

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

DEISE MARQUES CHAMORRO

QUANDO ENSINAR É INTEGRAR: UM ESTUDO ENUNCIATIVO SOBRE AÇÃO
PEDAGÓGICA DIRIGIDA A ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL

São Leopoldo

2010

DEISE MARQUES CHAMORRO

QUANDO ENSINAR É INTEGRAR: UM ESTUDO ENUNCIATIVO SOBRE AÇÃO
PEDAGÓGICA DIRIGIDA A ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL

Dissertação de Mestrado em Interação e Práticas Discursivas apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Marlene Teixeira

São Leopoldo

2010

C448q Chamorro, Deise Marques.
Quando ensinar é integrar : um estudo enunciativo sobre
ação pedagógica dirigida a adolescentes em situação de
vulnerabilidade social / Deise Marques Chamorro. – 2010.

160 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, 2010.
“Orientadora: Profª. Drª. Marlene Teixeira”.

1. Lingüística. 2. Adolescentes – Educação. 3. Educação
– Aspectos sociais – Brasil. 4. Pedagogia. I. Título.

CDD-410
CDU-81'1

Dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram para sua realização e, de forma muito especial, à minha mãe, Zanira Marques, cuja dedicação aos estudos inspirou minhas escolhas; a meu querido companheiro e grande incentivador, Jáider César Köbe, sem o qual este trabalho não teria o mesmo sabor; e à minha companheira de jornada, inspiradora e mentora, Terezinha Marlene Lopes Teixeira, cujas palavras serão eternas em minha formação pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à CAPES, cuja bolsa de incentivo aos estudos possibilitou a realização deste feito tão importante para mim.

À Fundação Projeto Pescar, nobre instituição com a qual tive o privilégio de trabalhar e desenvolver a pesquisa que deu origem a esta Dissertação com cujos resultados desejo contribuir.

À minha querida orientadora, pessoa que, ao entrar em minha vida, transformou-a completamente. Sua dedicação, carinho, sabedoria, profissionalismo e humor servem de inspiração a quem deseja seguir o mesmo caminho. É comum entre suas orientandas o reconhecimento da forma mágica com que faz suas brilhantes colocações despertarem a nossa criticidade, evocando as nossas melhores enunciações.

À banca de qualificação, composta pelas professoras Dras. Maria Eduarda Giering e Ana Maria de Mattos Guimarães, que contribuiu para a reflexão sobre elementos fundamentais desta dissertação e de meu olhar como lingüista.

Aos professores que me acompanharam desde a graduação, provocando-me, estimulando-me e, acima de tudo, sendo excelentes exemplos na arte de ensinar. Sinto-me honrada em ter sido sua aluna.

Aos professores com quem tive meu primeiro contato na pós-graduação, que sempre fizeram o possível para que a busca constante do conhecimento tivesse um gosto mais apurado. Acredito que eu tenha aprendido a lição.

À prof^a Mestre Cristina Damim, com a qual tive o grande prazer de desenvolver meu estágio curricular, período de relevante aprendizagem prática em que pude reafirmar minha predileção pela profissão.

Às minhas colegas de mestrado, pelas quais tenho muito apreço e gratidão pelos momentos de reflexão e trocas relevantes em todos os aspectos.

Às meninas da Secretaria do PPGLA que sempre me auxiliaram no desembaraço das questões práticas, em especial à Valéria, sempre solícita.

E, por fim, mas não por último, justamente por estarem em primeiro lugar em meu coração:

Agradeço a meu excelente marido e amigo de todas as horas, cujo incentivo apresentou-se de incontáveis maneiras no desenrolar desta qualificação.

A meus familiares, mãe, irmão e cunhada e à grande família Köbe, de quem me privei da companhia, do carinho e dos compromissos sociais indispensáveis a uma pessoa como eu, que sou muito coração e emoção, conforme revelam as palavras usadas nestes agradecimentos.

À minha família adotiva Souza e, especialmente, à minha irmazinha Liliane que me emprestou seu carro, após meu acidente, cuidando para que eu não perdesse meus compromissos que não eram poucos.

A meu afilhado Daniel Bueno e familiares pela compreensão de minha ausência e torcida pelo meu sucesso.

Às minhas queridas amigas Claci Deick e Débora Nogueira, cujo carinho me acompanhou desde sempre.

Aos meus fiéis escudeiros e amigos, Celso Sartori e Gelci, registro meu especial agradecimento por terem ficado “por trás das cortinas” organizando as bagunças que fazia em casa.

Aos meus alunos do Projeto Pescar, com quem estabeleci infindáveis relações e com quem aprendi valores que só a convivência com eles pode ensinar.

Aos meus colegas da AGCO, sempre preocupados comigo e participantes em minhas realizações, compondo uma excelente equipe de trabalho, me estimulando e apoiando no meu contínuo progresso profissional.

E a toda pessoa que, de forma ou outra, me ajudou nesta caminhada e, por falta de espaço, não por esquecimento, não tenha sido citado nesse enredo.

MEU MUITO OBRIGADA MESMO!!!!

Deise Marques Chamorro

Que estranho destino esse das idéias, e como parecem às vezes viver pela sua própria vida, revelando ou desmentindo ou recriando a figura do seu criador.

(Émile Benveniste, 1988, p. 48)

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
2 DELINEANDO A ESCOLHA TEÓRICA.....	21
2.1 Situando o Âmbito Intralinguístico	24
2.1.1 Sistema de Pronomes	26
2.1.2 Forma e Sentido.....	30
2.1.3 A Referência.....	33
2.2 Situando o Âmbito Translinguístico.....	38
2.2.1 Linguagem como um Fato Humano	40
2.2.2 A Experiência Subjetiva que Emerge na Linguagem	48
2.2.3 A <i>Compreensão Global</i>	52
2.3 A Metassemântica como Abertura para o Campo Aplicado.....	56
3 CONHECENDO O UNIVERSO DA PESQUISA	64
3.1 A Estrutura que Viabiliza a Prática Pedagógica	65
3.2 A Proposta Pedagógica Projeto Pescar	67
3.2.1 Conteúdos Programáticos	70
3.3 Conhecendo os Jovens Atendidos pelo Projeto	76
3.3.1 A Passagem Adolescente	76
3.3.2 O Adolescente em Situação de Vulnerabilidade	83
3.3.3 O Perfil do Egresso Esperado pela Fundação Projeto Pescar	85
4 EM BUSCA DE CAMINHOS PARA A ANÁLISE	89
4.1 Da Constituição do Material de Investigação	90
4.1.1 Do Dado Empírico ao Fato Enunciativo.....	92
4.1.2 A Unidade de Análise	94
4.2 Princípios e Procedimentos da Análise	97

5 A (RE)PRODUÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA NO PROJETO PESCAR.....	101
5.1 Estrutura do Processo Enunciativo.....	101
5.2 O <i>Aqui-e-Agora</i>	104
5.3 Os Instrumentos de Realização do Ato.....	107
5.3.1 O Quadro Figurativo.....	108
5.3.2 A Co-Construção da Referência.....	123
6 AFINAL, QUANDO ENSINAR É INTEGRAR?	138
REFERÊNCIAS.....	142

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - REPRESENTAÇÃO TEÓRICA DO ÂMBITO INTRALINGUÍSTICO.....	25
QUADRO 2 - REPRESENTAÇÃO DO SENTIDO E REFERÊNCIA NA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA.....	37
QUADRO 3 - REPRESENTAÇÃO TEÓRICA DO ÂMBITO TRANSLINGUÍSTICO	40
QUADRO 4 - DEMONSTRATIVO DE DIVULGAÇÃO DA TECNOLOGIA SOCIAL PESCAR	68
QUADRO 5 - REPRESENTAÇÃO DA CONCEPÇÃO EDUCATIVA PESCAR.....	70
QUADRO 6 – SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DO JOVEM ATENDIDO PELO PROJETO PESCAR	87
QUADRO 7 – LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE FORMAS DE INSCRIÇÃO NO DISCURSO	108
QUADRO 8 – ASPECTOS VALORIZADOS PELA FPP PRESENTES NO DISCURSO DO EGRESSO	113
QUADRO 9 – PESSOALIZAÇÃO DE A <i>GENTE</i> CONFORME CATEGORIA DE PESSOA.....	117

RESUMO

Este trabalho propõe uma ampliação do escopo da teoria enunciativa de Émile Benveniste com vistas a sua utilização no campo aplicado. Para tanto, procura mostrar que a proposta de análise translinguística anunciada no final de *Semiologia da língua*, a partir da qual a teoria se abre ao diálogo com o social, encontra-se formulada ao longo de textos que constituem *Princípios de Língua Geral I* e *Princípios de Língua Geral II*. Com base nessa proposta, analisa-se o modo como a ação pedagógica desenvolvida pela *Tecnologia Social Projeto Pescar* é (re)produzida por jovens egressos. O material de investigação constitui-se de 792 respostas à questão aberta que integra uma pesquisa realizada para a atualização de dados cadastrais e acompanhamento do progresso do jovem cerca de um ano do término do curso. A análise procura integrar as dimensões intralinguística e translinguística, organizando-se em torno do pressuposto de que a relação *eu – tu* que mobiliza a língua para falar de *ele*, ao ser atualizada por *eu –tu* é também um indicador de subjetividade. Os resultados indicam que a experiência vivida no Projeto Pescar é representada pelos jovens como viabilizadora de sua inscrição no laço social.

Palavras-chave: Enunciação. Dimensão Intralinguística. Dimensão Translinguística. Intersubjetividade. Referência. Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social.

ABSTRACT

This study proposes enlarging the scope of Émile Benveniste's enunciation theory enabling its usage in an applied field. For accomplishing this, the study seeks to show that the translinguistic analysis announced at the end of *The Semiology of Language*, where the theory enables the dialogue with the social arena, is found throughout texts which constitute Principles of General Linguistic I and Principles of General Linguistics II. Based on this proposal, the way the pedagogical action, developed by Tecnologia Social Projeto Pescar, is (re)produced by alumni is analyzed in this study. Data are constituted of 792 answers to an open question which is part of the research conducted to update registration data and to follow the student's progress for about a year after he/she finishes the course. The analysis tries to integrate the intralinguistic and the translinguistic dimensions, being organized around the presupposition that it is the relation *I-you* that mobilizes the language to talk about *him/her* and which, by being used by *I-you*, is also the indicator of subjectivity. The results indicate that the teenagers represent their experience at Projeto Pescar as the means to inscribe them in social bonds.

Keywords: enunciation - intralinguistic dimension – translinguistic dimension – intersubjectivity – reference – teenagers in social vulnerability

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O homem sentiu sempre – e os poetas frequentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu (BENVENISTE, 1988, p.27).

O meu interesse na área da linguística teve sua origem em trabalhos desenvolvidos no Curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, na disciplina de Estudos do Discurso. Esses estudos foram aprimorados durante minha participação como bolsista de Iniciação Científica (UNIBIC, UNISINOS), no período entre fevereiro de 2002 a dezembro de 2005, junto ao projeto *O Trabalho como passagem: da produção da experiência à elaboração subjetiva*, coordenado pela professora Dra. Marlene Teixeira (PPG em Linguística Aplicada – UNISINOS). Essa pesquisa investigou o lugar do trabalho no processo de estruturação subjetiva de adolescentes em situação de primeiro emprego, considerando-se as especificidades da organização do trabalho em *fast-food* (cf. TEIXEIRA; CHAMORRO, 2005).

Minha participação no desenvolvimento desse projeto me levou a conhecer o processo de uma pesquisa científica, desde a elaboração dos procedimentos metodológicos, coleta, levantamento e análise dos dados até a elaboração de

relatórios e apresentações em eventos científicos, revelando-me o caminho que eu queria trilhar dali em diante.

Justamente por ter acompanhado a realização de todas as etapas do projeto desde seu princípio, senti-me instigada a responder, no Trabalho de Conclusão de Curso de Letras (TCC), a demanda dirigida a nosso grupo de pesquisa durante o período de observação em campo, quando o gerente da loja *fast-food* em que se realizou a pesquisa demonstrou interesse em conhecer as razões da grande rotatividade no quadro de funcionários. Segundo ele, apesar de a empresa oferecer boas condições de trabalho, os adolescentes que realizavam ali sua primeira experiência de atividade remunerada acabavam por não permanecer. O TCC - intitulado *Por que o adolescente não “fica”?* - investigou as possíveis razões que levam os jovens funcionários da loja a não se engajarem na proposta de efetivar carreira na empresa.

O contato mantido com adolescentes durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa do qual participei como bolsista UNIBIC, UNISINOS implicou mudanças importantes em minha vida. O trabalho de escuta que ali realizei despertou em mim o interesse pela *passagem adolescente*¹, processo de estruturação no laço social, instigando-me a vontade de querer prosseguir estudos sobre esse momento determinante do ser².

Por outro lado, a aproximação com teorias da enunciação – que fundamentavam tanto a pesquisa de que participei como bolsista de iniciação científica, quanto o TCC – fizeram-me vislumbrar um modo de olhar para o “fio

¹ Essa expressão é utilizada por Rassial (1999, p.12) para designar a adolescência não como “um simples tempo de explicitação e manifestação” de certos comportamentos, mas como “um momento determinante e fundador”, que tem sua própria lógica.

² O adolescente está no processo de mudança, de criança a adulto, do privado ao público, da família ao laço social. Nesse momento, as exigências da cultura atuam mais fortemente sobre os jovens, fazendo com que os pais, que até então delineavam o mundo para eles, sejam relocados em seus estatutos, deixando de ser ideais e impulsionando os adolescentes na busca por novos modelos.

discursivo” que transcende o imanentismo da língua para incluir a preocupação com a subjetividade. Essa perspectiva, levada a efeito por linguistas da enunciação, apesar de ter seus fundamentos colocados no período em que vigorava o estruturalismo, só recentemente vem sendo alvo de atenção mais acurada no âmbito dos estudos linguísticos. Sendo assim, os estudos enunciativos não cessam de instigar a pesquisa, abertos que estão à intervenção de estudiosos particularmente interessados na proposição de uma análise que leve em conta a inserção do elemento subjetivo na linguagem.

Após a colação de grau, envolvi-me com atividades não vinculadas ao ensino formal. Foi, então, que conheci o Projeto Pescar (PP), junto ao qual desenvolvi trabalho voluntário por dois anos. Durante o desenvolvimento desse trabalho, meu senso de pesquisadora levantou uma questão que parecia relevante para nortear uma proposta de Dissertação de Mestrado: *O que a experiência vivida nesses espaços alternativos significa para esses jovens?* Isso porque percebi, ao longo de meu trabalho voluntário, que mudanças significativas tornavam-se visíveis no comportamento dos jovens ao final da participação no Projeto. Inferi, então, que, para entender essa questão, seria preciso olhar o discurso desses jovens na tentativa de investigar o que as formas de nomeação da experiência vivida dizem sobre a relação que se estabelece ali, do jovem com o Projeto.

Essa questão passou a me acompanhar durante o percurso desse trabalho voluntário, até que fui convidada a coordenar uma pesquisa para a Fundação Projeto Pescar, doravante referida por FPP. Segundo os representantes da FPP, a razão desta escolha foi o fato de eu estar diretamente envolvida com o Projeto Pescar, compartilhando das diretrizes e missão³ da instituição, facilitando e

³ A Fundação Projeto Pescar (FPP) é uma entidade não-governamental, sem fins lucrativos, mantida por empresas e apoiada por instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais. Sua missão é: *Promover oportunidades para jovens em situação de vulnerabilidade social, através da educação básica profissionalizante, visando ao exercício pleno da cidadania e da atividade profissional, conforme consta em seu documento de Constituição da Fundação Projeto Pescar.*

agilizando, assim, o processo de organização da pesquisa, tendo em vista o curto espaço de tempo destinado a sua execução. Feitas as tratativas para o desenvolvimento do trabalho, firmou-se um contrato de prestação de serviços entre a empresa JADE Consultoria Social⁴ e a FPP, que delimitou o trabalho que a mim caberia, coleta e tabulação de dados.

O objetivo final da pesquisa contratada foi o de produzir um relatório, a ser entregue ao Ministério da Educação, que apresentasse o diagnóstico sobre o rumo que os jovens haviam tomado após sua participação no Projeto Pescar - Programa Escola de Fábrica⁵ - durante o ano de 2006. Basicamente, o interesse era obter dados sobre a trajetória desses jovens, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade dos estudos.

Durante o processo inicial de elaboração do questionário a ser aplicado aos jovens, propus duas perguntas abertas, prevendo a possibilidade de obter respostas, que pudessem trazer material expressivo para investigar como os jovens situam a experiência vivida no Projeto.

Acredito que um estudo desta natureza possa auxiliar o processo de implementação de políticas sociais que busquem alternativas, cada vez mais eficazes, para promover a inclusão de adolescentes oriundos de situação de risco social, tendo em vista que se dedica a observar elementos de uma possível ressignificação de valores e comportamentos a partir da convivência com pessoas e instituições que se colocam como exemplo de conduta e futuro para os jovens aprendizes. Isto porque, se há mudanças, conforme observado no período de trabalho voluntário, há motivos, há estímulos que levam os jovens a promover essas

⁴ A empresa JADE Consultoria Social Ltda. é de minha responsabilidade, tendo sido devidamente registrada nos órgãos competentes para atender às condições solicitadas pelo convênio ali estabelecido.

⁵ Programa Escola de Fábrica: programa-ação desenvolvido no período 2006-2007, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, através do Ministério da Educação, inspirado no modelo do Projeto Pescar.

mudanças. Então, que práticas compartilhadas durante a experiência vivida no Projeto valem a pena ser seguidas e/ou mantidas? Essa questão me parece crucial diante dos impasses enfrentados pela desagregação do tecido social que hoje presenciamos, em razão da perda de referências que sustentem a vida em sociedade.

Fala-se, frequentemente, na ausência de um “enunciador coletivo” que tenha crédito (DUFOUR, 2005, p. 59). Na virada do século XX, assistimos ao esvaziamento “dos ideais compartilhados e transmitidos de geração a geração” (COUTINHO, 2005, p. 110), tanto no âmbito familiar quanto na esfera pública.

Não há mais Outro no sentido do Outro simbólico: um conjunto incompleto do qual o sujeito possa verdadeiramente enganchar uma demanda, formular uma pergunta ou apresentar uma objeção (DUFOUR, 2005, p. 59).

O jovem, na atualidade, é chamado a fazer-se a si mesmo diante da dificuldade de encontrar um terceiro em relação ao qual se autorizaria a ser. Projetos de Responsabilidade Social podem assumir esse lugar? Como articular uma prática que contribua para a integração no convívio social?

A meu ver, o saber acadêmico tem que dizer a que veio em relação aos problemas contundentes que afetam a coletividade: a fome, a violência, o desamparo, a desestruturação familiar. A Linguística, tradicionalmente voltada para a descrição de estruturas da língua, precisa fortalecer esse processo de saída de seu isolamento, já assumido por muitos pesquisadores, e contribuir de forma mais concreta para o entendimento de processos de constituição do sujeito, para a construção de políticas sociais e educacionais destinadas ao atendimento de segmentos marginalizados da população.

Particularmente em relação à violência, a experiência tem nos mostrado que não é a pobreza econômica sozinha que a produz. Se há crescimento de violência em regiões pobres é porque, além da miséria econômica, os jovens que ali vivem

sofrem de uma miséria existencial (BEZERRA JR, 2005, p. 259). O jovem abandonado a si mesmo encontra-se, muitas vezes, a um passo daquela fronteira além da qual já não tem mais nada a perder posto que não há nada a ganhar, conforme Bezerra Jr. (2005, p. 270).

É indispensável que o discurso social procure oferecer referências que permitam uma inscrição simbólica efetiva. Iniciativas como o Projeto Pescar se propõem como possibilidade de recriação de um território por meio da cultura e da educação. Apresentam-se, assim, como um espaço que pode contribuir para a inserção social de jovens. Nesse sentido, justifica-se a realização do presente trabalho, preocupado em trazer elementos que possam auxiliar os envolvidos no Projeto Pescar a refletir sobre sua ação e qualificá-la.

Esta pesquisa coloca-se, então, como uma oportunidade para situar efeitos de uma proposta educacional voltada à iniciação profissional de adolescentes em estado de vulnerabilidade social, cujo foco é a inclusão social, e que ocorre em situação não-formal de ensino.

Para tanto, proponho-me a observar, por meio da análise de formas pelas quais os jovens nomeiam a vivência no Projeto Pescar, o modo como, simbolicamente, essa ação pedagógica se incorpora a sua experiência.

Busco apoio na perspectiva enunciativa de estudos da linguagem, tal como formulada por Émile Benveniste (1988, 1989)⁶, para investigar como é construída essa representação. Essa escolha pode parecer imprópria, pois a leitura que, em geral, a teoria do autor tem recebido no cenário linguístico brasileiro restringe-a ao âmbito intralinguístico. À primeira vista, de fato, trata-se de uma perspectiva preocupada com a subjetividade na linguagem, com a *não-pessoa*, com o aparelho formal da enunciação, que traz grande contribuição a estudos aplicados à descrição

⁶ A referência à obra de Émile Benveniste, Problemas de Linguística Geral I e Problemas de Linguística Geral II será feita pela abreviação PLG I e PLG II.

linguística, por considerar o ato singular de utilização da língua no processo de semantização.

No entanto, pesquisadores, especialmente, nos contextos francês e brasileiro, vêm sinalizando para a possibilidade de desdobramentos mais amplos do sistema de pensamento benvenistiano. Essa tendência encontra ancoragem em afirmações que encerram o texto *Semiologia da Língua*, de 1969, quando Benveniste anuncia a translinguística, que dependerá da elaboração de uma metassemântica, a ser construída sobre a semântica da enunciação (PLG II, p. 67).

O desenvolvimento da presente dissertação alia-se a estudos que procuram desenvolver essa indicação de Benveniste (BARROS, 2008; VIER, 2008; ABREU, 2009). Particularmente, dedico-me a buscar, em textos anteriores a *Semiologia da Língua*, afirmações que antecipam a proposição aí feita. Em outras palavras, meu intuito é reunir elementos para mostrar que o projeto de análise translinguística, a partir do qual a teoria benvenistiana se abre para o tratamento de textos, discursos, obras, pode ser encontrado ao longo de seus escritos.

O objetivo deste trabalho é fundamentar a partir de Benveniste (PLG I, PLG II) uma via de análise de um “dado social”. Parto do postulado do autor de que não há uma relação “natural e imediata” entre linguagem e sociedade, isto é, a linguagem não espelha a sociedade. Sendo assim, o “dado” não pode ser tomado como um dado primeiro, pois é já um dado complexo cujos valores resultam das propriedades particulares de cada elemento, das condições de sua organização e ainda da situação objetiva (BENVENISTE, PLG I, p. 13). Trata-se, então, da análise de um dado social via linguagem, a partir do pressuposto de que os processos de referência ao mundo são indissociáveis da subjetividade.

Esta pesquisa é constituída por seis capítulos. No capítulo um, procuro estabelecer a trajetória de estudo no campo a que me filio, assim como reafirmo os objetivos desta Dissertação. No capítulo dois, defino os âmbitos intralinguístico e translinguístico na teoria benvenistiana. No capítulo três, apresento elementos do universo em que se situam os sujeitos da pesquisa para orientar a construção de

sentido e a elaboração da proposta de análise metassemântica pensada para este estudo. No capítulo quatro, delinheiro a forma como se constituiu o material de investigação, delimito o fato enunciativo a ser analisado, teço considerações sobre a unidade de análise, o par pergunta-resposta, e exponho princípios e procedimentos de análise. No capítulo cinco, analiso os enunciados selecionados, buscando contemplar o que concerne aos aspectos intralingüístico e translingüístico na construção da *compreensão global*. No capítulo seis, apresento uma síntese dos resultados, ressaltando o alcance das contribuições para o desenvolvimento de políticas sociais voltadas a jovens provenientes de situação social menos favorecida.

Passo, a seguir, a apresentar o caminho de minhas reflexões em torno das escolhas teóricas que penso serem apropriadas para o embasamento do estudo aqui proposto.

2 DELINEANDO A ESCOLHA TEÓRICA

Abramos os olhos para esta verdade: não há um único aspecto da linguagem que seja um dado fora dos outros e que se possa pôr acima dos outros como anterior ou primordial (BENVENISTE, PLG I, p. 44).

Benveniste (PLG I), na primeira página do prefácio do tomo I, explica as razões de apresentar seus estudos sob a denominação de problemas. Seu intuito é contribuir para elucidar a linguagem, encarando as relações que se estabelecem entre o biológico e o cultural, entre a subjetividade e a socialidade, entre o signo e o objeto, entre o símbolo e o pensamento, e também os problemas de análise intralinguística.

Segundo observa Teixeira (2009)⁷, a teoria enunciativa de Benveniste autoriza a empreender análises em duas direções principais: (a) no âmbito intralinguístico, tomando-se as marcas do homem na língua / na linguagem, delimitadas no uso das línguas; (b) no âmbito das atividades significantes dos

⁷ Em trabalho apresentado na Universidade Federal de Uberlândia (Minas Gerais).

homens em qualquer tipo de interação social, que podemos chamar de translinguístico.

A direção (a) volta-se para a descrição de fatos de língua, em qualquer nível (morfológico, sintático, fonológico) em uma dada situação espaço-temporal, considerando-se o ato singular de utilização da língua como constitutivo do sentido. Trata-se de observar o processo de marcação da enunciação no enunciado, em estudos dedicados à descrição de uma dada língua. Nesse âmbito, embora o trabalho transcenda as perspectivas formalistas, mantém-se na descrição de fatos linguísticos.

A direção (b), embora não prescindida da análise intralinguística, busca chegar à metassignificância do discurso (metassemântica), trazendo contribuições para estudos realizados no campo aplicado.

A primeira direção é majoritária e tem definido os critérios para a delimitação “do que é a teoria de Benveniste”. A segunda direção vem sendo buscada mais recentemente, em trabalhos que, não do mesmo modo, procuram interpretar as formulações que encerram o texto *Semiologia da Língua* (PLG II, p. 67), quando Benveniste anuncia as duas vias pelas quais considera possível ultrapassar a *noção saussuriana de signo como princípio único, do qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua*: (a) a análise intralinguística, que agrega ao modo semiótico uma nova dimensão de significância, a semântica (ou do discurso); (b) a análise translinguística, que toma por objeto textos e obras e prevê a elaboração de uma metassemântica, construída sobre a semântica da enunciação.

Este capítulo dedica-se a delimitar o âmbito dessas duas direções e o modo como a intralinguística e a translinguística se relacionam para possibilitar a análise proposta nesta dissertação. O trajeto de leitura realizado para delinear essas duas vias perseguiu o pensamento do autor, segundo a cronologia dos textos. Vale dizer que os quadros representativos do levantamento cronológico que o leitor encontrará no próximo item não desejam mostrar um teórico dividido, apenas ilustram a ordem

em que os textos foram lidos, buscando seguir a evolução dos conceitos no sistema teórico de Benveniste (PLG I, PLG II), sem a pretensão de esgotá-lo

Embora a análise que proponho reivindique inscrição no âmbito da translinguística, é importante situar, antes de mais nada, o que se pode entender como sendo do âmbito intralinguístico, pois, conforme Benveniste (PLG II, p. 67), a análise translinguística se constrói sobre a semântica da enunciação, que inclui a dupla significância da língua (semiótica e semântica).

No item 2.2, apresento uma interpretação do escopo da translinguística em Benveniste. Esse domínio, conforme já dito, é mencionado, pela primeira vez, no final do artigo *Semiologia da língua*, o que pode dar a impressão de que Benveniste apenas ali tenha sinalizado seu direito à existência, assim como Saussure fez com a *Semiologia*. Procuro mostrar que a ideia de translinguística encontra-se desenvolvida em formulações esparsas ao longo de PLG I e PLG II, sendo, a partir dessas pistas, que proponho uma interpretação para essa via de análise e fundamento nela a extensão da teoria benvenistiana ao campo aplicado, isto é, para atividades discursivas levadas a efeito em qualquer tipo de interação.

Adentrar pela obra de Benveniste requer balizagens. O apoio buscado em PLG I e PLG II situa-se em torno de três eixos: (1) a relação indissociável entre linguagem e subjetividade; (2) a função mediadora da linguagem em relação à representação do mundo; (3) a abertura para o diálogo com outros campos a partir de uma proposta de análise metassemântica.

2.1 Situando o Âmbito Intralinguístico

- na análise intralinguística, pela abertura de uma nova dimensão de significância, a do discurso, que denominamos semântica, de hoje em diante distinta da que está ligada ao signo, e que será semiótica (BENVENISTE, PLG II, p. 67).

Neste item, busco delimitar o que se pode tomar como análise intralinguística em Benveniste (PLG I, PLG II). Essa delimitação é necessária, pois, nesta dissertação, busco elementos que permitam olhar para o dado social⁸, tomando a língua como ponto de partida, ou seja, interpretando como as relações que aí se dão, integram-se ao âmbito translinguístico, isto é, no domínio que envolve o sujeito e seu agir na sociedade (ONO, 2007). Em outras palavras, para o estudo aqui proposto é na língua que as relações sujeito e realidade se configuram e são evocadas, a partir do discurso que faz renascer a experiência do acontecimento.

O quadro a seguir apresenta, em ordem cronológica, textos em que Benveniste desenvolve noções que sustentam a descrição proposta no âmbito intralinguístico.

⁸ Expressão utilizada por Benveniste (PLG II, p. 278), no artigo *Dois modelos lingüísticos da cidade*, para referir ao fato atômico da sociedade que se isola para observação, concebido não como reflexo da sociedade na linguística, mas como objeto de denominação.

Do âmbito Intralinguístico				
Temática	Ano Public.	Vol. e p.	Capítulo	Pontos de Apoio
Sistema de pronomes	1946	I; p.247-259	<i>Estrutura das relações de pessoa no verbo</i>	Categoria de pessoa, <i>não-pessoa</i>
	1956	I; p.277-283	<i>A natureza dos pronomes</i>	Distinção entre pronomes da instância do discurso e pronomes da sintaxe
	1958	I; p.284-293	<i>Da subjetividade na linguagem</i>	Locutor , sujeito; Subjetividade, intersubjetividade
Relação Forma e Sentido	1964	I; p.127-140	<i>Os níveis da análise linguística</i>	Referência, sentido; extensão dos níveis para outro domínio
	1966	II; p.220-242	<i>A forma e o sentido na linguagem</i>	Forma e sentido - noções gêmeas; frase
Referência, significação, sentido	1966	II; p.220-242	<i>A forma e o sentido na linguagem</i>	Sintagmatização, referência
	1969	II; p.43-67	<i>Semiologia da língua</i>	Relação de engendramento entre semiótico e semântico; dupla significância da língua; <i>língua-discurso</i> ; sentido
	1970	II; p.81-90	<i>O aparelho formal da enunciação</i>	Enunciação como ato; referência, sentido

Quadro 1 - Representação Teórica do Âmbito Intralinguístico

À sequência, apresento sucintamente as concepções essenciais para entender o âmbito da análise intralinguística desenvolvidas durante o percurso teórico realizado pelo autor. Cada temática é abordada em um item. Como os artigos contêm diferentes temáticas, serão retomados mais de uma vez. O intuito aqui é mostrar que, mesmo no âmbito da análise intralinguística, a proposta de Benveniste transcende a perspectiva formal.

2.1.1 Sistema de Pronomes

Início o percurso pelo artigo benvenistiano, de 1946, que discute a estrutura do sistema pronominal, *Estrutura das relações de pessoa no verbo*. Nele, Benveniste (PLG I) estabelece a base de sua teoria linguística dos pronomes. A partir de uma análise pautada pela oposição entre os pronomes, o autor encontra neles uma natureza diferente, distinguindo-os em dois grupos: *eu* e *tu*, categoria de pessoa; *ele*, categoria de *não-pessoa*.

Benveniste (PLG I) explicita essa estrutura opositiva da seguinte maneira: o par *eu – tu* opõe-se a *ele* pela *correlação de pessoalidade*, o que significa dizer que em *ele* a particularidade distintiva de pessoa está ausente, pois, *ele* não toma a palavra, sendo, por isso, caracterizado como forma verbal de *não-pessoa*; o par *eu – tu* indica pessoa, porém, ambos opõem-se entre si pela *correlação de subjetividade*. Nessa segunda correlação, o *eu* é considerado a única pessoa efetivamente subjetiva, pois é a única que pode iniciar a comunicação. É em razão desse aspecto que o linguista declara que *eu* é transcendente a *tu*.

Na interpretação de Flores (1999, p. 199), trata-se de uma transcendência temporal, não devendo ser tomada como uma apologia ao determinismo

subjetivista⁹. O autor apóia sua leitura na ideia de inversibilidade, pela qual as prerrogativas de *eu*, no uso da linguagem, se tornam próprias de *tu*. Desse modo, *eu* é transcendente a *tu* somente enquanto o tempo do diálogo o permitir. O *tu*, temporariamente privado da experiência da fala, pode, a qualquer momento, colocar-se como *eu*. Na mesma direção, Lichtenberg (2001, p. 162) afirma que essa transcendência não significa hegemonia de um (*eu*) em relação ao outro (*tu*), pois ela é sempre momentânea.

No artigo *A natureza dos pronomes* (1956, PLG I), o autor reafirma a posição anteriormente apresentada, porém o faz a partir de um quadro que contempla a referenciação, que permite diferenciar, de forma mais nítida, as noções de pessoa e *não-pessoa*. Benveniste (PLG I) distingue os signos pertencentes à sintaxe da língua, daqueles pertencentes à enunciação. O autor atribui a *eu* e a *tu* o papel de indicadores de subjetividade, cuja referência se estabelece na enunciação e, por isso, os considera, signos que ganham vida somente no exercício da linguagem. O linguista defende que é ao identificar-se como pessoa única que cada locutor, alternadamente, se propõe como “sujeito”, utilizando-se do *signo único, mas móvel, eu*. Esse é o meio pelo qual cada locutor exprime *o sentimento que tem da sua subjetividade irreduzível*. Benveniste (PLG I, p. 281) considera *eu* como uma *chave* para se chegar ao sistema de referências internas.

Ainda nesse artigo, o teórico situa a *não-pessoa* como pertencente ao sistema sintático da língua, sendo considerada anafórica. Para ele, esta categoria pronominal tem a função de combinar-se com uma referência objetiva e de

⁹ Possenti (2001, p. 189-190), também discorda da leitura que toma o sujeito em Benveniste como “fonte de sentido”. O autor considera que a interpretação corrente que “o sentido depende da enunciação”, associada de forma injusta a Benveniste, *não faz sentido nenhum* (2001, p. 188). Para Possenti, o sentido na acepção benvenistiana tem a ver com a *natureza semiótica das línguas*, estando, portanto, na língua e não na enunciação. O que depende da enunciação – prossegue o autor – é o *modo da significância semântica*, que se relaciona com a referência, não com sentido. Assim, para Benveniste, o sujeito não tem a ver com o sentido, sendo incorreta a leitura comumente encontrada de que a teoria benvenistiana concebe o sujeito como fonte de sentido.

relacionar dois termos do enunciado, independente da instância enunciativa que os contém.

Em *Da subjetividade na linguagem* (1958, PLG I), Benveniste retoma o sistema pronominal em sua divisão pessoa, *não-pessoa*, ampliando, no entanto sua compreensão, pela inserção da hipótese da indissolubilidade entre linguagem e subjetividade. Nesse texto, *os pronomes pessoais (eu e tu)* são diferenciados dos outros signos da linguagem, por se referirem ao ato individual de discurso no qual são pronunciados.

É na instância de discurso na qual eu designa o locutor que este se enuncia como 'sujeito' (PLG I, p. 288).

Além disso, a questão da intersubjetividade é evidenciada, quando Benveniste afirma a condição do diálogo como constitutiva da pessoa (PLG I, p. 286).

Aquele que fala só emprega *eu* ao se dirigir a um *tu* e é nesse momento que a consciência de quem se nomeia *eu* se experimenta. Porém, essa subjetividade não está atrelada somente ao uso do pronome *eu*, por se definir na instância de discurso, ela se amplia e chama para si a temporalidade.

Diferentemente dos artigos anteriores, Benveniste propõe a distinção entre categorias da língua e categorias do discurso, reforçando que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua, cuja instância de discurso constitui *as coordenadas que definem o sujeito* (p. 289). Desta forma, ele define os pronomes pessoais como o primeiro ponto de apoio para a ancoragem da subjetividade, aspecto que gradativamente vai sendo ampliado para outras formas da língua, que se organizam em torno do "sujeito".

Como se pode perceber, o estudo do sistema de pronomes feito por Benveniste recusa os pressupostos da análise gramatical, fundamentando-se no âmbito da língua em emprego e em ação.

Além de possibilitar que se distinga a referência aos objetos reais e a referência à instância de discurso, sua abordagem da categoria de pessoa traz à luz a noção de sujeito: *eu-tu* constituem-se no primeiro ponto de apoio para a revelação de que a subjetividade está na linguagem. Em outras palavras, o modo como a linguagem está organizada permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu*. E vai ainda mais longe ao afirmar que *eu*, ao dizer *eu*, convoca *tu*, ambos constituindo *um par linguístico que justifica a tomada da palavra* (Flores et al., 2008, p. 32). Percebe-se a ultrapassagem em relação ao *Curso de Linguística Geral*¹⁰. Benveniste considera que, na utilização da língua, os signos – assim como concebidos por Saussure – sem perder a condição de língua compartilhada por toda uma comunidade linguística, recebem sentidos advindos da circunstância de uso da língua.

O ato de tomada da palavra cria a noção de pessoa, *que se renova a cada ato* (Flores et al., 2008, p. 53), instaurando a noção de subjetividade, que, em razão da indissociabilidade entre *eu-tu*, pode ser vista como constituída pela intersubjetividade.

¹⁰ A relação de Benveniste com Saussure é complexa e merecedora de uma discussão mais detalhada, que extrapolaria os objetivos deste trabalho. Para tanto remeto a Kuhn (2009).

2.1.2 Forma e Sentido

O que não se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de Medusa está sempre aí, no centro da língua, fascinando os que a contemplam (BENVENISTE, PLG I, p. 134 -135).

Um outro aspecto fundamental para situar o domínio intralinguístico é o modo como Benveniste discute a questão da forma linguística, tentando compatibilizá-la com o que nomeia instância de discurso e enunciação.

Três textos trazem exemplarmente essa discussão: *Os níveis da análise linguística* (PLG I); *A forma e o sentido na linguagem* (PLG II); *Semiologia da linguagem* (PLG II).

Em *Os níveis da análise linguística*, texto de 1964, PLG I, Benveniste se questiona sobre o princípio que governa a relação existente entre *forma* e *sentido*. Ele defende a necessidade de articulação desses termos, definindo-os da seguinte maneira: *forma* como unidade dissociável em constituintes de nível inferior e *sentido* como unidade definida pela capacidade de integração em um nível superior. Por suas propriedades conjuntas, tornam-se unidades inseparáveis e necessárias ao funcionamento da língua. A noção de sentido apresentada neste artigo suscita duas acepções: uma, determinada pela propriedade que um elemento possui em ser significante, implícito e inerente ao sistema linguístico e a suas unidades; outra, como o sentido que advém da propriedade que tem a linguagem de referir-se ao mundo dos objetos. Para Benveniste, cada enunciado, e cada termo do enunciado, têm um *referendum* (1964, PLG I, p. 137). Esses elementos encontram-se distintos, mas associados no nível da frase.

A frase é o último nível que a análise linguística atinge, conforme Benveniste. Com ela, entra-se num novo domínio (PLG II, p. 137). Na interpretação de Adam (2008, p. 37), Benveniste *situa perfeitamente os limites da linguística do sistema* ao afirmar que acima da frase a relação do todo com a parte não pertence ao mesmo

tipo de previsibilidade que existe entre os níveis merismático, fonêmico, morfemático e lexemático.

A ideia de que a frase pertence a outro âmbito de estudos é reafirmada em *A forma e o sentido na linguagem* (1966, PLG II, p. 220). Nesse texto, o autor concebe as noções de forma e sentido como gêmeas, ou como *duas maneiras de ser língua*: (1) a forma – *semiótica*, cuja unidade é o signo; (2) o sentido, que corresponde à *semântica* e cuja unidade é a palavra.

O semiótico é o nível do signo, definido como unidade dotada de significação na comunidade daqueles que fazem uso de uma língua. Para que signifique, é necessário que o signo seja reconhecido, aceito e se relacione de um modo ou outro com os demais signos que o definem e o delimitam no interior da língua. No domínio do signo, a referência não se coloca.

O domínio semântico, a que pertence a frase, resulta da atividade do locutor que coloca a língua em ação. O sentido da frase é a ideia cada vez particular que ela evoca; sua *referência* é o estado de coisas que a provoca, ou seja, a situação de discurso a que ela se reporta que não podemos jamais prever ou fixar.

Enquanto o signo tem por parte integrante o significado, dado pela relação com outros signos do sistema e que lhe permite ser reconhecido, o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor.

Essa ideia é retomada e melhor precisada em *Semiologia da língua*. Nesse texto, para explicar a situação privilegiada da língua de ser seu próprio interpretante e o interpretante de outros sistemas significantes, Benveniste formula o princípio da dupla significância: semiótica e semântica (PLG II, p. 64).

O semiótico designa o modo de significância próprio do signo linguístico. Diz respeito à língua, no sentido saussuriano, em que cada signo é dotado de uma significação, que intrinsecamente lhe pertence, e por ela se distingue de outros signos. As investigações no terreno semiótico buscam identificar unidades,

descrever suas marcas distintivas e descobrir critérios dessa distintividade. Para esses estudos, a relação do signo com o mundo não interessa.

O semântico designa o modo de significância resultante da atividade do locutor que coloca a língua em ação. Enquanto os signos são identificados, as palavras – elementos do semântico – devem ser compreendidas.

As duas dimensões da significância representam outro ponto de ultrapassagem em relação ao Saussure do CLG, uma vez que apontam para a necessidade de não se ficar restrito à descrição de diferenças formais, buscando-se articular na descrição as duas dimensões.

Em síntese, nas formulações sobre sistema pronominal, Benveniste amplia o escopo da análise linguística, mostrando que há signos que só têm sentido a partir da instância de discurso em que são proferidos e afirmando a indissociabilidade entre linguagem e subjetividade. No estudo sobre a forma e o sentido, ele institui uma possibilidade de estudo da língua que transcende a linguística do sistema, pela incorporação da relação entre as dimensões semiótica e semântica.

Pode-se concluir, até aqui, que a intralinguística de Benveniste não desconhece a virtualidade do sistema, mas inclui os sentidos promovidos pelo sujeito falante a partir do agenciamento particular de palavras na frase.

Resta olhar ainda para a questão da referência e assim situar o modo como Benveniste a compreende.

2.1.3 A Referência

O tema da referência, em linguística, de um modo geral, é remetido ao campo da semântica, onde é entendido como o *objeto alcançado no mundo* quando uma expressão da língua é usada para a ele se referir; *a referência é uma relação entre expressões e aquilo que elas representam em ocasiões particulares* (CANÇADO, 2008, p. 76).

Na vertente conhecida como estruturalista, a referência é colocada fora da linguagem, uma vez que, nessa perspectiva, *constam apenas as relações intrasígnicas* (ARAÚJO, 2004, p. 28).

Não é obrigatoriamente pela relação referencial que o signo tem a capacidade de realizar semiose, isto é, de significar algo para alguém (ARAÚJO, 2004, p. 34)

Como se explica que Benveniste, filiado ao pensamento de Saussure, manifeste preocupação com a referência? Adianto que, na ótica benvenistiana, a atribuição de referência não decorre de uma ligação obrigatória com as coisas, conforme busco demonstrar a seguir.

Para o exame da referência em Benveniste, volto ao texto *A forma e o sentido na linguagem* (1966, PLG II), em que ele afirma que os signos do repertório semiótico possuem, em si mesmos, um valor genérico conceptual adquirindo significado na relação de diferença que se dá na imanência do sistema. Já a unidade do discurso, a frase, não tem sua extensão limitada por critério algum que não seja a enunciação. Uma *palavra* pode ser tomada como uma frase, ou seja, como um enunciado completo. O sentido da frase é *a idéia que ela exprime*. No entanto, é somente a partir da “apropriação” da língua pelo locutor, que as ideias se materializam em palavras, instrumentos da expressão semântica, sempre

particulares *nas acepções contingentes do discurso* (p. 233). Isto porque ao diferenciar *signo*, unidade semiótica, de *palavra*, unidade semântica, pelas antinomias: conceptual x noção particular; genérico x específico; não-circunstancial x circunstancial, o linguista passa a considerar o sentido como o “intencionado”, que se realiza formalmente na língua pelo agenciamento das palavras, por sua organização e por sua relação ao contexto de situação.

Benveniste fala da evanescência da frase. Para ele, essa evanescência é que faz a frase só existir no momento em que é proferida. A frase é acontecimento que desaparece. É nesta instância linguística que as palavras adquirem valores únicos e particulares, que em si mesmas não continham, podendo contrair até mesmo valores contraditórios daqueles que elas têm em outros momentos. A teoria benvenistiana defende que a significação intencionada se dá pela sintagmatização das palavras, momento em que elas não *retém senão uma pequena parte do valor que têm enquanto signo* (p. 234).

Na construção de referência no discurso, conforme Benveniste, a ideia evocada não é livre, mas sofre a restrição das leis de seu agenciamento. A língua em uso constrói uma semântica própria, mas sobre um fundamento semiótico, o que afasta toda possibilidade de uma compreensão solipsista da significação. Essa semântica é produzida pela sintagmatização das palavras, que retêm uma pequena parte de seu valor enquanto signo (PLG II, p. 234). Sendo assim, *a atribuição de referência exige uma sintaxe* (Lichtenberg, 2004, p. 185). Não se trata de uma sintaxe pré-estabelecida, pois o que está em jogo é a *ação particular, singular* de expressão, para o outro, de uma ideia.

Em *Semiologia da língua*, (1969, PLG II), Benveniste continua a desenvolver sua perspectiva semântica implicada com o sistema da língua. Neste artigo, ele não só mantém aberta a discussão em torno da produção de sentido, do movimento da frase do semiótico ao semântico, mas aprofunda a temática da referência. Para ele, a frase é um acontecimento, um ato instantâneo, lançado no tempo por um locutor único. Ela cria o “presente” do sujeito falante, presente que é inapreensível por natureza. O que é o discurso neste momento, senão, forma e sentido articulados?

Essa articulação é que permite que ele seja reconhecido, por ser forma da língua, e seja compreendido a partir do sentido expresso em uma dada situação. É a *língua-discurso* que, no âmbito intralinguístico aqui discutido, propicia a atribuição de referência e co-referência, na medida em que garante o processo intersubjetivo, pelo compartilhamento tanto da língua como da situação enunciativa. A referência é, então, da ordem da enunciação.

Em *O aparelho formal da enunciação* (1970, PLG II, p. 84), Benveniste acolhe a referência ao afirmar que a língua *se acha empregada para expressar uma certa relação com o mundo*. A relação com o mundo, da qual o linguista fala, é mediada pelo sujeito, que nomeia, pelo emprego da palavra, o referente como objeto particular que corresponde à circunstância concreta de uso da língua.

Isso não deve levar a crer que os sentidos sejam absolutamente determinados pela instância enunciativa. Conforme visto anteriormente, em *Semiologia da língua*, ao debater a questão da significação, Benveniste (PLG II) situa e organiza as noções gêmeas de forma e sentido, a partir das quais ultrapassa Saussure, sem abandonar os princípios básicos do mestre. É de acordo com essa compreensão da relação entre essas duas noções, considerando o princípio da dupla significância, que o problema da referência pode ser melhor precisado. Essa dupla significância é o modo específico que a língua tem de significar, como consequência da combinação de dois modos distintos de significação: o semiótico e o semântico (Benveniste, PLG II, p. 64).

A meu ver, a construção da noção de referência está diretamente ligada às noções fundantes trazidas até o momento. Nesse sentido, essa noção compreende a complexidade intersubjetiva da situação de enunciação.

O ato de enunciação

pressupõe eu agenciando palavras na língua, com elas organizando o enunciado mediante uma sintaxe que é sua, porque visa à referência a uma situação sob um prisma que é todo seu, imprimindo, por meio da sintaxe, sentido a cada palavra agenciada – ainda que mantenha a significação que é própria da língua para que se garanta a compreensão do que é dito – e ao enunciado, a referência a uma situação, segundo o seu dizer (LICHTENBERG, 2001, p. 160-170).

As palavras de Lichtenberg trazidas acima sintetizam o ponto de vista sobre a referência que esta dissertação adota, a partir da teoria benvenistiana. A autora acrescenta ainda que no uso da língua, *tudo passa por “eu”* (2001, p. 170), o que implica admitir que a *não-pessoa apresenta empregos ou sentidos decorrentes do uso que dela é feito por locutor que refere o “eu-tu-aqui-agora”* (2001, p. 171).

A reflexão feita neste item não esgota a questão, mas permite, de certo modo, delimitar o âmbito da análise intralinguística em Benveniste. Trata-se de uma análise que observa peculiaridades, sutilezas semânticas, rupturas em paradigmas formais aparentemente homogêneos (Flores et al., 2008, p. 89-90), a partir da hipótese de que a subjetividade está na linguagem.

Em razão da dupla significância, a análise apóia-se na instância de discurso, isto é, na frase efetivamente enunciada pelo locutor, sem, contudo, deixar de levar em conta o paradigma formal, a virtualidade do sistema.

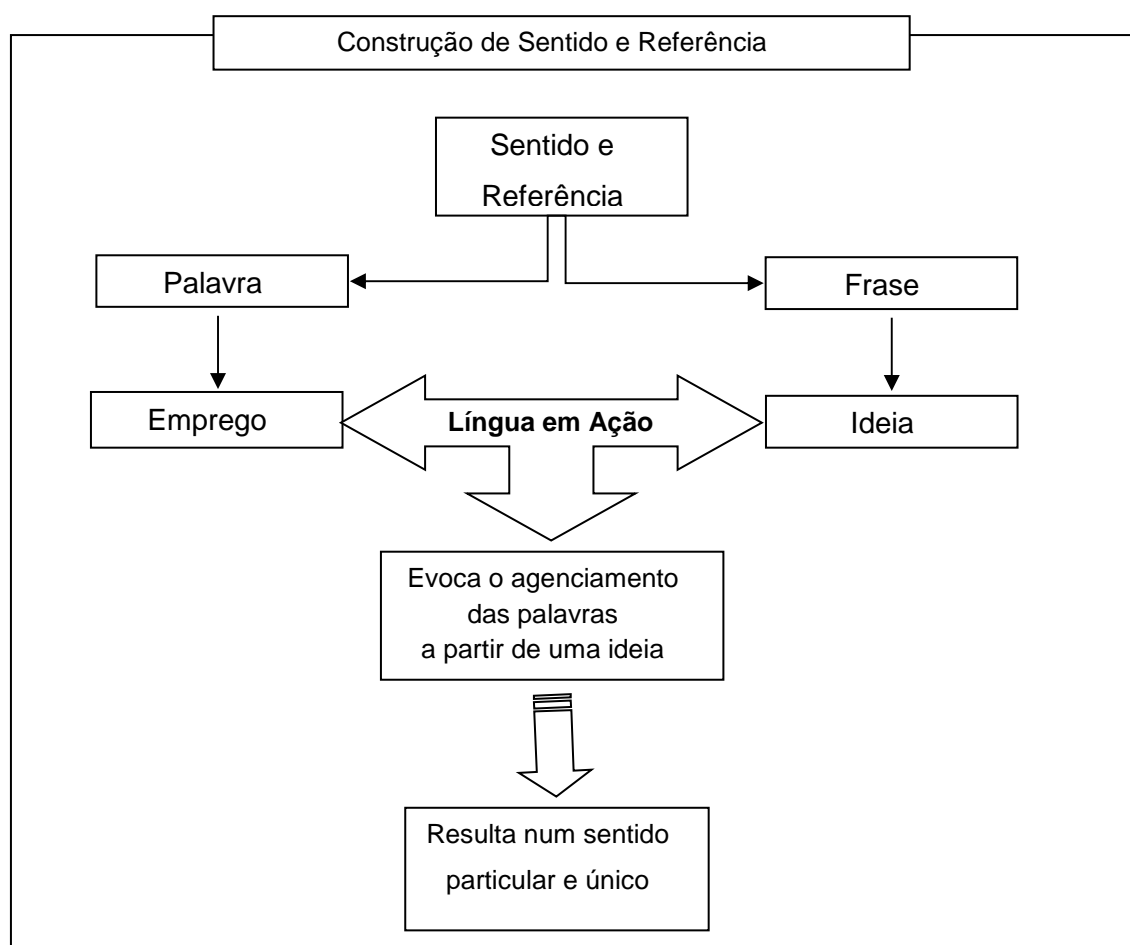
Flores et al. (2008, p. 90-92) elencam categorias linguísticas examinadas por Benveniste como indicadoras de subjetividade, entre as quais estão pronomes, verbos, advérbios, adjetivos. Além disso, o aspecto e o tempo verbais também constituem a enunciação, assim como as grandes funções sintáticas: a assertiva, a interrogativa, a imperativa.

Qualquer fenômeno linguístico examinado sob esse viés é observado sob um caráter duplo quanto à significação, uma vez que encerram significação relativa à

língua como sistema coletivo, e significação relativa ao ato de apropriação da língua pelo sujeito falante.

Esse domínio, também chamado de semântica da enunciação, atém-se à observação de características internas de fenômenos linguísticos, a partir de um viés descritivista, que contribui para o alargamento da visão sobre o funcionamento da língua, vista como produtora de sentido e referência em relação a sujeitos, espaço e tempo (Flores et al, 2008, p. 180). Análises desse tipo têm repercussão bastante produtiva no tratamento pedagógico da língua materna, por exemplo. Mas a análise da enunciação não se esgota aí, conforme procuro desenvolver a seguir.

A fim de ilustrar o movimento de construção do sentido em Benveniste, no que diz respeito ao âmbito intralinguístico, elaborei o quadro que segue:



Quadro 2 - Representação do Sentido e Referência na Perspectiva Enunciativa

2.2 Situando o Âmbito Translinguístico

- na análise translinguística dos textos, das obras, pela elaboração de uma metassemântica que se constituirá sobre a semântica da enunciação (BENVENISTE, PLG II, p. 67).

Detenho-me, neste item, a buscar elementos que evidenciam a chamada *ultrapassagem*¹¹ ao longo da obra de Benveniste (PLG I, PLG II) para definir o escopo da translinguística. Conforme enunciei na Introdução, penso chegar a essa definição a partir de pistas deixadas pelo próprio Benveniste em textos que antecedem *Semiologia da Língua* (PLG II), momento em que ele claramente expande o campo da enunciação para além da descrição de fenômenos linguísticos tais como classes de palavras, categorias semânticas, funções sintáticas, alterações lexicais, entre outros.

O quadro que segue resume o percurso feito para encontrar a abertura da teoria de Benveniste ao campo aplicado.

¹¹ Está claro para mim que a expressão *ultrapassar* refere-se ao fato de se considerar o que já foi estudado para, a partir daí, desenvolver novos estudos. É ir além, somando aos estudos existentes novos conhecimentos, novos olhares, novas perspectivas. As palavras de Benveniste (1988, 1989) mostram que para se entender o todo significativo, é preciso decompô-lo, não a título de atomizá-lo, mas sim como forma de entender as relações ali estabelecidas, bem como a natureza sob a qual elas se estabelecem. Definindo o domínio e função, conseguimos depreender, de certa forma, esse todo da significação.

Do âmbito Translinguístico				
Temática	Ano Public.	Vol. e p.	Capítulo	Pontos de Apoio
A Linguagem como um fato humano	1954	I; p.3-18	<i>Tendências recentes em linguística geral</i>	Crítica à desconsideração da significação, pelos linguistas. Proposta de criação de uma linguística que se estabeleça sobre os termos do trinômio: língua, cultura e personalidade.
	1956	I; p.81-94	<i>Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana</i>	Língua como um instrumento de organização do mundo e da sociedade.
	1958	I; p.284-293	<i>Da subjetividade na linguagem</i>	Instância de discurso como constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito, cuja subjetividade é propriedade fundamental da linguagem.
	1963	I; p.19-33	<i>Vista D'olhos sobre o desenvolvimento da linguística</i>	Faculdade de simbolizar como uma forma de <i>representação</i> que serve de fonte <i>comum do pensamento, da linguagem e da sociedade</i> , intermediando a relação entre o homem e o mundo, entre o homem e o homem.
A experiência subjetiva que emerge da língua	1965	II; p.68-80	<i>A linguagem e a experiência humana</i>	Pronome como aquele que <i>recebe sua realidade e sua substância no discurso</i> . Sujeito e estruturas estão articulados, o que sugere um novo olhar que permite estudar o homem na língua.
	1967	II; p.220-242	<i>A forma e o sentido da linguagem</i>	Mediação entre homem e sociedade realizada através da comunicação da experiência, de tudo aquilo que organiza a vida dos homens. Somente o funcionamento semântico da língua permite a integração da sociedade e a adequação ao mundo.

A construção do sentido pela compreensão global¹²	1968	II; p.11-28	<i>Estruturalismo e linguística</i>	Sentido como encadeado pela apropriação da linguagem na circunstância discursiva, é a abertura para o mundo. O homem nasce na cultura e nesta relação é que está implicado o mecanismo da significação.
	1969	II; p.43-67	<i>Semiologia da língua</i>	Análise metassemântica como construída na significância sobre a significância mesma da língua, fundando toda a possibilidade de troca, de comunicação, de toda a cultura, de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade.
	1970	II; p.93-104	<i>Estrutura da língua e estrutura da sociedade</i>	Língua, tomada, ao mesmo tempo, como uma emanção irreduzível do eu mais profundo de cada indivíduo e como uma realidade coextensiva a toda a coletividade. Ela nomeia, descreve, conceitualiza e interpreta tanto a natureza quanto a experiência que compõe a sociedade.

Quadro 3 - Representação Teórica do Âmbito Translinguístico

2.2.1 Linguagem como um Fato Humano

De início, trago uma pequena referência da relação homem, linguagem trazida por Benveniste em *Tendências recentes em linguística geral*, (1954, PLG I).

¹² Para Benveniste (PLG II, 1989, p. 232), a *compreensão global* comporta a dupla significância da língua, pois articula as dimensões semiótica e semântica. A compreensão global é o sentido percebido como resultado do movimento de reconhecimento e de interpretação através do qual se co-constrói as referências, tão necessárias para o sucesso da comunicação.

A linguagem reproduz o mundo, mas submetendo-o à sua própria organização. Ela é *logos*, discurso e razão juntos, como o viram os gregos. E isso pelo próprio fato de ser linguagem articulada, consistindo de um arranjo orgânico de partes, de uma classificação formal dos objetos e dos processos. O conteúdo que deve ser transmitido (ou se se quiser, o “pensamento”) é decomposto, assim, segundo um esquema linguístico. A “forma” do pensamento é configurada pela estrutura da língua. E a língua por sua vez revela dentro do sistema das suas categorias a sua função mediadora (BENVENISTE, PLG I, p. 26).

Nesse artigo, Benveniste faz um balanço dos estudos linguísticos de sua época. Ressalta a contribuição de Saussure, expondo os princípios da autonomia e da diferença trazidos pelo mestre para definir um objeto que não se confunda com o das ciências conexas. Comenta ainda o ideal do linguista de aproximar-se das ciências formais, destacando, particularmente, o empenho de estudiosos como Bloomfield e Harris de realizar uma descrição pautada pela preocupação técnica, que elimina a significação, considerada elemento *inapreensível, subjetivo, impossível de classificar* (PLG I, p. 2).

Percebe-se um acento crítico nas palavras de Benveniste, quando ele afirma que se o método dos distribucionalistas se generalizar, a linguística ficará impossibilitada de reunir-se com qualquer das ciências do homem ou da cultura (PLG I, p. 13).

O linguista argumenta ainda que a segmentação do enunciado em elementos discretos não leva a uma análise da língua, mas traz o risco de atomizá-la. Para ele, a língua empírica é o *resultado de um processo de simbolização* que se dá em vários níveis, cuja forma de análise ainda está por ser elaborada; o “dado linguístico”, sob esse aspecto, é um “dado complexo”, *cujos valores resultam uns das propriedades particulares de cada elemento, outros das condições da sua organização, outros ainda da situação objetiva* (PLG I, p. 13).

Benveniste chama a atenção para o fato de que a língua é dotada de significação, sendo em vista disso que é estruturada. A significação é, na visão do autor, condição essencial ao funcionamento da língua entre os outros sistemas de signos. É interessante observar a referência feita por ele ao interesse dos lógicos

(Russel e Wittgenstein) pela significação linguística, no momento em que os próprios linguistas ciosos de rigor, procuram *lançar mão das vias e mesmo do aparato da lógica simbólica para suas operações formais* (PLG I, p. 14).

Benveniste (PLG I, p. 14) vai ainda mais longe ao precisar, como objeto do linguista a “linguagem ordinária”, caracterizada pela lógica como *equívoca, incerta e flutuante*. Finalmente, sem desconhecer a noção de estrutura, ele situa a linguagem também como fato humano e como ponto de interação da vida mental e da vida cultural, e, ao mesmo tempo, como instrumento dessa interação. Sugere, então, uma outra linguística para estudar o *trinômio: língua, cultura e personalidade* (p. 17).

A formulação que encerra *Semiologia da língua* encontra-se, de certo modo, colocada no final de *Tendência recentes em linguística geral*, que propõe duas linguísticas: (a) uma que será a teoria de combinações possíveis entre elementos constantes e as *leis universais que os governam*; (b) outra, que estudará a linguagem *enquanto ramo de uma semiótica geral que cobriria ao mesmo tempo a vida mental e a vida social* (PLG I, p. 18).

Percebe-se, em *Tendência recentes em linguística geral*, o desconforto de Benveniste com uma linguística que se abstém de tratar da significação, bem como um impulso favorável ao diálogo com outros saberes.

Esse posicionamento é mantido em *Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana* (1956, PLG I, p. 88). Nesse texto, Benveniste discute o recurso feito por Freud ao linguista Abel e tenta delimitar as “modalidades” da linguagem que estão em jogo no processo psicanalítico. Seu objetivo é, acima de tudo, esclarecer questões relacionadas à linguagem de modo geral.

Em sua discussão, atribui à língua o papel de instrumento de organização do mundo e da sociedade, que se aplica a um mundo considerado como “real” e que reflete um mundo “real”. O problema essencial que ele quer tratar diz respeito ao simbolismo da linguagem. Para o autor, a apreensão do mundo pelo homem se dá devido ao caráter simbólico da linguagem, que se realiza necessariamente numa

língua. Esse *simbolismo* fundamenta-se no fato de a linguagem ser *aprendida e coextensiva à aquisição que o homem faz do mundo e da inteligência, com as quais acaba por unificar-se*. Essas considerações são relevantes para este estudo, uma vez que apontam para a faculdade de simbolizar como constitutiva da experiência humana.

Em *Da subjetividade na linguagem* (1958, PLG I), há passagens em que Benveniste (PLG I) apresenta a linguagem como possibilidade para a subjetividade. A abertura ou ultrapassagem da teoria benvenistiana em relação a Saussure está no próprio termo *subjetividade*, pois conforme palavras do autor, independentemente da área em que seja abordada, será acompanhada da mesma definição: *é a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem*. Segundo ele, a instância de discurso se constitui *de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes*.

Nesse artigo, Benveniste esclarece o *status* da *não-pessoa* ao afirmar que o seu valor emerge do fato de fazer parte, necessariamente, de um discurso produzido por *eu*. Ainda que não incluído no Quadro 2 (Representação do sentido e referência na perspectiva enunciativa), devo lembrar que, sem demora, a partir de *O aparelho formal da enunciação* (PLG II, 1970), consegue-se perceber a implicação do próprio *eu* ao referir *ele*, pois, ainda que *ele* exista *a priori*, no momento em que é referido em discurso, adquire um caráter singular de existência. O modo como *ele* é representado só é perceptível através do agenciamento feito pelo locutor.

Observando com atenção, pode-se perceber que qualquer uma das três formas pronominais é definida somente quando da evocação do conjunto, que ainda assim, só é designado por e a partir de *eu*. Afinal, quem é esse ausente que parece tão importante, tão fundamental para o exercício da língua? *eu* instaura *tu*, para falar de *ele*, atribuindo existência única a *eu-tu-ele*, no aqui-agora da enunciação.

Contribuição relevante, nesse sentido, encontra-se em Dufour (2000, p. 91), que apresenta *ele* como uma forma pronominal sob a qual se inscreve a ausência, que precisa ser expulsa pelos co-presentes (*eu* e *tu*) para que *eu* e *tu* tenham a

certeza de sua própria presença. Para este autor, *ele faz ver aquilo que não está presente, re-presenta o que está ausente*, ou seja, *torna possível a cena da representação*. As formas pronominais *eu*, *tu*, *ele* são consideradas por Dufour (2000, p. 102) como constituindo uma *trindade natural* que regula as relações subjetivas e intersubjetivas. Segundo o filósofo, o que a *trindade natural* inscreve no discurso é *posição-chave* nas representações produzidas pelo homem em relação a si próprio. Ele apresenta considerações importantes, a partir de Benveniste (PLG I, PLG II), para a *ultrapassagem* do intralinguístico, por meio da análise dessa *trindade*. Em sua concepção, a **trindade** estabelece a relação de interlocução e, por isso, *representa a essência do laço social, já que, sem ela não haveria cultura humana* (grifo de Dufour, 2000, p. 56).

Após a exposição sucinta da interpretação de Dufour (2000) para a teoria benvenistiana dos pronomes, penso que fica mais visível a relação estabelecida pelas três categorias pronominais, que juntas: (a) apontam as diferentes formas em que a subjetividade pode irromper, independentemente de quem a assuma; (b) revelam o caráter intersubjetivo da linguagem, em que se tem um *eu* que nomeia e dirige-se a *tu*, para falar de um *ele*; (c) representam o espaço de simbolização que, a partir da interlocução, garante o laço social¹³.

De acordo com o que Benveniste (PLG II) sugere, em *O aparelho formal da enunciação* (1970), situo a *não-pessoa* dentro do quadro da enunciação, visto que ela mesma, assim como *eu* e *tu*, aí ganham existência. Ou seja, o *eu-tu-aqui-agora* passam a existir pela ausência que se faz presente, *ele* e, ao agenciar as palavras para nomeá-lo, *eu* deixa entrever-se.

Este pensamento já aparece em Flores e Teixeira (2005), que mesmo não desconsiderando a distinção existente entre dêixis e anáfora, adotam a posição, a

¹³ A discussão de Dufour em torno do estudo de Benveniste sobre o sistema de pronomes pode ser encontrada em Endruweit (2006) e Silva (2009).

partir do ponto de vista enunciativo, de que a língua é toda dêitica, justamente por necessitar ser remetida a quem se enuncia para se obter o sentido. Concepção retomada em Flores et al. (2008):

[...] o que resta é a enunciação como centro de referência. Como a palavra emana de *eu* que, ao assim se dizer, constitui também *tu-aqui-agora*, a *não-pessoa*, na língua em uso, é expressão de sentido relativo a uma *idéia* que revela a atitude do sujeito e a situação enunciativa (grifo dos autores, FLORES et al., 2008, p. 66).

Seguindo essa idéia, Szinvelski (2008), em seu estudo sobre a problemática da referência em cartas de Caio Fernando Abreu que tematizam a síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS), conclui que as coisas são nomeadas a partir de quem as enuncia, de modo que as relações estabelecidas com o mundo não são nunca diretas, mas intermediadas pela subjetividade, uma vez que o sujeito está implicado no que diz.

Se a instância de discurso é constitutiva das coordenadas que definem o sujeito que se enuncia, é, por isso, uma forma representativa do próprio sujeito, uma representação que ele faz do mundo e do outro, através do qual se constitui e se deixa entrever. Nesse sentido é fortalecido o pensamento benvenistiano de que a língua cumpre uma função mediadora em diferentes momentos, porém, o outro reconhece e compartilha o mesmo sistema linguístico, onde

[...] a língua é organizada sistematicamente e funciona segundo regras de um código, aquele que fala pode, a partir de um pequeníssimo número de elementos de base, constituir signos, depois grupos de signos e finalmente uma variedade indefinida de enunciados, todos identificáveis por aquele que os percebe pois o mesmo sistema está estabelecido nele (BENVENISTE, PLG I, p. 24).

O artigo *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística*, texto de 1963, PLG I, do qual o excerto acima provém, traz considerações importantes no que

concerne às noções de língua e de linguagem. Benveniste (PLG I, p. 20) vê uma distinção entre essas concepções, quando afirma, *a linguística traz duplo objeto: é a ciência da linguagem e a ciência das línguas*.

A linguagem é tomada como a “faculdade humana”, característica universal e imutável do homem (PLG I, p. 20), enquanto as línguas, meios pelos quais a linguagem se realiza, são sempre particulares e variáveis. O autor explica que essas duas vias, apesar de suas diferenças, *se entrelaçam com frequência e finalmente se confundem*, pois os problemas das línguas “põem em questão a linguagem”. A língua é um sistema de formas em que nada significa em si e nem por vocação natural, mas tudo significa em função do conjunto, compartilhado pelos interlocutores. E o desenvolvimento de uma análise depende da forma linguística e também da função da linguagem, conforme suas próprias palavras:

A “forma” do pensamento é configurada pela estrutura da língua. E a língua por sua vez revela dentro do sistema das suas categorias a sua função mediadora. Cada locutor não pode propor-se como sujeito sem implicar o outro, o parceiro que, dotado da mesma língua, tem em comum o mesmo repertório de formas, a mesma sintaxe da enunciação e igual maneira de organizar o conteúdo. A partir da função linguística, e em virtude da polaridade *eu : tu*, indivíduo e sociedade não são mais termos contraditórios, mas complementares (BENVENISTE, PLG I, p. 27).

Nessa argumentação do linguista, fica claro que o fenômeno intersubjetivo é invocado pela polaridade *eu, tu* como reveladora da relação de complementaridade existente entre indivíduo e sociedade, que pode ser estudada a partir da função linguística.

Para estabelecer essa relação entre indivíduo e sociedade, Benveniste (PLG I, p. 27) atribui esta possibilidade à faculdade de *representar* o real por um signo e de compreendê-lo como representante deste real, estabelecendo uma relação de significância entre algo e algo diferente – faculdade de simbolizar. O linguista salienta que só é possível conceber essas representações pelo fato de a linguagem

conter a estrutura adequada para tal. Essas simbolizações representadas no uso da língua só têm fundamento e existência através do simbolismo linguístico.

O *símbolo linguístico* é tomado por Benveniste (1958, PLG I, p. 29-30) como *mediatizante*, pois é por ele que a experiência interior de *eu* torna-se acessível a *tu*, pela evocação. O linguista considera a faculdade de simbolizar uma forma de *representação* que serve de fonte *comum do pensamento, da linguagem e da sociedade*. Assim, o aparato simbólico é o que mediatiza a relação entre o homem e o mundo, entre o homem e o homem. A abertura ao translinguístico evidencia-se quando o autor discorre sobre a questão da criança que *nasce e se desenvolve na sociedade dos homens* (p. 31), onde adquire a língua pela *formação do símbolo e a construção do objeto*. Essa consideração é importante para Benveniste (PLG I, PLG II), que a retoma em diferentes momentos de sua teoria.

O linguista, ao atribuir ao símbolo o papel de *elo vivo entre o homem, a língua e a cultura*, permite ampliar o escopo da linguística na direção da translinguística, como no excerto abaixo:

Aprofundando a natureza da linguagem, descobrindo as suas relações tanto com a inteligência como com o comportamento humano ou os fundamentos da cultura, essa investigação começa a esclarecer o funcionamento profundo do espírito nas suas operações. [...] No desenvolvimento dessas pesquisas e dessas técnicas, que marcarão a nossa época, perceberemos o resultado de simbolizações sucessivas, cada vez mais abstratas, que têm o seu fundamento primeiro e necessário no simbolismo linguístico. Essa crescente formalização do pensamento nos encaminha talvez para a descoberta de uma realidade maior (BENVENISTE, PLG I, p. 32-33).

Percebe-se, porém, que, por mais que se amplie o escopo da análise benvenistiana, é sempre pelo linguístico que se chega ao translinguístico, uma vez que tudo nasce, emerge e ganha existência a partir da língua.

2.2.2 A Experiência Subjetiva que Emerge na Linguagem

Anteriormente busquei apresentar as pistas que apontam para possibilidades de se perceber a subjetividade na linguagem. Agora, procuro elementos que permitam estudar essa subjetividade dentro de um dado social, ou seja, pistas da chamada abertura para o sujeito no mundo.

No artigo *A linguagem e a experiência humana*, vê-se que Benveniste (1965, PLG II, p. 69) situa a questão da subjetividade como a experiência subjetiva dos sujeitos e como ela é colocada e situada no discurso. O autor reafirma a noção de intersubjetividade como condição fundamental à comunicação. Aspecto essencial para a constatação da abertura, trazido neste artigo é a argumentação de que o pronome é uma forma vazia quando fora do discurso efetivo, recebendo *sua realidade e sua substância somente do discurso*, isso porque ao produzir seu dizer o sujeito atribui, compartilha e co-constrói, com o outro, as referências que viabilizam a realização de seu enunciado. Sob o abrigo do argumento de que a substancialidade emerge do discurso, o autor propõe sujeito e estruturas articulados, sugerindo um novo olhar que permite estudar o homem na língua.

Ele fundamenta que o sujeito encontra à sua disposição um sistema de formas, das quais se apropria para se relacionar com o mundo, incluindo-se em sua fala. Este é o princípio que possibilita o desenvolvimento de estudos que investigam o ato do sujeito falante na língua (como ele se enuncia), através do levantamento e da análise de marcas linguísticas deixadas no enunciado (pessoas, modalidades de interlocução). Todos esses fatores dão condições para se observar significados singulares e irrepetíveis que determinado sujeito imprime à linguagem no “aqui-e-agora” de sua manifestação.

Outro fator preponderante que Benveniste (PLG II) apresenta neste artigo, *A linguagem e a experiência humana*, é a questão do *tempo*. O linguista coloca-o como gerador das formas linguísticas mais reveladoras da experiência subjetiva e

especifica três níveis de tempo: físico, crônico e linguístico. Para se chegar à noção de tempo linguístico, faz-se necessário entender as outras duas noções de tempo: (a) o *tempo físico* como um contínuo uniforme, infinito, linear e segmentável; (b) o *tempo crônico* como o que permite a bidirecionalidade entre os acontecimentos e o transcorrer da nossa vida num único sentido, ou seja, não encontramos jamais o instante que acaba de passar.

Segundo Benveniste (PLG II), os acontecimentos estão no tempo e eles se dispõem em blocos distintos. Para o linguista, *tudo está no tempo, exceto o próprio tempo* que comporta uma dupla versão – a objetiva e a subjetiva. O autor caracteriza o *tempo crônico* mais detalhadamente para derivar a posição objetiva dos acontecimentos, ou seja, onde estamos em relação aos acontecimentos. Assim, ele argumenta que o *tempo crônico* se caracteriza por partir de um eixo estativo, de um cômputo zero dado por um acontecimento fundante, a partir do qual se organiza a expressão de termos opostos, como por exemplo - antes e depois – revelando sua visada diretiva e que, por sua vez, se organiza de forma a tornar possível medirmos sua distância em relação ao eixo, cômputo.

Os pontos de referência estabelecidos a partir do eixo - momento presente da fala - são o que determinam a posição objetiva dos acontecimentos, ou seja, determinam o “lugar” onde estamos por meio de medidas e de divisões uniformes (tempo, espaço). E, para o autor, essa “localização” é fundante para a vida da sociedade. É para desempenhar a vida na sociedade que o indivíduo necessita do *tempo linguístico*, pois é no exercício da fala que ele se define e se organiza. Sendo assim, é nesse nível que a experiência humana, referenciada no título do capítulo, se manifesta.

É na instância do discurso, no presente de fala, que o sujeito situa o acontecimento e este situar é momentâneo e irrepitível uma vez que o tempo não é capturável e sim contínuo e evanescente. Segundo Benveniste (PLG II), é essa propriedade original da linguagem de situar o acontecimento a partir do presente de fala, podendo remeter daí ao passado ou ao futuro, que coloca o tempo linguístico como o eixo fundamental da língua, tornando possível percebermos a separação

entre momentos: presente, o que não é mais presente - o passado, e o que ainda está por vir – o futuro.

A partir dessas reflexões, Benveniste (PLG II) constata que o tempo presente é o único inerente e implícito à língua, tornando-se axial no discurso. As outras duas referências (o passado e o futuro) são necessariamente explicitadas através de significantes que marcam a sua projeção feita a partir da instância de discurso. É nessa temporalidade, marcada pela instância do discurso, que se encontra a emergência da experiência subjetiva. E, conforme o autor, além de única e individual, restringe-se unicamente à versão do registro pessoal e perceptível do tempo, o que se apresenta como um paradoxo, uma vez que esse mesmo “tempo real” é aceito como o mesmo para o falante e para seu interlocutor. Por fim, essa “temporalidade comum” estabelecida na instância de discurso entre os interlocutores é o que traduz a condição de inteligibilidade da linguagem.

Em *A forma e sentido na linguagem* (1966/67, PLG II, p. 229), viu-se anteriormente as questões referentes às noções gêmeas e a sintagmatização, momento em que Benveniste apresenta a noção de semântica como fundamental para o entendimento da *língua em emprego e ação*. O linguista argumenta que para entender-se o processo de realização do sentido na perspectiva semântica é imprescindível considerar que este sentido expresso numa frase é *outra coisa diferente do sentido das palavras que a compõem* (p. 231), ou seja, é imprescindível que se olhe o sentido global, para a idéia como um todo.

Para ele, a função da língua é mediar a relação entre *o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas*. Essa mediação se concretiza no discurso, quando o homem faz uso da língua para transmitir uma informação, para comunicar sua experiência, para “traduzir” pelo dizer tudo o que, de uma forma ou de outra, organiza a vida dos homens. Benveniste argumenta que somente o *funcionamento semântico da língua permite a integração da sociedade e a adequação ao mundo* (p. 229). Sob essa perspectiva semântica, consegue-se, então, observar a relação do homem com a língua como instrumento que o integra e

estabelece na sociedade. Isso porque o dizer do sujeito dá um sentido que *implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor* (p. 230).

Ao discutir sobre os fundamentos que podem ser entrevistados a partir da língua, no debate transcrito em *A forma e o sentido na linguagem*, Benveniste (1966/67, PLG II, p. 238) traz outra importante colocação sobre a variedade de níveis de representação da língua. Ele inclui no domínio do semântico as três noções básicas: a de sintaxe, a de semântica e a de pragmática, vistas separadamente pelos lógicos. Segundo ele, a distinção entre a semântica e a pragmática não é necessária aos linguistas, pois elas são dadas no conjunto semântico. Acredito ser esse o princípio que permite considerar a língua como ação, como realização que *supõe necessariamente um locutor e supõe a situação deste locutor no mundo*.

Nesse debate, encontro uma passagem de Ricouer (PLG II) que afirma que a maneira como Benveniste (PLG II, p. 240) constrói a noção de semântica é que *permite restabelecer uma série de mediações entre o mundo fechado dos signos, em uma semiótica, e a ação de nossa linguagem sobre o real, a semântica*. Ele salienta que Benveniste *permite resolver o problema da instância do sujeito em sua própria linguagem*.

Benveniste (PLG II, p. 242) encerra o debate, afirmando que é graças à propriedade de significação da linguagem que as dualidades existentes entre homem e cultura, homem e sociedade são unificadas.

2.2.3 A Compreensão Global

Este item pretende apresentar aspectos que levem ao entendimento do que se considera *compreensão global*. Ela articula, simultaneamente, as dimensões semiótica e semântica, decorrendo do resultado do movimento de reconhecimento e de interpretância através do qual se co-constrói as referências, tão necessárias para o sucesso da comunicação. Para Benveniste (PLG II, p. 232), a compreensão global é o que permite depreender-se a totalidade de uma idéia, de uma *significação intencionada* (p. 233), construída na e pela língua-discurso.

Em *Estruturalismo e linguística* (1968, PLG II), na reprodução da entrevista realizada por Pierre Daix, Benveniste (PLG II) recupera a questão sobre a aprendizagem da criança e de sua relação com o lugar onde nasce. Salienta que o que a criança *aprende, na verdade, é o homem no mundo, o mundo no qual ela vive na realidade* e, isso só ocorre, através da língua, por meio da apropriação. Benveniste enfatiza que a essência da aquisição da linguagem está na questão sobre como o locutor faz isso, como ele constrói, renova, reutiliza estruturas e preenche-as de novos objetos. Sob esse olhar, Benveniste (PLG II, p. 19) passa a considerar o homem que fala, *o pensamento reina e o homem está inteiramente no seu querer falar, ele é sua capacidade de fala*. Refletir sobre a forma e as leis que regem o encadeamento de modelos é estudar a organização da língua e a capacidade do homem de organizá-la para o uso. O estudioso acredita que isso se dá devido ao processo dinâmico e fundamental da língua de permitir que ela se refaça sobre ela mesma e pela capacidade do homem de apropriar-se da linguagem. Esse fenômeno de apropriação pelo homem é considerado por Benveniste (PLG II, p. 21) como pertencente ao domínio do “sentido”: *a apropriação da linguagem se dá pelo conjunto de dados que se considera que ela traduz, enquanto que a apropriação da língua se dá por todas as conquistas intelectuais que o manejo da língua permite*.

O sentido, necessário ao desenvolvimento e à compreensão, só se encadeia se houver apropriação da linguagem na circunstância discursiva. Desta forma, o sentido, tomado como semântico, é a própria *abertura para o mundo* (p. 20-21). O mundo a que se refere o autor é o mundo da circunstância enunciativa, o pano de fundo do ato, tudo aquilo que pode delinear o instante em que se construiu o dizer. Esse dizer imprime e materializa, linguisticamente, as manifestações do sujeito que, pela língua, traduz valores derivados da cultura, pois, conforme Benveniste (PLG II, p. 23), o homem nasce na cultura. Portanto, nessa relação homem e cultura, o que está implicado é o mecanismo da significação.

A questão da significação ganha força em *Semiologia da língua* (1969, PLG II), quando o linguista apresenta um argumento fundamental para a formulação de uma perspectiva metassemântica: *a língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade* (p. 63). Esse argumento se configura pela relação de interpretância, cujo domínio é o semântico e pode especificar a significância engendrada pelo discurso. Nesse sentido, a mensagem expressa no discurso, traduz o *sentido* (o “*intencionado*”), *concebido globalmente*, diz Benveniste (PLG II, p. 65), agora tomando os signos como palavras, chamando para si o conjunto de referentes. Conforme o linguista, *a ordem semântica se identifica ao mundo da enunciação e ao universo do discurso*.

A dupla significância, referida no sub-capítulo *A Referência*, desta dissertação, toma aqui uma nova proporção. Benveniste (PLG II, p. 66) atribui ao fato da língua de comportar uma dupla significância, a dos signos e a da enunciação, a viabilidade de se chegar a um *segundo nível de enunciação, em que se torna possível sustentar propósitos significantes sobre a significação*. Isso é o que o linguista denomina de *metalinguística*, a faculdade que permite encontrar a relação de interpretância através da qual a língua engloba os demais sistemas. E, para desenvolver-se uma análise no âmbito metassemântico que abarque essas relações, o autor reafirma a necessidade de se criar *aparelho novo de conceitos e de definições*.

Em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*, 1969/1970, Benveniste (PLG II) reafirma a linguagem como meio de um homem atingir outro homem, tornando, assim, a sociedade, significativa. Para Benveniste (PLG II, p. 99), a língua é ideal para descrever, conceitualizar e interpretar tanto a natureza quanto a experiência, isso por ser formada por unidades significantes e poder organizar essas unidades de forma significativa.

A tentativa, a seguir, será a de estabelecer a relação dos aspectos relativos à abertura encontrada em Benveniste (PLG I, PLG II) para o social, com a finalidade de refletir sobre sua afirmação de a sociedade reconhecer-se como língua e, como tal, tornar possível depreender algo do “dado social”. Para isso, será preciso estabelecer meios e noções a serem observados nos movimentos de uma proposta de análise metassemântica. Ainda que se consiga estabelecer estes procedimentos com certa clareza, tenho a consciência de que a interpretação da situação de enunciação estudada distancia-me da realidade observada, inapreensível por natureza.

Esse dizer que se co-constrói no vaivém da troca de valores e de toda a sorte de impressões subjetivas que delineiam o ato enunciativo só existe pela concretização da relação homem, língua e sociedade. É a prática da linguagem que reafirma a indissociabilidade dessas três ordens. Para Benveniste (PLG II, p. 26) a língua é o *fundamento de toda a vida de relação*, sendo possível, por ela, fornecer uma *certa representação* que viabilize a organização e formalização de elementos constituintes da cultura na *esteira da linguística*.

Outro aspecto relevante encontrado em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* é quando Benveniste (PLG II) reforça que a linguagem é meio de atingir o outro homem. O teórico postula que a língua interpreta a sociedade e a torna significativa, isto é, a língua é o instrumento apropriado para *interpretar tanto a natureza quanto a experiência*, proposta que vem ao encontro desta pesquisa: ouvir os jovens egressos a partir de seus relatos de experiência vividos no Projeto Pescar.

Lembro que para Benveniste (PLG II), cada sujeito

[...] 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. Entretanto, e talvez por causa disto, a língua que é assim a emanção irreduzível do eu mais profundo de cada indivíduo é ao mesmo tempo uma realidade supra-individual e coextensiva à toda a coletividade (BENVENISTE, PLG II, p. 101).

Portanto, é no uso da língua que se tem assegurada a relação inter-humana, tomada como prática social. É no exercício da e pela língua que a sociedade torna-se significativa.

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 classe de autoridade ou de uma classe de produção. A língua, com efeito, é considerada aqui enquanto prática humana, ela revela o uso particular que os grupos ou classes de homens fazem da língua e as diferenciações que daí resultam no interior da língua comum (BENVENISTE, PLG II, p. 101-102).

Desta forma, penso que o linguista outorga ao uso da língua um modo de se descobrir os traços da relação que se estabelece nas práticas sociais, *pois o homem é ainda e cada vez mais um objeto para ser descoberto* (p.104). É nesta perspectiva que a noção de pragmática integra a ordem semântica delineada por Benveniste (PLG II), é a inclusão do falante em seu discurso que o situa como participante de uma sociedade, abrindo as complexas relações que determinam os modos pelos quais a língua se realiza, a enunciação.

2.3 A Metassemântica como Abertura para o Campo Aplicado

Benveniste (1954, PLG I, p.15), em *Tendências recentes em linguística geral*, argumenta que os problemas que emergem da análise linguística surgem por dois ângulos: de um lado, a própria língua, de outro, a cultura, sendo que os problemas da significação são comuns a ambos, pois, para o linguista a linguagem é um fato humano.

É possível encontrar, nesse texto, prenúncios benvenistianos de uma forma de análise que empenhe, simultaneamente, a estrutura da língua e a consideração de sua relação com a vida mental e cultural. Para que seja possível observar a presença desses fatores, retomo a passagem em que Benveniste sugere a criação de uma linguística que se estabeleça sobre *os termos do trinômio: língua, cultura e personalidade* (p. 17). Seguindo esta proposição, o autor apresenta possibilidades de atuação da linguística, a partir da consideração da linguagem como um fato humano, que encontra no homem o ponto de interação entre a vida mental e a vida cultural.

Sob essa perspectiva, o autor atribui à linguística as possibilidades de: (1) estudar os mecanismos que constituem a língua, quando realizada em *enunciados registráveis* e, neste caso, a linguagem pode ser tomada como a *manifestação contingente de uma infra-estrutura escondida*; (2) *tornar-se uma teoria das combinações possíveis* entre os elementos e leis que regem tais combinações; (3) ser um ramo da semiótica que cubra *ao mesmo tempo a vida mental e a vida social*, sendo preciso, para tanto, definir a natureza própria dos símbolos linguísticos a partir de uma formalização e de uma *metalíngua diferente*. Segundo o estudioso, para atender a essas possibilidades, caberá ao linguista *determinar a posição do objeto e a natureza do método*. O autor finaliza o capítulo prevendo para a linguística um

status de ciência das relações e das deduções, reencontrando a unidade do plano dentro da infinita diversidade dos fenômenos linguísticos.

O grau de indissolubilidade entre língua e cultura está atrelado à perspectiva sob a qual se focaliza o objeto. Estudar língua e cultura separadamente é possível, como é possível estudar separadamente cada órgão do corpo humano na tentativa de entender suas particularidades. Porém, é impossível dissociar cada órgão do *todo* que o constitui. Em outras palavras, o corpo como um sistema complexo, para ser entendido, requer que se observem todas as relações existentes entre os órgãos. O mesmo ocorre com a relação entre homem, cultura, e é por isso que tomo a complexidade dessa relação na e pela língua posta em ação. Posição autorizada por Benveniste (1963, PLG I, p. 26), em *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da lingüística*, no momento em que ele considera o sujeito como aquele que usa a linguagem para fazer renascer pelo seu discurso o acontecimento e sua experiência dele e, para isso, implica, obrigatoriamente, o outro. Segundo o autor, é o meio social e os homens adultos que nele vivem e cercam a criança que, aos poucos, por intermédio da linguagem, moldam seu espírito.

O linguista defende em diferentes momentos de sua teoria que a criança nasce e se desenvolve na sociedade e se integra na cultura na medida em que suas operações intelectuais se tornam mais complexas. Esse sujeito que atualiza a língua é intersubjetivamente constituído, atravessado pelas instâncias dialógica e sociocultural. Benveniste (PLG I) apresenta considerações que embasam essa formulação. Para ele, a *cultura* é o *meio humano* (p. 31), ou seja, é tudo que dá forma, sentido e conteúdo à vida e à atividade humana e que vai além das funções biológicas. Nesta concepção, língua e sociedade não são concebidas uma sem a outra; ambas são dadas, mas são também aprendidas pelo homem. Na sociedade dos homens é que a criança nasce, desenvolve-se e adquire a língua. *São homens adultos que lhe inculcam o uso da palavra*. Esse processo se dá conjuntamente com a formação do símbolo e a construção do objeto. A criança aprende que tudo tem um nome e que é assim que obterá as coisas e descobre que ela mesma tem nome,

descobrimo ser por meio desse nome que conseguirá se comunicar com os outros, com a *cultura* (PLG I, p. 31).

Ainda de *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963, PLG I, p. 27), trago as considerações de Benveniste em torno das discussões sobre as ações fundadoras da linguística, os métodos que passaram a servir de modelo a outras ciências, suas mudanças e seu aparato de análise. Segundo esse linguista, *é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente* e ganham existência, pois é pela capacidade de simbolizar do homem que a própria condição humana pode ser representada. Para não retomar aspectos já trazidos anteriormente, pontuo apenas o que possa ser percebido como contribuição à percepção da noção de uma análise metasssemântica. Nesse sentido, o linguista retoma aí a questão do símbolo como mediatizante do pensamento e da experiência humana, fenômeno que possibilita tornar o que é interno a um sujeito acessível a outro a partir da articulação dos símbolos que os representem. Uma análise metasssemântica deverá observar, então, essa articulação de símbolos, atualizada em palavras e conceitos que representem ou remontem o ato de enunciação, situando os sujeitos e a própria instância enunciativa, consideradas por Benveniste (PLG I, p. 30) como

[...] signos que são distintos dos seus referentes materiais. Institui essas transferências análogas de denominações que chamamos metáforas, fator tão poderoso do enriquecimento conceptual. Encadeia as proposições no raciocínio e torna-se no instrumento do pensamento discursivo.

Para o linguista, a integração do sujeito na cultura, no *meio humano* ocorre, justamente, por sua capacidade de tornar mais complexas suas operações intelectuais. Nesse processo de integração ao meio humano, segundo Benveniste (PLG I, p. 32), inclui-se uma infinidade de noções, de prescrições e de interdições que caracterizam a cultura em que o sujeito está inserido. O autor traz uma concepção de cultura que considero importante nessa busca pela constituição dos

elementos que organizarão a análise metassemântica, uma vez que ele afirma que o homem, ao assimilar a cultura, a perpetua ou a transforma.

A cultura define-se como 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? (BENVENISTE, PLG I, p. 32).

Independentemente da língua e da cultura em que o sujeito está inserido, o que garante essa relação é exatamente o símbolo. Para o linguista é no aprofundamento dos estudos no que tange à natureza da linguagem, que será possível descobrir as relações que se estabelecem tanto entre a inteligência (forma que organiza o pensamento) e o comportamento humano e, também, com a própria cultura. O que precisa ser percebido nesse novo processo de análise são os resultados, como já dizia o autor, dessas simbolizações cada vez mais abstratas, cujo fundamento ainda pode ser encontrado no simbolismo linguístico. Isto, se assim posso dizer, é o que Benveniste (PLG I, p. 33) chama de *formalização do pensamento*, que reflete valores sócio-culturais de um sujeito biopsicossocial.

Cito *Estruturalismo e linguística* (1968, PLG II) agora para reforçar a discussão em torno da ampliação da linguística, em entrevista que Benveniste concede a Pierre Daix. Ao comentar sobre a estrutura da língua, Benveniste traz a necessidade de se definir os elementos linguísticos, as *peças do jogo*, e as relações existentes entre elas (p. 16). Ele refere toda a complexidade de se desenvolver uma análise estrutural, dizendo que as leis que regem essas relações, numa língua, são inúmeras e comparando esse processo de análise ao de um físico estudando o átomo. Nesse momento, o linguista faz uma importante consideração que aponta a direção de seu olhar para alguns princípios que poderiam ser vistos como constitutivos de uma proposta de análise metassemântica.

Comentando a diferença entre as posições de Saussure e Chomsky, Benveniste ressalta que, do ponto de vista saussuriano, *uma língua é primeiro um consenso coletivo* (PLG II, p. 20); ela não existe se não houver dois indivíduos que possam manejá-la como nativos.

A criança nasce em uma comunidade linguística ela aprende sua língua, processo que parece intuitivo, tão natural quanto o crescimento físico dos seres ou dos vegetais, mas o que ela aprende, na verdade, não é o exercício de uma faculdade “natural”, é o mundo dos homens (PLG II, p. 20-21).

É nítida a ideia de que o sujeito, ao mesmo tempo em que é constituído na esfera da intersubjetividade, é cultural, porque imerso no “mundo dos homens”.

Ainda nesse texto, encontro elementos que enfatizam a diferença entre os dois domínios de sentido, semiótico e semântico, acentuando a forma complexa de análise no âmbito semântico. Benveniste (PLG II, p. 21) considera o sentido semântico como resultante *do encadeamento, da apropriação* pela circunstância e da adaptação dos diferentes signos entre eles.

O autor traz, nesse mesmo texto, outra relevante colocação para quem busca elaborar um conceito ou entender o que possa ser uma análise metassemântica. Ele alerta para a importância do reconhecimento da distinção entre semiótico e semântico, bem como para a necessidade de se elaborar um *corpo de definições* para a dimensão semântica.

Temos que elaborar pouco a pouco todo um corpo de definições neste imenso domínio, que não compreende somente a língua. E isto me leva à cultura. A cultura é também um sistema que distingue o que tem sentido, e o que não tem. [...] Tudo o que é do domínio da cultura deriva no fundo de valores, de sistema de valores. Da articulação entre os valores. Muito bem! Estes valores são os que se imprimem na língua (BENVENISTE, PLG II, p. 22).

Um pouco mais adiante, ele volta a referir-se à aquisição da linguagem pela criança. Ao aprender a falar, segundo Benveniste (PLG II, p. 24), a criança aprende o mundo no qual vive e aprende, também, a agir sobre esse mundo. Para o linguista, a chave da relação humana entre a língua e a cultura está nesse poder de *ação, de transformação e de adaptação*. Aí se encontra o mecanismo considerado mais importante por Benveniste, o da significação, que, segundo ele, pode ser estudado através da organização mental que resulta da experiência do mundo ou à qual a experiência do mundo se adapta.

Essas proposições remetem diretamente ao que Benveniste (PLG II, p. 25) toma como fundamento da significação, o caráter simbólico da língua. Tudo está diretamente ligado pelo autor.

Falou-se até aqui da presença do homem na língua, de sua forma de organizar o pensamento para estabelecer uma certa relação com o mundo. Todos esses aspectos emergem a partir de um sujeito nascido e situado na cultura e no social, cujo mecanismo de significação é um mecanismo simbólico. Para investigar essa complexidade, novamente o autor fala de uma semântica que atravesse todos estes elementos de cultura e que os organize. Ele crê que esses elementos possam ser organizados e formalizados na *esteira da linguística*. Nesta proposta, o papel da linguística, entre as ciências humanas, é o de poder vir a ser uma ciência *capaz de se tornar organizadora, de congregar reflexões esparsas, para muitos homens que visam descobrir seu fundo comum* (p. 27).

No texto que comento, o autor faz considerações que, a meu ver, configuram uma tentativa de definir a metassemântica. Trata-se de uma semântica que organiza e atravessa todos os elementos da cultura, identificando-os, classificando-os e decompondo-os em vários níveis a fim de entender como o sentido se realiza. Segundo o teórico, este é um meio para se estudar a maneira pela qual esses elementos se comandam na sua valorização, a predominância que se dá a certas imagens hoje, a hierarquia que se estabelece entre valores novos e anteriores.

Após esta tentativa de levantar, na teoria benvenistiana, elementos que permitam definir o que vem a ser metassemântica, apresento sinteticamente o que tomo como tal.

Uma análise metassemântica leva em conta a indissociável relação entre subjetividade e linguagem, entre homem e cultura, e entre homem e sociedade. É na prática social, momento de integração e adequação do homem ao mundo social, realizada pelo exercício da língua, principal instrumento de relação inter-humana, que os traços de seu funcionamento podem ser investigados. Assim, é possível dizer que a análise metassemântica se constrói como uma significância sobre a significância mesma da língua, permitindo toda a possibilidade de troca, de comunicação e de toda a cultura, parafraseando o autor. Nesse sentido a investigação exige que se amplie o escopo da linguística, sem fazer uma *interpretação conteudística do material linguístico*¹⁴.

É ainda prematuro dizer se a metassemântica deve ser considerada como um método de análise, como um braço da própria semântica da enunciação ou da linguística da enunciação, ou mesmo como Benveniste (PLG II) fala, uma semiologia de “segunda geração”. Independentemente da delimitação que ela venha a receber, não deixa de ser uma proposta de análise que se dispõe a: desenvolver uma maneira de se “chegar” à *compreensão global*; “decifrar” o que um enunciado quer dizer em um dado contexto sociocultural; considerar a linguagem como um fato humano, que encontra no homem o ponto de interação entre a vida mental e a vida cultural.

Para desenvolver um estudo dessa ordem, é preciso que a proposta de análise metassemântica aqui pensada, leve em conta o *trinômio: língua, cultura e personalidade*, tendo a língua como *fundamento de toda vida de relação*

¹⁴ Conforme TEIXEIRA (2008), em artigo que discute a *abertura do campo da enunciação ao diálogo interdisciplinar*.

(BENVENISTE, PLG II, p. 279). A partir da maneira como essa relação se configura na língua é que será evocado *o campo das realidades sociais*.

A língua é situada nos domínios do semiótico e do semântico, articulando-se as três ordens, sintaxe, semântica e pragmática, na tentativa de abarcar a ação ou ato, os instrumentos de sua realização, os sujeitos que as mobilizam, bem como, sua situação no mundo.

Benveniste afirma reiteradas vezes que o homem *não nasce na natureza, mas na cultura* (PLG II, p. 23), além disso, destaca que os elementos da cultura modificam-se de geração para geração (PLG II, p. 25). Novas hierarquias se estabelecem, novos conjuntos axiológicos são instituídos, por essa razão, a configuração espaço-temporal em que o ato enunciativo se dá importa para a análise metassemântica. Passo, então, a trazer alguns elementos de contextualização da pesquisa.

3 CONHECENDO O UNIVERSO DA PESQUISA

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 (BENVENISTE, PLG II, p. 93).

Visando a construção de uma proposta de análise metassetimântica, inspirada pela teoria benvenistiana, busco entender o universo da pesquisa, para daí começar a depreender sentidos na situação em estudo.

Com o propósito de clarificar o funcionamento das práticas educacionais oferecidas pelas Unidades do Projeto Pescar, inicio pela exposição da estrutura, em 3.1, que possibilita que a prática pedagógica se desenvolva. Após, apresento, em 3.2, os fundamentos da proposta pedagógica da Fundação, sintetizando o documento que ilustra sua concepção de aprendizagem. Finalmente, em 3.3, trago elementos para melhor compreender os jovens atendidos pelo PP.

3.1 A Estrutura que Viabiliza a Prática Pedagógica

As Unidades Projeto Pescar são implantadas em empresas, cujos gestores reconhecem e assumem seus deveres para com a sociedade e, principalmente, para com a comunidade em seu entorno. Primam pela execução de estratégias que visem a sustentabilidade a longo prazo, tanto na área de desenvolvimento social, quanto na própria necessidade de agregar valor a seu produto, melhorando sua competitividade. Segundo indicadores divulgados pelo terceiro setor¹⁵, estas ações contribuem para a melhoria da imagem corporativa, elevando a satisfação e a auto-estima do seu público interno o que, conseqüentemente, estimula a produção.

O funcionamento para cada uma das Unidades Projeto Pescar nas empresas franqueadas exige a seguinte estrutura de recursos humanos:

(1) um orientador, pessoa sensível às causas sociais, dotado de uma visão empreendedora e educativa, a quem cabe a responsabilidade pelos jovens, pela operacionalização do curso na UPP¹⁶. Ao orientador cabe, também, o controle e organização das atividades de inscrição, seleção e acompanhamento tanto dos jovens, quanto dos voluntários que ministraram as aulas e é, igualmente, de sua responsabilidade a definição dos planos de aula. Ao final do curso, o orientador estende sua responsabilidade junto à nova etapa da vida do jovem egresso, encaminhando-o ao mercado de trabalho e acompanhando-o por um período mínimo de dois anos. O orientador deve manter um relatório sobre a trajetória profissional de cada jovem egresso, promovendo encontros periódicos, auxiliando-os

¹⁵ Fonte: Cartilha da Responsabilidade Social: um panorama empresarial – 2ª edição. Publicação da AJE-POA (associação de Jovens Empresários de Porto Alegre – RS).

¹⁶ UPP refere-se à Unidade Projeto Pescar.

e orientando-os nas dificuldades que forem surgindo durante seu processo de inclusão socioprofissional;

(2) um articulador, funcionário da empresa, responsável pela área de Responsabilidade Social, cujo papel é o de representar oficialmente a empresa franqueada junto à FPP, e o de promover a integração da UPP dentro da empresa, visando ao desenvolvimento do curso. Faz-se fundamental no processo interno de mediação das questões operacionais e financeiras do Projeto Pescar e no repasse de informações à direção da empresa;

(3) voluntários, pessoas igualmente sensíveis às causas sociais, que se disponham a servir como exemplo profissional e pessoal e, a ministrar os conteúdos programáticos, dentro de suas áreas de conhecimento. Com eles, os jovens poderão desenvolver um elo afetivo e identificatório. Eles podem ser funcionários ou não, e seu envolvimento deve ser espontâneo. Sua convivência com os jovens pode variar desde uma simples palestra, passando por disciplinas complexas, até chegar a um acompanhamento, como monitor, em atividades de lazer. Todos devem ser orientados a realizar suas atividades em consonância tanto com a proposta pedagógica da FPP, quanto com a cultura e diretrizes da empresa que abriga a UPP.

O trabalho desenvolvido por essas pessoas é essencial ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos jovens, e não se encerra com o final do curso. A proposta orientada pela FPP e assumida pelas UPP visa à criação de vínculo de confiança e referência ao egresso. A UPP fica encarregada de acompanhar o andamento da vida do jovem, por um período mínimo de dois anos, com a realização de encontros sistemáticos, que permitam: diagnosticar a evolução do jovem após o curso, realizar atividade com objetivos específicos de motivação dos egressos, ou, até mesmo, promover uma simples atividade de recreação com a finalidade de manter a integração e afeto vivos.

3.2 A Proposta Pedagógica *Projeto Pescar*

Mobilizada pelas situações de desigualdade social, a FPP procura oportunizar abertura e ampliação do leque de perspectivas de vida por meio da educação profissional. Assim, a FPP assume o papel de organização sem fins lucrativos, cuja missão é “promover oportunidades para jovens em situação de vulnerabilidade social, através da educação básica profissionalizante, visando ao exercício pleno da cidadania e da atividade profissional”¹⁷.

O Projeto Pescar é coordenado por uma Fundação de mesmo nome (*Fundação Projeto Pescar*), fundada pelo empresário gaúcho Geraldo Tollens Linck¹⁸. Voltado ao atendimento de jovens em situação de vulnerabilidade social, o Projeto Pescar é considerado uma referência internacional na área de Responsabilidade Social, cuja metodologia tornou-se modelo para o Projeto Escola de Fábrica do Ministério da Educação.

A Tecnologia Social oferecida hoje às empresas franqueadas atende à crescente demanda de expansão e flexibiliza a definição da carga horária do curso, que varia de 800 a 1.100 horas, em 60% para disciplinas de Desenvolvimento

¹⁷ Conforme consta em estatuto de constituição da FPP, bem como em quaisquer documento que possua caráter de divulgação da instituição.

¹⁸ Geraldo Tollens Linck (1927-1998) – Fundador do Projeto Pescar e da Fundação projeto Pescar. *Lá pelos idos de 1976, numa pequena sala em nossa firma, em Porto Alegre, começamos uma escolinha para meninos que andavam “sobrando” pela vizinhança, sem ter muito o que fazer. É uma solução simples e barata pra gente integrar esses jovens na sociedade [...] Como vieram e como chegaram, isso não importa. O fato é que existem e devem ser incorporados em nossa sociedade. E isto é responsabilidade nossa. Sentimos que o importante nesse Brasil de hoje é fazer as coisas com rapidez; que a idéia prolifere e que todos possamos enfrentar o grande desafio de integrar na sociedade esta grande porção que habita a periferia da maioria das cidades grandes (LINCK, apud SCHWINN, 2006).*

Pessoal e Cidadania e 40% para disciplinas de Qualificação Profissional. A organização curricular disponibiliza uma ampla gama de perspectivas profissionais aos jovens, visando a seu acesso ao mercado.

A FPP centra seu programa de aprendizagem em três eixos que independem da área de formação:

- ✓ Saber ser – Atitudes
- ✓ Saber fazer – Habilidades
- ✓ Conhecer – Bases conceituais



Diferenciais Estratégicos

Tecnologia Social e Franquia Social pioneiras no Brasil - 32 anos de existência

6

■ Ação social de empresário para empresário: o Pescar surge com a preocupação de oferecer resultados efetivos e, para isso, utiliza técnicas e ferramentas de gestão. Foi criado por um empresário para ser implementado por outros empresários.

■ Credibilidade e reconhecimento: já recebeu diversos prêmios no Brasil, tanto empresariais quanto sociais.

■ Suporte de profissionais especializados nas áreas social e pedagógica.

■ Repercussão da Ação Social: essa ação social repercute tanto na franqueada, quanto nos colaboradores, na comunidade onde a empresa está inserida e junto ao mercado.

■ Amparo Legal: o Pescar está amparado pela legislação do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Emprego.

■ Ação Social Direta: a empresa não repassa recursos para outra organização executar a ação, ela própria o faz e, por isso, consegue medir com mais precisão os resultados.

■ Excelentes retornos obtidos pelas organizações Franqueadas.

■ Jovens diferenciados: através do trabalho desenvolvido no decorrer do curso, os Jovens atendidos pelo Pescar adotam uma postura diferenciada frente a vida. Tornam-se mais pró-ativos e dificilmente deixam as oportunidades passar.

■ Parcerias: o investimento realizado para a operação de uma Unidade Pescar é consideravelmente reduzido com a formação de parcerias com outras organizações do relacionamento da Franqueada.

Sistema de Informações Pescar



Com o funcionamento da área restrita do site, o Sistema de Informações Pescar (SIP) possibilita aos integrantes da Rede Pescar acompanhar os Jovens em atendimento e egressos, assim como as atividades dos diferentes cursos mantidos pelas Unidades. Isso inclui registros de planos de aula, fichas de frequência e de avaliação de desempenho. O acompanhamento dos egressos é também facilitado através deste Sistema.

Programa de Acompanhamento Pescar

A Fundação Pescar desenvolveu o Programa de Acompanhamento Pescar (PAC Pescar), que possibilita a elaboração de um diagnóstico com o objetivo de motivar os integrantes da Rede a empreenderem um processo de melhoria contínua e a socializarem as boas práticas das Unidades.

A metodologia utilizada foi inspirada no trabalho realizado pelo Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade (PGQP/RS).

São três os conceitos e objetivos fundamentais do PAC Pescar:

- Sustentabilidade
- Melhoria Contínua
- Melhores Práticas



Participar do Pescar é a melhor e a mais econômica oportunidade que o empresário dispõe para ajudar as comunidades do entorno a despertar a sua própria força. Ao ajudar a comunidade através da mágica fórmula do empresário pescar, o empreendedor faz a grande diferença para o crescimento do pleno desenvolvimento. Uma Unidade Pescar na empresa fará sempre a grande diferença!

Augusto Antônio Frenselo, Presidente da Frana Madeiras Especiais Ltda. (SC).

Quadro 4 - Demonstrativo de Divulgação da Tecnologia Social Pescar

Segundo o material de divulgação fornecido pela FPP, dos quais foram retiradas os quadros ilustrativos 4 e 5 apresentados neste capítulo:

A proposta do Projeto Pescar enfatiza a importância do desenvolvimento dos Jovens de forma integral, ou seja, além do desenvolvimento de competências técnico-profissionais, há competências de desenvolvimento pessoal a serem alcançadas. São estas últimas que norteiam a filosofia e diretrizes do Projeto Pescar. Considerando o jovem como um ser integral, e que não vive isoladamente, é importante observar que, além do trabalho desenvolvido com ele dentro da Unidade, torna-se imprescindível o acompanhamento dos familiares e orientação segundo a proposta na qual os Jovens já estão inseridos. Em outras palavras, somente é possível alcançar resultados duradouros e de maior abrangência quando, além dos Jovens, a Unidade consegue integrar também seus familiares ou responsáveis no exercício da transformação de posturas e atitudes frente à vida (Schwinn, 2006, p. 98-99).

Essa proposta de aprendizagem, que se institui via práticas diferenciadas, é constantemente repensada buscando oferecer alternativas que possam modificar o rumo da história desses jovens. É nesse sentido que este estudo se coloca, como gerador de reflexões que possam contribuir para que o Projeto Pescar tenha indicações da repercussão de seu trabalho.

A estrutura apresentada no programa propõe a realização de um trabalho pedagógico interdisciplinar, abordando, permanentemente, facetas do **saber** e do **fazer**, razão pela qual não importa a ordem em que se desenvolvam os temas. A organização sequencial é determinada pelo nível de amadurecimento e de potencialidades do grupo de jovens, seus interesses, expectativas e necessidades básicas, assim como pela estrutura que a Empresa disponibiliza, em especial, no que se refere à qualificação profissional e à natureza das mudanças desejadas.

As atividades previstas contemplam vivências originadas de reflexões teóricas, a partir de práticas de experiência profissional na própria Empresa. Assim sendo, as atividades devem se constituir em experiência que fundamente a necessidade de os jovens serem versáteis para se sentirem aptos ao desempenho de diferentes funções, facilitando sua inserção no mundo do trabalho. Neste sentido, orienta-se para: a vinculação pedagógica entre aulas práticas e teóricas, articulando a formação à compreensão das características do mundo do trabalho; a compreensão dos fundamentos técnicos, tecnológicos e científicos para a execução das atividades específicas da ocupação; e o desenvolvimento de conhecimentos,

habilidades e atitudes requeridas no perfil profissional, que advêm também de uma mudança de postura pessoal.



Quadro 5 - Representação da Concepção Educativa Pescar

3.2.1 Conteúdos Programáticos

Apresento, a seguir, os objetivos propostos para o desenvolvimento de cada dimensão educativa sugeridos pela FPP, com seus respectivos conteúdos programáticos.

Conteúdos sócio-afetivos e comunicação inter e intrapessoal

Esta dimensão educativa direciona-se à formação da pessoa enquanto indivíduo centrado, com maior auto-estima e com mais desenvoltura ao se comunicar. É considerado importante o desenvolvimento dos seguintes tópicos:

Descoberta do Eu – as atividades devem proporcionar ao jovem descobrir-se, de modo a estabelecer relações com a sociedade, tendo prazer no viver e no fazer. Conteúdos previstos: relação do Eu; adolescência; projeto de vida; marketing pessoal; apresentação pessoal e postura; auto-estima; relação com a sociedade; documentos de identificação; ética; etiqueta; relações interpessoais; direitos; lazer e esportes.

Família – as atividades devem possibilitar ao jovem compreender seu contexto familiar e social e, assim, conseguir interagir com afetividade. Conteúdos previstos: afetividade; relacionamento familiar; deveres do Estado para com a família; deveres da família para com os filhos; planejamento e estrutura familiar; maternidade e paternidade responsável; orçamento familiar e pessoal.

Saúde – as atividades devem possibilitar ao jovem compreender atos, fatos e contextos inerentes à saúde pessoal e sua relação com o bem comum. Conteúdos previstos: conhecimento e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; sexualidade; higiene pessoal; alimentação e nutrição; métodos anticoncepcionais e planejamento familiar; sistema público de saúde; ginástica laboral; primeiros socorros; estilos saudáveis de vida.

Comunicação e Tecnologias – as atividades devem possibilitar ao jovem aprender a comunicar-se e a comunicar descobertas, tanto humanas quanto tecnológicas, nos diferentes contextos sociais e de trabalho. Conteúdos previstos: comunicação interpessoal; comunicação verbal; comunicação escrita; comunicação visual; comunicação corporal e sonora; tecnologia da informação; línguas estrangeiras; legislação e códigos de trânsito e nomenclatura e símbolos de segurança.

Conteúdos de sociedade e cidadania

Esta dimensão educativa volta-se à formação do cidadão e ao domínio de conhecimentos específicos que permitam ao jovem agir consciente e responsabilmente, sendo capaz de perceber e de interpretar os resultados impactantes de suas escolhas e ações. É importante o desenvolvimento dos seguintes tópicos:

Meio ambiente - as atividades devem permitir que o jovem compreenda atos, fatos e contextos inerentes ao meio-ambiente, tornando-se capaz de contribuir para a resolução de situações-problema. Conteúdos previstos: preservação do meio-ambiente; coleta seletiva; reciclagem; tratamento de resíduos domésticos e industriais; água e energia.

Ecologia – as atividades devem permitir que o jovem compreenda atos, fatos e contextos inerentes à ecologia, tornando-se capaz de contribuir para a manutenção e equilíbrio ecológico no ambiente em que atua. Conteúdos previstos: noções de ecologia; formas de agressões à natureza e prevenções; noções da ISO 14.001 (Selo Verde); poluição; compromissos do Estado com o meio-ambiente e ecologia; entidades de proteção ao meio-ambiente.

Ambiente de Trabalho – as atividades devem permitir que o jovem compreenda atos, fatos e contextos inerentes ao meio de trabalho, sendo capaz de desenvolver suas ações com ética, segurança e qualidade. Conteúdos previstos: programas de qualidade; princípios básicos da Legislação Trabalhista; segmentos e estruturas empresariais; segurança no trabalho.

Conteúdos das competências técnico-profissionais

Esta dimensão visa à aprendizagem de saberes relativos ao nível de auxiliar de qualquer profissão específica, implicando no desenvolvimento de competências gerais de desempenho de funções e de tarefas variadas no mundo do trabalho. A articulação aí proposta envolve não só o “**saber fazer**”, mas também o “**saber ser**”.

Os conteúdos técnicos, voltados à formação profissional, objetivam o desenvolvimento do jovem no que tange a competência e atitude empreendedora no exercício de sua função, sempre considerando o trabalho como valor moral humano. Atualmente a FPP disponibiliza em sua grade curricular 37 cursos, distribuídos nas áreas de Indústria (Elétrica, Mecânica, Calçado e Madeira); Agropecuária; Comércio; Gestão; Informática; Imagem Pessoal; Turismo e Hotelaria; Construção Civil e Comunicação. A constituição das estruturas curriculares técnicas de cada curso é definida de acordo com as diretrizes da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2002) para cada ocupação.

Relação entre aprendizado teórico e prático

Segundo orientação da FPP, as atividades realizadas pelas Unidades do Projeto Pescar devem ser pautadas pelo equilíbrio, sintonia e sincronismo entre o que é visto na dimensão teórica (apresentação de conceitos, princípios, construção de relações) com a dimensão apreendida pela prática (o fazer consciente, motivado pela busca da confirmação do que foi “tecnicamente” apresentado). Esse processo de harmonização entre ambas as dimensões deve ser concretizado na prática do dia-a-dia, tanto no âmbito da Empresa quanto nas relações pessoais estabelecidas em distintas situações de convivência.

No eixo da formação profissional, faz-se importante oportunizar aos jovens momentos de vivência que lhes permitam observar as atividades realizadas nos departamentos, setores da Empresa afins à área de formação e inerentes à habilitação do jovem. Essas vivências devem permitir-lhes perceber a empresa como um todo, inclusive nas suas relações sistêmicas com o mercado. Nos departamentos, setores relacionados à futura área de atuação profissional, o jovem poderá participar da execução de tarefas apropriadas que lhe permitam valorizar o que é feito na cadeia sistêmica da empresa, percebendo a importância de atividades como insumos à aprendizagem na qual o Curso está vinculado. Essas vivências práticas devem ser intencionalmente definidas e vinculadas ao conteúdo programático, para que ocorram aprendizagens efetivas e não para que o jovem supra apenas carências na cadeia produtiva.

Assim, o equilíbrio de carga horária destinada à teoria e à prática depende do grupo, de seus interesses, dinâmicas, estilos de aprendizagens, bagagem de conhecimentos e experiências específicas. O tempo necessário para fixar aprendizagens “teóricas” e “práticas” é flexível, dentro dos limites percentuais estabelecidos.

Em relação a temas ou atividades desenvolvidas nos setores, departamentos, na constatação de alguma carência relativa à compreensão ou desenvolvimento de habilidades demonstradas pelo jovem, é possível oferecer-lhe nova oportunidade, ou encaminhamento. É importante ressaltar que o “saber fazer” não se restringe apenas às aprendizagens específicas da parte profissionalizante, mas inclui atitudes e comportamentos relacionados com o cotidiano das pessoas, com o seu desenvolvimento pessoal, como por exemplo: higiene e saúde pessoal, segurança e higiene no trabalho, postura e etiqueta.

Metodologia

Para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, tanto o orientador como os voluntários podem se valer de diferentes estratégias. Elas devem chamar a atenção dos jovens, aguçando sua curiosidade sobre o assunto que está sendo trabalhado e facilitando a aprendizagem. Para cada assunto, o orientador poderá dispor de uma série de métodos, considerando, entre outros, o grau de dificuldade apresentado pelo conteúdo, o grau de abstração que os jovens devem possuir e a quantidade de tempo disponível para o trabalho.

Apresento, a seguir, alguns exemplos de metodologias sugeridas pela FPP:

- **Aula expositiva** – é o método em que o assunto é tratado oralmente pelo orientador ou pelo voluntário.
- **Visitas** – é a atividade que possibilita aos jovens ativar suas percepções sensoriais, estimulando a concentração e aguçando a curiosidade sobre diferentes temáticas que se quer desenvolver.

- **Trabalho de Grupo** – é a estratégia que objetiva o desenvolvimento da capacidade de argumentação e de organização do pensamento. Estimula o posicionamento dos jovens, reformulação de seu pensamento, formulação, expressão e defesa de opiniões próprias.

- **Dinâmicas de Grupo** – é a estratégia que objetiva integrar, desinibir, quebrar o gelo, divertir, refletir, aprender, promover o mais variado desenvolvimento. Essa técnica pode ser utilizada para analisar os resultados individuais e do grupo com relação ao tema proposto.

- **Pesquisa** – é a técnica que possibilita o desenvolvimento do protagonismo dos jovens em seu processo de aprendizagem, estimulando iniciativas na busca de resolução aos questionamentos, utilização de ferramentas como Internet, etc.

- **Vivências** – é a metodologia que busca apoio em Moscovici (in Militão, 2000, p. 20 - 21) para desenvolver o *Processo Vivencial de Aprendizagem* como constituído por quatro etapas: atividade, análise, conceituação e conexão. O jovem vivencia, em diferentes setores da empresa, ou em ambiente simulados, uma situação “profissional” que permite colocar em prática a teoria apreendida, exercitando-se de forma verbal e não verbal. Esse contato com o “real” torna-se uma etapa determinante que permite, tanto ao orientador como ao próprio jovem, visualizarem as mudanças e melhorias buscadas, a partir de comparações entre os aspectos teóricos e as situações vivenciadas no ambiente de trabalho ou social. Tal processo viabiliza ao jovem a percepção da realidade e de sua transformação a partir da experiência vivida. Esse momento fortalece a integração do grupo por permitir dividir suas expectativas e experiências individuais, auxiliando o desenvolvimento das habilidades de resolução de situações-problema, de aprender a aprender e de aprender a ajudar.

3.3 Conhecendo os Jovens Atendidos pelo Projeto

Nesse item, procuro delinear o perfil dos jovens atendidos pelo PP. Para melhor compreender esse perfil, apresento alguns traços próprios da adolescência para depois situar peculiaridades do adolescer em jovens que têm suas vidas marcadas pela situação de vulnerabilidade. Depois disso, trago o perfil do jovem egresso delineado pela FPP.

Esses aspectos, implicados na enunciação dos jovens da pesquisa, podem auxiliar o entendimento do simbolismo que articula homem, língua e cultura e as mudanças que advêm dessa relação.

3.3.1 A Passagem Adolescente

Tomo formulações na perspectiva da psicanálise de orientação lacaniana para compreender um pouco da problemática adolescente que entendo como um lugar de *passagem*: do privado para o público, do infantil para o adulto. Esse processo de mudança exige, além de uma alteração de estatuto, uma nova representação de si e do outro, que concilie os dois modos de existência e articule família e sociedade.

No dizer de A. Becker (2002, p. 49), *o adolescente é um sujeito em crise*. Isso porque perde as referências simbólicas e imaginárias que o sustentavam. Os laços parentais entram em suspensão, junto com sua história original, colocando-se a necessidade de ir atrás da reconstrução dessas referências em diversos lugares sociais, entre os quais se destaca a Escola.

A adolescência, conforme apregoam os estudos psicanalíticos, coloca em discussão o papel dos pais na visão dos jovens. Os pais, para os adolescentes, não

são mais tomados como ideais, mas como adultos dos quais eles desejam se diferenciar. Por esse motivo, os jovens buscam sustentação em novas filiações advindas da esfera macrossocial que vão auxiliar no delineamento de um novo olhar para o mundo, até então, formatado para eles pelo olhar das figuras parentais. Esse posicionamento é defendido por Penot (1995, p. 34-35), que, ao considerar a adolescência como um momento crítico e decisivo, anuncia a possibilidade de sua problemática ser retomada de alguma forma em diferentes passagens da vida adulta.

Aberastury e Knobel (1981, p. 11) explicam que, em função da adolescência, o jovem assume *os aspectos mais doentios do meio em que vive*. Nesse contexto, o adolescente ocupa uma posição anti-social por passar por desequilíbrios e instabilidades extremas. Esses psicanalistas acreditam que na adolescência ocorre o momento de maior impacto da realidade frustrante. Eles salientam que o adolescente *apresenta uma vulnerabilidade especial para assimilar os impactos projetivos de pais, irmãos, amigos e de toda a sociedade*.

A relação homem/cultura, apresentada no capítulo II a partir da teoria benvenistiana, é levada em conta por Aberastury (1981, p. 22). A autora afirma que *a adolescência tem, além da característica individual, as características do meio cultural, social e histórico desde o qual se manifesta*. Para a psicanalista, precisa ser entendida como momento crucial que necessita de liberdade adequada, cuja segurança está na existência de normas que possam ajudar a adaptação e o desenvolvimento do adolescente até sua adultez. Para isso, Aberastury acredita que seja necessária uma conjunção de todos os campos do saber na investigação das necessidades e limites úteis que permitam essa passagem.

Knobel (1981, p. 24) compartilha do pensamento de Aberastury quanto a influência dos fatores socioculturais na problemática adolescente. Considera a adolescência como um fenômeno humano específico que deve ser estudado a partir de fatores socioculturais, uma vez que estes são responsáveis pela determinação do fenômeno de adolecer, cuja manifestação e exteriorização são característicos de um marco cultural-social. Esse autor acredita que ao se estudar a adolescência,

deve-se considerar também a expressão circunstancial desse fenômeno, quanto a aspectos geográficos, temporais e histórico-sociais.

Knobel (1981, p. 26) afirma que a problemática da adolescência deve ser observada *como um processo universal de troca, de desprendimento*, que será influenciado, favorecido ou dificultado por conotações externas pertencentes a cada realidade cultural.

Apresento, agora, aspectos da adolescência relativos a algumas mudanças pelas quais passam os sujeitos nesse momento de passagem, de acordo com os estudos psicanalíticos de Aberastury e Knobel (1981) e Becker (2002):

1. Físicas – puberdade, processo biológico que leva à maturidade orgânica
2. Psicológicas – elaboração de perdas, lutos
 - a) A perda do corpo infantil: o jovem precisa lidar com sua nova imagem corporal, seu corpo vai se tornando adulto, mas sua mente ainda está na infância. É o chamado *fenômeno de despersonificação* (KNOBEL, 1981, p. 81).
 - b) A perda dos pais da infância: os pais deixam de ser vistos como ideais, fato que produz um processo gradual de afastamento, de independização e de busca por um novo grupo que garanta este processo subjetivo. Para isso, o adolescente refugia-se em si mesmo, num processo de meditação, análise e elaboração que o impele a idealizar professores, ídolos famosos e amigos.
 - c) A perda da identidade e papel sociofamiliar infantil: precisa descobrir seu novo papel na família e em seu ambiente, uma vez que não pode mais manter a dependência infantil, mas também não pode assumir a independência adulta. É o chamado *fracasso de despersonificação* (KNOBEL, 1981, p. 82). Esse momento se reflete na postura irresponsável assumida pelo adolescente, já que ele não é nem uma coisa nem outra. Aparece também na instabilidade afetiva que figura entre crises passionais e arroubos de indiferença. Enfim, essa

confusão de identidade leva-o a buscar estabilidade nos grupos, fazendo com que o funcionamento de seu pensamento adquira características grupais.

3. Cognitivas – referem-se ao aprendizado, pensamento e comportamento.

Dentro desse processo de mudanças físicas, psicológicas e cognitivas, focalizo, resumidamente, características elencadas por Knobel (1981, p. 24-62), em seu artigo *A síndrome da adolescência normal*, que aparecem também na formulação da concepção pedagógica da Fundação Projeto Pescar. São elas:

1. Busca de si mesmo e de identidade
2. Tendência grupal
3. Necessidade de intelectualizar e fantasiar
4. Crises Religiosas
5. Deslocalização temporal
6. Evolução sexual
7. Atitude social reivindicatória
8. Contradições sucessivas
9. Separação progressiva dos pais
10. Flutuações de humor

Dessas características, detalho brevemente as que, num primeiro contato com o *corpus*, revelaram-se mais recorrentes.

Busca de si mesmo e de identidade: essa particularidade busca da individualização como função essencial e busca de identidade própria. É um processo de reestruturação identitária que expõe o jovem a influências internas e externas. Essas influências podem ser tomadas como intrusões que desequilibram a identidade infantil e fazem o jovem refugiar-se em seu passado ao mesmo tempo em que se projeta no futuro. A incerteza de sua constituição identitária adulta gera muita angústia para o adolescente.

Tendência Grupal: essa característica, segundo Knobel (1981), apresenta níveis. Num nível, há a busca da identificação com os pares, comportamento defensivo que o leva à uniformidade e o conforta, trazendo-lhe segurança e estima pessoal. Noutro, as influências do grupo e de seus integrantes sobre ele pode representar uma forma de se opor e de se distanciar identitariamente das figuras parentais. É por esse motivo que essa característica adquire uma importância transcendental, uma vez que o jovem transfere para o grupo a dependência que mantinha com a família.

Necessidade de intelectualizar e fantasiar: essa característica abrange os diferentes lutos que necessitam ser elaborados neste momento. Trazem ao adolescente uma sensação *de fracasso e de impotência à realidade externa*, explica Knobel (1981, p. 39). Para compensar isso, ele recorre ao seu mundo interior através do pensamento, da intelectualização, das elocubrações filosóficas, buscando, assim, um reajuste emocional como mecanismo de defesa. Esse fenômeno é nomeado pelo autor como a *problemática da sublimação*.

Deslocalização temporal: esse aspecto trata do imediatismo, fator que move os adolescentes; as urgências são enormes e a postergação de algo, pode parecer-lhes irracional, como por exemplo: quando perguntado se não tem que estudar para o exame, o filho responde que tem tempo, pois a prova é só no outro dia. Já a filha que pede com urgência um vestido para o baile, quando perguntada sobre a data do evento, responde que ocorrerá logo, daqui a três meses. A percepção e discriminação do tempo são tarefas importantes para a superação da problemática adolescente. Esses mecanismos permitem-lhe elaborar seus lutos ao mesmo tempo em que o fazem reconhecer o passado e exercitar o processo de espera pela formulação de projetos futuros, entendendo o presente como momento de elaboração.

Atitude social reivindicatória: essa é uma ação imprescindível para que o adolescente encontre um caminho para a sua expressão e para a possibilidade de realização. Esse momento de passagem carrega nessa característica um profundo sentimento de mudança social que se reforça no convívio grupal. Assim, o

adolescente encontra apoio para transformar suas atitudes reivindicatórias em pensamento ativo, concretizado na ação, em ações sociais, políticas e culturais. Apesar de encontrar reforço no grupo, este momento é fundante para o desenvolvimento individual. Ao mesmo tempo em que ele se dá conta de que precisa planejar sua vida, procura soluções teóricas para resolver os problemas transcendentais. Essas atitudes que são transferidas ao campo social projetam não só os lutos que estão sendo elaborados, mas, principalmente, a revolta pela percepção de que não é ele quem muda, mas seus pais que se negam a funcionar para o adolescente como pais infantis.

Contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta: esse é um momento em que a ação domina a conduta do adolescente na tentativa de controlar e adequar o mundo às suas necessidades. Knobel afirma que a personalidade do adolescente possui um caráter permeável, pois executa intensa e frequentemente processos de projeção e introjeção, o que faz com que sua conduta assumam identidades ocasionais, circunstanciais e transitórias. É devido a isso que se percebe neles uma permanente instabilidade, fenômeno importante que auxilia na elaboração dos lutos.

Separação progressiva dos pais: essa característica, para Knobel (1981), diz respeito aos movimentos de projeção e introjeção e a elaboração dos lutos. Esses movimentos são responsáveis pela intensidade das mudanças de humor e ânimo, reveladas ora em momentos de desesperança, ora em projeções presunçosas desmedidas. Nesse processo, necessário e fundante, o adolescente refugia-se, elabora e reconsidera suas vivências e seus insucessos, preparando-se para a ação. A necessidade de planejar sua vida leva ao desprendimento da infância, provocando-lhe uma sensação dolorosa de separação do meio familiar. Essa separação é sentida também pelos pais que precisam fazer o luto de seu filho pequeno, de sua identidade e dependência infantil. Os pais passam a ser enfrentados e julgados pelos filhos, ao mesmo tempo em que o crescimento do filho obriga os pais a reavaliarem-se em suas próprias capacidades. O desprendimento e desprezo que o adolescente mostra em relação ao adulto devem ser tomados como

um juízo de valor que precisa ser respeitado. Os valores que guiam os adultos são agora desprezados pelo adolescente que, na construção de sua identidade, busca novos ideais, novos valores éticos e luta para consegui-los. A realidade lhe impõe um novo jogo, um afastamento do presente e, conseqüentemente, a projeção a um futuro, provocando a independização *do ser com e como os pais* (ABERASTURY, 1981, p. 18).

Ao ponto de vista dos autores acima, acrescento que os sujeitos desta pesquisa sofrem o peso de uma dupla vulnerabilidade: um advindo da realidade social em que vive o jovem egresso; outro advindo do próprio momento identitário e fundador em que ele se encontra, a *passagem adolescente*. A instabilidade gerada pela sensação de ora ser uma criança, ora ser um adulto, dificulta sua *passagem*, que no caso dos egressos do PP, tem essa dificuldade reforçada pela situação de risco social que os cerca.

Não são todos os jovens que podem viver plenamente sua adolescência, com os conflitos típicos dessa passagem à vida adulta. A condição de risco em que vivem alguns jovens não permite que se incluam nas características descritas em muitos estudos sobre adolescência. Para esses, a necessidade básica é a luta pela sobrevivência, o que torna seu modo de vida diferenciado dos padrões sociais dominantes. A indecisão subjetiva própria à adolescência se faz acompanhar de uma dificuldade maior em sustentar seu valor.

O esvaziamento de referências próprio ao adolecer, agravado pela situação de vulnerabilidade social, pode gerar a busca por novas imagens de potência na figura de um líder, de uma gangue (BECKER, 2002). O caminho para o tráfico de drogas e a violência fica aberto quando há carência de traços identificatórios para que o sujeito encontre um lugar no laço social.

Nesse caso, o esporte, a música, os mais variados tipos de redes culturais podem funcionar como espaço de inscrição simbólica, permitindo que as pessoas se articulem entre si para sobreviver e viver.

Cabe, então, refletir sobre as alternativas que o adolescente em situação de risco pode encontrar para amparar-se no laço social, fundando um lugar que, de outra forma, está “obstaculizado”; lugar que *viabilize o estabelecimento de possibilidades de reconhecimento e de pertença social* (CONTE, 2004, p. 145).

Passo a seguir a apontar aspectos referentes, especificamente, aos jovens que são atendidos pelas empresas franqueadas da Tecnologia Social Pescar, através do programa Escola de Fábrica.

3.3.2 O Adolescente em Situação de Vulnerabilidade

O Projeto Pescar prioriza o atendimento de jovens de ambos os sexos, com idade entre 16 e 19 anos, que: estejam em situação de vulnerabilidade social¹⁹; não possuam experiências sistemáticas no mercado de trabalho; não tenham feito curso técnico ou profissionalizante; tenham escolaridade mínima de 6ª série do ensino fundamental; possuam alguma referência familiar e endereço fixo; e, por fim, que sejam oriundos de famílias cuja renda *per capita* não ultrapasse 1/2 salário mínimo.

Essa realidade social aponta para o fato de esse público-alvo adolescente não ter tido qualquer oportunidade que favorecesse seu processo inicial de inclusão, revelando sua *situação de vulnerabilidade social*. Essa expressão, comumente utilizada em discussões cujas temáticas giram em torno das diferenças sociais,

¹⁹ Segundo o caderno *Estrutura e funcionamento* da FPP, a noção de vulnerabilidade social é tomada de Kowarick, 2003, sendo considerado todo e qualquer processo de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de grupos sociais (SCHWINN, p. 54).

implica diretamente o tema da exclusão social, ou seja, se refere à relação direta de pessoas menos favorecidas com a sociedade, na qual sobrevivem à margem e, por isso, engordam os índices de violência e miséria. Apesar do largo emprego deste termo nos meios de divulgação científica e de comunicação, não é fácil encontrar uma definição explícita do que ela significa.

O relatório do DIEESE²⁰ apresenta uma concepção sobre o que possa caracterizar a *situação de vulnerabilidade social*. Segundo estudos desse departamento, são classificados como em situação de vulnerabilidade todos aqueles que estão em condições pessoais e sociais insuficientes para garantir o aproveitamento das oportunidades reconhecidas como minimamente aceitáveis e, ou adequadas, geradas pelos mecanismos de mercado, pelo Estado ou pela sociedade. *Vulnerabilidade Social* refere-se à maior ou a menor capacidade - de indivíduos, famílias ou grupos sociais - em enfrentar determinadas situações que possam afetar seu bem-estar, conforme Katzman (2001).

Pode-se depreender daí que os jovens pesquisados incluem-se no perfil declarado pelo DIEESE, já que vivem em condições sociais insuficientes, o que, de certa forma os imobiliza, deixando-os em situação de quase incapacidade para reagir às dificuldades encontradas. Perfil corroborado no processo de coleta, conforme está descrito no relato sobre a constituição do material de investigação. Tem-se, então, um jovem advindo de uma situação social difícil, cujas oportunidades de inclusão são escassas ou, talvez, inexistentes. Diante dessa realidade, o Projeto Pescar se coloca como uma alternativa de reversão desse quadro, via educação, ao disponibilizar sua franquia social a empresários e outros segmentos da sociedade.

²⁰ Projeto de Qualificação Social para Atuação de Sujeitos ou Grupos Sociais na Negociação Coletiva e na Gestão de Políticas Públicas. Convênio MTE/SPPE/CODEFAT – N°. 075/2005 e Primeiro Termo Aditivo. Publicado em 2007.

3.3.3 O Perfil do Egresso Esperado pela Fundação Projeto Pescar

O jovem deve buscar atingir, ao término do curso, um conjunto de competências, habilidades e atitudes baseadas, principalmente, nos 60% propostos pelo Desenvolvimento Pessoal e Cidadania. Desta forma, a FPP espera que o egresso seja

[...] o sujeito que desenvolve um conjunto de competências básicas, habilidades e atitudes correspondentes e que demonstra estar apto a construir sua auto-estima e valorização pessoal, desenvolvendo suas inteligências múltiplas e espírito de liderança, trabalhando e produzindo em equipe; sujeito que sabe igualmente comunicar-se e comunicar suas descobertas, com um referencial democrático, ético e cidadão, resolvendo situações-problema, enfrentando incertezas e compreendendo atos, fatos e contextos. Desenvolve, também, a capacidade de aprender, pela práxis educativa de aprender fazendo e fazer aprendendo, considerando o trabalho como valor moral humano na qualidade de profissional competente (SCHWINN, p. 56).

Diante dessa premissa, as principais competências, habilidades e atitudes esperadas do jovem ao final do curso são:

- Considerar o trabalho como valor moral humano;
- Enfrentar incertezas;
- Compreender atos, fatos e contextos;
- Trabalhar e produzir em equipe;
- Ser democrático, ético e cidadão;
- Aprender a aprender;
- Ser profissional competente;
- Resolver situações-problema;
- Aprender fazendo, fazer aprendendo;

- Comunicar-se e comunicar suas descobertas;
- Desenvolver inteligências múltiplas;
- Favorecer a auto-estima e a valorização pessoal;
- Desenvolver o espírito de liderança.

As habilidades e competências aqui elencadas recebem atenção detalhada no documento que rege a orientação pedagógica da FPP. Eles serão retomados e melhor explicitados no exercício de análise quando referido direta ou indiretamente no discurso dos jovens.

Para elaborar esse perfil, a concepção pedagógica defendida pela FPP leva em conta, além dos estudos de Penot (1995), de Gardner (1996), de Morin (2000), de Perrenoud (2002), as considerações de Puci e Maycot (2002) que defendem a educação articulada com políticas de desenvolvimento sustentado como forma estratégica fundamental para favorecer a qualidade de vida, a geração de trabalho e renda e a formação das futuras gerações, na busca pela superação da pobreza e do combate às desigualdades sociais.

A FPP considera fundamental a necessidade de seus Cursos apresentarem ações que auxiliem na superação de dificuldades e de incertezas inerentes à “fase de adolescência”. Atualmente, a FPP leva em conta as considerações de Aberastury e Knobel (1981) sobre as situações de conflito que aí aparecem, como o luto pela perda do corpo infantil, as alterações físicas e fisiológicas, que demandam do jovem adolescente diferentes esforços e motivações e o auxiliam no resgate e na re-significação de sua identidade.

Com base nas leituras realizadas, elaboro um resumo das características que delineiam os sujeitos da pesquisa:

Características do jovem advindo de situação de vulnerabilidade social²¹	Características elencadas em Aberastury e Knobel (1981) referentes à Síndrome Normal da Adolescência	Principais competências, habilidades e atitudes esperadas do jovem ao término do curso, segundo a FPP
<ol style="list-style-type: none"> 1. Remuneração familiar de meio salário por pessoa da família; 2. Vitimização pela violência social (desemprego, pobreza, descaso familiar, drogadição); 3. Fragilização dos modos de apreensão do mundo pela situação de exclusão vivida; 4. Incidência da pobreza entre as gerações; 5. Estruturação familiar fraca ou ausente; 6. Ausência de referenciais humanos e sociais; 7. Influência da degradação urbana em que vive; 8. Carência afetiva e de valores éticos e morais; 9. Carência de perspectivas futuras; 10. Desvalorização pessoal pela baixa auto-estima; 11. Tendência a desconsiderar o valor social da instituição escolar; 12. Ausência de experiência ou qualificação profissional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Busca de si mesmo e de identidade; 2. Tendência grupal; 3. Necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4. Crises Religiosas; 5. Deslocalização temporal; 6. Evolução sexual; 7. Atitude social reivindicatória; 8. Contradições sucessivas; 9. Separação progressiva dos pais; 10. Flutuações de humor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considerar o trabalho como valor moral humano; 2. Enfrentar incertezas; 3. Compreender atos, fatos e contextos; 4. Trabalhar e produzir em equipe; 5. Ser democrático, ético e cidadão; 6. Aprender a aprender; 7. Ser profissional competente; 8. Resolver situações-problema; 9. Aprender fazendo, fazer aprendendo; 10. Comunicar suas descobertas e comunicar-se com outros; 11. Desenvolver inteligências múltiplas; 12. Favorecer a auto-estima e a valorização pessoal; 13. Desenvolver o espírito de liderança.

Quadro 6 – Síntese das características do jovem atendido pelo Projeto Pescar

As características aqui elencadas não pretendem mostrar todas as dimensões da situação de vulnerabilidade social e a que pertencem esses jovens, mas apenas destacam as mais importantes. Esse quadro é tomado como ponto de ancoragem na análise realizada no capítulo 5.

²¹ Essas informações, além de serem indicadas pela própria FPP (SCHWINN, 2006), tiveram como base também os textos (SARMENTO, 2002; Relatório de Pesquisa do DIEESE, 2007).

Considerando a extensão do corpus, e os limites deste trabalho, não é viável contemplar todas as entrevistas. Foram selecionados **X enunciados**. Esse conjunto foi separado em dois grandes blocos: no primeiro, o critério de seleção foi as formas linguísticas através das quais os sujeitos se inscrevem no processo enunciativo; no segundo, tomou-se por base enunciados em que o egresso predica sobre a experiência no Projeto Pescar.

A análise contempla as dimensões microlinguística e macrolinguística sob as quais se inscrevem os aspectos sociais e culturais constitutivos da situação enunciativa. Desta forma, tento evidenciar a afirmação benvenistiana de que é dentro da, e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente (PLG I, p. 27), pois acredito que o jovem egresso ao agenciar elementos linguísticos para co-construir a referência à repercussão do Projeto Pescar em sua vida, acaba por dizer de si mesmo.

4 EM BUSCA DE CAMINHOS PARA A ANÁLISE

[...] as noções semânticas, muito mais complexas, mais difíceis de objetivar e sobretudo de formalizar, por estarem implicadas na “substância” extralinguística, chamam em primeiro lugar uma descrição dos empregos, únicos que permitem definir um sentido (BENVENISTE, PLG I, p. 339).

Este trabalho propõe uma ampliação do escopo da teoria enunciativa de Benveniste com vistas a sua utilização no campo aplicado. Para tanto, procura mostrar, a partir de formulações tomadas ao logo de PLG I e PLG II, que elementos, em geral, considerados “extralingüísticos”, ocupam lugar no processo de construção de sentido, juntamente com os intralingüísticos. Trata-se de uma tentativa de circunscrever as tarefas que se colocam para a translingüística anunciada por Benveniste em *Semiologia da língua* (PLG II, p. 43-67).

No capítulo um, discorri sobre os elementos que me permitem definir os âmbitos intralingüístico e translingüístico na teoria benvenistiana. No capítulo dois, trouxe elementos do universo em que se situam os sujeitos da pesquisa. Neste capítulo, tenho como meta: (1) descrever o modo como foi gerado o material de investigação; (2) delimitar o fato enunciativo a ser analisado; (3) tecer considerações sobre a unidade de análise, o par pergunta-resposta; (4) expor princípios e procedimentos de análise.

4.1 Da Constituição do Material de Investigação

O material de investigação originou-se de 792 questionários aplicados, no período entre outubro e dezembro de 2007, a jovens egressos, com idade entre 16 e 19 anos, pertencentes a 53 Unidades Franqueadas do Projeto Pescar, distribuídas em cinco estados do Brasil. O questionário aplicado constitui-se de 48 questões objetivas e duas questões abertas.

Esse material foi preparado para atender às seguintes necessidades: atualização de dados que o sistema computacional da FPP exigia; elaboração de um censo dos egressos que apontasse a situação atual dos jovens após um ano de conclusão do curso; produção de relatório final, elaborado pela FAURGS²², que foi entregue ao Ministério da Educação. Os resultados da aplicação desses questionários representaram um passo importante para a ampliação, fortalecimento e organização institucional da *Rede Projeto Pescar*²³.

²² Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, com sede no Campus do Vale da UFRGS, sito a Av. Bento Gonçalves nº 9.500, Prédio 43.609, Bairro Agronomia, Porto Alegre/RS. Esta Fundação tem como objetivos: colaborar na elaboração e execução de projetos de pesquisa, ensino e extensão aprovados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; prestar serviços técnico-científicos remunerados à UFRGS e à comunidade; realizar e promover atividades científicas e culturais; conceder bolsas de estudo e de pesquisa, de graduação, pós-graduação e extensão; promover, difundir e coordenar a cooperação técnica entre organizações e instituições nacionais e estrangeiras.

²³ Fala-se de *Rede* por tratar-se de uma ação de *Responsabilidade Social* sustentada e conjunta entre a Organização Franqueadora – Fundação Projeto Pescar – e a Organização Franqueada – a empresa que abre suas portas e espaço para a instalação de uma unidade de ensino Projeto Pescar.

Antes da aplicação dos questionários, foi realizado um teste piloto que contribuiu para gerar a versão final. A empresa Jade Consultoria Social²⁴, de minha responsabilidade, apoiada pela FPP, propôs um evento com a equipe de entrevistadores de diferentes regiões do país, destinado a orientá-los em relação aos procedimentos de aplicação dos questionários.

Foram distribuídos *kits* contendo o número de questionários a serem aplicados e uma tabela para registro das ocorrências durante a saída de campo. De posse desse material, os pesquisadores voltaram a suas regiões e iniciaram o trabalho.

Para o processo de realização das entrevistas, enfatizou-se a necessidade de os entrevistadores coletarem os dados da forma mais próxima possível da fala dos jovens. A resposta dada às questões abertas deveria ser dada com calma e pausadamente pelos jovens a fim de permitir a sua anotação pelo entrevistador. Isso porque não foi possível disponibilizar gravadores para o registro das entrevistas devido à extensão da pesquisa, o custo e o curto tempo para a aplicação dos questionários.

Ao findarem a coleta, os entrevistadores remeteram-me os questionários pelo Correio, juntamente com os relatórios de campo produzidos durante o trabalho. Esses relatórios registraram as dificuldades vividas durante a realização das entrevistas, o número de visitas feitas à casa do jovem até que se realizasse a entrevista final e os casos de insucesso na localização do jovem egresso.

Além de coordenar diretamente a equipe de pesquisa, realizei inúmeras entrevistas pessoalmente. Tabulei, ainda, os dados de todos os questionários

²⁴ Empresa Jade Consultoria Social Ltda – empresa consultoria e assessoria, apta também para o desenvolvimento de pesquisas.

utilizando-me do software francês SPHINX²⁵, adquirido para este fim e repassado, ao final do processo, à FPP. Com o auxílio de uma representante da FPP, fiz o cruzamento das informações obtidas para daí derivar tabelas com dados significativos como, por exemplo, o nível de escolaridade com a ocupação (estudo, trabalho).

De todo esse material, somente uma das questões abertas será objeto de análise neste trabalho, conforme esclareço melhor a seguir.

4.1.1 Do Dado Empírico ao Fato Enunciativo

Os estudos enunciativos não trabalham com a noção clássica de dado. Seguindo indicação de Benveniste, em *Os níveis da análise linguística* (PLG I, p.127-140), utilizam a palavra *fato* para se referir aos fenômenos estudados pela pesquisa linguística.

No dizer de Aresi e Flores (2008, p. 90), sob a perspectiva enunciativa, o dado não é jamais “dado”. Isso porque, segundo Benveniste (PLG I, p. 127), a *realidade do objeto* não é separável do *método próprio para defini-lo*. Uma observação já é posicionada, pois o sujeito não se ausenta do que diz. *O fato enunciativo de linguagem se configura no produto de um ponto de vista, o que cria o objeto a ser analisado* (Flores et al, 2008, p. 41), podendo ser episódios, cenas,

²⁵ O software de pesquisa e de análise de dados Sphinx® é fabricado pela empresa francesa *Le Sphinx Développement*, com sede em Annecy, e distribuído com exclusividade no Brasil e na América Latina pela SPHINX Brasil - reg. MCT/INPI: 95002038. O Sphinx apresenta uma plataforma tecnológica que permite cobrir todas as etapas de aplicação de uma pesquisa, oferecendo uma gama de sistemas, recursos e serviços que se complementam buscando oferecer soluções completas e adaptadas a diferentes necessidades.

recortes orais ou escritos, bem como qualquer fenômeno que servir para explicitar a maneira pela qual o sujeito se marca naquilo que diz.

Neste trabalho, o fato enunciativo consiste, então, na resposta dada à penúltima pergunta do questionário já referido: *o que representou o Projeto Pescar na sua vida?*, anotada pelo entrevistador.

A anotação de um texto falado requer a passagem da forma sonora para a forma gráfica. Nessa transformação, não há fidelidade possível, pois aí estão implicadas uma série de questões. Silva (2009, p. 209), citando Rey-Debove (1996), assinala que a transformação do oral para o escrito *não é icônica*, já que *não há isomorfismo entre os grafemas da palavra escrita e os fonemas da palavra falada*.²⁶

No que diz respeito a esta pesquisa, embora entrevistador e entrevistado estivessem presentes no *aqui-e-agora* da alocação e a anotação tenha sido feita no momento da interação, não se pode deixar de considerar a intervenção do transcritor na geração do material a ser investigado. Em outras palavras, entre a fala do jovem egresso e a anotação há um sujeito que instancia aspectos externos à cena propriamente dita, o elemento cultural e/ou, no caso das entrevistas feitas pelos pesquisadores, o elemento teórico. Tais “exterioridades” – ausentes da linearidade – constituem a resposta anotada.

Além disso, essas respostas são tomadas pela pesquisadora em outro momento, quando passa a analista das falas anotadas por ela e pelos demais entrevistadores.

Utilizar a designação “fato enunciativo” implica, então, considerar o caráter de intersubjetividade do material a ser submetido à análise. Por essa razão, a unidade

²⁶ A tentativa de fazer corresponder fala e escrita tem levado pesquisadores, particularmente no campo das análises da conversação, a buscar uma série de procedimentos convencionalizados de caracteres não pertencentes à língua escrita.

de análise é o diálogo – lugar em que ocorre a apropriação da linguagem pelo jovem egresso do PP –, a partir da escuta da pergunta de um outro.

4.1.2 A Unidade de Análise

O material em estudo decorre de um diálogo entre entrevistador e jovem egresso do PP. O par *eu-tu* presentifica o *ele* (experiência vivida no PP).

Antes de mais nada, algumas considerações precisam ser feitas sobre a especificidade dessa situação de enunciação, provocada por uma pergunta. Início com observações sobre pergunta para, em seguida, discorrer a respeito do funcionamento do par pergunta-resposta no contexto desta pesquisa.

A troca via pergunta-resposta é habitualmente tratada pelas linguísticas conversacionais. Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 101) entende que a pergunta é *todo o enunciado que se apresentar com a finalidade principal de obter do destinatário um aporte de informação*.

Segundo ela, a pergunta constitui a essência do material verbal em entrevistas, assim como faz parte do discurso dialogado de um modo geral. A autora levanta algumas razões pelas quais se fazem perguntas:

- para solicitar uma informação que se desconhece (caso mais comum);
- para conferir se o interlocutor conhece determinadas informações (perguntas escolares em aulas e provas);
- para informar indiretamente um terceiro que é testemunha da troca (entrevista midiática);
- para levar alguém a confessar algo (interrogatório policial);

- para desencadear, por parte do interrogado, um mecanismo associativo (estratégia de psicoterapeutas);
- para ser polido em situações de interação face-a-face, etc.

Preocupada em definir o que propriamente se configura como uma pergunta, Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 100) coloca-a, juntamente com a solicitação, na categoria dos pedidos. Segundo a autora, embora a fronteira que distingue esses dois atos seja, em certos casos, incerta, é preciso opor o *pedido de um dizer (pergunta)* e o *pedido de um fazer (solicitação)*.

Os estudiosos da conversa consideram que perguntas e respostas constituem uma unidade dialogal mínima, essencial para a organização comunicacional. É difícil imaginar um diálogo sem elas. É também improvável que uma pergunta fique sem resposta, razão pela qual a pergunta-resposta é um *par adjacente*. A pergunta, conclui Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 207), é um *ato iniciativo que solicita fortemente* uma reação verbal.

Aresi e Flores (2008, p. 87) constataam que os estudos conversacionais, geralmente, distinguem dois tipos de pergunta: as perguntas fechadas ou totais e as perguntas abertas ou parciais, diferenciadas quanto à *função que têm e quanto à restrição semântica que impõem às suas respectivas respostas*. As perguntas fechadas não solicitam informação nova, devendo o interrogado confirmar ou negar um conteúdo. As perguntas abertas, ao contrário, solicitam informação nova, considerada de domínio do interrogado.

Muito se poderia dizer sobre o par *pergunta-resposta* no sentido de diferenciar a pergunta de outros tipos de atos, de buscar seus traços sintáticos específicos ou o modo como uma pergunta é reconhecida. Para não me desviar dos propósitos deste estudo, passo a examinar o tema sob a perspectiva enunciativa de Benveniste.

Esse linguista não fala de pergunta, mas de interrogação. Para ele (PLG II, p. 86), a interrogação pertence ao repertório de formas que emanam da enunciação, constituindo o *aparelho de funções* de que dispõe o enunciador para influenciar o

comportamento do alocutário. A interrogação implica uma relação viva e imediata do enunciador com o outro. Trata-se de

[...] uma enunciação construída para suscitar uma “resposta”, por um processo linguístico que é ao mesmo tempo um processo de dupla entrada (BENVENISTE, PLG II, p. 86).

Assim, a interrogação não só é parte da enunciação, mas é uma marca de intersubjetividade (Aresi; Flores, 2008, p. 89). De fato, quando Benveniste (PLG II, p. 87) afirma que a interrogação é um processo de dupla entrada, evidencia-a como uma forma típica do *quadro figurativo* da enunciação, *que coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma origem, a outra, fim da enunciação*. A pergunta coloca o outro na posição de ter que enunciar, chamando-o à reversibilidade.

Analisando o funcionamento do par pergunta-resposta, entre terapeuta e paciente com fala desviante, no contexto da clínica de distúrbios da linguagem, Aresi e Flores (2008) concluem que, nesse contexto, o que importa não é a informação que o paciente possa dar - informação essa que, via de regra, é do conhecimento do terapeuta -, mas o modo como o paciente usa as formas linguísticas na resposta. Por essa razão, os autores tomam a pergunta como o pedido de um dizer.

Apesar de o objetivo da pergunta que analiso ser diferente, também vou tomá-la com um pedido de dizer, isto é, a pergunta feita visa, antes de tudo, a suscitar um ato de enunciação.

A pergunta instaura um *tu*, definindo sua condição enunciativa: é como egresso do Projeto Pescar que o entrevistado é chamado a ocupar o lugar de *eu* na enunciação. Ela funciona como uma espécie de “gatilho” desencadeador de uma enunciação que se espera venha a indicar o modo como esse jovem co-constrói a experiência vivida no Projeto. A intersubjetividade instaura, pelo presente da enunciação, o discurso sobre o PP.

4.2 Princípios e Procedimentos da Análise

Em suma, e sem ultrapassar a constatação empírica, é claro que nossa vida inteira está presa em redes de signos que nos condicionam a ponto de não se poder suprimir apenas um sem colocar em perigo o equilíbrio da sociedade e do indivíduo. Estes signos parecem engendrar-se e multiplicar-se em virtude de uma necessidade interna, que aparentemente responde também a uma necessidade de organização mental. Nas numerosas e diversas maneiras que têm os signos de se configurar, que princípio introduzir que possa ordenar as relações e delimitar os conjuntos? (BENVENISTE, PLG II, p. 52).

O exercício de análise que me proponho a desenvolver parte do pressuposto de que todos os elementos constitutivos de uma situação enunciativa convergem para a construção da *compreensão global*²⁷. Isto porque, conforme Benveniste, ao ir além das palavras, buscando-se a ideia, é preciso entender que a ideia sofre as restrições das leis impostas pelo seu agenciamento que, por sua vez, é determinado pelo contexto de situação. Para desenvolver uma proposta de análise que leve em conta esses aspectos, derivo da teoria benvenistiana princípios norteadores que podem assim ser resumidos:

- 1) Ao apropriar-se da língua, o locutor, ao mesmo tempo em que se inscreve na sua fala, instaura, necessariamente, diante de si um alocutário (o *tu* confere existência ao *eu*);

²⁷ Émile Benveniste (PLG II, p. 232).

- 2) A língua é utilizada para estabelecer relação com o mundo;
- 3) A relação com o mundo é de (re)produção²⁸;
- 4) A subjetividade não se restringe aos indicadores de pessoa, mas pode ser localizada na língua toda;
- 5) A intersubjetividade é condição fundamental para a subjetividade;
- 6) O processo enunciativo é indissociável da relação sujeito – cultura – sociedade;
- 7) A análise metassemântica visa a *compreensão global*²⁹, que se compõe de elementos intralingüísticos e translingüísticos.

Com base nesses princípios, a análise aqui proposta se realiza sobre uma base linguística, pois é na e pela linguagem que se dá a (re)produção do mundo, mas não se detém aí. O fato enunciativo em estudo – respostas anotadas pelo entrevistador à penúltima questão do questionário realizado com jovens egressos do Projeto Pescar – será tomado no todo complexo que compreende o quadro da enunciação e o que Benveniste chama as *realidades da cultura* (PLG II, p. 24), definidas tanto pelo contexto imediato quanto pelo conjunto de valores adquiridos no processo de inserção no universo simbólico.

Segue-se o percurso da análise: em primeiro lugar, exponho o modo como entendo a estrutura do processo enunciativo; após, apresento a situação em que se realiza o ato enunciativo em estudo; a seguir, focalizo os instrumentos de realização do ato, que inclui o quadro figurativo e a co-construção de referência.

²⁸ Em *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (PLG I, p. 26), Benveniste afirma que a linguagem *reproduz a realidade*, recomendando que se entenda esse verbo *da maneira mais literal*, isto é, como *produzir novamente* a realidade por intermédio da linguagem. Desse modo, o autor opõe-se à ilusão de que as palavras da língua sejam como etiquetas capazes de nomear uma realidade preexistente.

²⁹ Lembro que o uso dessa expressão não deve levar a crer que Benveniste apregoe que o sentido possa ser globalmente alcançado. Quando ele fala de *compreensão global* está se referindo à tensão entre *liberdade no enunciado e restrição na forma*, condição do ato de atualização da língua em discurso (cf. PLG II, p. 232).

Para o exame do quadro figurativo, as seguintes questões se colocam:

- 1) Por quais categorias pronominais o sujeito emerge no *fio discursivo*?
- 2) Que desdobramentos podem ser encontrados para o lugar de interlocutor?

Na análise da referência serão observados enunciados nos quais o jovem egresso, ao falar de sua vivência, predica sobre PP. Penso que a partir do que se diz sobre o PP seja possível tecer considerações a respeito dos efeitos, nos sujeitos pesquisados, da prática pedagógica vivenciada, pois falar de referência, tomando por base Benveniste, é falar de uma atividade do sujeito com a língua, que implica não só *eu - tu*, mas *aquí-e-agora*.

Nessa etapa, as questões propostas são:

- 3) De que modo o egresso (re)produz a experiência vivida no PP?
- 4) Como o jovem egresso se coloca em relação a ela?

Com a finalidade de organizar o exercício analítico para responder as questões propostas, destaco as categorias de análise:

- a) Formas pronominais pelas quais o sujeito falante se inscreve no fio discursivo, numa relação intersubjetiva com o *tu*;
- b) Formas linguísticas utilizadas no processo de predicação.

A análise intralinguística, conforme explicitado no capítulo 2, leva em conta a dupla significância da língua, a semiótica e a semântica. Para a dimensão semiótica, recorro ao próprio Benveniste ou a autores que apresentam descrições da língua do ponto de vista da forma, a partir de contribuições da linguística. A dimensão semântica é observada na utilização particular da língua feita pelo locutor, pois é ele quem opera o trânsito entre a forma e o uso.

Na análise translinguística, as dimensões social e cultural são consideradas como integrantes do processo enunciativo, fundamentais na instauração do

processo intersubjetivo de referenciação. Isso significa trazer elementos da situação que gerou o fato enunciativo em análise não como exteriores ao dizer, mas como elementos constitutivos dos sentidos promovidos na análise.

Vejo, nesse exercício de diálogo com o “extralingüístico” uma maneira de “chegar” a uma *compreensão global* do dizer desses jovens, lembrando que, na visão de Benveniste (PLG II, p. 232), a compreensão global se obtém pela *mistura sutil de liberdade no enunciado da idéia e de restrição na forma deste enunciado, que é a condição de toda a atualização da linguagem*.

5 A (RE)PRODUÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA NO PROJETO PESCAR

Na análise, conforme já dito, considero: a estrutura do processo enunciativo, a situação em que se realiza, os instrumentos de realização do ato, incluindo o quadro figurativo e a construção intersubjetiva de referência.

5.1 Estrutura do Processo Enunciativo

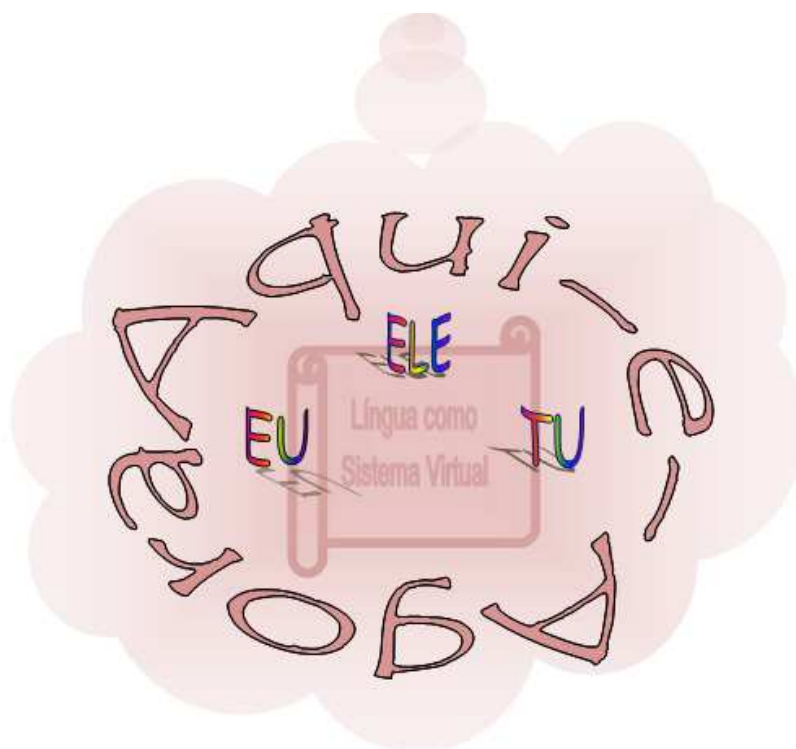


Figura 1 - Representação do Processo Enunciativo

A figura acima representa a perspectiva sob a qual interpreto a estrutura do processo enunciativo que estudo. Escolhi representá-la sob a forma de nuvem por

considerar que esse formato traduz a inconsistência do processo enunciativo, pois assume, momentaneamente, uma materialidade que pode ser observada e estudada, ou seja, a conformação da “nuvem” se altera a cada vez que o locutor se apropria da língua. Penso que essa escolha denota a evanescência da enunciação.

Disposto num plano recuado, no centro da “nuvem” está o *sistema virtual da língua*, representado dentro de um objeto semelhante a um pergaminho, significando o “tesouro” linguístico registrado e compartilhado pelos interlocutores de uma mesma comunidade de língua. Para colocar o sistema virtual em uso, o locutor precisa apropriar-se da língua, instituir-se como sujeito através da categoria linguística *eu*, ao mesmo tempo em que institui o outro diante de si. Tudo isso está compreendido dentro de uma situação espaço-temporal, situada e representada na figura acima, no *aqui-e-agora*.

O *aqui-e-agora* é o que integra e delimita todo o processo enunciativo, por esse motivo, aparece na representação figurativa abarcando todos os elementos constitutivos da enunciação.

A língua, enquanto sistema virtual de signos, centro de toda a comunicação, contém os elementos necessários para que o locutor se institua como sujeito. No momento em que o locutor escolhe e agencia do sistema virtual os elementos linguísticos para o seu “querer dizer”, o locutor dá existência e significância, mesmo que efêmera a uma certa (re)produção do mundo.

A relação *eu-tu* mobiliza a língua para falar de *ele (não-pessoa)* que *por ser atualização da língua também faz parte da subjetividade na/da linguagem* (SILVA, 2009, p. 179), pensamento que faz ecoar as palavras de Flores et al. (2008, p. 91):

A partir do conceito de *aparelho formal da enunciação*, postula-se a idéia de que toda a língua passa a ser subsumida pelo locutor em seu ato de discurso. Aponta-se, com isso, que toda e qualquer forma linguística ou classe de palavras pode indicar subjetividade.

As sombras, as cores e as linhas que desenham as formas *eu*, *tu* e *ele*, procuram representar a natureza dessas categorias de língua, consideradas como vazias. Enquanto categoria vazia, *eu* possibilita ao locutor se inscrever na situação enunciativa, e, pelo processo de inversibilidade, aquele que ocupa o lugar de *tu* pode passar ao de *eu*. É só a partir da passagem de locutor a sujeito que o falante passa a existir e receber substância, trazendo para a configuração enunciativa sua experiência sociocultural. A proposta dessa estrutura enunciativa vai além da marca da subjetividade no sistema da língua, ela busca, através das formas agenciadas pelo falante, utilizadas para colocar-se como sujeito e para referir a experiência vivida, compreender o que essas formas escolhidas dizem do “querer dizer” desse falante.

A situação extralinguística auxilia no entendimento de quem sejam esses sujeitos que se deixam entrever quando atendem ao pedido de falar sobre *ele* (Projeto Pescar). É a “essência” da existência manifesta no discurso que busco mostrar pela grafia intencionalmente colorida de *eu* e *tu*, cujo aspecto multicolorido representa a subjetividade que emerge na enunciação advinda dos interlocutores pela condição intersubjetiva. A subjetividade é também o motivo pelo qual situo a grafia dessas formas (*eu*, *tu*) de maneira privilegiada no campo do *aqui-agora*, pois é a partir do jogo intersubjetivo que cada locutor se propõe como sujeito e co-constrói as referências da enunciação, sobre *ele* e sobre si mesmo.

É por ser constituído subjetivamente através da interação entre *eu* e *tu* que *ele* também está grafado de forma colorida. Já a posição da forma linguística *ele* diferencia-se da disposição de *eu* e *tu*, pois se distribui entre o campo virtual e o campo do *aqui-e-agora*. Essa categoria está assim posicionada por dois motivos: (1) por receber existência na atribuição de referência a partir do agenciamento de elementos linguísticos do sistema virtual compartilhado pelos interlocutores (*eu*, *tu*); (2) por ser construída intersubjetivamente, ou seja, fruto da escolha do “querer dizer” do locutor a um outro, característica do jogo dialético instaurado entre *eu-tu*, a partir de determinada instância enunciativa. Como o agenciamento e a consequente atribuição de referência ocorrem a partir de um sujeito socioculturalmente situado, o

processo e o momento em que se dá essa co-construção será sempre subjetivo, portanto, único e particular, como será também subjetiva a configuração de *ele*, isto é, o modo como se dá a (re)produção do mundo na e pela enunciação.

Assim, no quadro formal da enunciação, inclui-se a *não-pessoa*, que, por ser o elemento em torno do qual o discurso em análise se organiza, viabiliza o movimento de inversibilidade entre *eu* e *tu* e torna-se fundamental ao processo de instauração da situação de enunciação e de sua compreensão.

5.2 O *Aqui-e-Agora*

De acordo com Barros (2008, p. 50), entendo o processo enunciativo integrado em um contexto em que o *aqui-e-agora* é visto dentro de uma grande complexidade, pois envolve elementos de múltiplas ordens: física, psicológica, social e cultural. O que apresentei no capítulo teórico, a partir da leitura dos textos *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (PLG I) e *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (PLG II) – nos quais Benveniste vê a língua como prática entre sujeitos que não nascem na natureza, mas na cultura – ancora essa interpretação. Na atualização da língua, fenômenos de ordem sociocultural integram o processo enunciativo, o que representa dizer que

[...] o enunciado carrega as marcas linguísticas do que condiz e é próprio de cada cultura e dos papéis sociais (classe, profissão, relações de parentesco, etc.). A interpretação (ordem semântica) e a identificação (ordem semiótica) dessas marcas, reafirmamos, somente é possível por meio da língua (Barros, 2008, p. 67).

Ainda no segundo capítulo, no item 2.2.2 *A experiência subjetiva que emerge na linguagem*, pontuo que é pela língua que se manifesta a experiência humana, é no exercício da fala que o tempo lingüístico se organiza, ou seja, a instância de discurso é seu eixo.

Em *A linguagem e a experiência humana* (PLG II), Benveniste especifica três níveis de tempo: físico, crônico e lingüístico. É sobre esse último que me atenho neste momento, pois é no presente de fala, que o sujeito (re)produz o acontecimento vivido, situa o tempo lingüístico e fundamenta suas oposições temporais na e pela língua. Assim explicito como se constitui o *aqui-e-agora* da enunciação.

O *agora* do diálogo estudado se realizou entre outubro e dezembro de 2007. A entrevista ocorre, então, após ter transcorrido cerca de um ano da participação no PP, quando o jovem egresso é convidado a falar sobre a experiência ali vivida, fazendo renascê-la por seu discurso.

O *aqui* da entrevista é representado através de relatos feitos pelos entrevistadores de sua experiência durante a coleta de dados, por acreditar na sua importância para o entendimento sobre o que melhor defina a *situação de vulnerabilidade* da qual provêm os jovens egressos.

Considerando-se que a base de renda familiar solicitada como requisito de seleção à participação do programa oferecido pela FPP é de 1/2 salário mínimo *per capita*, pode-se inferir em que lugares essas famílias conseguem se estabelecer.

Física e estruturalmente, são vilas sem saneamento básico e de difícil acesso, geograficamente excluídas da cidade a que “pertencem”. Encontrar o endereço das casas desses jovens foi uma tarefa difícil e, por vezes, impossível, pois, quando a estrutura física da vila não é reconhecida pela prefeitura, não há numeração, nem nome de rua, nem qualquer referência básica.

Entrávamos³⁰ nessas comunidades, identificados por camisetas e éramos acompanhados pelos olhares curiosos e vigilantes dos “donos da vila”. Em vários momentos, foram-nos exigidas explicações a respeito do trabalho que fazíamos para só então recebermos “licença” para atuar. Houve momentos, inclusive, em que o acesso à vila ou ao morro não foi permitido pelos “donos” do tráfico. A maioria das residências eram casebres de duas ou três peças pequenas, onde se acomodavam de 5 a 11 pessoas. Algumas entrevistas foram realizadas à beira de valões e fossas que, geralmente, são feitas pelos próprios moradores como meio de escoar o esgoto das próprias moradias, tendo em vista a ausência de saneamento básico. Houve situações em que encontramos residências melhor estruturadas, construções de alvenaria simples, em bairros mais acessíveis, porém, essa não era a realidade comum. Ainda assim, fica claro que, nesses casos, as residências foram construídas ao longo dos anos pelos próprios moradores, sem qualquer tipo de fiscalização ou conhecimento de engenharia, em áreas verdes ou invadidas.

Outro aspecto a ser considerado, relaciona-se ao transporte público até os centros urbanos, inviável à maioria das pessoas que não têm como pagar a passagem. Por esse motivo, há situações em que os jovens deixam de frequentar a escola. É preciso acrescentar que, em outros casos, o próprio motorista do transporte coletivo se recusa a cumprir o trajeto dentro da vila por receio de assaltos.

Acredito que olhar para algumas dessas peculiaridades do *aqui-e-agora* que remetem à problemática da vulnerabilidade social na qual os jovens pesquisados estão inseridos, pode auxiliar no entendimento da compreensão global a ser desenvolvida no exercício de análise. Conforme o próprio Benveniste, é imprescindível tornar inteligíveis estas referências intradiscursivas, ligando-as a um ponto espaço-temporal determinado.

³⁰ Refiro-me à equipe de pesquisadores, constituída por mim e pelos demais contratados para tal.

5.3 Os Instrumentos de Realização do Ato

Na interpretação que sigo, os instrumentos de realização do ato enunciativo constituem-se da língua toda. *Porque eu diz eu, diz tu, diz aqui-agora. E, assim dizendo, diz a língua inteira, na perspectiva de eu-tu-aqui-agora* (Flores et al, 2008, p. 73).

Para Benveniste (PLG I, p. 26), o locutor, ao reproduzir a realidade possibilita ao ouvinte que apreenda primeiro o discurso e por esse discurso o acontecimento reproduzido. Esse exercício dialógico confere, então, uma dupla função ao ato de discurso: (re)criar a realidade para o ouvinte para que ele possa representar e estabelecer uma relação compartilhada dessa realidade com o locutor. Assim, o jogo dialético *faz da linguagem o próprio instrumento de comunicação intersubjetiva*.

A intersubjetividade está exemplarmente indicada quando Benveniste (PLGII, p. 87) afirma que a enunciação coloca duas “figuras” enunciativas igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação, instaurando, no uso da língua, a estrutura do diálogo ou o quadro figurativo da enunciação.

A relação *eu* e *tu* mobiliza a língua para falar de *ele* (*não-pessoa*) que, de acordo com as palavras de Silva (2009, p. 179), “por ser atualização de língua também faz parte da subjetividade na/da linguagem”.

Começo por definir o *status* de *eu* e *tu*, que constituem o que Benveniste (PLGII) chama de quadro figurativo da enunciação para depois focalizar a questão da *não-pessoa*.

5.3.1 O Quadro Figurativo

O pronome *eu* tem, inicialmente, como referente o pesquisador, cuja representação para o *tu*-jovem egresso pode deslizar entre: a figura do entrevistador, enquanto representante da empresa contratada para realizar a pesquisa; a figura do próprio Projeto Pescar, enquanto instituição que solicita um dizer³¹.

A inversibilidade se dá no momento em que o jovem toma a palavra para atender ao pedido de dizer a respeito do significado do PP em sua vida, fazendo renascer pelo discurso a representação de sua experiência e tornando-se efeito de seu próprio dizer. No processo de (re)produção desse acontecimento, ele lança mão de recursos linguísticos para se propor como “sujeito” de seu discurso³².

Segue levantamento das formas de inscrição dos jovens egressos em seu discurso.

CATEGORIAS DE PESSOA	Nº OCORRÊNCIAS	Nº RESPOSTAS
EU	106	69
NÓS	17	12
A GENTE	6	6

Quadro 7 – Levantamento Quantitativo de Formas de Inscrição no Discurso

³¹ Ainda neste item, volto a tratar da instância de interlocução.

³² “Sujeito” aqui não significa entidade psicológica homogênea. Trata-se de sujeito discursivo, constituído na convergência de discursos socioculturais heterogêneos.

A forma *eu* ocorre com maior regularidade. “Eu” é o signo utilizado para atribuir referência àquele que como *eu* se propõe. Essa forma pronominal emerge no fio discursivo para inscrever o jovem como um sujeito que se auto-refere em relação a um tipo de experiência.

Três blocos de situação de ocorrência de *eu* podem ser distinguidos. No primeiro, ao utilizar o pronome *eu*, o jovem agencia palavras que associam o estado de mudança em que se vê a sua passagem pelo Projeto, deixando transparecer um *eu* cindido entre *eu*-antes e *eu*-depois do PP, perceptível na alternância de tempos verbais do pretérito para o presente.

84 : Representou uma grande mudança, ajudou-**me** na comunicação, como agir dentro de uma empresa e também na **minha** auto-estima porque **antes eu** tinha medo de falar, de expressar o **meu** pensamento, **hoje é normal**, **tenho** coragem de falar o que **penso** sobre o que é certo e errado.

158 : Representou muita coisa. **O que eu sou hoje é muito diferente de antes do curso**, era difícil de **me** relacionar, hoje **consigo** conversar, **não sou** tão agressiva, pois as aulas de comunicação foram muito importantes para **mim**.

416 : Foi um significado grande: **eu tinha vergonha de tudo, até de sair de casa**, foi uma mudança, **hoje eu já consigo conversar com as pessoas**.

443 : **Antes do projeto eu vivia na rua**, com o Projeto e com o tempo **eu** fui mudando, **sou** mais responsável.

504 : Foi uma mudança na **minha** vida, **quando eu entrei era uma pessoa, quando eu saí era outra**, uma mudança para melhor.

630 : **Quando eu não tinha o Projeto Pescar**, a única coisa que eu pensava era **trabalhar naquela lavagem. Depois que entrei no Projeto eu vi que o mundo não era só aquele mundinho que eu vivia**. Que o fato era bem maior, **que eu tinha chance de crescer, ser alguém. Ser alguém, realizar meus desejos, eu quero isso e posso ter**. Não baixar a cabeça e pensar, não **eu** não posso. Isso era ruim, era muito ruim.

Essa diferença de estatuto do *eu* enunciador apresenta aspectos delineados na terceira coluna do Quadro 5 (item 3.3.3), que evidencia as principais competências, habilidades e atitudes esperadas pelo PP ao final de sua ação junto aos jovens que atende. Além da auto-estima, particularmente, a capacidade de comunicação e de interação com os outros é valorizada.

No segundo bloco, *eu* aparece em construções de natureza condicional, com a conjunção “se” ou não.

20 : **Se eu não tivesse feito o P. Pescar, não teria conseguido me estabelecer no emprego**, tive um aprendizado profissional e pessoal, perdi a timidez. Aprendi que devemos lutar sempre pelos meus sonhos, nunca desistir deles.

242 : Representou a minha vida. **Sem o Projeto Pescar hoje eu não saberia o que estaria fazendo**. O meu modo de pensar e agir mudou muito, passei a compreender as coisas da vida e do trabalho, me ensinou a ser mais perseverante naquilo que quero, correr atrás.

291 : **O que hoje sou, se não fosse o Projeto eu, talvez, não estivesse trabalhando**, talvez não tivesse oportunidade no mercado de trabalho.

340 : Uma oportunidade de trabalho, **sem o Projeto eu acho que não estaria trabalhando**.

368 : **Se não fosse o Projeto, eu estava envolvido com coisas bem erradas**. Aprendi a me comunicar e expressar melhor. Melhorou o relacionamento em casa.

643 : Inexplicável, foi tudo, **se eu não tivesse feito não seria a pessoa que sou hoje**.

715 : Foi muito importante, com certeza **se não fosse o Projeto eu não estaria onde estou**.

Através dessas construções, *eu* especifica a situação hipotética em que se encontraria, caso não tivesse contado com a ajuda do PP. A conjunção “se” institui uma relação de dependência semântica entre os segmentos do enunciado, em que

o estado de coisas descrito em um deles é condição para o estado de coisas apresentado no outro.

As respostas 242 e 340, embora não sejam construções condicionais canônicas, apresentam dependência semântica semelhante entre os segmentos que estão em negrito, isto é, há a identificação de uma consequência (não estar trabalhando), se admitida uma dada hipótese (não ter vivenciado experiência no PP).

Tem-se, nesse segundo bloco, um modo diferente de acentuação da cisão verificada no primeiro, entre um *eu* do passado, em condição desfavorável, e um *eu* do presente, beneficiado pela ação do PP, mesmo que em 291 e 340 as afirmações tenham sido atenuadas por “talvez” e “eu acho”, respectivamente.

No terceiro conjunto, o *eu* apresenta-se marcado na desinência verbal do verbo “aprender”, encontrado 138 vezes em 92 respostas. Todas as ocorrências do *corpus* em estudo apresentam-se com complemento expresso por *a/como* + oração infinitiva, significando “tornar-se capaz de, após um processo de aprendizagem” (BORBA, 1990, p. 131). Seguem-se 15 enunciados representativos desse conjunto.

27 : **Aprendi a lidar com as pessoas, aprendi a ouvir e respeitar outras pessoas e opiniões.** Foi uma ótima experiência.

64 : Uma mudança muito grande, amadureci e aprendi a me comunicar melhor, ser tolerante. **Aprendi a ouvir e aceitar feedback.**

458 : Foi diferente, **aprendi a ter mais responsabilidade, respeito e compreensão.**

50 : **Aprendi a ter uma melhor postura,** adquiri mais conhecimento e como funciona uma empresa.

100 : **Aprendi como agir dentro da empresa, na entrevista, trabalhar em equipe.**

440 : **Aprendi a trabalhar em grupo, fazer amizades e a me expressar.**

410 : Foi uma mudança muito grande na minha vida. **Aprendi a me comunicar melhor.**

691 : **Aprendi a ser mais responsável, mais maduro e mais flexível.**

101 : **Aprendi como me comportar na empresa e em uma entrevista, ser solidário, aprendi muita coisa.**

455 : Foi importante porque fiz vários amigos, **aprendi a como entrar na empresa e a trabalhar e ter compromisso.**

742 : **Aprendi a respeitar, ouvir e me comunicar pois era muito tímida.**

746 : **Aprendi vários conteúdos diferentes e as suas funções. Aprendi a me comunicar e expressar melhor.**

755 : **Aprendi muita coisa, principalmente ter mais responsabilidade.**

436 : Tive noções de postura profissional, **aprendi a viver em harmonia com a sociedade.**

536 : **Aprendi como fazer planejamento profissional para ser empreendedor.**

O verbo *aprender* implica movimento de uma situação X para outra X', mediada por uma instância fornecedora de estímulos.

Novamente se configura a cisão do *eu* colocando-se a experiência no PP como eixo, a partir do qual se instaura um *eu* que se encontrava em situação precária e um *eu* que se encontra em vias de transformação.

Eu-aluno egresso, pela intervenção da prática pedagógica levada a efeito pelo PP, vê-se como quem incorporou a sua vida conhecimentos, saberes, valores, atitudes representadas como positivas.

A título de ilustração, no quadro abaixo, apresento os enunciados com “aprendi” juntamente com aspectos trazidos na terceira coluna do Quadro 5 (item 3.3.3), em que aparecem características esperadas pelo programa de aprendizagem da FPP ao final do curso.

Aspectos Aprendidos	Relac. Inter e intrapessoal	Comunicação	Responsabilidade	Postura	Trabalho
(eu) Aprendi	27 : Aprendi a lidar com as pessoas, aprendi a ouvir e respeitar outras pessoas e opiniões. Foi uma ótima experiência.	64 : Uma mudança muito grande, amadureci e aprendi a me comunicar melhor , ser tolerante. Aprendi a ouvir e aceitar feedback.	458 : Foi diferente, aprendi a ter mais responsabilidade , respeito e compreensão.	50 : Aprendi a ter uma melhor postura , adquiri mais conhecimento e como funciona uma empresa.	100 : Aprendi como agir dentro da empresa , na entrevista, trabalhar em equipe.
	440 : Aprendi a trabalhar em grupo, fazer amizades e a me expressar.	410 : Foi uma mudança muito grande na minha vida. Aprendi a me comunicar melhor.	691 : Aprendi a ser mais responsável , mais maduro e mais flexível.	101 : Aprendi como me comportar na empresa e em uma entrevista, ser solidário , aprendi muita coisa.	455 : Foi importante porque fiz vários amigos, aprendi a como entrar na empresa e a trabalhar e ter compromisso.
	742 : Aprendi a respeitar, ouvir e me comunicar pois era muito tímida.	746 : Aprendi vários conteúdos diferentes e as suas funções. Aprendi a me comunicar e expressar melhor.	755 : Aprendi muita coisa, principalmente ter mais responsabilidade.	436 : Tive noções de postura profissional, aprendi a viver em harmonia com a sociedade.	536 : Aprendi como fazer planejamento profissional para ser empreendedor.

Quadro 8 – Aspectos valorizados pela FPP presentes no discurso do egresso

É importante ressaltar que os aspectos trazidos no **Quadro 7** (Quadro 8) enfatizam a convivência e o relacionamento co-construídos ao longo do curso. Esses aspectos estão relacionados, dentro do programa de aprendizagem da FPP, com os temas trabalhados em *Desenvolvimento Pessoal e Cidadania*, situados dentro dos *Conteúdos Sócio-afetivos* e da *Comunicação inter e intrapessoal*. Tal conteúdo é trabalhado nos seguintes tópicos: **Descoberta do Eu**, que proporciona ao jovem descobrir-se, de modo a estabelecer relações com a sociedade; **Família**, que viabiliza ao jovem compreender seu contexto familiar e social e, assim, interagir com afetividade; **Comunicação e Tecnologias**, que possibilita ao jovem aprender a comunicar-se e a comunicar descobertas, tanto humanas quanto tecnológicas, nos diferentes contextos sociais e de trabalho.

O processo relacional, bastante valorizado, inclui o respeito ao outro. As falas indicam que, se o jovem se expressa, parece sentir-se seguro para construir novas

relações. O direito ao uso da palavra mostra-se fundamental nesse processo. Onde mais iniciar e experimentar o posicionamento singular, a exposição de idéias e opiniões senão no grupo em que o jovem se sente acolhido?

A questão da comunicação tão enfatizada pelos egressos mostra que, como afirmam Aberastury e Knobel (1981), a palavra, para o adolescente, tem valor essencial como meio de se sentir convocado a atuar socialmente. Chamo, então, a atenção para o aprender a ouvir, o respeitar, e o comunicar como elementos centrais da prática levada a efeito num sistema educacional que se coloca como meio de inclusão social, pois podem ser esses os “instrumentos” com os quais o jovem concretiza sua possibilidade de inserir-se socialmente.

A presença de um alguém que ofereça escuta (*tu*) garante a reversibilidade necessária à ocupação do lugar de *eu* na enunciação. Nesse sentido, vale trazer o posicionamento de Dufour (2000) em seu estudo sobre o sistema de pronomes de Benveniste. Para o filósofo, a constituição da relação *eu* e *tu* não é apenas uma comodidade de linguagem, *mas um campo do espaço de simbolização*. Se o outro (*tu*) falta, meu proferimento se esvazia de substância.

Para Dufour, o que está em jogo na comunicação intersubjetiva não são meramente informações, mas o reconhecimento do direito à fala, que, em última instância, coincide com o reconhecimento do direito a ocupar um lugar no espaço simbólico. Se um sujeito fala, é porque se sente autorizado a esse lugar. Assim, na troca entre *eu* e *tu*, garantimos nosso arrimo comum, asseguramo-nos de nossa própria presença.

Outro aspecto interessante é que o jovem egresso relaciona a aprendizagem de posturas à questão profissional. No programa pedagógico do PP, esse tema está diretamente ligado ao desenvolvimento das competências esperadas ao final do curso. Segundo a concepção pedagógica do PP, essas competências não se vinculam diretamente a uma função específica, nem a um campo de atuação, mas relacionam-se com o desenvolvimento das habilidades (conhecer, saber fazer), com a adoção de novas atitudes (saber ser) e (conviver). *Aprender a aprender* é, na

concepção do PP, ser capaz de transferir as experiências ali vividas para outras situações de vida. Essa aspiração encontra eco nas falas dos jovens egressos.

Após observar o modo mais recorrente de inscrição do jovem na instância enunciativa, passo a examinar os pronomes *nós / a gente*, formas ampliadas de *eu*, levando em consideração seus diferentes graus de pessoalização (cf. BORGES, 2004).

A forma pronominal *nós* apresenta-se através da desinência verbal, que emerge em 23 ocasiões, distribuídas em 11 respostas. Essa forma é descrita por Benveniste (PLG I) não como uma simples pluralização da primeira pessoa do singular. Segundo o autor (PLG I, p. 258), *nós* é um *eu dilatado além da pessoa estrita, de contornos vagos*, que exprime uma pessoa difusa; o “*nós*” anexa ao “*eu*” uma globalidade indistinta de outras pessoas.

O autor distingue o *nós* inclusivo (que inclui *tu* na referência) do exclusivo (que *não* inclui *tu* na referência). Assim, ainda que a presença de *eu* seja constitutiva de *nós*, seu uso não implica a soma de *eu* + *eu*, podendo combinar referência a: (1) pessoa subjetiva (*eu*) e não-subjetiva (*tu*); (2) pessoa subjetiva (*eu*), pessoa não-subjetiva (*tu*) e *não-pessoa* (*ele*); (3) pessoa subjetiva (*eu*) e *não-pessoa* (*ele*).

Os jovens egressos agenciam a forma *nós*, na maioria dos enunciados, em contextos em que referem aprendizado, crescimento e maturidade alcançados a partir dessa prática pedagógica.

235 : Maturidade pessoal e profissional, conhecimento do mercado, ambição de crescimento. Aprendi muito a ter bom relacionamento, empatia. Como é uma turma grande, **tivemos** de compreender opiniões diversas e opinar e argumentar com outras.

296 : Maturidade, **entramos** com uma mente infantil e **evoluímos** bastante. **Estamos** prontos para começar a vida no trabalho, com os amigos.

301 : Superação, **sáimos** muito diferentes, melhores.

447 : Amadurecimento, responsabilidade. É ter autonomia. No início **a piizada** não pensava em nada e agora **desenvolvemos** uma nova linha de raciocínio e a pensar no futuro. A melhor coisa que me aconteceu na vida.

515 : Depois que eu entrei no projeto, eu cresci de verdade. Conhecer a realidade. Quando **temos** 15 anos **não estamos** nem aí, quando **entramos** num projeto como este, se acorda para a vida.

531 : Foi bom, depois que **entramos** lá, **passamos** a pensar a vida de forma diferente, aprendeu mais.


Todas as ocorrências são de *nós* exclusivo, já que o *tu* não está incluído na referência. Trata-se de eu+eles, isto é, aqueles que vivenciaram as práticas levadas a efeito no PP.

O deslizamento de *eu* para *nós* pode indicar o sentimento de inclusão do jovem em um grupo. O *eles* aí contido forma conjunto com *eu*. Não é todo e qualquer indivíduo, mas aqueles que fazem parte do grupo de jovens que tiveram a oportunidade de passar pela experiência no PP. Trata-se de um *eles* que perde a característica difusa.

A vivência no PP é vista, nos enunciados examinados, como criadora de um campo de experiência compartilhada, aspecto que se mostra altamente significativo do ponto de vista da estruturação de vínculos sociais.

A forma *a gente* costuma ser utilizada para construir referência semelhante às do pronome *nós*. Borges (2004) apresenta interessante estudo sobre a pronominalização dessa expressão. Não vou reproduzir todo o seu percurso³³, mas apenas deter-me no ponto que interessa a esta análise, ou seja, a distinção feita pelo autor de cinco possibilidades de referentes para esse pronome, conforme quadro a seguir:

³³ Fazendo dialogar três áreas – Teoria da Gramaticalização, Teoria da Variação e Mudança Linguística e Teoria da Enunciação – Borges (2004) busca compreender e explicar o processo de pessoalização do pronome pessoal *a gente* no português brasileiro.

Genérico	Plural Específico			
<i>a gente</i> = > “eu”+ (qualquer indivíduo)	<i>a gente</i> = > “eu”+ (<i>não-</i> <i>pessoa</i>)	<i>a gente</i> = > “eu”+ (<i>pessoa+não-</i> <i>pessoa</i>)	<i>a gente</i> = > “eu”+ (<i>pessoa</i>)	<i>a gente</i> = “eu”
	↑	↑	↑	↑
	baixo (plural exclusivo)	médio (plural inclusivo)	Alto	mais alto
				
Graus de pessoalização de <i>a gente</i>				

Quadro 9 – Pessoalização de *a gente* conforme categoria de pessoa.

Fonte: BORGES, 2004, p. 171

A forma *a gente* empregada pelos jovens serve para referir, além dele mesmo: (a) outros jovens em situação de vulnerabilidade social, (b) jovens adolescentes de um modo geral; (c) jovens que participaram do PP, juntamente com eles. Todas essas ocorrências exemplificam o que Borges chama de *plural exclusivo com baixo grau de pessoalização*.

(a)

149 : Um incentivo, uma esperança de ter alguma coisa melhor. Mostrou que a vida não é só judiação, que tem pessoas que ajudam a gente, que se preocupam conosco.

(b)

110 : Incentivo para não desistir dos meus sonhos. O que **a gente** quer tem que correr atrás.

275 : Representou muito, o Projeto nos auxilia, nos orienta para o mercado de trabalho e faz **a gente** perceber o que quer da vida, incentiva a continuar os estudos e nos amadurece, nos dá responsabilidade.

435 : Me ensinou a nunca desistir do que **a gente** quer; persistir nos sonhos.

(c)

683 : **A gente** aprende muita coisa lá dentro: o que é trabalhar, o que é responsabilidade, a conviver com várias pessoas diferentes. Aprende também que tem limite.

686 : Significou a pessoa ter que batalhar e buscar o que **a gente** quer. Não esperar que as coisas caiam do céu.

Em (a), a questão da vulnerabilidade está representada pelo agenciamento do termo “judiação”, remetendo à realidade experienciada no mundo do qual eles provém, e dos verbos “ajudar” e “preocupar”, em que *a gente* e *conosco* se colocam como beneficiários de ação de outrem.

Em (b), os enunciados referem aspectos típicos da passagem adolescente, de um modo geral: busca de identidade, que inclui saber o que desejam, identificar aquilo de que gostam, acreditar em seus sonhos, perceber o que querem da vida, possibilidades que, segundo eles, tiveram no PP. Nesse momento de idealização do futuro, o trabalho feito no PP é visto como uma experiência que incentiva a correr atrás de sonhos.

No redemoinho de indefinições que constitui a sociedade atual, o lugar em que os jovens colocam o PP, como instituição que propicia projetar uma visão de futuro, pode ser importante para a apropriação do laço social pelo jovem.

Em (c), o egresso parecer incluir, em *a gente*, alunos do PP, que, como ele, ali tiveram a oportunidade de aprender aspectos importantes e necessários para a sua inserção social: trabalhar, conviver, ter limites.

As ocorrências de *a gente* com baixo grau de pessoalização parecem indicar, como no caso das que apresentam o plural exclusivo com *nós* (nós+eles), um movimento do jovem na direção de sentir-se parte de um grupo que, como ele, transita de uma situação de vulnerabilidade social para uma outra, em que a

possibilidade de superação dessa condição se coloca como viável. Essa nova condição é atribuída à experiência no PP.

O jovem egresso, de maneira geral, expressa nos recortes analisados: (1) a relação dele com ele mesmo, como aquele que se olha e se percebe mudado, através de diferenças apresentadas de um antes e um depois da experiência vivida no PP; (2) a relação dele com o PP, como uma relação de aprendiz com um mentor que viabiliza oportunidades de crescimento, desenvolvimento e mudanças pessoais e coletivas.

Para completar o quadro figurativo, resta examinar a instância de interlocução. Como dito anteriormente, a designação como “sujeito” do discurso (*eu, nós, a gente*) só pode ser feita se um *tu* estiver proposto, já que *eu-tu* constituem um par indissociável para a colocação da língua em ato.

Qual o grau de presença de *tu* nos enunciados analisados?

A língua dispõe de diversos procedimentos de manifestação da instância-fim da enunciação, entre eles, além do pronome *tu*, o vocativo, a interrogação, o modo imperativo. No entanto, mesmo quando esses procedimentos não são explicitamente mobilizados, como no caso do *corpus* desta pesquisa, o lugar do interlocutor não é vazio. O *tu* é onipresente, sendo até mesmo motivador da enunciação, interferindo crucialmente no próprio modo de representação da instância de locução. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (s.d., p. 207), “a inscrição do receptor no enunciado é seguramente mais indireta, tênue e aleatória do que a do emissor”. Quanto mais implícitos forem os rastros de sua inscrição no enunciado, tanto mais difícil é limitar seus contornos, que podem ser buscados “na totalidade do material linguístico que constitui o enunciado.”

Kerbrat-Orecchioni (s.d., p. 204) destaca que a reflexão no campo da enunciação costuma centrar-se no enunciador, desconsiderando o papel enunciativo do alocutário³⁴. A autora lembra que, como observa Genette, em certos tipos de texto, uma figura fantasmática – a do “narratário” - determina a atitude de locução. Trazendo essa idéia para o estudo aqui desenvolvido, pode-se dizer que algo desse traço “fantasmático” é constitutivo da instância de interlocução que examino.

Já foi indicado que, na categoria do interlocutor intervém um certo número de eixos distintos, que resumo em dois principais:

- interlocutores propriamente ditos, fisicamente presentes como parceiros na relação de alocução, que grafo em minúsculas: *tu(s)*;
- interlocutores indiretos que, sem estarem integrados na relação de alocução propriamente dita, influem nela de maneira decisiva, que grafo em maiúsculas: *TU(s)*.

Na situação que analiso, a entrevistadora está no primeiro eixo e o Projeto Pescar figura no segundo, com toda a complexidade que o constitui. Essas duas categorias de endereçamento do enunciado não são estanques. O interlocutor direto (real) é duplicado pelos indiretos (virtuais), de tal forma que dirigir-se a um é também dirigir-se ao outro. O locutor institui o PP como uma espécie de “arqui-receptor” imbricado na figura do tu-entrevistador.

O que me autoriza a dizer isso? Mesmo que uma relação de diálogo face-a-face tenha se instituído no momento da pergunta aberta, ninguém ignorava que o contexto maior em que esse diálogo estava inserido era o de uma pesquisa procedente da FPP. Assim, dificilmente a figura institucional não se colocaria como uma das instâncias de direcionamento da fala dos jovens egressos.

³⁴ Fiorin, em verbete para o “Dicionário de Linguística da Enunciação” (2009, p. 48), define alocutário como “aquele que é linguisticamente representado no enunciado como alvo da enunciação”.

Não cabe aqui especular como a mesma pergunta teria sido respondida em uma situação mais natural de interlocução. O que interessa é examinar os enunciados na situação – sempre singular – de sua ocorrência, situação que não é dissociada do quadro figurativo da enunciação que estou examinando.

Como atua essa instância complexa de interlocução no ato de apropriação da língua pelo qual o locutor se inscreve como “sujeito” do discurso? Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 62) analisa as interações verbais, a partir da definição de Labov e Fanschel, como *uma ação que afeta (altera ou mantém) as relações consigo e com o outro numa relação face-a-face*. Na definição de interlocutor, então, é preciso fazer intervir a relação social e afetiva que ele mantém com o locutor. Essa relação se define a partir de alguns parâmetros como o grau de intimidade e as relações hierárquicas.

Embora **na** (a) situação em análise não se configure propriamente como uma relação de poder, hierarquia ou dominação, há certa desigualdade entre o par *eu-tu*. Em entrevistas, de um modo geral, a pergunta é um ato que solicita fortemente uma reação verbal. O entrevistador coloca-se como quem tem autoridade para convocar o entrevistado a responder. Em contrapartida, todo pedido de informação é o reconhecimento de uma falta e de uma superioridade de saber do interrogado sobre o interrogador (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 103).

Nesse ponto, cabe lembrar que o PP prioriza o atendimento de jovens de ambos os sexos, com idade entre 16 e 19 anos, oriundos de famílias cuja renda *per capita* não ultrapassa 1/2 salário mínimo, portanto, com poucas chances de inclusão social. O fato de eles procurarem atendimento demonstra, acima de tudo, uma disposição para mudar sua história e, assim, ressignificar sua experiência no mundo.

Muitas vezes, a ação de redes de atendimento aos que vivem em situação de vulnerabilidade social é meramente paliativa, **destinada** a satisfazer de maneira imediata suas necessidades mais básicas, sem preocupação em propiciar reflexão sobre o vivido. O retorno do PP, cerca de um ano depois do término do curso, para oferecer uma escuta a esses jovens, para acompanhar sua trajetória, pode ter soado

como uma retomada do elo que poderá ancorá-los no processo de deslocamento para a constituição de um novo lugar de enunciação, que facilite ao *eu* reconhecer-se no espaço simbólico e, ao mesmo tempo, indique seus limites em relação ao outro.

Numa comunidade carente de referências básicas, ameaçada pela fome, pela violência, pela doença, esse TU que volta para restabelecer o elo do discurso que pode viabilizar a inserção social, coloca-se como um ponto de referência estabilizador, a partir do qual se inscreve um *eu* (*nós, a gente*), que, sem deixar de reconhecer o passado, se vê com possibilidades de formular projetos para o futuro.

Em resumo, na situação em análise, duas “figuras” enunciativas instauram a relação intersubjetiva necessária à colocação da língua em uso:

- um *eu* cindido entre *antes* e *depois* da vivência no PP, colocada como eixo a partir do qual uma transformação está em vias de se operar; esse *eu* desliza em *nós* e *a gente*, indicando que a prática do PP propicia o sentimento de pertença a um grupo que funciona como garantia de reconhecimento de traços identificatórios, essenciais na passagem adolescente;
- um *tu*, representado no campo da presença pelo entrevistador, duplicado por um TU ausente, espécie de “terceiro ideal” com possibilidades de facilitar o processo de inscrição no laço social.

Essa relação *eu – nós - a gente / tu - TU* mobiliza a língua para a co-construção de *ele*, experiência vivida no Projeto Pescar.

5.3.2 A Co-Construção da Referência

Retomo brevemente considerações sobre a referência, feitas no item 2.1.3, para melhor situar o procedimento da segunda parte da análise, dedicada a investigar de que modo o jovem (re)produz a experiência vivida no PP. Numa primeira leitura, pode-se ter a impressão de que Benveniste considera o pronome *ele*³⁵, por não participar da alocação, como estando fora do âmbito da enunciação, constituindo a dimensão da “objetividade”, oposta à da “subjetividade” na linguagem. *Ele é a não-pessoa*. No entanto, leitores que acompanham o conjunto da reflexão do autor têm demonstrado que, em seu sistema de pensamento, sempre que *eu* toma a palavra manifesta sua condição de homem *e de homem no mundo* (LICHTENBERG, 2001, p. 161). Particularmente em *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste integra o referente à enunciação quando afirma que *a língua se acha empregada para expressar uma certa relação com o mundo* (PLGII, p. 84). Não é de uma relação direta com o mundo que se trata. É de (re)produção da realidade, sempre mediada pela subjetividade, que o autor fala. Cabe lembrar ainda que, em razão do quadro figurativo da enunciação (cf. 5.3.1), *eu* constitui *tu* e, ao mesmo tempo, é por *tu* constituído. Sendo assim, a referência prevê co-referência, *condição de existência do diálogo* (LICHTENBERG, 2001, p. 168).

Com base nessas considerações, este trabalho propõe que o referente (experiência vivida no PP) é co-construído na instância de discurso, num processo que envolve a língua toda, em que se leva em conta a significação da língua, que ao menos em parte é mantida quando o locutor dela se *apropria*, atualizando-a para manifestar seu dizer numa situação particular. Esse processo inclui um complexo de

³⁵ Lichtenberg (2001) entende a *não-pessoa* como indicador referencial e como indicador de subjetividade. Segundo a autora, “Falar é falar de si e da situação, e não há como falar de um sem falar de outro” (2001, p. 160).

representações de valores, uma vez que os sujeitos que co-constroem a referência são nascidos dentro de uma cultura.

É preciso acrescentar ainda que o enunciado, produto da enunciação, expressa uma ideia singular conforme disposição e influência das palavras umas sobre as outras, isto é, a referência exige uma sintaxe, *definida como atividade dos sujeitos com e na língua* (LICHTENBERG, 2004, p. 8).

Para compor a análise, seleciono enunciados em que o jovem egresso, ao falar de sua experiência, predica sobre o Projeto Pescar, nomeando-o como *Projeto Pescar*, apenas como *Projeto*, pelo termo *experiência*, pelo anafórico *ele* ou por elipse.

Na definição de Macambira (2001, p. 143), *predicação é o ato de afirmar alguma coisa sobre outra coisa*. A predição pode ser feita de dois modos principais: (a) por verbo de ligação; (b) por verbos intransitivos e transitivos direto, indireto, direto-indireto³⁶.

Por meio de verbo de ligação, acrescenta-se algo sobre o sujeito gramatical. Os verbos intransitivos não necessitam de complementação por outros signos léxicos, pois, segundo Bechara (2001, p. 415), apresentam significado lexical referente a realidades bem concretas. Os verbos transitivos, por sua vez, necessitam de complementação, que, no caso dos transitivos diretos, pode ser feita diretamente, sem auxílio de preposição. Os transitivos indiretos são regidos por preposição. Moretti (2009) define os bitransitivos como verbos que canonicamente ocorrem com três argumentos em sua estrutura, sendo um externo, o sujeito, e dois internos, o objeto direto e o objeto indireto. Em geral, esses verbos implicam concessão e/ou deslocamento de algo a alguém ou a algum lugar (MORETTI, 2009).

³⁶ Também chamados de bitransitivos.

Nessa etapa da análise, os enunciados selecionados constituem dois conjuntos: no primeiro, a predicação é feita pelo verbo de ligação “ser”; no segundo, a predicação é feita por verbos transitivos diretos e, na grande maioria, por verbos bitransitivos.

Seguem-se 16 enunciados representativos do primeiro grupo:

286 : **Ele foi a minha base profissional.** No projeto aprendi uma profissão.

113 : **Foi uma oportunidade que pude aproveitar bastante, fazer amizades e melhorar os estudos.** O que aprendi aqui vou levar para a vida inteira.

134 : **Foi uma grande oportunidade de crescimento pessoal e uma esperança de conquista do primeiro emprego.**

332 : **Foi uma revolução na minha vida, um aprendizado, o primeiro degrau pra começo na área do mercado.**

621 : **Foi muito importante para mim, gratificante, para conseguir meu emprego.** Melhorou o comprometimento, vocabulário adequado para entrevistas de emprego e no dia-a-dia. Serviu de bússola para chegar ao mercado de trabalho, me dando a direção certa.

756 : Representou muito como aprendizado, se manter em um emprego bom. Representou meu bem-estar hoje com minha família, colegas de aula e de trabalho. Pra mim, **foi a melhor coisa na minha vida.**

650 : **Foi uma família,** uma união em grupo. Aprendi a respeitar a opinião das pessoas e aprendi a ter mais responsabilidade.

421 : Acho que **foi a melhor coisa que aconteceu para mim.** Agradecimento pela oportunidade dada. **Foi minha segunda família.**

161 : Absorvi muita coisa boa, legal, produtividade, relacionamento muito melhor com as pessoas. **Foi uma família onde todos eram um só.**

27 : Aprendi a lidar com as pessoas, aprendi a ouvir e respeitar outras pessoas e opiniões. **Foi uma ótima experiência.**

129 : **Foi uma experiência única** que abriu mais a mente para o mundo pessoal e o mercado de trabalho.

364 : **Foi tanta coisa. Aprendizado com etiqueta, conversar com as pessoas, relacionamento interpessoal, mais segurança comigo e com as demais coisas.**

157 : **Foi muito mais que uma oportunidade de emprego, foi uma lição de vida. Mais que um aprendizado, foi um diferencial na nossa vida.**

416 : Foi um significado grande: eu tinha vergonha de tudo, até de sair de casa, **foi uma mudança**, hoje eu já consigo conversar com as pessoas.

410 : **Foi uma mudança** muito grande na minha vida. Aprendi a me comunicar melhor.

633 : **Foi uma mudança**, eu não sabia em que área eu iria seguir, me orientou a área profissional que eu iria seguir. Foi trabalhado bastante a responsabilidade, o lado pessoal, caráter.

Início chamando a atenção para a o fato de que em todas essas construções o verbo *ser* está no pretérito perfeito simples, sinal linguístico segundo o qual o que é dito deve ser entendido como relato.

Benveniste (PLGI, p. 281) afirma que quando o locutor se apropria da língua institui um *sistema de referências internas cuja chave é eu*. O caráter sistemático da língua leva à propagação dos indicadores de subjetividade a *todos os elementos susceptíveis de aí “concordar”³⁷ formalmente*. Esse raciocínio conduz o autor a afirmar que a “forma verbal” é solidária da instância individual de discurso, pois é *sempre e necessariamente atualizada pelo ato de discurso e em dependência desse ato* (PLGI, p. 281). Para Benveniste, todas as variações do paradigma verbal – aspecto, gênero, pessoa e, particularmente, o tempo – dependem da enunciação.

De uma ou de outra maneira, uma língua distingue “tempos”; quer seja um passado e um futuro, separados por um “presente”, como em francês e português; ou um presente-passado oposto a um futuro, ou um presente-futuro distinto de um passado, como em diversas línguas ameríndias. Na visão de Benveniste, os tempos são delimitados em relação a uma referência ao “presente”. O presente marca a coincidência do acontecimento descrito com a instância de discurso que o descreve;

³⁷ Grifo do autor.

não se refere, pois, a uma cronologia “objetiva”, mas é determinado cada vez pelo locutor em cada uma das instâncias de discurso referidas. Assim, a marca temporal do presente só pode ser interior ao discurso. *Da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. O presente é propriamente a origem do tempo* (BENVENISTE, PLG II, p. 85).

O pretérito perfeito simples marca uma relação de anterioridade entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente (FIORIN, 1996, p. 152). Nos enunciados em análise, o momento de referência presente é o *agora* em que se dá a entrevista, cerca de um ano depois da experiência vivida no PP. Em relação a esse *agora*, o momento dos acontecimentos (a experiência no PP) é anterior.

O pretérito perfeito simples diferencia-se dos demais pretéritos por seu valor aspectual de *limitado, acabado, pontual, dinâmico* (FIORIN, 1996, p. 155). Seu uso orienta o olhar do interlocutor para um mundo que o locutor já apreendeu. O fato (re)produzido dessa forma ocupa uma posição na linha de tempo e é mostrado como um ponto fechado, que não revela a distribuição da fração de tempo nele contida³⁸. A falta de referência explícita à constituição temporal de uma experiência confere-lhe um caráter permanente em relação ao ponto dêitico da enunciação, o presente.

A representação do acontecimento passado a partir do traço [+ pontual] / [+ acabado], a meu ver, é manifestação da subjetividade na linguagem³⁹. A ocorrência expressiva de enunciados com essa configuração pode indicar que a ação do PP é

³⁸ O que não acontece com o pretérito imperfeito, que admite as seguintes subdivisões quanto a sua temporalidade externa: *pode referir o fato como em curso; pode referir uma das fases constitutivas da temporalidade interna do fato (inicial, intermediária ou final); ou referir o fato como um estado resultante de um processo anterior* (COSTA, 1990, p. 33).

³⁹ Essa afirmação encontra apoio em Flores (1999), que propõe o estudo do aspecto de um ponto de vista enunciativo, considerando-o como indicador de subjetividade na linguagem, a exemplo do tempo, do modo e da pessoa.

tomada pelo jovem egresso como tendo produzido um efeito duradouro, incorporando-se a sua experiência.

Passo a observar, a seguir, no encadeamento sintagmático, a categorização dessa experiência, expressa pelo segundo constituinte do grupo verbal das construções com verbos de ligação, o predicativo.

Predicativo é o termo que acrescenta algo ao sujeito ou ao objeto direto, especialmente mediante um verbo de ligação (MACAMBIRA, 2001, p. 199). No conjunto de enunciados em análise, o acréscimo é feito ao sujeito gramatical (a experiência no PP e suas variações) pela mediação do verbo *ser* no pretérito perfeito simples. Sob o aspecto mórfico, o predicativo, nesses enunciados, é constituído por substantivos, acompanhados, na maior parte dos casos, por modificadores como “grande”, “melhor”, “ótima”, “única”, entre outros. Somente no enunciado 621 o predicativo é constituído por adjetivo (“importante”). A expressão “tanta coisa”, em 364 que, a princípio, parece genérica, é explicitada a seguir como “aprendizado com etiqueta, conversar com as pessoas, relacionamento interpessoal, mais segurança comigo e com as demais coisas”.

É interessante destacar que o predicativo que acrescenta algo ao sujeito gramatical (experiência no PP) implica sempre *eu* (aluno egresso), quer de modo direto, através de dêiticos como “minha”, “mim”, “pessoal”, “nossa”, quer de modo indireto, casos em que a marca do *eu* está elíptica (650,161, 27,129, 364). O atributo reconhecido ao PP, nesses enunciados, é o que retorna a *eu* como benefício.

Do ponto de vista semântico, o predicativo, nos exemplos em análise, não só acrescenta algo ao sujeito gramatical, mas o identifica. Pode-se afirmar, então, que o jovem egresso representa o PP como oportunizador/viabilizador de uma prática que produz efeito positivo em aspectos bem abrangentes de sua vida.

Nos enunciados 421, 756 e 157⁴⁰, os jovens colocam o PP em algum tipo de comparação. *A comparação estabelece relação entre o que são ou mostram ser dois ou mais objetos/pessoas, estabelecendo igualdade, superioridade, inferioridade* (TEIXEIRA; CHAMORRO, 2004, p. 98).

Em 421 e 756, o superlativo absoluto indica que a experiência no PP é representada como superior a qualquer outra vivida pelo jovem entrevistado.

Em 157, os atributos “lição de vida” e “diferencial na nossa vida” são alçados a uma importância maior do que “oportunidade de emprego” e “aprendizado”. Para o jovem, o PP extrapola a função de possibilitador de aprendizagem destinada à obtenção de emprego, assumindo um lugar de facilitador do acesso à “vida” de um modo geral.

Essa visão ampliada da ação do PP é mencionada, sob outra forma, em 161⁴¹, 421 e 650⁴², enunciados em que ocorre a identificação PP/família. Apesar da crise profunda por que passa hoje a família (pais separados, famílias monoparentais, dificuldades crescentes para educar os filhos), ela é ainda vista como um lugar onde *ficar, repousar e ser compreendido* (JULIEN, 2000). Ao ser identificado com família, o PP toma o lugar de um *terceiro* social, colocado na posição de autoridade reconhecida para fazer a transmissão à geração que se prepara para o ingresso no “mundo adulto”.

⁴⁰ 421 : Acho que **foi a melhor coisa que aconteceu para mim**. Agradecimento pela oportunidade dada. **Foi minha segunda família**. 756 : Representou muito como aprendizado, se manter em um emprego bom. Representou meu bem-estar hoje com minha família, colegas de aula e de trabalho. Pra mim, **foi a melhor coisa na minha vida**. 157 : **Foi muito mais que uma oportunidade de emprego, foi uma lição de vida. Mais que um aprendizado, foi um diferencial na nossa vida**.

⁴¹ 161 : Absorvi muita coisa boa, legal, produtividade, relacionamento muito melhor com as pessoas. **Foi uma família onde todos eram um só**.

⁴² 650 : **Foi uma família**, uma união em grupo. Aprendi a respeitar a opinião das pessoas e aprendi a ter mais responsabilidade.

Destaco ainda que o verbo “ser”, na visão de Borba (1990, p. 1231), *compõe predicativo estativo de inerência, ou seja, o predicativo se refere ao sujeito como um de seus traços essenciais.*

Benveniste (PLG I, p. 205), por sua vez, afirma que o sentido do verbo “ser” é *ter existência, ser em “realidade”, e essa “existência” e essa “realidade” se definem como o que é autêntico, consistente, verdadeiro.* O verbo “ser” estabelece uma relação intrínseca de identidade entre os dois termos que une, é o *estado consubstancial.* “Ser” é o estado do “sendo”, daquele que é alguma coisa (BENVENISTE, PLG I, p. 217).

Tomando o que ambos os autores colocam, pode-se concluir que os enunciados com verbo *ser*, presentes no discurso dos jovens egressos, dão caráter de essencialidade aos atributos conferidos ao referente, que se associa ao caráter permanente atribuído a essa experiência pelo aspecto [+ acabado] típico do pretérito perfeito.

O segundo conjunto de enunciados é selecionado a partir de verbos transitivos pelos quais o jovem egresso predica sobre o PP. Essa seleção é feita com base no número de ocorrências de verbos no *corpus*. Conforme levantamento quantitativo feito com auxílio do software SPHINX, os verbos *ajudar, ensinar, mudar* e *melhorar* ocorrem de forma expressiva. Dessas ocorrências, são analisadas, a seguir, cinco de cada verbo destacado.

AJUDAR

613 : Representou muito, porque além dos ensinamentos obtidos no curso, ele me aprimorou em relação a minha maturidade, no meu relacionamento com as pessoas, na área profissional e **me ajudou a conseguir um estágio**, onde ainda permaneço.

632 : Representou o meu jeito, como eu era e como sou agora: eu não falava muito, não conversava com as pessoas. **Ajudou a ser mais responsável, acordar cedo, ir ao colégio à noite.**

704 : **Ajudou a me soltar mais, conviver mais.** Aprendi muita coisa na área da comunicação.

224 : **Ajudou muito a crescer mentalmente, a ter perseverança. Me ajudou muito nas palestras, a ter objetivo na vida e a não pensar só no hoje. Ter uma formação para não ficar para trás.**

245 : Foi uma oportunidade que me trouxe conhecimento e experiências para entrar no mercado de trabalho. **Me ajudou a conhecer a mim mesma. Me ajudou a desenvolver minhas habilidades pessoais.**

ENSINAR

768 : **Me ensinou a lutar por meus objetivos.** Contribuiu para minha postura pessoal e profissional, maturidade.

747 : **Ensinou a aceitar as pessoas como elas são. Dar valor para as coisas.**

424 : **Ensinou a superar os desafios e compreender o mercado de trabalho.**

242 : Representou a minha vida. **Sem o Projeto Pescar hoje eu não saberia o que estaria fazendo.** O meu modo de pensar e agir mudou muito, passei a compreender as coisas da vida e do trabalho, **me ensinou a ser mais perseverante naquilo que quero, correr atrás.**

660: Muita ajuda. **Me ensinou a me relacionar melhor com as pessoas, a ter mais responsabilidade, ensinou como me apresentar numa entrevista.**

MUDAR

590 : **Mudou muito minha vida. Aprendi a conversar com as pessoas e a olhar no olho.**

450 : **Uma mudança enorme: mudou o jeito de pensar, de sonhar e querer ser alguém.**

544 : **Mudou muito o meu jeito de ver o mundo, de pensar e de agir.**

505 : Criei bastante responsabilidade, **mudou a maneira de pensar, amadureci.**

442 : **Mudou bastante e mais ainda na parte de comunicação, antes eu não conseguia me expressar tão bem.**

MELHORAR

652 : **Melhorou muito a minha vida, minha auto-estima.**

238 : Muita coisa. **Melhorou a educação, o jeito de ser, o modo de visão das coisas melhorou. Antes eu não sabia o que era ser voluntário.** Lá no curso era necessário interagir, fizemos teatro no Instituto de apoio do Câncer Infantil. Nunca pensei que fosse capaz de fazer uma coisa dessas, voluntariado.

624 : Fase boa de aprendizado, **melhorou a cidadania, minha responsabilidade,** abriu o caminho para o mundo do trabalho.

558 : **Melhorou meu comportamento, pensamento,** mudou muita coisa: relacionamentos com as pessoas, mais segurança.

165 : Ofereceu suporte familiar, estrutura psicológica, conseguiu emprego, **melhorou o relacionamento com a família. “O importante não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida”⁴³.**

Esses verbos, nos enunciados selecionados, indicam *ação-processo*, de acordo com classificação proposta por Borba (1990). Os verbos de *ação-processo* têm como característica principal a presença de um complemento *afetado*. Esse afetamento, de natureza semântica, implica na experimentação por parte do complemento (objeto direto ou indireto) de uma alteração física ou psicológica (SPERANÇA; IGNÁCIO, 2009). Nas palavras de Chafe (1979)⁴⁴, tais verbos apontam para um FAZER por parte do sujeito e para um ACONTECER em relação ao complemento. São verbos que implicam duas instâncias: uma que age, outra que se beneficia da ação.

O verbo *ajudar* significa *auxiliar, tornar mais fácil*, quando apresenta sujeito agente/causativo e dois complementos – um, apagável, beneficiário e outro,

⁴³ Citação de *O Menestrel*, monólogo de Shakespeare, trabalhado em atividade desenvolvida durante o curso.

⁴⁴ Citado em Sperança e Ignácio (2009).

apagável, da forma *a* + oração infinitiva ou *em* + nome (BORBA, 1990, p. 73). Borba entende por sujeito-agente o que por si mesmo desencadeia uma atividade, isto é, o que realiza ou instiga a ação expressa pelo verbo; por sujeito-causativo, o que provoca um efeito ou é o responsável pela realização do estado de coisas indicado no verbo.

Nos enunciados com o verbo *ajudar*, acima destacados, o nome próprio *Projeto Pescar*, apagado, é sujeito agente/causativo. A forma pronominal *me* (pertencente ao paradigma do *eu*), explícita ou apagada, é objeto direto de *ajudar*. Na descrição de Borba, *me* é o complemento beneficiário da ação descrita pelo verbo *ajudar*, que, na situação analisada, refere o aluno egresso.

O segundo complemento (objeto indireto) de *ajudar*, em cada ocorrência, é:

- a conseguir um estágio
- a ser mais responsável, acordar cedo, ir ao colégio à noite
- a me soltar mais, conviver mais
- a crescer mentalmente, a ter perseverança
- nas palestras
- a ter objetivo na vida e a não pensar só no hoje. Ter uma formação para não ficar para trás.
- a conhecer a mim mesma
- a desenvolver minhas habilidades pessoais.

Tem-se o Projeto Pescar representado como um prestador de ajuda/facilitador de desenvolvimento no âmbito da formação profissional e no de atitudes que favorecem convívio social. Nessa representação, estão contemplados os três eixos do programa de aprendizagem da FPP (cf. Quadro 5, item 2.2 (3.2): o saber ser (atitudes); o saber fazer (habilidades); e o conhecer (bases e conceitos).

O verbo *ensinar* nas ocorrências selecionadas para análise tem também sujeito agente/causativo e dois complementos, apagáveis, um expresso por nome animado e outro, da forma *a* + oração infinitiva.

O sujeito agente/causativo de *ensinar* é PP, apagado, e um dos complementos é *me*, dêitico do paradigma do *eu*, no caso, o aluno egresso. O segundo complemento é a oração infinitiva pela qual o aluno egresso indica a natureza da ação de *ensinar* sobre ele. Essa ação é representada pelos complementos:

- a lutar por meus objetivos
- a aceitar as pessoas como elas são
- a dar valor para as coisas
- a superar os desafios
- a compreender o mercado de trabalho
- a ser mais perseverante
- [a] correr atrás
- a me relacionar melhor com as pessoas
- a ter mais responsabilidade
- como me apresentar numa entrevista

O PP é representado, nesses enunciados, no papel de um instrutor/indicador de caminho no eixo de conhecimento de bases conceituais para viver em sociedade (aceitar as pessoas como elas são; me relacionar melhor com as pessoas) e para inserção no âmbito profissional (compreender o mercado de trabalho); no eixo do saber ser que envolve posturas e atitudes (lutar por meus objetivos, superar os desafios, dar valor para as coisas, ser mais perseverante, ter mais responsabilidade).

O verbo *mudar* na terminologia de Macambira (2001) é transitivo direto. Para Borba (1990), com sujeito agente/causativo e complemento expresso por nome abstrato, significa *alterar, dar outra direção a*. Esse verbo pressupõe uma alteração de um estado ou situação anterior para um outro estado ou situação. Nos casos em análise, o sujeito agente/causativo (PP) é o responsável por modificações que ocorrem nos complementos:

- minha vida
- [meu] jeito de pensar, de sonhar e querer ser alguém
- [meu] jeito de ver o mundo de pensar e de agir
- [minha] maneira de pensar
- na parte da comunicação, antes eu não conseguia me expressar tão bem (que poder ser parafraseado por: [minha] maneira de comunicação).

Em todas as ocorrências, os dêiticos *meu/minha* indicam que a mudança provocada por PP incide sobre *eu*-aluno egresso.

Confirma-se aqui o que a primeira parte da análise mostra: a representação de um *eu*-cindido entre *antes* e *depois* da experiência vivida no PP, vista como facilitadora/oportunizadora de modificações no eixo do *saber ser*, que envolve atitudes e competências para o desenvolvimento pessoal.

O verbo *melhorar*, nas ocorrências em estudo, é transitivo direto. Borba (1990, p. 910) considera que, com sujeito agente/causativo e com complemento, apagável, expresso por nome, significa *tornar melhor ou superior*.

São os seguintes os complementos do verbo *melhorar* nos enunciados destacados para análise:

- minha vida
- minha auto-estima
- muita coisa. (...) a educação, o jeito de ser, o modo de visão das coisas
- a cidadania
- minha responsabilidade
- meu comportamento, pensamento
- o relacionamento com a família

Observa-se aqui também a presença dos dêiticos *meu/minha*, indicadores de que o PP promove uma prática cujo efeito positivo se dá no *eu*-aluno egresso.

Não se pode deixar de observar também que esse verbo, assim como *mudar*, pressupõe alteração de um estado ou situação para um outro estado ou situação. No caso de *melhorar*, uma comparação de superioridade está implícita, comparação essa entre dois estados experienciados por *eu*, um *antes* e outro *depois* do PP, atribuindo-se ao *depois* um *status* superior. Esse *status* superior alcançado pela experiência no Projeto diz respeito a aspectos fortemente relacionados ao eixo do saber ser.

Em síntese, o segundo conjunto de enunciados é constituído pelos verbos bitransitivos *ajudar* e *ensinar* e pelos transitivos diretos *mudar* e *melhorar*. Os bitransitivos implicam, em seu complemento, um agente de um fazer que tem repercussão em alguém. Através deles, a ação pedagógica do PP é representada como responsável pelo desenvolvimento do jovem egresso no âmbito do saber fazer, mas, de modo especial, no âmbito do saber ser.

A ênfase dada a aspectos como “ter responsabilidade”, “me relacionar com as pessoas”, conviver mais”, “conhecer a mim mesma”, “ter perseverança”, mostra que os jovens (re)produzem a vivência no PP como suporte que permite a passagem de um lugar a outro, no caso, uma dupla passagem: da infância à vida adulta; da condição de vulnerabilidade à inserção no mundo da escolarização e do trabalho.

O PP, nesses enunciados, é representado como tendo uma autoridade reconhecida, o que é fundamental para a articulação de experiências singulares, construídas na dialética *eu-outro*, com base nas quais o convívio social pode ser viabilizado.

Já os verbos transitivos diretos *mudar* e *melhorar* implicam um complemento, no qual, na maior parte das ocorrências, os dêiticos do paradigma do *eu* (meu, minha) estão incluídos. De um outro modo, configura-se a representação do PP como responsável por possibilitar a ressignificação de valores e posturas, por desenvolver a segurança, a confiança, o fortalecimento da auto-estima, elementos necessários ao processo de inclusão social.

Em razão dos limites de uma dissertação, não me prolongarei mais no exercício de análise. Confesso que delimitar esse processo me foi bastante difícil, tendo em vista a riqueza do material e as possibilidades de interpretação que ele apresenta. Apesar de só ter levado em conta a resposta dada a uma questão, anotada pelo entrevistador, em razão do grande número de jovens que participaram da pesquisa, o *corpus* resultou bastante extenso. Recortes foram necessários para viabilizar a análise, o que, certamente, restringe seu alcance. No entanto, creio ser possível, com os resultados aqui apresentados, desencadear novos investimentos em torno do tema desta pesquisa.

6 AFINAL, QUANDO ENSINAR É INTEGRAR?

Na saída de casa, o que está para ser deixado para traz é o enredo original e o próprio personagem vivido pelo adolescente até o momento. O que levar de casa é enigmático, pois sempre há a possibilidade de retroagir e encontrar novamente o que se queria esquecer. Ocupar um novo território é estabelecer novas relações com o próprio corpo e é animar a memória com este caráter ficcional entre o “não ser” e o “haver sido”. Por isso, não se trata da questão “todos na escola” ou “todos retornando à família”. Os adolescentes nos ensinam que é preciso, antes de mais nada, escutá-los e permitirmo-nos estar também em passagem (BECKER, 2002, p.100).

Este trabalho busca em Benveniste uma via de análise de um “dado social” – a experiência vivida no Projeto Pescar por jovens em situação de vulnerabilidade social – numa perspectiva translinguística. Para tanto, propõe uma interpretação da teoria benvenistiana que ultrapassa o âmbito intralingüístico, onde, em geral, ela é situada.

Do ponto de vista teórico, a contribuição trazida é a reunião de elementos para atestar que o projeto de análise translinguística, anunciado no final de *Semiologia da língua* (PLG II), a partir do qual a teoria de Benveniste se abre para o campo aplicado, já se encontra delineado ao longo de textos anteriores a 1969, momento em que o autor anuncia essa *semiologia de segunda geração*.

A partir desse percurso, concluo que a análise metassemântica, pressuposta pela translinguística, leva em conta a indissociável relação entre intersubjetividade e linguagem, reconhecendo que o sujeito nasce na cultura e aprende, com a linguagem, a agir no mundo. Sendo assim, a metassemântica prevê um processo de *compreensão global*. Levá-la, então, em consideração é entender que o enunciado é tecido de língua, isto é, de elementos organizados em um sistema socialmente compartilhado, que, uma vez atualizado por um locutor, integra dados da situação sociocultural em que ocorre o ato de enunciação.

Do ponto de vista metodológico, busco integrar as dimensões intralingüística e translinguística de modo a promover uma *compreensão global* capaz de atender o propósito maior da pesquisa: mostrar como o jovem egresso (re)produz a experiência vivida no Projeto Pescar.

A análise é organizada em torno do pressuposto de que a relação *eu-tu* mobiliza a língua para falar de *ele*, que, por ser atualizado por *eu-tu*, é também um indicador de subjetividade. Assim, o relato da experiência vivida no PP não pode ser entendido como coincidente com a realidade, mas como constituindo uma (re)produção dessa realidade, intermediada pela relação intersubjetiva pressuposta no ato de enunciação.

Para o aspecto semiótico da análise intralingüística, recorro a autores como Macambira (2001) e Borba (1990), que, embora sob bases diferentes, realizam descrições daquilo que se configura como sistêmico na língua. Para o aspecto semântico, busco observar sentidos promovidos pelo locutor, no *aqui-e-agora* do processo enunciativo, num agenciamento sintagmático que é seu.

A análise metassemântica leva em conta elementos da situação que gerou o fato enunciativo em estudo, isto é, aproxima os resultados da análise intralingüística de aspectos relacionados à proposta pedagógica do PP e a traços característicos dos jovens envolvidos na pesquisa.

Vale lembrar que o jovem chega ao Projeto com inúmeras e distintas carências devido a sua realidade social e, durante sua vivência, é exposto a diferentes intervenções de voluntários educadores e, principalmente, de seu orientador, no que tange a um conjunto complexo de representações de valores socioculturais, repassados através das relações ali estabelecidas, que, dirigirão seu comportamento em todas as formas da sua atividade.

O que depreendo do processo de *compreensão global* é que a dupla vulnerabilidade (adolescência e risco social) da qual provém o jovem aprendiz do Projeto é vista como em vias de ser superada em razão da experiência aí vivida. Esse aspecto coloca a instituição educadora num *lugar de construção de um novo mito de origem* (BECKER, 2001, p. 53). O Projeto apresenta-se para o jovem adolescente como mediador de sua inserção no social, uma vez que, ao orientá-lo para o mundo do trabalho, provoca mudanças de cunho pessoal, operando a passagem do estatuto familiar para o social, do privado para o público, do infantil para o adulto, da situação de vulnerabilidade para o acesso à sociabilidade. A proposta educacional sobre a qual se montou esta dissertação parece priorizar a percepção do desenvolvimento do *eu*, dando atenção às suas diferenças e peculiaridades.

Segundo Becker (2001, p. 85), em toda a situação de aprendizagem, o objeto do conhecimento não interessa a não ser na medida em que é desejado pelo outro, ou seja, a aprendizagem só ocorre quando encarada a partir de uma experiência subjetiva. É dessa forma que o PP se coloca para o jovem, como um lugar que lhe permite entender e resgatar sua história, perceber a importância de superar a realidade social conhecida, de transformá-la e recriá-la de forma singular, a partir de suas próprias possibilidades.

Se, por alguma razão, a ancoragem familiar sucumbe, as redes de atendimento têm a difícil tarefa de contribuir para que os jovens assumam seu lugar nos vínculos, integrem-se a um projeto comum de transformação da realidade desfavorável em que se encontram. É nessa posição de base articuladora que os egressos situam o PP.

A violência advém de certa ruptura com a linguagem, afirma Oliveira (2004, p. 117). Daí a importância de abrir espaço para que a palavra se coloque como substituta da arma e da droga. Projetos pedagógicos, sociais, culturais, desportivos representam uma esperança no sentido da reterritorialização daqueles que se encontram privados de condições para o convívio social.

A valorização da escuta ao jovem atendido parece um importante elemento a ser considerado pelas políticas sociais que buscam de forma cada vez mais dinâmica meios de inserir socioprofissionalmente jovens oriundos de famílias menos favorecidas. A forma como os jovens egressos (re)produzem a experiência vivida no Projeto Pescar indica a aceitação do PP, da Instituição/empresa em que ele se desenvolve e das pessoas que ministram a proposta de ensino não-formal como modelos de conduta e de oportunidade futura.

Enfim, algo está posto: oferecer escuta a quem parece estar se desenvolvendo em espaços “surdos” mostra-se como uma alternativa transformadora, capaz de recolocar esses jovens no caminho da inserção no convívio social.

Há que se continuar refletindo sobre como tornar mais eficazes as práticas desses espaços não-formais de formação.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. *Adolescência Normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- ABREU, Geisa Cássia Romani de. *A subjetividade na atividade de trabalho de operadores de uma indústria petroquímica do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos, 2008, orientadora: Prof^a. Dr^a. Terezinha Marlene Lopes Teixeira.
- ADAM, Jean-Michel. *A lingüística*. Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Parábola, 2004.
- ARESI, Fábio; FLORES, Valdir do Nascimento. O funcionamento enunciativo do par pergunta-resposta em situação de clínica de distúrbio da linguagem. *Calidoscópio*. V. 07, n. 2, set.-dez., 2008.
- BARROS, Simone de Lima Silveira. *Diálogo entre escola e mídia jornalística: uma análise metassemântica de programa de mídia direcionado ao ensino*. Dissertação de Mestrado desenvolvida no programa de pós-graduação em Análises Textuais e Discursivas. Porto Alegre: UFRGS, 2008, orientador: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BECKER, Ângela Lângaro. *Adolescência e Instituições: a mimesis como transmissão possível*. Dissertação de Mestrado desenvolvida no programa de Pós-Graduação em psicologia social e institucional. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística Geral I*. Campinas, São Paulo: Pontes, PLG I.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística Geral II*. Campinas, São Paulo: Pontes, PLG II.
- BEZERRA JR., Benilton. Eu não havia matado ninguém ainda. Reflexões sobre agressividade e violência. In. *Masculinidade em crise*. Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre: APPOA, 2005. P. 257-270.

BORBA, Francisco da Silva (org.). Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1990.

BORGES, Paulo R.S. A pessoalização do pronome a gente sob a perspectiva da teoria da enunciação de Émile Benveniste. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: v.39, n. 4, p.163-172, dez., 2004.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CHAMORRO, Deise Marques. *Por que o adolescente não “fica”?* Trabalho de Conclusão do Curso de Letras, UNISINOS, 2004, orientadora: Prof^a. Dr^a Terezinha Marlene Lopes Teixeira.

CONTE, Marta. Políticas públicas: a adolescência e as drogas. In: *Adolescência: um problema de fronteiras*. Comissão de Periódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (org.). Porto Alegre: APPOA, 2004, p. 137-147.

COSTA, Jurandir Freire. Playdoier pelos irmãos. In.: KEHL, Maria Rita (org.). *Função Fraternal*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 7-30.

COSTA, Sônia Bastos Borba. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 1990.

COUTINHO, Luciana Gageiro. Adolescência e trauma: a questão do “agir” adolescente na contemporaneidade. In: *Adolescência: um problema de fronteiras*. Comissão de Periódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (org.). Porto Alegre: APPOA, 2004. p. 103-115.

DIEESE – CESIT, UNICAMP. Projeto de qualificação social para atuação de sujeitos ou grupos sociais na negociação coletiva e na gestão de políticas públicas. Subprojeto 3 e 4: Indicadores de Trabalho Decente e vulnerabilidade. Produto 1. Mimeo, 2007.

DIEESE – CESIT, UNICAMP. Projeto de qualificação social para atuação de sujeitos ou grupos sociais na negociação coletiva e na gestão de políticas públicas. Subprojeto 4: Anuário dos trabalhadores 2006 com série histórica: informações regulares para o diálogo social. Mimeo, 2007.

DUFOUR, D-R. *Os mistérios da trindade*. - Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*. As categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.

FLORES, Valdir. *Linguística e Psicanálise: princípios de uma semântica da enunciação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

_____. Para um estudo enunciativo da categoria aspecto nos verbos do português do Brasil. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. V. 34, n. 2, p. 91-126. Junho, 1999.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, v. 1, 2005.

FLORES, Valdir do Nascimento, et al. *Enunciação e Gramática*. São Paulo: Contexto, 2008.

FLORES, V. N. Sujeito da enunciação e, ou sujeito do enunciado? exterioridade e interioridade teórica no campo da linguística da enunciação. In: MATZENAUER, C.L.B. et. al. *Estudos da linguagem*. VII Círculo de Estudos Linguísticos do sul. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 87-104.

JULIEN, Philippe. *Abandonarás teu pai e tua mãe*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de La CEPAL*, Santiago do Chile, nº75, p.171-189. dec.2001.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Tradução para o espanhol: Gladys Anfora e Emma Gregores. Buenos Aires: Hachette, s.d.

_____. *Os atos de linguagem no discurso*. Teoria e funcionamento. Tradução de Fernando Afonso de Almeida e Irene Ernest Dias. Niterói: EDUFF, 2005.

_____. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOWARICK, Lúcio. Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. *Estados Unidos, França e Brasil*. RBCS. Vol. 18, nº 51, fevereiro, 2003.

KUHN, Tanara Zingano. *Princípios de análise enunciativa de fatos de língua*. Dissertação de Mestrado desenvolvida no programa de pós-graduação em Análises Textuais e Discursivas. Porto Alegre: UFRGS, 2008, orientador: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores.

LICHTENBERG, Sônia. *Usos de indefinidos do português: uma abordagem enunciativa*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2001. Orientador: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores.

_____. *Sintaxe da enunciação: noção mediadora para o reconhecimento de uma linguística da enunciação*. Tese de Doutorado desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Porto Alegre: UFRGS, 2006, orientador: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores.

MACAMBIRA, José Rebouças. *A estrutura morfo-sintática do português*. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2001.

MATHEUS, Thiago Corbisier. *Ideais na adolescência: 'falta' de perspectivas na virada do século*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

MORETTI, Fabiana Cristina Baldim Lopes. VERBOS BITRANSITIVOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: ALTERNÂNCIA DA ESTRUTURA ARGUMENTAL . In: SEMINÁRIO DO GEL, 57., 2009, *Programação...* Ribeirão Preto (SP): GEL, 2009. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/?resumo=5636-09>>. Acesso em: 21.Jan.2010.

NORMAND, Claudine. Os termos da enunciação em Benveniste. In: OLIVEIRA, Sérgio Lopes; PARLATO, Érika Maria; RABELLO, Silvana (orgs.) *O falar da linguagem*. São Paulo: Lovise, 1996.

OLIVEIRA, Luis Fernando Lofrano de. A injúria adolescente. In. *Adolescência um problema de fronteiras*. Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (org). Porto Alegre: APPOA, 2004. P.116-126.

ONO, A. Énonciation et subjectivité. In: _____. *La notion d'énonciation chez Émile Benveniste*. Limoges: Lambert-Lucas, 2007. p. 137-173.

POSSENTI, S. O que significa "o sentido depende da enunciação?". In: BRAIT, B. (org.) *Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes; São Paulo: Fapesp, 2001, p. 187-199.

RASSIAL, Jean-Jacques. *A passagem adolescente: da família ao laço social*. - 1. ED. - Porto Alegre: Artes & Ofícios, 1997.

_____. *O adolescente e o psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

RIEGEL, M. et al. *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância, exclusão social e educação como utopia realizável*. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, p. 265-283, Abril, 2002.

SCHWINN, Cristina Cardoso. Unidade Projeto Pescar: estrutura e funcionamento. V.5. Porto Alegre: Fundação Projeto Pescar, 2006.

SPERANÇA, Ana Carolina; IGNÁCIO, Sebastião Expedito. Complementos afetados como característica dos verbos de ação-processo. *ESTUDOS LINGUÍSTICOS*. São Paulo, 38 (1): 285-294 jan.-abr. 2009

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

SILVA, Silvana. *Enunciação e sintaxe: uma abordagem das preposições do português*. Dissertação de Mestrado desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Teorias do Texto e do Discurso, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2004, orientador: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores.

SZINVELSKI, Valkiria Marks (2008). *Para além do muro: uma análise enunciativa da atribuição de referência em cartas de CFA*. Dissertação de Mestrado desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos, 2008, orientadora: Prof^a. Dr^a. Terezinha Marlene Lopes Teixeira.

TEIXEIRA, Marlene. Projeto de Pesquisa: *O adolescente em situação de primeiro emprego: da produção da experiência à elaboração subjetiva*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

_____. *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____. A abertura do campo da enunciação ao diálogo interdisciplinar. *Estudos da Linguagem*, VII Círculo de estudos linguísticos do Sul. Matzenauer, C.L.B. et al (Org). Pelotas: EDUCAT, 2008.

TEIXEIRA, Marlene; CHAMORRO, Deise Marques. Adolescente e primeiro emprego: da produção da experiência à estruturação subjetiva. *Alfa- Revista de Linguística*, Araraquara: São Paulo, v. 29, n. 2, p. 89-108, 2005.

VIER, Sabrina. *Da singularidade na linguagem*. Um estudo enunciativo em canções de Chico Buarque. Dissertação de Mestrado desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos, 2008, orientadora: Prof^a. Dr^a. Terezinha Marlene Lopes Teixeira.