

CAROLINA KNACK

**POR UMA DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA DO DISCURSO:
AS PASSAGENS DO ALUNO NAS INSTÂNCIAS DE ENSINO**

PORTO ALEGRE

2016

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

**POR UMA DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA DO DISCURSO:
AS PASSAGENS DO ALUNO NAS INSTÂNCIAS DE ENSINO**

CAROLINA KNACK

ORIENTADORA: PROFA. DRA. CARMEM LUCI DA COSTA SILVA

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

PORTO ALEGRE

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Knack, Carolina

Por uma dimensão antropológica do discurso: as
passagens do aluno nas instâncias de ensino /
Carolina Knack. -- 2016.
163 f.

Orientadora: Carmem Luci da Costa Silva.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Teoria da Enunciação. 2. Émile Benveniste. 3.
Sociedade. 4. Discurso. I. Silva, Carmem Luci da
Costa, orient. II. Título.

*Àqueles que acreditam
que a linguagem serve para viver.*

AGRADECIMENTOS

À professora Carmem, gentil, generosa e firme, a quem devo não só a possibilidade de realização desta pesquisa, mas a minha própria constituição como pesquisadora e professora. Agradeço, imensamente, por me mostrar que as palavras aladas nem sempre podem ser apreendidas e por me “fazer ver o que ainda não existe”.

Aos meus pais, Carlos e Juliana, sempre presentes, por me apoiarem em todas as passagens que escolhi fazer.

Ao Murilo, que fez a passagem de noivo a marido em meio a livros, artigos e uma tese a desenvolver, por sempre me estimular e me mostrar a felicidade que há em “dizer bom dia todos os dias da vida a alguém”.

À equipe do PAG-Língua Portuguesa e aos queridos alunos do PAG, por transformarem cada encontro em um acontecimento singular e em um espaço de renovação de ideais. E ao Programa Capes-Demanda Social, por me permitir atuar como docente neste projeto coordenado pela professora Carmem.

A esta Instituição e ao Programa de Pós-Graduação em Letras, por possibilitarem a realização de meus estudos desde a graduação.

À querida amiga Aline Juchem, companheira de teoria e de vida, por oferecer sempre a escuta atenta e me presentear com uma parceirinha de vida. Deixamos de ser dupla para ser trio!

Ao querido amigo Giovane Oliveira, mais um parceiro de teoria e de vida que a Universidade me concedeu.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), pela acolhida.

Aos professores Dra. Silvana Silva (UFRGS) e Dr. Valdir do Nascimento Flores (UFRGS), que, gentilmente, aceitaram o convite de qualificação de tese, aos quais também agradeço as contribuições.

Aos professores que, generosamente, aceitaram o convite para compor a banca final de avaliação deste trabalho: professora Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste (UPF), professora Dra. Marlete Sandra Diedrich (UPF) e professor Dr. Valdir do Nascimento Flores (UFRGS).

Agradeço a Deus por me acompanhar nesta passagem.

*Dans le langage, et c'est la grande leçon de Benveniste,
il n'y a que de la subjectivité.*

Gérard Dessons (2006)

RESUMO

Esta tese, com base na teoria enunciativa de Émile Benveniste e na dimensão antropológica do discurso que dela se pode depreender, explora o modo como o aluno – pela passagem de uma instância de ensino a outra –, a partir da ocupação de uma nova posição na sociedade, revela uma renovada posição de locutor no discurso. Para desenvolver essa possibilidade de abordagem, propõe-se, primeiro, uma breve incursão em estudos do campo da Antropologia, a fim de elaborar uma noção não teórica de passagem que considera a mudança de um lugar social a outro. Em seguida, empreende-se um itinerário de leitura dos textos benvenistianos, tomando como guia o artigo *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (BENVENISTE, 1968/2006), o qual permite situar, pela inerente inclusão do falante em seu discurso, o indivíduo como participante na sociedade, enlaçando-o pela língua(gem). Levando em conta esse itinerário, elabora-se uma noção teórica de passagem que considera a indissociabilidade entre homem e linguagem e a relação mútua entre indivíduo e sociedade pela língua-discurso. Dos fundamentos teóricos que sustentam a proposta desta tese, passa-se aos fundamentos metodológicos, que viabilizam a análise dos fatos linguísticos, que consistem em relatos oriundos de duas interlocuções orais com uma aluna participante da oficina de Língua Portuguesa do Programa de Apoio à Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e de dois textos escritos por essa aluna, a redação do Concurso Vestibular (UFRGS/2014) e uma nova redação a partir da mesma proposta do Vestibular. A análise desses fatos revela que, em virtude de a aluna instaurar-se em novas posições nas instâncias de ensino em que está inserida, produzem-se mudanças em suas relações com o outro e com a língua, que comporta a cultura, o que se reflete em novas posições de locutor no discurso, possibilitando-lhe constituir-se na dupla natureza, individual e social, que a linguagem fundamenta no homem. O percurso empreendido neste trabalho permite concluir que se torna possível, pelo discurso, olhar *com* a Enunciação *para além* da enunciação, ou seja, olhar para as atividades significantes do homem na sociedade e para o modo como ele nela se situa *na* e *pela* linguagem. Eis como a dimensão antropológica do discurso pode ser entrevista na teoria da linguagem de Émile Benveniste.

Palavras-chave: Teoria da Enunciação; língua; discurso; cultura; sociedade.

RÉSUMÉ

Cette thèse, sur la base de la théorie énonciative d'Émile Benveniste et de la dimension anthropologique du discours qu'on peut en déduire, explore le mode dont l'étudiant – à travers le passage d'une instance d'enseignement à l'autre –, à partir de l'occupation d'une nouvelle position dans la société, révèle une position de locuteur renouvelée dans le discours. Pour développer cette possibilité d'approche, on propose, d'abord, une brève incursion dans des études du champ de l'Anthropologie, afin d'élaborer une notion non théorique du passage qui considère le changement d'un lieu social à l'autre. Ensuite, on entreprend un itinéraire de lecture des textes benvenistiens, en prenant comme guide l'article *Structure de la langue et structure de la société* (BENVENISTE, 1968/2006), qui permet de situer, à partir de l'inclusion du parlant dans son discours, l'individu comme participant à la société, en l'enlaçant par la langue/le langage. Tenant en compte cet itinéraire, on élabore une notion théorique de passage qui considère l'indissociabilité entre l'homme et le langage et la relation mutuelle entre individu et société par la langue-discours. Des fondements théoriques qui soutiennent la proposition de cette thèse, on passe aux fondements méthodologiques, qui rendent possible l'analyse des faits linguistiques consistant à des récits issus de deux interlocutions orales avec une étudiante participant au Programme d'Appui à la Licence de l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul et de deux textes écrits par cette étudiante, la dissertation de l'examen d'entrée à l'université et une nouvelle dissertation à partir du même sujet. L'analyse de ces faits révèle que, en raison de l'instauration de l'étudiante dans des nouvelles positions dans les instances d'enseignement où elle est insérée, sont produits des changements dans ces rapports à l'autre, à la langue qui comporte la culture, ce qui se reflète dans des nouvelles positions de locuteur dans le discours, en leur rendant possible de se constituer dans la double nature, individuelle et sociale, que le langage fonde chez l'homme. Le chemin entrepris dans ce travail permet de conclure qu'il devient possible, par le discours, de regarder *avec* l'Énonciation *au-delà* de l'énonciation. Voilà comment la dimension anthropologique du discours peut être entrevue dans la théorie du langage d'Émile Benveniste.

Mots-clés : Théorie de l'Énonciation ; langue ; discours ; culture ; société.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1– Propriedades gerais dos ritos.	43
Quadro 2 – Acepções de língua e de sociedade.....	66
Quadro 3– Síntese dos fundamentos teóricos.....	97
Quadro 4 – Questões da primeira interlocução oral.	110
Quadro 5 – Questões da segunda interlocução oral.....	110
Quadro 6 – Proposta de Redação: Concurso Vestibular UFRGS/2014.....	111
Quadro 7 – Síntese dos fundamentos metodológicos.....	115
Quadro 8 – Redação produzida pela aluna para o Concurso Vestibular UFRGS/2014	135
Quadro 9 – Novo texto produzido para a proposta de redação após a participação no PAG-LP.	137
Figura 1- Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)	155
Figura 2 – Progressão de matrículas em cursos de graduação no Brasil.....	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLG	<i>Curso de Linguística Geral</i>
DCPGrad	Departamento de Cursos e Políticas de Graduação
DLE	<i>Dicionário de Linguística da Enunciação</i>
ELG	<i>Escritos de Linguística Geral</i>
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PAG	Programa de Apoio à Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PAG-LP	<i>Projeto de Língua Portuguesa</i> vinculado ao Programa de Apoio à Graduação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLG I	<i>Problemas de Linguística Geral I</i>
PLG II	<i>Problemas de Linguística Geral II</i>
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
RC's	Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
VOCABULÁRIO	<i>O vocabulário das instituições indo-europeias</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Capítulo 1	
VIVER É PASSAR: UMA LEITURA ACERCA DOS RITOS DE PASSAGEM	27
1.1 A sociedade organizada em ritos: um olhar para as passagens.....	33
1.2 Ritos de passagem no contexto das instituições educacionais.....	39
1.3 Uma noção de passagem <i>lato sensu</i> inspirada nos estudos antropológicos.....	44
Capítulo 2	
VIVER É ENUNCIAR: UMA VISADA ACERCA DA DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA DO DISCURSO.....	50
2.1 A dimensão antropológica da linguagem: um saber sobre o indivíduo, a sociedade, a cultura e a(s) língua(s)	55
2.2 As relações entre língua e sociedade: por uma concepção de língua que comporte a cultura	66
2.3 A dimensão antropológica do discurso: um saber sobre o locutor e a língua em uso	75
2.4 A inserção do discurso na sociedade: da experiência do acontecimento ao acontecimento enunciativo	84
2.5 Uma noção de <i>passagem stricto sensu</i> inspirada nos estudos enunciativos	90
Capítulo 3	
VIVER É TRILHAR: DAS PASSAGENS NAS INSTÂNCIAS DE ENSINO ÀS PASSAGENS NO DISCURSO.....	98
3.1 O PAG-Língua Portuguesa: um espaço singular para enunciar	101
3.1.1 Da organização do Programa de Apoio à Graduação: PAG-Língua Portuguesa ..	102
3.1.2 Do encontro dos e com os parceiros de alocação.....	105
3.2 O tempo da coleta dos dados: os movimentos de passagem em foco.....	108
3.3 Do tempo da coleta dos dados ao tempo da análise dos fatos: fundamentos metodológicos	112
Capítulo 4	
VIVER É PASSAR, ENUNCIAR E TRILHAR: PORTOS DE PASSAGEM NA E PELA LINGUAGEM.....	120
4.1 Do espaço-tempo da Escola ao espaço-tempo da Universidade: movimentos de passagem instanciados nos relatos	121
4.1.1 Um olhar global para os relatos orais	123

4.1.2 Um olhar analítico para os relatos orais	126
4.2 Do espaço-tempo da escola ao espaço-tempo da Universidade: movimentos de passagem instanciados no texto escrito em situação de vestibular e no texto escrito após a participação no PAG-LP	134
4.2.1 Um olhar global para o texto escrito em situação de vestibular e o texto escrito após a participação no PAG-LP	134
4.2.2 Um olhar analítico para o texto escrito em situação de vestibular e o texto escrito após a participação no PAG-LP.....	139
4.3 Síntese das análises	142
CONCLUSÃO.....	146
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE A – Exemplos de estudos sobre a temática da transição do ensino escolar ao ensino superior.....	154
ANEXO A – Conto “O espelho”, de Machado de Assis.....	159

INTRODUÇÃO

Esta tese é um testemunho. Um testemunho de uma experiência *na* e *com* a linguagem. O seu fundamento é, pois, um só: o acontecimento da palavra. E é apenas como acontecimento da palavra, um acontecimento enunciativo, que estas linhas podem evocar a experiência singular dos acontecimentos por nós vividos. E como a cada vez que a palavra os expõe o mundo recomeça, convidamos você, leitor, a recomeçar a cada linha a ser lida uma experiência *na* e *com* a linguagem e a testemunhar o seu poder simbólico fundador, que torna possível o homem e a sociedade, bem como a cultura inerente a esta.

E é justamente sobre esses termos que este trabalho se assenta, partilhando dos princípios teóricos concebidos por Émile Benveniste em suas reflexões sobre a linguagem. São essas reflexões, gestadas pelo grande mestre da enunciação, que possibilitam que mergulhemos em cada ato de tomada da palavra e que, contagiados pela fascinante transformação da língua em discurso, possamos nos aventurar a lidar com a singularidade do discurso de cada aluno que se propõe como sujeito pela inserção de seu dizer no mundo.

O desejo que nutre esse aventurar-se é alimentado dia após dia, em sala de aula, a cada relato, a cada escuta, a cada fala, a cada escrita, a cada produção textual lida, comentada, reescrita, relida. Nessa interlocução, nós, como docentes e como discentes, nos historicizamos. E é por isso que esta pesquisa sustenta-se em duas vias: uma, edificada a partir de Émile Benveniste e sua teoria da linguagem, implica a outra, edificada a partir das vivências *de* e *na* linguagem de alunos universitários.

Começamos, pois, retomando um relato de uma vivência, o de uma aluna que cursava Letras, apaixonada pela linguagem, mas presa pelos laços culturais a uma profissão administrativa. Ela ainda não havia descoberto um lugar, o *seu* lugar, no curso que dentre tantos escolhera. Ela ainda não havia descoberto que amarras podiam ser desfeitas e que outros nós poderiam ser atados. Aqueles laços, fortes, de fato resistiram por longo tempo, mas não à luz irradiante de um modo de viver *na* e *com* a linguagem que lhe fora apresentado. Essa apresentação incluía uma professora, uma teoria e uma sala de aula. Recém ingressa no Mestrado nesta Instituição, a aluna foi convidada pela professora Carmem Luci da Costa Silva para integrar a equipe de um projeto que iniciaria naquele primeiro semestre de 2010 e que seria por esta coordenado. Apesar de estar em busca de pós-graduandos que já tivessem experiências docentes, resolveu a professora dar vez e voz a uma menina de poucas palavras. E assim descortinou-se, para esta, um universo de *vozes plurais*, dentre as quais postou a sua.

Pouco a pouco aquele *eu* foi se instaurando, se constituindo, se desconstruindo, se reestruturando, se historicizando. Encontrou seu lugar. E deste lugar é que sigo essa escritura. Como *pessoa*. Como *eu*. Como *nós*.

Integrar a equipe desse projeto, o *PAG – Programa de Apoio à Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, fez-me compreender que não há, de fato, qualquer possibilidade de o homem instaurar-se no mundo, na cultura, sem tomar a língua por sua conta e, pela relação com o outro, (re)fazer-se sobre sua própria experiência de inserir seu discurso no mundo; fez-me compreender, também, que não há qualquer possibilidade de ciência fora da linguagem, como bem assinala Benveniste em seus manuscritos. Língua, discurso e ciência são, pois, termos dos quais não podemos prescindir ao nos voltarmos às situações de interlocução instauradas na Universidade. E as que convocamos para esta pesquisa são as que se instauram no espaço do referido projeto, o *PAG*¹.

Esse programa acadêmico surgiu no âmbito de uma proposta do Governo Federal de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a qual previa, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), ações para aumento do número de vagas e de cursos noturnos no Ensino Superior público, promoção de inovações pedagógicas e combate à evasão, conjunto de medidas instituídas com vistas à redução de desigualdades sociais.

Nesse contexto de expansão das universidades públicas, a Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS (PROGRAD), acompanhada pelo Departamento de Cursos e Políticas de Graduação (DCPGrad/PROGRAD), instituiu três projetos para o *PAG*: o *PAG1*, que ocorreu de 2010 a 2011 e que contemplou estudos, análises e diagnósticos acerca da retenção e evasão de graduandos na UFRGS; o *PAG2*, que tinha por objetivo promover atividades de reforço nas áreas de química, física, cálculo, português e inglês, apoiando e qualificando a permanência discente na Universidade; e o *PAG3*, que tinha por objetivo apoiar propostas de inovações pedagógicas, especialmente em áreas com alto índice de reprovação.

Considerando o objetivo geral do Programa e amparando-se, inclusive, em recorrentes reclamações feitas por professores universitários de diversas áreas sobre o desempenho insatisfatório de graduandos em atividades de leitura e de escrita, a pesquisadora Carmem Luci da Costa Silva – professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade – propôs, no âmbito do *PAG2*, o *Projeto de Língua Portuguesa – o PAG-Língua Portuguesa* (doravante *PAG-LP*) –, especificamente, a oficina de *Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa*. Essa oficina tinha a finalidade de

¹ Programa institucionalizado pela Portaria n.799 de 05 de fevereiro de 2014 (UFRGS), mas em atividade desde o primeiro semestre de 2010.

apoiar os discentes no aprimoramento de tais atividades, fundamentais para o desempenho destes nas disciplinas que cursam e, assim, para a permanência qualificada na Universidade.

Embora inicialmente dirigido a calouros que tivessem obtido baixo desempenho nas provas de Língua Portuguesa e de Redação no Concurso Vestibular desta Universidade e a alunos ingressantes pelo Programa de Ações Afirmativas², o *PAG-Língua Portuguesa* – caracterizado como um espaço não formal de apoio aos alunos e livre, portanto, das exigências avaliativas de aprovação ou reprovação – ampliou sua oferta, pois passou a ser procurado, em grande número, por alunos que não atendiam a esses critérios, isto é, passou a ser procurado por alunos que haviam ingressado por Ampla Concorrência e outros que tinham alcançado desempenho satisfatório nas provas prestadas.

Assim, com um alunado heterogêneo, deu-se início, em 2010, à primeira oficina de leitura e produção de textos do *PAG*. Ao longo dos anos, a partir das demandas dos alunos egressos do Programa, os planos de ensino da oficina foram sendo reorganizados e uma proposta de estruturação em módulos foi efetivada, abordando a língua em uso em textos com funcionamento predominantemente narrativo, dissertativo-argumentativo e, no âmbito destes, em gêneros textuais acadêmicos orais e escritos. Tal foi a última configuração do *PAG-Língua Portuguesa*.

Recuperar essa *história de enunciações*³ justifica-se pelo fato de esta tese nascer de uma *inquietação* gestada nesse espaço. No primeiro dia de realização das oficinas, sempre contextualizamos o Programa, expomos a organização da oficina e nos apresentamos: a equipe é composta pela coordenadora, por pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFRGS, que atuam como docentes, e por graduandos da Licenciatura em

² O ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul pode dar-se por meio de dois sistemas: Acesso Universal ou Reserva de Vagas. Todos os candidatos concorrem por Acesso Universal e, se desejarem, também pela Reserva de Vagas. Optando também por esta, devem assinalar tal opção no ato de inscrição para o Concurso Vestibular, indicando uma das quatro modalidades a seguir: “a) modalidade L1 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio Brasileiro com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita; b) modalidade L2 - candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio Brasileiro com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena; c) modalidade L3 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio Brasileiro com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita; d) modalidade L4 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio Brasileiro com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena.” (cf. Edital para o Concurso Vestibular, 2016, p. 7). Além disso, cabe ressaltar que, no ato de inscrição, o candidato pode optar por complementar seu argumento de concorrência considerando o resultado que obteve nas provas objetivas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizadas no ano que antecede o Vestibular.

³ Esse termo é tomado de empréstimo de Silva (2007), que o cunhou em sua tese acerca da aquisição da linguagem em um viés enunciativo. De acordo com a autora, a *história de enunciações* diz respeito ao fato de a criança *carregar*, em cada novo ato enunciativo, marcas de atos enunciativos anteriores, desse modo constituindo sua língua materna e as representações de sua cultura. Penso que a expressão pode ser deslocada para o contexto de nossa pesquisa, considerando que a cada ato de enunciação carregamos as marcas de atos enunciativos anteriores, o que não se limita ao escopo da aquisição da linguagem pela criança.

Letras/UFRGS, que atuam como monitores. Oportunizamos, obviamente, que os alunos também se apresentem oralmente. Em tal ocasião, lhes formulamos uma pergunta que nos é cara: *o que motivou seu interesse pelo PAG-Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa?* Retomamos, aqui, duas breves respostas a esse questionamento⁴: Ane, graduanda do segundo semestre de Relações Públicas, relatou que, na escola, era “muito boa em português” e sempre “tirava notas altas”. Agora, na Universidade, tem recebido críticas de professores quanto a seus textos e, mais que isso, tem recebido críticas de alguns de seus colegas, que, segundo ela, quando trabalham em grupo, até “mexem no texto” que ela produz. “Eles me mandaram fazer a oficina, senão vão me excluir do grupo”, disse a aluna, fazendo graça.

Já Bia, graduanda do terceiro semestre de Pedagogia, apontou ter, desde a escola, dificuldades para produzir textos: “especificamente, eu tenho muita dificuldade assim na clareza do texto”. E complementou: “Eu também faço frases intermináveis. Quando eu tento fazer frases curtas fica uma porcaria.” Esse depoimento provocou muitos risos na turma e, mais que isso, provocou gestos de concordância de outros colegas, que pareceram assumir também como suas essas colocações. Bia ainda asseverou: “E estranhamente, assim, eu acho que eu escrevo mal e tal, mas nesse último semestre eu fiz *Linguagem [Linguagem e Educação]*, disciplina do Curso de Pedagogia] e eu fiz resenha e resumos muito bons.” Novamente, risos ecoaram na sala, acalorando o primeiro encontro, palco de relatos de tantos (des)encontros *na e pela* linguagem.

Do ensino escolar ao superior, vemos que os alunos percebem que *algo muda*: Ane, que antes se sentia tão proficiente em sua língua materna, agora se sente incapaz de desempenhar suas tarefas acadêmicas com eficiência; Bia, que acreditava escrever mal, “estranhamente” se vê produzindo bons textos. Por meio desses relatos e de outros que serão convocados neste estudo, é possível constatar que há, por parte dos alunos, uma percepção de que, no espaço em que se encontram – o acadêmico –, os modos de se relacionar com a língua e com o outro são diferentes dos instaurados nos espaços de interlocução em que já estavam inseridos.

Ora, “É notável o fato – mas, familiar como é, quem pensa em notá-lo?”. A pergunta, feita por Benveniste (1958/2005, p. 287) em relação ao fato de que não há língua sem

⁴ Os dados aqui referidos advêm de nosso *corpus* de pesquisa, cuja coleta, por meio de registros audiovisuais, foi devidamente aprovada por esta Universidade e pela Plataforma Brasil sob o título “A experiência da significação na passagem do locutor-aluno do ensino escolar ao universitário: uma análise enunciativa” (CAAE 48559015.3.0000.5347). Considerando os princípios éticos que garantem a privacidade e a não identificação nominal, salientamos que os nomes utilizados nesta tese são fictícios.

expressão da *pessoa* (categoria que remete às formas *eu* e *tu*), pode ser redimensionada para o contexto de nossa reflexão: sim, é notável o fato de que há diferenças entre as situações de interlocução no Ensino Escolar e no Ensino Superior. Mas quem pensa em “notá-lo”, ou seja, *concebê-lo como um problema*, já que nos parece tão familiar? É também Benveniste (1958/2005, p. 284) quem nos mostra como encarar essa pergunta: “às vezes é útil pedir à evidência que se justifique.”

É assim que empreendemos esta pesquisa, tomados por esse espírito do *problema*, arte de pensar tão própria a Benveniste e que revela sua capacidade de, ao *inventar um problema*, formulando-o em termos próprios, recolocar em questão o que é percebido como evidência e, desse modo, contribuir com o “grande problema da linguagem”, tal como ele mesmo sinaliza em prefácio a *Problemas de Linguística Geral I* – título sugestivo, não?

Portanto, se a questão posta é um *problema*, ela não é somente uma interrogação, é uma pesquisa (DESSONS, 2006). E, se a *invenção do problema* vale tanto quanto o próprio problema, apresentamos ao leitor os caminhos que nos conduzem a formular o nosso e que enveredam pelas trilhas de uma teoria que mostra que, “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 222, grifo do autor).

E serve para viver porque homem e linguagem não se concebem um sem o outro. Essa premissa, a de que a linguagem se define em relação ao homem, e o homem, em relação à linguagem, evidencia que aquilo que se sabe da linguagem aparece indissociável daquilo que se sabe do homem: “Na verdade o homem não foi criado duas vezes, uma vez sem linguagem, e uma vez com linguagem” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 29). Tal imbricação move Gérard Dessons, professor de língua e literatura francesa na *Université Paris 8*, a defender que a obra de Émile Benveniste inaugura uma *antropologia da linguagem*.

A alguns, a consideração de Émile Benveniste como um “antropólogo da linguagem”, como o referem também Jean-Claude Coquet e Irène Fenoglio na introdução às *Últimas aulas no Collège de France* (2014), pode causar certa estranheza. Afinal, Benveniste é (re)conhecido pelas suas análises linguísticas minuciosas em diferentes línguas, por seus estudos de gramática comparada sobre o indo-europeu e outras línguas antigas e, mais largamente, como especialista em Linguística Geral e “pai” da *Teoria da Enunciação*, uma teoria assim nomeada *a posteriori* por seus leitores e compreendida por alguns, de modo reduzido, como possibilitando apenas dar conta de marcas das categorias de pessoa, tempo e espaço no enunciado. Aos que compreendem o pensamento do mestre unicamente atrelado a esses índices formais, não há dúvidas sobre o estranhamento que a referida designação gera.

Mas que outro epíteto faria jus a esse linguista que, magistralmente, assinalou as relações constitutivas entre linguagem e homem? Que se dirigiu ao Irã, ao Afeganistão e até mesmo ao interior do Alasca para, mergulhado em fatos culturais tidos, muitas vezes, como exóticos, estudar línguas cujas estruturas desafiavam as noções linguísticas existentes?

Em relatório⁵ sobre sua viagem ao Alasca, onde trabalhou intensamente com uma tribo indígena nunca antes visitada por um linguista, Benveniste (2014, p. 221) confidencia: “A experiência era absolutamente nova e muito difícil. Esforcei-me para recolher o maior número possível de dados tanto sobre a língua, que tem uma estrutura complicada, quanto sobre as tradições históricas desse povo.” No mesmo relatório, o linguista constantemente se refere aos costumes e à organização dos povos com os quais teve contato, contando que reuniu “um grande número de dados lexicais, sobretudo em relação aos principais aspectos da cultura.” Ainda, revela que teve experiências “instrutivas” a partir do relato de indígenas sobre suas instituições fundamentais, especificamente sobre o *potlatch*, uma espécie de cerimônia que realizavam: “Analisando os termos que denominam a instituição e fazendo com que os informantes os comentem, pude formar, a respeito desses *fatos culturais*, uma noção mais racional e menos ‘exótica’ do que aquela hoje admitida.” (BENVENISTE, 2014, p. 220, grifo nosso).

Como é possível constatar, o modo de vida do povo constituía intrinsecamente os fatos linguísticos analisados por Benveniste e, além disso, constituía ele próprio um fato, um *fato de cultura*, nos termos do linguista, o que também lhe interessava. Mas isso não é, de todo, uma novidade: desde *O Vocabulário das Instituições Indo-europeias* (1995), Benveniste recorria aos costumes para explicar o uso de certos termos e as instituições a que eles se referiam e, assim, conseqüentemente também compreender tais instituições, como as religiosas, as econômicas, as jurídicas.

A novidade reside no fato de nós, nos últimos anos, termos nos deixado encantar por esses aspectos que estavam desde sempre lá, denunciando a presença do *homem na linguagem e na língua* – encantamento que, no meu caso⁶, iniciou nas disciplinas de Enunciação

⁵ Esse relatório foi datilografado por Émile Benveniste a Edward F.D’Arms, diretor associado da Fundação Rockefeller (Divisão de Humanidades), a qual auxiliou o linguista em suas pesquisas (BENVENISTE, 2014, p. 218).

⁶ Friso tratar-se de *meu caso*, pois uma leitura atenta da tese de Carmem Luci da Costa Silva, *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem*, defendida em 2007 e desenvolvida sob a orientação do professor Dr. Valdir do Nascimento Flores, denuncia já a relação constitutiva entre homem, linguagem e cultura. O dispositivo trinitário proposto pela autora para explicar o *problema* da aquisição da linguagem considera tais relações: (*eu-tu/ele*)-*ELE* assinala a dupla alteridade constitutiva para que a criança preencha um lugar enunciativo: a relação com o *tu*, alocutário, e com o *ELE*, a cultura.

ministradas pelo professor Valdir do Nascimento Flores, em 2010, com a leitura de *Émile Benveniste, l'invention du discours*, de autoria de Dessons.⁷

Justamente, nessa obra, Dessons aborda a visada de uma *antropologia da linguagem* em Benveniste. Mas não só ele se dedica a esse intento: os aspectos que permitem desvelar e compreender tal visada no constructo teórico benvenistiano têm sido explorados por diferentes pesquisadores, como Martin (2009), Teixeira (2012a), Flores (2015), Malamoud (2016), cada qual à sua maneira. Algumas das reflexões propostas por esses autores serão retomadas em nosso estudo, seja para com elas concordar, seja para delas discordar.

Isso porque também nós buscamos um pórtico de entrada na obra benvenistianiana, e o fazemos levando em conta, além da relação constitutiva entre homem e linguagem, um pertinente apontamento de Laplantine e Pinault (2015). Os pesquisadores, recentemente, organizaram uma obra intitulada *Langues, cultures, religions* (2015), na qual reuniram 34 artigos de autoria de Émile Benveniste que julgaram merecer serem reeditados. Muitos dos trabalhos de Benveniste, de acordo com eles, são difíceis de serem localizados em bibliotecas na França, principalmente os que foram publicados em atas de colóquios realizados no exterior. Por isso, muitos leitores fervorosos acabaram por buscar esses artigos e compuseram um “dossiê Benveniste” para uso próprio. Com a proposta de publicar uma coletânea, Laplantine e Pinault receberam muitos desses textos e constataram o seguinte:

Esses conjuntos de artigos coincidem largamente: eles realçam uma dimensão da obra que ultrapassa, integrando-a, a estrita especialização linguística, porque esses trabalhos incidem sobre a significação, sobre a dimensão antropológica do discurso, sobre as posições sociais dos locutores. (LAPLANTINE; PINAULT, 2015, p. 13, grifos nossos, tradução nossa).⁸

A sinalização de que os estudos de Benveniste ultrapassam “a estrita especialização linguística” faz coro ao posicionamento de outros autores, que defendem uma visada antropológica da linguagem na reflexão benvenistianiana. Mas há ainda uma especificidade na visão de Laplantine e Pinault: eles sinalizam uma *dimensão antropológica do discurso*. Em nosso entendimento, essa dimensão alude ao fato de que, *no e pelo* discurso, podemos

⁷ À época, a título de trabalho final da disciplina de Teorias da Enunciação ministrada pelo professor Dr. Valdir do Nascimento Flores, propus uma reflexão acerca de como abordar, na prática de estudos do texto sob o viés enunciativo, aspectos de ordem cultural. Mais tarde, o trabalho foi publicado sob o título *A enunciação benvenistianiana, a cultura e o estudo do texto: percorrendo caminhos em busca de uma noção de contexto* (KNACK, 2012a).

⁸ “Ces listes d’articles coïncidaient largement : ils relèvent d’une dimension de l’œuvre qui dépasse, tout en l’intégrant, la stricte spécialisation linguistique, parce que ces travaux portent sur la signification, sur la dimension anthropologique du discours, sur les positions sociales des locuteurs.” (LAPLANTINE; PINAULT, 2015, p. 13).

entrever os rastros desse *homem que fala*⁹ e que, por *falar*, insere-se na sociedade, individualizando-se e vivendo. Abordando a significação, questão sempre presente nos estudos benvenistianos, há ainda a consideração das “posições sociais dos locutores”, o que, segundo compreendemos, aponta para a dimensão antropológica do discurso: o que há, no discurso, são efeitos dessas posições sociais.

Logo, a dimensão antropológica da linguagem em Benveniste pode ser visualizada na abordagem do discurso por um viés que implica a *sociedade*, as *posições sociais*. De fato, Benveniste, em diferentes momentos de sua reflexão, assinala que indivíduo e sociedade são termos complementares, que se definem em relação mútua, e que o homem, ao nascer, nasce no seio de uma sociedade, no seio de uma cultura, e com a língua aprende os rudimentos dessa cultura.

Pensamos que é possível, quando consideradas as implicações, no *discurso*, do entrelaçamento entre *língua*, *cultura*, *sociedade* e *indivíduo*, que assim se vá além da referida “estrita especialização linguística”. É Benveniste (1968a/2006) mesmo quem adverte: quando as noções linguísticas são ligadas a noções sociais, não se fala mais de *a* e de *é*, mas de homens e mulheres, de reis e criados. Diríamos que, falando de *a* e de *é*, fala-se de alunos e professores, de arquitetos e engenheiros, e isso se torna possível pelo *discurso*. Eis como delimitamos o nosso pórtico de entrada no universo benvenistiano.

Como atesta o título da obra de Dessons (2006), é pela *invenção do universo do discurso* que vemos Benveniste instaurar uma possibilidade outra de Linguística. Tributário da Linguística de Ferdinand de Saussure, que propõe para essa ciência a delimitação de seu objeto, a língua, e um corpo de definições para abordá-lo, Benveniste (2014, p. 217) frisa em seu já referido relatório da viagem ao Alasca: “Foi, antes de mais nada, à língua que consagrei meu trabalho cotidiano.” Assim, ao mesmo tempo em que perpetua esse primado, Benveniste o extrapola, já que não se trata mais de uma *língua-sistema*, mas sim de uma *língua-discurso*, uma língua em uso¹⁰.

Demarcando sua trajetória em relação a Saussure, Benveniste é enfático em seu artigo *A forma e o sentido na linguagem* (1966/2006, p. 224): “Compete-nos tentar ir além do ponto

⁹ A expressão faz referência ao artigo de Teixeira e Messa (2015): *Émile Benveniste: uma semântica do homem que fala*.

¹⁰ É ao final do artigo *A forma e o sentido na linguagem* (1966/2006) que Benveniste emprega o termo *língua-discurso*. Ainda que não o defina, consideramos possível relacioná-lo ao intento de demarcar o lugar de “ultrapassagem” em relação a Saussure na reflexão sobre a significação.

a que Saussure chegou na análise da língua como sistema significante.” Esse “ir além”, com efeito, carrega o legado saussuriano, mas aponta para outra dimensão: a do discurso.

Termo-chave nas reflexões enunciativas de Benveniste, o discurso, “vida da linguagem em ação”, implica a apropriação da língua pelo locutor para implantar o outro diante de si, em vista da necessidade de referir. Se a língua é uma estrutura que comporta formas a serem atualizadas em uma instância para produzir sentido – logo, comporta em sua própria estrutura a repetibilidade das formas e a singularidade do uso –, o locutor, ao dela se apropriar, *fabrica a sua língua* singularmente.

É esse *fabricar* que insere seu discurso no mundo, na sociedade, e que o instaura em sua individualidade (*eu*) em relação ao outro (*tu*) para falar de algo (*ele*). Tal é a instauração da experiência humana inscrita na linguagem. Ainda que esse ato seja “repetido mil vezes”, como explica Benveniste (1965/2006, p. 68), é cada vez um ato novo, “porque ele realiza a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos.”

Essa “textura diferente de circunstâncias e de discursos” remete-nos, novamente, ao contexto da Universidade o do PAG. A passagem do aluno de uma instância de ensino a outra coloca à luz essa mudança de circunstâncias e de discursos, fato, inclusive, percebido pelos alunos, conforme relatamos no início desta Introdução. Diante disso, perguntamo-nos: estaria implicada nessa passagem do Ensino Médio ao Superior uma *descontinuidade* que pudesse assinalar um novo modo de o aluno instaurar-se *na e pela* linguagem? Parece-nos que sim, em vista da textura diferente de circunstâncias ligadas à necessidade de referir nesse outro lugar social, o que possibilita uma mudança na relação do aluno com a língua e com o outro. Eis como, em nossa pesquisa, a dimensão antropológica do discurso pressupõe as reflexões benvenistianas acerca da sociedade e da cultura.

Considerando nossa história de enunciações e ancorados em uma teoria que comporta a reinvenção contínua da língua-discurso, apresentamos ao leitor, até aqui, o percurso da formulação de nosso *problema*, que, então, toma *forma e sentido* na seguinte pergunta: ***efetuada a passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior e a instauração do aluno em outra posição na sociedade, há a instauração em uma renovada posição de locutor no discurso?***

Essa formulação conduz ao desenvolvimento de duas vias neste trabalho, uma teórica e uma analítica. Em busca de um sopro de inspiração para elaborá-las, escutamos o que confessa Benveniste sobre seu *fazer*. O linguista afirma que, a despeito de certas interrogações que sempre nos acompanham, há “o enriquecimento constante do trabalho, da leitura, da

estimulação que vem dos outros” e alega: “Eu me utilizo do desenvolvimento de todas as ciências que seguem a mesma direção.” (BENVENISTE, 1968b/2006, p. 38). Por isso, primeiramente, julgamos relevante voltarmos-nos para a instância da passagem do Ensino Médio ao Superior, ainda que não a tomemos como objeto de análise, e o fazemos a partir de um diálogo com o campo da Antropologia.

Dessa maneira, a via teórica subdivide-se em dois eixos, abordando dois tipos de “passagem”: a passagem do aluno de um nível de ensino a outro, portanto, de um lugar social a outro – que, em nosso entendimento, gera repercussões no campo da linguagem – e a *passagem* do aluno de uma posição de locutor a outra no discurso.

Cabe referir que a temática da transição de um nível de ensino a outro não é nova: estudos vinculados a diferentes campos do saber dedicam-se a refletir sobre as implicações desse processo em diversas dimensões. Dentre essas pesquisas, podemos citar as ligadas aos campos da Educação e da Psicologia, as quais enfatizam tanto aspectos pedagógicos quanto aspectos relativos ao “desenvolvimento do sujeito” na transição do Ensino Infantil para o Fundamental, do Fundamental para o Médio, do Médio para o Superior e – embora não mais para uma instância de ensino – do Ensino Médio para o mercado de trabalho. No Apêndice A, o leitor encontrará alguns apontamentos sobre estudos dessa natureza.

Sem dúvida, reconhecemos a complexidade multidimensional dos processos de transição e, assim, a importância das diferentes pesquisas de campos como os da Educação e da Psicologia. No entanto, nosso viés de abordagem será outro, distinto desses campos, porque escolhemos dialogar com a Antropologia – campo ao qual, inclusive, Benveniste se liga¹¹ –, na direção de “entrever os desenvolvimentos de que o homem é sede” (BENVENISTE, 1968b/2006, p. 38).

Uma busca pelo termo “passagem” nesse campo apresentou-nos um conjunto de estudos sobre os ritos, dentre os quais se insere um tipo especial: os ritos de passagem. Esses ritos são caracterizados por assinalarem uma mudança no estatuto do indivíduo, que, participando do rito, passa de uma posição a outra na sociedade. Por ora, tomemos como ilustração o rito de passagem do casamento, em que a condição social do indivíduo passa de solteiro a casado.

Para compreender de que modo a noção de passagem é proposta nesse campo, recorreremos a autores que tematizam os ritos dessa natureza, como Arnold Van Gennep e Claude Rivière. O primeiro foi selecionado por inaugurar, com o clássico *Les rites de passage*

¹¹ Essa discussão será realizada no Capítulo 1.

(1909), a abordagem dessa categoria de ritos, e o segundo por, além de referir Émile Benveniste, deter-se a analisar rituais contemporâneos, como os ligados ao esporte, à alimentação, à educação, ao vestibular, dentre outros. Com base nesses e em outros autores, propomos recuperar, pela Antropologia, ciência conexa à Linguística, algumas reflexões em torno da noção de passagem. No escopo dessa reflexão, o termo passagem assume valor não teórico, sendo considerado como passagem *lato sensu*. Tal é a discussão que será desenvolvida no Capítulo 1 desta tese.

Cabe destacar que não tomamos os ritos de passagens ou, especificamente, a passagem do Ensino Médio ao Superior como *objetos*, mas como *fatos contextualizadores* que alimentam nossa reflexão e que, de certa forma, também moldam o nosso olhar para a linguagem: a ela nos voltamos com um olhar para as “passagens”, assim configurando o fenômeno que é nosso objeto.

Desse modo, o segundo eixo da via teórica de nossa tese é constituído por uma incursão na obra de Émile Benveniste, o que desenvolvemos no Capítulo 2. A teorização que elaboramos é, portanto, de *base enunciativa benvenistiana*, pois busca empreender uma leitura singular dos conceitos e princípios propostos pelo linguista a fim de constituir um referencial teórico-metodológico a ser deslocado para o estudo do discurso, a partir do qual objetivamos analisar a *passagem* do aluno de uma posição de locutor a outra. No escopo dessa reflexão, o termo *passagem* assume valor teórico, sendo considerado como *passagem stricto sensu*. Para auxiliar o leitor na distinção entre o emprego não teórico e teórico do vocábulo, utilizamos o grifo itálico neste último.

Dessa via teórica passamos à analítica. A situação enunciativa eleita para testemunharmos como as *passagens* de posição de locutor do aluno tomam forma e sentido no discurso é a que o convoca, inserido no espaço universitário do PAG-LP, a refletir sobre sua instauração como sujeito de linguagem, portanto, sobre suas experiências de conversão da língua em discurso.

Para isso, propusemos a realização de “entrevistas” – que, dada a natureza que assumem, chamamos de *interloquções orais* – com alunos participantes das oficinas do PAG-LP. O processo dessas interloquções será relatado no Capítulo 3. Foram três os alunos com os quais dialogamos; desses, escolhemos uma aluna, Sofia, cujos relatos constituem parte do *corpus* desta tese. A escolha pelo caso de Sofia deve-se ao fato de, por intermédio de seus discursos, podermos responder, analiticamente, tanto de modo afirmativo quanto de modo negativo à questão proposta nesta tese.

Foram realizadas duas interlocuções orais com a aluna. Na primeira interlocução, no início das atividades da oficina do PAG-LP em 2015/2, a aluna foi convocada a discorrer sobre: i) o acontecimento de seu ingresso no Ensino Superior, balizado pela escrita que autoriza a sua entrada nesse espaço – a redação do concurso vestibular; e ii) a sua relação com a língua-discurso nas instâncias escolar e universitária. Na segunda interlocução, já em 2016/1, a aluna foi convocada a discorrer sobre: i) a sua relação com a língua após a conclusão da oficina do PAG-LP em 2015/2; ii) a sua relação com o universo acadêmico e profissional.

Além das interlocuções orais, dois textos escritos pela aluna integram os *atos enunciativos de análise*¹²: a redação produzida para o Concurso Vestibular 2014, disponibilizada pela Comissão Permanente de Seleção (COPERSE-UFRGS), e um novo texto produzido pela aluna a partir da mesma proposta, após a segunda interlocução oral.

Para analisar esse conjunto de fatos enunciativos, tomamos como ponto de partida a questão norteadora de nosso estudo: *efetuada a passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior e a instauração da aluna em outra posição na sociedade, há a instauração em uma renovada posição de locutor no discurso?*

Levando em conta que a relação homem e linguagem é constitutiva, e não instrumental, e que pelo discurso o indivíduo se historiciza, fazendo de cada enunciação um ato de renovação de sua inscrição como sujeito na linguagem, elaboramos três “hipóteses”¹³ que nos auxiliam em nosso percurso analítico, cujo itinerário é apresentado, metodologicamente, no Capítulo 3 e desenvolvido, analiticamente, no Capítulo 4.

Na linha do que argumenta Benveniste (1963/2005, p. 26), de que “Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento” e “Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido”, postulamos que (a) *a aluna evoca, no discurso, o renascimento de acontecimentos como o de entrada na universidade e de outros anteriores a este, como os ligados ao tempo escolar, (re)significando-os no aqui-agora de sua enunciação*. Como a situação de troca e de diálogo, inerente ao exercício da linguagem, faz com que o ato de

¹² Essa expressão é inspirada na proposição de Benveniste, presente em *Os níveis da análise linguística* (1964/2005), acerca dos procedimentos e dos critérios que deve formular o analista de linguagem para definir o seu objeto. Afirma Benveniste (1964/2005, p. 127): “Quando estudamos com espírito científico um objeto como a linguagem, bem depressa se evidencia que todas as questões se propõem ao mesmo tempo a propósito de cada fato linguístico, e que se propõem em primeiro lugar relativamente ao que se deve admitir como *fato*, isto é, aos critérios que o definem como tal.” (BENVENISTE, 1962/2005, p. 127, grifo do autor). Voltaremos a essa discussão no Capítulo 3.

¹³ A hipótese, aqui, é tomada não como proposição que busca ser comprovada por meio da análise de um *corpus*, mas como uma espécie de *princípio teórico* que guia a análise dos fatos enunciativos.

discurso tenha uma dupla função – “para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade” (BENVENISTE, 1963/2005, p.26), questionamos: como essa realidade é (re)significada no aqui-agora do discurso da aluna?

Valendo-nos da ideia de que “todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 18), postulamos que (b) *a aluna relata diferenças entre a escrita que autoriza sua entrada na Universidade (a redação do Concurso Vestibular) e a escrita produzida após sua inserção no espaço universitário.*

Uma vez que a aluna se instancie nesse outro lugar social, o da Universidade, supomos que os modos como se posiciona como locutor no discurso sejam instaurados diferentemente nesta outra instância de ensino, em vista da necessidade de referir. Assim, postulamos que (c) *a aluna exprime, por meio do discurso, seu saber sobre a língua-discurso, evocando a descontinuidade que a situa em outra posição na sociedade e em outra posição de locutor no discurso, atrelados ao espaço-tempo da Universidade.*

Diante desse contexto, temos como objetivo geral compreender, a partir do discurso da aluna, de que modo a passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior, por instanciá-la em outra posição na sociedade, pode instaurá-la em outra posição de locutor no discurso. Como objetivos específicos, buscamos: (a) identificar, no relato da aluna, elementos que evocam o acontecimento de sua entrada na Universidade e de outros que o antecederam, evidenciando como são (re)significados no discurso; (b) identificar diferenças que a aluna aponta em relação à sua escrita antes e após sua inserção no Ensino Superior, tomando como baliza sua redação para o Concurso Vestibular; (c) verificar como a aluna revela sua percepção acerca da *descontinuidade* que a instaura em outra instância de saber e em outro lugar de locutor atrelados ao espaço-tempo da Universidade.

Se muitos desdobramentos podem ainda ser estudados no contexto da enunciação, como preconiza Benveniste ao final do clássico *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006), um dos últimos artigos que escreveu, compreendemos que um desses desdobramentos esteja relacionado ao alcance social da enunciação, pois, pela vida da linguagem em ação, o falante não só se insere em seu discurso – no qual está desde sempre, isto é, desde que fez sua passagem a falante, apropriando-se da língua por sua conta –, mas também se insere na sociedade.

Esse é um dos caminhos que o linguista abre para trilharmos, quando assinala, dois anos antes, em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006, p. 101), que uma “nova configuração da língua” surge da consideração do funcionamento subjetivo e

referencial do discurso: “é a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação.”¹⁴

Pensamos que nossa pesquisa, ao valer-se dessa consideração, situa-se em uma dimensão antropológica do discurso, cuja abordagem ampara-se em uma possível metassemântica – anunciada em *Semiologia da língua* (1969/2006), mas não desenvolvida por Benveniste –, que se constrói sobre a semântica da enunciação. Essa semântica da enunciação, segundo defendem Teixeira e Messa (2015, p. 100), é a “semântica do homem que fala”, formulada com base em uma visão antropológica que “implica a relação mútua entre linguagem, homem, cultura e sociedade.” É essa a semântica que, na compreensão das autoras, com as quais concordamos, fundamenta a metassemântica.

Levando em conta essa possibilidade de metassemântica, organizamos esta tese, como apresentado ao longo desta Introdução, em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, como já anunciado, empreenderemos um percurso pelos estudos do campo da Antropologia, a fim de buscarmos uma compreensão acerca do termo “passagem”, para, posteriormente, colocá-la em diálogo com a reflexão que relaciona homem, linguagem e sociedade. No segundo capítulo, são as bases da teoria benvenistiana que exploraremos, de modo a fundamentar a dimensão antropológica do discurso que ancora o nosso estudo. Ao final deste capítulo, apresentaremos uma noção teórica de *passagem*, que comporta a linguagem. O leitor perceberá, portanto, que há, nesta tese, dois tipos de “presença antropológica”: uma atrelada à própria *Antropologia como ciência*, que aborda os ritos e por meio da qual convocamos autores que tematizam os ritos de passagem; e outra atrelada ao pressuposto filosófico que sustenta a reflexão de Benveniste, o de uma *antropologia da linguagem*, no sentido de que suas reflexões ancoram-se na indissociabilidade de *homem e linguagem*. Dos fundamentos teóricos passamos para os metodológicos, desenvolvidos no terceiro capítulo, no qual também apresentaremos o processo de coleta dos dados. Da “experiência do acontecimento” da passagem do Ensino Escolar para o Superior aos “acontecimentos enunciativos” que evocam essa “experiência”, são os relatos, a redação de

¹⁴ Cabe, de antemão, uma observação em relação a esse excerto de *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006): o termo “inclusão” não deve levar a entender que o falante, antes, não estava em seu discurso. Na verdade, o falante está em seu discurso desde sempre, isto é, desde que se apropria da língua para enunciar. Pensamos que a ideia de “inclusão”, nesse contexto, esteja ligada à ênfase de que, enunciando, há, inerentemente, a inserção do falante em seu discurso. É nessa direção, por exemplo, que define Benveniste em outro artigo – *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006, p. 84): “O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno.”

vestibular e o novo texto produzidos por Sofia que examinaremos, a fim de desvelar *movimentos de passagem* que evidenciem possíveis novas posições de locutor no discurso.

Tal percurso só se torna possível porque, como bem assinala Benveniste em suas últimas aulas (2014, p. 188), o estudo do sentido nos faz sempre formular novos problemas. E, assim como nos faz formular novos problemas, nos faz formular novos deslocamentos da teoria enunciativa benvenistiana, construídos a partir de hipóteses nossas de leitura, para deles tratar.

Imbuídos desse espírito da (re)invenção, convidamos você, leitor, a mergulhar nestas páginas e acompanhar uma possibilidade de itinerário de leitura e de análise que fundamenta uma, também possível, dimensão antropológica do discurso.

CAPÍTULO 1

VIVER É PASSAR: UMA LEITURA ACERCA DOS RITOS DE PASSAGEM

Viver é continuamente desagregar-se e reconstituir-se, mudar de estado e de forma, morrer e renascer. É agir e depois parar, esperar e repousar, para recomeçar em seguida a agir, porém de modo diferente.

E sempre há novos limiares a atravessar, limiares do verão ou do inverno, da estação ou do ano, do mês ou da noite, limiar do nascimento, da adolescência ou da idade madura, limiar da velhice, limiar da morte e limiar da outra vida – para os que acreditam nela.

Arnold Van Gennep
“Os ritos de passagem”

Quatro ou cinco cavalheiros debatiam, certa noite, várias questões de alta transcendência sobre a natureza humana. Até que um, desafiado pelos demais, resolveu provar o que lhes dizia e passou a contar-lhes um caso de sua vida, pelo qual demonstraria que cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora – a alma interior –, outra que olha de fora para dentro – a alma exterior. Segundo o cavalheiro, era preciso saber, ainda, que a alma exterior, que pode ser um homem, muitos homens, um livro, um simples botão de camisa, não é sempre a mesma: ela muda de natureza e de estado. E ele mesmo tinha experimentado essas trocas. Recolhendo suas memórias, passou a narrar o que vivenciou quando fora nomeado a alferes¹⁵.

Quem nos brinda com sua narrativa é Jacobina, ou Joãozinho, o astuto e casmurro personagem desenhado por Machado de Assis em seu conto *O espelho: esboço de uma nova teoria da alma humana*. O que quer demonstrar Jacobina, o alferes? Ora, não somos sempre os mesmos: se muda a alma exterior, muda a alma interior.

¹⁵ Cf. *Dicionário Houaiss*: “Alferes (subs.masc.): [...] 2. patente de oficial abaixo de tenente (no Brasil, a designação foi substituída pela de segundo-tenente); 3. oficial que ocupa essa patente.” Acesso eletrônico em: 29 jul. 2016.

Tal é a essência também dos relatos das alunas apresentados na Introdução desta tese. Nós, inseridos na situação enunciativa das oficinas do PAG-Língua Portuguesa – uma de nossas almas exteriores –, temos testemunhado, a partir de relatos dos discentes, a percepção destes quanto às *diferenças* entre os modos de instaurar-se *na* e *pela* linguagem no espaço acadêmico e em outros espaços de interlocução em que já estavam inseridos. Muda a alma exterior, muda o modo de instaurar-se *na* e *pela* linguagem: essa é a comparação entre a época escolar e a universitária verbalizada pelos discentes.

Se é certo, como partilha o alferes, que todas essas “coisas” produzem uma transformação, perguntamo-nos: como “a alma exterior”, que muda quando o aluno passa de uma instância de ensino a outra, pode transformar sua “alma interior” no que se refere ao modo como se instaura *na* e *pela* linguagem?

Antes de nos determos no aspecto da linguagem, que convoca a reflexão enunciativa de Émile Benveniste (cf. Capítulos 2 e 3), pareceu-nos relevante compreender esse “passar” da instância escolar à universitária. A pesquisa por essa temática revelou um conjunto profícuo de estudos¹⁶ nos campos da Educação, da Psicologia e, sobretudo, da Antropologia. Para o primeiro e o segundo campos, ganham relevo os aspectos pedagógicos e psicológicos atrelados às instâncias em si e ao “sujeito” que entre elas transita; para o terceiro, ganham relevo os aspectos ritualísticos implicados nos fenômenos de “passagem”, os quais assinalam um novo modo de viver, um novo *status* social assumido pelo indivíduo.

Assim, considerando os propósitos desta tese e o fato de que os relatos da aluna que integram nosso *corpus* versam, sobretudo, sobre o acontecimento de seu ingresso no Ensino Superior – o que implicou a passagem por uma espécie de *rito*, o vestibular –, propomos um itinerário investigativo por alguns estudos antropológicos.

Transitar por esses estudos requer considerar a noção de ciências conexas à Linguística, o que requer tratar, mesmo que brevemente, de Ferdinand de Saussure, aquele que *inventou*¹⁷ esta ciência.

Tanto no *Curso de Linguística Geral (CLG)*¹⁸ quanto nas *Conferências* de Saussure na Universidade de Genebra em 1891¹⁹, vemos sua preocupação em descrever e caracterizar o

¹⁶ Como referido, o leitor encontra, no Apêndice A, um brevíssimo apanhado de alguns estudos que versam sobre essa temática.

¹⁷ A escolha verbal faz alusão à obra *Saussure: a invenção da linguística*, organizada por José Luiz Fiorin, Valdir do Nascimento Flores e Leci Borges Barbisan (Editora Contexto, 2013).

¹⁸ O *CLG* configura-se numa obra clássica que renovou o discurso científico de sua época, instituindo-se como um texto *fundamental* e *fundador*, como demonstra Claudine Normand (2009c), tanto para a própria Linguística quanto para outras ciências. Como sabemos, Saussure não escreveu o *CLG*. Entre 1907 e 1911, o linguista ministrou uma série de três cursos na Universidade de Genebra. A partir de notas de alunos que frequentaram essas aulas, Charles Bally e Albert Sechehaye – discípulos de Saussure, os quais, no entanto, praticamente não

fazer do linguista. Esse anseio de *mostrar ao linguista o que ele faz* levou o mestre genebrino a delimitar essa ciência, propondo um objeto para ela: a língua. Primeiro, ele busca aclarar a matéria da Linguística, que afirma ser “constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana” (CLG, p. 13), o que indica a pluralidade da área. Em seguida, firma suas tarefas:

- a) fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger, o que quer dizer: fazer a história das famílias de línguas e reconstituir, na medida do possível, as línguas-mães de cada família;
- b) procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da história;
- c) delimitar-se e definir-se a si própria. (CLG, p. 13).

A complexidade que envolve a tarefa de delimitar-se e definir-se a si própria coloca, inevitavelmente, a Linguística em relação com outras ciências. Isso se dá especialmente no seio da delimitação de seu objeto, já que outras ciências operam com objetos dados de antemão e a Linguística exige um *ponto de vista que o cria*. Eis a máxima saussuriana que acompanha todo o desenvolvimento desta ciência.

Justamente por isso, Saussure mostra, no *CLG*, que tal objeto nunca se apresenta de modo integral. Como tem um lado individual e um social, como implica, ao mesmo tempo, uma instituição atual e um produto do passado, por exemplo, sempre estamos diante de um dilema que nos encaminha ou a não perceber tais dualidades e abordar apenas um dos lados, ou abordar vários aspectos ao mesmo tempo, fazendo com que o objeto pareça “um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si”. Neste caso, o mestre adverte:

Quando se procede assim, abre-se a porta a várias ciências – Psicologia, Antropologia, Gramática normativa, Filologia etc. –, que separamos claramente da Linguística, mas que, por culpa de um método incorreto, poderiam reivindicar a linguagem como um de seus objetos. (CLG, p. 16).

A questão que se coloca aqui, para além de mostrar que ao linguista é imperioso definir um *ponto de vista*, é a da discussão em torno do *objeto* de cada ciência, critério que

frequentaram seus cursos – produziram a obra cuja autoria remete-se a Saussure. Em prefácio à obra, Bally e Sechehaye explicam que o livro resulta de uma tentativa de *reconstituição*, de *síntese*, de *recriação* feita com base no terceiro curso ministrado, considerando todos os materiais de que dispunham; segundo eles, uma “solução audaciosa”. Essa contextualização acerca da gênese do *CLG* não é novidade, mas, conforme frisam Fiorin, Flores e Barbisan (2013, p. 12), “reconhecer essa gênese é determinante para o tipo de leitura que se pode imprimir ao livro e para o entendimento das relações do *CLG* com as demais fontes saussurianas.”

¹⁹ Essas conferências, que são três, estão reunidas em *Escritos de Linguística Geral (ELG)*, obra organizada e editada por Simon Bouquet e Rudolf Engler, publicada na França em 2002 e no Brasil em 2004, a qual congrega diferentes manuscritos de Saussure que ainda não tinham vindo a público.

pode traçar fronteiras, mesmo que instáveis, entre tais ciências. Que ciências seriam essas? Além das já citadas no excerto acima, no mesmo capítulo *Matéria e tarefa da Linguística; suas relações com as ciências conexas*, Saussure menciona Etnografia, História, Pré-História, Sociologia, Psicologia, Fisiologia, com as quais a Linguística mantém “relações bastante estreitas”, pois “tanto lhe tomam emprestados como lhe fornecem dados.” (CLG, p. 13). De fato, a língua(gem), nessas ciências conexas, não assume estatuto de *objeto*.

No entanto, Saussure frisa, inclusive em sua Primeira Conferência na Universidade de Genebra (1981), a “capacidade singularmente precisa” que a Linguística assumiu para ciências que se valem de fatos de língua(gem) para acederem a seus objetos. O exemplo dado pelo linguista é a Etnologia, ramo da Antropologia, uma vez que “o dado [linguístico] é sempre, até a mais ampla informação, a prova primeira para o etnologista [...]”. (ELG, p. 127). Diante desse contexto, uma das grandes questões assinaladas pelo mestre é a concernente à utilidade da Linguística.

É evidente, por exemplo, que **as questões linguísticas interessam a todos** – historiadores, filólogos etc. – **que tenham de manejar textos**. Mais evidente ainda é a **sua importância para a cultura geral: na vida dos indivíduos e das sociedades**, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outro. (CLG, p. 14, grifo nosso).

Também em sua Primeira Conferência Saussure pergunta-se a respeito do interesse que podem ter os estudos da linguagem para a história ou para a história das civilizações. Contudo, a busca por provar ser útil às demais ciências, segundo ele, é injustificada. O que cada ciência deve ter é clareza sobre seu objeto, “um objeto que tenha um papel incontestável nas coisas do Universo, onde se incluem, antes de tudo, as coisas da humanidade” (ELG, p. 127). E é, sobretudo, por tratarem de “coisas da humanidade” que colocamos em relação a Linguística e a Antropologia, relação, aliás, que tem a língua como fio de amarra.

Recuperando a etimologia do termo Antropologia (do grego *anthropos*, homem; *logos*, estudo, mas também razão, lógica), o antropólogo brasileiro Mércio Pereira Gomes (2008, p.15) explica que, como ciência que toma o homem como objeto – daí integrando o campo das ciências humanas–, a Antropologia acaba por abordar “um pouco de tudo que cada outra ciência humana aprecia”, buscando entender o homem como ser da natureza e como ser da cultura. E é a partir deste último ponto que estabelecemos um diálogo desse campo com o dos estudos da linguagem. Isso porque entender o homem como ser da cultura implica entender que este “encara o mundo através de convenções simbólicas, as quais são sistematizadas e

transmitidas de geração a geração não pelo instinto ou pela carga genética, mas pela linguagem, que é a quintessência da comunicação humana.” (GOMES, 2008, p. 15).

Se partilharmos desse posicionamento da Antropologia dita *cultural*, é porque ele evoca o de Émile Benveniste, o qual tomamos como princípio:

Vemos sempre a linguagem no seio da sociedade, no seio de uma cultura. E se digo que o homem não nasce na natureza, mas na cultura, é que toda criança e em todas as épocas, na pré-história a mais recuada como hoje, aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura. (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 23).

Portanto, ao estabelecermos um diálogo com a Antropologia, o fazemos sob esse viés. A proposição de um diálogo é inspirada também no próprio legado de Émile Benveniste. O linguista, mais do que citar alguns antropólogos em certos artigos, explicitou seu interesse na Antropologia (ou sua ligação com ela) ao fundar, em 1961, com Claude Lévi-Strauss e Pierre Gourou, a revista *L'Homme - Revue française d'anthropologie*, revista que se propõe a acolher estudos de diferentes vertentes da pesquisa antropológica, “entendida no sentido largo”, sem negligenciar a aproximação interdisciplinar (cf. Apresentação da Revista)²⁰.

Aliás, Lévi-Strauss é um dos antropólogos mencionados em suas reflexões, bem como Malinowski – este sendo referido longamente, via citação direta, no artigo *O aparelho formal da enunciação* (BENVENISTE, 1970/2006). Benveniste recupera a explicação de Malinowski acerca da *comunhão fática* e a define como fenômeno discursivo que se apresenta sob a forma de um diálogo e estabelece uma colaboração entre os indivíduos. Segundo Malinowski (apud Benveniste, 1970/2006, p. 89), “estamos diante de um outro modo de usar a linguagem” e que se trata de “um tipo de discurso em que os laços de união são criados com mera troca de palavras...”, sendo que “Elas preenchem uma função social e esse é o seu principal objetivo.”

Diante desse alcance social do fenômeno linguístico abordado pelo antropólogo, e colocado em destaque por Benveniste, vemos desvelar-se o interesse do linguista enunciativo pelos aspectos que inter-relacionam a língua(gem), o homem, a sociedade e a cultura²¹.

Tomando essa longa referência a Malinowski como um indício interpretativo, voltamo-nos, mesmo que sumariamente, a esse antropólogo: assim como Benveniste, que

²⁰ A revista ainda se mantém ativa. A apresentação no *site* do periódico explica: “Fondée en 1961 par Émile Benveniste, Pierre Gourou et Claude Lévi-Strauss, dirigée actuellement par Cléo Carastro et Caterina Guenzi, la revue *L'Homme* accueille les multiples courants de la recherche anthropologique entendue au sens large, sans négliger pour autant l'approche interdisciplinaire.”

²¹ Flores e Teixeira (2013, p.5) entendem que Malinowski é lembrado por Benveniste porque este tinha, naquele momento, “grande interesse nas inter-relações da linguagem com a cultura”. Ainda que esse aspecto não seja posto em destaque em *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006), o final desse artigo projeta a abertura para o estudo de *formas complexas do discurso* que, de acordo com Flores e Teixeira, ainda não foram contempladas pela Linguística.

defende que o homem nasce na cultura, também aquele entende que “toda criatura humana nasce dentro de uma família, uma religião, um sistema de conhecimento, e frequentemente dentro de uma estratificação social e uma constituição política [...]” (MALINOWSKI, 1975, p. 50-51). Esses aspectos permeiam a concepção que o antropólogo visualiza para a linguística: “Acredito que a linguística do futuro, especialmente no tocante à ciência do significado, tornar-se-á o estudo da linguagem no contexto da cultura.” (MALINOWSKI, 1975, p. 15). E é justamente a partir desses termos que vemos Benveniste (1954/2005, p. 17, grifo nosso) assinalar uma *tendência* para a Linguística: “[...] a linguagem é também um fato humano; é, no homem, o ponto de interação da vida mental e da vida cultural e ao mesmo tempo o instrumento dessa interação. Uma outra linguística poderia estabelecer-se sobre os termos deste trinômio: *língua, cultura, personalidade*.”²²

Sob a égide desse trinômio e alimentando-nos “de todas as ciências que seguem a mesma direção”, como sugere Benveniste (1968b/2006, p.38), voltamo-nos à Antropologia e nela buscamos indícios acerca de uma noção de “passagem” que possa contribuir para a compreensão do movimento de passagem do ensino escolar ao superior e das implicações deste na esfera da linguagem.

O termo “passagem”, nos estudos antropológicos, faz-se presente na nomeação de um tipo de rito: o “rito de passagem”. Esses ritos assinalam a mudança de um estado de vida para outro e entre suas manifestações na contemporaneidade estão incluídos, inclusive, o vestibular²³ e outras cerimônias do universo acadêmico, como as colações de grau, por exemplo. Cabe ressaltar que o vestibular ou quaisquer outros ritos de passagem não são nossos objetos de análise nesta tese, mas escolhemos trilhar esses caminhos com o intuito de visualizarmos alguns aspectos que, como assinalamos, poderão auxiliar a abordar nosso objeto: o discurso.

Portanto, nossa leitura dos estudos antropológicos é guiada pelos seguintes questionamentos: como se caracteriza esse tipo de rito? Que aspectos sociais e culturais estão nele implicados? Como se dá a relação indivíduo e sociedade nos ritos ditos de “passagem”?

Antecipamos ao leitor que, na reflexão desenvolvida neste capítulo, o movimento de deslocar-se de uma instância social a outra configura uma acepção de passagem que assume sentido genérico, motivo pelo qual a denominamos de “passagem *lato sensu*” – nessa acepção,

²² Laplantine (2015, p.220) aponta que essa tríade pode ser uma referência a um volume em homenagem a Edward Sapir: *Language, culture, and personality; essays in memory a Edward Sapir* (1941), assim como a uma coletânea póstuma *Selected Writings in Language, Culture and Personality* (1949).

²³ Tomamos o vestibular como um exemplar desses ritos, dentre os quais também se podem considerar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a seleção via sistema de cotas, dentre outros.

“passagem” não será grifado em itálico. Embora o termo assuma estatuto não teórico, julgamos relevante enveredar pelos trajetos que conduzem a ele, pois entendemos que desvelam noções para a elaboração, no Capítulo 2, de uma acepção teórica de *passagem* que comporte a dimensão humana na linguagem, concebida como “*passagem stricto sensu*” – nesse sintagma, *passagem* será grifado em itálico.

Essa é a discussão que desenvolvemos no item 1.3 e à qual tomamos a liberdade de entremear uma leitura do conto machadiano, com o qual abrimos nosso capítulo. Antes disso, no item 1.1, apresentamos o modo como a sociedade se organiza em ritos de passagem, explorando as propriedades que os caracterizam, a partir da consideração da proposta inaugural dessa categoria pelo antropólogo francês Arnold Van Gennep. No item 1.2, voltamo-nos a alguns ritos de passagem situados no espaço educacional, espaço que se liga à proposta de nossa tese. Por fim, como já referido, no item 1.3, detemo-nos a recuperar os elementos que julgamos definidores de uma passagem que propomos como *lato sensu*.

1.1 A sociedade organizada em ritos: um olhar para as passagens

Não estranhe, caro leitor, iniciarmos uma seção que trata de ritos com uma referência a Émile Benveniste. Apesar de os ritos não se configurarem em objeto para o linguista, a abordagem deles se fez presente em seus estudos, em especial no conjunto de *O Vocabulário das Instituições Indo-Europeias* (volumes I e II). Em prefácio ao primeiro volume da obra, o linguista esclarece que seu propósito é estudar a formação e a organização do vocabulário das instituições indo-europeias²⁴, as quais podem ser entendidas, de modo amplo, não apenas como as que dizem respeito ao direito, ao governo e à religião, “mas também aquelas, menos aparentes, que se desenham nas técnicas, nos modos de vida, nas relações sociais, nos processos de fala e de pensamento.” (BENVENISTE, 1995a, p. 9).

Por intermédio dessas instituições, Benveniste buscou dar conta das relações da língua (e das línguas) com a sociedade, relações impressas, sobretudo, nos termos que nomeiam as instituições. Muitas dessas instituições são, pois, atravessadas ou instauradas por ritos, e

²⁴ Benveniste explica que o indo-europeu consiste em uma família de línguas originada de uma língua comum, línguas que, aos poucos, diferenciaram-se por separação gradual, configurando um “acontecimento global”, já que se estenderam da Ásia Central ao Atlântico. Com quase quatro milênios de existência, Benveniste (1995a, p. 7-8) ressalta que estão ligadas a culturas diferentes, de modo que só se pode considerar um povo como indo-europeu pela língua: “A razão disso [de considerar uns e excluir outros povos] é a língua, e apenas a língua. A noção de indo-europeu vale, primeiramente, como noção linguística e, se podemos estendê-la a outros aspectos da cultura, será também a partir da língua.”

alguns desses *faits culturels* permitiram ao linguista compreender os usos e as especificações de sentido dos vocábulos, ao mesmo tempo em que os vocábulos testemunhavam esses fatos.

Nosso entendimento de rito como *fait culturel* ancora-se no uso deste termo por Benveniste em um de seus relatórios de viagem, recuperado por Georges Redard e publicado em *Dernières leçons* (2012) [tradução brasileira: *Últimas aulas no Collège de France*, 2014]. No relatório, Benveniste explica que visitou diversas tribos indígenas na América do Norte e que pôde conhecer casas de cerimônias de vários clãs, ver objetos ritualísticos, obter a versão nativa de instituições fundamentais e que, fazendo os informantes comentar “a respeito desses fatos culturais” (BENVENISTE, 2014, p. 220), obteve um entendimento diferente do já admitido à época. Pelo discurso dos informantes, Benveniste acede à língua, que lhe dá o testemunho que permite restituir as redes de relações entre os termos, apreendendo sua significação, e, conseqüentemente, das instituições que cada uma das sociedades construiu no seio de sua cultura, algumas por intermédio de ritos. Por isso, sua análise sempre se reúne à descrição dos costumes.

Semelhante percurso também nós empreendemos nesta pesquisa, cujo contexto é o do espaço-tempo da Universidade, no qual o aluno se insere a partir da conclusão dos estudos escolares e, geralmente, após aprovação em exames de seleção, tópicos sobre os quais a participante de nossa pesquisa discorre em seus relatos. A inserção no novo espaço-tempo dá-se, portanto, após passar por uma espécie de ritual. Lembremos, novamente, o leitor: esse ritual não é nosso objeto de análise nesta tese, mas desbravar suas particularidades pode contribuir para a proposição de uma noção de *passagem* que comporte a dimensão da linguagem.

Frequentemente, a ideia de ritual é atrelada ao campo das religiões. No entanto, os modos de agir ritualísticos – que compreendem comportamentos padronizados, que se organizam em começo, meio e fim – não são perceptíveis apenas na ordem do sagrado: também no cotidiano é possível identificar comportamentos que, por integrarem uma rotina, são vistos como padronizados.

Apesar de a diferença entre ritual e rotina, do ponto de vista comportamental, ser vista como equivalente à diferença entre o sagrado e o profano (GOMES, 2008), nem todo ritual é da ordem do sagrado. Como dito, há diversos acontecimentos na sociedade que se instauram de modo ritualístico e um desses acontecimentos é, parece-nos, o vestibular, uma das possibilidades de exames que balizam o ingresso no Ensino Superior, logo, rito implicado na passagem da instância escolar à universitária.

Para que possamos problematizar essa ideia e, posteriormente, deslocá-la para nosso contexto de pesquisa, retomamos o pioneiro Arnold Van Gennep, antropólogo francês que se dedicou a examinar diferentes rituais de modo a definir em que consistem e como funcionam simbolicamente. Sua contribuição está na proposição da categoria dos “ritos de passagem” no clássico *Les rites de passage* (1909).

Como o próprio Van Gennep adverte no prefácio a essa obra, havia, à época em que escreveu seu livro, inúmeros estudos sobre atos mágico-religiosos, de modo que muitas categorias de ritos considerados sagrados já eram conhecidas. Isso porque, conforme explica o antropólogo brasileiro Roberto Da Matta (1977), na apresentação à tradução brasileira da obra, naquele período, os fatos que eram socialmente significativos eram os atrelados à religião. Apesar disso, os ritos em si, mesmo os do campo do sagrado, não eram tomados como objetos específicos de análise. Foi Van Gennep quem os introduziu como um tema relevante para a Antropologia Social, formalizando-os em um objeto próprio de análise.

Diante desse contexto – o de abordagem, predominantemente, de eventos ligados ao sagrado –, Van Gennep julgou pertinente dar conta de outras cerimônias²⁵ que, segundo ele, também poderiam ser agrupadas em uma categoria especial. Assim, voltou-se a ritos de iniciação, de casamento, de gravidez e parto, de funerais, de alimentação, de corte de cabelo, de ano novo, entre outros. Não se tratava de, nesse âmbito, abordar de modo dicotômico o que era(é) sagrado e o que era(é) profano. Para o autor, essas são posições dinâmicas, cujos valores se dão por comparação, contraste e contradição, o que lhe permite distinguir, separar e estabelecer seus significados²⁶ – isso porque, por exemplo, os atos de buscar alimento ou caçar têm ligação com o sagrado em uma tribo, enquanto em certas sociedades, não; daí a relatividade de tais posições.²⁷

Embora Van Gennep descrevesse o funcionamento de diferentes ritos, sagrados ou não, o que lhe interessava era, antes, “sua significação essencial e sua situação relativa nos

²⁵ Na tradição francesa, os termos *cerimonial* e *ritual* instanciam-se em zonas semânticas vizinhas, com fronteiras indeterminadas e interpenetrações recíprocas – assim como *rito* e *ritual*, a tal ponto de serem utilizados como “sinônimos” (RIVIÈRE, 1996).

²⁶ Diante desse modo de analisar os ritos, somos imediatamente remetidos à teoria saussuriana do *valor*. Não nos detivemos em averiguar se e como Van Gennep teria tido contato com as reflexões de Ferdinand de Saussure. Embora da Matta (1977, p. 17) observe que isso tenha se tornado “conhecimento geral a partir, sobretudo, da fundação da Linguística de Saussure”, chama-nos a atenção especialmente pela data de escritura de *Les rites de passage*: 1909 – anterior, portanto, à publicação do *Curso de Linguística Geral* em 1916 (*Cours de linguistique générale*, 1916, Éditions Payot & Rivages).

²⁷ A partir desse exemplo, percebemos a cultura como elemento definidor do sentido, uma vez que ela também é um sistema que distingue o que tem sentido e o que não tem – tal é o posicionamento de Émile Benveniste, o qual discutiremos no capítulo seguinte. Antecipemos, no entanto, uma de suas explicações: “para nós a cor branca é a cor da luz, da alegria, da juventude. Na China, é a cor do luto. Eis um exemplo de interpretação de sentido no seio da cultura [...]”. (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 22).

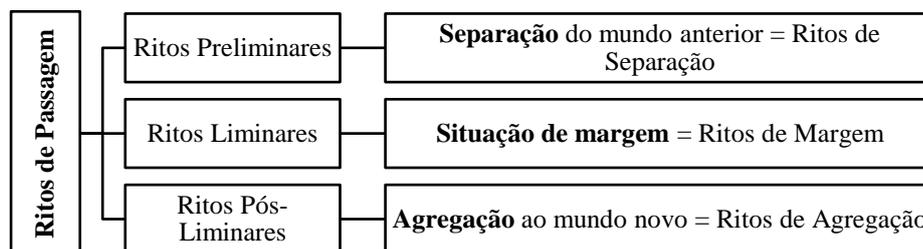
conjuntos cerimoniais, sua *sequência*.” (GENNEP, 1977, p. 159, grifo do autor). Para ele, apesar de muitas cerimônias diferenciarem-se em termos de forma, assemelhavam-se em termos de mecanismo: foi essa análise que lhe permitiu classificar algumas delas em uma categoria especial que denominou “ritos de passagem”.

Van Gennep explica que, independentemente do tipo da sociedade, fazem-se passagens, seja de uma idade a outra, seja de uma ocupação a outra. É o próprio fato de viver que, segundo o autor, “exige as passagens sucessivas”, fazendo com que a vida consista em uma “sucessão de etapas”, que o autor assinala como “tendo por término e começo conjuntos da mesma natureza, a saber, nascimento, puberdade social, casamento, paternidade, progressão de classe, especialização de ocupação, morte.” (VAN GENNEP, 1977, p. 26-27).

A depender da passagem – e da sociedade, evidentemente –, existem atos especiais que a acompanham. Assim, há cerimônias cujo objetivo é “fazer passar um indivíduo de uma situação determinada a outra situação igualmente determinada.” Essas passagens, por sua vez, modificam o indivíduo, que “tem atrás de si várias etapas e atravessou diversas fronteiras.”(VAN GENNEP, 1977, p. 27). Conforme o autor, também o “universo” passa por tais “ritmos”, de modo que seria possível relacionar cerimônias de passagens elaboradas pelos homens às passagens cósmicas, a saber, passagens de um mês a outro com cerimônias de lua cheia, por exemplo, passagens de um ano a outro com cerimônias de dia de ano novo etc.

Em sua obra, Van Gennep dedica-se a analisar uma grande quantidade de cerimônias, realizadas em diversos povos, com as mais variadas culturas. A partir dessas cerimônias, percebe fases conforme o tipo de passagem que se instaura, o que o levou a reunir sob o termo “ritos de passagem” as diferentes sequências cerimoniais que, segundo ele, acompanham esse passar de uma situação a outra. Tais ritos, a partir do que objetivam simbolizar²⁸, podem ser classificados em *ritos de separação*, *ritos de margem* e *ritos de agregação*, os quais são também designados pelo autor como *ritos preliminares*, *liminares* e *pós-liminares*.

²⁸ O termo *simbolizar* é frequentemente referido ao longo das reflexões antropológicas. Por esse motivo, o mantemos nas seções em que retomamos tal campo de estudo.

Diagrama 1 - Classificação dos ritos de passagem, segundo Arnold Van Gennep.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Van Gennep (1977, p.37).

De um modo geral, um rito de passagem pode apresentar esses três momentos e, em cada um deles, há ainda a possibilidade de haver ritos específicos que os demarcam. Além disso, os ritos de separação, de margem e de agregação não se equivalem em termos de “importância”, tampouco são tomados isoladamente. Como exemplifica o autor, se o rito é um funeral, a tendência é marcar uma separação²⁹; se um indivíduo muda de clã ao casar, a tendência é assinalar a agregação a um novo grupo; se a mulher passa por uma gravidez, a tendência é marcar esse período marginal.

Ainda assim, o modelo tripartite pode explicar o funcionamento de qualquer rito, tal como evidencia Gomes (2008, p.148):

i) um ritual principia assinalando um rompimento em relação ao que acontecia anteriormente; trata-se de um corte que sinaliza que “algo especial está para acontecer” e que “requer novo tipo de atitudes e comportamento”;

ii) em seguida, passa-se a uma fase intermediária em que se evidencia que “algo diferente está acontecendo e que não está clara sua natureza”; os eventos que ocorrem nesta fase, a liminar (entre uma coisa e outra), apesar de assinalarem a grande diferença em relação ao que ocorria antes, ainda não vislumbram o que ocorrerá ao final;

iii) por fim, o rito conclui-se, indicando a resolução da fase anterior, ou seja, define-se a condição esperada; se o rito for de passagem, “dá aos participantes um novo *status* social”.

Essas fases podem ser ilustradas pelo casamento:

O casamento é um ritual de passagem da condição de solteiro para casado. Pode ser visto como um ritual em si, ou como parte de um ritual mais longo, que começa com o namoro, passa pelo noivado, que é a fase de liminaridade, em que não se é mais

²⁹ As cerimônias funerárias apresentam mais claramente essa combinatória tripartite. O estado de luto, que advém do funeral (um rito de separação), pode ser considerado como um estado de margem para os sobreviventes, no qual entram mediante ritos de separação (o funeral em si) e saem mediante ritos de reintegração na sociedade (quando proibições deixam de existir – relacionadas, por exemplo, ao modo de o indivíduo viúvo vestir-se).

propriamente solteiro, mas também não se é casado, até a conclusão de todo o ritual do casamento e a incorporação dos recém-casados à sua nova condição social. (GOMES, 2008, p.150).

Inúmeros outros exemplos poderiam ser aqui inseridos, haja vista a quantidade de situações e eventos reportados por Van Gennep.

Além disso, é preciso registrar que o aspecto relativo à linguagem não é abordado pelo autor no seio desses ritos. Mais ao final da obra, há um capítulo em que o autor reúne alguns outros ritos, como os relativos ao cabelo, ao uso de véu, às práticas sexuais, junto aos quais situa um grupo quanto às “línguas especiais”. Ao colocar os fatos de língua junto a esses exemplos, vemos que não há uma abordagem diferenciada desse aspecto nesta obra. Sobre este discorre pouquíssimas linhas, embora faça a advertência de que, na maioria das cerimônias sobre as quais tratou, em especial nos períodos de margem, é empregada uma “linguagem especial”, marcada por vocabulário específico ou por interdições no uso de certas palavras da “língua comum”; há, assim, “línguas para as mulheres”, para os iniciados, para os padres, e isso deve ser visto como um fenômeno da mesma ordem que as trocas de vestimentas, os tabus alimentares etc. O autor não vai além desses apontamentos, mas, em nota de rodapé, remete a um estudo anterior: *Essai d'une théorie des langues spéciales*, publicado por ele na *Revue des études ethnographiques et sociologiques* em 1908.

Nesse ensaio, o autor ambiciona explicar os mecanismos e as “razões de ser” das línguas especiais sagradas (liturgia, por exemplo) e profanas (militar, por exemplo), as quais seriam geradas por necessidades sociais. O seu entendimento acerca dessa categoria – línguas especiais – é limitado e atrelado a um ponto de vista sociológico, que se opõe, portanto, ao ponto de vista de Émile Benveniste sobre a relação língua e sociedade, que é semiológico, conforme discutiremos no próximo capítulo. Apesar disso, cabe mencionar que, em certo ponto de sua argumentação, o autor se vale de um rito iniciático (concebido como rito de passagem) para mostrar que, sob o ponto de vista linguístico, passar por esse rito implica: 1º, esquecimento da língua anterior; 2º, assimilação da nova língua; 3º, retorno à língua geral, mantendo-se a língua especial em algumas circunstâncias. Evidentemente, percebemos aí a planificação da relação do homem com a língua no seio da sociedade.

Esses aspectos não são levados em consideração nas análises em *Les rites de passage* (1909), em que se visualiza uma clara preferência de Van Gennep pela quantidade de situações analisadas do que pelo aprofundamento da análise dessas situações, o que poderia convocar a abordagem da língua, já que esta se apresenta de modo singular em certos ritos.

Considerando tal abrangência, podemos retomar a crítica feita a ele por Da Matta (1977): na busca por provar a existência das três fases (separação, margem e agregação) nos ritos de passagem em diferentes sociedades, Van Gennep prioriza a abordagem de um grande número de ritos. Ainda que comprove esse funcionamento tripartido, “terminamos o livro sem uma verdadeira elaboração teórica relativa ao significado profundo dos ‘ritos de passagem’” (DA MATTA, 1977, p.20).

E isso é fato. A exaustividade nas análises gera uma leitura também exaustiva da obra, ou seja, extremamente fatigante. Além disso, apesar de a abordagem de cada rito revelar propriedades singulares da categoria proposta, porque atrelado a culturas singulares, sentimos a ausência de uma síntese final que reagrupasse, teoricamente, os achados do antropólogo – para além da tímida conclusão apresentada. Esse movimento de “síntese” precisa ser feito, portanto, pelo leitor. Tal é a postura que empreendemos nesta seção. Não por acaso, Da Matta assinala que o “porquê” dos ritos de passagem ainda estaria por ser discutido.

Diante da ausência de uma reflexão mais contundente, buscamos alguns autores que se referem a Van Gennep, seja para corroborar seja para ampliar ou complexificar sua visada acerca dos ritos de passagem. Não temos, no entanto, o objetivo de esmiuçar essas situações, tampouco a passagem em si do aluno do ensino escolar ao superior. Nosso olhar está voltado ao modo como, pelo fato de o aluno passar por um rito que autoriza sua mudança de *status*, desvela-se um modo renovado de ele se colocar como sujeito na linguagem, mudando o modo como marca sua posição no discurso. Esse *modo*, obviamente, não se resume ao que o rito pode surtir como efeito, embora este possa ter aí papel contributivo.³⁰

Por isso, na seção a seguir, voltamo-nos a ritos de passagem presentes no contexto de instituições educacionais.

1.2 Ritos de passagem no contexto das instituições educacionais

Para ilustrar alguns ritos presentes em nossa sociedade atrelados às instituições educacionais, primeiramente, recorreremos ao pesquisador francês Claude Rivière, o qual elabora uma “antropologia do cotidiano” na obra *Os ritos profanos* (1996). Nessa obra, o

³⁰ Evidentemente, compreendemos que mudanças de posição de locutor no discurso são possíveis independentemente da vivência de ritos de passagem. No entanto, nossa escolha por esse recorte deve-se ao fato de inúmeros alunos, em participação nas oficinas do PAG-LP, mencionarem o rito do vestibular como um “marcador” espaço-temporal para as suas experiências de instauração no discurso.

autor analisa desde ritos atrelados ao esporte até os atrelados às empresas ou ao lazer, incluindo uma investigação sobre “O trote de calouros como rito iniciático”.

Para explorar a perspectiva ritual no cotidiano, Rivière inicia pela etimologia do termo *rito* e o faz recorrendo ao primeiro tomo de *O Vocabulário das Instituições Indo-europeias* (1995), de Émile Benveniste – podemos ver, por intermédio dessa referência, o alcance das reflexões benvenistianas. Explica Rivière (1996, p. 29-30):

Segundo E. Benveniste, o rito – da palavra latina, *ritus*, ordem prescrita – está associado a formas gregas como *artus* (prescrição), *ararisko* (harmonizar, adaptar), *arthmos* (elo, junção). Por sua vez, a raiz *ar* deriva do indo-europeu védico (*rta*, *arta*) e remete à ordem do cosmo, à ordem das relações entre os deuses e os homens e à ordem dos homens entre si.

Assim, segundo Rivière, os ritos devem ser reconhecidos como uma forma geral de expressão da sociedade e da cultura. De imediato, o autor propõe uma noção primeira de rito:

[...] quer sejam bastante institucionalizados ou um tanto efervescentes, quer presidam a situações de comum adesão a valores ou tenham lugar como regulação de conflitos interpessoais, **os ritos devem ser sempre considerados como conjunto de condutas individuais ou coletivas, relativamente codificadas, com um suporte corporal (verbal, gestual, ou de postura), com caráter mais ou menos repetitivo e forte carga simbólica para seus atores e, habitualmente, para suas testemunhas, baseadas em uma adesão mental, eventualmente não conscientizada, a valores relativos a escolhas sociais julgadas importantes** e cuja eficácia esperada não depende de uma lógica puramente empírica que se esgotaria na instrumentalidade técnica do elo causa-efeito. (RIVIÈRE, 1996, p.30, grifo nosso).

Dentre essas características, vemos que o autor situa o aspecto da língua junto ao “suporte corporal”, no caso, verbal. Nas análises que desenvolve ao longo da obra, Rivière, de fato, busca mencionar tal aspecto, ainda que o faça de modo tímido. Ao tratar do esporte, mostra que a própria “linguagem técnica” cria um tipo de rito, o rito verbal, pelo qual os jogadores usam termos específicos para elaborar estratégias de jogo. Também nos rituais judiciais a linguagem verbal é referida, já que é pela oralidade que se institui o processo do júri, por exemplo, em que o poder da palavra está atrelado à posição dos diferentes “atores”. O recorte de apenas dois exemplos ilustra que, apesar de referida, a linguagem verbal não é analisada mais detidamente pelo autor.

O que se destaca é que as características atribuídas pelo autor aos ritos deflagram maneiras de fazer e de dizer que têm certa repetibilidade e podem ser efetivamente percebidas em diferentes situações de nossa vida, em graus também variados, evidenciando “níveis” de

ritualização. O fato é que viver o rito ou “passar” por ele instaura uma certa identidade, criando um sentimento de pertença que dá *ordem* à sociedade.

Diante dessa funcionalidade e considerando que os ritos, em geral, são marcados por formalismo, solenidade, cerimonialismo e observância de normas e práticas, Sérgio Alves Teixeira, professor do Departamento de Ciências Sociais do setor de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desenvolveu, em 1981, um estudo³¹ em que analisou o vestibular, o qual, devido ao número de participantes, à expectativa e ao resultado que gera, acaba por tornar-se, segundo o professor, “um dos mais espetaculares e dramáticos ritos do Brasil contemporâneo” (TEIXEIRA, 1981, p. 1574). Atualmente, apesar de o vestibular dividir espaço com outros sistemas de seleção ou exames, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o caráter apontado pelo professor parece se manter.

A análise empreendida pelo pesquisador mostra que o vestibular apresenta as três fases descritas por Van Gennep: como a investigação não se circunscreve ao momento culminante do rito, a fase de *separação* é aquela em que o aluno do ensino escolar que está se preparando para o vestibular separa-se dos demais que não estão nessa condição de *vestibulando*, tal como nomina Teixeira; a fase *liminar* é aquela que ocorre entre a conclusão do ensino escolar e a divulgação dos resultados do vestibular – o indivíduo não é mais aluno escolar tampouco aluno universitário; já a fase de *agregação* à nova condição ocorre desde a divulgação dos resultados até os dois primeiros meses de aulas na Universidade, segundo o autor.

Mas e se o vestibulando não é aprovado no exame seletivo? Nesse caso, o vestibular institui-se como uma “barreira ritualizada”, nos termos de Teixeira. Por isso, haveria duas dimensões nele implicadas: o vestibular como “rito de passagem” e como “rito de antipassagem”.

Parece-nos, no entanto, que passar por tal rito não é suficiente para que o aluno possa instaurar-se em um modo renovado de ser e estar na linguagem. A fixação da temporalidade de dois meses no momento de agregação tampouco pode ser assim categoricamente delimitada, considerando a singularidade como cada aluno vivencia o ingresso na nova instituição de ensino. Essas problematizações serão retomadas no Capítulo 4, a partir dos próprios relatos que constituem os *atos enunciativos de análise* desta tese.

Para além da própria fase de agregação do vestibular, na visão de Teixeira, há outros movimentos que buscam integrar os calouros ao novo espaço. Trata-se dos trotes. Para Teixeira (1981), o trote estaria, à época, em pleno esvaziamento. Não é, contudo, o que temos

³¹ Esse estudo toma como base dados do vestibular realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como número de inscritos e de vagas, prazos para inscrição, realização de provas etc.

visto, uma vez que a prática mantém-se até hoje, ainda que ressignificada em diferentes atividades, como os trotes solidários instituídos com ações sociais beneficentes.

Em uma breve análise a respeito, Gomes (2008) refere que o trote é, de fato, um ritual em si, fazendo parte de um ritual mais amplo, o da passagem do estado de estudante do ensino médio para o de faculdade. Para esse antropólogo brasileiro, o trote acabaria instituindo-se nesse ritual maior como uma fase liminar, na qual “[...] o calouro não é nada ainda, é um não sujeito, por isso pode ser ‘humilhado’ e levado a fazer coisas que normalmente não faz. É uma fase de indefinição, portanto, perigosa.” (GOMES, 2008, p. 150).

Essa natureza da liminaridade como algo marginal, paradoxal e ambíguo é também a acentuada por Roberto da Matta (2000). Ele entende haver um elo entre a ideia de liminaridade, conceito que é explorado pela tradição antropológica, e a ideia de individualidade, noção que é central para os estudos sócio-históricos e também filosóficos. O ponto de vista do autor, que corrobora o nosso, é o de que a *individualização* e a *individualidade* “são experiências da condição humana”: “[...] a *individualização* é uma experiência universal, destinada a ser culturalmente reconhecida, marcada, enfrentada ou levada em consideração por todas as sociedades humanas [...]” (DA MATTA, 2000, p. 9, grifo do autor). A liminaridade, em relevo nos ritos de passagem, assinala esse processo, realçando que o individual só se estabelece em vista do coletivo.

Também Rivière trata da *liminaridade* e o faz retomando Van Gennep. Ainda que mostre a fecundidade teórica da proposta deste, faz coro a outros pensadores que buscaram (re)interpretar a proposta inaugural de Van Gennep e questiona o sequenciamento do rito em três fases. Para Rivière, as três fases que um ritual pode apresentar são complexificadas pelo fato de o ritual poder apresentar várias sequências de separação ou de liminaridade (de margem), por exemplo, e pelo fato de poder haver combinações entre tais fases, o que dificultaria a definição de um rito como específico de uma delas.

Em vista dos diferentes modelos que se propõem a analisar a dinâmica dos rituais, Rivière traça cinco propriedades que, segundo ele, representam pontos em comum entre as perspectivas teóricas. O rito, de modo geral, pode ser considerado analiticamente a partir das propriedades descritas a seguir, no Quadro 1:

Quadro 1– Propriedades gerais dos ritos.

<i>Sequência temporal de ações</i>	O rito pode dividir-se em séries de ritos distintos, compondo-se, portanto, de uma sequência de ações.
<i>Conjunto de papéis a desempenhar</i>	Situação, posição e condutas estereotipadas dos “atores” são teatralizadas; o rito mostra a assimetria das relações e a partilha de ideais comuns.
<i>Estrutura teleológica dos valores</i>	As escolhas de um grupo podem ser enunciadas e hábitos e preferências são traduzidos por comportamentos.
<i>Meio simbólico ordenado aos objetivos a serem realizados</i>	Objetos significativos, atitudes, espaços e outros funcionam como metáforas para catalisar a imaginação.
<i>Sistema de comunicação</i>	Ocorre a circulação de mensagens geradas a partir de códigos culturalmente definidos.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Rivière (1996, p.73-74).

Logo, tanto o vestibular quanto o trote apresentam, de fato, essas propriedades, podendo ser considerados como rituais. Tomando o último como um conjunto de condutas expressivas, que envolve desde provas físicas, comportamentos alimentares, comportamentos relativos à vestimenta, comportamentos lúdicos, comportamentos verbais, provas com coloração sexual até um ambiente festivo, o autor observa que os trotes, na forma como o são, apresentam muito mais elementos de liminaridade (fase de margem de Van Genep) que de corte ou separação com o passado (o que não é manifestado) ou de incorporação final a um grupo. Tanto é que aqueles que não passaram pelo cerimonial podem ser integrados normalmente ao grupo. Para Rivière (1996, p.156), “A verdadeira passagem será a dos exames”, embora não especifique a que exames se refere nem teorize a respeito. Em que consistiria, portanto, uma verdadeira passagem?

Em busca de respostas, diferentes reinterpretações dessa categoria de ritos foram elaboradas. Segundo Da Matta (2000, p. 11), isso se deu a partir dos anos 60, sendo possível identificar duas tendências interpretativas.

A primeira perspectiva considera os ritos de passagem como uma “resposta adaptativa obrigatória” – os indivíduos são obrigados a mudar de posição dentro de um sistema e, assim, os ritos seriam “elaborações sociais secundárias, com a função de aparar os conflitos gerados pela transição”, geralmente com foco nos jovens e no que é tido como arriscado e conflituoso.

A segunda perspectiva desloca o foco do plano individual para o coletivo, tomando “o simbolismo dos ritos de passagem como uma dramatização de valores, axiomas, conflitos e contradições sociais” (DA MATTA, 2000, p. 12). Esse ponto de vista, salientando a liminaridade, é o de que esses processos são inerentes à própria sociedade humana.

Frente a tantas possibilidades interpretativas, cabe retomar a pergunta que formulamos, anteriormente, a partir dos apontamentos de Rivière. Contudo, em vez de

buscamos compreender em que consiste uma “verdadeira passagem”, interessa-nos descrever elementos que caracterizam uma passagem. Desse modo, na próxima seção, construímos um percurso que busca circunscrever uma noção de passagem *lato sensu*, levando em conta o viés da Antropologia explorado neste capítulo.

1.3 Uma noção de passagem *lato sensu* inspirada nos estudos antropológicos

A partir da leitura das obras referidas ao longo deste capítulo, registramos diferentes elementos que julgamos pertinentes para compreender a passagem como uma noção implicada em ritos que assinalam e demarcam transições. De antemão, cabe salientar que as obras lidas não apresentavam uma sistematização acerca desse termo tal como buscamos empreender neste item, de modo que os elementos aqui recuperados foram “pinçados” da leitura das análises de diferentes ritos de passagem.

A articulação aqui proposta é, portanto, de nossa autoria, ainda que utilize certas propriedades assinaladas pelos antropólogos. Essa demarcação faz-se necessária para resguardar os autores de interpretações que advêm de nossa leitura. Não se trata mais de Antropologia, mas de uma reflexão nela inspirada, a qual contribui para, no próximo capítulo, voltarmos-nos a uma noção de *passagem* que enlace a linguagem.

Para que esta seção não se apresentasse de maneira enfadonha ao leitor, como uma mera exposição de características definidoras do termo “passagem” circunscritas a uma visada inspirada na Antropologia, tomamos a liberdade de entremear a tal movimento uma leitura do conto *O espelho*, de Machado de Assis, já referido na introdução deste capítulo, o qual tomamos como um *fato teórico de análise*.

Nosso personagem machadiano, Jacobina, o alferes, ou Joãozinho, como preferia que a família o chamasse, contou aos cavalheiros que com ele estavam reunidos, certa noite, no morro Santa Teresa, um caso de sua vida que demonstrava que o homem não possui uma alma, mas duas: uma que olha de dentro para fora, a alma interior, e outra que olha de fora para dentro, a alma exterior.

A leitura do conto permite atrelar a alma exterior ao outro, ao tu, à sociedade, à coletividade, como se quiser nomear. O protagonista explicou aos cavalheiros que essa segunda alma, assim como a primeira, tem o ofício de transmitir a vida, e as duas completam o homem, que seria uma laranja, metafisicamente falando, como frisa. Essa alma exterior não

é sempre a mesma: muda de natureza e de estado. Jacobina, então, passou a rememorar o que havia experimentado dessas trocas em sua vida, a fim de provar essa tese.

Pobre, tinha vinte e cinco anos quando, dentre outros candidatos, fora nomeado alferes da Guarda Nacional e, a partir disso, passou a ser chamado de “o seu alferes”, sobretudo por sua família e sua mãe. A uma tia que quis vê-lo e pediu que lhe levasse a farda – ela residia em um sítio solitário, distante da vila –, chamando-o de “senhor alferes”, Jacobina insistiu que o chamasse como antes, Joãozinho, ao que ela negativamente respondia.

De antemão, podemos constatar que o *acontecimento* da designação para integrar a Guarda Nacional provocou uma alteração significativa para o personagem, pois mudou o modo como era nomeado: deixou de ser o Joãozinho e passou a ser “o senhor alferes”. Essa imposição de um novo *status*, impressa no modo de nomeá-lo, sinaliza um **rompimento em relação ao mundo e ao estado anteriores** em que se encontrava: Jacobina passa de sua condição anterior à condição de alferes. Essa passagem é por nós entendida em seu sentido amplo: trata-se de uma **passagem *lato sensu*, que implica um deslocar-se em termos de posição social.**

Na linha do que argumenta Van Gennep, ao longo de nossa vida, fazemos sucessivas passagens, inclusive de uma ocupação ou profissão a outra, como é o caso de nosso Jacobina. Nessas passagens, efetuadas por intermédio de ritos ou não, o que se coloca em relevo é **a separação em relação ao mundo e ao estatuto anteriores**. Tal rompimento caminha na direção de uma **agregação a um novo mundo**, a qual se estabelece pela renovação de uma identidade e pelo novo papel social que o indivíduo desempenhará.

Tendo ido passar uns dias na casa de sua tia Marcolina, Jacobina contou aos cavalheiros que tudo o que lá faziam para ele – as coisas, as atenções, o carinho – produziram nele uma “transformação”. Isso porque sua alma exterior, que antes era o sol, o campo, os olhos das moças, passou a ser tudo aquilo que lhe falava do posto e nada do que lhe falava “do homem”. Logo, “O alferes eliminou o homem”. E concluiu: “No fim de três semanas, era outro, totalmente outro. Era exclusivamente alferes.”³²

Essa passagem, a do homem a alferes, antes de alimentar-se dos efeitos da alma exterior, foi autorizada pelo próprio fato de o personagem ter sido designado para tal cargo. Numa relação com os ritos de passagem descritos nas seções anteriores, poderíamos enfatizar o que há de ritualístico nesse processo de seleção e de nomeação para cargos. Teixeira (1981, p.1578) já havia sinalizado tal condição: “É da essência do rito de passagem consagrar,

³² As citações diretas do conto (Anexo A) não serão referidas com número de página.

proclamar a condição de passagem que, antecipadamente, todos sabem, possuem os que a ele se submetem. Em resumo, o rito é o momento especial, solenizado, em que a passagem é autorizada, e isto é o esperado.”. Logo, com base nos ritos de passagem, entendemos que há **um rito ou uma situação em si que autoriza a passagem *lato sensu* a uma nova condição social.**

Para além dessa autorização, é o **caráter de negociação que se coloca em primeiro plano** nesses movimentos. Na verdade, Rivière (1996, p.79-80) explica que o rito, de modo geral, apresenta-se como “meio de negociar com o outro”, que pode ser uma deidade, pessoa ou instituição, que, “enquanto outro, garante a simbólica e constitui o referencial incontornável sem o qual todo o código se desagrega.” No conto machadiano, essa condição, num primeiro plano, é suprida pela nomeação, por quem detém este direito a, de nosso personagem a alferes.

Como bem coloca Rivière (1996), no caso dos ritos de passagem, o que ocorre é uma **negociação de um novo estatuto.** É nesse espaço da negociação que visualizamos os efeitos da nossa dupla alma. Ao partirmos do pressuposto de que o rito manifesta valores ou prescrições que orientam o comportamento do indivíduo em um certo grupo, também consideramos que constitui um meio pelo qual se **gera um processo de reconhecimento entre os indivíduos** que dele participam ou não. Jacobina, tendo passado pelo rito da investidura do cargo, é reconhecido pelos demais com um novo estatuto: o de alferes.

Certo dia, uma viagem da tia fez-se necessária – uma filha que morava longe estava prestes a falecer – e o sítio em que estavam foi se esvaziando, sua “alma exterior se reduzia”, de tal modo que o protagonista, em pouco tempo, achou-se só, sem mais ninguém, e apenas se sentia aliviado ao dormir:

[...] o sono, eliminando a necessidade de uma alma exterior, deixava atuar a alma interior. Nos sonhos, fardava-me orgulhosamente, no meio da família e dos amigos, que me elogiavam o garbo, que me chamavam alferes; vinha um amigo de nossa casa, e prometia-me o posto de tenente, outro o de capitão ou major; e tudo isso fazia-me viver. Mas quando acordava, dia claro, esvaía-se com o sono a consciência do meu ser novo e único – porque a alma interior perdia a ação exclusiva, e ficava dependente da outra, que teimava em não tornar... Não tornava.

Como poderia Jacobina ser alferes se o outro não estava ali para reconhecê-lo como tal? O personagem, não por acaso, cede ao espelho “com o fim de achar-[se] dois”. Mas o espelho refletiu uma imagem “vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra”, que o atordoou. Logo decidiu ir embora do sítio e, de súbito, resolveu também vestir sua farda. Desesperado e já fardado, olhou-se novamente, e então o espelho reproduziu sua imagem integralmente, sem

linhas a menos, sem contornos difusos: “era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior. Essa alma ausente com a dona do sítio, dispersa e fugida com os escravos, ei-la recolhida no espelho.”

Pouco a pouco, dá-se ele conta de que está **investido de um novo papel** – é o objeto “farda”, símbolo do alferes, que o auxilia a tomar essa consciência. “Imaginaí um homem que, pouco a pouco, emerge de um letargo, abre os olhos sem ver, depois começa a ver [...]. Daí em diante, fui outro.” A percepção de si, possibilitada pela percepção do outro, como investido de um novo estatuto efetiva a passagem a esse novo estatuto social, percebida, sobretudo, com o transcorrer do tempo.

Assim, chegamos à proposição de uma noção de passagem *lato sensu*, que não assume valor teórico em nossa pesquisa, mas que contribui para, no próximo capítulo, elaborarmos uma noção teórica. **A passagem *lato sensu* define-se como uma passagem de um lugar social a outro**, na qual consideramos estar implicados os seguintes caracteres:

- (a) a negociação de um novo lugar social;
- (b) o rompimento e a descontinuidade em relação a lugares anteriores;
- (c) a percepção da instauração de um novo lugar social;
- (d) a existência de transformações em virtude do novo lugar social;
- (e) a percepção das transformações e do novo lugar social;
- (f) o reconhecimento identitário atrelado ao novo lugar social;
- (g) a agregação a um novo mundo atrelado ao novo lugar social.

Articulando essa reflexão ao espaço de nossa pesquisa, pensamos que o vestibular é uma possibilidade³³ de rito ligado à organização de nossa sociedade que autoriza o ingresso do aluno no Ensino Superior, desde que este atinja desempenho que o habilite a assumir uma vaga disponível na Instituição de Ensino Superior.

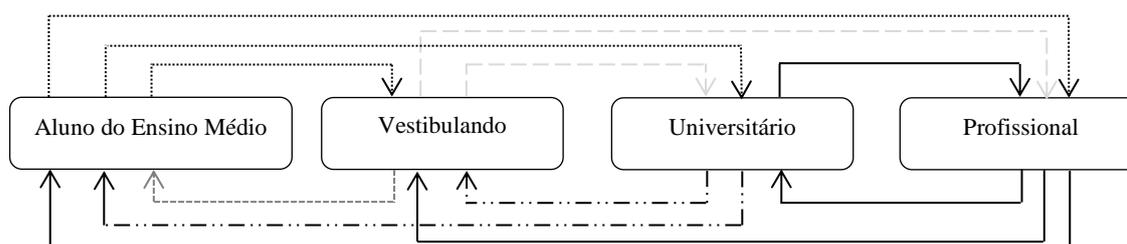
Antes mesmo de “prestar o vestibular”, muitos jovens estudantes do Ensino Médio dedicam-se a preparar-se para o exame, fato que já os projeta a outra posição social: a de *vestibulandos*. A escolha de um curso liga-os a uma possível profissão, e, inevitavelmente, representações culturais³⁴ de graduandos e de profissionais alimentam essa projeção. Então, se aprovado e classificado nos exames vestibulares, por exemplo, o aluno ingressa na Universidade e é nomeado *universitário* ou *graduando*. A passagem *lato sensu* do Ensino

³³ Tomamos vestibular como um exemplar desses ritos e nele nos detemos, pois a aluna que integra o *corpus* desta tese discorre, em seus relatos, principalmente acerca desse sistema de seleção (conforme capítulos 3 e 4).

³⁴ A noção de representação cultural está atrelada ao fato de o homem apresentar o mundo sob sua ótica. Voltaremos a essa discussão no Capítulo 2.

Médio ao Ensino Superior, neste caso, (re)significa o lugar social do aluno e essa (re)significação imprime-se já nos termos que nomeiam o novo estatuto. E isso pode prosseguir a cada novo lugar social ocupado, ou seja, a cada passagem *lato sensu* operada. Na Universidade, esses lugares sociais apontam para um *profissional*: o médico, o arquiteto, o professor, lugares sociais projetados e, posteriormente, possivelmente ocupados. O diagrama abaixo busca ilustrar essas relações.

Diagrama 2 – Projeção e retroação de imagens atreladas a lugares sociais.



Fonte: elaborado pela autora.

O aluno, ainda em época escolar, projeta uma “imagem” de um vestibulando, de um universitário, de um profissional que almeja ser, projeções construídas a partir de efeitos que vestibulandos, universitários, profissionais geram sobre esse aluno. Essas relações de “projeção” e “retroação” constroem o olhar do aluno para esses lugares sociais e, de certa forma, incidem sobre as passagens que ele mesmo irá viver.

Essas passagens, seja em que instâncias forem, fazem parte da natureza de viver, e Van Gennep, magistralmente, já havia denunciado essa obviedade em *Os ritos de passagem* (1909/1977): “Viver é continuamente desagregar-se e reconstituir-se, mudar de estado e de forma, morrer e renascer. É agir e depois parar, esperar e repousar, para recomeçar em seguida a agir, porém de modo diferente.”

Para além da análise antropológica que permite conhecer o funcionamento de algumas sociedades ditas “primitivas”, o obra também nos deixa outro ensinamento, o de que viver socialmente é passar, e passar é ritualizar, como relembra Da Matta (1977). E é esse passar que permite, contraditoriamente, permanecer. Portanto, individualizar-se e agregar-se. E isso só é possível pela relação com o outro, a qual se instaura *na e pela* linguagem.

Se concebemos, com Émile Benveniste, a partir do artigo *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005, p. 285), que “A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou” e que “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem”, compreendemos que a

relação com o outro é condição fundamental para o homem constituir-se como indivíduo na sociedade.

Logo, quando o aluno passa de uma instância de ensino a outra (passagem *lato sensu*), a sua relação com o outro muda; muda sua “alma exterior”. E como o *eu* e o *outro*, o *indivíduo* e a *sociedade* definem-se numa relação mútua, em que um termo não se concebe sem o outro, entendemos que tal mudança gera efeitos na “alma interior” do aluno no que se refere ao modo como este se instaura *na e pela* linguagem.

No capítulo seguinte, buscamos justamente reunir, a partir de um itinerário de leitura de textos de Émile Benveniste, elementos para a elaboração uma noção teórica de *passagem stricto sensu* que comporte essa dimensão humana na linguagem. O ponto de chegada de nossa reflexão incidirá sobre o fato de que uma passagem no sentido *lato sensu*, a de uma posição social a outra, poder incidir sobre uma *passagem* no sentido *stricto sensu*, a de uma instauração em um lugar enunciativo renovado e de uma consequente posição no discurso.

CAPÍTULO 2

VIVER É ENUNCIAR: UMA VISADA ACERCA DA DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA DO DISCURSO

Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... [...] A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. [...] Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira.

Jacobina, em “O espelho”
Machado de Assis

São sábias as palavras de Jacobina, personagem principal do conto machadiano “O espelho”, reproduzidas na epígrafe deste capítulo. E são sábias porque evidenciam um fundamento que Émile Benveniste bem demonstra em seus escritos: não há como pensar a existência humana fora das relações de um homem com outro homem no seio da sociedade. Essa situação dialética, que implica a linguagem, mostra que não é possível reduzir a um só termo tal relação, seja ele a alma interior seja a alma exterior, pois perder uma das metades leva a perder metade da existência, quando não a existência inteira, como adverte Jacobina.

Assim vemos como o homem é ainda um objeto a ser descoberto na dupla natureza, individual e social, que a linguagem nele funda e instaura, tal como anuncia Benveniste ao final de *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006). Essa dupla natureza é constitutiva do humano, e assim já denunciava Jacobina, concebendo o homem como uma *laranja*, partida ao meio, como dupla alma, alma interior e alma exterior, portanto dupla natureza, individual e social.

Tal é o fundamento do princípio benvenistiano segundo o qual indivíduo e sociedade são termos complementares que se definem em uma relação mútua. Mas essa relação entre o

homem e o mundo ou entre o homem e outro homem não é direta: ela é, como defende Benveniste, intermediada pelo aparato simbólico da linguagem. Por essas vias entendemos sua poética afirmação de que, “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 222, grifo do autor).

E inspirados no que *viveu* Jacobina, quando do acontecimento de sua nomeação a alferes da Guarda Nacional, voltamo-nos para o contexto de nossa pesquisa teórica e empírica. Assim como há uma passagem *lato sensu* de Jacobina a alferes e de aluno do Ensino Médio a graduando/universitário, demarcando o seu novo estatuto social, pode haver uma *passagem stricto sensu* que desvela nesse devir uma renovada posição do locutor no discurso, que fundamenta um modo novo de se implantar como “sujeito”.

É o que pontua Benveniste em *Da subjetividade na linguagem* (1958a/2006, p. 287): “É numa relação dialética que englobe os dois termos [indivíduo e sociedade] e os define numa relação mútua que se descobre o fundamento linguístico da subjetividade.” Para Dessons (2006), há, na abordagem da linguagem em Benveniste, uma dimensão política e ao mesmo tempo ética, porque a sociedade é colocada justamente em relação ao indivíduo a cada instância de discurso. De fato, Benveniste, em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968/2006), destaca que há uma nova configuração da língua se a considerarmos em seu duplo sistema relacional opositivo: *eu-tu/eu-outro* (estrutura de alocação inter-humana) em oposição a *ele* (referência sobre o mundo, sobre o que não é alocação).

É esse sistema relacional que fundamenta a possibilidade de discurso em uma nova configuração: “é a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação.” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 101). Consideramos que a *passagem*, foco desta tese, como uma posição no discurso, carrega a *passagem lato sensu* (passagem de um lugar social a outro) em uma relação mútua. O fato de essa *passagem lato sensu* ser instanciada como uma referência no discurso insere o locutor nesse discurso – vale, novamente, lembrar que “O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação.” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84) –, situa-o como participante de um determinado lugar social e determina seus modos de enunciação, questão que voltaremos a discutir no item 2.3.

Explorando tais proposições, elaboramos os *fundamentos teóricos* desta tese, que, de um lado, já delinearão uma noção de *passagem lato sensu* e, de outro, ainda delinearão uma noção de *passagem stricto sensu* atrelada à enunciação. Tais fundamentos teóricos gerarão os

metodológicos, que, por sua vez, delinearão um modo de investigar como essa *passagem stricto sensu* se institui no discurso da aluna.

Tal percurso só se torna possível porque há, na obra de Benveniste, como sinalizam Laplantine e Pinault (2015, p.13), “uma dimensão que ultrapassa a estrita especialização linguística”, ao mesmo tempo em que a integra, e que incide sobre a significação, sobre a dimensão antropológica do discurso, sobre as posições sociais dos locutores. Nesta tese, a *dimensão antropológica do discurso* coloca-se como termo maior, consubstanciando o problema da significação e o aspecto social, pois entendemos que só é possível deles tratar *pelo* discurso. Dessa maneira, é uma *dimensão antropológica do discurso* que ancora os fundamentos teórico-metodológicos de nosso estudo.

Para continuar desenvolvendo os fundamentos teóricos, propomos um *itinerário de leitura*³⁵ da obra de Benveniste a partir de um **ponto de vista que considera a inter-relação entre indivíduo e sociedade na e pela língua-discurso**³⁶. Levando em conta esse viés, este capítulo dá continuidade à abordagem sumariamente apresentada na Introdução acerca da teoria enunciativa de Émile Benveniste.

Mas a qual *corpus* a expressão *teoria enunciativa* remete? Tal indagação, formulada por Aya Ono (2007) na obra em que investiga a elaboração da noção de enunciação no constructo teórico de Benveniste, remete-nos não apenas à necessidade de estabelecimento de um *corpus*, mas, sobretudo, a um modo de lê-lo.

O fato de egermos um viés para adentrarmos o universo benvenistiano encontra esteio também na argumentação da linguista Claudine Normand (2009a), para quem a própria seleção de textos – além, obviamente, da interpretação destes – é constitutiva do ato de leitura. Isso porque, como pontua a autora, os estudos de Benveniste estendem-se por domínios diferentes, que vão desde os estudos sobre as línguas indo-europeias até os exames minuciosos sobre as formas linguísticas que remetem à enunciação, os quais podem ser reunidos em virtude do estabelecimento da significação como ponto de vista sobre a linguagem. Devido a essa multiplicidade de interesses de Benveniste, Normand delinea três tipos de leituras possíveis dos estudos benvenistianos: i) a *comparatista*, com ênfase aos estudos sobre o indo-europeu e outras línguas antigas; ii) a *estruturalista*, com foco em textos

³⁵ A expressão *itinerário de leitura* remete à reflexão proposta por Normand em *Leituras de Benveniste: algumas variantes sobre um itinerário demarcado* (2009a). A expressão já foi por nós empregada em pesquisa anterior (KNACK, 2012b) para nos referirmos à singularidade dos percursos de leitura que são possíveis de serem empreendidos.

³⁶ O termo *língua-discurso* é compreendido, a partir da teorização benvenistiana, como a língua posta em uso pelo locutor, em relação à língua como sistema de signos instituído coletivamente na sociedade. Conforme assinalado na introdução, entendemos que se trata de demarcar o posicionamento benvenistiano (língua-discurso) em relação ao saussuriano (língua-sistema).

que discutem noções caras a esse período; e iii) a *enunciativa*, associada aos temas *A comunicação* e *O homem na língua*, seções que integram os *Problemas de Linguística Geral I e II*.

Essas possibilidades de leitura encaminham a um recorte na reflexão benvenistiana. Tal posicionamento é corroborado por Flores (2011; 2013b), que formula a noção de *corpus textual de pesquisa* para esse fim. Enquanto Normand pontua três grandes linhas de itinerários para ler o conjunto de estudos de Benveniste, Flores (2013b) pontua três grandes momentos ou temas para ler o *Benveniste enunciativo*: o momento da distinção entre pessoa e não pessoa; o momento da distinção entre semiótico e semântico; e o momento de formulação da ideia de aparelho formal da enunciação.

Como adverte o autor, não se trata de momentos cronologicamente sequenciados ou fases de uma teoria, mas de temáticas que permitem agrupar os textos benvenistianos a partir de objetivos específicos que o pesquisador ou estudante possa ter. Além da necessidade de realizar “recortes”, é preciso levar em conta um princípio epistemológico geral para ler o *corpus textual de referência* e que consiste em considerar que a Teoria da Enunciação, que se configura em apenas uma parte da Teoria da Linguagem³⁷ de Benveniste, “é, na verdade, um conjunto de termos, conceitos e noções relacionados entre si.” (FLORES, 2013b, p.24).

Portanto, pesquisar e produzir a partir de Benveniste requer encontrar um pórtico de entrada no universo do autor. O nosso é aquele que, no interior da teoria enunciativa, considera a inter-relação entre indivíduo e sociedade *na e pela* língua-discurso. A partir dele, escolhemos um texto como norteador de nosso itinerário de leitura: o artigo *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006), texto proferido originalmente por Benveniste em um congresso, em Milão, em 1968, publicado na compilação do evento em 1970, e republicado na parte III, *Estruturas e Análises*, de *PLG II*.

Tal escolha justifica-se pelo fato de este artigo situar, a partir da consideração do falante como elemento constitutivo da enunciação, o indivíduo como participante na sociedade, enlaçando-o pela língua(gem), o que constitui a própria essência dessa segunda parte da via teórica de nosso estudo, a qual busca propor uma noção de *passagem* que comporte a dimensão humana da linguagem e que ancore, posteriormente, o estudo do discurso da aluna sobre sua relação com a língua e com a sociedade.

De acordo com Ono (2007), esse artigo, devido à sua natureza de *síntese*, é comparável ao *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006). Enquanto neste Benveniste

³⁷ Flores (2013) propõe considerar o conjunto de estudos de Benveniste como uma *teoria da linguagem*, aí incluindo todos os trabalhos desenvolvidos pelo linguista.

busca reunir as problemáticas desenvolvidas a partir da noção de *enunciação*, naquele, o termo chave é *sociedade* na relação com a língua(gem), o que conduz a um redimensionamento da reflexão em relação ao social.

Tal artigo, contudo, não é tomado isoladamente em nosso itinerário: ele convoca reflexões anteriores de Benveniste e aponta para outras posteriores, em vista da já citada interdependência conceitual. Em outras palavras, como mostra Flores (2013b, p. 24), há nos textos benvenistianos “conceitos que têm existência garantida apenas porque estão articulados a outros conceitos que se definem, portanto, numa rede de primitivos teóricos.” Em vista disso, o leitor perceberá que, em nossos subcapítulos, sempre partimos de nosso texto norteador e a ele articulamos outros artigos de *PLG I e II*, respeitando-se ora a cronologia decrescente ora a crescente. Sempre que os textos forem colocados em relação, o leitor visualizará o conceito que permite que os enlacemos.

Ao conjunto de textos de autoria de Émile Benveniste, acrescentamos outros, de pesquisadores que o convocam em reflexões sobre linguagem, sociedade e cultura e que nos auxiliam a empreender um itinerário investigativo.

O presente capítulo, portanto, está organizando da seguinte maneira: no item 2.1, apresentamos uma leitura sobre as relações entre linguagem, homem e sociedade, evidenciando o pressuposto filosófico da indissociabilidade entre homem e linguagem, que revela a dimensão antropológica da reflexão de Benveniste; neste item, enfatizamos a imbricação entre esses termos, bem como entre eles e a cultura. Considerando a língua nessa relação, passamos ao item 2.2, em que discorreremos acerca do mecanismo de interpretância da língua em relação à sociedade; ainda neste item, articulamos a tal mecanismo englobante a cultura, tomando-a como um sistema relacional de valores que se imprimem na língua, para, ao final, considerarmos uma noção de língua que comporte a cultura. Inserindo o locutor nesse edifício teórico, voltamo-nos às bases linguístico-enunciativas da teoria benvenistiana, com ênfase para os mecanismos que permitem ao locutor colocar a língua em uso e, assim, constituir-se como sujeito no discurso. São as propriedades do discurso que, no item 2.4, abordamos mais detidamente, de modo a refletir, sobretudo, sobre sua dimensão antropológica no escopo da teorização benvenistiana. Ao convocar conceitos que serão operacionais para a segunda via de nossa pesquisa, a analítica, chegamos ao item 2.5, em que propomos uma noção teórica de *passagem stricto sensu* que implica a enunciação.

Eis, neste capítulo, a escritura de uma experiência de leitura.

2.1 A dimensão antropológica da linguagem: um saber sobre o indivíduo, a sociedade, a cultura e a(s) língua(s)

Para iniciar este item, tomamos como base o axioma benvenistiano *o homem está na língua(gem)*³⁸ para nos voltarmos ao nosso texto norteador, *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (BENVENISTE, 1968c/2006). Após anunciar que nele abordará as relações entre duas entidades, que são a língua e a sociedade, Benveniste principia assinalando a dimensão fundadora e intersubjetiva da linguagem: “A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Conseqüentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro.” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 93).

Exigir e pressupor o outro coloca a relação do diálogo na própria natureza da linguagem. Essa relação foi concebida por Benveniste, anos antes, sob o conceito de *intersubjetividade*, condição para o homem colocar-se *na* e *pela* linguagem em relação a outro homem. Assim como a relação com o outro está na natureza da linguagem, a linguagem está na natureza do homem, o que evidencia a indissociabilidade entre os dois termos.

Esse pressuposto, o da indissociabilidade entre homem e linguagem, é evocado em outros artigos do linguista, como em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005). Na segunda parte desse texto, Benveniste dedica-se a examinar a *função* da linguagem e afirma que ela “representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*”. Essa “capacidade representativa de essência simbólica que está na base das funções conceptuais” e que “só aparece no homem” é o que constitui a sua natureza distintiva: “Isso é que é próprio do homem e que faz do homem um ser racional.” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 27-28, grifos do autor).

Portanto, ao situar a linguagem na natureza humana e concebê-la como a faculdade simbólica por excelência³⁹, o linguista evidencia que o homem “não foi criado duas vezes, uma vez sem linguagem, e uma vez com linguagem” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 29), o que possibilita compreender que a linguagem define-se na sua relação com o homem, e o homem, na sua relação com a linguagem. Esses são os argumentos que levam Dessons (2006) a desvelar a dimensão antropológica da reflexão de Benveniste.

³⁸ A grafia desse sintagma busca abranger os dois modos como Benveniste nomeou a quinta parte dos *PLG*: em prefácio ao primeiro volume da obra afirma que o “‘O homem na linguagem’ é o título da parte seguinte [...]”. Mas, na abertura da quinta parte, vemos o título “O homem na língua.”.

³⁹ Essa é uma das possibilidades de compreensão do termo *linguagem* no escopo da teorização benvenistiana. Uma leitura atenta de seus artigos permite entrever que esse termo é colocado em relação com outros, como língua e línguas, como será possível observar mais adiante neste subcapítulo.

De fato, isso já estava posto, anos antes, em *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005, p. 285), quando Benveniste afirma que não podemos atingir o homem separado da linguagem, assim como nunca o vimos 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, 1958/2005, p. 285). A relação entre tais termos é, portanto, constitutiva, e não instrumental: por estar na natureza do homem, a linguagem não pode ser concebida como instrumento, que é uma fabricação, como a roda, a flecha, explica Benveniste. Logo, entendemos que a linguagem, sob o princípio de *intersubjetividade*, é condição de existência do homem.

Esse princípio leva Serge Martin (2009) a propor uma visada *relacional* para a reflexão antropológica de Benveniste. A *antropologia da relação* ou *antropologia relacional*, expressões com as quais Martin a refere, estaria ancorada também nos próprios termos “na” e “pela” empregados por Benveniste: a experiência humana inscrita na linguagem é realizada e realizável *na e pela* linguagem (MARTIN, 2009)⁴⁰. Embora seja pertinente essa observação de Martin sobre a singularidade dita relacional, concordamos com a argumentação de Dessons (2006), para quem o viés antropológico em Benveniste consiste em um pressuposto mais geral de sua reflexão, evidenciando a indissociabilidade entre homem e linguagem.

O fato é que, ao pontuar que encontramos no mundo um homem falando com outro, Benveniste conduz-nos à relação de implicação mútua também entre indivíduo e sociedade, devendo ser esses termos considerados em uma realidade dialética que os englobe conjuntamente, fato já anunciado no início deste capítulo, porque interessa para a construção das bases teóricas desta tese, que busca relacionar indivíduo (aluno) e sociedade (instituição de ensino) *no e pelo* discurso.

Lembre-mo-nos de Jacobina, o nosso personagem machadiano, que argumenta ser o homem, metafisicamente falando, uma laranja, partida em duas metades. Esse é um argumento em defesa de sua tese, a de que cada criatura humana traz duas almas consigo: a interior, que olha de dentro para fora, e a exterior, que olha de fora para dentro. Essa alma

⁴⁰ Essa dupla de operadores pode ser explicada a partir do excerto presente em *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005, p.286, grifo negrito nosso), em que Benveniste afirma: “É **na** linguagem e **pela** linguagem que o homem se constitui como *sujeito* [...]”. De acordo com o *Dicionário de Linguística da Enunciação* (FLORES et al., 2009, p. 218), o “‘na linguagem’ diz respeito à condição do homem e é relativa à noção de intersubjetividade; o ‘pela linguagem’ diz respeito ao ‘se reflete na língua’.” Esse posicionamento pode ser estendido, de modo geral, ao uso dessa expressão em outros contextos: *na* assumindo valor de “condição de” e *pela*, de “meio para”.

exterior, que correlacionamos com o social, está imbricada com sua alma interior, o do homem, que correlacionamos com o individual, de tal forma que não há como dissociar uma da outra. Devido a isso, Benveniste assinala que caem “as velhas antinomias do ‘eu’ e do ‘outro’, do indivíduo e da sociedade. Dualidade que é ilegítimo e errôneo reduzir a um só termo original [...]” (BENVENISTE, 1958a/2005, p. 287).

Mas não nos esqueçamos: também sociedade e linguagem implicam-se mutuamente, de tal forma que Dessons (2006) demonstra que não há saber sobre a linguagem que não seja, ao mesmo tempo, um saber sobre o indivíduo, a sociedade e suas relações. E assim novamente somos remetidos à citação de *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* com a qual abrimos nossa seção:

A partir deste momento [a linguagem exigir e pressupor o outro], a sociedade é dada com a linguagem. Por sua vez, a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação. A partir deste momento, a linguagem é dada com a sociedade. Assim, cada uma destas duas entidades, linguagem e sociedade, implica a outra. (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 93).

Essa imbricação entre linguagem e sociedade, que coloca uma como o princípio da outra, apresenta um terceiro termo, a língua, evocada na citação acima pelo “uso comum de signos de comunicação”. Como a linguagem se realiza em uma língua particular, inseparável de uma sociedade particular, são as relações entre língua e sociedade o foco do artigo em questão⁴¹.

Essas relações também comparecem na entrevista concedida a Pierre Daix, compilada em *Estruturalismo e linguística*, artigo publicado também em 1968, em que Benveniste as liga ao conceito de *cultura*. Em uma de suas respostas, Benveniste reafirma que sempre vemos a linguagem no seio da sociedade e completa: no seio de uma cultura. Tanto é que defende que o homem não nasce na natureza, mas na cultura, e frisa que a criança, ao aprender uma língua, “o que *ela aprende*, na verdade, não é o exercício de uma faculdade ‘natural’, é *o mundo do homem*” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 20-21, grifo nosso); ela aprende, com a língua, os rudimentos de uma cultura, processo que consideramos análogo ao do graduando que ingressa na Universidade: o que ele aprende, ao aprender, por exemplo, a manejar os textos orais e escritos nesse espaço, é também *o mundo do homem*, mas o mundo acadêmico, os rudimentos da *cultura acadêmica*, a qual concebemos como um conjunto complexo de valores e relações próprios ao espaço da Universidade.

⁴¹ No item 2.2, abordaremos a relação entre língua e sociedade com mais detalhes.

Portanto, compreender *cultura* no escopo das teorizações de Benveniste é imprescindível para nossa tese e mostra-se tarefa minuciosa, pois assim como ocorre com outros termos na rede de conceitos benvenistianos, seu sentido não é unívoco. Por isso, diferentes percursos de pesquisa são possíveis.

Um exemplo é o empreendido por Flores e Severo (2015), que discutem o termo a partir de um levantamento quantitativo, considerando inclusive suas variantes, como “culturas” e “cultural”, em artigos de *PLG I e II*. Os autores detiveram-se nos artigos com mais ocorrências, lendo-os a partir de um ponto de vista que considera a relação linguagem-língua, língua-sociedade e a semiologia. Não recuperaremos todo o percurso de análise dos autores, mas as constatações às quais chegamos após um exame detalhado das ocorrências: a) cultura pode ser apreendida como fundamento (sistema de valores que produz significação) e como fato histórico (a cultura de um povo), tal como Benveniste assinala para a relação língua e sociedade em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c), artigo ao qual voltaremos; b) cultura é um sistema semiológico de valores, pois também ela distingue o que tem sentido e o que não tem; c) cultura e língua têm entre si uma relação de homologia, pois apresentam caráter simbólico e semelhante funcionamento (dupla significância); d) cultura e língua relacionam-se a um sistema de significação maior, do qual são expressão, pertencendo à linguagem; e e) cultura é um fato humano porque constitui o homem, estabelecendo-se como uma intersecção nas “ciências do homem”, já que as relações entre os homens são também relações entre línguas e culturas.

O mapeamento de Flores e Severo (2015) traz à luz diferentes concepções de cultura que podem ser apreendidas da leitura dos textos benvenistianos. Ainda que sejam verificáveis essas diferentes acepções, entendemos que é o fundamento simbólico que as enlaça, atrelado à *significação*. Isso porque a significação está na própria essência da linguagem, não sendo algo que lhe seja acrescentado. É, pois, o elo que une o conjunto das ciências do homem. Dessons (2006), inclusive, destaca que a conceitualização do termo *significação* implica a dimensão antropológica da linguagem.

A fim de construirmos um conceito de cultura para nossa pesquisa ancorado no fundamento da significação – elaboração que principia nesta seção, mas que se completa na próxima –, destacamos acepções que são apresentadas por Benveniste no artigo *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005), as quais dialogam com as presentes em *Estruturalismo e linguística* (1968a), artigo que, por sua vez, dialoga com *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c) – ainda que haja especificidades em cada visada, conforme buscaremos pontuar.

Chamo cultura ao *meio humano*, tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo. A cultura é inerente à sociedade dos homens, qualquer que seja o nível de civilização. Consiste numa multidão de noções e de prescrições, e também em *interdições* específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza ao menos tanto quanto aquilo que prescreve. Ora, esse fenômeno humano, a cultura, é um fenômeno inteiramente simbólico. A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade, o que é senão um universo de símbolos integrados numa estrutura específica e que a linguagem manifesta e transmite? Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. Ora, assim como cada língua, cada cultura emprega um aparato específico de símbolos pelo qual cada sociedade se identifica. A diversidade das línguas, a diversidade das culturas, as suas mudanças mostram a natureza convencional do simbolismo que as articula. É definitivamente o símbolo que prende esse elo vivo entre o homem, a língua e a cultura. (BENVENISTE, 1963/2005, p. 31-32, grifos do autor).

Como fenômeno humano e simbólico, a cultura configura-se de modo inerente à sociedade, sendo constitutiva desta. Eis uma visada acerca de cultura: fundamento da sociedade⁴². Seu mecanismo significante confere forma, sentido e conteúdo à vida e às atividades humanas, o que se materializa em noções, prescrições, tradições, religião, leis, artes etc., configurando uma *cultura singular* a cada sociedade – eis outra visada. Os exemplos não se findam jamais, já que tudo na vida em sociedade é regido pelo simbólico do fenômeno da cultura. E é por isso que dirige o comportamento humano em todas as atividades, já que valores são impregnados no homem, sendo manifestados e transmitidos pela linguagem⁴³. A língua apresenta-se, aqui, como um meio para o homem assimilar, perpetuar ou transformar a cultura, esse “conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 32).

Essa ideia de *cultura como comportando valores* reaparece em *Estruturalismo e linguística* (1968a/2006), porém, nessa entrevista, o linguista relaciona cultura a *sistema de valores que se imprimem na língua*⁴⁴.

Nesse texto, Benveniste frequentemente recorre ao problema da aquisição da linguagem pela criança como uma situação privilegiada para aclarar o funcionamento simbólico que entrelaça o homem e os demais sistemas significantes, possibilitando-lhe a

⁴² Flores e Severo (2015) afirmam que, neste trecho, é possível compreender cultura ora como fundamento da sociedade, ora como cultura específica de uma sociedade, a exemplo da comparação benvenistiana entre língua e sociedade em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006).

⁴³ Aqui, entendemos que a referência à linguagem requer considerá-la como implicando diferentes sistemas semiológicos, que não unicamente a língua. Em recente tese, Severo (2016, p. 32) defende que “toda língua está contida na linguagem, mas nem toda possibilidade de linguagem é língua.”

⁴⁴ Desenvolveremos esse ponto na próxima seção.

comunicação intersubjetiva. Ao definir a língua como um consenso coletivo, Benveniste explica que a criança, ao aprender a falar, não aprende uma faculdade natural, mas o mundo do homem, como já referimos.

Esse posicionamento o leva a elaborar um princípio que julgamos imprescindível para esta tese: “A apropriação da linguagem pelo homem é a apropriação da linguagem pelo conjunto de dados que se considera que ela traduz, a apropriação da língua por todas as conquistas intelectuais que o manejo da língua permite.” (BENVENISTE, 1968a/2006, p.21). Isso porque pensamos que a apropriação da linguagem pelo aluno, no espaço universitário, também é a apropriação do conjunto de dados de sua área de saber que se considera que a linguagem traduz. Apropriar-se da língua e aprender a manejá-la nos contextos específicos que a Universidade exige também lhe permite conquistas intelectuais e, diríamos, científicas, acadêmicas, profissionais. É, pois, no manejo da língua que o aluno pode traduzir a passagem *lato sensu*, ao situar no discurso suas conquistas intelectuais: aprovação no vestibular, presença na Universidade e em um campo de saber. É o apropriar-se de uma posição que o coloca em uma relação dialética graduando-Universidade, fundando-o como “sujeito” de um discurso, que o situa em uma nova posição social, não mais atrelada ao ensino médio. A *passagem inscrita no discurso* carrega, portanto, o registro da história do sujeito *na e pela* linguagem.

Benveniste, voltando-se ao infante, explica que, quando os homens que cercam essa criança situam-na e a inserem no mundo da palavra, ela aprende “o nome de uma coisa, [e] ela adquire o meio de obter esta coisa.” Portanto, ela aprende o “mundo no qual ela vive na realidade, que a linguagem lhe dá e sobre o qual ela aprende a agir.” (BENVENISTE, 1968a/2006, p.24). Supomos semelhante situação para o aluno no espaço universitário, já que não há outro modo senão *na e pela* linguagem para apreender o mundo em que se vive: aqueles que o cercam, como professores, inserem-no em diferentes lugares enunciativos (com palavras novas e com distintos modos de organização de palavras) pertencentes ao seu curso. E aprendendo os termos específicos de sua área, por exemplo, ele aprende esse mundo e novos modos de nele agir.

Como o mundo dado pela linguagem inclui língua, desenhos, projetos gráficos, resumos, resenhas, choro, risos, livros, canções, não apenas pela língua essa criança e esse aluno aprendem os rudimentos de uma cultura, mas também por meio de outros sistemas semiológicos, como as artes, a música. É por isso que, na entrevista em questão (*Estruturalismo e linguística*, 1968a/2006), Benveniste cita os gestos. No interior de nossa sociedade, damos um sentido a certos gestos, mas não damos nenhum sentido a outros. “É

assim, mas por quê?”, pergunta-se ele. Pois bem, a cultura é, no entendimento do linguista, um mecanismo de caráter simbólico, um sistema que possibilita distinguir o que tem sentido e o que não tem em dada cultura. Se o homem nasce não na pura natureza, mas em uma sociedade, no seio de uma cultura, ele é impregnado por esses *sentidos*.

O mesmo raciocínio aplica-se às cores: o branco no ocidente e o branco na China têm o mesmo sentido? Obviamente não, já que um significa pureza, alegria, e o outro, luto. E essa interpretação dá-se no seio das culturas. É Benveniste quem atenta para esse exemplo e explica que há, portanto, uma articulação entre a cor, o comportamento e, conseqüentemente, um *valor* inerente à sociedade.

Esses valores denunciam que “há como uma semântica que atravessa todos estes elementos de cultura e que os organiza” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 25), desde os costumes até o comportamento. Mas, se as cores assumem sentidos diferentes, “seriam os olhos diferentes?” Não, responde Benveniste, “é a língua que é diferente.” Nessa perspectiva, “Não há duas línguas que organizem as cores da mesma maneira.” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 21).

Então, compreendemos que, se as línguas não as organizam da mesma maneira, isso se deve à sua instanciação em uma cultura singular, porque “A cultura também é um sistema que distingue o que tem sentido, e o que não tem.” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 22). Trata-se de uma relação de implicação entre língua e cultura.

Tudo isto se integra numa rede de diferenças: o branco, o preto não valem na cultura ocidental como na cultura do extremo oriente. **Tudo o que é do domínio da cultura deriva no fundo de valores, de sistemas de valores.** Da articulação entre os valores. Muito bem! **Estes valores são os que se imprimem na língua.** (BENVENISTE, 1968a/2006, p.22, grifos nossos).

Mas que valores são esses que se imprimem na língua? Que noção de língua está aí pressuposta? Como esses valores se impregnam no homem? Assim é que *o homem está na língua?*⁴⁵

Essa última pergunta é, de fato, pertinente, haja vista diferentes pesquisadores recorrerem ao sintagma *o homem na língua* para explicar a “lógica” da reflexão benvenistiana.

Flores (2013b, p.44), por exemplo, afirma que, “Com o axioma *o homem está na língua*, pode-se resumir o princípio do pensamento benvenistiano: o homem está na língua –

⁴⁵ Na próxima seção, exploraremos essas questões.

se marca na língua, se singulariza na língua, se propõe como sujeito na língua – porque é fundado simbolicamente na linguagem.”

A relevância desse sintagma também é assinalada por Charles Malamoud, em texto que intitula *L’anthropologie d’Émile Benveniste. Remarques d’un indianiste* (2016). Para ele, *O homem na língua* denuncia uma maneira filosófica de falar da relação homem-língua. Mas, de acordo com o autor, é possível desvelar, ainda, outra visão: “há uma outra maneira de ver a antropologia de Benveniste, é que, estudando vocábulos ou estruturas linguísticas mais complexas, Benveniste é levado a falar do que *designam* esses vocábulos e do que revelam essas estruturas.” (MALAMOUD, 2016, p. 245-246, grifo do autor, tradução nossa)⁴⁶. Ainda que o autor aponte visualizar uma “antropologia *de* Benveniste” – o que não se coaduna com nosso posicionamento, pois não entendemos que Benveniste faça uma “antropologia”, no sentido estrito do termo – cabe destacar a percepção de Malamoud a respeito de que, pela língua, Benveniste é conduzido a tratar da sociedade. Para o autor, a “antropologia de Benveniste” abarcaria, então, duas dimensões: a do homem na língua como um modo filosófico de falar dessa relação e a dos estudos dos vocábulos ou de outras estruturas linguísticas, em relação à vida social, à vida econômica, à vida religiosa.

Laplantine e Pinault (2015) também chamam nossa atenção a esse aspecto, evidenciando, como já referimos, a existência de uma *dimensão antropológica do discurso* em Benveniste. Os artigos de Benveniste que os autores reuniram em *Langues, cultures, religions* (2015), como referido na Introdução, incidem sobre a significação, sobre a dimensão antropológica do discurso, sobre as posições sociais dos locutores, permitindo vislumbrar a amplitude da obra de Benveniste, que ultrapassa os aspectos estritamente linguísticos. Apesar de os artigos recuperados estarem dispostos em ordem cronológica na obra, podem ser agrupados em eixos, sugeridos pelos organizadores. É o quarto conjunto proposto por eles que nos interessa, na medida em que apresenta, segundo afirmam, uma dimensão antropológica. Desse conjunto, selecionamos o artigo *Symbolisme social dans le cultes gréco-italiques* (publicado, originalmente em 1945, no número 129 da *Revue de l’histoire des religions*) para exemplificar de que maneira visualizamos essa “dimensão que ultrapassa a estrita especialização linguística”.

O linguista inicia o artigo retomando o princípio indo-iraniano da divisão em classes: padres, guerreiros e agricultores. Aos olhos dos indo-iranianos antigos, afirma Benveniste que

⁴⁶ “Mais il y a une autre manière de voir l’anthropologie de Benveniste, c’est que, étudiant des vocables ou des structures linguistiques plus complexes, Benveniste est amené à parler de ce que *désignent* ces vocables e de ce que révèlent ces structures.” (MALAMOUD, 2016, p. 245-246).

esse princípio apresentava “a autoridade e a necessidade de um fato natural” que organizava a sociedade: “Essa classificação rege tão profundamente o universo indo-iraniano que seu domínio real ultrapassa largamente as enunciações explícitas dos hinos e dos rituais.” (BENVENISTE, 1945/2015, p. 151, tradução nossa)⁴⁷. Essas enunciações são, como mostra Ono (2007), expressões orais acompanhadas de tom solene – não se trata, aqui, da noção teórica de enunciação, e sim da noção descritiva: ato concreto, realizado e observável. O propósito de Benveniste, neste artigo, é traçar observações que desvelam a significação de algumas dessas fórmulas e práticas de cultos, o que acaba por revelar que a sociedade inteira está em relação com o ato cerimonial.

Um exemplo desses atos diz respeito aos ritos agrários na antiga Roma. Benveniste mostra que são as três categoriais sociais que organizam três espécies distintas de “males” da sociedade: “Cada classe é definida pelo mal particular que ameaça seus representantes; o mal como totalidade é socializado e se decompõe em espécies simbólicas.” (BENVENISTE, 1945/20015, p. 155, tradução nossa)⁴⁸. São elas: *morbos visos invisosque*, doenças que advêm da condição de mágico-sacerdote; *viduertatem vastitudinenque*, despovoamento e devastação atrelados à guerra, portanto ligados à classe dos guerreiros; *calamitates intemperiasque*, pragas que atingem a colheita, relacionando-se à classe dos agricultores. Os males são, pois, ordenados e nomeados pelas representações sociais, assim como o são os ritos de sacrifícios de purificação romana. Conclui Benveniste, então, que “é toda a estrutura social que se encontra engajada, cada classe participando do sacrifício segundo a espécie de animal que simboliza seu deus próprio, e a cerimônia inteira – oração e sacrifício – projetando, em retorno, sua eficácia sobre o conjunto da sociedade [...]”⁴⁹(1945/20015, p. 158, tradução nossa). Ou seja, a organização social produz o rito cujos efeitos retornam para a sociedade como um todo e isso se imprime em fatos de língua. Com essa breve exposição, podemos perceber como o aspecto social comparece em suas análises, descortinando um modo de visualizarmos a dimensão antropológica que está pressuposta em seu olhar para o discurso.

Esse modo de encarar os fatos linguísticos também está presente em outros estudos do linguista, como os reunidos em *O vocabulário das instituições indo-europeias* (1995). Também neles podemos visualizar que o autor convoca os ritos presentes na sociedade –

⁴⁷ “Cette classification régit si profondément l’univers indo-iranien que son domaine réel déborde largement les énonciations explicites des hymes et des rituels.” (BENVENISTE, 1945/20015, p. 151).

⁴⁸ “Chaque classe est définie par le mal particulier que menace ses représentants ; le mal comme totalité est socialisé et se décompose en espèces symboliques.” (BENVENISTE, 1945/20015, p. 155).

⁴⁹ “[...] c’est toute la structure sociale qui se trouve engagée, chaque classe participant au sacrifice sous les espèces de l’animal qui symbolise son dieu propre, et la cérémonie entière – prière et offrande – projetant en retour son efficacité sur le ensemble de la société [...]” (BENVENISTE, 1945/20015, p. 158).

inclusive *ritos de passagem* – para, nesse contexto, explorar a significação de certos termos, evidenciando que língua e sociedade estão sempre em relação. Ainda que não nos aprofundemos nos exemplos que apresentamos a seguir, consideramos pertinente trazê-los ao leitor, pois ilustram o modo como Benveniste foi construindo seu olhar para a linguagem e para a língua.

No livro 2, intitulado *O vocabulário do parentesco*, do primeiro volume do *Vocabulário*, Benveniste apresenta um artigo que toma o rito de passagem do casamento como contexto para suas análises. Sumariza Benveniste na abertura do capítulo:

O “casamento” não tem nome indo-europeu. Diz-se apenas – e isso em expressões frequentemente renovadas nas línguas particulares – que o homem “*conduz*” (para sua casa) uma mulher que outro homem lhe “*dá*” (lat. *uxorem ducere e nuptum dare*); que a mulher entra “*na condição de esposa*”, antes recebendo uma função do que realizando um ato. (lat. *ire in matrimonium*). (BENVENISTE, 1995a, p. 239, grifos do autor).

O fato de a mulher ser entregue para o casamento, deixando seu clã para ingressar no do marido, evidencia por que, para referir-se a ela, há apenas termos nominais, ao passo que para o homem há verbos. Para Benveniste (1995a, p. 241), “Essa situação lexical negativa, a ausência de verbo próprio, indica que a mulher não esposa, ela é esposada. Ela não realiza um ato, ela muda de condição.” Como vimos no capítulo 1, “mudar de condição” é uma característica implicada nos ritos de passagem. Os termos que se desenvolveram vão nomear, pois, o estado da mulher casada, isto é, “são usados na locução que enuncia solenemente que a mulher ingressa na ‘condição de esposa’”: o termo latino *matrimonium*, que significa “condição legal de *mater*” e “define a condição a que a acede a jovem: a de *mater (familias)*.” (BENVENISTE, 1995a, p. 241). A nova condição da mulher é, portanto, nomeada, e isso é imprescindível no rito de passagem: o novo estatuto é significado *na e pela* língua.

Assim também testemunha a passagem de Jacobina ao posto de alferes: não era mais “Joãozinho”, como antes, era “senhor alferes”, “alferes para cá, alferes para lá, alferes a toda a hora.” E acrescenta o personagem: não era por gracejo, era a sério; não o chamavam de outra maneira. O rito da nomeação a alferes produziu um nomear que referendou o novo estatuto do rapagão.

No livro 3, intitulado *Os estatutos sociais*, também do primeiro volume do *Vocabulário*, no capítulo *Os quatro círculos da pertença social*, outro rito de passagem fornece elementos para Benveniste voltar-se aos termos que denotam as divisões que afetam a sociedade e que determinam, a partir da relação interno e externo, o pertencimento ou não a

determinado círculo. Um dos termos nos quais se detém é *porta*, que, segundo demonstra, configura-se em um símbolo para tal relação⁵⁰.

Compreende-se que em latim *foris* seja o contrário de *domi*: o “lado de fora” começa à “porta”, e diz-se *foris* para quem está em casa, *domi*. Essa porta, conforme se abre ou se fecha, **torna-se símbolo da separação ou da comunicação entre um mundo e outro**: é por aí que o espaço da posse, o local fechado da segurança, que delimita o poder do *dominus*, abre-se para um mundo estrangeiro e muitas vezes hostil; cf. a oposição *domi/militiae*. Os **ritos da passagem pela porta**, a mitologia da porta **oferecem um simbolismo religioso para essa representação**. (BENVENISTE, 1995a, 309, grifo negro nosso).

Esse simbolismo a que alude Benveniste está atrelado às religiões singulares de cada sociedade e “passar pela porta” assinala uma demarcação entre um “separar-se” e um “comunicar-se”.

Portanto, como é possível perceber, os estudos de Benveniste presentes no *Vocabulário* não se revelam como uma “descontinuidade” em suas reflexões sobre a linguagem (DESSONS, 2006); ao contrário, mostram a coerência de um pensamento que não dissocia língua e sociedade e que também não dissocia homem e linguagem. Os exemplos, ainda que sumariamente apresentados, ilustram a transversalidade desse pensamento.

A despeito dos diferentes entendimentos e possibilidades de considerar a dimensão antropológica na obra benvenistiana, parece-nos que a indissociabilidade entre homem e linguagem é o pressuposto fundamental e, por isso, o viés antropológico de sua reflexão relaciona o humano à linguagem como questão central. Tanto é que podemos vislumbrar diferentes problemáticas em seus estudos (a natureza dos pronomes, o vocabulário, as estruturas linguísticas das instituições, a enunciação etc.) sempre englobando essa relação.

Assim, neste subcapítulo, buscamos colocar em relevo a relação constitutiva que há entre homem, língua(gem) e sociedade, levando em conta a cultura, que pode ser concebida como um sistema de valores inerente à sociedade e que se imprime na língua. Vimos que, estabelecendo-se o homem em relação com outro homem, *na* e *pela* linguagem, estabelece-se a sociedade. E, se linguagem e sociedade implicam-se mutuamente e se a cultura é inerente à sociedade, a linguagem implica também a cultura. E isso, como adverte Benveniste, não é coincidência histórica, mas encadeamento necessário. Mostrando as imbricações que há entre esses termos, de certa forma, buscamos trazer à luz o fundamento antropológico da reflexão de Benveniste e que pode ser sintetizado no sintagma com o qual abrimos nossa discussão: *o*

⁵⁰ A porta e a soleira, no contexto dos ritos de passagem, são detidamente analisadas por Van Gennep (1909/1977), que coloca tais termos, inclusive, no subtítulo de sua obra.

homem está na língua(gem). E se o homem está na língua(gem), aprofundemos nossa reflexão para as relações que se estabelecem entre língua e sociedade.

2.2 As relações entre língua e sociedade: por uma concepção de língua que comporte a cultura

Que relações há entre língua e sociedade? Essa é a tônica do artigo norteador de nosso itinerário de leitura, *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006).

Pareceria que se pudesse e mesmo que se devesse estudá-las em conjunto, uma vez que em conjunto elas nasceram. Pareceria também que se pudesse e mesmo que se devesse encontrar de uma a outra, da língua à sociedade, correlações precisas e constantes, uma vez que uma e outra nasceram da mesma necessidade. (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 93).

Não é esse o posicionamento que Benveniste defenderá: para ele, língua e sociedade não são sistemas homólogos, porque são de naturezas diferentes. Ele mostra, inicialmente, que línguas de estruturas diferentes “servem” a sociedades com organizações semelhantes, assim como línguas com estruturas semelhantes “servem” a sociedades com organizações diferentes. Além disso, a “evolução” de uma e de outra não se dá no mesmo passo. Logo, a relação entre língua e sociedade não é estrutural, não é tipológica e não é histórica ou genética. De que natureza é essa relação?

Para desenvolver seu ponto de vista, o linguista parte de uma comparação entre os dois termos, destacando duas acepções para cada um, em níveis diferentes, conforme resume o quadro a seguir.

Quadro 2 – Acepções de língua e de sociedade.

	Língua	Sociedade
Nível histórico	Idioma empírico, histórico: chinês, francês.	Dado empírico, histórico: sociedade chinesa, sociedade francesa.
Nível fundamental	Sistema de formas significantes. Condição primeira da comunicação.	Coletividade humana. Base e condição primeira da existência dos homens.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Benveniste (1968c/2006).

As relações entre língua e sociedade são possíveis em cada um dos níveis, mas é no fundamental que podem ser percebidas homologias: língua e sociedade são ambas realidades

inconscientes para o indivíduo, são o meio e a expressão natural e são sempre herdadas. Esses princípios não mudam, no entanto são possíveis mudanças nas instituições e nas designações:

O que **os homens veem mudar, o que eles podem mudar**, o que eles efetivamente mudam através da história, **são as instituições**, às vezes, a forma inteira de uma sociedade particular, mas nunca o princípio da sociedade que é o suporte e a condição da vida coletiva e individual. Da mesma maneira, **o que muda na língua**, o que **os homens podem mudar, são as designações, que se multiplicam, que se substituem** e que são sempre conscientes, mas jamais o sistema fundamental da língua. [...] a diversificação constante, crescente das atividades sociais, das necessidades, das noções, exige designações sempre novas [...]. (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 96, grifos negritos nossos).

Mas, afinal, como se deve considerar a relação entre língua e sociedade? Benveniste define: a relação entre elas é a do interpretante com o interpretado.

Tomando a língua como meio de análise da sociedade, ele considera esses termos em uma relação sincrônica e semiológica: “em primeiro lugar, a língua é o interpretante da sociedade; em segundo lugar, a língua contém a sociedade.” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 97). O linguista justifica a primeira proposição com a segunda: a língua é dada como interpretante porque contém a sociedade, e isso pode ser constatado de dois modos.

Primeiro, porque, de um lado, é possível estudar a língua sem referi-la à sociedade, e, de outro, não é possível descrever a sociedade com sua cultura “fora de suas expressões linguísticas” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 98). Embora ele assinale que a sociedade torna-se significativa *na* e *pela* língua, sendo o interpretado por excelência, entendemos que a sociedade e a cultura inerente a ela podem ser significadas por outros meios que não a língua, como as artes, por exemplo. No entanto, sociedade e cultura só podem ser *descritas* pela língua⁵¹.

Segundo, porque “a língua fornece a base constante e necessária da diferenciação entre o indivíduo e a sociedade.” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 98). A língua exerce, assim, um poder coesivo, pois “é uma identidade em meio às diversidades individuais”, daí resultando seu caráter paradoxal de ser imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade.

A despeito dessas explicações, Benveniste ainda se questiona: o que atribui à língua essa posição de interpretante? A pergunta, semelhante à presente em *Semiologia da Língua* (1969/2006), recebe diferentes respostas ao longo do texto, que buscamos sistematizar a seguir:

⁵¹ Consideramos que o verbo *descrever* implica um enunciar pela língua, como discutiremos na próxima seção.

- i) a língua é um instrumento de ou da comunicação, porque produz sentido;
- ii) a língua permite a produção indefinida de enunciações;
- iii) a língua apresenta duas propriedades: a de ser constituída de unidades (signos) significantes (natureza) e a de possibilitar arranjar esses signos de modo significante; esta gera uma terceira propriedade, a *sintagmática*, “a de combiná-los em certas regras de consecução e somente de certa maneira”;
- iv) a língua é o instrumento próprio para descrever, conceitualizar e interpretar tanto a natureza quanto a sociedade (composto de natureza e de experiência);
- v) a língua tem o poder de redução categorial (“nada pode ser compreendido que não tenha sido reduzido à língua”) e de transmutar a experiência em signos, por isso pode tomar como objeto qualquer dado e até ela própria (metalinguagem);
- vi) a língua possibilita a variação da referência na estabilidade da significação;
- vii) a língua engloba a sociedade e a contém em seu aparelho conceitual, ao mesmo tempo em que configura a sociedade pelo *semantismo social* que imprime em fatos de vocabulário.

Reunindo as propriedades referidas, podemos dizer que a particularidade da concepção de interpretância presente neste artigo reside no fato de *a língua englobar a sociedade*, sendo esta o seu interpretado por excelência. Trata-se de uma relação *englobante*, o que Benveniste frisa em diferentes momentos – “a língua contém a sociedade” (1968c/2006, p.97), “a língua inclui a sociedade” (1968c/2006, p.98). Eis o *princípio de interpretância da língua em relação à sociedade*.

Uma vez que “nada pode ser compreendido – é preciso se convencer disto – que não tenha sido reduzido à língua” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 99), vemos na reflexão benvenistiana diferentes momentos em que o mestre dedica-se a pensar acerca desse *poder* da língua.

Em *Semiologia da língua* (1969/2006), o linguista propõe o *princípio de interpretância da língua em relação a outros sistemas, linguísticos e não linguísticos*. A interpretância da língua em relação à sociedade é retomada, mas como uma das possibilidades. Tanto que o linguista reafirma que a língua contém a sociedade e é ela que mantém juntos os homens, configurando-se no fundamento das relações que, por sua vez, fundamentam a sociedade. Quanto a isso, o linguista remete, em nota de rodapé, ao artigo *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006).

Como a língua pode tudo categorizar e interpretar, inclusive ela mesma, outra possibilidade consiste em considerar o *princípio de interpretância da língua em relação a ela mesma*. Esse princípio, posto em *Semiologia da língua* (1969/2006), já estava presente em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006), como referimos anteriormente.

Uma nova visada para essa última relação é a presente nos manuscritos de Benveniste, reunidos em *Dernières Leçons*, publicado na França em 2012 e traduzido e publicado no Brasil em 2014, sob o título *Últimas Aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. No segundo capítulo, intitulado *A língua e a escrita*, vemos Benveniste propor a ideia de *autossemiotização da língua*. Não abordaremos as especificidades dessa reflexão, mas salientamos que, ao referir o fato de que “a língua semiotiza tudo”, Benveniste (2014, p. 157) reafirma: “Todo comportamento social, toda relação humana, toda relação econômica supõe ‘valores’ enunciados e ordenados pela língua.”

Não nos detemos nessas duas outras possibilidades de considerar a interpretância da língua (em relação a outros sistemas não linguísticos e em relação a ela mesma), porque nos interessa, primordialmente, a que se estabelece entre língua e sociedade.

E como a cultura se insere nessa relação entre língua e sociedade? A cultura, atrelada à sociedade, pode ser compreendida como um sistema de valores, os quais, por sua vez, imprimem-se na língua. Estaria nessa *impressão o englobar, o conter a sociedade*? Parece-nos ser esta uma possibilidade de entendimento. Benveniste demonstra que o elemento mais visível dessa relação é o que se dá pelos testemunhos do vocabulário, do qual, inclusive, servem-se os historiadores. Mas não só estes: o próprio linguista valeu-se desses testemunhos quando, considerando, as instituições do direito, do poder, da religião, estudou o vocabulário indo-europeu.

Essa é a “pista” da qual nos valem para nos voltarmos ao artigo *Dom e troca no vocabulário indo-europeu*, capítulo 26 da parte *Léxico e Cultura*, de *PLG I*, a fim de discutirmos essa possibilidade interpretativa. Nesse artigo, recuperando os empregos das palavras *dom*, *troca*, *dar*, *tomar*, entre outras, Benveniste mostra que as noções sobre elas mudam conforme também mudam as relações entre os homens e entre eles e as instituições sociais.

Observemos um dos exemplos: recuperando alguns empregos, o linguista chega ao termo *hostis*. Diz Benveniste que *hostis* significava “não qualquer ‘estrangeiro’ mas o estrangeiro que é *pari iure cum populo Romano*.” Por isso, o termo acabou por reunir o sentido de estrangeiro e de hóspede. E explica: “A igualdade de direitos de que goza frente ao cidadão romano está ligada à sua condição de hóspede.” Essa relação, segundo Benveniste,

foi sendo enfraquecida, conforme o *status* de cidadão definia-se com mais rigor, de tal modo que concluiu: “As relações reguladas por acordos pessoais ou familiares apagaram-se diante das regras e dos deveres impostos pelo Estado; *hostis* tornou-se então o ‘estrangeiro’, depois o ‘inimigo público’, por uma *mudança de sentido que está ligada à história política e jurídica do Estado romano.*” (BENVENISTE, 1951/2005, p. 355, grifo nosso).

Vemos, portanto, que as noções dos termos estão ligadas às instituições, em uma sociedade particular, cuja história não se separa da cultura, que imprime valores na língua, os quais são testemunhados primordialmente pelo vocabulário. Assim é que assevera: “Através de *hostis* e dos termos aparentados no latim arcaico podemos captar um certo tipo de prestação compensatória que é o *fundamento da noção de ‘hospitalidade’* nas sociedades latina, germânica e eslava [...]” (BENVENISTE, 1951/2005, p. 355, grifo nosso).

Pensamos que o termo *noção* assume importante estatuto no contexto dessa reflexão, já que Benveniste o liga ao *centro da significação*:

No centro da significação instalaremos a noção de “despesa”, como manifestação ao mesmo tempo religiosa e social: despesa festiva e suntuosa, oferenda que é ampla consumação de alimento, feita para o prestígio e “em pura perda”. Essa definição parece explicar todas as acepções especiais nas quais se divide uma acepção arcaica. (BENVENISTE, 1951/2005, p. 357, grifo nosso).

Se os valores culturais se imprimem na significação e se no centro da significação está uma *noção*, entendemos que a *noção* pode estar atrelada a valores culturais. É Benveniste quem nos autoriza a aproximar esses termos, ao explicar que os termos mudam conforme mudam as instituições sociais⁵².

Por isso, entendemos que esses valores culturais podem ser considerados como *noções* que uma dada sociedade, uma dada instituição preveem. Essa aproximação também se ancora em uma das definições de cultura que o linguista apresenta em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005, p. 32, grifo nosso): “Consiste numa multidão de **noções** e de prescrições, e também em interdições específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza ao menos tanto quanto aquilo que prescreve.”

Por que partimos desse argumento? Como dito, consideramos que a escola e a universidade são também instituições, caracterizadas por valores próprios que se manifestam em diferentes instâncias, sobretudo em *noções* acerca delas próprias, bem como de atividades

⁵² Inclusive, no prefácio ao *Vocabulário* (1995a, p. 11), cujas análises assemelham-se às de *Dom e troca no vocabulário indo-europeu*, o linguista registra que seu esforço estará em mostrar como os vocábulos foram assumindo, progressivamente, “[...] valores especializados, assim vindo a constituir conjuntos que traduzem uma evolução profunda das instituições, o surgimento de novas atividades ou concepções.”

que nelas se desenvolvem (como *leitura, escrita, texto* etc.), as quais podem mudar (ou não) de uma instância de ensino a outra e às quais, nesta tese, temos acesso por meio dos discursos da aluna, que se constituirão em fatos de análise no Capítulo 4.

Enfim, o que podemos concluir dessa incursão pelas relações entre língua, sociedade e cultura? Se, como diz Benveniste em *Estruturalismo e linguística* (1968a/2006), duas línguas não organizam as cores da mesma maneira devido às línguas serem diferentes, entendemos que esse *ser diferente* decorre do princípio de *comportar a cultura*. E em decorrência do funcionamento simbólico da língua e do fato de a cultura estar impregnada na língua é que é possível a integração do homem à sociedade e a sua adequação ao mundo.

Desse modo, levando em conta que é o fundamento simbólico atrelado à significação que permite enlaçar as diferentes concepções de cultura que podem ser entrevistas na teorização benvenistiana, tomamos como ancoragem a que concebe *cultura como um sistema relacional de valores que se imprimem na língua*. Relacional porque esse sistema tem a capacidade de distinguir o que tem sentido e o que não tem no seio de dada cultura, enviando à consideração da *noção como valores culturais que se instalam no centro da significação* e que permitem, de um lado, *reconhecer o que tem sentido* ou não e, de outro, *compreender qual é esse sentido*.

Tais expressões – *reconhecer o que tem sentido* e *compreender qual é esse sentido* – remetem a, pelo menos, três artigos de Benveniste: *Os níveis da análise linguística* (1962/2005), *A forma e o sentido na linguagem* (1966/2006) e *Semiologia da língua* (1969/2006). Quem compõe essa trilogia é o próprio Benveniste, que, em nota de rodapé neste último, referencia os dois primeiros.

Os níveis da análise linguística (1962/2005) é um texto em que, segundo Normand (1996, p. 133), “começa uma série de propostas que visam colocar de maneira operatória o problema da significação”. Nesse artigo, Benveniste (1962/2005, p. 127), dirigindo-se a linguistas, afirma que, de fato, “a linguagem devia ser descrita como uma estrutura formal, mas que essa descrição exigia antes de tudo o estabelecimento de procedimentos e de critérios adequados [...]”. Objetivando propor um conjunto de procedimentos e critérios, o linguista elabora a noção de *nível* e, a partir dela, as que nos interessam: *forma* e *sentido*.

Das muitas considerações que esse artigo exigiria, centramo-nos naquelas que tocam as expressões que referimos – *reconhecer que há sentido* e *compreender qual é o sentido*. Primeiramente, ao tratar das duas operações de que dependem a análise linguística – a *segmentação* em unidades menores até as não decomponíveis (estas identificadas como os merismas, traços distintivos no interior do fonema) e a *substituição* dessas unidades por outras

admissíveis – Benveniste chega a uma primeira definição de sentido: como a análise é sempre guiada pela condição linguística do sentido, “O *sentido* é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* linguístico.” (BENVENISTE, 1962/2005, p. 130, grifos do autor).

Traçando relações entre esses níveis, Benveniste (1962/2005, p. 134, grifos do autor) chega ao “problema que persegue toda a linguística moderna, a relação *forma : sentido*” e postula que forma e sentido devem definir-se um pelo outro, articulando-se juntos em toda a extensão da língua. Em decorrência disso, o linguista apresenta as noções de *constituente* e *integrante*. A forma, então, é entendida como a capacidade da unidade linguística de dissociar-se em constituintes de nível inferior, e o sentido, como a capacidade da unidade linguística de integrar uma unidade superior. Eis a segunda noção de *sentido*.

“A noção de sentido, porém, tem ainda outro aspecto”, anuncia Benveniste (1962/2005, p.136). Considerando que uma unidade na língua tem sentido e é reconhecida como significante, passa-se a outra perspectiva quando se pergunta: “*qual* é esse sentido?”

Isso porque, além de haver um sentido implícito, inerente à língua, “identificável para os locutores nativos, de quem essa língua é *a* língua”, há uma referência “ao mundo dos objetos”, a “situações concretas e específicas” (BENVENISTE, 1962/2005, p.137).

Cada enunciado, e cada termo do enunciado, tem assim um *referendum*, cujo conhecimento está implicado pelo uso nativo da língua. Ora, dizer *qual* é o *referendum*, descrevê-lo, caracterizá-lo especificamente é uma tarefa distinta, frequentemente difícil, que não tem nada de comum com o manejo correto da língua. (BENVENISTE, 1962/2005, p.137).

Logo, compreender *qual é o sentido* encaminha-nos à frase⁵³, com a qual se deixa o domínio da língua como sistema de signos e passa-se a outro, o do discurso, “manifestação da língua na comunicação viva” (BENVENISTE, 1962/2005, p.139).

A relação forma e sentido retorna na reflexão benvenistiana em artigo que recebe a dupla conceitual no próprio título: *A forma e o sentido na linguagem* (1966/2006). Nesse texto, dirigido a filósofos, os termos, concebidos como *noções gêmeas*, enviam aos dois domínios da língua – a língua no semiótico e a língua no semântico –, ambos engendrados na forma e no sentido.

A noção de semiótico remete ao signo, sua unidade, o qual tem valor genérico e conceptual que se define em relação paradigmática. Para que um signo seja considerado como

⁵³ Frase, neste texto, também apresenta diferentes acepções. De um lado, pode ser considerada como segmento do discurso. De outro, pode ser considerada como o próprio discurso: “A frase, criação indefinida, variedade sem limite, é a própria vida da linguagem em ação.” (BENVENISTE, 1962/2005, p. 139).

tal, basta que ele signifique: “A entidade considerada significa? A resposta é sim, ou não. Se é sim, tudo está dito e registre-se; se é não, rejeitemo-la e tudo está dito também. ‘Chapéu’ existe? Sim. ‘Chaméu’ existe? Não.” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 227). Portanto, como defende Benveniste (1966/2006), “a noção de uso e de compreensão da língua” é já um critério: para integrar o semiótico, basta significar, e significar é ter um sentido.

Já a noção de semântico remete a outro universo, ao da frase. Com a frase, expressão semântica por excelência, produção do discurso, ingressa-se “no domínio da língua em emprego e em ação” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 229). Aqui, importa o “intentado”, aquilo que o locutor atualiza em discurso pelo *agenciamento sintagmático* das palavras, implicando referência à *situação de discurso* e à *atitude do locutor*. De acordo com Benveniste, o sentido da frase é a ideia que ela exprime, ao passo que a referência é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou, ainda, aquilo a que ela se reporta, e isso não pode ser previsto. Segundo Benveniste (1966/2006, p. 229), nesse domínio

[...] vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens.

Finalizando sua reflexão, apresentada aqui brevemente, o linguista explica que, quando utilizamos a língua, os modos semiótico e semântico se superpõem: “Na base, há o sistema semiótico”, sobre o qual “a língua-discurso constrói uma semântica própria”, uma significação “produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo.” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 233-234).

Chegamos, por fim, ao artigo *Semiologia da língua* (1969/2006), cujo ponto de vista é semiológico, isto é, Benveniste busca explicar por que a língua pode tudo interpretar. Ao perguntar-se a que deve ela esse poder, ele conclui que diz respeito ao fato de ela *significar* de maneira específica: ela é “investida de uma dupla significância”, que combina os modos semiótico e semântico.

O *semiótico* é o modo de significação próprio do signo e que o constitui como unidade; trata-se da base significante da língua, que, como ressalta Benveniste (1969/2006, p. 65), é material necessário da enunciação e existe “quando é reconhecido como significante pelo conjunto dos membros da comunidade linguística, e evoca para cada um, grosso modo, as mesmas associações e as mesmas oposições.”

O *semântico* é o modo específico de significância engendrado pelo discurso. O sentido (o intentado), nesse domínio, não se produz a partir da identificação das unidades ou da soma de signos: o sentido é concebido globalmente e, então, realizado e dividido em signos particulares (as palavras). Identificando-se ao mundo da enunciação e ao universo do discurso, o semântico implica a *referência*.

Apontando as singularidades do funcionamento desses modos de significação, Benveniste afirma: “O semiótico (o signo) deve ser RECONHECIDO, o semântico (o discurso) deve ser COMPREENDIDO.” Chama-nos a atenção o fato de o linguista grafar em caixa alta os termos, o que parece evidenciar a importância dessa distinção. Como a língua comporta essas duas dimensões, há que se desenvolver “um aparelho novo de conceitos e de definições” para tratar do semântico, já que para o semiótico a teoria saussuriana serviria de base.

Eis, na retomada desses três artigos, o *quadro* de onde partimos ao empregarmos as expressões *reconhecer o que tem sentido* e *compreender qual é esse sentido*. Embora a retomada dos conceitos tenha sido feita cronologicamente, não queremos dizer, com isso, que há uma “progressão” na concepção dos termos. Há, sim, especificidades no contexto de abordagem de cada artigo, em vista, até mesmo, dos interlocutores a que se dirige e do ponto de vista adotado, pois, nos textos *Os níveis da análise linguística* (1962/2005) e *A forma e o sentido na linguagem* (1966/2006) parece ser o ponto de vista linguístico que governa a reflexão enquanto em *Semiologia da língua* (1969/2006) é o ponto de vista semiológico.⁵⁴ Ainda que haja especificidades, interessa-nos pensar *reconhecimento* e *compreensão* como propriedades da língua-discurso vinculadas à significação. É esse o *quadro* que, a seguir, singularizamos, considerando nosso entendimento de que, como os valores culturais imprimem-se na língua, *a língua comporta a cultura*.

Esses dois movimentos (reconhecer e compreender), portanto, estão implicados no universo do *discurso*. Reconhecer o que tem sentido ou não – movimento que Benveniste liga ao domínio do semiótico, o do signo que, não nos esqueçamos, é “material necessário da enunciação” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 65) –, já implica considerar a cultura: certa palavra ou expressão tem ou não tem sentido em uma cultura. Assim é que entendemos como, na língua atualizada em discurso, esses dois modos, semiótico e semântico, estão implicados, assim como as propriedades de *reconhecimento* e *compreensão*.

⁵⁴ Essa diferença é pontuada por Flores (2013b, p. 149), que chama a atenção para o fato de que, em *Semiologia da língua*, o contexto de reflexão de Benveniste é bastante diferente, pois, neste texto, Benveniste formula princípios não de uma linguística, mas de uma semiologia.

Certa vez, em uma das aulas do PAG-LP, um aluno chegou até nós e questionou: “o que é um *verbete*? Como eu elaboro um?” Pedimos que ele explicasse sua necessidade e o aluno, então, complementou, dizendo que em uma de suas aulas a professora, após discutir certo assunto com a turma, pediu que os alunos tomassem tal reflexão como base e elaborassem um *verbete*. Sem mais explicações, o aluno recorreu à equipe do PAG. *Verbete*, que faz parte do repertório de signos da língua, fazia parte do repertório daquele aluno? O signo *lhe* é apresentado, pelo discurso, como palavra que tem sentido; o aluno *reconhece*, então, unidades de sua língua integradas para produzir sentido, mas ainda não *compreende qual é esse sentido*, porque a prática textual que o termo evoca ainda não faz parte da sua língua-discurso. Ao colocar-se em um espaço acadêmico de circulação e produção de saberes e ao perguntar *qual é o sentido* de *verbete* nesse contexto, o aluno evidencia que os valores culturais que se instalam no centro da significação – o que nos conduziu a considerá-los como *noções* que dada cultura prevê – estão, de fato, impressos na língua, que chega até o aluno como discurso.

Portanto, de um lado, defendemos que a *língua comporta a cultura*. Não é algo, assim como o princípio mesmo da significação, que *lhe* seja dado em acréscimo. Está na sua natureza. A língua é a *língua* porque comporta a cultura, de que o homem será impregnado onde quer que nasça e de que seu discurso dá testemunho. Assim, de outro lado, defendemos que, quando ocorre a apropriação dessa língua é já a apropriação de uma língua que comporta a cultura e que chega ao locutor como *língua-discurso*. Ao empregarmos esse último termo, cunhado por Benveniste em *A forma e o sentido na linguagem* (1966/2006), como mostramos, buscamos dar relevo ao fato de que, se é um homem falando com outro homem que encontramos no mundo, é uma *língua em uso*, uma *língua-discurso* que encontramos no mundo, da qual o locutor se apropria e atualiza em *discurso*.

2.3 A dimensão antropológica do discurso: um saber sobre o locutor e a língua em uso

Depois de mostrar, em *Estrutura da língua e da sociedade* (1968c/2006, p. 101), que a sociedade e a linguagem implicam-se mutuamente e que língua e sociedade estão em relação de interpretância, pela qual a língua engloba a sociedade, Benveniste assinala que a ocasião enseja “passar a uma consideração um pouco diferente” e diz: “cada um fala a partir de si. Para cada falante o falar emana dele e retorna a ele, cada um se determina como sujeito com respeito ao outro ou a outros.”

A partir desse ponto, pensamos ser possível convocar, mais detidamente, as bases linguístico-enunciativas da reflexão benvenistiana. Isso porque, como explica Flores (2013b, p. 116), “Se o termo homem enraíza a discussão de Benveniste em uma visão antropológica de linguagem”, o termo sujeito remete a locutor, que, por sua vez, “parece encaminhar para uma visão linguística.” O artigo *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005) auxilia-nos a circunscrever essa transição.

Nele, após esclarecer que a linguagem está na natureza do homem, o qual está no mundo falando com outro homem, Benveniste (1958/2005, p. 286, grifos do autor) afirma: “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’.” No artigo, publicado originalmente no *Journal de psychologie* (1958), o autor delimita sua visão em relação ao conceito de subjetividade: trata-se de um ponto de vista linguístico. Por isso, explica que “A ‘subjetividade’ de que falamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” e completa: “É ‘ego’ quem *diz* ‘ego’⁵⁵. Encontramos aí o fundamento da ‘subjetividade’ que se determina pelo *status* linguístico da ‘pessoa’.”

Em outras palavras, *na* linguagem (condição para) e *pela* linguagem (meio para, o que reenvia à língua), o *homem*, como *falante*, coloca-se como *locutor*, por intermédio da categoria de pessoa *eu*, em direção a um *tu* (também categoria de pessoa), efetuando sua passagem a *sujeito*, que se configura como um efeito da apropriação da língua pela categoria de pessoa *eu*.

Essa condição de diálogo é, pois, constitutiva da categoria de pessoa, porque “Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém que será na minha alocação um *tu*”, seja este implícito ou explícito (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286). Assim, torna-se possível, para o locutor, apropriar-se da língua toda se designando como *eu*. Embora os indicadores de pessoa, tempo e espaço sejam os índices mais evidentes da subjetividade, isto é, da passagem de locutor a sujeito, é toda a língua que está submetida à apropriação do locutor. Exemplo disso é a observação feita pelo autor, mais ao final do artigo, salientando que a categoria considerada como não pessoa está sob a dependência do *eu* que enuncia: “A forma *ele...* tira o seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por eu.” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 292). Assim sendo, Flores (2013a) concebe que o sujeito de que trata Benveniste é um efeito que advém da sintaxe da enunciação, porque não apenas pelos índices

⁵⁵ Na tradução brasileira, a expressão está grafada da seguinte maneira: “É ‘ego’ que *diz* *ego*.” Como sabemos, as marcas tipográficas nos textos de Benveniste são importantes índices interpretativos. Por esse motivo, vale-mo-nos das marcações utilizadas no original, em francês: “est ‘ego’ qui *dit* ‘ego’.”

de pessoa ele se instaura, mas pelo recurso à língua toda, o que convoca um agenciamento singular de *forma e sentido*.

A complexidade dessas colocações é tamanha que, por ora, não fazemos mais que assinalar sua pertinência para compreendermos de que modo passamos de uma discussão centrada no viés mais antropológico do pensamento de Benveniste para o mais linguístico-enunciativo, dimensões que, importa ressaltar, são interdependentes e simultâneas, embora uma ou outra possa ser posta em relevo em momentos distintos da reflexão.

Com base nessas proposições, retornamos ao nosso artigo norteador, *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*, já que nele Benveniste ressalta que é a língua que fornece ao falante “a estrutura formal de base” que permite o exercício da fala.

Ela [a língua] fornece o instrumento linguístico que assegura o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso: é a distinção indispensável, sempre presente em não importa qual língua, em não importa qual sociedade ou época, entre o eu e o não-eu, operada por índices especiais que são constantes na língua e que só servem a este uso, as formas chamadas em gramática de pronomes, que realizam uma dupla oposição, a oposição do “eu” ao “tu” e a oposição do sistema “eu/tu” a “ele”. (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101)

Esse trecho, ao mesmo tempo em que remete a discussões anteriores, como a da proposição das categorias de pessoa (*eu e tu*) e não pessoa (*ele*) delineadas inicialmente em *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946/2005), aponta para uma reflexão posterior, desenvolvida em *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006). É a este artigo que recorreremos, considerando que se apresenta, segundo Normand (1996), como *texto balanço-programa*, pois, ao mesmo tempo, sintetiza aspectos da teoria enunciativa, formula ainda outros e a abre para um programa futuro, provocando o leitor: “Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudos no contexto da enunciação. [...] Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui.” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 90).

O objetivo de Benveniste neste artigo, como ele mesmo expõe, é esboçar o quadro formal de realização da enunciação levando em conta o emprego da língua, “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira.” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82). *Grande fenômeno, grande processo* são termos que Benveniste usa para se referir à enunciação, “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, “ato mesmo de produzir um enunciado” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82).

Essas são apenas algumas das definições que o linguista dá a esse termo. Ono (2007) procedeu a uma investigação minuciosa acerca dessa noção na obra de Benveniste e listou diferentes concepções, não teóricas e teóricas, expressas por diferentes termos. Um exemplo para ilustrar o percurso da construção da noção está no uso do termo *instância de discurso*. Em *A natureza dos pronomes* (1956b/2005), o termo *instância de discurso* é definido como “atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor” (BENVENISTE, 1956b/2005, p. 277), definição que se recobre com a de enunciação presente em *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006). Neste artigo, quando Benveniste define *enunciação* como o “colocar em funcionamento a língua por um ato de utilização”, instância de discurso liga-se às propriedades do ato de enunciação, ou, até mesmo, a enunciado, como no excerto a seguir: “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. 83-84).

Diante disso, a noção de enunciação a que recorreremos nesta pesquisa é a que Benveniste (1970/2006, p. 84, grifo do autor) atrela à ideia de apropriação: “Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*.”

Dos três aspectos que o linguista anuncia quanto ao estudo do *fenômeno geral da enunciação*⁵⁶, a saber, a realização vocal da língua, a semantização da língua e o quadro formal de realização da enunciação, interessam-nos o segundo e o terceiro, os quais retomaremos brevemente, pois nosso objetivo maior é propor, a partir disso, a noção de apropriação pelo locutor de uma língua que comporta a cultura.

Cabe destacar que, desses aspectos pontuados por Benveniste, Ono (2007) depreende cinco particularidades que devem ser consideradas em relação à enunciação: i) a primeira é que, embora Benveniste não desconsidere as especificidades da enunciação escrita, parece haver um privilégio, como objeto de teorização, para a enunciação como realização vocal da língua; ii) o segundo ponto diz respeito a considerar a enunciação como um ato operacional que converte a língua em discurso; iii) o terceiro ponto trata da característica individual da enunciação; iv) o quarto ponto salienta o alocutário, elemento indispensável na enunciação; e iv) o quinto ponto trata da referência, já que falar é *falar de*.

⁵⁶ Em Knack (2012b), propomos deslocar para o campo do estudo do texto algumas reflexões benvenistianas. Partindo da ideia de um *fenômeno geral da enunciação*, propomos conceber esse fenômeno de apropriação da língua também em termos de especificidade. Isso nos permitiu propor um arcabouço teórico-metodológico para o estudo do texto, formulando uma noção geral para texto ligada ao *fenômeno geral da enunciação* e noções específicas para texto oral e texto escrito ligadas à ideia de *fenômenos específicos da enunciação*.

Essas particularidades, como veremos, estão implicadas nos aspectos citados por Benveniste.

Quanto ao segundo aspecto, o da semantização da língua, Benveniste afirma que diz respeito ao mecanismo de produção da enunciação: “A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso.” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83). O discurso, dessa maneira, coloca-se como termo chave para a teoria enunciativa. Assim defende Dessons (2006), cuja obra da qual nos valem nesta tese, não por acaso, recebe o título de *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Afirma o autor que, na linguística de Benveniste, *discurso* constitui o termo maior porque possui a força heurística que abre o caminho para que a atividade da linguagem seja considerada no conjunto das ciências humanas e sociais, porque aparece indissociável da situação de fala e do locutor. Ainda de acordo com o autor,

o pensamento do discurso se apresenta, em Benveniste, como uma teoria geral da linguagem, e portanto da língua. Nessa circunstância, a língua, concebida a partir da atividade dos locutores, não é mais apreendida através da noção de *signo*, mas através de uma outra noção, aquela da *frase*. (DESSONS, 2006, p. 60, grifo do autor, tradução nossa)⁵⁷.

Com efeito, como diz Benveniste, “quando se trata de frases, não são mais os elementos constitutivos que contam, é a organização do conjunto completo, o arranjo original, então, cujo modelo não pode ter sido dado diretamente, que o indivíduo fabrica.” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 18-19). E esse *fabricar* convoca a instanciação do locutor na sociedade, na cultura e em uma língua que os comporte.

Logo, no aspecto da semantização, o que está em questão é verificar “como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’” e dispor os “procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (BENVENISTE, 1970/2006, p.83), ou seja, está aí implicada a relação *forma e sentido*.

Quanto ao terceiro aspecto, Benveniste indica que diz respeito à definição do quadro formal de realização da enunciação. Seu objetivo consiste em “esboçar, no interior da língua, os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza.” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83). Tal esboço parte da delimitação de uma espécie de caminho metodológico: “Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização.”

⁵⁷ “[...] la pensée du discours se présente, chez Benveniste, comme une théorie générale du langage, et donc de la langue. En l’occurrence, la langue, conçue à partir de l’activité des locuteurs, n’est plus appréhendée à travers la notion de *signe*, mais à travers une autre notion, celle de *phrase* [...]”. (DESSONS, 2006, p. 60, grifos do autor).

A consideração da enunciação como *ato individual* ancora-se na noção de apropriação e de utilização da língua pelo locutor, o que o coloca como “parâmetro nas condições necessárias da enunciação” (BENVENISTE, 1970b/2006, p. 83). Quando “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor”, ele o faz “por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro”. Esses índices específicos, compostos pelos indicadores de pessoa, ostensão (espaço) e tempo – abordados por Benveniste em outros artigos, como em *A natureza dos pronomes* (1956b/2005), *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005) –, e os procedimentos acessórios, que entendemos como o processo de agenciamento e engendramento das formas para a instauração do sentido, são os *instrumentos* que compõem o quadro enunciativo.

Esse ato individual de apropriação faz com que o locutor torne própria a ele a língua, nela se introduzindo e se singularizando. Considerando nossa proposição de que a língua comporta a cultura, defendemos que, ao apropriar-se da língua, o locutor apropria-se, conseqüentemente, dos valores culturais nela registrados. Trata-se de colocar em funcionamento a língua e, nela e por ela, manejar os valores de uma cultura.

Assim é que “a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo”, o que faz com que cada locutor seja também co-locutor⁵⁸, sendo possível referir e co-referir no discurso⁵⁹. Desse modo, colocamos em destaque a noção de *situação*: na e pela enunciação – que, em geral, é caracterizada pela *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, real ou imaginado, individual ou coletivo, o que coloca em relevo o *quadro figurativo da enunciação*, a estrutura do diálogo –, o locutor constrói a sua visão do mundo, da sociedade, das instâncias em que está inserido (BENVENISTE, 1970/2006).

Eis o duplo funcionamento, subjetivo e referencial, de que fala Benveniste em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006). De acordo com ele, a língua fornece os instrumentos linguísticos que asseguram o **duplo funcionamento subjetivo** – *eu* se coloca em relação a *tu*, ambos categoria de pessoa, e da capacidade de o locutor propor-se como sujeito advém a subjetividade – e **referencial do discurso** – *eu* e *tu*, juntos, opõem-se a *ele*, categoria de *não pessoa*, efetuando a operação da referência e fundamentando “a possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é a alocação.” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101). Da oposição *eu-tu* e da oposição *eu-tu/ele* decorre “o

⁵⁸ Mantemos a grafia dos termos tal qual proposta por Benveniste.

⁵⁹ Em Knack (2012b), investigamos a constelação de termos que se reúne em torno do termo *discurso* e concluímos que, embora, de modo geral, discurso possa ser concebido como produto da enunciação – a exemplo de enunciado –, o que está pressuposto nesse produto é a atividade do locutor que coloca a língua em ação. Por isso, defendemos que a noção de discurso engloba a ideia de ato e de produto do ato.

fundamento sobre o qual repousa o duplo sistema relacional da língua” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101).

Nesse ponto, Benveniste assevera que

aparece uma nova configuração da língua que se acrescenta às outras duas que eu sumariamente analisei: é a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação.

Desta vez o homem se situa e se inclui em relação à sociedade e à natureza e ele se situa necessariamente em uma classe, seja em uma classe de autoridade ou uma classe de produção. (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101).

Observemos bem: o falante inclui-se em seu discurso – no qual está, na verdade, desde sempre, isto é, desde que se apropria da língua para enunciar – e isso, pragmaticamente, tem um alcance social, pois ele se insere como participante em uma sociedade, se insere em uma classe, em uma posição social. Benveniste, assim, “abre” a possibilidade de, pelo discurso, olharmos com a Enunciação para além da enunciação: olharmos para as atividades significantes do homem na sociedade.

É essa “consideração pragmática” que “desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação”, ou seja, o modo como o locutor enuncia. A expressão “modos de enunciação” já foi utilizada por Benveniste em artigos anteriores. Ono (2007) recupera dois usos dessa expressão: em *A natureza dos pronomes* (1956b/2005), Benveniste afirma que

[...] a não pessoa é o único **modo de enunciação** possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a elas mesmas, mas que predicam o processo de *não importa quem* ou *não importa o que*, exceto a própria instância, podendo sempre esse *não importa quem* ou *não importa o que* ser munido de uma referência objetiva. (BENVENISTE, 1956b/2005, p. 282, grifo negro nosso).

Nesse contexto, o modo de enunciação aparece atrelado ao problema da referência: *eu* e *tu* remetem à enunciação que os contém, já o *ele* remete à “referência objetiva”. Em *A frase nominal* (1950/2005, p. 181), texto em que Ono (2007) localiza o primeiro emprego teórico do termo enunciação, Benveniste afirma: “É preciso pô-lo [o enunciado nominal] em paralelo e contraste com o enunciado verbal para ver que há aqui dois modos de enunciação distintos.” De acordo com Ono (2007), nessa ocorrência os “dois modos de enunciação” designam tanto o enunciado nominal quanto o verbal.

Concluiu a autora que, nos dois textos citados, *A natureza dos pronomes* e *A frase nominal*, “a locução *modos de enunciação* estava vinculada ao problema da referência – seja

referência a um sujeito falante, seja referência à situação de discurso.” (ONO, 2007, p. 52)⁶⁰. Podemos considerar o trecho presente em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* em direção semelhante: modos de enunciação “refere-se ao lugar que tem o sujeito falante em seu próprio discurso. Porém, aquilo que o distingue de outros parecidos é o fato de esclarecer que ‘a pessoa [está colocada] na sociedade’, o que confere um valor específico a esse texto.” (ONO, 2007, p. 52)⁶¹.

Para nós, esse “valor específico” está no alcance social dessa consideração, que propicia a “abertura” a que nos referimos anteriormente, a que possibilita olhar com a enunciação para além da enunciação. Tal “abertura” é, de certa maneira, reiterada em *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006, p. 90), no trecho final já citado, em que Benveniste sinaliza que “Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui.”

Como tais *formas complexas do discurso* não são definidas pelo linguista, torna-se necessário construir uma hipótese de leitura. Flores e Teixeira (2013, p.6) salientam que, nesse artigo, Benveniste tematiza “aspectos complexos do discurso que incluem fenômenos limite cuja repercussão social é inegável, que exigem da linguística partir de um quadro formal da enunciação, mas que a impede de se manter no interior desse quadro, dada a complexidade que têm.” Portanto, concordamos com Flores e Teixeira (2013) que a expressão *formas complexas do discurso* parece remeter ao objeto da análise translinguística, da metassemântica a que se refere Benveniste, um ano antes, em *Semiologia da língua* (1969/2006): *textos, obras*. Assim, vai-se além do que até então se limitava como objeto de estudo da teoria, as marcas da enunciação no enunciado (FLORES; TEIXEIRA, 2013).

Pensamos que a “amplitude” da teoria benvenistiana ou sua “abertura” pode ser entrevista de diferentes maneiras. Teixeira (2012a, p. 79), por exemplo, afirma ser possível vislumbrá-la no quadro do estudo dos pronomes, já que este “coloca em evidência a radical relação da linguagem com o homem”. Já Dessons (2006) deposita essa possibilidade no termo “discurso”, que, segundo ele, possui a força heurística que abre o caminho para que a atividade da linguagem seja considerada no conjunto das ciências humanas e sociais. Os diferentes posicionamentos atestam que, a despeito do ponto de ancoragem dessa abertura, há possibilidades de abertura. A nossa é que considera, a partir de *Estrutura da língua e*

⁶⁰ “[...] la locution *modes d’énonciation* était reliée au problème de la référence – soit référence à un sujet parlant, soit référent à la situation de discours.” (ONO, 2007, p. 52, grifo da autora, tradução de Daniel Costa Silva).

⁶¹ “[...] il concerne la place que tient le sujet parlant dans son propre discours. Mais ce que le distingue d’autres semblables, c’est qu’il précise que ‘la personne [est posée] dans la société’, ce que confère un valeur particulière a ce texte.” (ONO, 2007, p. 52, acréscimo da autora, tradução de Daniel Costa Silva).

estrutura da sociedade (1968c/2006), o aspecto social que decorre da relação constitutiva do falante com seu discurso e que situa aquele como centro de referência interno deste.

Portanto, entendemos que a *posição de locutor* evoca uma *posição do falante* na sociedade, e isso determina os “modos de enunciação”, ou seja, a *maneira* como o locutor se singulariza por singularizar o seu ato de transformar a língua, que comporta a cultura, em discurso; revela-se, assim, a dimensão antropológica do discurso.

Já em *A natureza dos pronomes* (1956b/2005, p. 277) Benveniste usou o termo *posição* para tratar das categorias de pessoa *eu* e *tu*. Ao explorar o funcionamento das formas pronominais conforme o “modo de linguagem” do qual participam, ou da sintaxe da língua ou das instâncias de discurso – esta considerada como “os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor” –, explicou: “Essas definições [de *eu* como indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu* e o *tu* como indivíduo alocutado na presente instância contendo a instância linguística *tu*] visam *eu* e *tu* como uma categoria de linguagem e se relacionam com a sua posição na linguagem.” (BENVENISTE, 1956b/2005, p. 279).

A posição de locutor não é pura *forma*: é a instanciação de uma *posição na linguagem* – o alcance dessa consideração será retomado no último item deste capítulo, quando, finalmente, delineamos uma resposta teórica para a grande questão de nossa tese.

Isso porque Benveniste (1968c/2006, p. 102) permite considerar que, ao ocupar uma posição na linguagem, “o homem se situa e se inclui em relação à sociedade e à natureza e ele se situa necessariamente em uma classe, seja uma classe de autoridade ou uma classe de produção.” Eis a “nova configuração da língua”, que passa a ser entendida como *prática humana*. Essa prática humana, na nossa tese, está circunscrita à relação do aluno com as instituições de ensino, lugares de passagens *lato sensu* que são situadas nas atividades da língua em ação quando enuncia a sua posição de locutor nos discursos para implantar essas passagens na enunciação e, desse modo, situá-las como o que nomeamos passagens *stricto sensu*, delimitação a ser empreendida no item 2.5. Por ser prática humana, a língua em exercício, segundo Benveniste (1968c/2006), revela os usos particulares que os locutores dela fazem ao converterem-na em discurso, evidenciando que a situação de diálogo resulta de uma necessidade ligada ao caráter social da linguagem.

Esse aspecto é pertinente para nosso estudo, pois consideramos que o aluno, ao ingressar em um curso específico, na Universidade, deparar-se-á com esses usos particulares que o seu campo de saber faz dessa língua, ao mesmo tempo em que essa língua comporta e carrega a cultura dessa área de saber. É Benveniste quem explica que a apropriação da língua

pelos grupos sociais cria *valores*, relacionados à sua esfera de interesse, traduzindo-se em vocabulário especializado, cujos termos, então, não só carregam o repertório desses valores, mas também “maneiras específicas de arrumá-lo, um estilo particular, em suma os caracteres de uma apropriação da língua comum, realizada ao dotá-la de noções, de valores novos.” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 102). Isso se configura na língua atualizada em discurso, expressão de certos grupos profissionais especializados, “para os quais seu universo é o universo por excelência.”

Por esse viés, visualizamos como a conversão da língua em discurso está atrelada ao que Dessons (2006, p. 43) nomeia *antropologia do valor*, “que torna indissociáveis o ato de comunicar e a elaboração de valores constitutivos da sociedade humana como fatos de cultura.”⁶². Tal caminho permite desvelar a dimensão antropológica do discurso: se *o homem está na língua*, ao atualizá-la em discurso, os efeitos dessa presença imprimem-se nessa atualização. Na próxima seção, abordamos justamente essa inserção do discurso no mundo.

2.4 A inserção do discurso na sociedade: da experiência do acontecimento ao acontecimento enunciativo⁶³

Como vimos na seção anterior, a partir de *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006), a língua disponibiliza ao falante os *instrumentos linguísticos* que possibilitam que ele *fale*. Como o falante *fala de*, está assegurado, por meio desses instrumentos, o duplo funcionamento do discurso, subjetivo e referencial. Esse *falar de* possibilita que o locutor estabeleça a sua relação com o outro e também com o mundo, (re)criando este pelo discurso.

Em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005), esse princípio já estava posto. Como explica Benveniste (1963/2005, p. 26, grifos do autor), “A linguagem *re-produz* a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento.”

⁶² “[...] une anthropologie de la valeur, qui rend indissociables l’acte de communiquer et l’élaboration des valeurs constitutives de la société humaine en tant que faits de culture ” (DESSONS, 2006, p. 43, tradução nossa).

⁶³ A ideia de “acontecimento enunciativo” é inspirada na noção de frase proposta por Benveniste em *A forma e o sentido na linguagem* (1966/2006, p. 231): “A frase é então cada vez um acontecimento diferente; ela não existe senão no instante em que é proferida e se apaga neste instante; é um acontecimento que desaparece.”

Cabe referir que, no artigo original, em francês, Benveniste segmenta a escrita do verbo *re-produzir* com hífen, grafan A ideia de “acontecimento enunciativo” é inspirada na noção de frase proposta por Benveniste em *A forma e o sentido na linguagem* (1966/2006, p. 231): “A frase é então cada vez um acontecimento diferente; ela não existe senão no instante em que é proferida e se apaga neste instante; é um acontecimento que desaparece.”do-o em itálico e, assim, dando destaque para o prefixo *-re-*: “Le langage *re-produit* la réalité.” Dessons (2006) já havia denunciado o valor teórico desse prefixo na escrita benvenistiana, considerando-o como portador de dois valores: iteração (*à nouveau*, em francês) e invenção (*à neuf*, em francês). E conclui: “Na linguagem, a iteração é uma invenção” (2006, p.14)⁶⁴, o que não é, de todo, uma novidade para os leitores de Benveniste, que, poeticamente, já havia assinalado que “Dizer bom dia todos os dias da vida a alguém é cada vez uma reinvenção.” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 18). O que é novidade é assinalar um valor teórico para o prefixo *re-*. Dessa maneira, o prefixo estabelece-se como um *marcador de historicidade*.⁶⁵ Em vista disso, escolhemos grafá-lo entre parênteses nas palavras em que entendemos que assume tal estatuto teórico, como em (re)produz.

Mas, afinal, o que significa o princípio de que a linguagem (re)produz a realidade? Ele explicita o fundamento simbólico da linguagem que está na base das funções conceituais, fundamento reiteradamente exposto por Benveniste e segundo o qual se transformam “os elementos da realidade ou da experiência em *conceitos*” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 29, grifo do autor).

E isso se dá por meio da conversão da língua em discurso, processo que implica um locutor e um alocutário – implícito ou explícito, real ou imaginado, individual ou coletivo, como diz Benveniste – situados em tempo e espaço específicos no seio de uma sociedade. Portanto, a *realidade* a que se refere Benveniste é “co-construída na fugacidade da enunciação” (TEIXEIRA; MESSA, 2015, p. 107), sob o olhar de cada co-locutor.

À proposição de que a linguagem (re)produz mundo, Benveniste acrescenta:

Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e a do diálogo, confere ao ato do discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o

⁶⁴ “Dans le langage, l’itération est une invention” (DESSONS, 2006, p. 14).

⁶⁵ Com base nessa consideração, Juchem (2012) propõe uma noção de *re-escrita* de textos pertinente para a prática docente.

ouvinte, recria a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva. (BENVENISTE, 1963/2005, p. 26).

A partir desse trecho, vemos que o que está em questão não é o acontecimento ou a experiência em si, mas o *discurso* que os evoca, motivo pelo qual pode este assumir a aludida dupla função: “representar” e “recriar” uma realidade que está sob a dependência do *eu* que enuncia e do *tu* que a (re)constitui no aqui-agora da enunciação falada.

Esses pressupostos são válidos também para a enunciação escrita⁶⁶, pois “esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1970/ 2006, p. 90). É possível entender esses dois planos como o aqui-agora da *escrita* propriamente dita e o aqui-agora da *leitura*. Pela leitura, o alocutário (o *tu* pressuposto na escrita, agora *eu-leitor*) depara-se com referências instauradas pelo locutor (antes o *eu-escritor*) e, a partir do engendramento forma-sentido no texto escrito, busca *re-constituir*⁶⁷ os sentidos que aquele que escreveu buscou atualizar.

Pela língua, materializada na oralidade ou na escrita, evidencia-se que a linguagem tem justamente esse caráter de propiciar um “substituto da experiência”, o que é típico do nosso simbolismo, como afirma Benveniste.

Lembremos de Jacobina, o nosso personagem machadiano: “Vai senão quando, no meio da noite, sucedeu que este casmurro usou da palavra, e não dois ou três minutos, mas trinta ou quarenta.” É o narrador que assim nos conta como Jacobina, já com 40 ou 50 anos, passou a narrar aos seus amigos o episódio crucial de sua vida, a sua nomeação a alferes, que acontecera quando tinha seus 25 anos. “Recolhendo as memórias”, pôde ele narrar aos outros cavalheiros os acontecimentos que vivenciou. Essa rememoração, ou projeção de experiências, torna-se possível justamente pelo que explica Benveniste em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística*:

Mas a linguagem é um sistema simbólico especial, organizado em dois planos. De um lado é um fato físico: utiliza a mediação do aparelho vocal para produzir-se, do aparelho auditivo para ser percebida. Sob esse aspecto material presta-se à observação, à descrição e ao registro. De outro lado, é uma estrutura imaterial, **comunicação de significados, substituindo os acontecimentos ou as experiências**

⁶⁶ Sem dúvida, a *escrita* pode ser considerada como um ato enunciativo, pois assim Benveniste a nomeia. Ao final do artigo *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006), o linguista assinala que seria preciso distinguir a *enunciação falada* da *enunciação escrita*. Em Knack (2012b), propusemos um percurso na obra do autor a fim de investigar as propriedades da enunciação falada e da enunciação escrita para, posteriormente, deslocá-las para a elaboração de um aparato para o estudo do texto em contexto de ensino.

⁶⁷ O termo *re-constituir* é tomado de Naujorks (2011, p. 49), que compreende a leitura como “um fazer de novo, um processo de (re)significação, ou seja, fazer de novo o percurso da significação.”

pela sua “evocação”. Assim é a linguagem, uma entidade de dupla face. (BENVENISTE, 1963/2005, p. 30)

Nesse contexto, entendemos que linguagem reenvia à língua, convertida em discurso. As palavras aladas do discurso, animando as coisas inertes, trazendo de volta o que desapareceu, transportaram os cavalheiros que ouviam o relato de Jacobina a uma “realidade” evocada pelo discurso. Não se trata do acontecimento vivido: trata-se do discurso que *evoca* o acontecimento vivido.

Segundo Benveniste enfatiza no artigo *A linguagem e a experiência humana* (1965/2006), a noção de *acontecimento* é essencial: “nossa vida vivida corre” e ela própria faz parte dos acontecimentos, os quais podem ser submetidos ao nosso olhar de “observador, que é cada um de nós”, e percorridos do passado ao presente ou do presente ao passado. Tal é o movimento que vemos no conto machadiano: Jacobina, homem já maduro, volta-se ao seu passado e rememora, como observador, acontecimentos que *viveu* na mocidade.

No artigo em questão, Benveniste dedica-se a explorar duas categorias fundamentais do discurso: as categorias de pessoa e de tempo. Segundo explica, esta última é a mais rica dentre as “formas linguísticas reveladoras da experiência subjetiva” (BENVENISTE, 1965/2006, p. 70). Antes de deter-se no tempo linguístico, que é o que lhe interessa, o linguista trata do tempo físico, definindo-o como um contínuo uniforme e que tem, no homem, de modo correlato, uma duração variável, pois cada um pode medi-lo pelas suas emoções e pelo seu ritmo de vida.⁶⁸ Além deste, Benveniste explora o tempo crônico e assinala que este é “o tempo dos acontecimentos, que engloba também nossa própria vida enquanto sequência de acontecimentos”.

Nosso tempo vivido corre sem fim e sem retorno, é esta a experiência comum. Não reencontramos jamais nossa infância, nem o ontem, nem o instante que acaba de passar. Nossa vida tem portanto pontos de referência que situamos exatamente numa escala reconhecida por todos, e aos quais ligamos nosso passado imediato ou longínquo. (BENVENISTE, 1965/2006, p. 71).

Nessa categoria, o linguista situa o tempo socializado, o tempo do calendário, aquele que “é condição necessária da vida das sociedades, e da vida dos indivíduos em sociedade” (BENVENISTE, 1965/2006, p. 72). Interessante observar que Benveniste refere que o calendário é organizado a partir de momentos axiais que fornecem “o ponto zero do cômputo:

⁶⁸ O relato de Jacobina sobre o transcorrer do tempo no sítio é um exemplo dessa categoria de tempo. Quando lá sozinho, contou que “nunca os dias foram mais compridos”, pois “As horas batiam de século a século no velho relógio da sala, cuja pêndula tic-tac, tic-tac, feria-me a alma interior, como um piparote contínuo da eternidade.”

um acontecimento muito importante que é admitido como dando às coisas uma nova direção”. Inspirados nessa noção do tempo do calendário, poderíamos nos perguntar: e no calendário único de nossa vida? Seria possível delinear algum (ou mais de um) *acontecimento importante* que se estabeleceria como ponto de referência para essa *nova direção* a ser dada às *coisas*? Supomos que a inserção do aluno no espaço universitário possa ser um desses *acontecimentos*, assim como foi para Jacobina a sua nomeação a alferes.⁶⁹

Esses acontecimentos na sociedade estão no tempo, mas não no tempo da língua. O que é preciso para que esses acontecimentos, que geram passagens *lato sensu* – isto é, passagens de um lugar social a outro –, constituam-se como acontecimentos *de e na* linguagem? Ora, entendemos que é preciso que esse acontecimento torne-se *referência* no discurso, que ele seja evocado e significado no discurso. Se “o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 86), podemos parafrasear o linguista e deslocar para o nosso contexto com a argumentação de que o aluno não dispõe de nenhum outro meio de enunciar a sua nova posição de locutor senão realizando-a pela inserção do discurso do mundo.

O interesse de Benveniste é, de fato, o tempo linguístico, pois é somente pela língua que é possível instaurar a *experiência humana do tempo*. “O que o tempo linguístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso.” (BENVENISTE, 1965/2006, p. 74). O locutor, ao se apropriar da língua, situa-se no presente, pois é este o tempo inerente à enunciação. E o nosso interesse está na *passagem* situada na dimensão do discurso, que insere o locutor em uma posição distinta de enunciação, quando se revela como *sujeito* de modo novo, para continuar sua história na dupla natureza da língua-discurso, individual e social.

O tempo eternamente presente de que trata Benveniste “situa o acontecimento como contemporâneo da instância de discurso que o menciona” e “é reinventado a cada vez que um

⁶⁹ Benveniste segue esmiuçando o seu entendimento acerca do tempo crônico, que optamos por sintetizar em nota. Segundo o autor, há um eixo estativo nessa categoria de tempo que permite dispor os acontecimentos ou para trás ou para frente em relação a este eixo, sendo possível medir a distância em relação a ele: “são estes pontos de referência que dão a posição *objetiva* dos acontecimentos, e que definem também nossa situação em relação a estes acontecimentos.” Esse eixo de referência, de acordo com o linguista, não pode ser alterado, “uma vez que é marcado por algo que realmente aconteceu no mundo” (BENVENISTE, 1965/2006, p. 73). Mas, além de comportar essa versão *objetiva*, o tempo crônico (assim como o físico) também comporta uma *subjetiva*. Embora menos claro em relação a essa versão do tempo crônico, Benveniste pontua que os dias, no calendário, são sempre idênticos a outros quaisquer e apenas quem pode situá-lo como presente, passado e futuro é “aquele que *vive* o tempo” (BENVENISTE, 1965/2006, p. 74, grifo do autor). Parece-nos residir aqui a versão subjetiva, porque atrelada a um *eu singular*.

homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido” (BENVENISTE, 1965/2006, 74;75). Essa propriedade original, de acordo com Dessons (2006), é a constituição da historicidade. Então, seja pela enunciação falada seja pela enunciação escrita, quando evocamos o passado, o fazemos sempre no seio do presente. Assim, compreendemos que a temporalidade é uma categoria que é produzida *na* e *pela* enunciação.

Este presente que se desloca com a progressão do discurso, permanecendo presente, constitui a linha de separação entre dois outros momentos engendrados por ele e que são igualmente inerentes ao exercício da fala: **o momento em que o acontecimento** não é mais contemporâneo do discurso, **deixa de ser presente e deve ser evocado pela memória**, e **o momento em que o acontecimento** não é ainda presente, virá a sê-lo e **se manifesta em prospecção**. (BENVENISTE, 1965/2006, p. 75, grifos nossos).

Como o locutor se situa nesse ir e vir dos acontecimentos evocados no discurso? Como, articulando forma e sentido, o locutor os engendra no discurso? Eis alguns questionamentos que retornarão na via analítica de nosso estudo.

Para além das propriedades temporais que sinalizam que a língua coloca em relevo “uma dissimetria que está na natureza desigual da experiência” (BENVENISTE, 1965/2006, p.77), merecem atenção os efeitos da temporalidade na comunicação intersubjetiva. Ao contrário do que se pudesse imaginar – de que a experiência do locutor fosse algo irremediavelmente subjetivo e impossível de ser transmitido, realizando-se unicamente em seu universo individual –, a temporalidade que organiza o discurso do locutor é aceita pelo alocutário como sua também: “meu ‘hoje’ se converte em seu ‘hoje’, ainda que ele não o tenha instaurado em seu próprio discurso, e meu ‘ontem’ em seu ontem” (BENVENISTE, 1965/2006, p.77-78). Assim, é a instauração do princípio da *intersubjetividade* que torna possível a reversibilidade entre *eu* e *tu* “no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (BENVENISTE, 1965/2006, p. 80).

Detivemo-nos mais longamente nesse aspecto do tempo porque o consideramos categoria definidora para a constituição da via analítica de nossa tese, uma vez que propomos analisar o discurso da aluna sobre, dentre outros temas, o acontecimento de seu ingresso no Ensino Superior e sobre sua experiência de escrita da redação do concurso vestibular – “acontecimentos” que são evocados no discurso.

Portanto, o discurso, cuja natureza é da *evocação*, revela que não há para o homem outro meio de viver o “agora” e “de torná-lo atual” senão realizando-o pela sua inserção no

mundo. É essa relação, estabelecida pela passagem do locutor a sujeito, no presente de sua fala, que “faz da linguagem a condição mesma da história.” (DESSONS, 2006, p. 109)⁷⁰.

Benveniste, em *Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana* (1956a/2005, p. 84), chama a atenção a esse aspecto da historicização, efeito do ato de o locutor valer-se do discurso para “representar-se a si mesmo, tal como quer ver-se, tal como chama o outro a comprovar”. Assim, pela alocação, “aquele que fala de si mesmo instala o outro nele e dessa forma se capta a si mesmo, se confronta, se instaura tal como aspira a ser, e finalmente se historiza nessa história [...]” (BENVENISTE, 1956a/2005, p. 84).

Dessa maneira, subjetividade e historicidade tornam-se indissociáveis e só são possíveis pelo exercício da língua, pela sua atualização em discurso no tempo presente que é inerente à enunciação. Assim é que o locutor, propondo-se como sujeito, constitui a sua história de enunciações, história que, no caso da passagem do aluno do Ensino Médio ao Superior, pode ser (re)significada no *aqui-agora* da Universidade, momento em que registramos os fatos de discurso desta tese.

No próximo item, buscamos justamente reunir os elementos discutidos até aqui para propor uma noção de *passagem* atrelada à enunciação, respondendo, teoricamente, ao problema por nós formulado nesta tese. Essa noção subsidiará a via analítica de nosso estudo.

2.5 Uma noção de *passagem stricto sensu* inspirada nos estudos enunciativos

Assim como, ao final do primeiro capítulo desta tese, afirmamos que nos inspiramos nos estudos antropológicos para formular uma noção de *passagem lato sensu*, também aqui afirmamos que nos inspiramos nos estudos enunciativos benvenistianos para formular uma noção de *passagem stricto sensu*. Trata-se de convocar conceitos de base enunciativa para, deslocando-os em direção à investigação do discurso da aluna, firmar as bases de um constructo que possibilite abordá-lo.

No primeiro capítulo, ao nos voltarmos a estudos do campo antropológico que tematizavam ritos de *passagem*, buscamos uma inspiração para, levando em conta o movimento de *passagem* do aluno do Ensino Médio ao Ensino Superior, propor uma noção não teórica de *passagem*, que denominamos *passagem lato sensu* e que concebemos como uma *passagem* de um lugar social a outro que implica, dentre outros caracteres, a negociação

⁷⁰« Cette relation, établie par l’instanciation du sujet dans le présent de sa parole, fait du langage la condition même de l’histoire. » (DESSONS, 2006, p. 109).

de um novo lugar social, assinalando uma descontinuidade em relação a outros ocupados anteriormente. Trilhar os caminhos desses estudos moldou o olhar com o qual contemplaremos os fatos enunciativos em nossa via analítica: em nosso olhar está implicado um ponto de vista das passagens.

Em seguida, empreendemos um itinerário de leitura dos estudos benvenistianos a partir do ponto de vista da inter-relação entre indivíduo e sociedade *na e pela* língua-discurso. Esse itinerário permitiu-nos dar ênfase a elementos que consideramos reveladores de uma dimensão antropológica do discurso. Para isso, contribuiu substancialmente a leitura norteadora de *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006), artigo que desvelou uma possibilidade de considerarmos o aspecto social enlaçado à língua-discurso.

Isso porque não é possível conceber a existência do homem fora da sociedade e fora das relações com o outro. Eis a dupla alma interior e exterior referida por Jacobina, que traz à luz a dupla natureza que a linguagem funda no homem, a individual e a social. E como a linguagem realiza-se em uma língua particular, atrelada a uma sociedade particular, também língua e sociedade não se concebem uma sem a outra – embora ambas sejam dadas ao homem, ele também precisa lhes apreender.

O fato é que, como mostra Benveniste (1968c/2006, p. 101), a língua, com seu poder coesivo, coloca-se, ao mesmo tempo, como imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade. É ela que possibilita que o locutor se singularize pelo exercício da fala – ou da escrita –, por lhe fornecer o “instrumento linguístico que assegura o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso”. E, como cada um fala a partir de si e se coloca como sujeito em relação ao outro, pelo discurso atualiza-se a necessidade de referir e de estabelecer essa relação com o outro e com o mundo.

A partir disso “aparece”, segundo o linguista, uma “nova configuração da língua”: a inclusão do falante em seu discurso que instaura o indivíduo em alguma posição na sociedade e que gera uma *rede complexa de relações espaço-temporais* determinante para os modos de enunciação. Como se define essa rede de relações espaço-temporais, considerando a passagem *lato sensu* do aluno do Ensino Médio para o Ensino Superior?

Ao ingressar no espaço-tempo da Universidade, o aluno experiencia novas vivências de linguagem que revelam para ele “novos modos de enunciação”, isto é, modos diferentes de colocar-se como sujeito pela fala e pela escrita a partir de situações de interlocução distintas das que ele já havia experienciado. Isso pode ser testemunhado pelo relato antes feito acerca do questionamento de um aluno do PAG-LP sobre o que era um *verbete* e sobre como elaborá-lo.

As novas práticas de uso da língua que o espaço acadêmico demanda exigem do aluno novas relações com a língua, em diferentes situações enunciativas, em vista de, por exemplo, colocar-se na posição de leitor e de escritor de textos acadêmico-científicos, considerando o campo de saber em que se insere.

Devido a essa necessidade de reinventar a língua, julgamos pertinente referir o argumento de Silva (2015; 2016a; 2016b) de que o ato de relacionar-se com a língua implica um processo *contínuo e inacabado*, tanto de aquisição de linguagem quanto de letramento⁷¹. Nesse sentido, Silva (2015) propõe a consideração de um *princípio aquisicional enunciativo* da língua falada e da escrita, que implica “pensar que o homem, a cada nova experiência de uso da língua, ressignifica o fato de que é um ser falante, um ser ouvinte, um ser escrevente e um ser leitor.” (SILVA, 2015, p.12).

Cada ato de enunciação, portanto, “é marcado por uma nova relação com a ‘língua’ e com o ‘outro’” (SILVA, 2009, p. 148), relação que, materializada no discurso, também carrega uma *história de enunciações*. Nesse jogo entre o dado e o novo, o aluno, agora imerso na cultura acadêmica, depara-se com um conjunto de valores próprios ao espaço da Universidade, que se estabelecem em *noções* que se imprimem na língua. Assim, o aluno depara-se também com a necessidade de lidar com as novas possibilidades de enunciação que a ele se apresentam atreladas ao novo lugar social que ocupa, o de *estudante universitário*.

Esses *valores*, referidos anteriormente como algo da ordem do geral, também comportam a especificidade de cada área do saber, pois cada uma desenvolve, por exemplo, *noções* sobre os modos de conceber seus objetos de estudo, bem como de elaborar os métodos e procedimentos para abordá-los, o que se traduz também em maneiras singulares de enunciar, ou seja, de empregar a língua para produzir e fazer circular o conhecimento gerado.

Não é fortuita a presença, em diversas Instituições de Ensino Superior, de disciplinas ou atividades que versam sobre o que denominam *leitura e produção textual acadêmica* ou *leitura e escrita acadêmica*, por exemplo, cujos objetivos consistem em desenvolver atividades que auxiliem o aluno a reconhecer e compreender preceitos que guiam as práticas de leitura e de escrita no espaço acadêmico em geral e em sua área de estudo. As inúmeras publicações, como obras e outros manuais práticos sobre produção textual acadêmica, atestam que se apresenta ao aluno um modo de manejar a língua e as práticas discursivas que ele, de fato, precisa apreender, em vista das demandas que lhe são dirigidas, como produção de

⁷¹ Sabemos o “risco” que implica empregarmos o termo “letramento” nesse contexto, visto que ele evoca um conjunto de estudos que trata das práticas sociais de uso da escrita em diferentes espaços, inclusive, no acadêmico. Aqui, o termo, integrado a uma visada enunciativa da linguagem, liga-se aos atos enunciativos de escrita e leitura no contexto da Universidade.

trabalhos para disciplinas, publicações, produção de relatórios de pesquisa, se bolsista de iniciação científica, por exemplo.

Em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006), Benveniste havia destacado esse aspecto que toca a *língua como prática humana* e que revela os usos específicos que dela fazem certos grupos. Os fatos de vocabulários especializados, segundo o linguista, ilustram bem esse *fenômeno*, que ele entende como “uma apropriação por grupos ou classes do aparelho de denotação que é comum a todos” (BENVENISTE, 1968c/2006, p.102), mas cujos termos passam a ser relacionados a uma esfera de interesse e, assim, são “carregados de valores novos”. O universo de expressão desses “grupos profissionais especializados” apresenta não só um repertório de termos específicos, mas também “maneiras específicas de arrumá-lo”, um “estilo particular” (BENVENISTE, 1968c/2006, p.102). Basta uma vista d’olhos por esses manuais de produção textual acadêmica que referimos para constatar como esse “estilo particular” de que fala Benveniste traduz-se em maneiras específicas de redigir um artigo científico na área da Letras e um na área da Engenharia, por exemplo.

Vemos, assim, que “A língua engloba a sociedade de todos os lados e a contém em seu aparelho conceitual, mas ao mesmo tempo, em virtude de um poder distinto, ela configura a sociedade instaurando aquilo que se poderia chamar o semantismo social” (BENVENISTE, 1968c/2006, p.100). É com um semantismo social singular, que possibilita na enunciação a variação da referência na estabilidade da significação, que o aluno se depara no aqui-agora da Universidade e com o qual *precisa aprender a lidar para instaurar-se em outro lugar de enunciação e, conseqüentemente, em uma nova posição no discurso*.

Ao ingressar na Universidade, a sua passagem *lato sensu* – de uma posição social a outra – já ocorreu: essa passagem é autorizada pelo rito do vestibular, com a conseqüente aprovação do aluno, o que altera o seu estatuto e, portanto, assinala sua nova posição na sociedade. Entretanto, embora haja um rompimento em relação a um estatuto anterior, seja ele qual for, isso não basta para consolidar sua agregação ao novo mundo.

Lembremo-nos de nosso conto: constatamos que Jacobina (re)descobre-se na sua individualidade quando percebe que algo do seu laço com o social muda. Primeiramente, embora nomeado para o cargo de alferes da Guarda Nacional, Jacobina parece não se perceber como investido desse novo papel, tanto que “reclama” por ser chamado de “senhor alferes”, “alferes para cá, alferes para lá, alferes a toda a hora” e pede aos familiares que o chamem de Joãozinho, como antes. A nomeação de Jacobina, ou seja, sua passagem *lato sensu* a alferes, autoriza a mudança do seu laço com o social, mas isso não é suficiente para que se perceba

ocupando esse novo lugar na sociedade. Mas ele passou a ter, no sítio da tia, o melhor lugar à mesa, passou a ser o primeiro a ser servido, passou a ter em seu quarto o grande espelho da casa, “obra rica e magnífica que destoava do resto da casa”, comprado das fidalgas no tempo da vinda da corte de D.João VI. E “todas essas coisas”, como diz, produziram nele uma “transformação”, de tal forma que, dali em diante, foi “exclusivamente alferes”. Assim, ao não só reconhecer que seu laço com o social mudou, mas compreender essa mudança, Jacobina começa a investir-se de seu novo estatuto, o de alferes. Logo, ele muda individualmente. Se o homem é constituído pela “dupla natureza que a linguagem funda e instaura nele” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 104), se o homem tem essas duas almas, a interior e a exterior, mudando uma delas, produzem-se efeitos na outra.

Quando Jacobina percebe essas *mudanças*? Apenas com o passar do tempo, o tempo crônico, o do calendário, como refere Benveniste. E é distanciando-se desses acontecimentos que ele, anos mais tarde, evoca-os *no* e *pelo* discurso. A passagem *lato sensu* de Jacobina a alferes e tudo o que viveu em decorrência dela passam de acontecimentos no tempo para acontecimentos de língua-discurso situados no presente de seu dizer; tornam-se, portanto, referência no discurso, que evoca o acontecimento e a sua experiência do acontecimento (BENVENISTE, 1963/2005).

Deslocando essa situação para o nosso tema, pensamos que a mudança do laço do aluno com o social pode promover a instauração de uma nova posição no discurso, porque o aluno, como locutor, insere-se em uma textura diferente de circunstâncias, em novo tempo e em novo espaço atrelados à Universidade. Como afirma Benveniste (1968c/2006), a rede complexa de relações espaço-temporais determina os modos de enunciação. Logo, o funcionamento subjetivo e referencial de seu discurso se singulariza. Entendemos que, a partir dessas considerações, estamos diante da possibilidade de um outro tipo de passagem, uma *passagem stricto sensu* que comporta a dimensão da linguagem, e cuja noção, conforme anunciamos, assume estatuto teórico em nossa tese.

Em que consiste essa *passagem stricto sensu* e como pode ela se instaurar?

Essa argumentação pode principiar pela própria ideia de “passagem” pressuposta na definição de subjetividade apresentada por Benveniste em *Da subjetividade na linguagem* (1958a/2005, p. 286): “A ‘subjetividade’ de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como sujeito.” Essa “passagem”, a de locutor a sujeito, é inerente a todo ato de enunciação. Como antes da enunciação a língua só é *possibilidade da língua*, também antes da enunciação o locutor propor-se como sujeito só é *possibilidade de*. Mas, uma vez convertida a língua em discurso, essa “passagem” é operada. Nessa linha de reinvenção da

língua haveria alguma *descontinuidade* que pudesse assinalar para o locutor um novo modo de enunciar e, assim, instanciar-se em uma *posição na linguagem*?

Muito antes de o aluno ingressar no ambiente universitário, esse mundo já está nomeado na sociedade, repleto de valores singulares que se traduzem em noções, tanto acerca da própria instituição quanto das atividades discursivas que nela se desenvolvem. Para se constituir como sujeito de linguagem nessa instância de saber, que requer novas maneiras de se relacionar com o outro e com a língua (SILVA, 2015), o locutor necessita apropriar-se da língua instanciada na Universidade, que carrega valores culturais.

Essa *apropriação* é definidora de uma possível *passagem stricto sensu*. A consideração da enunciação como processo de apropriação da língua coloca o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação e assim também coloca a exigência de implantar o outro diante de si, pois “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84). Juntos, locutor e alocutário referem e co-referem. Daí a pertinência da “condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 293), porque possibilita ao *eu* se constituir subjetivamente, fazendo sua passagem de locutor a sujeito, em vista do outro, o *tu*.

Esse outro, no espaço acadêmico, pode ser configurado por seus pares, seus colegas, seus professores, por exemplo. Como a situação inerente à enunciação é, então, a da troca e do diálogo, ao ocupar um lugar na estrutura do diálogo, entendemos que esse locutor, passando a sujeito, ocupa uma *posição na linguagem*, portanto um *lugar de enunciação*, que é possibilitado pelo outro, que o concede ou o provoca. Então, sob os efeitos da ocupação de um outro lugar na sociedade, o locutor pode ocupar um novo lugar na enunciação, demarcando sua renovada posição de locutor no discurso? Pensamos que sim.

Para isso, e devido ao novo tempo e à textura diferente de circunstâncias e de discursos (BENVENISTE, 1965/2006) desse novo lugar social que exige novos modos de enunciação, isto é, novos modos de atualizar a língua e de implantar o outro diante de si para referir, entendemos que o aluno precisa, primeiro, *reconhecer* o que tem sentido e o que não tem nesse espaço social a partir da língua-discurso instanciada na Universidade – língua que comporta valores culturais. Mas não basta reconhecer: é preciso *compreender*, saber qual é o *sentido*. Sabendo *desse sentido*, é preciso dele se *apropriar*, carregando-o para a sua conversão da língua em discurso para implantar o alocutário e expressar a sua relação com o mundo, tornando esses valores *próprios a si* e, dessa forma, singularizando-os e (re)significando-os junto à sua história de enunciações.

Ao não apenas ocupar um lugar enunciativo, mas reconhecer os efeitos que o *preenchimento desse lugar enunciativo*⁷² provoca no outro, parece-nos que o aluno assinala sua nova posição no discurso. Pelo duplo funcionamento subjetivo e referencial de seu discurso, compreendemos que o aluno singulariza-se como sujeito de linguagem e individualiza-se como participante da sociedade.

A passagem *lato sensu*, que evidencia a mudança do laço social, possibilita que o falante, como locutor, ocupe outros lugares enunciativos e que esses novos lugares, por sua vez, assinalados como posição no discurso sejam reveladores da mudança do laço social. Nesse devir, situa-se a dimensão de historicidade da linguagem. Logo, quando os acontecimentos tornam-se referência no discurso, opera-se uma *descontinuidade* que possibilita a historicização do aluno como sujeito de linguagem, implicando ruptura e, ao mesmo tempo, continuidade na renovação de sua história de enunciações. Disso resulta o caráter *inventivo* de que fala Benveniste (1968a/2006): cada um de nós inventa sua própria língua e a inventa durante toda a sua vida.

Considerando esses aspectos, concebemos, de modo ainda provisório, a *passagem stricto sensu como a passagem de uma posição de locutor a outra renovada posição de locutor pela qual este se converte em sujeito, (re)significando em seu discurso, por meio de distintos modos de enunciação, a sua relação com a língua, com o outro e com os valores culturais dos quais se apropriou*.

Tal passagem evidencia-se na *atualização* singular da língua em discurso, denunciando um *reconhecer*, um *compreender* e um *apropriar-se* da língua-discurso e, conseqüentemente, dos valores culturais que ela comporta, que são (re)significados no duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso.

Isso posto, encaminhamo-nos à próxima via de nossa tese, a analítica. Para efetuar essa travessia, pensamos ser relevante recuperar alguns *fundamentos teóricos* que foram discutidos neste capítulo e que servirão de ancoragem para delinear os *fundamentos metodológicos* que orientarão nosso itinerário de análise.

[próxima página]

⁷² O termo é tomado de Silva (2007, 2009). A autora assim nomeia uma macro-operação, geral e necessária, no processo de Aquisição de Linguagem pela criança.

Quadro 3– Síntese dos fundamentos teóricos.

Síntese dos fundamentos teóricos

- (1) A relação entre linguagem e homem é de indissociabilidade.
- (2) A linguagem funda e instaura no homem a sua dupla natureza: individual e social.
- (3) Indivíduo e sociedade definem-se em relação mútua.
- (4) A linguagem realiza-se em uma língua particular, inseparável de uma sociedade particular.
- (5) A língua engloba a sociedade e, ao mesmo tempo, a configura pelo *semantismo social*.
- (6) A língua comporta a cultura.
- (7) A *cultura* é um sistema relacional de valores que se imprime na língua.
- (8) As *noções* são valores culturais que se instalam no centro da significação e que permitem, de um lado, *reconhecer* o que tem sentido ou não e, de outro, *compreender* qual é o sentido.
- (9) O locutor, ao se apropriar da língua para referir, propõe-se como sujeito e evidencia, no discurso, o *reconhecimento* da língua e das noções que nela se imprimem e que ele “carrega” para o seu discurso para produzir a *compreensão*.
- (10) O locutor, em vista da necessidade de implantar o outro e de referir pelo discurso, passa de uma posição de locutor a outra *renovada posição de locutor*, situando-se em novas relações espaço-temporais e se instaurando de modo novo como sujeito, quando (re)significa em seu discurso a sua relação com a língua e com os valores dos quais se apropriou, renovando sua história de enunciações – o que entendemos como uma *passagem stricto sensu*.
- (11) A posição do locutor no discurso, que se converte em sujeito de modo renovado, evoca uma posição do falante na sociedade e possíveis passagens *lato sensu* – que entendemos como passagens de uma posição social a outra.
- (12) O duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso singulariza o locutor como sujeito de linguagem e como participante da sociedade, desvelando a dimensão antropológica do discurso.

Fonte: Elaborado pela autora.

Passemos, portanto, aos fundamentos teórico-metodológicos de nosso estudo.

CAPÍTULO 3

VIVER É TRILHAR:

DAS PASSAGENS NAS INSTÂNCIAS DE ENSINO ÀS PASSAGENS NO DISCURSO

Agora, é preciso saber que a alma exterior não é sempre a mesma...

- Não?

- Não, senhor; muda de natureza e de estado. [...]. Pela minha parte, conheço uma senhora, - na verdade, gentilíssima, - que muda de alma exterior cinco, seis vezes por ano. Durante a estação lírica é a ópera; cessando a estação, a alma exterior substitui-se por outra: um concerto, um baile do Cassino, a rua do Ouvidor, Petrópolis... [...] Eu mesmo tenho experimentado dessas trocas. Não as relato, porque iria longe; restrinjo-me ao episódio de que lhes falei. Um episódio dos meus vinte e cinco anos...

Jacobina, em “O espelho”
Machado de Assis

Muitas são as nossas almas exteriores, isto é, os vieses que o social pode assumir em nossa vida. O que Jacobina nos mostra é que sempre estamos em relação com a sociedade, que, em suas instâncias, provoca, possibilita e até, diríamos, exige essas *trocas* de alma exterior. Por isso, conforme argumentou Van Gennep, *viver* implica continuamente deparar-se com essas passagens, nos desagregando e nos reconstituindo a cada vez de um modo diferente.

De todas as possíveis “trocas de alma exterior”, que, metaforicamente, aludem aos modos como percebemos esse *social* e como, em uma relação dialética com ele, constituímos *individualmente*, interessa-nos um *episódio*, o da troca de alma exterior em virtude da passagem *lato senso* do aluno do Ensino Escolar ao Ensino Superior, episódio ao qual apenas temos “acesso” em virtude de ele ser evocado *no* e *pelo* discurso. Dito de outra maneira, é o modo como esse episódio passa de acontecimento no mundo para acontecimento

enunciativo⁷³ que nos interessa, porque pensamos ser possível visualizar, no discurso que atualiza o sujeito e a referência, possíveis *passagens stricto sensu*, que sinalizam mudanças nas relações do aluno com o outro, com a língua e com os valores culturais. Tais passagens evidenciam que há, portanto, *mudanças* na “alma interior” do aluno.

O episódio da passagem de um lugar social a outro dá a conhecer novas almas exteriores no contexto da Universidade, e uma delas é o *Programa de Apoio à Graduação (PAG) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Tal como apresentamos na Introdução, é no âmbito do Projeto Língua Portuguesa (PAG-LP) que surgiu a inquietação que levou à formulação do *problema* proposto nesta tese.

Inicialmente, deixamo-nos interrogar pelas falas das alunas Ane e Bia, que relataram suas percepções acerca de que *algo mudou* em termos de *língua(gem)* em relação ao momento em que estavam na escola e, agora, na Universidade.

A partir desse olhar para as passagens de uma instância de ensino a outra, moldamos o ponto de vista que cria o nosso objeto: *as passagens na e de linguagem*. Esse objeto, concebido à luz de nossa escolha teórica, de orientação enunciativa benvenistiana, foi problematizado teoricamente no capítulo anterior. Levando em conta uma noção não teórica de passagem (*lato sensu*), que diz respeito à passagem de uma posição social a outra, propomos uma noção teórica de *passagem (stricto sensu)*, que diz respeito à *passagem* de uma posição de locutor a outra no discurso. Defendemos que a *passagem lato sensu*, como a da escola à universidade por intermédio do vestibular, pode promover uma *passagem stricto sensu*, quando o aluno *se apropria* da língua instanciada na Universidade e, conseqüentemente, dos valores próprios a esse espaço, que se estabelecem em noções que naquela se imprimem e que ele (re)significa atualizando-os no discurso.

Por isso, é pela inserção dos acontecimentos no tempo da língua (BENVENISTE, 1965/2006) que podemos visualizar tais *movimentos de passagem*, manifestados nas referências atualizadas no discurso e que constituem o aluno como sujeito a cada vez de modo novo, porque inserido em tempo e espaço sempre renovados. Nessa direção, vemos como “a instanciamento do sujeito no presente de sua fala faz da linguagem a condição mesma da história.” (DESSONS, 2006, p. 109)⁷⁴. A enunciação, assim, funda a *historicidade*, “fazendo com que cada falante se individualize em uma instância de discurso sempre nova, relativa

⁷³ Como referido, a ideia de “acontecimento enunciativo” é inspirada na noção de frase como um “acontecimento que desaparece” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 231).

⁷⁴ “[...] l’instanciation du sujet dans le présent de sa parole [...] fait du langage la condition même de l’histoire.” (DESSONS, 2006, p. 109)

cada vez à situação de fala na qual ela se inscreve e que não se repete.” (DESSONS, 2006, p. 110)⁷⁵.

Tal é a singularidade que buscaremos desvelar na análise a ser empreendida no próximo capítulo, por meio da qual observaremos dois *movimentos de passagem* instanciados a partir do ingresso do aluno na Universidade via vestibular, o *lato* e o *stricto sensu*, atrelados aos modos como se situa na sociedade e como se situa no discurso, ambos os movimentos acessíveis *no* e *pelo* discurso.

Para tanto, neste capítulo, passamos da via que possibilitou explorarmos teoricamente essas considerações para a que apresenta as diretrizes metodológicas que fundamentarão a análise (cf. Capítulo 4), que almeja mostrar como se instanciam esses *movimentos de passagens* no interior do discurso da aluna Sofia, caso eleito para tanto, a fim de responder à questão norteadora deste estudo: *efetuada a passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior e a instauração do aluno em outra posição na sociedade, há a instauração em uma renovada posição de locutor no discurso?*

Para tanto, retornamos ao PAG-LP, de onde provêm os nossos *dados*, que, reconstituídos neste estudo, são concebidos como *atos enunciativos de análise* (cf. 3.2, 3.3), porque construídos a partir do ponto de vista singular do pesquisador, que, antes imerso na *estrutura do diálogo* com os alunos participantes da pesquisa, agora passa a delinear os critérios que definem e apresentam esses *atos* como tais.

Assim, no item 3.1, voltamo-nos ao PAG-LP. Para contextualizar o leitor acerca do espaço que possibilitou que dialogássemos com os alunos e reuníssemos os dados necessários ao nosso estudo, subdividimos em duas partes esta seção: em 3.1.1, descrevemos, brevemente, a organização do Programa e seu funcionamento e, em 3.1.2, discorremos acerca do modo como selecionamos a participante desta pesquisa e do critério a partir do qual elegemos os discursos de Sofia como *atos* de análise. No item 3.2, explicitamos o processo de constituição de nosso *corpus*, composto de dois relatos e dois textos escritos de Sofia. No item 3.3, apresentamos os *fundamentos metodológicos* que orientam a análise dos *movimentos de passagens* a ser desenvolvida no capítulo final.

Versar sobre essas *passagens*, que tomam forma e sentido *no* e *pelo* discurso da aluna, só se torna possível porque Benveniste (1970/2006) sinaliza que *amplas perspectivas se*

⁷⁵ “L’énonciation n’est donc pas un produit de l’histoire ; elle en est au contraire la condition, puisqu’elle fonde l’historicité en faisant que chaque parlant s’individue dans une instance de discours toujours nouvelle, relative chaque fois à la situation de parole dans laquelle elle s’inscrit et qui ne se répète pas.” (DESSONS, 2006, p. 110)

abrem para a análise das formas complexas do discurso a partir do quadro formal que esboçou.

3.1 O PAG-Língua Portuguesa: um espaço singular para enunciar

Como referido na Introdução, o PAG-LP vincula-se ao Projeto PAG2 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que visa desenvolver atividades de apoio ao aluno em cinco áreas: Química, Física, Cálculo, Português e Inglês. No caso da Língua Portuguesa, alguns cursos de graduação ofertados na Universidade possuem disciplinas que a abrangem. Assim, o PAG-LP, de um lado, apresenta-se como opção de “reforço” para os alunos que cursam essas disciplinas e, de outro lado, como um dos poucos espaços de apoio para aqueles que não têm tal opção.

Essa necessidade de apoio no uso de sua língua materna é sinalizada pelos próprios alunos, a partir da constatação de que a produção e a circulação de conhecimento na Universidade requerem um uso qualificado da Língua Portuguesa: *“de que adiantam estatísticas e gráficos relevantes se eu não conseguir argumentar pra sociedade sobre eles?”*, afirmou Pedro, no primeiro encontro do PAG-LP em 2015/2⁷⁶.

No entendimento de Silva (2015, p.25), *“É por ser efeito de linguagem e estar nessa relação de alteridade com o outro da cultura que o homem busca respostas para o que considera que lhe falta. Por isso, continua a convocar o outro a lhe dar um lugar de enunciação e a lhe apoiar [...]”*. Essa necessidade de apoio sinalizada por Pedro é também a referida por Geison, aluno do 3º semestre do Curso de Bacharelado em Geografia. Defrontando-se com a necessidade de produzir artigos científicos, Geison compartilhou com a turma, também no primeiro encontro em 2015/2, a ideia consensual de que *“uma imagem já diz tudo”*, mas que ele não pode simplesmente *“pegar a imagem gerada por um satélite e jogar no artigo”*. A necessidade de textualizar essa imagem é reforçada pelo seu desejo de *“fazer diálogo com o social”*, isto é, de ultrapassar os muros da Academia. Nas palavras do aluno:

“[...] a minha tendência é fazer diálogo com o social, né. E esse é o desafio. Pra fazer esse diálogo, eu tenho que me fazer entender. Uma imagem já diz tudo, como se diz por aí. Mas só que eu tenho que fazer essa tradução.”

⁷⁶ Parte desse encontro foi registrada em áudio, o que possibilitou que os relatos orais fossem textualizados por escrito a seguir.

Tal depoimento demonstra que saber manejar a língua – evidenciada como interpretante de todos os sistemas semiológicos – não só se faz imprescindível para o cumprimento das atividades acadêmicas, mas também para o desenvolvimento de um profissional que intencione, por meio desse “diálogo”, atuar nas variadas demandas sociais que estejam relacionadas com o seu campo de atuação.

Por isso, consideramos que a relevância do Programa não é apenas acadêmica, mas também social. Ao possibilitar aos alunos o aprimoramento no uso da sua língua materna, o PAG contribui para fortalecer a *identidade* desses alunos, identidade que se constitui *na e pela* linguagem. Como afirma Benveniste (1958/2005), “Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*.” Logo, pela condição do diálogo, evidencia-se o fundamento linguístico da *subjetividade*: *eu* se define na sua individualidade em uma relação de contraste com o *outro*, com a sociedade. É, pois, pelo exercício da língua, que nós e os alunos nos singularizamos como falantes e escreventes, como graduandos, como professores, como futuros profissionais, como cidadãos.

Assim, pensamos que o PAG favorece, também, o exercício da cidadania, pois o aluno pode participar, com mais propriedade e confiança, das variadas situações letradas – tão valorizadas – na sociedade. É nessa direção que o PAG-LP projeta sua atuação, ofertando aos alunos apoio em atividades linguísticas que os qualifiquem como leitores, ouvintes, falantes e escreventes, o que não se restringe às situações letradas na Academia.

Em vista de ser esse programa o espaço que propiciou a coleta de dados para esta tese, descrevemos brevemente, no item a seguir, sua organização e seu funcionamento⁷⁷.

3.1.1 Da organização do Programa de Apoio à Graduação: PAG-Língua Portuguesa

Devido à sua natureza de programa de apoio aos alunos da graduação, o PAG apresenta uma organização singular que o difere das disciplinas de Língua Portuguesa da Universidade, cujas *exigências* e, até mesmo, determinadas burocracias limitam certas práticas pedagógicas.

Benveniste mesmo já havia discorrido a respeito dessas exigências em entrevista a Pierre Daix (cf. *Estruturalismo e Linguística*, 1968a/2006). Este, considerando *o universitário que Benveniste era*, questionou-o a respeito do ensino da Linguística na Universidade, e parte

⁷⁷ Além desse motivo, tal apresentação do Programa justifica-se pelo fato de a aluna evocar, em seus discursos, práticas de uso da língua que remetem ao PAG-LP, como será possível verificar no Capítulo 4.

da resposta de Benveniste evoca a sua visão acerca da instituição universitária e das práticas nela instauradas. Disse ele: “Na Universidade arrasta-se um peso muito pesado; está-se (ou se estava) submetido, não sei o que permanecerá, a restrições arcaicas, as dos exames, dos programas, etc.” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 26).

A essa noção, que se assemelha, em muito, ao modo como o Ensino Superior é estruturado no Brasil, Benveniste contrapõe a experiência singular que ele vivenciava no *Collège de France*, onde atuava:

Eu estou, o senhor sabe, no Collège de France, onde se tem, deste ponto de vista, uma liberdade completa pelo fato de não se estar sujeito a nenhum programa e que, ao contrário, não é necessário que um curso seja repetido nunca, e pelo fato de que não se tem também responsabilidade de exames, de atribuição de títulos, de que não se é responsável senão face à ciência e a si mesmo. (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 26).

É no espírito dessa última acepção de prática pedagógica que, podemos dizer, insere-se o PAG-LP: há a liberdade de não estar sujeito a uma ementa ou a um programa fixo, de não ser necessário repetir o curso, de não haver exames e atribuições de conceitos.

O Programa é estruturado em oficinas que, por sua vez, são organizadas em *módulos*, reeditados a cada semestre. Não há a obrigatoriedade de ofertar, a cada semestre, sempre as mesmas oficinas nos mesmos módulos. A cada ciclo, repensamos as atividades e reorganizamos as propostas pedagógicas em função das experiências vivenciadas com os alunos. Além disso, o aluno possui certa liberdade na frequência dos encontros: ainda que cursar os módulos em sequência seja o *ideal*, o aluno pode escolher participar de toda a oficina ou escolher aqueles módulos que mais lhe interessam. Não há a aplicação de qualquer tipo de prova ou de exame para a conclusão das oficinas, tampouco o uso de conceitos como *aprovado* ou *reprovado*. Ao final, o aluno recebe um atestado de participação na oficina.

Nesse sentido, pensamos que somos responsáveis, como diz Benveniste, senão face à ciência, aos alunos e a nós mesmos.

E, com essa *responsabilidade*, a professora Carmem Luci da Costa Silva, pesquisadora que propôs a oficina de Língua Portuguesa, coordena os trabalhos do PAG-LP, cujos pressupostos teórico-metodológicos serão brevemente expostos neste trabalho, apenas para o leitor apreender o funcionamento das oficinas e compreender por que esse espaço de enunciação é tão singular.

Para tanto, recuperamos três pontos de ancoragem que consideramos definidores da nossa prática. O primeiro é aquele que considera o princípio da *intersubjetividade*, condição

da experiência humana da inscrição na linguagem: constituímos-nos como *eu* em vista de um *tu*. Esse postulado enunciativo benvenistiano coloca em primeiro plano a dimensão interlocutiva da mobilização da língua: ao nos apropriarmos da língua e enunciarmos, suscitamos uma outra enunciação de retorno.⁷⁸

Assim, o segundo ponto de ancoragem encaminha-nos a considerar o *texto*, materialidade enunciativa falada ou escrita, como centro de nossas atividades. De um modo mais amplo, consideramos as diretrizes dos documentos oficiais que tratam do ensino de língua materna no país e no nosso estado: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) e os *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (RC's). Apesar de serem dirigidos ao ensino escolar, os documentos propõem diretrizes relevantes que podem ser estendidos a qualquer nível de ensino.

Dos PCN's, destacamos a diretriz de que o objetivo do ensino de língua materna deve residir no desenvolvimento da *competência discursiva* do aluno, o que coloca o *texto* no centro desse ensino. Para abordá-lo, deve-se considerar a tríade *uso-reflexão-uso*, ou seja, parte-se da língua em uso para, em seguida, refletir sobre esse uso e, posteriormente, engendrar um novo uso da língua. Também nos RC's (2009), o texto é apresentado como um dos conceitos estruturantes da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, configurando-se, portanto, como ponto de partida e de chegada no âmbito dos estudos da linguagem.

Levando em conta esses conceitos basilares, as oficinas do PAG-LP buscam desenvolver e aprimorar os três níveis de competência postulados pelos PCN's, que se consubstanciam no *estudo do texto* e, posteriormente, em sua *produção oral* ou *escrita*: a *interativa*, atrelada ao processo de interlocução; a *gramatical*, atrelada ao funcionamento da língua; e a *textual*, atrelada ao funcionamento do texto-discurso. As tarefas que o aluno realiza, portanto, estão centradas em atividades de leitura e análise de textos e em escrita e reescrita de textos⁷⁹.

Aqui, destacamos o terceiro ponto de ancoragem de nosso trabalho, inspirado na proposta de Paulo Guedes (2009), professor do Instituto de Letras da UFRGS que, ao longo de seus anos de docência, desenvolveu uma metodologia singular de trabalho com o texto: o aluno é convocado a produzir um texto escrito e, posteriormente, lê-lo em voz alta na sala de

⁷⁸ Cabe referir que, ainda que o primeiro ponto de ancoragem esteja atrelado a um ponto de vista enunciativo benvenistiano, o que revela uma certa filiação teórica dos pesquisadores, quando na posição de professores, para a abordagem da língua em uso, logo, do *texto*, valemo-nos de diferentes perspectivas teóricas que se colocam em *relação de complementaridade*.

⁷⁹ Na dissertação de mestrado de Juchem (2012), orientada pela professora Dra. Carmem Luci da Costa Silva, é possível encontrar uma discussão acerca da metodologia de escrita-reescrita do PAG-LP.

aula, materializando o leitor pressuposto, quando da escritura, em *ouvintes* – para além da figura do professor, portanto.

Inspiramo-nos nessa proposta para apresentar aos alunos do PAG-LP situações de escrita que os convoquem a enunciar. Em casa ou em aula, os alunos produzem esses textos, os quais são – por vezes, a depender da proposta – lidos em voz alta pelo aluno na turma e comentados pela equipe – que, como referimos, é composta por pós-graduandos do PPG-Letras/UFRGS, que atuam como professores nas oficinas, e por graduandos do curso de Letras/UFRGS, que atuam como monitores – e pelos colegas. Nessa interlocução, os comentários ou apontamentos feitos não possuem caráter corretivo, mas *contributivo*, para que o aluno possa aprimorar seu texto a fim de atender à finalidade interlocutiva que (n)ele (se) propõe.

Frequentemente, esse momento da *oralização do escrito*⁸⁰ é referido pelos alunos, no decorrer da oficina, como definidor de um movimento de *dar-se conta* do papel interlocutivo que a escrita promove, o que, em termos enunciativos, entendemos como a percepção do princípio intersubjetivo como condição para o diálogo e a percepção das especificidades do quadro figurativo da enunciação escrita em relação à falada (*eu-tu/ele-aqui-agora*) – e, com esta, das exigências de organização linguístico-discursiva que decorrem da mobilização da língua de uma ou de outra maneira.

Nessa linha, pensamos que um diferencial do programa esteja atrelado, sobretudo, ao modo como se dá a operacionalização do trabalho com o texto⁸¹. Por isso, assim como a inquietação que deu origem a esta tese surgiu nesse Programa, também o recorte para a seleção dos dados dele advém, porque o consideramos um espaço privilegiado para visualizar de que modo podem ocorrer *passagens stricto sensu* no discurso da aluna, agora imersa nesta outra posição social, a de graduanda.

3.1.2 Do encontro dos *e* com os parceiros de alocação

Como apresentado na Introdução desta tese, meu ingresso na equipe do PAG-LP deu-se em 2010 e, desde então, esse espaço de interlocução tem sido definidor para minhas práticas de pesquisa e de docência. Posso dizer que isso se deve, primeiro, aos aspectos

⁸⁰ O termo, também empregado em outros campos de estudo, é recuperado, sob um viés enunciativo, em Juchem (2012), quando a pesquisadora trata da metodologia desenvolvida no Programa, a partir da proposta de Guedes (2009).

⁸¹ Tal aspecto é, também, ressaltado por Silva e Nunes (2013), em artigo em que apresentam detalhadamente a organização modular do PAG-LP.

teórico, metodológico e pedagógicos que foram descritos na subseção anterior e, segundo, ao modo como a equipe planeja as atividades, em geral coletivamente, possibilitando uma constante reflexão, sobretudo, sobre o *fazer docente*.

Essa reflexão, construída em diálogo com os diferentes integrantes da equipe e com a coordenadora, tem produzido *efeitos* na constituição de uma atuação que *faça sentido* para mim, para nós, como equipe, e para os alunos de nossas oficinas, que lá estão aos sábados pela manhã movidos por um desejo intenso de aprimorar sua relação com a língua. *Fazer sentido* a ponto de transformar aulas em *encontros*: encontros como ato de nos reunirmos a cada sábado para significarmos nossa língua materna nas diferentes instâncias em que somos convocados a nos constituirmos; encontros como reunião de anseios e expectativas que nos conduzem a outro encontro, o da experiência de cada um de (re)descobrir-se e, enfim, de encontrar-se ao encontrar um modo de ser e estar com sua língua materna.

São sobre esses encontros (e desencontros) que o primeiro dia da oficina do PAG versa, a fim de recuperar uma história de enunciações que possa ser (re)significada. Por isso, neste primeiro dia, os participantes são convocados a verbalizar ao grupo: qual seu nome? Seu curso? O que motiva sua vinda ao PAG? Que expectativas e anseios você tem?

E foi já no primeiro dia do PAG de 2015/2⁸² que *encontrei* meus *parceiros de alocação* para esta pesquisa. Falemos desses *encontros*.

Sábado, nove horas da manhã, o aroma do café se espalhava na sala de aula, enquanto a equipe se organizava e os alunos chegavam. O relógio, teimando em ser pontual, assinalava o início de mais um semestre do PAG. Rompendo o burburinho, ecoou a voz da coordenadora, que anunciou o começo das atividades. A equipe se apresentou e, em seguida, a palavra foi tomada pelos alunos. Papel e caneta na mão, ouvido atento e alguns minutos depois, eu já sabia que havia encontrado meus parceiros para esta pesquisa.

“Eu estou embebecida com a dimensão que a universidade te traz. Eu sinto cheiro de universidade. Mas eu não estou preparada pra escrever academicamente.” (Paula, 48 anos, Arquivologia, 2º semestre).

“Quando eu comecei [a graduação], eu não tinha as ferramentas ainda. Mas hoje eu já escrevo, só que burocraticamente.” (Luís Henrique, 20 anos, História, 4º semestre).

“E o meu objetivo principal aqui, como é o de muitos, é poder aprimorar essa técnica e esse domínio da escrita. Só que diferente do que vocês falaram, o meu curso é um curso que não trabalha a escrita e a leitura ao longo da graduação, é

⁸² Como referido, parte desse encontro foi registrado em áudio, o que possibilitou que os relatos orais fossem textualizados por escrito a seguir.

basicamente projetos. Só que assim como a gente precisa conceber um projeto a gente precisa defender esse projeto. Mas os professores não cobram que a gente escreva as nossas tomadas de decisões. Só que... claro que vai chegar TCC, tu vai ter que botar isso em palavras. [...] A nossa linguagem é principalmente gráfica, mas necessita também dessa outra maneira de comunicação.” (Sofia, 21 anos, Arquitetura e Urbanismo, 4º semestre).

Até este momento, o das apresentações pessoais, eu ainda não havia definido o modo como faria a seleção dos participantes da pesquisa – se desenvolveria uma atividade específica em aula para realizar alguma espécie de triagem, se partiria do primeiro texto que eles fariam em aula, se utilizaria como base a redação do vestibular, enfim, as possibilidades eram muitas, pois ainda estava em processo de concepção teórica da tese. Mas as primeiras falas, reproduzidas acima, quando da apresentação desses alunos, colocaram-se como *interrogantes* para mim, porque evocaram o único critério que eu, até então, já com o olhar moldado pelas *passagens*, havia delineado para a seleção de um possível participante para a pesquisa: *o aluno deveria demonstrar percepção sobre alguma especificidade na sua relação com a língua antes e após o seu ingresso na Universidade.*

E isso se percebe, de modo significativo, nas falas desses três alunos: Paula confessa a sua falta de apreensão da cultura acadêmica que rege a prática escrita nesse espaço; Luís Henrique declara que apreendeu essa cultura – pois “agora” tem “as ferramentas” –, mas seus textos apresentam um viés burocrático, o que compreendemos como um texto que apenas é formulado para cumprir tarefas e, por isso, redigido com distanciamento; e, por fim, Sofia, analisa as singularidades do uso da linguagem verbal e não verbal em seu curso, denunciando o valor da língua como interpretante dos outros sistemas semiológicos.

Embora tenham sido as falas desses três alunos, em especial, as que me mobilizaram, o conjunto dos depoimentos daquele dia me levou a constatar que os alunos mais em início de seu curso, como Paula, geralmente, mantêm-se ainda no nível da *percepção* acerca de diferenças em relação ao emprego da língua antes e após o ingresso na Universidade. Já os alunos que avançaram em seus cursos não apenas indicam a percepção de tais mudanças, mas desenvolvem uma *reflexão* acerca delas, posicionando-se, também eles, no lugar de *analistas de linguagem* (FARIAS, 2014), como Luís Henrique e Sofia.

Então, Paula, Luís Henrique e Sofia foram convidados a participar da pesquisa e, prontamente, aceitaram. De antemão, salientamos que, ainda que tivéssemos o desejo de, neste estudo, tratar dos três casos – pois, de fato, realizamos o processo de coleta com os três participantes –, optamos por mergulhar apenas no de Sofia, a aluna da Arquitetura. A

justificativa para tanto se ancora no fato de que, por meio dos dados provenientes da situação de coleta com essa aluna, podemos responder tanto negativa quanto positivamente à questão norteadora de nosso estudo (cf. Capítulo 4).

No próximo item, portanto, apresentamos esse processo de coleta e a natureza dos dados coletados.

3.2 O tempo da coleta dos dados: os movimentos de passagem em foco

O intento de examinar os *movimentos de passagem*, isto é, como as passagens *lato e stricto sensu* situam-se *no e pelo* discurso, levou-nos a delimitar situações enunciativas para a coleta dos dados: o *relato oral* e a *redação* produzida para o Concurso Vestibular, com sua posterior nova escrita, os quais foram coletados em duas situações, como será descrito ao longo desta seção.

A opção pelo relato deu-se em virtude do experienciado no primeiro encontro do PAG-LP, quando, nas apresentações pessoais, os alunos discursivizaram, via relato oral, as suas relações com a língua, com os parceiros de alocação, com a cultura acadêmica, instaurando-as como *referência* no discurso e, assim, significando as *mudanças* que percebiam entre o período escolar e o universitário. Já a opção pela redação produzida para o Concurso Vestibular deu-se em virtude de esta materializar tais relações em um período anterior ao universitário, “carregando” os vestígios da história escolar.

Tanto pelo relato quanto pelas redações, consideramos que a aluna, fazendo sua passagem de locutor a sujeito, (re)constitui no tempo da língua os acontecimentos experienciados no tempo crônico, tal como o fez o nosso alferes, Jacobina. As passagens *lato sensu*, assim, são (re)produzidas *na e pela* linguagem, instaurando-se como referência no discurso e denunciando a renovação da inscrição do sujeito na linguagem.

Por isso, o discurso assume a dupla função de que fala Benveniste (1963/2005, p. 26): “para o locutor representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade.” Ao “fazer renascer pelo discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 26), (re)significando-o na situação de troca e de diálogo no espaço-tempo da universidade, o aluno se constitui como sujeito, marcando sua nova posição de locutor ao denunciar sua renovada relação com a língua, com o outro, com o mundo.

E isso é possibilitado pelo funcionamento simbólico da linguagem, que, de acordo com Benveniste (1963/2005, p. 30), é organizado em dois planos: material e imaterial. De um

lado, sendo vocalizada e percebida pelo aparelho auditivo, como fato físico, a linguagem “presta-se à observação, à descrição e ao registro”; de outro, comunica os significados, “substituindo os acontecimentos ou as experiências pela sua ‘evocação’”.

Dessa maneira, pela “evocação”, o aluno insere seu discurso no mundo, via relato ou via escrita da redação, e singulariza as passagens de uma posição de locutor a outra, historicizando-se como sujeito de linguagem. Assim, ambos constituem-se como “testemunho” de sua *história de enunciações* e dos *movimentos de passagem* que se operam quando assume a língua para implantar o outro diante de si e para referir. Como sinaliza Benveniste, em *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005), ao tratar do fundamento linguístico da subjetividade:

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. Se quisermos refletir bem sobre isso, **veremos que não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo.** (BENVENISTE, 1956b/2005, p.288, grifo negrito nosso).

Esse *testemunho da identidade do sujeito*, o sabemos, não é denunciado apenas pelo indicador de pessoa, mas pelo discurso todo, já que este, em se tratando sempre de uma apropriação individual da língua, de um arranjo singular de forma e sentido (cf. item 2.3), é um *índice global de subjetividade* (DESSONS, 2006).

Assim, com os movimentos de passagem em foco, propusemos a realização de duas *interlocuções orais* com a aluna, de forma a convocá-la a *relatar*: uma interlocução oral no início das atividades do PAG-LP (relato 1) e outra após sua conclusão (relato 2), a fim de, colocando esses relatos em relação, examinar os *movimentos de passagem* de um a outro quanto ao modo como o locutor se constitui como sujeito ao evocar a situação *lato sensu* para produzir a referência no discurso e se instaurar em uma renovada posição de locutor.

Essas interlocuções foram gravadas em áudio.

A *primeira interlocução* foi realizada, então, no início das atividades do PAG-LP em 2015/2. Nessa interlocução, a aluna foi convocada a discorrer sobre o acontecimento de seu ingresso no Ensino Superior, balizado pela escrita que autoriza a sua entrada nesse espaço – a redação do concurso vestibular, e sobre a sua relação com a língua nas instâncias escolar e universitária.

Esses temas foram transpostos para quatro perguntas simples, transcritas no quadro a seguir. A primeira pergunta foi feita formalmente à aluna no início da interlocução; as demais foram entremeadas ao nosso diálogo.

Quadro 4 – Questões da primeira interlocução oral

Interlocução 1 → Relato 1

- (a) Como se deu seu ingresso na Universidade?
- (b) Como foi, para você, escrever a redação para o Vestibular?
- (c) Você costumava produzir *textos* na época escolar? E agora?
- (d) Como você percebe a sua relação com a *língua* na época da Escola e na da Universidade?

Fonte: Elaborado pela autora.

A *segunda interlocução*, findada a participação da aluna no PAG-LP, foi realizada no início do semestre de 2016/1. Nessa interlocução, por sua vez, a aluna foi convocada a discorrer sobre a sua relação com a língua após a conclusão da oficina do PAG-LP em 2015/2 e sobre sua relação com os universos acadêmico e profissional, temas que foram transpostos para três perguntas simples. Como na interlocução anterior, a primeira pergunta foi feita formalmente à aluna no início da interlocução, e as demais foram entremeadas ao nosso diálogo.

Quadro 5 – Questões da segunda interlocução oral

Interlocução 2 → Relato 2

- (a) Como você percebe a sua relação com a *língua* antes e após a sua participação no *PAG-LP*?
- (b) Você tem participado de outras atividades além das próprias aulas do seu Curso?
- (c) Você tem estabelecido algum contato com o mercado profissional em que deseja atuar?

Fonte: Elaborado pela autora.

Além de nos voltarmos ao relato produzido nessas interlocuções, julgamos relevante examinar a *redação* produzida para o Concurso Vestibular, que, como referimos, materializa uma experiência de escrita antes do ingresso na Universidade e, assim, carrega os vestígios da

história escolar. Dessa maneira, findada a primeira interlocução oral, solicitamos à Comissão Permanente de Seleção (COPERSE-UFRGS) o acesso à redação produzida pela aluna, o que nos foi concedido.

A proposta de redação do ano em que a aluna prestou o Vestibular era a que versava sobre o livro que o vestibulando considerava como “o seu clássico” (Quadro 6).

Quadro 6 – Proposta de Redação: Concurso Vestibular UFRGS/2014

PROVA DE REDAÇÃO (UFRGS-2014)

O que faz de uma obra um *clássico*, na nossa cultura? Essa pergunta pode receber diferentes respostas, que enfocam desde aspectos sociológicos e estéticos, até políticos e epistemológicos.

Na literatura, *clássico*, por vezes, designa os escritores que atingiram a maturidade literária; por outras, os escritores modelares; também pode designar apenas os escritores da literatura latina ou grega; e, ainda, aparece na antítese clássico/romântico.

Segundo a filósofa Carolina Araújo, “o clássico se mantém de dois modos: como a referência acadêmica essencial à formação e como a reinvenção do passado que supõe essa referência e amplia-a, introduzindo o novo”. Coexistem, no *clássico*, portanto, o passado e o presente.

O escritor Ítalo Calvino acredita que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”, e acrescenta: “dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado”.

Como é possível ver, *clássico*, hoje em dia, é uma palavra que pode ter vários sentidos. Existem livros que tiveram grande contribuição para a sociedade como um todo e, por isso, tornaram-se *clássicos* da literatura. Existem, também, aqueles que fazem a mesma diferença revolucionária para uma pessoa em particular, passando assim a ser **o seu clássico**. Isso quer dizer que todo mundo tem seu próprio *clássico*, mesmo que, para o senso comum, ele não seja tão *clássico* assim. Todo mundo tem aquele livro que leu e ficou guardado carinhosamente na memória; aquele que leu mais de uma vez, mais de duas vezes, repetidas vezes ao longo da vida; aquele que tem lugar permanente e cativo na estante ou na mesa de cabeceira. Nessa perspectiva, quem diz o que é *clássico* é você mesmo, pois, como lembra, ainda, Calvino, “os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor”.

ARAÚJO, Carolina. O clássico como problema. *Poiésis*, n. 11, p.11-24, nov. 2008.
Adaptado de: Qual o seu clássico? Disponível em: < <http://blog.estantevirtual.com.br/2010/11/17/qual-seu-livro-classico/> > . Acesso em: 20 nov. 2013.

Considerando que um livro clássico, **o seu clássico**, é aquele que nunca saiu da sua cabeça, aquele que você sempre pensa em voltar a ler, aquele que você recomendaria ao seu melhor amigo,

- **identifique** um livro que seja **o seu clássico**;
- **explique** por que ele mereceu esse lugar em sua vida;
- **apresente** argumentos que justifiquem sua escolha;
- **redija** uma dissertação, defendendo seu ponto de vista.

Instruções

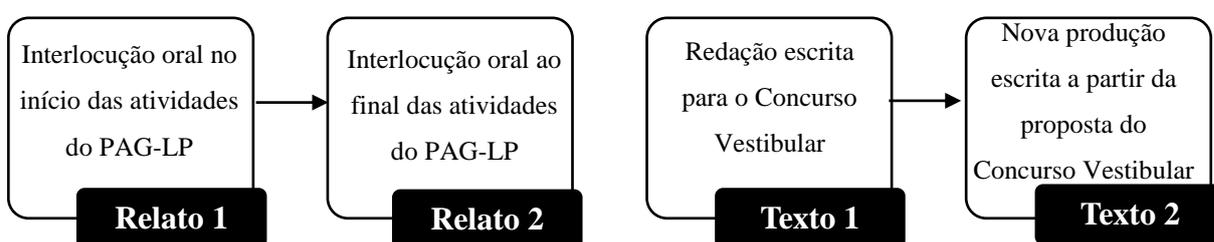
A versão final do seu texto deve:

- 1 – conter um título na linha destinada a esse fim;
- 2 – ter a extensão **mínima de 30 linhas**, excluído o título – aquém disso, seu texto não será avaliado –, e **máxima de 50 linhas**. Segmentos emendados, ou rasurados, ou repetidos, ou linhas em branco terão esses espaços descontados do cômputo total de linhas.
- 3 – ser escrita, na folha definitiva, à caneta e com letra legível, de tamanho regular.

Ao final da segunda interlocução oral com a aluna, solicitamos que ela produzisse um *novo texto* como resposta a essa mesma proposta, configurando uma experiência de escrita no espaço da Universidade após a conclusão do PAG-LP. Algumas semanas após essa interlocução, a aluna encaminhou-me o novo texto por *e-mail*.

Portanto, constituem o *corpus* desta tese dois relatos orais e dois textos escritos. O diagrama a seguir sintetiza a natureza desses dados.

Diagrama 3 – Natureza dos dados coletados



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse conjunto de discursos orais e escritos, buscamos examinar como a aluna, agora na posição social de graduanda, produz, *no* e *pelo* relato, referências sobre sua passagem *lato sensu*, a de aluna de ensino médio para graduanda, sobre suas relações com a língua e com o outro em um novo lugar social e como esse movimento de passagem se reflete em sua posição de locutor tanto no relato quanto no novo texto escrito, provocando mudanças na maneira como se constitui como sujeito. Portanto, serão postos *em relação* o relato 1 e o relato 2, e o texto 1 (redação do Vestibular) e o texto 2 (novo texto para a proposta), com foco para os *movimentos de passagem* que serão examinados *no* e *pelo* discurso oral e discurso escrito da aluna.

Para tanto, na próxima subseção, delineamos os *fundamentos metodológicos* para sua abordagem.

3.3 Do tempo da coleta dos dados ao tempo da análise dos fatos: fundamentos metodológicos

Para fazer a travessia do tempo da coleta dos dados para o tempo da análise dos fatos, torna-se necessário, primeiro, esclarecer o modo como pretendemos fazer essa travessia.

Para isso, recuperamos o dizer de Nunes (2012), que, na linha do que defende Silva (2007, 2009), apresenta dois processos como necessários para a constituição de um *corpus* cujo tratamento tenha base enunciativa: “(1) a *representação* dos *atos* de transformação da língua em discurso na forma de textos, transcrições, etc., isto é, a representação da enunciação em um conjunto de *dados* e (2) a *conversão* desses *dados* em *fatos*, aptos a serem analisados.” (NUNES, 2012, p. 122, grifos da autora).

O primeiro ponto foi por nós parcialmente contextualizado (cf. 3.2), no que se refere ao modo como os dados foram coletados. No entanto, como se trata de dados orais, torna-se necessário transcrevê-los para fins deste estudo, ou seja, transpô-los para a modalidade escrita da língua. Nessa transposição, está implicado o ponto de vista do pesquisador, que ouve o dado e escolhe os caracteres para registrá-lo por escrito, transformando-o em um *fato enunciativo*.

Nesse sentido, Silva (2009, p. 280, grifos da autora) compreende que, “ao atualizar o dado oral (*ele*) por meio de um *gesto interpretativo*, o locutor-transcritor inscreve uma escrita marcada e evidencia a subjetividade constitutiva de todo ato enunciativo”. A transcrição é, portanto, uma enunciação que advém de outra enunciação. Há, nesse *processo*, já uma *perda*, porque o analista não pode apreender o todo, dizer o todo, assim como não poderá analisar o todo do sentido (SILVA, 2009). Há sempre algo que lhe escapa, e isso é constitutivo tanto do ato de transcrever quanto do próprio ato de analisar.

Cabe ressaltar que, como a finalidade de nosso estudo não requer atenção aos aspectos fonéticos, não haverá indicações nessa direção. A transcrição do relato estará atenta ao sentido atualizado em palavras, sendo o recurso à pontuação empregado em atenção ao ritmo que a aluna dá à sua fala e às entonações produzidas. Quando necessário assinalar alguma entonação específica, como a ênfase ascendente em algum vocábulo, o termo será grafado em CAIXA ALTA; quando necessário algum comentário contextualizador, este será feito entre colchetes [].

Desse modo, o aspecto vocal da enunciação comparece nos dados transcritos por intermédio do próprio movimento interpretativo do alocutário-pesquisador, que reconstitui o *sentido* sintagmatizado pelo locutor tanto pelas *formas* que a enunciação comanda, quanto pelas *funções sintáticas*, como explica Benveniste em *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006). Assim, no relato, *asserção*, *interrogação*, *intimação* são apreendidas não só pela imbricação *forma-sentido*, mas também pelo aspecto vocal da *entonação*.

Por isso, ao transcrever o dado oral com atenção a esses aspectos, o pesquisador já produz uma interpretação, transpondo os dados a fatos de análise. E como essa interpretação constitui a transcrição, esta é já um princípio de análise.

Importa, ainda, salientar que o analista não está implicado apenas na transcrição do dado a fato. Quando expusemos, por exemplo, a eleição do relato como um modo para a aluna enunciar, já denunciámos que também o próprio modo de gerar o discurso para análise está predeterminado pelo nosso ponto de vista. Benveniste, “mais saussuriano ainda que Saussure”, como sabiamente assinala Normand (2009, p. 101), desde sempre nos alertou e bem demonstrou em suas análises: “a realidade do objeto não era [é] separável do método próprio para defini-lo” (BENVENISTE, 1962/2005, p. 127). E o método é, também ele, definido pelo analista.

Ao apresentar tais aspectos, já discorreremos em relação ao segundo item sinalizado por Nunes (2012): a conversão dos dados em fatos. Essa passagem dá-se quando o pesquisador *recorta* aquilo que dá corpo à sua análise, o que exige, antes, que delimite os critérios para tanto. É Benveniste, novamente, quem nos orienta:

Quando estudamos com espírito científico um objeto como a linguagem, bem depressa se evidencia que todas as questões se propõem ao mesmo tempo a propósito de cada fato linguístico, e que se propõem em primeiro lugar relativamente ao que se deve admitir como *fato*, isto é, aos critérios que o definem como tal. (BENVENISTE, 1962/2005, p. 127, grifo do autor).

Os critérios que definem nossos *fatos linguísticos* ancoram-se no referencial teórico apresentado no Capítulo 2, a partir do qual delineamos, a seguir, o ponto de vista metodológico e analítico.

Como é sabido, não há, na teoria benvenistiana, a proposição explícita de um modelo de análise da língua (FLORES, 2008). No entanto, é possível, sim, derivar diretrizes que fundamentam um modo para abordar a língua em uso, em vista do objeto circunscrito pelo pesquisador.

O próprio caminho sinalizado por Benveniste em *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006, p. 83) configura uma dessas diretrizes, quando sinaliza que, “Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização.”

Partindo dessa diretriz, elencamos abaixo, em forma de síntese, alguns *fundamentos metodológicos*, os quais subsidiam a *escuta* e a *leitura* dos discursos da aluna a fim de respondermos, analiticamente, à questão proposta nesta tese: *efetuada a passagem do Ensino*

Médio ao Ensino Superior e a instauração do aluno em outra posição na sociedade, há a instauração em uma renovada posição de locutor no discurso?

Quadro 7 – Síntese dos fundamentos metodológicos

Síntese dos fundamentos metodológicos

- (1) Na enunciação, consideraremos o próprio *ato*, as *situações* em que se realiza e os *instrumentos* de realização.
- (2) Como a língua fornece os instrumentos que asseguram o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso, consideramos:
 - (2.1) o ato intersubjetivo de apropriação da língua: como o aluno faz sua passagem de locutor a sujeito, nos relatos orais e na escrita, em vista do alocutário que implanta;
 - (2.2) os *instrumentos* que possibilitam a apropriação da língua pelo locutor: que índices específicos (pessoa, tempo e espaço) e procedimentos acessórios (engendramentos das formas) o aluno sintagmatiza em seu discurso para constituir um *sentido*;
 - (2.3) o funcionamento (inter)subjetivo do discurso: como *eu* implanta o *tu*, pois é a acentuação da relação discursiva com o parceiro o que caracteriza a enunciação;
 - (2.4) o funcionamento referencial do discurso: como eu, implantando o tu, efetua a operação da referência, já que falar é *falar de* para expressar a sua relação com o mundo, com a sociedade, com as instâncias educacionais;
 - (2.5) a referência é parte integrante da enunciação: ao expressar sua relação com o mundo, o aluno se constitui como sujeito em relação dialética com o outro, com a sociedade.
- (3) O procedimento de análise é operacionalizado de modo global e analítico:
 - (3.1) de modo global, observam-se o ato (locutor e alocutário) e a situação criadora de referência;
 - (3.2) de modo analítico, o engendramento das formas instauradoras de sentido.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tais *fundamentos metodológicos*, interdependentes, possibilitarão examinar os discursos da aluna, verificando os *mecanismos* que engendram os movimentos de passagens e que denunciam como a aluna se situa, via funcionamento (inter)subjetivo e referencial de seu discurso, em relação à língua, ao outro e às instâncias em que estava e está inserida – escola, vestibular, universidade, PAG, dentre outras. Por intermédio desse funcionamento, pensamos

poder desvelar a dupla natureza a que se refere Benveniste, a individual e a social, que a linguagem funda no homem.

Frente a esse direcionamento, almejamos trazer à luz a singularidade da conjugação forma e sentido sintagmatizada na conversão da língua em discurso, considerando “como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’” e quais os “procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83), fundamentos pressupostos junto ao ato de conversão da língua em discurso referido no quadro anterior.

Nesse engendramento de formas, o sentido está na “totalidade da ideia percebida por uma compreensão global”, conforme atesta Benveniste (1966/2006, p. 232). Já o modo analítico centra-se “na composição e decomposição” do discurso em unidades que ganham “saliência” no funcionamento subjetivo e referencial do discurso. Por isso, a análise dos fatos linguísticos será realizada por duas vias: uma constituída pelo olhar global, a partir do qual destacaremos a totalidade da ideia percebida, que concebemos como a referência do discurso, e outra, pelo olhar analítico, a partir do qual destacaremos formas que ganham saliência para o locutor enunciar a sua posição.

Para auxiliar-nos no intento de trazer à luz tal singularidade, inspiramo-nos em alguns caminhos sinalizados por Ginzburg (2007) e por Normand (2009).

O historiador italiano Carlo Ginzburg, no clássico ensaio *Sinais: raízes de um paradigma indiciário* (2007), apresenta as *raízes* de um modelo epistemológico que se conhece por *paradigma indiciário* e que teve por base o método de Morelli, médico italiano que propôs um modo diferente de analisar quadros nos museus europeus a fim de atribuir-lhes a autoria correta e distingui-los das meras cópias. Tratava-se de observar não as características da escola a que cada artista se filiava – características mais visíveis e mais fáceis para serem imitadas –, mas os pormenores menos suscetíveis a influências dessas escolas. Esse *modus operandi* do conhecedor da arte assemelhar-se-ia, segundo Ginzburg, ao de um detetive, tal como Sherlock Holmes, que desvenda os mistérios dos crimes a partir de pistas não perceptíveis para a maioria.

Segundo entendemos, esse *fazer* tem muito a dizer ao analista da linguagem. Ginzburg, inclusive, é direto: disciplinas permeadas pela diacronia não podem deixar de se voltar para o *paradigma indiciário*. Isso porque o historiador sinaliza que, “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.”. Eis a essência do *paradigma indiciário*, que consiste em escrutinar as pistas menos visíveis, aquelas “aparentemente negligenciáveis”, o que podemos deslocar para nosso estudo: trata-se,

portanto, de buscar, pela escuta e pela leitura atenta dos relatos e dos textos escritos, neles identificar esses *indícios* e de deixar-se interrogar por eles, por *palavras que fazem ouvir interrogações*⁸³.

E como ouvi-las? Aqui, é Normand quem nos inspira. A pesquisadora sugere que o linguista deve voltar-se ao que *sobra*, ao *resto*, àquilo que causa um *estranhamento* no discurso – o que, em nosso entendimento, alinha-se ao paradigma indiciário sinalizado por Ginzburg. Normand (2009, p. 107) salienta: “É esse resto que será primeiramente escutado por quem tem uma terceira orelha um pouco mais sensível, quando de um emprego esquisito ou inesperado, e é também isso que convida a começar a análise.”

No entanto, a autora também assinala que nem sempre o locutor precisa “trapacear” a língua, criando “empregos esquisitos” para produzir “efeitos de sentido surpreendentes”. Também “os enunciados mais comuns [...] encerram uma potencialidade significativa que a análise pode tornar visível rompendo a complexidade das formas.” (NORMAND, 2009, p. 105).

Portanto, seja diante dos usos esquisitos e inesperados, seja diante dos mais comuns, a análise dependerá “menos de uma análise linguística (em princípio generalizável) do que de um comentário de texto cada vez particular.” (NORMAND, 2009, p. 181). É nessa trilha que seguimos: as análises que produziremos, no próximo capítulo, serão constituídas por *comentários de texto* que buscam evidenciar o modo como a aluna se apropria da língua instanciada na Universidade e, conseqüentemente, dos valores culturais que essa língua comporta, e como esse ato de apropriação (a enunciação), materializado no discurso (o enunciado), pode revelar a ocupação de uma renovada posição de locutor, em vista do novo lugar social que ocupa a aluna.

Tal *comentário de texto*, na visão de Normand (2009), assinala uma novidade: a de que se apoia na descrição dos “marcadores de enunciação”, que, conforme entendemos, denunciam o modo como o locutor enuncia. Tais elementos, que são analisados a partir dos *fundamentos metodológicos* que reunimos nesta seção, denunciam a presença do *homem na língua(gem)*, portanto, desvelam a dimensão antropológica do discurso.

Dito de outro modo, a análise do semântico (análise desta ou daquela unidade de discurso) associa uma análise semiótica do enunciado a um comentário sobre a situação cada vez particular da enunciação (tal sujeito, tal tempo, tal referente, tal interação, cujas marcas fazem parte da descrição semiótica); assim como todo

⁸³ A expressão é inspirada no artigo escrito pela professora e pesquisadora Marlene Teixeira, “Palavras para fazer ouvir interrogações” (*Organon*, Porto Alegre, n.40/41, 2006), e é aqui recuperada em sua homenagem.

comentário de texto, essa análise interpreta os enunciados, mas não pretende dizer tudo sobre seu sentido. (NORMAND, 2009, p. 182).

E não pretende dizer o todo porque, simplesmente, não há como dizer o todo. Há sempre algo da ordem do inapreensível.

Além disso, também o analista de linguagem é um locutor inserido em determinado tempo e espaço, o que faz com que a análise empreendida seja, também, um ato de enunciação. Como ato, essa análise é sempre singular, porque resulta da passagem desse locutor a sujeito pela mobilização individual da língua. Assim como a transcrição implica o analista, a análise, evidentemente, implica o analista.

A partir dessas palavras inspiradoras de Normand e de Ginzburg, retornamos ao próprio fazer de Benveniste, que, em um de seus relatórios de viagem, afirmou: “Analisando os termos que denominam a instituição e fazendo com que os informantes os comentem, pude formar, a respeito desses fatos culturais, uma noção mais racional e menos ‘exótica’ do que aquela hoje admitida.” (BENVENISTE, 2014, p. 220). Tomando também como inspiração esse sugestivo relato de Benveniste, buscamos observar como a aluna evoca os acontecimentos e as suas experiências de linguagem no discurso, valendo-nos de uma *terceira orelha* e da lente de um *paradigma indiciário*, com o intuito de, sob os efeitos atualizados no discurso, identificar os vestígios que proporcionem visualizar mudanças de posição no discurso.

Ao tomarmos esses relatos e textos escritos como *formas complexas do discurso* – que, como expusemos em 2.3, parecem remeter a *textos, obras* (FLORES; TEIXEIRA, 2013), sinalizados como objetos da análise *translinguística*, da *metassemântica* a que se refere Benveniste em *Semiologia da língua* (1969/2006) – e nelas mergulharmos analiticamente, levando em conta o funcionamento subjetivo e referencial do discurso, entendemos que nos aproximamos de um *fazer* que poder ser considerado *metassemântico*, porque construído sobre a semântica da enunciação.

Sendo essa uma possibilidade, Flores (2015, p. 94) argumenta que se chega a uma *antropologia*, no sentido mais literal de “conhecimento do homem”, quando se faz uma linguística do homem falante, isto é, “uma linguística que se interessa pelo que o homem diz da língua, sobre a língua, a respeito da língua, com a língua.” Essa antropologia, como bem salienta o autor, não prescinde da enunciação.

Nessa linha, apresenta-se também o argumento de Teixeira (2012b, p. 38) de que a teoria enunciativa, embora não deixe de estar inscrita no campo da Linguística, “transborda para o âmbito das relações entre linguagem e homem.”

Em virtude disso, a análise que se ancora nesses princípios não só permite descrever o funcionamento enunciativo da língua-discurso, mas permite compreender questões de natureza mais ampla, como as correlacionadas ao campo social, o que, segundo o nosso entendimento, evidencia a dimensão antropológica do discurso que teorizamos neste estudo e que, no capítulo a seguir, trazemos à luz analiticamente.

Da *escuta* e da *leitura* que interrogam para (re)significar, passemos ao tempo da análise dos fatos.

CAPÍTULO 4

VIVER É PASSAR, ENUNCIAR E TRILHAR: PORTOS DE PASSAGEM NA E PELA LINGUAGEM⁸⁴

Os fatos explicarão melhor os sentimentos: os fatos são tudo. A melhor definição do amor não vale um beijo de moça namorada; e, se bem me lembro, um filósofo antigo demonstrou o movimento andando. Vamos aos fatos.

Jacobina, em “O espelho”
Machado de Assis

Jacobina, mais uma vez, apresenta-se sábio em suas palavras, que podem ser deslocadas para a nossa pesquisa. Ao longo deste estudo, teorizamos a respeito das passagens, propondo um conceito para as mudanças de posição social (a passagem *lato sensu*), as quais podem refletir mudanças de posição no discurso (a *passagem stricto sensu*), ambas atualizadas *no e pelo discurso*. É chegado o momento de passar da teoria aos *fatos* e, inspirados no dizer de Jacobina, poderíamos nos arriscar a afirmar que “as melhores definições” de “passagens” não valem a experiência de “demonstrar” essas passagens operando no discurso. Vamos aos *fatos*.

Esses *fatos*, conforme explicitado no capítulo anterior, dizem respeito a *dois relatos orais* da aluna Sofia e *dois textos escritos* por ela, a *redação do vestibular* e um *novo texto a partir da mesma proposta do vestibular*. A partir desses fatos, buscamos verificar como a aluna se fundamenta como sujeito, apropriando-se da língua e dos dados culturais que ela traduz, em vista da necessidade de referir no espaço institucional em que se encontra, o universitário. Explorando o funcionamento subjetivo e referencial do discurso, interessa-nos examinar os *vestígios de mudanças*, que apontam para uma renovada posição de locutor no

⁸⁴ Título inspirado livremente na obra *Portos de Passagem*, de João Wanderley Geraldi (Editora WMF Martins Fontes).

discurso e que denunciam como a aluna se apropria de valores culturais próprios ao seu campo de saber e, conseqüentemente, como se individualiza em contraste com o *outro*.

Assim, considerando os *fundamentos teóricos* (cf. Capítulo 2) e *metodológicos* (cf. Capítulo 3), no item a seguir (4.1), exploraremos os *dois relatos orais* de Sofia, assinalando os mecanismos que instauram os *movimentos de passagem* no interior de cada um e de um a outro: *como a aluna se situa em relação às instâncias sociais*, ou seja, como as referências de passagens *lato sensu* são produzidas no discurso, instaurando mudanças na posição de locutor – *passagens stricto sensu*. Essa análise será subdividida em dois momentos: um global (4.1.1) e um analítico (4.1.2)

O mesmo itinerário será desenvolvido em relação à análise dos textos escritos (4.2), mas, nestes, os mecanismos de passagem serão abordados em relação ao modo como a aluna se relaciona com a proposta de redação para o Concurso Vestibular em dois tempos distintos. Essa análise também será efetuada de modo global (4.2.1) e analítico (4.2.2).

Por fim (4.3), uma breve síntese desse percurso é apresentada, recuperando as hipóteses traçadas na Introdução.

4.1 Do espaço-tempo da Escola ao espaço-tempo da Universidade: movimentos de passagem instanciados nos relatos

Neste subcapítulo, dividido em duas partes, apresentamos uma análise acerca dos relatos de Sofia, coletados a partir de duas interlocuções em dois momentos temporais distintos: uma no início da participação da aluna na oficina do PAG-LP e outra após a finalização dessa participação.

No primeiro relato, a aluna foi convocada a discorrer sobre as seguintes questões:

- (a) Como se deu seu ingresso na Universidade?
- (b) Como foi, para você, escrever a redação para o Vestibular?
- (c) Você costumava produzir *textos* na época escolar? E agora?
- (d) Como você percebe a sua relação com a *língua* na época da Escola e na da Universidade?

No segundo relato, as questões foram as seguintes:

- (a) Como você percebe a sua relação com a *língua* antes e após a sua participação no PAG-LP?
- (b) Você tem participado de outras atividades além das próprias aulas do seu Curso?

(c) Você tem estabelecido algum contato com o mercado profissional em que deseja atuar?

Neste subcapítulo, recortes de ambos os relatos serão explorados. Primeiro, de modo global (4.1.1), direcionando para a abordagem da referência constituída no discurso como lugar de *passagem stricto sensu*, com foco para o modo como as instituições sociais compõem no discurso da aluna. Depois, de modo analítico, (4.1.2), direcionando para a abordagem dos índices específicos de pessoa, espaço e tempo e dos procedimentos acessórios, de forma a verificar como os aspectos da vocalização, da semantização e do quadro figurativo engendram-se para o locutor evidenciar a sua posição como sujeito demarcado no discurso e, assim, situar-se em relação à referência e ao outro. Para essa etapa analítica, os fatos enunciativos são selecionados em relação às questões propostas nas interlocuções orais, primeiro, pela relação temática com a questão e, segundo, pela evocação de instâncias institucionais (passagens *lato sensu*).

A inter-relação, no tempo presente inerente à tomada da língua, dos índices específicos e dos procedimentos acessórios para a produção de sentidos nos dois relatos possibilita que o locutor marque a sua mudança de posição no discurso, e isso se estabelece em virtude de um “jogo” entre o tempo anterior e o tempo atual: *eu-tu/ele-aqui-agora(anterior)* e *eu-tu/ele-aqui-agora(atual)*.

Na primeira interlocução, o conjunto de questões propostas atualiza, como referências, instituições do campo educacional (Universidade, Vestibular, Escola), provocando a aluna a tratar, em seu relato, de sua presença nessas instituições em *tempos diferentes, anterior e atual*. As questões desse primeiro bloco trazem o movimento de passagem de um tempo anterior (ligado ao espaço da Escola) para um tempo atual (ligado ao espaço da Universidade). Com isso, a aluna é provocada a tratar, no seu discurso, dessa passagem de uma instituição a outra como referência e a instanciar a sua posição de locutor sobre essa passagem. O primeiro relato emerge a partir de tais questões, possibilitando, pelo jogo de inversibilidade, que a aluna coloque em foco a sua presença (e saída dos) nos espaços institucionais “evocados” pelas interrogações, enunciações que buscam “suscitar respostas”, em um processo de “dupla entrada” (BENVENISTE, 1970/2006, p.86). Por isso, as interrogações provocam a aluna a ocupar um lugar para enunciar a sua posição de locutor sobre passagens em instituições sociais.

Já o segundo bloco de questões, também nesse jogo de “dupla entrada” das interrogações, provoca a aluna a falar de outras presenças no *tempo atual* (ligados aos espaços

do curso de Arquitetura e da oficina do PAG), e a projetar-se num tempo futuro (ligado ao espaço do “mercado profissional”). Esses tempos manifestos, nessa dupla entrada – interrogações da entrevista e relatos produzidos como resposta a elas –, engendram-se nos discursos, resultantes da enunciação, “momento em que o acontecimento não é mais contemporâneo do discurso, deixa de ser presente e deve ser evocado pela memória, e o momento em que o acontecimento não é ainda presente, virá a sê-lo e se manifesta em prospecção.” (BENVENISTE, 1965/2006, p. 75).

O tempo também engendra os diferentes momentos desta pesquisa. No tempo atual da coleta de ambos os relatos, tempo contemporâneo à instância de discurso, Sofia implanta-me como sua parceira de alocação, constituindo-se subjetivamente como *eu* em seu discurso para falar dos temas a partir dos quais lhe convoco a ocupar um lugar na estrutura do diálogo. Porque provoco e concedo esse espaço de enunciação, ela insere no tempo da língua os acontecimentos que experienciou no tempo crônico, instaurando-os como referência em seu discurso (BENVENISTE, 1965/2006).

Pela inversibilidade que possibilita que cada locutor seja também um co-lutor, apto a referir e co-referir, em uma primeira instância, preencho meu espaço enunciativo pela *escuta*, no tempo presente da troca intersubjetiva com Sofia. Em uma segunda instância, na posição de *analista de linguagem* que transpõe os dados orais a *atos transcritos*, instauro-me, em outro tempo, como *ouvinte*, como *leitora*, implantando-me, também, como locutor que declara uma posição no discurso, pois são criadas referências a cada movimento de *inversibilidade*. Ao “ouvir” e “ler” a *construção linguística particular* que o relato de Sofia atualiza, busco (re)constituir o modo como a aluna faz sua passagem de locutor a sujeito, instanciando-se em relação à língua, ao *tu*, à sociedade, às instâncias educacionais em que estava e está inserida.

Com esses direcionamentos, passamos à análise global e analítica desses relatos.

4.1.1 Um olhar global para os relatos orais

Conforme já apresentado, foram duas as interlocuções orais estabelecidas com Sofia. Na primeira interlocução, em setembro de 2015, convoquei a aluna a discorrer sobre o acontecimento de seu ingresso na Universidade, sobre suas experiências de escrita antes e após essa passagem, inclusive sobre a Redação para o Concurso Vestibular. Essa *situação* lhe provocou a mobilizar a língua para, pelo discurso, manifestar a *sua* relação com o mundo.

Para *re-produzir* a sua realidade pela linguagem, fazendo “renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 26), a aluna passou a recuperar a sua *história de enunciações*, as experiências de linguagem que lhe permitiram situar-se na sociedade, evocando-as pela memória. A partir desse “olhar sobre os acontecimentos realizados” (BENVENISTE, 1965/2006, p. 71), no tempo crônico, Sofia trouxe-os para o tempo presente da enunciação, operando *passagens* de uma posição de locutor a outra. Nesses movimentos de passagem detemo-nos a seguir, observando a *referência* constituída no discurso como lugar de *passagens stricto sensu*.

Naquele período, em setembro de 2015, a aluna recém estava iniciando sua participação na oficina do PAG-LP, que, segundo ela, iria “*reforçar suas habilidades*” em relação à produção textual, já que, ao longo da formação escolar – sempre estudou em “*colégio público, estadual ou municipal, em Bento Gonçalves*” –, teve oportunidades para “*escrever redação, embora a cobrança tenha sido maior do 3º ano*”. Esse foi o ponto pelo qual iniciou seu relato. No entanto, afirmou que esse apreço pela escrita não influenciou a escolha de seu Curso. Foi assim que ela, então, passou tratar de seu primeiro ingresso na UFGRS: a graduação em Química.

Diante desse alocutário, que ocupa a posição social de *professora-pesquisadora*, é que Sofia implanta o “outro” diante de si e parece julgar relevante dar a conhecer os caminhos que percorreu até a Universidade. Por isso, retoma o seu ingresso na Química, curso cujas aulas frequentou apenas por três semanas, porque não se “identificou” com tal *universo*. No próximo item, o trecho em que Sofia relata tal passagem será analisado mais detalhadamente. De antemão, podemos perceber que a passagem *lato sensu*, a passagem de uma posição social a outra, autorizada pelo rito de passagem do vestibular, não é suficiente para que a aluna possa reconhecer-se como ocupando um novo lugar social e o “testemunho que dá de si mesmo” (BENVENISTE, 1956/2005, p. 288) é o de *desencontro indivíduo/sociedade* ou de *aluno/curso universitário*. Se é nessa relação mútua que se descobre o fundamento linguístico da subjetividade, conforme atesta Benveniste (1956/2005), o fundamentar-se como sujeito do locutor está atrelado a outro *espaço*, não ao espaço do curso de Química. Por isso, tendo deixado a Universidade após essa primeira passagem *lato sensu*, a aluna buscou apoio psicológico e redescobriu seu interesse por Arquitetura e Urbanismo.

A fim de preparar-se para enfrentar novamente o vestibular, Sofia matriculou-se em um *curso pré-vestibular*, que, segundo aponta nesse primeiro relato, foi a instituição responsável pelas grandes mudanças pelas quais passou: “*EU vejo uma diferença muito*

grande de como eu ERA e de como eu sou, depois do cursinho. Foi uma mudança muito grande.” A mudança a que se refere é tanto social, cultural quanto educacional, instrucional.

Ligada a esse contexto do *cursinho*, ainda nesse primeiro relato, Sofia explica sua visão do *vestibular* como um *jogo*: “*Pra mim, o vestibular é muito um jogo... e eles tão esperando já alguma coisa de ti*”, e, em função disso, relata como se organizou para estudar, por intermédio das orientações dadas no *cursinho*, como “*treinou*” para a escrita da Redação de Vestibular, testando inclusive vários formatos de letra e cores de caneta, como preto ou tons de azul, por pensar na banca de correção, que devia se deparar com textos com letras “*horríveis*”: “*Devaneio total, né?*”, interrogou-me para com ela concordar.

Após novamente ser aprovada no Vestibular, na terceira tentativa para Arquitetura e Urbanismo, e já iniciando o 4º semestre do Curso quando da ocasião da primeira interlocução oral para esta pesquisa, ela se dá conta de que o vestibular, antes um “*jogo*”, é “*só uma passagem*”, porque “*não prepara para toda a universidade*”: depois dele, é “*marco zero*”.

No interior do próprio relato inicial, vemos que há um deslocamento da *noção* a respeito do vestibular: no início, a *noção* de vestibular é atualizada como *jogo*, atrelado à reflexão sobre o *cursinho*, assim requerendo “*disciplina*”, “*treinamento*”, “*simulação dos processos*”; mais para o final, após tratar da Universidade, o vestibular passa a ser percebido como “*uma passagem*”.

Essa segunda acepção é recuperada no segundo relato. Na segunda interlocução oral, que ocorreu em abril de 2016, quando a convoquei a relatar sobre suas percepções quanto à sua relação com a língua, com a Universidade, mas tendo como marco a conclusão da sua participação na oficina do PAG-LP, a *noção* sobre a instância do vestibular como “*passagem*” é, inclusive, reforçada: “*Depois do vestibular, que abriu as portas pra universidade, muita coisa mudou [...].*”

O aspecto transformacional, antes legado ao *cursinho*, agora é depositado na esfera da Universidade, concebida como “*campo transformador*”. As variadas atividades nesse espaço são referidas com detalhamento – como a iniciação científica, o PAG-LP, as tarefas produzidas para disciplinas, a ausência de tarefas que envolvem produção textual em seu Curso, o espaço para discussões orais –, mostrando de que maneira possibilitaram que a aluna instaurasse novos modos de enunciação para se colocar em relação à sociedade.

Além de a instituição universitária ser colocada nessa “*posição*”, também ocorre a projeção desse aspecto para o mercado de trabalho, com o qual a aluna assevera ainda não ter tido contato: “*o mercado de trabalho é outro campo transformador*”.

Assim, percebemos, ainda que de modo global, como as instituições – escola, vestibular, cursinho, universidade – aparecem no relato via *referência* constituída como um lugar de *passagem stricto sensu*, ou seja, ao trazer essas instituições como passagens *lato* para seu discurso, elas revelam como instanciam *passagens stricto* (mudança de posição de locutor). É, nessa relação mútua aluno/universidade (cursos, disciplinas, oficinas etc.), que podemos verificar as mudanças de posição do locutor no discurso e o modo como fundamenta linguisticamente a subjetividade, questão a ser tratada por um olhar analítico.

4.1.2 Um olhar analítico para os relatos orais

Conforme referimos na abertura do subcapítulo 4.1, compreendemos que a inter-relação entre os índices específicos e os procedimentos acessórios para a produção de sentidos possibilita que o locutor instaure a sua mudança de posição no discurso. É para essas mudanças de posição que direcionaremos nosso olhar.

Como, na primeira interrogação, Sofia é suscitada a produzir uma resposta para tratar de seu ingresso na Universidade (primeira pergunta da primeira interlocução), ela lança o olhar sobre os acontecimentos vivenciados no tempo crônico, em um movimento retrospectivo, julgando necessário situar-me em relação à escolha do primeiro curso de graduação, a Química, trazendo tais experiências para o tempo da língua:

(1-R1)⁸⁵“*Mas na questão do curso, por exemplo, quando eu era mais nova nós tínhamos artes, coisas assim, que é o que eles [professores] trabalham com o aluno de ensino fundamental. E quando eu era mais nova eu sempre me envolvi muito com esse trabalho e por causa disso eu achava que queria fazer Arquitetura e Urbanismo. Quando eu troquei de colégio e fui para o Ensino Médio, ah, parou esse tipo de prática, não tinha mais nenhuma disciplina tão envolvida com artes. E isso fez com que eu ESQUECESSE que eu queria Arquitetura. Quando chegou perto da hora de decidir o que ia fazer, o que eu tinha próximo a mim era química, que era o que eu gostava muito no colégio, porque no terceiro ano era química orgânica e tinha que desenhar os carbonos, e eu ADORAVA perder meu tempo desenhando. E eu gostava muito, de ficar em cima estudando... e isso é um perfil muito parecido com o que eu tenho hoje na Arquitetura. Então era o ambiente e a prática que me atraíram naquela época para a Química. Porque eu não tinha mais vínculo com coisa nenhuma que me levasse à Arquitetura.*”

Nesse recorte, pelo movimento de sintagmatização, isto é, pelo movimento de engendramento das formas para a instauração do sentido, a referência estabelece-se em

⁸⁵ A marcação (1-R1) indica que se trata do recorte 1 do Relato 1. Os grifos em negrito destacam os engendramentos de forma e sentido que serão discutidos.

relação a, pelo menos, quatro *tempos*: em dois segmentos, o locutor, entrelaçando a categoria de pessoa a de tempo, repete a expressão “*quando eu era mais nova*” para ligá-la ao tempo do Ensino Fundamental, período em que as *artes*, assinaladas como “*coisas assim*” – permitindo entrever um certo valor diminuto para as atividades, em vista do curso que, então escolhera, Química – estavam presentes no seu dia a dia e com as quais se envolvia “*muito*”, mas cuja prática “*parou*” no Ensino Médio. Ao dar saliência na entonação do verbo “*esquecer*”, Sofia mostra que o seu desejo foi silenciado, mas que sempre se manteve latente. Isso porque, num terceiro tempo, o do 3º ano do Ensino Médio, assinala que “*gostava muito no colégio*” de química; no entanto, vemos que esse “*gostar*” está ligado ao fato de poder “*desenhar os carbonos*”, ato que, culturalmente, parece não receber muita valoração no *espaço* da química.

Mas a aluna reforça esse desejo, reiterando o uso da categoria de pessoa *eu* aos verbos *adorar* e *gostar*: “*e eu ADORAVA perder meu tempo desenhando. E eu gostava muito, de ficar em cima estudando...*”. Ou seja, novamente a saliência na entonação do verbo *adorar* assinala, subjetivamente, como o aspecto vocal denuncia o engajamento do locutor com o ato de dizer, acentuando o valor semântico. Além disso, “*adorar*” aponta para outro tempo, o do presente, ligado ao fazer em que está imersa. Já a ideia de “*perder meu tempo desenhando*” parece evocar um valor cultural do espaço da Química, não do da Arquitetura, em que o ato de desenhar está na essência mesma do exercício da profissão, portanto não se configura como “*perda de tempo*”.

A Arquitetura comparece, nesse excerto, ligada a um quarto tempo, o “*hoje*”, que não representa, de fato, o *agora*, dêitico que aponta para a enunciação, mas um *tempo* entendido como o *tempo do curso de Arquitetura*, entrelaçado ao *aqui* como espaço do curso de Arquitetura em que está imersa: “*e isso é um perfil muito parecido com o que eu tenho hoje na Arquitetura*”.

Nesse entrelaçamento de pessoa, tempo e espaço, pela sintagmatização, visualizamos o funcionamento subjetivo e referencial do discurso, que demarca que as passagens de uma posição de locutor a outra residem na dinâmica entre tempos anteriores e tempo atual a cujas formas o locutor entrelaça as categorias de pessoa e espaço para produzir a referência, ligada à escolha de seus cursos de graduação.

Também é possível constatar como essa mudança de espaço institucional, atualizada no discurso, está atrelada às experiências de linguagem instauradas no ambiente escolar em que Sofia estava inserida (no primeiro tempo, no ensino fundamental, tais experiências a levaram à Arquitetura; no segundo tempo, a ausência dessas experiências fez com que “*ESQUECESSE*” sua escolha; no terceiro tempo, o gosto retorna, mas aplicado em “*desenhos*”

de carbonos”) e como, a partir das relações com a escola, com o conteúdo das aulas, com o outro que lhe concede “espaços” para ela se constituir como sujeito, a aluna traça suas escolhas individuais. O princípio de que o *eu* e o *outro*, o *indivíduo* e a *sociedade* definem-se em relação mútua é evidenciado, por exemplo, quando Sofia aponta que o ambiente e a prática a levaram a desejar individualizar-se no seio do campo da Química.

De fato, essa foi sua primeira escolha, tendo sido silenciada aquela que a “movia”: a aluna vivenciou o rito de passagem do vestibular e ocorreu a sua passagem *lato sensu*, isto é, a sua passagem de uma posição social a outra – a de estudante do Ensino Médio-vestibulanda a graduanda da Química. O seu ingresso na Universidade foi, portanto, autorizado pelo rito do Vestibular e ela passou a ocupar uma nova posição social.

(2-R1) “*Eu entrei na Química, eu consegui entrar, me mudei pra Porto Alegre, e me remanejaram pro primeiro semestre, inclusive, então foi muita coisa assim muito rápido. E aí em março eu comecei as aulas, eu fiz TRÊS semanas, na terceira semana eu tive uma CRISE horrível, peguei minhas coisas e voltei pra Bento [Bento Gonçalves, cidade da Serra Gaúcha onde a aluna residia com sua família] e não quis mais NEM saber! Isso foi em 2011. Eu me formei em 2010. Imagina! Eu tinha recém feito 17 anos, sabe, então era muito nova também né. E eu sempre fui muito reflexiva e de observar o meu comportamento e a situação. Eu sempre fui muito comunicativa, sempre gostei de coisas diferentes, e a química era muito limitada. E eu, óbvio, não me dei conta disso antes, até sentir o curso, sabe. Claro que foi muito pouco, mas as disciplinas de laboratório que é a prática que vai ser feita já começam desde o primeiro [semestre]. Ainda bem né, se não eu perdia mais tempo.*”

Nesse excerto, em que a aluna relata como foi sua primeira inserção da Universidade, novamente os índices específicos reveladores do tempo, inclusive crônico⁸⁶, inseridos no discurso assinalam a relação subjetiva da passagem de locutor a sujeito. Ao relatar a sequência de acontecimentos – conseguir entrar para Química, mudar-se para Porto Alegre, ser remanejada para o primeiro semestre –, a aluna manifesta, pelo uso de advérbios, a sua *atitude* diante daquilo que enuncia, isto é, em relação ao transcurso do tempo: “*foi muita coisa assim muito rápido*”. Tanto que a aluna, em seguida, acentua ter tido um “CRISE horrível” e nega, duplamente, a sua inserção no espaço acadêmico da Química: “*não quis mais NEM saber!*”, com ênfase na vocalização do segundo advérbio, o que, no aqui-agora da enunciação do relato, é avaliado como decorrência de ter “recém feito 17 anos” e de ser “muito nova

⁸⁶ Segundo Benveniste (1965/2006, p. 79), “Quando, por razões pragmáticas, o locutor deve transportar sua visão temporal para lá dos limites enunciados por ‘ontem’ e ‘amanhã’, o discurso sai de seu plano próprio e utiliza a gradação do tempo crônico, e antes de tudo a enumeração das unidades: ‘há oito dias’, ‘em três meses’. [...] Estes operadores efetuam a transferência do tempo linguístico ao tempo crônico.”

também, né”, atrelando a isso a obviedade, portanto, de não ter percebido tais descompassos entre seus desejos projetados e o lugar que se lhe apresentava. O “né”, marcador que finaliza o enunciado, parece buscar uma concordância do alocutário em relação a essa percepção do locutor.

Mais uma vez, o movimento de passagem de uma posição de locutor a outra parece estar atrelado a um jogo entre *eu-tu/ele-aqui-agora* no tempo *atual*, em que está inserida na posição social de graduanda de Arquitetura, em relação a um *eu-tu/ele-aqui-agora* em tempo *anterior*, em que estava inserida na posição social de graduanda de Química, o que produz uma textura diferentes de circunstâncias e de discursos em cada aqui-agora, determinando os modos de enunciação.

Sofia, “observando o [seu] comportamento e a situação”, a *textura diferente de circunstâncias e de discursos* com a qual se deparou, percebeu a instauração da sua posição social (graduanda de Química) e as transformações que se principiaram em virtude dela, no entanto não se identificou com esse novo lugar que lhe foi autorizado a ocupar pelo rito de passagem do vestibular. Ela não se *integrou* a esse mundo que a linguagem lhe deu e sobre o qual ela deveria aprender a agir. E ela “se dá [deu] conta [disso] obscuramente muito cedo” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 24) e desistiu do Curso.

Por trazer os acontecimentos do seu primeiro ingresso na Universidade para o tempo da língua, situando-os de modo contemporâneo ao discurso, Sofia denuncia que, recebendo uma língua herdada e, com ela, os valores de uma área de saber, não se constituiu individualmente como graduanda do Curso de Química, porque não se viu preenchendo esse lugar na sociedade, tampouco um lugar enunciativo atrelado a essa *alma exterior*. Assim, deixou a instituição universitária, como refere, em “*crise*”, para a ela retornar apenas três anos depois, no Curso de Arquitetura e Urbanismo. Tal relato atesta que a mudança de posição social na sociedade não necessariamente implica uma renovada posição de locutor no discurso. Assim, ainda que o rito de passagem autorize a investidura de um novo estatuto social, não ocorre o “reconhecimento identitário” e a “agregação ao novo mundo” ligados a esse lugar social (cf. 1.3).

Ao desistir de cursar Química, Sofia conta que foi em busca de atendimento psicológico, para fazer testes vocacionais, o que fez renascer seu interesse pela Arquitetura. Assim, matriculou-se em um *curso pré-vestibular*, que, como referimos, é alçado, no início desse primeiro relato, à posição de *instituição* responsável pelas grandes mudanças em sua instauração como indivíduo na sociedade, mudanças tanto no campo educacional quanto

no social. Essas diferenças são assinaladas no engendramento dos tempos verbais, junto às categorias de pessoa e espaço:

(3-R1) *“EU vejo uma diferença muito grande de como eu ERA e de como eu sou, depois do cursinho. Foi uma mudança muito grande. Eu era uma pessoa muito crua assim, tanto culturalmente tanto quanto a questão...é... do português, assim, assim, todas essas coisas assim um pouco mais burocráticas, sabe, eu não tive no ensino médio. E esse mundo do cursinho, com pessoas mais velhas, e professores, estando também em Porto Alegre já, já são outras ideias que são disseminadas assim, sabe. Então foi uma etapa bem importante, porque foi uma mudança total. Não foi só nesses casos específicos da preparação para o vestibular, teve um lado social também”*

No primeiro segmento, *“EU vejo uma diferença muito grande de como eu ERA e de como eu sou, depois do cursinho”*, o tempo presente em *“vejo”*, apontando para o presente da enunciação, relacionado como o pretérito imperfeito de *“ERA”*, evidenciam que é, também, pela demarcação temporal que o locutor assinala sua nova posição no discurso, atrelando-a às referências, o que mostra a inter-relação de índices específicos e procedimentos acessórios para a instauração do funcionamento subjetivo e referencial do discurso.

Pelas referências sintagmatizadas, revela-se que Sofia apreende os “rudimentos da cultura” do novo espaço “Porto Alegre” – a que refere no tempo presente, “são outras ideias que são disseminadas”, porque assinala a coincidência entre a localização espacial geográfica e o aqui-agora da enunciação – e da instituição “cursinho” nos quais está inserida, assinalando a “mudança total” que sobreveio ao inserir-se nessas instâncias. Ainda, Sofia afirma que o que “sabe de português” é o que foi lá aprendido. A *noção* sobre língua é aqui evocada: *“essas coisas assim um pouco mais burocráticas”* não teve na escola. Tal noção, de certa forma, alinha-se com o que aponta acerca da redação feita para o vestibular: escreveu o que esperavam que escrevesse, em um texto “redondinho”, com “introdução, desenvolvimento um, dois e conclusão”, denunciando uma visão mais “mecanicista” da produção de escrita.

No decorrer do relato, ao ligar essa reflexão ao espaço institucional da Universidade e não mais tão próxima ao espaço do *cursinho*, a aluna reforça o sentido de que o vestibular é uma “passagem”, ou melhor, “só” uma passagem – o advérbio assinala o contexto de redução da funcionalidade do rito –, a ele se referindo como “marco zero”. As demarcações temporais, assinaladas nos advérbios e nos tempos verbais (pretérito perfeito do indicativo e presente do indicativo), em *“depois que acabou o vestibular”* e *“a partir de agora tá zerado”*, mostram o deslocamento da posição do locutor quanto a essas passagens.

(4-R1) “[...] aí eu percebo que, como **o vestibular é só uma passagem**, né, ele não é que ele vai preparar pra toda a universidade, não. Para mim, **depois que acabou o vestibular, foi marco zero assim. A partir de agora tá zerado**, todo mundo é igual e o que vale são as experiências de cada um, sabe.”

Na segunda interlocução, muitos desses aspectos retornam. Imersa na Universidade há cerca de dois anos e meio, Sofia afirma que o que fez para o vestibular em termos de preparação para a escrita parece não ter mais tanta funcionalidade, porque assevera que o seu é um curso “*é um curso que não produz... texto*”.

(5-R2) “Poxa, quanto eu estudei pra escrever essa redação [do vestibular] pra depois entrar na Arquitetura e não produzir mais textos. Sabe. Então por que que na Arquitetura [no vestibular para Arquitetura] eles cobram tanto a redação? Redação é universal, né. Mas por quê? Daí chega na hora na universidade tu não vai mais produzir?”

Ao valer-se do aparelho de funções, pelas interrogações, Sofia convoca-me para participar, mais ativamente, do diálogo. Afinal, o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro. De certa forma, é como se me interpelasse, até mesmo em vista do lugar social de professora de uma oficina de Língua Portuguesa no PAG em que me constituo, a responder-lhe por quais motivos “*a redação é universal, né*”. Na sequência do relato, ela mesma recordou o PAG e como outros alunos, no primeiro dia do encontro da oficina, também relataram que seus cursos não produziam *texto*, escrito, no caso: “*mas vai chegar o TCC, né*”, lembrou-se ela de ter dito no primeiro dia.

(6-R2) “O meu curso é um curso que não produz... texto, muito pouco assim... a gente tem uma relação muito falha com isso, **porque a arquitetura.... ela se comunica principalmente através do desenho, de fotografia [...]** e aí essa **parte da escrita** que também é uma maneira de comunicar, de explicar um projeto, por exemplo, ela é **muito superficial**. Por exemplo, quando a gente entrega um trabalho, tem um campo lá que é meio pra **encher linguça**, assim, aí, um espacinho lá que sobrou e tu vai lá e escreve um texto. Não é uma coisa assim que os professores cobram. A gente tem sim, muito **espaço pra conversa, pra discussão**. Então a **comunicação assim...além de gráfica ela é oral**.”

Inserindo-se na Arquitetura, a aluna depara-se com um *semantismo social* que se traduz não só em fatos de vocabulário, mas também em modos específicos de enunciar nessa “esfera de interesse” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 102). Como assinalou Benveniste (1968c/2006, p.102), o universo de expressão de “grupos especializados” apresenta não só um

repertório de termos específicos, mas também “maneiras específicas de arrumá-lo”, um “estilo particular”. Sofia manifesta apreender esses *valores* de seu curso, ao mesmo tempo em que sua posição de locutor denuncia refletir sobre esses valores: “*a gente tem uma relação muito falha com isso*” – com o fato de o curso não promover o uso escrito da língua. Os modos de “comunicação”, declara a aluna, são *gráfico* – o que, anteriormente, explica como “desenho”, “fotografia” – e *oral*. Ainda que a escrita seja “uma maneira de comunicar, de explicar um projeto”, esse recurso é denunciado por ela como sendo tratado de modo “*superficial*”, usado para “*encher linguiça*” em “*espacinho que sobrou*” nos projetos que elaboram.

Em decorrência desses apontamentos, Sofia volta a deslocar-se no “tempo crônico”, inserindo-o no tempo da língua, para referir-se ao *vestibular* e às *mudanças* que ocorrem após a passagem por esse rito.

(7-R2) “*Depois do vestibular, que abriu as portas pra universidade, muita coisa mudou, porque tu tem muita coisa a teu dispor, muita informação, muita discussão. As pessoas tão dispostas a conversar contigo, a te dar, ah, ah, um suporte, né, diferente.*”

O fato é que Sofia percebe que, tendo passado o vestibular, apresentou-se para ela um novo universo que demanda novos modos de relacionar-se com o outro, com os parceiros de alocação, porque “*As pessoas tão dispostas a conversar*”, a dar “*um suporte, né, diferente*”, possibilitando-lhe, assim, instaurar-se por outros modos de enunciação nesse espaço-tempo institucional. De certa maneira, ter “*muita discussão*”, “*conversar*” evoca um dos modos de enunciar no seu campo de saber: a oralidade.

As relações que estabelecem com os outros – discutir, conversar, receber suporte diferente – ligadas aos saberes que se disseminam nesse *espaço* – ter “*muita coisa a teu dispor, muita informação*” – são definidoras de outra mudança, esta atrelada ao seu fazer no *espaço* da Arquitetura.

(8-R2) “*Minha pesquisa [de iniciação científica] é no departamento de arquitetura, é representação gráfica, é desenho de arquitetura né. Eu acho muito superficial e eu tô muito voltada pras questões sociais, da cidade, de como a arquitetura conversa com as pessoas e interfere, né. [...] não é simplesmente construir a casa da pessoa. É, é mais fundo assim as coisas que eu gosto de estudar. [...] Não sei se vou renovar a bolsa, tô querendo ir pro Urbanismo.*”

O “ato de desenhar”, pelo qual, conforme o início do primeiro relato (1-R1), Sofia nutria prazer, no tempo presente de seu curso não recebe mais a mesma valoração: a “representação gráfica”, o “desenho de arquitetura” é apontado por ela não apenas como superficial, mas como “muito superficial”. Devido a essa sintagmatização, é possível, inclusive, redimensionar a reflexão do primeiro excerto (1-R1): o “perfil muito parecido com o que eu [ela] tem hoje na Arquitetura” também é o de “perder meu [seu] tempo desenhando” – fato que, antes, estava inserido no contexto da Química, quando desenhava os carbonos. As “coisas que eu [ela] gosto[a] de estudar” têm outra natureza, estando ligadas às “*questões sociais, da cidade, de como a arquitetura conversa com as pessoas e interfere*”: são os modos como se relaciona com os outros, com a instituição, com o seu campo de saber que lhe permitem singularizar-se como estudante que, no tempo presente, almeja voltar-se para outra área de pesquisa, a do Urbanismo, projetada para o tempo futuro (“*to querendo ir*”).

Assim, o papel antes atribuído ao cursinho, de espaço que lhe possibilitou *mudar*, é direcionado no tempo presente à Universidade e, também, projetado para o mercado de trabalho.

(9-R2) “***A universidade é um campo transformador. Mercado de trabalho pra mim seria muito importante, assim, pra dar o aspecto mais real da arquitetura, o mercado de trabalho também é um outro campo transformador. Mas eu ainda não tive contato com o lado comercial, de escritório de arquitetura assim.***”

A partir da análise desses nove excertos, é possível perceber que a cada passagem *lato sensu* vivenciada no tempo crônico pela aluna, quando trazida como *referência* para o discurso, possibilita que ela, como locutor, ocupe novas posições nesse discurso. A (re)significação dessas passagens *no* e *pelo* ato de converter a língua em discurso coloca em destaque a temporalidade, indicador que, no relato, permite situar discursivamente as experiências do mundo e demarcar o aspecto transformacional de cada instância de ensino na qual se inseriu, atestando que o *eu* se define como indivíduo em uma relação dialética com o *outro*, com a *sociedade*.

4.2 Do espaço-tempo da escola ao espaço-tempo da Universidade: movimentos de passagem instanciados no texto escrito em situação de vestibular e no texto escrito após a participação no PAG-LP

Dos relatos passamos, neste item, aos textos escritos por Sofia. São duas, pois, as instâncias a partir das quais a aluna produziu esses textos em resposta à proposta do Concurso Vestibular UFRGS/2014: a primeira, no espaço-tempo do Vestibular; a segunda, no espaço-tempo da coleta dos dados para este estudo, quando a ela reapresentei a proposta de redação do vestibular.

Assim como pelo relato oral a aluna “faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento”, permitindo àquele “que o ouve apreende[r] primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido” (BENVENISTE, 1963/2005, p.26), também no texto escrito o discurso assumirá uma dupla função: para quem o escreve representa a realidade, para quem o lê (re)cria a realidade. Nesse ato de leitura, o locutor-leitor faz sua passagem a sujeito quando (re)constitui os sentidos engendrados pelas formas (NAUJORKS, 2011), em vista do “afunilamento de sentidos” que aquele que escreveu buscou produzir.

Considerada a singularidade do ato enunciativo de escrever e do ato enunciativo de ler, atualizamos, a seguir, a escrita de uma *leitura analítica* dos textos produzidos por Sofia. Essa análise, assim como no subcapítulo anterior, é empreendida em dois momentos: primeiro, de modo global, de forma a abordar a referência constituída no discurso, que está ligada à escolha da obra considerada *o clássico* da aluna; segundo, de modo analítico, em que buscamos abordar, por intermédio dos índices específicos e procedimentos acessórios, as mudanças sobrevindas em virtude da rede de relações espaço-temporais que o discurso atualiza.

4.2.1 Um olhar global para o texto escrito em situação de vestibular e o texto escrito após a participação no PAG-LP

O primeiro texto coletado trata-se da redação produzida por Sofia em resposta à proposta do Concurso Vestibular 2014, concurso no qual foi aprovada para o Curso de Arquitetura e Urbanismo. Como apresentado no item 3.2 (cf. Capítulo 3), a proposta solicitava que o vestibulando redigisse um texto defendendo seu ponto de vista em relação à

escolha de um livro que fosse *o seu clássico*. O vestibulando deveria identificar esse *clássico*, explicar por que esse livro mereceu tal lugar em sua vida e apresentar argumentos que justificassem sua escolha.

Nessa situação de interlocução, Sofia apropria-se da língua para apresentar *a escrita de uma leitura* (NAUJORKS, 2011) – essa é a condição para a mobilização da língua. Por isso, conforme defende Silva (2010), é considerando o outro da alocação bem como o sistema de valores culturais em que se inscreve a redação do vestibular que o vestibulando faz suas escolhas linguísticas e seleciona o modo de dizer que são previstos para tal situação de enunciação. Em seu primeiro relato, a aluna já havia sinalizado a percepção das especificidades dessa *situação*, ao dizer que, de certa forma, escreveu “o que estavam esperando” dela – fazendo referência à banca de avaliação das redações. Cabe referirmos o que assinala Naujorks (2011, p. 125): ainda que essa *situação* possa ser considerada “artificial”, nela se instaura, de fato, uma situação de interlocução entre “proposta, candidato, texto, avaliador”. A redação de Sofia, reproduzida a seguir, revela, pois, a percepção dessa situação de interlocução e a instanciação da aluna no lugar social de candidata/vestibulanda.

Como a proposta encaminha para a produção de uma redação em primeira pessoa do singular, é de fato essa a escolha da aluna, assinalada já no pronome possessivo “meu” na abertura do texto: “O meu livro clássico – e muito criticado – é Crepúsculo, de Stephanie Meyer.” (linha 1). Essa obra, segundo a aluna, versa sobre “uma história de humanos, vampiros e lobisomens com ação, romance e um final feliz” (linhas 19-20) e sua escolha deu-se em virtude de o livro datar o momento em que se tornou leitora, aos seus 13 anos de idade, o que já vem anunciado no título: “A porta de entrada”. Em sua redação, Sofia, então, apresenta o livro, justifica sua escolha, argumenta para quem indicaria a leitura da obra e finaliza reiterando o valor desta como o *clássico* que nela despertou “o prazer pela literatura e o hábito da leitura” (linha 24). Assim, cumpre, linearmente, as exigências da proposta. A seguir, reproduzimos, fielmente, o texto escrito pela aluna.

Quadro 8 – Redação produzida pela aluna para o Concurso Vestibular UFRGS/2014

A porta de entrada	
1	O meu livro clássico – e muito criticado – é Crepúsculo, de Stephanie Meyer.
2	Esse romance teve papel muito importante no meu ingresso na literatura e, embora
3	tenha sido alvo de críticas, data o momento em que me tornei leitora.
4	Crepúsculo e seus sucessores, formadores da “Saga Crepúsculo”, marcaram a
5	minha primeira imersão, envolvimento e prazer com livros. A partir dele, percebi
6	o quanto poderoso um escritor pode ser ao criar histórias capazes de emocionar as

7 pessoas. Claro, eu tinha 13 anos nessa época e até então não havia recebido
 8 incentivo familiar para ler. Um dia, porém, antes dos livros virarem “best seller”,
 9 uma amiga indicou-os a mim. Com um vocabulário simples, ação e romance, o
 10 primeiro livro foi rapidamente lido e, assim, continuei lendo a sequência da
 11 história com muita ansiedade e entusiasmo para chegar ao final.

12 Há alguns anos, devido ao sucesso da obra entre os jovens, fizeram filmes
 13 baseados nos livros e, a partir disso, muitas críticas recaíram sobre o romance. A
 14 verdade é que eles criticavam os filmes, que inclusive eu não gostei, e não a
 15 criação da Stephanie, de fato. Hoje, depois de ter tido contato com obra de Clarice
 16 Lispector, José de Alencar, entre outros, acredito que cada livro tem um público
 17 alvo devido ao tema abordado, linguagem e complexidade. Portanto, indicaria a
 18 leitura de Crepúsculo a alguma adolescente ~~em~~ que queira sensibilizar-se e
 19 envolver-se em uma história de humanos, vampiros e lobisomens com ação,
 20 romance e um final feliz.

21 Acredito, dessa forma, que possam haver muitas obras superiores ao livro
 22 Crepúsculo em tratando-se de complexidade, genialidade, linguagem e
 23 criatividade. No entanto, esse livro tornou-se o meu clássico, já que despertou em
 24 mim o prazer pela literatura e o hábito da leitura.

Fonte: COPERSE/UFRGS.

Já a *situação* que provoca a escrita do segundo texto é diferente. Findada a interlocução de nosso segundo encontro para a coleta dos relatos, solicitei que Sofia produzisse um novo texto para a mesma proposta que havia enfrentado no Vestibular. Inclusive, na ocasião dessa interlocução oral, a aluna havia afirmado: “*Então hoje, se colocassem um tema de redação na minha frente, né, eu já ia de repente desprender novas... novas ideias e novos posicionamentos né*”. Retomando essa sua fala, apresentei o desafio da produção escrita, sem dar maiores instruções: entreguei uma cópia da proposta de redação, pedi que a lesse e escrevesse um texto. Como não direcionei a proposta, havia a possibilidade de a aluna produzir uma nova versão da redação para o mesmo clássico ou para outra obra, pensei eu; ou, numa hipótese mais remota, *reescrever* o texto, talvez fazendo ajustes.

No entanto, a situação que mobilizava a tomada da língua por Sofia agora era outra: o alocutário não era mais a banca de avaliação de redações, mas possivelmente a professora do PAG, a pesquisadora, aquela que lhe convocou a falar sobre como se percebia antes e depois do vestibular, sobre como percebia sua relação com a língua antes e depois do ingresso na Universidade, por exemplo. Recebi o novo texto por *e-mail* pouco mais de um mês após o nosso segundo encontro. Ao abrir o anexo do *e-mail* e deparar-me com a primeira linha do texto, percebi que os questionamentos que direcionei a ela na interlocução oral pareciam ter produzido efeitos na sua produção escrita, já denunciados no título da nova redação:

“Compreendendo transformações”. A obra eleita como *seu clássico* não foi mais “Crepúsculo”, mas “O mal-estar na cultura”, de Sigmund Freud. Reproduzimos a seguir o novo texto.

Quadro 9 – Novo texto produzido para a proposta de redação após a participação no PAG-LP

Compreendendo transformações

1 Difícil eleger um livro, um clássico literário, quando o contato com a leitura
2 foi tardio e inconstante. Foram poucos os livros que li e eles apareceram nas mais
3 variadas fases e idades do meu desenvolvimento pessoal. A escolha, portanto, dá-
4 se da relação entre a fase da minha vida com a melhor adequação do conteúdo da
5 obra para aquele momento específico. Dessa forma, o título escolhido é o “O mal-
6 estar na cultura” do Sigmund Freud.

7 Há quatro anos morando na capital Porto alegre, pude sentir diariamente os
8 aspectos culturais impostos por minha cidade natal e pela cidade na qual escolhi
9 viver nesse momento. As transformações no modo de refletir, agir e relacionar-me
10 são constantes e, por causa disso, distanciei-me consideravelmente de minhas
11 raízes. Uma parte de mim e de meus pensamentos parecem ter ficado para trás.
12 Essas reflexões, sensações e mudanças sempre foram acompanhadas de um grande
13 interesse por assuntos relacionados à psicologia, filosofia e antropologia. E, nesse
14 ano, aos 22 anos, tive meu primeiro contato com Freud - intelectual o qual sempre
15 tive curiosidade em conhecer e muito escutei falar.

16 O primeiro contato com Freud foi surpreendente, tanto com relação à
17 linguagem acessível utilizada pelo autor, quanto pelo conteúdo. A partir da leitura,
18 pude observar vários aspectos culturais do desenvolvimento pessoal dos seres
19 humanos que são universais. Esses aspectos dizem respeito a uma série de
20 restrições impostas desde a infância - seja pela cultura, seja pela religião - que
21 transformam-se em traumas na vida adulta. Esses traumas, no entanto, na maioria
22 das vezes, nem são percebidos, já que foi algo instituído há tanto tempo e passou a
23 ser considerado como verdade ao longo dos anos.

24 Esse livro tornou-se um clássico, pois corroborou com observações e reflexão
25 que fiz – e ainda faço – à medida em que me transformo como ser. Conclui, a
26 partir da leitura, portanto, que há uma universalização cultural que é imposta
27 desde a infância. É uma visão de mundo que as pessoas aceitam, não sabem
28 exatamente o motivo e não refletem sobre o assunto. Vivem a vida como se ela
29 fosse uma linha reta, não buscam novas experiências ou, ainda, têm medo do
30 diferente, do desconhecido. E, por isso, essa revelação foi tão importante. Deu
31 credibilidade à sensação de diferenciação das minhas raízes, justamente por eu ter
32 vivido novas experiências, ter me questionado e ter refletido a cerca das
33 transformações pelas quais passo diariante. Além disso, pude compreender o
34 motivo pelo qual a maioria das pessoas é tão apegada à cultura na qual foi inserida
35 no dia do seu nascimento.

Fonte: a aluna.

O critério de escolha do clássico, antes o fato de a obra marcar a primeira imersão da aluna no mundo da leitura, agora diz respeito à relação entre a fase da sua vida “com a melhor

adequação do conteúdo da obra para aquele momento específico” (linhas 4-5). Ou seja, as *transformações* – que compreendemos como passagens *lato* e *stricto sensu*, referindo-se a mudanças de posição na sociedade e na linguagem – pelas quais ela percebe passar são constantes, de modo que a escolha do clássico acompanha tais transformações.

Logo, um primeiro *mecanismo* que engendra uma nova posição no discurso pode ser identificado no estabelecimento da *referência (ele)*: a referência muda – o livro é outro –, porque mudam as relações da aluna com as instâncias em que está inserida na sociedade e mudam as necessidades de implantar o outro para referir. Antes na posição de vestibulanda, atentou para o cumprimento das exigências da proposta, devido ao fato de estar em uma instância avaliativa, concorrendo a uma vaga na Universidade. Agora, na posição de graduanda, o espaço da enunciação escrita que lhe concedi – ainda que numa posição de “cumprir” uma tarefa –, possibilitou-lhe refletir, exatamente, sobre sua situação de graduanda que vive constantes transformações. Assim, vemos como o *ato de enunciação* e a *situação* criam a referência no discurso. Como explica Benveniste,

a condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação. (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84).

Ao se apropriar da língua para mostrar a sua leitura da proposta do Vestibular na situação de concurso e, depois, na situação de pós-conclusão de participação na oficina do PAG e como participante de uma pesquisa acadêmica, a aluna se coloca como *participante* na instância educacional.

De certa maneira, é possível traçar uma relação desse texto com o relato 2 da aluna, cuja essência pode ser representada pela palavra *mudança*, como vimos em 4.1.2. Aqui, neste novo texto, tal essência pode ser representada pela palavra *transformação*.

No item a seguir, voltamo-nos mais detidamente ao funcionamento subjetivo e referencial de ambos os textos, verificando como ocorre a passagem de locutor a sujeito a partir da apropriação das formas da língua para produzir sentido e referência em um e em outro, em vista da diferente necessidade de referir e de implantar o alocutário nas duas situações discursivas.

4.2.2 Um olhar analítico para o texto escrito em situação de vestibular e o texto escrito após a participação no PAG-LP

A configuração do quadro intersubjetivo da enunciação, apontada de modo global no item anterior, está atualizada na Redação de Vestibular e no novo texto de modo a revelar a leitura da proposta em dois momentos temporais distintos, sendo o mecanismo da *referência* o mais evidente para demonstrar os *movimentos de passagens*.

Como referido, o título da Redação para o Vestibular assinala o modo como a aluna compreende o papel da obra por ela escolhida em sua *vida*: “Crepúsculo” é “A porta de entrada” para o mundo da leitura. Esse sentido é engendrado, ao longo do texto, por diferentes formas: “meu ingresso na literatura” (linha 2), “momento em que me tornei leitora” (linha 3), “a minha primeira imersão” (linha 5), “a partir dele” (linha 5), “despertou em mim o prazer pela literatura e o hábito da leitura” (linhas 23-24).

No parágrafo introdutório dessa Redação, podemos perceber que Sofia evoca a proposta do Concurso, que dizia que é possível estabelecer um clássico que, “para o senso comum, [...] não seja tão *clássico* assim” (CV/UFRGS, 2014): é exatamente isso que Sofia faz ao eleger “Crepúsculo” como seu clássico, de modo que, na linha 1, entre travessões, ressalva que a obra é muito criticada e, entre as linhas 2 e 3, novamente assinala que o livro foi alvo de críticas. Ao atualizar essas expressões em seu texto, ela indica apreender os valores culturais negativos atrelados à obra, porém não os identifica ao lugar enunciativo que ocupa. Esse lugar enunciativo preenchido por ela é o de quem reconhece que “muitas críticas recaíram sobre o romance” (linha 13) a partir dos filmes neles baseados. Novamente, o valor cultural negativo, impresso no termo “críticas”, é recuperado pela aluna para dele se afastar no que diz respeito ao romance, pois, segundo ela, “A verdade é que esses [os que faziam as críticas] criticam os filmes, que inclusive eu não gostei” (linha 13-14).

Ao inserir no tempo presente da enunciação escrita esses acontecimentos, atualizando-os em formas da língua para construir um sentido, a aluna mostra como se relaciona singularmente tanto com a cultura inerente à sociedade em que está inserida, quanto com a língua, que comporta esse sistema de valores relacional e os carrega para o discurso. Assinalando ter tido contato com obras de Clarice Lispector, José de Alencar (linhas 15-16), Sofia evoca outras *noções* acerca de *clássicos*, ou seja, outros valores culturais atrelados a esses grandes clássicos da literatura, os que “atingiram a maturidade literária” (CV/UFRGS, 2014). E, mais adiante, quando afirma reconhecer que as obras têm público específico em

vista de “tema abordado, linguagem e complexidade” (linha 17), ela permite entrever certo lugar enunciativo ocupado, talvez, por um possível leitor-avaliador de seu texto.

Por esses caminhos, podemos compreender a reiteração das formas que remetem à obra como uma “porta de entrada”: ela ingressou nesse universo da linguagem, reconhece e compreende as especificidades de outras obras quanto à “complexidade, genialidade, linguagem e criatividade” (linhas 22-23). Ao demarcar essa posição, Sofia mostra que as relações que fundamentam a sua constituição como *sujeito* no *aqui-agora* da escrita da redação do Vestibular não são as mesmas relações com a sociedade, com a cultura, com a linguagem que a fundamentavam como sujeito aos 13 anos de idade, quando a obra referida despertou-lhe o desejo da leitura: há movimentos de passagem que denunciam a relação do locutor com a sociedade e com a língua naquele aqui-agora do acontecimento no mundo para este aqui-agora da escrita da Redação, único pelo qual o homem pode *viver*. Se o homem inventa sua língua durante toda a sua vida, durante toda a sua vida ele se depara com uma relação singular com a sociedade, que *exige* que ele se reinvente na linguagem para se historicizar.

Já no segundo texto, o critério de seleção para o clássico mudou, como referimos: na textura de circunstâncias e de discursos do *aqui-agora* na Universidade, o foco são as transformações, e a obra escolhida, “Mal-estar na cultura”, representa a adequação do conteúdo para o momento que a aluna vive. Esse sentido é engendrado ao longo do texto por diferentes formas, desde o título “Compreendendo transformações”: “fases e idades do meu desenvolvimento pessoal” (linha 3), “fase da minha vida” (linha 4), “As transformações no modo de refletir, agir e relacionar-me são constantes” (linhas 9-10), “Uma parte de mim e de meus pensamentos parecem ter ficado para trás” (linha 11), “mudanças” (linha 12), “me transformo como ser” (linha 25), “transformações pelas quais passo diariante [diariamente]” (linha 33). Claro está que a aluna situa-se com um “ser” que, constantemente, vivencia *passagens* em relação ao modo como se situa como participante na sociedade, o que se reflete nos modos de enunciação pelos quais se instaura como sujeito.

Assim como a idade é pontuada por ela no primeiro texto – “13 anos” (linha 7) –, também no segundo o é – “22 anos” (linha 14). O tempo crônico, trazido para a instância discursiva, sinaliza a passagem temporal e é, também ele, fator de *mudança*. Mas o que recebe, de fato, ênfase nesse segundo texto é o aspecto cultural.

Tal aspecto, além de ser tema da obra que ela escolheu como *seu clássico* no *aqui-agora* da escrita desse segundo texto, comparece de modo transversal em seu novo texto: ao trazer para o discurso o acontecimento de sua mudança de cidade, Sofia mostra como

reconhece que o homem nasce na cultura e que essa cultura define o modo como se constitui como indivíduo na sociedade. Ao “sentir diariamente os aspectos culturais impostos” (linhas 7-8) pela sua cidade natal e por Porto Alegre, a aluna evidencia que esses valores culturais são determinantes para distinguir o que tem sentido ou não em dada instância e provocam nela “transformações”, porque se diferem nessas sociedades: “distanciei-me consideravelmente de minhas raízes” (linhas 10-11), constatou ela.

Podemos dizer que a busca pela compreensão das transformações pelas quais passa levou-a a Freud: “Essas reflexões, sensações e mudanças sempre foram acompanhadas de um grande interesse por assuntos relacionados à psicologia, filosofia e antropologia.” (linhas 12-13). O seu contato com Freud, qualificado de “surpreendente” (linha 16), de certa forma, permite-lhe *validar* todas as mudanças que se percebe vivendo. No entanto, tais transformações não são concretamente referidas ao longo do texto: há indicativos de que algo muda, a partir de sua instanciação em outras culturas, a da capital do Estado e a da Universidade, e das “novas experiências” que vive, mas não apreendemos o quê, exatamente.

Mesmo assim, é interessante referir que Sofia parece estar em busca de um reconhecimento, pelo outro, dessas mudanças – o que atesta que o *eu* e o *outro*, o *indivíduo* e a *sociedade*, definem-se em relação mútua (BENVENISTE, 1958/2005). Sinaliza, por exemplo, que a obra tornou-se o seu clássico, porque “corroborou com observações e reflexão que fiz – e ainda faço – à medida em que me transformo como ser” (linhas 24-25); além de “corroborar”, a obra produziu uma “revelação” (linha 30) para ela, ao mostrar que a “cultura” é algo imposto e sobre o qual muitos não refletem.

Ao trazer esses apontamentos, a obra “deu credibilidade à sensação de diferenciação” (linha 31) que a aluna se percebe vivendo na sociedade. De certa maneira, é como se ela buscasse, pelo *outro*, em Freud, no caso, a autorização ou a legitimação desse novo lugar enunciativo, ou dessa nova posição social e de discurso que vê assumindo e que, por serem tão transformadoras, a desassossegam. Assim, o contato foi “surpreendente” (linha 16), a obra produziu certa “revelação” (linha 30) que “corroborou” (linha 24) observações que faz e, por isso, dá “credibilidade” (linha 31) a essas observações, *legitimando* que Sofia ocupe uma nova posição no discurso e na sociedade.

Além disso, ao produzir esse segundo texto em vista da convocação que lhe faço, é como se também direcionasse a mim esse *espaço de legitimação* de um novo lugar enunciativo por ela ocupado.

Ainda que Sofia produza o texto não para a situação do Concurso Vestibular, vemos que ela cumpre os requisitos da proposta ao apresentar o livro, explicar por que obteve um

lugar em sua vida e justificar sua escolha, argumentando seu ponto de vista e, mais que isso, mostrando como, principalmente, pelo mecanismo de *referência*, ela atualiza nos textos escritos os movimentos de passagem *lato sensu*, que, inseridos no discurso, provocam *passagens stricto sensu*.

4.3 Síntese das análises

Neste capítulo, buscamos apreender como o sentido se forma em palavras para desvelar o duplo funcionamento, subjetivo e referencial, dos discursos de Sofia, demonstrando como a aluna, na posição de locutor, apropria-se da língua e dos valores culturais que nela estão impressos a fim de produzir referências na instância de ensino em que se encontra: a universitária.

Ao nos voltarmos a esses *factos enunciativos*, examinando como as formas linguísticas da enunciação engendram-se para produzir sentidos, atestamos o “aparecimento” de “uma nova configuração da língua” que, tal como teoriza Benveniste, implica a “[...] inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação.” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101).

Esses dois aspectos, o *de estar desde sempre incluso em seu discurso* e o *de colocar-se como participante na sociedade*, estão enlaçados no discurso, como as análises permitem evidenciar: a aluna, como locutor, apropria-se da língua como *eu* para, em vista de um *tu*, referir, e, ao fazê-lo, evoca sua posição na sociedade (sobretudo suas passagens *lato sensu*) e nela se insere, pelo discurso, como participante – graduanda de Arquitetura, bolsista de iniciação científica, aluna do PAG etc. –, mudando sua posição de locutor em vista da relação que estabelece com o outro, com a língua e os valores culturais que esta carrega, com as instâncias de ensino em que está inserida. É, pois, pela língua convertida em discurso, nessa “nova configuração” sobre a qual Benveniste lança seu olhar, que “o homem se situa e se inclui em relação à sociedade e à natureza e ele se situa necessariamente em uma classe, seja em uma classe de autoridade ou uma classe de produção” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101), ou, acrescentaríamos, em uma classe de estudantes, de futuros arquitetos.

Pelo fato de o falante estar desde sempre incluso em seu discurso – mas mudando de posição de locutor – e colocar-se como participante nas instituições de ensino, em diferentes

instâncias, a *complexa rede de relações espaço-temporais* vem à tona e, de fato, *determina os modos de enunciação*, os modos como o locutor constitui-se singularmente como sujeito, tal como exploramos nos relatos e nos textos escritos.

Na primeira interlocução oral, a aluna foi convocada, pelas interrogações, a relatar suas passagens em instâncias de ensino, constituindo-se subjetivamente em um jogo em que, pelo princípio da intersubjetividade, promove sintagmatizações e entrelaça a *categoria de pessoa* à de *tempo* – o tempo anterior e o atual –, as quais se ligam à de *espaço*: é o tempo anterior atrelado ao espaço da escola e o tempo atual atrelado ao espaço da Universidade que se destacam. Já na segunda interlocução oral, esse mecanismo dá-se em vista do tempo *atual* ligado ao espaço da Universidade e do tempo futuro ligado ao espaço do mercado profissional.

No caso dos textos escritos, a análise também evidencia a *complexa rede de relações espaço-temporais* que determina os modos de enunciação. Primeiro, o espaço-tempo do Concurso Vestibular e a escolha da obra “Crepúsculo”; segundo, o espaço-tempo da Universidade, quando é convocada a empreender uma nova leitura da proposta, e a escolha da obra “O mal-estar na cultura”.

Em ambos os fatos enunciativos – relatos e textos escritos –, percebemos que as propriedades de *reconhecimento da língua e dos valores culturais que ela comporta* e de *compreensão do discurso* estão implicadas; os valores culturais chegam até Sofia já discurso, e ela deles se apropria, carregando-os para seu discurso, inclusive para deles discordar, tanto nos relatos quanto nos textos escritos. Além disso, percebemos que o fator da temporalidade, atrelado ao espaço em que se a aluna se insere, é um *fator* que denuncia e promove as passagens que a aluna instancia, como referência, no discurso.

A partir desse itinerário, recuperamos as proposições que lançamos na introdução, configuradas como *hipóteses*: de fato, ao convocarmos a aluna a enunciar a partir da interlocução oral e da proposta de escrita de um novo texto, constatamos que *a aluna evoca, no discurso, o renascimento de acontecimentos como o de entrada na universidade e de outros anteriores a este, como os ligados ao tempo escolar, (re)significando-os no aqui- agora*. Essa (re)significação de acontecimentos *lato sensu*, que ocorre pela sua inserção no discurso, produziu deslocamentos na percepção da aluna acerca das instituições de ensino das quais participou e participa e das atividades que nelas se desenvolvem, por exemplo, o papel transformacional conferido, em um primeiro tempo, ao *cursinho*; no tempo atual, à universidade; e, em projeção, ao campo profissional.

Além disso, *a aluna relata diferenças entre a escrita que autoriza sua entrada na universidade (a redação do concurso vestibular) e a escrita produzida após sua inserção no espaço universitário*, assinalando, inclusive, o pouco espaço que essa “maneira de comunicar” recebe em seu curso, sendo privilegiados os modos “gráfico e oral”.

Por fim, *a aluna exprime, por meio do discurso, seu saber sobre a língua-discurso, evocando a descontinuidade que a situa em outra posição na sociedade e em outra posição de locutor no discurso, atrelados ao espaço universitário*. Isso porque, ao se apropria da língua-discurso instanciada na Universidade, a aluna atualiza, em seu discurso, os dados culturais dos quais se apropriou neste outro espaço-tempo, atualizando-os em seu discurso para (re)significar as experiências de linguagem nas quais se inscreveu e tem se inscrito e que reverberam na apreensão dos valores culturais propagados, sobretudo, neste espaço institucional, capazes de “mudar” as *noções* que havia construído acerca das instituições e que se imprimiram em seus relatos e em seus textos.

Assim, depois desse percurso analítico, retomamos a questão norteadora de nosso estudo: *efetuada a passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior e a instauração do aluno em outra posição na sociedade, há a instauração em uma renovada posição de locutor no discurso?* Pensamos que, a partir dos discursos de Sofia, podemos responder a esse *problema* tanto de modo afirmativo quanto de modo negativo.

A resposta negativa pode ser evidenciada, por exemplo, pela primeira passagem *lato sensu* relatada por Sofia, quando ingressa no curso de Química, mas nele não permanece porque percebe não se identificar com o curso. A sua constituição como sujeito nesse espaço-tempo é fundamentada por um *desencontro indivíduo/sociedade* ou *aluno/curso universitário*. Em outros termos, o sujeito fundamenta-se nessa relação em um *mecanismo de disjunção*.

O termo *disjunção* é tomado de empréstimo da teorização de Dufour (2000), relida por Silva (2007; 2009) e deslocada por esta para o campo da Aquisição da Linguagem. Como a relação com a língua é da ordem do contínuo e do inacabado, pensamos poder redimensionar para nosso estudo os conceitos de *disjunção* e de *conjunção* por ela propostos. Segundo a autora, o movimento de disjunção é aquele em que o sujeito se constitui por sua transcendência em relação ao *tu*. Já o movimento de conjunção é aquele em que o sujeito se constitui em uma unidade constitutiva como *tu*.

Considerando essa breve explicação e a deslocando para nossa discussão, o mecanismo de disjunção assinala que o sujeito se fundamenta a partir de um *desencontro* entre os seus valores e aqueles que a sociedade/curso lhe apresentam. Há um *desalinhamento*, se assim podemos dizer, porque o indivíduo não se identifica com eles.

Já a resposta positiva pode ser evidenciada, por exemplo, pelo relato em que Sofia evoca os aspectos que gosta de estudar na Arquitetura e que estão para além de “simplesmente construir a casa da pessoa”, porque implicam as relações com as “questões sociais, da cidade, de como a arquitetura conversa com as pessoas e interfere” no viver. A sua constituição como sujeito nesse espaço-tempo é fundamentada por um encontro, uma identificação entre *indivíduo/sociedade* ou de *aluno/curso universitário*. Em outros termos, o sujeito fundamenta-se nessa relação em um *mecanismo de conjunção*. Aqui, ao contrário da situação anterior, os valores do indivíduo estão alinhados com os da sociedade, com os do seu curso; o indivíduo se identifica com esses valores.

Assim, retornamos, neste momento, à concepção teórica de *passagem stricto sensu* que havíamos formulado provisoriamente para, considerando o itinerário metodológico e analítico, pensá-la à luz dos fatos enunciativos que nos interrogaram nesse percurso.

Ao concebermos a *passagem stricto sensu* como uma *passagem de uma posição de locutor a outra renovada posição de locutor pela qual este se converte em sujeito, (re)significando em seu discurso, por meio de distintos modos de enunciação, a sua relação com a língua, com o outro e com os valores culturais dos quais se apropriou*, verificamos que essa *passagem* é denunciada, no engendramento de *forma* e *sentido*, pelo mecanismo das relações espaço-temporais e pelo mecanismo da referência, principalmente, quando a aluna discorre a respeito de passagens *lato sensu*. Diante disso, a noção de *passagem stricto sensu* pode ser considerada como a *passagem de uma posição de locutor a outra renovada posição de locutor pela qual este se converte em sujeito, fundamentando-se ora a partir da conjunção ora da disjunção com as instâncias sociais em que o falante está inserido, assim colocando-se como participante na sociedade*.

Como refere Benveniste, o fato de falante estar incluso em seu discurso tem, pragmaticamente, um alcance social, porque ele se insere como participante em uma sociedade, em uma posição social. Logo, cada uma das instâncias evocadas nos discursos da aula, como escola, cursinho, vestibular, universidade etc. são instâncias sociais em relação às quais o locutor se fundamenta como sujeito, a cada vez, ora em *movimento de conjunção indivíduo-sociedade* ora em *movimento de disjunção indivíduo-sociedade*.

A partir das teorizações enunciativas, pensamos que se torna possível, pelo discurso, *olharmos com a Enunciação para além da enunciação*, isto é, olharmos para as atividades significantes do homem na sociedade e para o modo como ele nela se situa *na* e *pela* linguagem. Eis como a dimensão antropológica do discurso pode ser entrevista.

CONCLUSÃO

Essa tese, que nasceu de uma inquietação, produziu outras tantas. E nesse universo de desassossego precisamos esboçar algumas palavras ditas “finais”. O desassossego que movia os alunos no primeiro do PAG-LP, conforme expusemos na Introdução, é também o que agora nos move. Aqueles relatos iniciais que nos mostraram, com tanta obviedade, que *algo muda* na passagem do aluno do Ensino Médio ao Ensino Superior, conduziram-nos na formulação de nosso problema, que se definiu como a exploração acerca do modo como o aluno, pela passagem de uma instância de ensino a outra e, portanto, a partir da ocupação de uma nova posição na sociedade, revela uma renovada posição de locutor no discurso.

A possibilidade de formular um problema que abarcasse esse interrogante encontrou esteio em uma *antropologia do discurso*, dimensão assinalada por Laplantine e Pinault (2015) em relação à obra benvenistiana e que tocava o aspecto das posições sociais dos locutores. Essa *dimensão antropológica do discurso*, em nosso entendimento, comporta não só a relação indissociável entre homem e linguagem, mas também a relação dialética entre indivíduo e sociedade, dois pressupostos da teoria da linguagem benvenistiana.

Antes, no entanto, de mergulharmos no universo da linguagem, julgamos relevante trilhar outros caminhos, pois, como afirma Benveniste, é possível “alimentar-se” de outras ciências que seguem a mesma direção da nossa.

Aventuramo-nos, assim, a percorrer alguns estudos do campo da Antropologia que tematizavam os ritos de passagem, para compreender a passagem como uma noção que estava implicada em ritos que, justamente, têm a natureza de demarcar “transições”. Essa imersão proporcionou que visualizássemos, sobretudo, a caracterização do vestibular como um rito que assinala um rompimento em relação a estatutos anteriores e que autoriza a passagem a uma nova condição social. A compreensão de alguns desses elementos levou-nos a elaborar uma noção não teórica de passagem, que concebemos como *lato sensu*, por assinalar a passagem de um lugar social a outro, de uma posição social a outra, como a de Jacobina a alferes. Com o olhar moldado pelas “passagens”, retornamos ao nosso campo, o da Linguística, e imergimos na teoria da linguagem de Émile Benveniste.

As bases dessa teoria foram apresentadas a partir de um ponto de vista que considera a inter-relação entre indivíduo e sociedade *na e pela* língua-discurso, motivo pelo qual selecionamos *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c/2006) como artigo norteador de nosso percurso teórico, artigo que convocou outros de Émile Benveniste. Desse

texto, depreendemos uma pertinente reflexão para nosso estudo: o de que, pela inerente inclusão do falante em seu discurso quando ele se apropria da língua para enunciar, inclui-se também ele como participante na sociedade. Dessa maneira, o locutor, ao se singularizar no ato de atualizar a língua, que comporta a cultura, em discurso, ocupa uma posição no discurso e uma posição na sociedade.

Como a língua se acha, então, empregada para expressar uma certa relação com o mundo, o exame do duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso pareceu-nos uma possibilidade teórico-analítica para desvelar a referida “dimensão antropológica do discurso”. Investigando teoricamente essas propriedades, formulamos uma primeira noção teórica de passagem, que denominamos *stricto sensu*, atrelada à enunciação e que dizia respeito às mudanças de posição do locutor do discurso em virtude da (re)significação *em seu discurso, por meio de distintos modos de enunciação, da sua relação com a língua, com o outro e com os valores culturais dos quais se apropriou*.

Pela análise global e analítica dos relatos e textos escritos de Sofia, a partir das formas linguísticas atualizadas no enunciado, as quais se instituem como índices que revelam o modo como o locutor enuncia – uma vez que a enunciação, processo inacessível, dá a ver-se no enunciado –, depreendemos que a *passagem stricto sensu*, considerada como uma posição no discurso, carrega uma passagem *lato sensu*, a de um lugar social a outro, em relação mútua. E que o fato de essa passagem *lato sensu* estar instanciada como referência no discurso evidencia uma posição de locutor e determina seus modos de enunciação, em virtude da complexa rede de relações espaço-temporais, as quais vimos operando nos fatos em análise. Assim, também se evidencia que o falante se situa como participante de um determinado lugar social.

Esses movimentos, que atestam que indivíduo e sociedade são termos complementares, denunciaram que, por vezes, esse indivíduo não se percebe “alinhado” com os valores culturais do espaço em que está imerso, como o caso de Sofia, que, em um primeiro momento, não se “identificou” com o curso de Química. Já com o curso de Arquitetura a aluna revelou “identificação”, sobretudo com o campo dos estudos do Urbanismo, devido à ligação deste com as questões sociais. Por isso, chegamos a uma noção de *passagem stricto sensu* como a *passagem de uma posição de locutor a outra renovada posição de locutor pela qual este se converte em sujeito, fundamentando-se ora a partir da conjunção ora da disjunção com as instâncias sociais em que o falante está inserido, assim colocando-se como participante na sociedade*.

Esse “ponto de chegada” repercute em nossa prática docente, porque nos sensibiliza para o desenvolvimento de um olhar e de uma escuta atentos que possam captar esses momentos singulares de passagens que cada aluno opera ao (re)significar suas relações com o outro, com a língua que comporta a cultura, com as instâncias sociais em que está inserido. Um professor *tocado* por esse olhar para as passagens e que desenvolva uma “terceira orelha” (NORMAND, 2009) pode auxiliar seus alunos a fazerem suas *travessias na e pela* linguagem. Nesse sentido, recuperamos o dizer de Silva (2015, p. 24), que defende que, para o aluno se constituir “como um produtor de saberes sobre sua língua e como continuador de sua história de enunciações, torna-se relevante que sejam garantidos, em sala de aula, espaços para o enunciar.”

É por mais espaços para enunciar e por um ensino de língua que sirva para viver que seguiremos lendo, estudando, pesquisando e atuando como professores, para poder, *com* a Enunciação, olhar *para além* da enunciação, isto é, olharmos para as atividades significantes do homem na sociedade que se instauram *na e pela* linguagem.

Mais uma vez, chega o momento em que preciso finalizar uma pesquisa. Mais uma vez, eis aqui um *ponto de chegada*, mas não um *ponto final*.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. *O Vocabulário das Instituições Indo-Europeias*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995a. Volume I: Economia, Parentesco, Sociedade.

_____. *O Vocabulário das Instituições Indo-Europeias*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995b. Volume II: Poder, Direito, Religião.

_____. Symbolisme social dans les cultes gréco-italiques (1945). In: LAPLANTINE, Cholé ; PINAULT, Georges-Jean. *Émile Benveniste: langues, cultures, religions*. Limoges, France : Éditions Lambert-Lucas, 2015.

_____. Estrutura das relações de pessoa no verbo (1946). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. Tendências recentes em linguística geral (1954). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana (1956a). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. A natureza dos pronomes (1956b). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. Da subjetividade na linguagem (1958). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. Os níveis da análise linguística (1964). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística (1963). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. A linguagem e a experiência humana (1965). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. A forma e o sentido na linguagem (1967). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Estruturalismo e linguística (1968a). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Esta linguagem que faz a história (1968b). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Estrutura da língua e estrutura da sociedade (1968c). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Semiologia da língua (1969). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. O aparelho formal da enunciação (1970). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. *Dernières leçons* : Collège de France, 1968-1969. Paris : Seuil/ Gallimard, 2012. (Édition établie par Jean-Claude Coquet et Irène Fenoglio).

_____. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. Tradução: Daniel Costa da Silva et al. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CONHECENDO A UFRGS – PAG. UFRGS-TV Unidade Produtora. Porto Alegre, junho de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ktGB7obeJbg>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

COQUET, Jean-Claude ; FENOGLIO, Irène. Introdução. In : BENVENISTE, Émile. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. Tradução: Daniel Costa da Silva et al. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

DA MATTA, Roberto. Os ritos de passagem de Arnold Van Gennep e o limiar da antropologia moderna [Apresentação]. In: GENNEP, Arnold Van. *Ritos de passagem*: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações etc. [Do original *Les rites de passage*. 1909]. Tradução de Mariano Ferreira. Apresentação de Roberto da Matta. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. Individualidade e liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade. *Mana*: Estudos de Antropologia Social, Rio de Janeiro, vol.6, n.1, p.7-29, 2000.

DESSONS, Gérard. *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris: Éditions in Press, 2006.

FAGUNDES, Caterine Vila. Transição ensino médio-educação superior: qualidade no processo educativo. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, v.3, n.1, jul.2012. p.62-73.

FARIAS, Bruna Sommer. *Do testemunho de uma experiência na linguagem para uma reflexão enunciativa sobre o fazer linguístico implicado em aprender e ensinar português como língua adicional*. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. A enunciação e os níveis da análise linguística. In: Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso. Set.2010, Porto Alegre. *Anais do SITED* [eletrônico]. p. 396-402. Porto Alegre: PUCRS, 2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sited/>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação. *DELTA* [online], v.29, n.1, p.95-120, 2013a.

_____. *Introdução à teoria enunciativa de Émile Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013b.

_____. O falante como etnógrafo da própria língua: uma antropologia da enunciação. *Letras de Hoje*, v.50, n.esp.(supl.), p.90-95, dez.2015.

_____. As teorias enunciativas e a linguística no Brasil: o lugar de Émile Benveniste. *ANTARES*, v. 8, n. 15, p. 2-14, jan./jun. 2016.

_____. TEIXEIRA, Marlene. As perspectivas para o estudo das formas complexas do discurso: atualidade de Émile Benveniste. *REVEL*, edição especial n.7, p. 1-14, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In:_____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, Mércio Pereira. *Antropologia: ciência do homem, filosofia da cultura*. São Paulo: Contexto, 2008.

GRANADO, José Inácio F. et al. Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Revista Psicologia e Educação*, vol.IV, n.2., p.31-41, dez. 2005.

JUCHEM, Aline. *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*. 2012. 194f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KNACK, Carolina. A enunciação benvenistiana Programa de Pós-Graduação em Letras,, a cultura e o estudo do texto: percorrendo caminhos em busca de uma noção de contexto. *RevLet*. Revista Virtual de Letras da Universidade Federal de Goiás, v. 04, nº 01, p.63-83, jan./jul, 2012a.

_____. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012b.

LAPLANTINE, Chloé.; PINAULT, Georges-Jean. *Émile Benveniste: langues, cultures, religions*. Limoges, France : Éditions Lambert-Lucas, 2015.

MALAMOUD, Charles. L'anthropologie d'Émile Benveniste. Remarques d'un indianiste. In: FENOGLIO et al. *Autor d'Émile Benveniste: sur l'écriture*. Paris: Seuil, 2016.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Uma teoria científica da cultura*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar,1975.

MARTIN, Serge. Émile Benveniste, aujourd'hui: la relation dans et par le langage. In: _____. (Org.). *Émile Benveniste: pour vivre langage*. Essais pour la poétique. Mont-de-laval: L'Atelier du Grand Tétras, 2009.

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

NORMAND, Claudine. Os termos da enunciação em Benveniste. In: OLIVEIRA, S.; PARLATO, E.; RABELLO, S. *O falar da linguagem*. São Paulo: Editora Lovise, 1996.

_____. Leituras de Benveniste: algumas variantes sobre um itinerário demarcado. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.44, n.1, p.12-19, jan./mar. 2009a.

_____. *Convite à Linguística*. FLORES, Valdir.; BARBISAN, Leci. (orgs.). São Paulo: Contexto, 2009b.

_____. *Saussure*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009c.

ONO, Aya. *La notion d'énonciation chez Émile Benveniste*. Limoges: Lambert-Lucas, 2007.

REDARD, Georges. Émile Benveniste. In: BENVENISTE, Émile. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. Tradução: Daniel Costa da Silva et al.1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

RIVIÈRE, Claude. *Os ritos profanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SEVERO, Renata. *Semiologia da linguagem: a enunciação do sagrado e o corpo afroreligioso*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Carmem Luci da Costa. *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____. O lugar de enunciação do vestibulando: os dizeres possíveis. In: *Reflexões linguísticas e redação no vestibular*. Comissão Permanente de Seleção – COPERSE/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

_____. O homem na cultura reinventando a língua: aquisição e letramento. In: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane. *Letramento: práticas de leitura e escrita*. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

_____. Experiências de significação na linguagem: enunciação e ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.41, n.esp., p.20-28, jan./jun.2016a.

_____. A conversão da língua em discurso: enunciar para significar. *ANTARES*, v. 8, n. 15, p. 15-28. jan./jun. 2016b.

SILVA, Carmem Luci da Costa; NUNES, Paula Ávila. Cursos organizados por módulos: uma proposta para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em nível superior. *Desenredo*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v.9, n.1, p.42-58, jan./jun.2013.

TEIXEIRA, Sérgio Alves. Vestibular: ritual de passagem ou barreira ritualizada? *Revista Ciência e Cultura (SBPC)*, v.33, n.12, p. 1574-1580, Dez.1981.

TEIXEIRA, Marlene. O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem. *Desenredo*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v.8, n.1, p.71-83, jan.-jun. 2012a.

_____. O ato enunciativo e a instauração da experiência de trabalho de profissionais de enfermagem. *Moara*, Revista do Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, n.38, jul.dez. 2012b.

VAN GENNEP, Arnold. *Ritos de passagem*: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações etc. [Do original *Les rites de passage*. 1909]. Tradução de Mariano Ferreira. Apresentação de Roberto da Matta. Petrópolis: Vozes, 1977.

APÊNDICE A – EXEMPLOS DE ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA DA TRANSIÇÃO DO ENSINO ESCOLAR AO ENSINO SUPERIOR

Uma breve busca pela temática que interessa, de modo geral, a esta tese – a transição da instância escolar para a universitária – permite localizar diferentes estudos filiados a diferentes campos do saber. De modo breve, retomamos alguns desses estudos a título de ilustração.

O primeiro exemplo provém de pesquisas realizadas em Portugal: Almeida, Soares e Ferreira (2002) afirmam que os jovens estudantes enfrentam diferentes desafios ao ingressarem na Universidade, sendo estes de natureza pessoal, interpessoal, familiar e institucional. Ainda que haja expectativas positivas, para muitos jovens a saída de casa, a separação da família e de amigos e as exigências do novo contexto educativo geram dificuldades nessa transição, o que, de acordo com os autores, explicaria as taxas de insucesso e de abandono que ocorrem ao longo, especialmente, do primeiro ano na Universidade. Por isso, os problemas de adaptação e de rendimento dos estudantes universitários passaram a ser sistematicamente analisados em Portugal. Segundos os autores, diferentes Universidades propuseram serviços de apoio aos alunos do primeiro ano, de modo a auxiliá-los em questões envolvendo orientação vocacional, tutoria, motivação para a aprendizagem, dentre outros aspectos.

Frente a essa situação e com a finalidade de avaliar vivências ou desafios que mais poderiam gerar dificuldades nesse processo de “integração e ajustamento” dos alunos à Universidade, Almeida, Soares e Ferreira já haviam elaborado, em 1997, um *Questionário de Vivências Acadêmicas* (QVA). Inicialmente, o QVA continha 170 itens a serem respondidos quanto aos aspectos pessoais, relacionais, acadêmicos e institucionais da “adaptação” ao contexto universitário. Mais tarde, devido ao tempo demandado para o estudante preenchê-lo e à quantidade de dados gerados, os autores validaram uma versão reduzida (QVA-*r*). Nessa versão, são cinco as dimensões a serem estatisticamente balizadas: pessoal, interpessoal, vocacional, estudo e institucional.

A seguir, disponibilizamos uma síntese, proposta pelos próprios autores, quanto a cada uma dessas dimensões.

Figura 1- Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)

Vivências centradas		QVA	QVA-r	
Aluno	Autonomia	Inclui a independência emocional e instrumental dos pais, colegas e outros, a gestão de projetos de vida o grau de iniciativa pessoal [...];	Pessoal-emocional	Inclui itens essencialmente associados ao <i>self</i> e às percepções de bem-estar por parte do estudante, tanto física como psicológica[...];
	Percepção pessoal de competência	Inclui a percepção das capacidades e competências pessoais de resolução de problemas, a flexibilidade e profundidade de pensamento [...];		
	Autoconfiança	Inclui as imagens e as expectativas do estudante em relação ao seu rendimento acadêmico ou em relação à conclusão do curso, a inferência das expectativas de colegas e professores a seu respeito [...];		
	Bem-estar psicológico	Inclui a satisfação com a vida, o equilíbrio emocional, a estabilidade afetiva, a felicidade e o otimismo do aluno[...];		
	Bem-estar físico	Inclui aspectos relacionados com o sono e a alimentação, a saúde e o consumo de substâncias [...];		
Curso	Adaptação ao curso	Inclui o gosto e a satisfação pelo curso, a percepção da sua organização e da qualidade das suas disciplinas, a percepção da sua ligação ao mundo profissional [...];	Curso-carreira	Inclui a adaptação ao curso, as aprendizagens no curso e as perspectivas de carreira [...];
	Desenvolvimento da carreira	Inclui o investimento no curso e na definição de projetos educativos e/ou profissionais, as perspectivas de realização profissional, e a (in)decisão vocacional[...];		
	Métodos de estudo	Inclui o acompanhamento das aulas, a consulta da bibliografia, a organização dos apontamentos[...];	Estudo	Inclui as competências de estudo do aluno, os hábitos de trabalho, a gestão do tempo, a utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem [...];
	Bases de conhecimentos	Inclui a percepção do nível de conhecimentos, da preparação para as exigências do curso, e das capacidades de leitura e escrita [...];		
	Gestão do tempo	Inclui a planificação do tempo, o ritmo de prossecução das atividades, a realização dos trabalhos académicos nos prazos fixados, a gestão equilibrada do tempo de estudo e de lazer [...];		
	Ansiedade na avaliação	Inclui comportamentos de tipo ansioso na preparação e realização de testes, exames ou outras formas de avaliação [...];		
Contexto	Adaptação à instituição	Inclui o sentir-se bem ou mal na instituição, a adaptação aos horários e ao funcionamento dos serviços, o gosto pela instituição que frequenta e pelo ambiente circundante[...];	Inter-pessoal	Inclui o relacionamento com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas, assim como questões relacionadas com o envolvimento em atividades extracurriculares [...];
	Envolvimento em atividades extracurriculares	Inclui a participação em iniciativas associativas, em atividades culturais, recreativas e desportivas do campus [...];		
	Relacionamento com colegas	Inclui as amizades, a expressão de sentimentos, a tolerância intercultural, a interação e cooperação com os pares [...];	Institucional	inclui o interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, o conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e estruturas existentes [...].
	Relacionamento com os professores	Inclui o diálogo com os professores, a possibilidade de contatos dentro e fora das aulas, a percepção da disponibilidade de tempo dos professores para os alunos [...];		
	Gestão dos recursos económicos	Inclui problemas na gestão das verbas auferidas, dificuldades económicas, situações de compromisso entre verbas disponíveis e o envolvimento em atividades extracurriculares [...];		
Relacionamento com a família	Inclui o relacionamento com os pais, o apoio percebido, a necessidade de ir a casa, o diálogo com os pais em torno dos projetos pessoais e das escolhas vocacionais [...];			

Fonte: Soares, Almeida e Ferreira (2002).

Cabe destacar que apenas um tópico diz respeito ao aspecto da linguagem e ele está inserido no item “Curso”, “Bases de Conhecimento”: “Inclui as bases de conhecimentos, a preparação para as exigências do curso, as capacidade de leitura e escrita de textos.” (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000, p. 198).

Esse questionário serviu de base para a elaboração, no Brasil, de um *QVA-r nacional* (GRANADO et al., 2005), permitindo também avaliar, por meio de escalas, o grau de integração do estudante ao Ensino Superior no contexto brasileiro⁸⁷.

Um exemplo de aplicação desse questionário é o relatado no artigo *Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação*, no qual Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010) concluíram que os indicativos numéricos das cinco dimensões avaliadas, no contexto de estudantes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), remetem à necessidade de a Universidade desenvolver mais ações que possam estimular a integração do jovem a esse espaço. Isso porque, entre a coleta de dados realizada no primeiro semestre e no segundo, houve uma redução da percepção dos estudantes quanto ao seu grau de integração à Universidade, o que pode, segundo as autoras, reduzir a probabilidade de sucesso no desempenho acadêmico e, ainda, a permanência no Ensino Superior.

Esses aspectos são também referidos em outras pesquisas que se voltam para áreas específicas dos cursos de graduação. Um exemplo é o estudo desenvolvido no campo da Matemática e relatado no artigo *A transição do ensino médio para o ensino superior*⁸⁸, no qual Palis (2010) apresenta a preocupação, inclusive internacional, quanto aos desafios que professores universitários enfrentam em relação ao acolhimento e à orientação da aprendizagem de alunos que ingressam em disciplinas de cálculo⁸⁹, requeridas para diversos cursos superiores das áreas das Ciências Exatas e Tecnológicas. De acordo com a pesquisadora, esse processo de transição do Ensino Médio ao Superior não é devidamente examinado, tratado e conduzido na esfera da Matemática, configurando-se numa barreira para os alunos, o que leva aos já conhecidos índices de evasão da área. De acordo com ela, outra variável que contribui para isso diz respeito à postura do professor universitário, o qual ou supervaloriza ou subvaloriza os conhecimentos que o aluno recém-ingresso traz como bagagem.

⁸⁷ Segundo Granado et al. (2005, p. 34), “O QVA, na sua versão integral, foi objeto da necessária adaptação sociocultural aos estudantes brasileiros (envolvendo os comportamentos, sistema educativo e expressões idiomáticas, bem como questões de ortografia e gramática) [...]” Essa primeira adaptação do QVA foi feita por Villar em sua dissertação de Mestrado em Psicologia, em 2001, intitulada *Adaptação e aplicação de Questionário de Vivência Universitária com estudantes de arquitetura e engenharia*.

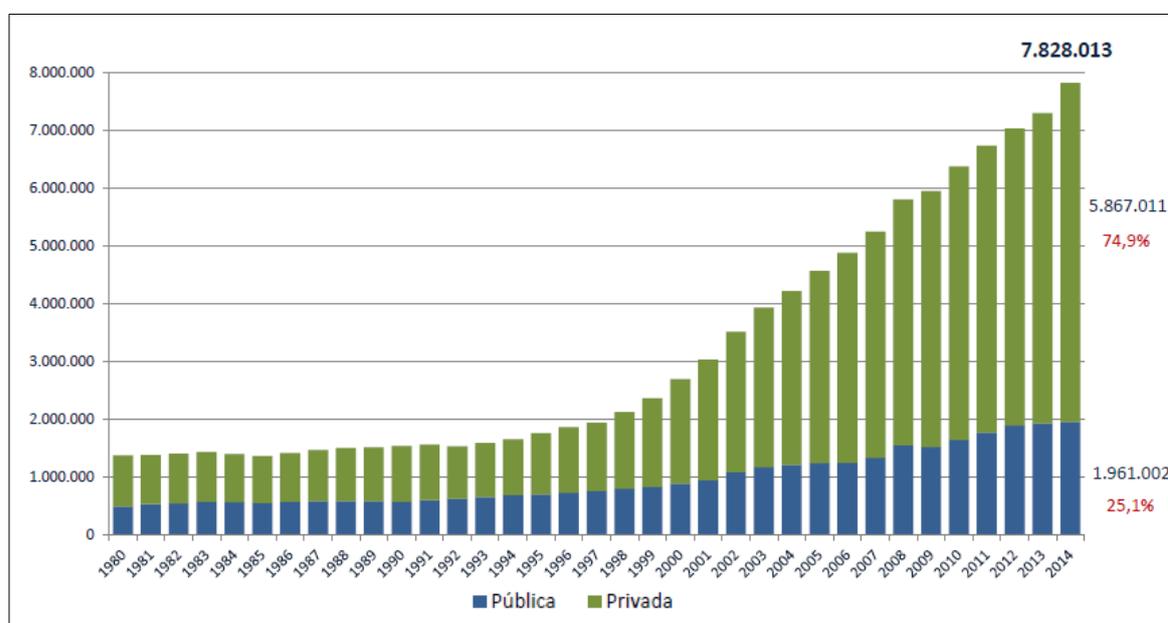
⁸⁸ PALIS, Gilda de La Rocque. A transição do ensino médio para o ensino superior. In: X Encontro Nacional de Educação Matemática, 2010, Salvador (BA). *Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2010. Disponível em: < <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/PA/Palestra4.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

⁸⁹ Cabe ressaltar que, no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi proposto o *PAG-Cálculo*, imbuído dos mesmos princípios do *PAG-Língua Portuguesa*: atividades de apoio e reforço para o aluno universitário.

A despeito das especificidades das pesquisas anteriormente referidas, seja no Brasil seja em Portugal, os autores sinalizam, em concordância, que a ampliação da busca pela formação superior tem levado a observar as condições de acesso e de permanência dos estudantes na Universidade.

É fato que, no Brasil, esse crescimento expressivo no número de matrículas, conforme dados do *Censo da Educação Superior 2014* (INEP/MEC, 2015) ilustrados abaixo, tem fomentado discussões sobre o desempenho dos discentes em diferentes áreas na Universidade, reverberando em debates sobre os desafios de uma Instituição de Ensino Superior e, conseqüentemente, dos docentes frente às atuais demandas sociais e educacionais.

Figura 2 – Progressão de matrículas em cursos de graduação no Brasil



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2014*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2015.

Caterine Vila Fagundes, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entende que esse aumento do ingresso no Ensino Superior deu-se sem um planejamento prévio, fato que, segundo ela, coloca em juízo a qualidade da educação brasileira (FAGUNDES, 2012). Conforme a autora, além desse fator, outros, como a redução da exigência ao longo do processo educativo escolar ou, ainda, as condições socioeconômicas e pessoais, impactam o rendimento acadêmico do aluno e podem ocasionar, conseqüentemente, dificuldades de adaptação ao novo ambiente educativo. Isso pode conduzir o aluno ao abandono dos estudos, gerando, como aponta a professora, aumento nos gastos públicos com educação. Diante desse contexto, Fagundes (2012, p. 63) destaca: “a

problemática da transição ensino médio-educação superior é hoje um fenômeno de preocupação e um tema de debate.”.

Com a finalidade de abordar tal temática, Fagundes (2012) sintetiza dois modelos teóricos – o psicológico e o sociocultural – que, podendo ser deslocados aos contextos educacionais, permitem explicar processos de transição, cada qual concebendo a ideia de *transição* conforme critérios específicos.

O primeiro modelo, segundo a autora, centraliza-se na análise do próprio sujeito como agente da transição, o qual deve desenvolver novas condutas como resposta a uma situação. Nesse viés, o processo de transição é entendido como uma dinâmica intrapsíquica de assimilação e integração de um novo *status*. Portanto, conforme afirma Fagundes (2012, p. 66), se o interesse do pesquisador residir em acompanhar o sujeito nesse trânsito, de modo a captar os efeitos internos desse processo, cabe recorrer a essa perspectiva psicológica de transição.

O segundo modelo, por sua vez, subdivide-se em outras duas perspectivas: a sociológica, que centra suas análises no contexto socioeconômico amplo e próximo, defendendo que todo processo de mudança implica um novo posicionamento social do sujeito; e a ecológica, que centra suas análises na pessoa em relação com os fatores sociopolíticos, econômicos, familiares, escolares, dentre outros, considerando a influência recíproca entre esses elementos. Assim, se o interesse do pesquisador consistir em investigar os espaços ou ambientes de partida e de chegada nesse trânsito, cabe recorrer ao modelo sociológico; ou, se o interesse for estudar o sujeito em relação aos contextos social, familiar e educativo, cabe recorrer ao modelo ecológico (FAGUNDES, 2012, p. 66).

E se o interesse for estudar o modo como o aluno significa essa passagem do Ensino Escolar ao Superior e se significa nela, considerando que a língua, que comporta a cultura, possibilita que ele se instaure como sujeito de linguagem no espaço acadêmico? Parece-nos que essa questão requer uma perspectiva outra, cujos fundamentos residem no elo que une as *ciências do homem*: a significação. Requer uma perspectiva que comporte a *singularidade*, que comporte a *mudança*, que comporte a generalidade de um processo de transição e o específico de cada transição de cada aluno porque atrelada à linguagem. Parece-nos que essa questão requer uma *perspectiva enunciativa da linguagem*.

Eis a pesquisa por nós proposta.

ANEXO A – CONTO “O ESPELHO”, DE MACHADO DE ASSIS

O espelho

Esboço de uma nova teoria da alma humana

Quatro ou cinco cavalheiros debatiam, uma noite, várias questões de alta transcendência, sem que a disparidade dos votos trouxesse a menor alteração aos espíritos. A casa ficava no morro de Santa Teresa, a sala era pequena, alumada a velas, cuja luz fundia-se misteriosamente com o luar que vinha de fora. Entre a cidade, com as suas agitações e aventuras, e o céu, em que as estrelas pestanejavam, através de uma atmosfera límpida e sossegada, estavam os nossos quatro ou cinco investigadores de coisas metafísicas, resolvendo amigavelmente os mais árduos problemas do universo.

Por que quatro ou cinco? Rigorosamente eram quatro os que falavam; mas, além deles, havia na sala um quinto personagem, calado, pensando, cochilando, cuja espórtula no debate não passava de um ou outro resmungo de aprovação. Esse homem tinha a mesma idade dos companheiros, entre quarenta e cinquenta anos, era provinciano, capitalista, inteligente, não sem instrução, e, ao que parece, astuto e cáustico. Não discutia nunca; e defendia-se da abstenção com um paradoxo, dizendo que a discussão é a forma polida do instinto batalhador, que jaz no homem, como uma herança bestial; e acrescentava que os serafins e os querubins não controvertiam nada, e, aliás, eram a perfeição espiritual e eterna. Como desse esta mesma resposta naquela noite, contestou-lha um dos presentes, e desafiou-o a demonstrar o que dizia, se era capaz. Jacobina (assim se chamava ele) refletiu um instante, e respondeu:

- Pensando bem, talvez o senhor tenha razão.

Vai senão quando, no meio da noite, sucedeu que este casmurro usou da palavra, e não dois ou três minutos, mas trinta ou quarenta. A conversa, em seus meandros, veio a cair na natureza da alma, ponto que dividiu radicalmente os quatro amigos. Cada cabeça, cada sentença; não só o acordo, mas a mesma discussão tornou-se difícil, senão impossível, pela multiplicidade das questões que se deduziram do tronco principal e um pouco, talvez, pela inconsistência dos pareceres. Um dos argumentadores pediu ao Jacobina alguma opinião, - uma conjectura, ao menos.

- Nem conjectura, nem opinião, redarguiu ele; uma ou outra pode dar lugar a dissentimento, e, como sabem, eu não discuto. Mas, se querem ouvir-me calados, posso contar-lhes um caso de minha vida, em que ressalta a mais clara demonstração acerca da matéria de que se trata. Em primeiro lugar, não há uma só alma, há duas...

- Duas?

- Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... Espantem-se à vontade, podem ficar de boca aberta, dar de ombros, tudo; não admito réplica. Se me replicarem, acabo o charuto e vou dormir. A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; - e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor, etc. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira. Shylock, por exemplo. A alma exterior daquele judeu eram os seus ducados; perdê-los equivalia a morrer. "Nunca mais verei o meu ouro, diz ele a Tubal; é um

punhal que me enterras no coração." Vejam bem esta frase; a perda dos ducados, alma exterior, era a morte para ele. Agora, é preciso saber que a alma exterior não é sempre a mesma...

- Não?

- Não, senhor; muda de natureza e de estado. Não aludo a certas almas absorventes, como a pátria, com a qual disse o Camões que morria, e o poder, que foi a alma exterior de César e de Cromwell. São almas enérgicas e exclusivas; mas há outras, embora enérgicas, de natureza mudável. Há cavalheiros, por exemplo, cuja alma exterior, nos primeiros anos, foi um chocalho ou um cavalinho de pau, e mais tarde uma provedoria de irmandade, suponhamos. Pela minha parte, conheço uma senhora, - na verdade, gentilíssima, - que muda de alma exterior cinco, seis vezes por ano. Durante a estação lírica é a ópera; cessando a estação, a alma exterior substitui-se por outra: um concerto, um baile do Cassino, a rua do Ouvidor, Petrópolis...

- Perdão; essa senhora quem é?

- Essa senhora é parenta do diabo, e tem o mesmo nome; chama-se Legião... E assim outros mais casos. Eu mesmo tenho experimentado dessas trocas. Não as relato, porque iria longe; restrinjo-me ao episódio de que lhes falei. Um episódio dos meus vinte e cinco anos... Os quatro companheiros, ansiosos de ouvir o caso prometido, esqueceram a controvérsia. Santa curiosidade! tu não és só a alma da civilização, és também o pomo da concórdia, fruta divina, de outro sabor que não aquele pomo da mitologia. A sala, até há pouco ruidosa de física e metafísica, é agora um mar morto; todos os olhos estão no Jacobina, que conserta a ponta do charuto, recolhendo as memórias. Eis aqui como ele começou a narração:

- Tinha vinte e cinco anos, era pobre, e acabava de ser nomeado alferes da Guarda Nacional. Não imaginam o acontecimento que isto foi em nossa casa. Minha mãe ficou tão orgulhosa! tão contente! Chamava-me o seu alferes. Primos e tios, foi tudo uma alegria sincera e pura. Na vila, note-se bem, houve alguns despeitados; choro e ranger de dentes, como na Escritura; e o motivo não foi outro senão que o posto tinha muitos candidatos e que esses perderam. Suponho também que uma parte do desgosto foi inteiramente gratuita: nasceu da simples distinção. Lembra-me de alguns rapazes, que se davam comigo, e passaram a olhar-me de revés, durante algum tempo. Em compensação, tive muitas pessoas que ficaram satisfeitas com a nomeação; e a prova é que todo o fardamento me foi dado por amigos... Vai então uma das minhas tias, D. Marcolina, viúva do Capitão Peçanha, que morava a muitas léguas da vila, num sítio escuso e solitário, desejou ver-me, e pediu que fosse ter com ela e levasse a farda. Fui, acompanhado de um pajem, que daí a dias tornou à vila, porque a tia Marcolina, apenas me pilhou no sítio, escreveu a minha mãe dizendo que não me soltava antes de um mês, pelo menos. E abraçava-me! Chamava-me também o seu alferes. Achava-me um rapagão bonito. Como era um tanto patusca, chegou a confessar que tinha inveja da moça que houvesse de ser minha mulher. Jurava que em toda a província não havia outro que me pusesse o pé adiante. E sempre alferes; era alferes para cá, alferes para lá, alferes a toda a hora. Eu pedia-lhe que me chamasse Joãozinho, como dantes; e ela abanava a cabeça, bradando que não, que era o "senhor alferes". Um cunhado dela, irmão do finado Peçanha, que ali morava, não me chamava de outra maneira. Era o "senhor alferes", não por gracejo, mas a sério, e à vista dos escravos, que naturalmente foram pelo mesmo caminho. Na mesa tinha eu o melhor lugar, e era o primeiro servido. Não imaginam. Se lhes disser que o entusiasmo da tia Marcolina chegou ao ponto de mandar pôr no meu quarto um grande espelho, obra rica e magnífica, que destoava do resto da casa, cuja mobília era modesta e simples... Era um espelho que lhe dera a madrinha, e que esta herdara da mãe, que o comprara a uma das fidalgas vindas em 1808 com a corte de D. João VI. Não sei o que havia nisso de verdade; era a tradição. O espelho estava naturalmente muito velho; mas via-se-lhe ainda o

ouro, comido em parte pelo tempo, uns delfins esculpidos nos ângulos superiores da moldura, uns enfeites de madreperla e outros caprichos do artista. Tudo velho, mas bom...

- Espelho grande?

- Grande. E foi, como digo, uma enorme fineza, porque o espelho estava na sala; era a melhor peça da casa. Mas não houve forças que a demovessem do propósito; respondia que não fazia falta, que era só por algumas semanas, e finalmente que o "senhor alferes" merecia muito mais. O certo é que todas essas coisas, carinhos, atenções, obséquios, fizeram em mim uma transformação, que o natural sentimento da mocidade ajudou e completou. Imaginam, creio eu?

- Não.

- O alferes eliminou o homem. Durante alguns dias as duas naturezas equilibraram-se; mas não tardou que a primitiva cedesse à outra; ficou-me uma parte mínima de humanidade. Aconteceu então que a alma exterior, que era dantes o sol, o ar, o campo, os olhos das moças, mudou de natureza, e passou a ser a cortesia e os rapapés da casa, tudo o que me falava do posto, nada do que me falava do homem. A única parte do cidadão que ficou comigo foi aquela que entendia com o exercício da patente; a outra dispersou-se no ar e no passado. Custa-lhes acreditar, não?

- Custa-me até entender, respondeu um dos ouvintes.

- Vai entender. Os fatos explicarão melhor os sentimentos: os fatos são tudo. A melhor definição do amor não vale um beijo de moça namorada; e, se bem me lembro, um filósofo antigo demonstrou o movimento andando. Vamos aos fatos. Vamos ver como, ao tempo em que a consciência do homem se obliterava, a do alferes tornava-se viva e intensa. As dores humanas, as alegrias humanas, se eram só isso, mal obtinham de mim uma compaixão apática ou um sorriso de favor. No fim de três semanas, era outro, totalmente outro. Era exclusivamente alferes. Ora, um dia recebeu a tia Marcolina uma notícia grave; uma de suas filhas, casada com um lavrador residente dali a cinco léguas, estava mal e à morte. Adeus, sobrinho! adeus, alferes! Era mãe extremosa, armou logo uma viagem, pediu ao cunhado que fosse com ela, e a mim que tomasse conta do sítio. Creio que, se não fosse a aflição, disporia o contrário; deixaria o cunhado e iria comigo. Mas o certo é que fiquei só, com os poucos escravos da casa. Confesso-lhes que desde logo senti uma grande opressão, alguma coisa semelhante ao efeito de quatro paredes de um cárcere, subitamente levantadas em torno de mim. Era a alma exterior que se reduzia; estava agora limitada a alguns espíritos boçais. O alferes continuava a dominar em mim, embora a vida fosse menos intensa, e a consciência mais débil. Os escravos punham uma nota de humildade nas suas cortesias, que de certa maneira compensava a afeição dos parentes e a intimidade doméstica interrompida. Notei mesmo, naquela noite, que eles redobravam de respeito, de alegria, de protestos. Nhô alferes, de minuto a minuto; nhô alferes é muito bonito; nhô alferes há de ser coronel; nhô alferes há de casar com moça bonita, filha de general; um concerto de louvores e profecias, que me deixou extático. Ah ! pérfidos! mal podia eu suspeitar a intenção secreta dos malvados.

- Matá-lo?

- Antes assim fosse.

- Coisa pior?

- Ouçam-me. Na manhã seguinte achei-me só. Os velhacos, seduzidos por outros, ou de movimento próprio, tinham resolvido fugir durante a noite; e assim fizeram. Achei-me só, sem mais ninguém, entre quatro paredes, diante do terreiro deserto e da roça abandonada. Nenhum fôlego humano. Corri a casa toda, a senzala, tudo; ninguém, um molequinho que fosse. Galos e galinhas tão-somente, um par de mulas, que filosofavam a vida, sacudindo as moscas, e três bois. Os mesmos cães foram levados pelos escravos. Nenhum ente humano. Parece-lhes que isto era melhor do que ter morrido? Era pior. Não por medo; juro-lhes que não tinha medo; era um pouco atrevidinho, tanto que não senti nada, durante as primeiras

horas. Fiquei triste por causa do dano causado à tia Marcolina; fiquei também um pouco perplexo, não sabendo se devia ir ter com ela, para lhe dar a triste notícia, ou ficar tomando conta da casa. Adotei o segundo alvitre, para não desamparar a casa, e porque, se a minha prima enferma estava mal, eu ia somente aumentar a dor da mãe, sem remédio nenhum; finalmente, esperei que o irmão do tio Peçanha voltasse naquele dia ou no outro, visto que tinha saído havia já trinta e seis horas. Mas a manhã passou sem vestígio dele; à tarde comecei a sentir a sensação como de pessoa que houvesse perdido toda a ação nervosa, e não tivesse consciência da ação muscular. O irmão do tio Peçanha não voltou nesse dia, nem no outro, nem em toda aquela semana. Minha solidão tomou proporções enormes. Nunca os dias foram mais compridos, nunca o sol abrasou a terra com uma obstinação mais cansativa. As horas batiam de século a século no velho relógio da sala, cuja pêndula tic-tac, tic-tac, feria-me a alma interior, como um piparote contínuo da eternidade. Quando, muitos anos depois, li uma poesia americana, creio que de Longfellow, e topei este famoso estribilho: Never, for ever! - For ever, never! confesso-lhes que tive um calafrio: recordei-me daqueles dias medonhos. Era justamente assim que fazia o relógio da tia Marcolina: - Never, for ever!- For ever, never! Não eram golpes de pêndula, era um diálogo do abismo, um cochicho do nada. E então de noite! Não que a noite fosse mais silenciosa. O silêncio era o mesmo que de dia. Mas a noite era a sombra, era a solidão ainda mais estreita, ou mais larga. Tic-tac, tic-tac. Ninguém, nas salas, na varanda, nos corredores, no terreiro, ninguém em parte nenhuma... Riem-se?

- Sim, parece que tinha um pouco de medo.

- Oh! fora bom se eu pudesse ter medo! Viveria. Mas o característico daquela situação é que eu nem sequer podia ter medo, isto é, o medo vulgarmente entendido. Tinha uma sensação inexplicável. Era como um defunto andando, um sonâmbulo, um boneco mecânico. Dormindo, era outra coisa. O sono dava-me alívio, não pela razão comum de ser irmão da morte, mas por outra. Acho que posso explicar assim esse fenômeno: - o sono, eliminando a necessidade de uma alma exterior, deixava atuar a alma interior. Nos sonhos, fardava-me orgulhosamente, no meio da família e dos amigos, que me elogiavam o garbo, que me chamavam alferes; vinha um amigo de nossa casa, e prometia-me o posto de tenente, outro o de capitão ou major; e tudo isso fazia-me viver. Mas quando acordava, dia claro, esvaía-se com o sono a consciência do meu ser novo e único - porque a alma interior perdia a ação exclusiva, e ficava dependente da outra, que teimava em não tornar... Não tornava. Eu saía fora, a um lado e outro, a ver se descobria algum sinal de regresso. Soeur Anne, soeur Anne, ne vois-tu rien venir? Nada, coisa nenhuma; tal qual como na lenda francesa. Nada mais do que a poeira da estrada e o capinzal dos morros. Voltava para casa, nervoso, desesperado, estirava-me no canapé da sala. Tic-tac, tic-tac. Levantava-me, passeava, tamborilava nos vidros das janelas, assobiava. Em certa ocasião lembrei-me de escrever alguma coisa, um artigo político, um romance, uma ode; não escolhi nada definitivamente; sentei-me e tracei no papel algumas palavras e frases soltas, para intercalar no estilo. Mas o estilo, como tia Marcolina, deixava-se estar. Soeur Anne, soeur Anne... Coisa nenhuma. Quando muito via negrejar a tinta e alvejar o papel.

- Mas não comia?

- Comia mal, frutas, farinha, conservas, algumas raízes tostadas ao fogo, mas suportaria tudo alegremente, se não fora a terrível situação moral em que me achava. Recitava versos, discursos, trechos latinos, liras de Gonzaga, oitavas de Camões, décimas, uma antologia em trinta volumes. Às vezes fazia ginástica; outra dava beliscões nas pernas; mas o efeito era só uma sensação física de dor ou de cansaço, e mais nada. Tudo silêncio, um silêncio vasto, enorme, infinito, apenas sublinhado pelo eterno tic-tac da pêndula. Tic-tac, tic-tac...

- Na verdade, era de enlouquecer.

- Vão ouvir coisa pior. Convém dizer-lhes que, desde que ficara só, não olhara uma só vez para o espelho. Não era abstenção deliberada, não tinha motivo; era um impulso

inconsciente, um receio de achar-me um e dois, ao mesmo tempo, naquela casa solitária; e se tal explicação é verdadeira, nada prova melhor a contradição humana, porque no fim de oito dias deu-me na veneta de olhar para o espelho com o fim justamente de achar-me dois. Olhei e recuei. O próprio vidro parecia conjurado com o resto do universo; não me estampou a figura nítida e inteira, mas vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra. A realidade das leis físicas não permite negar que o espelho reproduziu-me textualmente, com os mesmos contornos e feições; assim devia ter sido. Mas tal não foi a minha sensação. Então tive medo; atribuí o fenômeno à excitação nervosa em que andava; recei ficar mais tempo, e enlouquecer. - Vou-me embora, disse comigo. E levantei o braço com gesto de mau humor, e ao mesmo tempo de decisão, olhando para o vidro; o gesto lá estava, mas disperso, esgaçado, mutilado... Entrei a vestir-me, murmurando comigo, tossindo sem tosse, sacudindo a roupa com estrépito, afligindo-me a frio com os botões, para dizer alguma coisa. De quando em quando, olhava furtivamente para o espelho; a imagem era a mesma difusão de linhas, a mesma decomposição de contornos... Continuei a vestir-me. Subitamente por uma inspiração inexplicável, por um impulso sem cálculo, lembrou-me... Se forem capazes de adivinhar qual foi a minha ideia...

- Diga.

- Estava a olhar para o vidro, com uma persistência de desesperado, contemplando as próprias feições derramadas e inacabadas, uma nuvem de linhas soltas, informes, quando tive o pensamento... Não, não são capazes de adivinhar.

- Mas, diga, diga.

- Lembrou-me vestir a farda de alferes. Vesti-a, aprontei-me de todo; e, como estava defronte do espelho, levantei os olhos, e... não lhes digo nada; o vidro reproduziu então a figura integral; nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso; era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior. Essa alma ausente com a dona do sítio, dispersa e fugida com os escravos, ei-la recolhida no espelho. Imaginai um homem que, pouco a pouco, emerge de um letargo, abre os olhos sem ver, depois começa a ver, distingue as pessoas dos objetos, mas não conhece individualmente uns nem outros; enfim, sabe que este é Fulano, aquele é Sicrano; aqui está uma cadeira, ali um sofá. Tudo volta ao que era antes do sono. Assim foi comigo. Olhava para o espelho, ia de um lado para outro, recuava, gesticulava, sorria e o vidro exprimia tudo. Não era mais um autômato, era um ente animado. Daí em diante, fui outro. Cada dia, a uma certa hora, vestia-me de alferes, e sentava-me diante do espelho, lendo olhando, meditando; no fim de duas, três horas, despia-me outra vez. Com este regime pude atravessar mais seis dias de solidão sem os sentir...

Quando os outros voltaram a si, o narrador tinha descido as escadas.

FIM

Fonte: ASSIS, Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.
Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000240.pdf>>.

Texto proveniente de: Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro
Permitido o uso apenas para fins educacionais.

Texto-base digitalizado por: Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Linguística
(<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/literat.html>)

Este material pode ser redistribuído livremente, desde que não seja alterado, e que as informações acima sejam mantidas.