveira, G. F. *A natureza relacional da mudança na aquisição da escrita: memória e projeto*. No prelo.

Silva, C. L. da C. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

Recebido em: 28/11/2024

Aceito em: 05/02/2025