

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Programa de Pós-Graduação em Letras

Dissertação de Mestrado

LEITURA DE CRÔNICAS NARRATIVAS: UM ESTUDO ENUNCIATIVO DO TEMPO

MILENE LIS SILVEIRA LOPES



MILENE LIS SILVEIRA LOPES

**LEITURA DE CRÔNICAS NARRATIVAS: UM ESTUDO ENUNCIATIVO DO
TEMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo. Linha de pesquisa: Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Toldo.

Passo Fundo

2025

L864l Lopes, Milene Lis Silveira

Leitura de crônicas narrativas [recurso eletrônico] :um estudo enunciativo do tempo / Milene Lis Silveira Lopes. – 2025.

5.2 MB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2025.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Leitura.
3. Aprendizagem significativa. 4. Benveniste, Émile, 1902-1976 - Análise do discurso. I. Oudeste, Claudia Stumpf Toldo, orientadora. II. Título.

CDU: 801

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“Leitura de Crônicas Narrativas: Um Estudo Enunciativo do Tempo”

Elaborada por

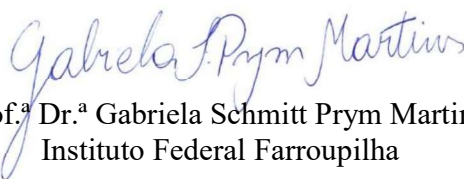
Milene Lis Silveira Lopes

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

Aprovada em: 04 de abril de 2025.
Pela Comissão Examinadora



Prof.ª Dr.ª Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Presidente da Banca Examinadora



Prof.ª Dr.ª Gabriela Schmitt Prym Martins
Instituto Federal Farroupilha



Prof.ª Dr.ª Marlete Sandra Diedrich
Universidade de Passo Fundo



Prof.ª Dr.ª Fabiane Verardi
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Aos meus pais, Nelson e Vera, pelo apoio em todas
as fases da minha vida.

“[...] bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver” (Émile Benveniste).

RESUMO

Este trabalho acadêmico relaciona a Teoria Enunciativa de Émile Benveniste ao ensino de Língua Portuguesa, considerando a categoria de tempo ao se trabalhar com textos narrativos. O objetivo geral é estudar a categoria de tempo em Émile Benveniste, observando seu funcionamento ao ler textos narrativos no contexto escolar. Assim, os objetivos específicos são: refletir sobre o contexto escolar, contemplando aspectos da leitura nas aulas de Língua Portuguesa; aprofundar conceitos da teoria da linguagem em Émile Benveniste; examinar as categorias enunciativas segundo Émile Benveniste, sobretudo a de tempo na leitura de crônicas narrativas; refletir sobre o uso do texto narrativo nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de percebê-lo como instrumento de ensino na educação básica. Isso se dá a partir da intenção de elucidar a problematização, a saber: de que maneira a categoria de tempo, discutida por Émile Benveniste, pode ser trabalhada na leitura de crônicas narrativas em aulas de Língua Portuguesa? O referencial teórico utilizado abrange a Base Nacional Comum Curricular (2018a), as ponderações de Luciano Amaral Oliveira (2010), Naujorks (2011) e Benveniste (2020, 2023), além de contar com outros estudiosos que refletem sobre ensino de Língua Portuguesa e Enunciação. Este estudo é considerado bibliográfico, de ordem exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa e apresenta natureza básica. O *corpus* de análise compreende as crônicas narrativas “Vida de Professor”, “Virei zumbi, e agora?” e “Alma borrada”, escritas por Marcelo Mugnol. Através desta pesquisa, constata-se que a Teoria Enunciativa de Émile Benveniste constitui importantes apontamentos acerca de possibilidades de trabalho a ser realizado pelo corpo docente nas aulas de Língua Portuguesa, como a necessidade de se considerar a língua em uso e envolta pelo seu aparelho formal. É a língua que manifesta uma experiência humana, que cada indivíduo vivencia à sua maneira e que os estudantes podem experienciá-la na leitura de textos narrativos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Enunciação. Texto narrativo.

ABSTRACT

This academic paper establishes a connection between Émile Benveniste's Enunciation Theory and the teaching of the Portuguese language, with a specific focus on the category of time in narrative texts. The primary objective is to examine the category of time within Émile Benveniste's theoretical framework, analyzing its function in the reading of narrative texts in the school context. Accordingly, the specific objectives are as follows: to reflect on the school environment, considering various aspects of reading in Portuguese language classes; to deepen the understanding of the theoretical concepts proposed by Émile Benveniste; to scrutinize the enunciative categories as defined by Benveniste, with particular emphasis on the category of time in the reading of narrative chronicles; to consider the application of narrative texts in Portuguese language classes, recognizing them as effective pedagogical tools in basic education. This study seeks to address the central research question: In what ways can the category of time, as discussed by Émile Benveniste, be integrated into the reading of narrative chronicles in Portuguese language classes? The theoretical framework encompasses the National Common Curricular Base (2018a), insights from Luciano Amaral Oliveira (2010), Naujorks (2011), and Benveniste (2020, 2023), along with contributions from other scholars focusing on the teaching of Portuguese and Enunciation. This is a bibliographical, exploratory, and descriptive study with a qualitative approach and is fundamental in nature. The corpus of analysis consists of the narrative chronicles "Vida de Professor," "Virei zumbi, e agora?" and "Alma borrada," authored by Marcelo Mugnol. This research concludes that Émile Benveniste's Enunciation Theory offers significant insights into potential instructional practices for Portuguese language teaching, highlighting the importance of considering language in use and its formal structures. Language reflects human experience, which each individual perceives uniquely, and students can engage with this experience through the reading of narrative texts.

Keywords: Teaching of Portuguese Language. Enunciation. Narrative Text.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular	15
Figura 2	Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental	19
Quadro 1	Correlação de pessoalidade/correlação de subjetividade.....	42

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	O TEXTO NARRATIVO NA ESCOLA: UM ESTUDO NECESSÁRIO	12
2.1	CONTEXTO ESCOLAR: O TRABALHO COM A LÍNGUA NA ESCOLA.....	12
2.2	O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA.....	22
2.3	O TEXTO NARRATIVO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	28
3	O TEMPO: UMA REFLEXÃO ENUNCIATIVA	34
3.1	ENUNCIÇÃO EM ÉMILE BENVENISTE	34
3.2	AS CATEGORIAS DA ENUNCIÇÃO EM BENVENISTE	39
3.2.1	O tempo: uma experiência humana no texto narrativo	47
4	UM OLHAR PARA A SALA DE AULA: A LEITURA DO TEXTO EM DESTAQUE	50
4.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ASSUMINDO UM PERCURSO.....	50
4.2	PROPOSTA DE ANÁLISE: UM EXERCÍCIO ENUNCIATIVO	52
4.2.1	Caminhos para a análise	54
4.2.2	Uma possibilidade de leitura de textos e do mundo	55
4.2.2.1	Análise 1	56
4.2.2.2	Análise 2	60
4.2.2.3	Análise 3	65
4.2.3	A temporalidade em narrativas: a construção da experiência humana na linguagem	69
4.2.4	Enunciação e leitura: um olhar subjetivo para o texto	70
4.3	DISCUSSÃO DAS ANÁLISES	71
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	76

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta como tema o estudo da categoria do tempo, sob a perspectiva enunciativa, considerando-o no texto narrativo trabalhado em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Para isso, são levadas em conta as considerações deixadas por Émile Benveniste referentes à temporalidade, a fim de relacioná-las ao trabalho com narrativas em escolas de Educação Básica. Então, pretendemos analisar as crônicas “Vida de professor”, “Virei zumbi, e agora?” e “Alma borrada”, escritas por Marcelo Mugnol, com a finalidade de comprovar as contribuições que a Teoria da Enunciação benvenistiana apresenta no que diz respeito ao ensino de língua.

Desse modo, este estudo surge através da nossa inquietação, enquanto docentes, pela maneira como o trabalho com língua é realizado nas aulas de Português. Atualmente, em muitas escolas, ainda encontramos o texto como um mero pretexto para o ensino de estruturas gramaticais. Contudo, consideramos importante pontuar que, em nosso entendimento, ao olharmos para a unidade textual sob o viés enunciativo, encontramos a possibilidade de um trabalho que contribua para uma aprendizagem mais significativa¹ em que os estudantes sejam capazes de analisar e internalizar diferentes maneiras de interpretar a sua realidade como um grande texto. Logo, pensamos acerca da necessidade de haver uma troca de conhecimentos em sala de aula que evidencie os mecanismos organizadores do texto, para, então, compreender seu funcionamento, revelando a língua em emprego.

Além disso, o interesse pela temática surgiu a partir das discussões realizadas no grupo de pesquisa que desenvolve o projeto “Ler e escrever textos na escola: atividades, necessariamente, enunciativas”, sob orientação da Profa. Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste. Assim, temos como ponto de vista a perspectiva enunciativa de Benveniste, pois acreditamos que é a enunciação que dá sentido à língua, o que nos estimula a refletir sobre o modo como ocorre a relação entre língua e enunciação no contexto escolar.

Nesse particular, esta pesquisa justifica-se pela importância da reflexão acerca de conceitos referentes à Teoria da Enunciação de Benveniste e sua relação com o uso do texto narrativo na Educação Básica. Contudo, consideramos válido ressaltar que os pressupostos benvenistianos não tratam acerca de questões associadas ao ensino. Por isso, realizamos um deslocamento de sua teoria para aliá-la ao contexto escolar, pois acreditamos que o viés enunciativo assumido por Benveniste tem muito a contribuir no processo de formação dos

¹ Salientamos que este é um trabalho acadêmico de cunho linguístico e, ao tratarmos de aprendizagens significativas, não nos referimos a nenhum conceito da área da educação.

estudantes enquanto seres que se apropriam da língua e imprimem a sua experiência subjetiva e irrepetível no mundo, tornando-se, então, sujeitos da sua própria enunciação.

Outrossim, temos a seguinte problematização: de que maneira a categoria de tempo, discutida por Émile Benveniste, pode ser trabalhada na leitura de crônicas narrativas em aulas de Língua Portuguesa? Com a intenção de elucidar esse questionamento, o objetivo geral é estudar a categoria de tempo em Émile Benveniste, observando seu funcionamento ao ler textos narrativos no contexto escolar.

Nesse sentido, nossos objetivos específicos são: refletir sobre o contexto escolar, contemplando aspectos da leitura nas aulas de Língua Portuguesa; aprofundar conceitos da Teoria da Linguagem em Émile Benveniste; examinar as categorias enunciativas, segundo Émile Benveniste, principalmente a de tempo na leitura de crônicas narrativas; refletir sobre o uso do texto narrativo nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de percebê-lo como instrumento de ensino na Educação Básica.

Este estudo traz uma abordagem qualitativa, apresenta natureza básica, os objetivos são de ordem exploratória e descritiva, além de ser bibliográfica quanto ao procedimento. A abordagem é qualitativa, pois não são levados em consideração dados estatísticos. Apresenta natureza básica já que não contamos com nenhuma aplicação prática, desenvolvemos nossa pesquisa a partir de conhecimentos universais. Os objetivos são de ordem exploratória e descritiva pelo fato de que damos enfoque à temporalidade, sob perspectiva enunciativa de Benveniste, partindo da análise dessa teoria, além de levar em conta estudiosos que abordam o trabalho em sala de aula. O procedimento é bibliográfico, uma vez que realizamos nossas considerações embasadas em estudos teóricos já publicados.

A proposta metodológica parte inicialmente como uma pesquisa bibliográfica. No primeiro capítulo, intitulado “O texto narrativo na escola: um estudo necessário”, apresentamos o contexto escolar brasileiro, o papel do professor de língua e a importância de atrelarmos a leitura ao trabalho com o texto narrativo. Para isso, recorremos à Base Nacional Comum Curricular (2018) no que diz respeito à área do conhecimento de Linguagens e ao componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Usamos as contribuições de Luciano Amaral Oliveira (2010) no livro “Coisas que todo professor de português precisa saber – a teoria na prática” e relacionamos um olhar para a língua, a partir da Teoria Enunciativa com base nas reflexões de Flores e Nunes (2012), através da publicação “Pode a enunciação contribuir para o ensino de gramática?”, de Toldo (2020) com o texto “A realização da enunciação: um estudo dos instrumentos no ensino da leitura” e de Naujorks (2011) com a sua

tese intitulada “Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem”, além de utilizarmos algumas leituras complementares.

No segundo capítulo, “O tempo: uma reflexão enunciativa”, são tomados alguns conceitos de Émile Benveniste, a saber: enunciação, (inter)subjetividade e as categorias de pessoa, de espaço e, com maior ênfase, a de tempo. Isso ocorre com o principal intuito de refletirmos acerca da temporalidade como experiência humana no texto narrativo. Destarte, para atingirmos esse propósito, teremos como embasamento teórico os textos “Da subjetividade na linguagem”, “O aparelho formal da enunciação” e “A linguagem e a experiência humana”, escritos por Émile Benveniste e presentes em Problemas de Linguística Geral I e II (2020-2023).

Então, no terceiro capítulo, “Um olhar para a sala de aula: a leitura do texto em destaque”, tomamos o gênero textual crônica narrativa² como *corpus* de análise. A escolha pela crônica justifica-se por ser um texto com uma linguagem simples, que aborda acontecimentos cotidianos e apresenta personagens, tempo e espaço definidos, sendo possível evidenciar os conceitos benvenistianos previamente discutidos. As crônicas narrativas escolhidas para a análise são “Vida de professor”, “Virei zumbi, e agora?” e “Alma borrada”, todas escritas por Marcelo Mugnol.

A análise e interpretação dos dados levam em conta o modelo de análise enunciativa abordado por Benveniste; por isso, partimos do ato, seguimos para a situação e, finalmente, exploramos os instrumentos. Em outras palavras, procederemos da seguinte forma: a) observamos o ato através da relação que o locutor – o autor do texto – estabelece com a língua e com o alocutário – o leitor do texto; b) investigamos a situação comunicativa ao tomarmos as formas específicas e procedimentos acessórios; c) examinamos a categoria de tempo na organização do *corpus*; d) refletimos sobre o alocutário – leitor do texto – construir sentido a partir da unidade textual, apropriando-se da língua e tornando-se, portanto, sujeito da sua própria enunciação; e) propomos uma análise na escola que abranja o quadro formal de realização da enunciação. A finalidade dessa técnica de análise é a de comprovar a necessidade de considerarmos a enunciação no trabalho com o texto narrativo nas escolas.

Assim, a partir desta proposta metodológica, colocamo-nos no papel de pesquisadores e nos propomos a refletir sobre a temporalidade como uma experiência humana capaz de ser vivenciada por locutor e alocutário e presentificada no texto narrativo. Devido à sua importância, destacamos a necessidade de pensar acerca de como essa e outras concepções

² Há outros tipos de crônicas, como a descritiva, poética e jornalística, por exemplo. Entretanto, nesta pesquisa, escolhemos utilizar a crônica narrativa.

pautadas na teoria enunciativa de Émile Benveniste podem ser benéficas para o trabalho com a língua no ambiente escolar.

Em suma, esta pesquisa acadêmica está inserida na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. A relevância social deste estudo é a de compreensão da importância das aulas de língua materna em formar estudantes críticos e que saibam empregar a língua em diversas situações de uso. A relevância acadêmica é voltada à formação de professores de Língua Portuguesa que têm o texto narrativo como ferramenta de ensino e, ainda, a pertinência científica diz respeito à contribuição que os estudos enunciativos podem promover à educação.

2 O TEXTO NARRATIVO NA ESCOLA: UM ESTUDO NECESSÁRIO

Neste capítulo, abordaremos o processo de ensino e aprendizagem referente às aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Para isso, utilizamos como subsídio teórico o livro “Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática”, escrito por Luciano Amaral Oliveira (2010), além de observarmos o que trata o documento norteador do ensino brasileiro atual, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir disso, consideramos a leitura atrelada ao trabalho realizado com o texto narrativo em sala de aula, levando em conta as contribuições de Naujorks (2011) e Toldo (2020). Portanto, neste espaço, procuramos fazer uma reflexão sobre a presença do texto narrativo na escola e suas implicações.

2.1 CONTEXTO ESCOLAR: O TRABALHO COM A LÍNGUA NA ESCOLA

Ao início desta seção, torna-se indubitável salientar que o intuito deste trabalho acadêmico não é o de simplesmente apontar falhas na educação brasileira ou culpabilizar quem se encontra na linha de frente das escolas. Tendo isso em mente, desde já elencamos a necessidade de tratarmos acerca de um ponto importante voltado ao contexto escolar e que pode ser observado de norte a sul no país: há um corpo docente completamente exausto, envolto por muitas questões burocráticas que tomam grande parte do seu escasso tempo. Além disso, os professores sofrem com a baixa valorização da sua profissão, com a falta de apoio governamental, entre outros fatores³. Frente a essa realidade, não pretendemos atribuir nenhuma culpa aos docentes, levando em consideração que, muitas vezes, já fazem o melhor que conseguem no meio em que se encontram. Propomo-nos, pois, a pensar sobre a importância das aulas de Língua Portuguesa no processo de construção de saberes dos estudantes inseridos em escolas de Educação Básica, mas sem esquecer os diversos desafios encontrados em um sistema educacional que ainda tem muito a evoluir.

Logo, estabelecemos nossa reflexão a partir da nossa preocupação quanto à forma como o texto vem sendo trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, pois, em diversos casos, é considerado apenas um instrumento para o ensino da Gramática Normativa⁴. É claro que não podemos deixar de mencionar que os estudos lexicais, morfológicos, sintáticos, entre outros são

³ Ainda neste capítulo, essa temática será tratada novamente devido à sua importância.

⁴ Nesta seção, a Gramática Normativa é tratada sob o viés de nomenclatura gramatical. Reconhecemos que a conceituação de gramática não se restringe exclusivamente à concepção de nomenclatura e abordaremos, posteriormente, outra noção.

necessários para as aulas de Português; entretanto, acreditamos que esse não deve ser o eixo central do trabalho com língua e, no decorrer de nosso percurso, esperamos mostrar o porquê.

Nossa inquietação se relaciona à máxima do texto usado como um mero pretexto para um ensino marcado exclusivamente pelo aspecto gramatical. Isso nos preocupa, pois entendemos que, ao analisar e compreender a unidade textual, o aluno se apropria da língua e constrói sentido, transformando-se em sujeito da sua própria enunciação e tendo a capacidade de refletir criticamente sobre o meio em que habita. Contudo, um olhar apenas para regras e nomenclaturas não contempla o desenvolvimento do caráter reflexivo dos estudantes que reconhecem as formas da língua através de seu emprego. Como aponta Oliveira (2010), muito se escuta sobre a necessidade dos estudos voltados à Gramática Normativa para que os alunos consigam ler e escrever bem; todavia, a realidade brasileira evidencia que, mesmo com várias aulas pautadas em estruturas gramaticais, os discentes seguem lendo e escrevendo mal.

Arelado a isso, dados mostram um contexto escolar alarmante. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um compilado de avaliações externas realizadas em larga escala que possibilita ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) a execução de um diagnóstico no que diz respeito à Educação Básica no Brasil. As informações obtidas no ano de 2021 revelam que, no teste de Língua Portuguesa realizado em escolas públicas com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a média atingida foi 3, o que é considerado insuficiente de acordo com o Ministério da Educação (MEC). Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) evidencia os resultados referentes ao fluxo escolar e as médias desempenhadas nas avaliações. Assim, em 2023, a média ficou em 5, ou seja, não atingiu a meta desejada (que era de 6 pontos) e o sistema educacional brasileiro ainda possui sua qualidade equiparada ao dos países subdesenvolvidos.

Frente a esses dados preocupantes, é possível atestar que os desafios da educação brasileira ainda são muitos. Logo, conforme aponta Martins (2021), muitos dos problemas voltados à educação no país apresentam cunho histórico, como a distribuição desigual de um ensino de qualidade no território nacional, a falta de valorização enfrentada pelo corpo docente e a ineficiência de políticas públicas educacionais. Relacionado a isso, o Governo Federal já tomou algumas medidas a fim de frear esse ciclo. Uma delas foi a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consiste em um documento regulamentador responsável por nortear o currículo escolar.

A proposta da BNCC se sucedeu no ano de 2017 e, em conformidade com a Lei n. 9.394/1996⁵, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recebeu a incumbência de realizar a apreciação da proposta da Base com o propósito de emitir um parecer e um projeto de resolução que se tornou norma nacional após sua homologação realizada pelo MEC. Foram feitas diversas audiências públicas em vários estados do Brasil com a finalidade de arrecadar subsídio para a elaboração da BNCC. Assim, a resolução CNE/CP n. 2 foi publicada em dezembro de 2017, na qual se implementou a Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ocorrendo no ano seguinte a elaboração do Ensino Médio (Brasil, 2018b).

A criação da BNCC gerou uma série de debates em diversas instituições de ensino brasileiras, pois implica diretamente o contexto escolar como um todo, influenciando desde a formação dos educadores e perpassando por questões avaliativas, curriculares e relacionadas aos livros didáticos. Isso posto, a Base Nacional Comum Curricular dinamiza a educação no país e tem o intuito de

garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (Brasil, 2018a, p. 5).

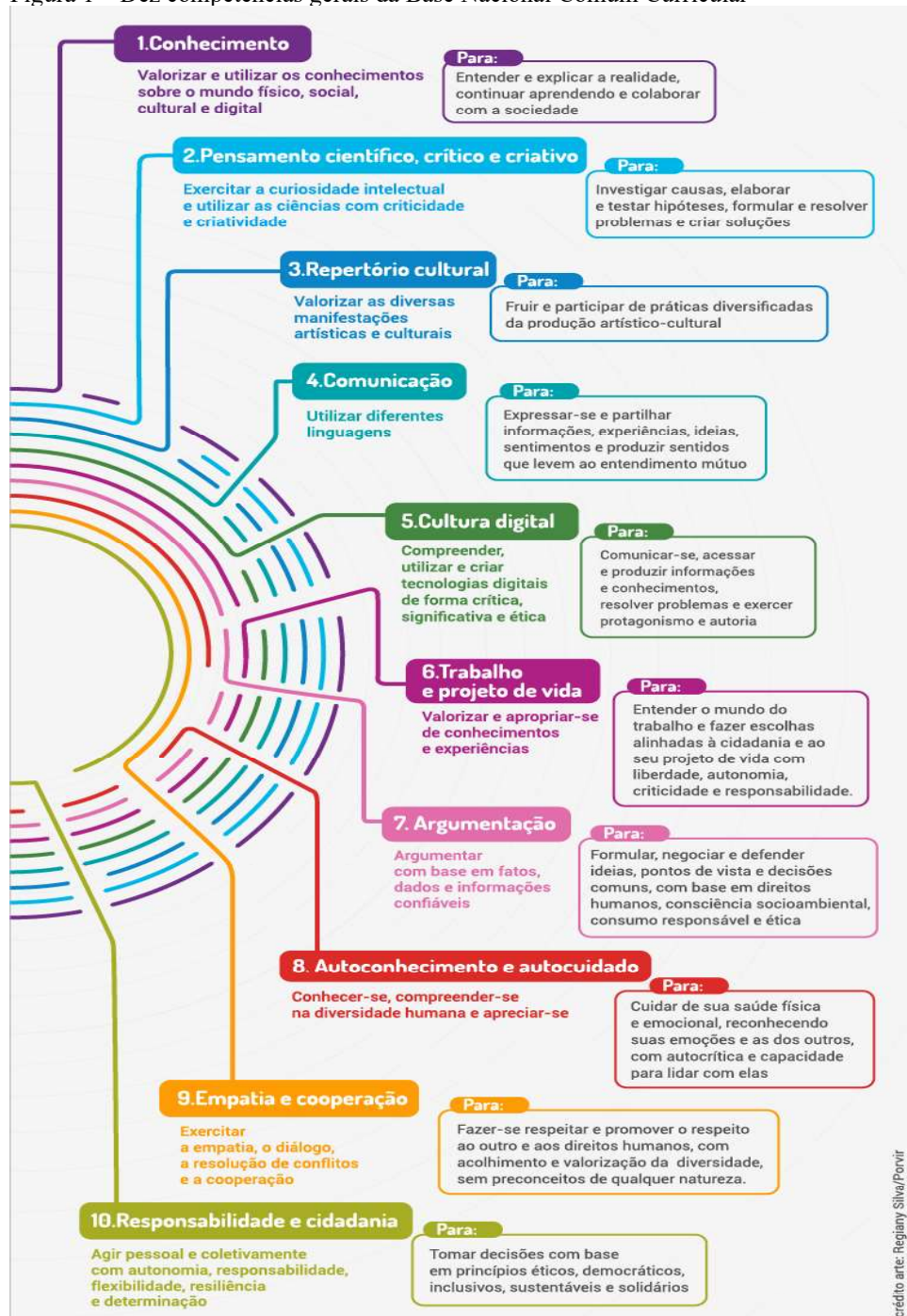
As aprendizagens essenciais são muito importantes para que a Educação Básica passe por um processo de evolução, de modo que produza um conjunto de saberes dos estudantes, capacitando-os a desenvolverem competências que visam à aplicação do conhecimento adquirido na escola em situações reais e cotidianas. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem se encontra deslocado para além da sala de aula, auxiliando na constituição identitária do indivíduo e preparando-o para o futuro.

Outrossim, é necessário destacar a conceituação de competência apresentada na BNCC, a saber: “competência é [...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p. 8). De acordo com a Base, são dez as competências gerais a serem trabalhadas de maneira transdisciplinar no ambiente escolar, ou seja, que devem se fazer presentes em todas as áreas do conhecimento e componentes curriculares, percorrendo desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental até a etapa do Ensino Médio. Logo, essas competências gerais se articulam de modo que pretendem assegurar direitos de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

e valores nos estudantes. Assim, os conhecimentos são construídos na caminhada escolar, abrangendo, também, a esfera social, o que, conseqüentemente, vislumbra uma sociedade composta por indivíduos mais éticos, responsáveis e desprovidos de preconceitos. Então, apresentamos na sequência as dez competências (Figura 1).

Figura 1 – Dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Porvir (2017).

É válido destacar que a BNCC se estrutura de diferentes modos de acordo com a etapa de ensino, mas sempre com o intuito de evidenciar as dez competências gerais. Na Educação Infantil, sua estruturação se dá a partir dos eixos das interações e da brincadeira que asseguram seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Então, as crianças terão acesso a condições que as possibilitem o ato de aprender e, ao mesmo tempo, seu desenvolvimento. Assim, com base nesses direitos, são estabelecidos cinco campos de experiências: 1º) o eu, o outro e o nós; 2º) corpo, gestos e movimentos; 3º) traços, sons, cores e formas; 4º) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5º) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Além disso, há uma definição e organização de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com grupos referentes à faixa etária das crianças (Brasil, 2018a).

Enquanto isso, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio se estruturam em áreas do conhecimento e competências. As áreas de conhecimento são Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada uma dessas áreas apresenta suas competências específicas que são responsáveis por evidenciar as dez competências gerais. Com o foco voltado para a garantia do desenvolvimento das competências específicas, há um conjunto de habilidades em cada componente curricular que se liga a objetos do conhecimento e se ordena em unidades temáticas (Brasil, 2018a).

Diante disso, daremos maior destaque ao que diz a Base Nacional Comum Curricular sobre o contexto educacional do Ensino Fundamental II, tendo como enfoque as competências específicas de Língua Portuguesa. Essa escolha se dá para que possamos observar as considerações apresentadas no documento norteador e relacioná-las ao trabalho com língua na Educação Básica brasileira.

Primeiramente, salientamos que a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental é marcada por uma série de desafios tanto para os estudantes quanto para a instituição de ensino. Muito disso se dá pela fase em que esses alunos se encontram, transitando entre infância e adolescência, “marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais” (Brasil, 2018a, p. 60). Atrelado a isso, os círculos sociais são de extrema importância nessa faixa etária e até mesmo para a construção identitária dos indivíduos, o que acaba por implicar mecanismos de ensino que abranjam as necessidades advindas dessa etapa de vida dos alunos.

Ainda, é preciso considerar que “a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas” (Brasil, 2018a, p. 61). Logo, precisamos considerar que os avanços tecnológicos estão ganhando cada vez mais espaço na vida dos

jovens, pois despertam seu interesse e já se encontram inseridos em seu meio. Isso culmina em um protagonismo crescente dos adolescentes devido ao seu forte engajamento; por outro lado, induz o acesso a informações efêmeras e ao imediatismo de respostas (Brasil, 2018a). Sem dúvida, isso gera novos desafios para serem pensados e enfrentados no ambiente educacional.

[...] É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (Brasil, 2018a, p. 61).

É preferível, pois, que a escola não ignore o contexto tecnológico que um número abrangente de jovens pode estar inserido, mas busque meios de promover a aprendizagem com o auxílio do universo digital. Dessa forma, diversas possibilidades se mostram disponíveis para o trabalho do professor, que pode utilizar sites pedagógicos, jogos educacionais e outras ferramentas para criar aulas mais atrativas, além de promover debates sobre essa realidade pautada na tecnologia para que os adolescentes ampliem seu entendimento acerca de temáticas importantes, como “o que é *fake News*?”, “qual a necessidade de procurar fontes confiáveis para o acesso à informação?”, entre outros. Esse trabalho realizado em sala de aula é essencial para que os alunos aprendam a analisar criticamente a avalanche de dados aos quais têm alcance em poucos cliques através de seus celulares.

Outro aspecto para destacar no que diz respeito ao contexto escolar voltado ao Ensino Fundamental II é firmar o comprometimento das instituições de ensino em proporcionar uma formação integral dos alunos, levando em consideração princípios relacionados à democracia e aos direitos humanos. Dessa maneira, é indispensável a desnaturalização de “qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre diferentes culturas presentes na comunidade e na escola” (Brasil, 2018a, p. 61). É claro que isso se faz necessário em todas as etapas de ensino; entretanto, nos anos finais do Ensino Fundamental, esses fatores tendem a dificultar o convívio social e geram desinteresse por grande parte dos estudantes, o que culmina em uma crescente desinformação. Assim, cabe à escola o papel de promover um diálogo entre estudantes e comunidade voltado à diversidade para que desafios como a alienação acerca da temática sejam superados.

Essas são as principais pautas elencadas pela Base Nacional Comum Curricular ao tratar da etapa final do Ensino Fundamental. É de conhecimento geral que diversas outras considerações poderiam ser abarcadas nesta contextualização, porém essas já são suficientes para evidenciar os obstáculos que a escola enfrenta no processo de formação dos alunos. Logo, ainda cabe nesta seção refletirmos acerca do que trata a BNCC quando se fala em aulas de Língua Portuguesa.

O componente curricular de Língua Portuguesa encontra-se inserido na área de Linguagens, que também abrange os componentes Educação Física, Língua Inglesa e Artes nos anos finais do Ensino Fundamental. A Base apresenta o fato de que essa área do conhecimento tem como finalidade a promoção de diversas práticas de linguagem que possibilitam aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades expressivas, bem como o aprimoramento dos seus conhecimentos voltados às linguagens, culminando em um encadeamento com o trabalho desempenhado desde a etapa da Educação Infantil.

As linguagens, antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos do conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder de visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (Brasil, 2018a, p. 63, grifo do autor).

Nesse aspecto, a área das Linguagens passa por um processo de aprofundamento no Ensino Fundamental II, não se desvinculando aos conhecimentos prévios dos alunos adquiridos ao longo da sua caminhada escolar, mas sim ampliando as práticas de linguagem. Outrossim, há um desenvolvimento acerca da reflexão crítica vinculada aos conhecimentos dos componentes curriculares dessa área como um mecanismo para que os estudantes compreendam maneiras de criar sua participação e expressão no mundo, formando uma sistematização de descobertas, análises, formulação de perguntas, entre outros (Brasil, 2018a, p. 64).

Ainda, a área de Linguagens sistematiza seis competências específicas que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua caminhada no Ensino Fundamental. Nessas competências, as linguagens devem ser compreendidas pelos estudantes como uma construção humana, histórica, social e cultural, apresentando aptidão para reconhecer sua dinamicidade e seu papel subjetivo e de significação da realidade no meio social. Nesse sentido, a utilização de diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital –, a evolução do senso estético para entender diferentes manifestações artísticas e culturais, além do uso de tecnologias digitais de

maneira crítica também são elencados nas competências específicas de Linguagens. Observando essas considerações apresentadas pela BNCC, percebemos que os desafios enfrentados pela educação brasileira ainda são muitos e que uma série de mudanças precisa ser feita para que essas competências sejam acessadas de forma plena por todos os alunos presentes no território nacional. Seguem as competências específicas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental (Figura 2).

Figura 2 – Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Brasil (2018a, p. 65).

Isso posto, inserido na área do conhecimento de Linguagens, encontra-se o componente Língua Portuguesa. Neste, a linguagem é inserida em uma perspectiva enunciativo-discursiva⁶ e tem em seu centro o texto que, ao ser trabalhado em sala de aula, deve considerar seus diferentes contextos de produção e o aperfeiçoamento de habilidades que evidenciem o uso significativo da linguagem, por meio de atividades que compreendam diversas mídias e semioses, a partir da leitura, escuta e produção textual (Brasil, 2018a, p. 67).

Desse modo, ao mesmo tempo que o componente Língua Portuguesa compreende concepções já tratadas em outros documentos muito discutidos em diversas formações da área da educação, também dá destaque para aspectos voltados à atualidade, como é o caso das práticas de linguagem, já bastante abordadas anteriormente, porém que renovam as suas possibilidades ao serem observadas a partir de um viés contemporâneo. Assim,

o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018a, p. 67).

Destarte, cabe ao componente curricular de Língua Portuguesa possibilitar aos alunos experiências que colaborem de modo significativo e crítico em diferentes práticas sociais a partir do desenvolvimento dos letramentos. Para que isso ocorra, é necessário que a aula de Língua Portuguesa compreenda práticas de linguagem contemporâneas que abrangem não apenas novos gêneros, textos de caráter multissemiótico e multimidiático, como também as suas maneiras de produção, configuração e interação, levando em conta ferramentas digitais (Brasil, 2018a, p. 68).

A partir disso, evidenciamos uma demanda para o ambiente escolar: “[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções” (Brasil, 2018a, p. 69). A finalidade dessa demanda se presentifica, principalmente, na necessidade de reflexão e debate acerca da utilização dessas práticas de linguagem, uma vez que os estudantes precisam saber sua posição no mundo como seres pensantes, sendo capazes de identificar discursos de ódio, analisar posicionamentos contrários e, até mesmo, questões voltadas à liberdade de expressão. Todavia, é válido ressaltar que esse contexto que abrange as novas práticas de linguagem não

⁶ Em uma perspectiva enunciativo-discursiva, a linguagem é vista como um processo formado por interlocuções que se delinham a partir da relação entre *eu* e *tu* presentes na situação enunciativa em que estão inseridos.

exclui a grande relevância do uso de textos escritos, impressos e de gêneros e práticas já consagradas nas escolas, mas engloba os novos letramentos, em especial, os relacionados à cultura digital (Brasil, 2018a, p. 69).

Dessa forma, a BNCC de Língua Portuguesa considera eixos de integração que correspondem às práticas de linguagem, a saber:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos - sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão -, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018a, p. 71).

Assim, alinhada aos documentos curriculares anteriores, a Base enfatiza que estudos voltados para a natureza teórica e metalinguística sobre língua, sobre norma padrão e demais variedades relacionadas à língua “não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo” (Brasil, 2018a, p. 71). Pelo contrário, esse estudo precisa estar ligado às práticas de linguagem, a fim de possibilitar que os alunos desenvolvam suas capacidades no que diz respeito ao uso da língua. Por isso, podemos compreender que, nas aulas de Língua Portuguesa, a Gramática Normativa não deve ser observada de maneira isolada, mas sim por meio de práticas situadas de linguagem.

Ademais, em concordância com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área do conhecimento de Linguagens, a BNCC aborda também as dez competências específicas do componente Língua Portuguesa, quais sejam:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e das comunidades que a permeiam.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a leitura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2018a, p. 87).

Essas competências evidenciam a importância de um trabalho voltado à língua em uso a partir de seus diferentes contextos. Destarte, o professor precisa considerar o papel da língua na construção identitária dos indivíduos e suas manifestações de cunho cultural, histórico e social. Logo, pode-se perceber a ênfase dada à necessidade de que os alunos aprendam a se posicionar criticamente frente às informações que acessam, além de seu envolvimento em práticas de leitura e da cultura digital.

Ainda, é válido ressaltar que, nos anos finais do Ensino Fundamental, o adolescente já é capaz de atuar de maneira mais crítica em diversas situações comunicativas. Então, é imprescindível que o ambiente escolar dê continuidade à formação da autonomia nessa faixa etária, uma vez que é nessa fase que os jovens assumem, com maior propriedade, seu protagonismo referente às práticas de linguagem. Relacionado a isso, é nessa fase também que o componente curricular de Língua Portuguesa aumenta o contato dos estudantes com gêneros textuais que estão associados a diversificados campos de atuação, considerando, em um primeiro momento, as práticas de linguagem previamente experienciadas pelos alunos e, posteriormente, aprofundando seu estudo (Brasil, 2018a, p. 136).

Com base nessas considerações, torna-se perceptível a necessidade de que o trabalho com a língua não ocorra de maneira isolada, mas que abarque os conhecimentos prévios do estudante, os contextos relacionados ao uso, além de questões voltadas às ferramentas digitais e o entendimento do texto como lugar de manifestação de diferentes valores e ideologias. Entretanto, isso não é possível sem um professor. Por isso, na próxima seção, direcionamo-nos a uma reflexão acerca do papel desempenhado pelo docente no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

É de conhecimento geral que os desafios enfrentados pelos professores, na atualidade, são muitos. Uma profissão essencial para a formação de diversas outras – e que tem caráter

fundamental para a construção de saberes dos indivíduos – vem sofrendo uma desvalorização crescente. Assim, os baixos salários e a sobrecarga de trabalho são fatores preponderantes para gerar desmotivação aos docentes e reduzir sua participação em congressos e demais estudos de forma contínua. Além disso, muitas escolas brasileiras enfrentam condições precárias, o que culmina na falta de recursos a serem utilizados em sala de aula.

Temos consciência de que esses são apenas alguns dos desafios que os professores enfrentam ao longo de sua caminhada, já que, além de pesquisadores, também nos encontramos inseridos em escolas de Educação Básica e nossa experiência profissional nos permite afirmar que os obstáculos educacionais brasileiros são muitos. Por isso, entendemos como urgente a necessidade de que as políticas públicas educacionais tomem medidas, a fim de melhorar as condições de trabalho de um corpo docente que assume a importante posição de estar na linha de frente da educação nacional e adoece devido à sua rotina exaustiva.

Reconhecemos que são muitas as dificuldades que permeiam a realidade educacional brasileira. Entretanto, vemos a educação como a chave para que se construa uma sociedade mais justa e igualitária. Então, nesta seção, fazemos considerações acerca do papel do professor de língua, mas sem esquecermos que estamos tratando de uma classe que merece seu devido reconhecimento e valorização.

Outrossim, podemos iniciar nossa reflexão acerca do papel do professor de língua a partir da concepção referente ao ato de ensinar. Está enraizado na mente de muitos que o professor é quem ensina e que o aluno é um ser passivo que apenas recebe o conhecimento transmitido pelo docente. Será que essa ideia é adequada? Nós cremos que não. Pelo contrário, o estudante precisa ser o grande protagonista em sala de aula e o responsável pelo processo de aprendizagem. Dessa forma, cabe ao professor dar voz ao aluno e auxiliá-lo a assumir o protagonismo dos seus aprendizados e da sua história, constituindo-se como sujeito da sua própria enunciação.

Conceber o **ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes** faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como o facilitador dessa construção, como o mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem distribuídos (Oliveira, 2010, p. 29, grifo nosso).

Logo, é possível perceber que o ato de ensinar não é tão simples quanto parece, pois facilitar a aprendizagem implica que o professor compreenda o aprendizado como um fenômeno que abrange duas dimensões: a social e a cultural. Destarte, isso envolve uma aula

que crie atmosfera de escuta aos estudantes, proporcionando um ambiente adequado para a construção do conhecimento através da mediação do docente.

Entendemos, portanto, que a relação entre professor e aluno possibilita uma troca de saberes, advinda de experiências subjetivas e de fundamentos de cunho linguístico, enunciativo e que abranja o fenômeno cultural. Ademais, segundo Martins (2021), ao valorizar a experiência prévia do estudante, o docente encontra, diante de si, a possibilidade de promover novas experiências na vida do discente, reconhecendo, então, suas singularidades enquanto sujeitos da enunciação. Resumindo, na escola, o trabalho com a língua precisa ser pautado no seu uso, a fim de oportunizar uma experiência humana na linguagem.

Isso posto, é importante que o professor de língua tenha consciência da necessidade de refletir com seus estudantes sobre questões voltadas à variação linguística e aspectos culturais, por exemplo. Isso se relaciona com o que diz a BNCC, justamente por estarmos pensando na língua atrelada à formação identitária dos indivíduos. Contudo, infelizmente, essa não é a realidade encontrada em diversas salas de aula espalhadas pelo país, já que muitos docentes visam ao estudo de estruturas gramaticais em suas aulas e outros tópicos relevantes de serem trabalhados no componente curricular de Língua Portuguesa são deixados de lado. Isso ocorre, em alguns casos, por ser mais rápida a realização de um planejamento centrado nas regras prescritivas da língua, levando em conta o pouco tempo que grande parte dos professores tem para delinear a organização das aulas. Uma possível solução para essa situação é o uso de materiais didáticos em sala de aula, já que, em território nacional, contamos com o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que consiste em “[...] uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita. É um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo” (Brasil, 2025). Assim, o PNLD pode ofertar instrumentos de qualidade a serem utilizados como apoio no decorrer do processo de ensino e aprendizagem em escolas de Educação Básica, dando novas opções de trabalho ao corpo docente, viabilizando um ensino que abranja diferentes potencialidades de uso da língua, e não apenas a observância de tópicos gramaticais.

Desse modo, realizamos nossas considerações a partir de uma compreensão bastante difundida acerca de Gramática Normativa, esta sendo “[...] um conjunto de regras prescritivas que têm o objetivo de supostamente levar os estudantes a aprenderem o bem falar e o bem escrever, todas baseadas em uma linguagem escrita [...]” (Oliveira, 2010, p. 34). Todavia, a não ser em situações específicas que requerem o uso de linguagem formal, a população não fala da mesma forma que escreve. Durante uma conversa entre amigos, por exemplo, contamos com a

espontaneidade e provisoriedade, sem planejamento prévio do que será dito, conseqüentemente, deixando de usar algumas normas de cunho gramatical.

Assim, segundo Oliveira (2010), a noção de que saber Língua Portuguesa implica dominar a Gramática Normativa é equivocada. Para o autor (Oliveira, 2010), saber Português se relaciona com a capacidade do indivíduo em utilizar normas socioculturais de comportamento que o permitam interagir em sociedade. Isso é algo que precisa estar claro tanto na mente do docente quanto na mente do aluno, pois concepções errôneas sobre “falar certo” ou “falar errado” não se sustentam. É relevante que o professor de língua tenha consciência de que o povo brasileiro fala de diferentes formas; por isso, críticas quanto ao modo de falar dos seus estudantes podem ser prejudiciais para seu processo de formação identitária.

Outro aspecto importante de ser levado em consideração é que o ensino de gramática e nomenclaturas gramaticais não são sinônimos; contudo, na prática docente, muitas vezes, são tratados de forma equivalente. Isso pode gerar uma percepção equivocada nos estudantes de que, ao se falar sobre gramática, está se tratando sobre nomenclatura. Para Flores e Nunes (2012), essa percepção se dá, em partes, pela formação ofertada pela academia em tempos anteriores aos seus alunos que, conseqüentemente, tornaram-se professores de Língua Portuguesa ao final da graduação. Por outro lado, com a evolução dos estudos da área da Linguística, sabemos que o ensino que se volta exclusivamente à norma e prescrição deixa de refletir criticamente sobre a linguagem. Assim, consoante Flores e Nunes (2012, p. 68, grifo dos autores), surge uma proposta de gramática enunciativa que consiste em

descrever os mecanismos linguísticos que, em dada instância de discurso, produzem sentidos particulares. Em outras palavras, uma análise gramatical ancorada nos pressupostos da teoria da enunciação benvenistiana deve levar em conta o arranjo linguístico promovido pelo locutor em uma dada situação espaço-temporal, o que o instaura como sujeito de seu dizer.

Nessa perspectiva, o ensino gramatical é pautado no aspecto enunciativo da língua e sua análise contempla o arranjo linguístico criado pelo locutor, levando em conta uma dada situação espaço-temporal. Portanto, a gramática enunciativa se dá com o apoio das categorias de pessoa, espaço e tempo⁷. Logo, consideramos fundamental que essas concepções sejam abordadas em sala de aula para que os alunos saibam reconhecê-las e que compreendam o sentido através de seus usos.

⁷ As categorias de pessoa, espaço e tempo apresentam grande relevância na Teoria Enunciativa de Émile Benveniste e podem ser evidenciadas em diversos textos presentes nos livros Problemas de Linguística Geral I e II. Por isso, no capítulo subsequente, realizamos as devidas conceituações dessas noções.

Diante disso, surge o questionamento: deve-se ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa? “A gramática não deve ser ensinada se ela for estreitamente concebida como estrutura gramatical” (Oliveira, 2010, p. 236). Ou seja, o principal objetivo de uma aula de Português não deve ser o ensino de estruturas gramaticais, mas sim o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Acreditamos que há espaço para o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, ainda mais se observada sob o viés enunciativo, porém é indubitável enfatizar que o professor precisa trabalhá-la de forma que evidencie sua pluralidade. A partir disso, defendemos que a gramática pode ser utilizada com uma finalidade pré-estabelecida, sem ser de forma isolada, sem utilizar o texto como pretexto para o ensino de regras gramaticais, levando em conta pressupostos da teoria enunciativa benvenistiana.

Portanto, Oliveira (2010) pontua que, ao realizar o planejamento de aulas, o professor de língua reflita se as informações gramaticais necessárias estão sendo ofertadas para ajudar a construção de conhecimentos de seus alunos, visando ao desenvolvimento de sua competência comunicativa. Isso é algo essencial para o processo de ensino e aprendizagem, já que qualifica a metodologia utilizada pelo docente e contribui para a formação de seus estudantes.

Ademais, muitos professores de língua, ao verem a gramática perdendo o papel de eixo principal de suas aulas, podem se questionar quanto ao objeto de estudo a ser trabalhado. A resposta é simples: o texto⁸. A Base Nacional Comum Curricular já expressa a necessidade de a unidade textual ser vista como o aspecto central das aulas de Português, e isso ocorre, pois é por meio do texto – escrito ou falado – que se possibilita a percepção da interação social criada pela língua.

Outrossim, percebemos a importância da formação de professores, já que, através dela, o corpo docente encontra a oportunidade de ampliar suas perspectivas referentes ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna e perceber a necessidade de ter elementos textuais na centralidade de suas aulas. Com isso, torna-se inegável que a formação continuada de professores tem enorme relevância para que concepções tradicionais de ensino não permaneçam como as únicas possibilidades de se trabalhar com língua. É preciso que os professores expandam seus horizontes e compreendam que práticas que visam a discussões e debates relacionados aos textos lidos podem ser fundamentais para a constituição de seus alunos em seres críticos e questionadores.

⁸ Através de um trabalho pautado na textualidade, é possível observar o emprego da língua e como o sentido se constrói a partir das escolhas realizadas pelo locutor – aquele que escreveu o texto. Assim, o alocutário – leitor –, ao interpretar e compreender a unidade textual, exprime sua experiência humana na linguagem e imprime o seu lugar como sujeito na realidade que o cerca.

Além disso, há um baixo engajamento do corpo docente em leituras sobre teorias linguísticas, parte disso sendo resultado da sobrecarga de trabalho e falta de tempo, por exemplo. De qualquer maneira, isso se torna um fator preponderante para a lentidão quanto às mudanças nas aulas de Língua Portuguesa, pois pesquisas relevantes para a educação brasileira demoram muito tempo para serem acessadas pelos professores, ficando retido o conhecimento, em um primeiro momento, apenas na academia. Relacionado a isso, Oliveira (2010) aponta que essa lentidão de acesso dos professores ocorre porque esses estudos circulam em livros e artigos, porém de forma dispersa, sendo encontrados em revistas acadêmicas especializadas. Outra realidade para se considerar é que, muitas vezes, “os autores dos livros sobre o ensino e a aprendizagem de português escrevem de uma maneira extremamente teórica, o que não se torna nem um pouco atraente para os professores” (Oliveira, 2010, p. 36). Ainda, é preciso considerar a baixa adesão dos educadores em congressos do campo linguístico, o que se sucede pelas mais variadas razões⁹, mas que também culmina na demora para as informações serem acessadas pelos professores.

Uma maneira de frear esses acontecimentos é fazer com que as informações cheguem aos professores por meio de incentivo governamental e iniciativas de instituições de ensino superior, escolas particulares, secretaria municipal e, até mesmo, através de divulgação científica. Ao encontro disso, podem ser realizadas oficinas de aperfeiçoamento, grupos de estudo, campanhas que estimulem a formação continuada do corpo docente, entre outras. Essas ações podem ser bastante enriquecedoras para o processo de aprendizagem no país, pois são os professores que estão realmente na linha de frente nas escolas, são eles quem têm contato diário e direto com seus estudantes e podem contribuir de maneira significativa para o futuro dos jovens. Entretanto, as grandes elites que controlam o governo não se interessam por melhorias educacionais e condições de trabalho dos docentes. Isso ocorre justamente pela educação ser a forma de transformar a criticidade das pessoas, tornando-as em indivíduos que refletem sobre as informações que recebem e sobre o que está ao seu redor. Logo, mentes pensantes são perigosas para uma elite que ainda se beneficia da ignorância. Dessa forma, fica evidente um dos motivos da falta de incentivo para que os professores sigam se atualizando e estudando.

A partir dessas considerações, defendemos que o professor de Língua Portuguesa deve ter o texto como o centro de sua aula e trabalhar com diversos gêneros textuais. Além disso, é

⁹ Uma das principais razões é a falta de subsídio por parte de entidades do Governo, já que muitos congressos contam com deslocamento e taxa de inscrição, por exemplo, o que resulta em gastos ao professor. Outra razão se relaciona ao fato de que, para participar de eventos externos, o docente, na maioria das vezes, precisa faltar trabalho e, conseqüentemente, deixar suas turmas sem aula.

importante que o docente ajude seus alunos a entenderem que saber Português não está pautado em saber estruturas gramaticais, mas sim em ser capaz de interagir em sociedade através da língua. Assim, os brasileiros, independentemente do seu grau de alfabetização, sabem português. Então, tanto o professor quanto os estudantes podem se perguntar qual a necessidade de haver um componente curricular sobre algo que eles já dominam. O professor tem a incumbência de ser o mediador responsável por auxiliar que seus alunos “aprendam a se comportar de forma linguisticamente adequada em situações de interação sociocultural diversas, principalmente por meio da linguagem escrita” (Oliveira, 2010, p. 57). Isso significa que o papel do professor de língua não é meramente ensinar estruturas gramaticais; pelo contrário, seu ofício abrange gerar a percepção de que a língua se encontra permeada por textos dos mais variados gêneros, além de ajudar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa. Em meio a uma profissão fundamental para a formação identitária das pessoas, o mínimo que se espera é sua valorização. Portanto, medidas governamentais precisam ser tomadas para que os professores brasileiros tenham acesso a melhores condições de trabalho e sejam reconhecidos da forma que merecem.

Diante disso, na próxima seção, o enfoque será no texto narrativo e na importância da leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, utilizaremos as considerações de Oliveira (2010), as proposições ofertadas na Base Nacional Comum Curricular e as ponderações de Naujorks (2011) acerca dessa temática.

2.3 O TEXTO NARRATIVO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

As aulas de Língua Portuguesa têm a capacidade de abranger variados gêneros textuais¹⁰, o que é essencial para que os estudantes aprimorem suas habilidades voltadas à leitura e escrita de textos, bem como para o aperfeiçoamento da sua competência comunicativa. Outrossim, os gêneros textuais “[...] são textos empíricos, ou seja, textos concretos, que circulam socialmente” (Oliveira, 2010, p. 84). É indubitável salientar que, atualmente, há uma infinidade de gêneros existentes. Por isso, o professor de língua pode se perguntar quais gêneros textuais trabalhar em sala de aula, levando em consideração a grande gama de opções. Logo, os gêneros textuais a serem trabalhados devem ser aqueles presentes na realidade dos estudantes, isto é, os que circulam no meio social.

¹⁰ Há conceituações referentes a gêneros textuais e tipos textuais que variam de acordo com a perspectiva estudada. No nosso trabalho acadêmico, adotamos o mesmo viés tratado por Oliveira (2010) e Werlich (*apud* Coutinho, 2003).

Além disso, há também o que conhecemos por tipos textuais, compreendidos como as “[...] marcas gramaticais e lexicais que tendem a ocorrer nos textos” (Oliveira, 2010, p. 77). Esses tipos textuais são: descritivo, narrativo, expositivo e argumentativo. Nesta pesquisa, nosso foco se encontra no tipo narrativo, pois “[...] está ligado à percepção no tempo, se realiza por meio de verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito e de expressões adverbiais de tempo. Esses elementos linguísticos são usados para expressar eventos organizados temporalmente [...]” (Oliveira, 2010, p. 79). Dessa forma, é possível observar que a noção de tempo aqui expressa é essencial para que o leitor compreenda do que trata o texto; logo, saiba interpretá-lo e possa refletir criticamente ao seu respeito. Aí se encontra uma de nossas inquietações para a realização deste estudo de cunho acadêmico, já que percebemos, através de nossa prática docente, que o trabalho voltado aos aspectos temporais, algumas vezes, não é realizado em sala de aula. Por outro lado, pontuamos a importância da sucessão de acontecimentos nos textos narrativos. Esse embate pode culminar em alunos que tenham dificuldade em reconhecer a categoria do tempo e, por sua vez, enfrentem obstáculos ao realizar suas produções escritas. Em nossa percepção, é na leitura que se entende o funcionamento da língua e se constrói sentido(s).

Assim, ainda há quem diga que a leitura é uma atividade exclusivamente linguística. Pelo contrário, ela compreende os conhecimentos prévios dos indivíduos que, para Oliveira (2010), incluem aspectos linguísticos, mas também enciclopédicos e textuais. Assim, é através desse emaranhado de conhecimentos que o estudante será capaz de encontrar um sentido para a unidade textual. Além disso, Naujorks (2011, p. 20) compreende a *leitura como um ato enunciativo* que “[...] só acontece verdadeiramente quando o leitor se compromete com o texto lido, tornando-se sujeito desse texto”. Dessa forma, a leitura de um texto pressupõe uma experiência subjetiva do indivíduo que está relacionada à realidade na qual está inserido. Então, o significado de um texto se constrói pelas percepções do leitor, sendo acionadas as suas vivências e experiências, sempre singulares e irrepetíveis.

Arelado a isso, Toldo (2020, p. 358) pontua que

[...] fazer um trabalho com o texto na escola de educação básica - principalmente no nível da recepção - é fazer um trabalho que revele os mecanismos de construção de um texto, atribuindo-lhe, assim, sentido(s). Destaco que um texto se torna pleno com sua leitura, atualizando seus sentido(s) a cada vez feita. Toda leitura de um texto, portanto, é individual, singular, única, pois é elaborada com base nas experiências leitoras e nos textos já lidos por cada locutor. Um texto é (multi)significativo e cada leitor atualiza as possibilidades que tem para fazer essa atividade de compreensão da língua em funcionamento, que não significa decodificar códigos. Trata-se de uma atividade muito mais complexa e dependente de todos os momentos e experiências anteriores de leitura. Por isso que, a cada texto, um trabalho com seus mecanismos

organizadores é necessário, para que os alunos possam ver, analisar, entender e internalizar diversas e diferentes maneiras de ler e, por sua vez, escrever. Isso provoca a construção de um leitor mais qualificado, que se torna aprendiz de sua própria atividade de ler.

Portanto, nas aulas de Língua Portuguesa, além de levar em conta as experiências anteriores dos estudantes, o professor pode considerar, ao ter o texto como objeto central de trabalho, a necessidade de ser priorizada a língua em uso. A partir do momento em que os alunos compreendem o funcionamento e o modo como se organizam diferentes textos, evidencia-se o emprego das formas da língua. Por isso, o nível da palavra¹¹ precisa ser superado, a fim de se vislumbrar o sentido obtido pela totalidade da unidade textual.

Ao ensinar os discentes a ler¹², o professor de língua encontra, diante de si, a oportunidade de auxiliar no processo de constituição identitária dos alunos que, com o passar do tempo, encontram-se habilitados não apenas em mobilizar a língua, como também marcar-se nela, transformando-se em sujeito da sua própria enunciação e imprimindo sua experiência humana na linguagem. Daí porque defendemos um trabalho com língua pautado no viés enunciativo.

Logo, a BNCC também traz reflexões importantes no que diz respeito à leitura nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. O eixo da Leitura abrange as práticas de linguagem decorrentes da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos em suas variadas formas, podendo ser orais, escritos ou, até mesmo, multissemióticos, além de suas diferentes interpretações (Brasil, 2018a, p. 71).

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a suas imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...] (Brasil, 2018a, p. 72).

Assim, apesar de nosso foco se centralizar no texto narrativo, é interessante pensarmos acerca da abrangência da terminologia de “texto” para a BNCC. Através disso, percebemos que

¹¹ Ao tratarmos acerca do “nível da palavra”, vislumbramos as considerações de Émile Benveniste (2020) no texto “Os níveis da análise linguística”, no qual o linguista francês aborda que “O *sentido* de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior” (Benveniste, 2020, p. 141). Ou seja, precisa-se de uma leitura referente à dimensão total do texto para que seu sentido seja construído, em que a palavra, por exemplo, seja englobada no nível da frase e assim por diante.

¹² Ler é um termo mais amplo do que decodificar. A decodificação compreende um olhar para o texto a partir de seus códigos e da sua nomenclatura, visando, algumas vezes, procurar certas informações particulares. Por outro lado, entendemos que “Ler é passar de locutor-leitor a sujeito-leitor” (Naujorks, 2011, p. 123), o que abrange os conhecimentos prévios do leitor, relacionando-se com a interpretação da unidade textual e que permite ao indivíduo passar de locutor a sujeito do ato enunciativo.

as possibilidades de trabalho voltadas à textualidade a serem realizadas pelo professor em sala de aula são variadas e podem ser fundamentais para ampliar as reflexões de seus estudantes para além dos muros da escola.

Nas práticas leitoras, o aluno precisa compreender questões como as condições de produção do texto, a análise de variadas manifestações acerca do entendimento ativo dos textos que circulam em plataformas digitais, bem como englobar uma reflexão crítica sobre informações, a identificação de diferentes perspectivas no texto e o estabelecimento de relações de aspectos intertextuais e interdiscursivos, entre outros (Brasil, 2018a, p. 72-73). Ademais, as estratégias de leitura são indispensáveis para a interpretação textual. Com isso, é incumbência do professor oferecer suporte aos seus alunos para que sejam capazes de dominar tais estratégias e utilizá-las em suas reflexões. Dada a sua importância, há, na Base Nacional Comum Curricular, uma série de estratégias e procedimentos de leitura a serem adotados em sala de aula, quais sejam:

- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
- Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.
- Estabelecer relações entre textos e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras do sentido, da forma, e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e interferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
- Localização/recuperar informações.
- Inferir ou deduzir informações implícitas.
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
- Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.
- Apreender os sentidos globais do texto.
- Articular o verbal com outras linguagens - diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. - reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.
- Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.
- Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura (Brasil, 2018a, p. 74).

Portanto, as estratégias de leitura são fundamentais para que os estudantes possam compreender e analisar criticamente os mais diversificados textos aos quais têm acesso. Por

isso, os objetivos de leitura precisam estar bem estabelecidos para o professor e para seus estudantes, pois, assim, será possível compreender a finalidade da prática de leitura e sua importância na formação dos alunos. Outrossim, as estratégias de leitura pressupõem os conhecimentos prévios dos estudantes. Dessa forma, ambos apresentam um papel significativo no desenvolvimento da competência discursiva desses indivíduos que se encontram como protagonistas do processo de aprendizagem.

Então, o ponto de vista adotado pela BNCC conta com a leitura de unidades textuais contidas em variados gêneros que se apresentam em diferentes campos de atividade humana (Brasil, 2018a, p. 75). Nessa perspectiva, não há espaço para que as habilidades sejam trabalhadas de maneira isolada e genérica. É preciso compreender a realidade em que os estudantes estão inseridos e fundamentar práticas de leitura que os façam ampliar suas percepções de mundo.

Destarte, outra questão a se considerar é que “a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (Brasil, 2018a, p. 75). Dessa forma, deve-se ter uma articulação responsável por expressar essa complexidade que abrange a escolha de diversificados gêneros textuais, o grau de dificuldade do texto, a utilização de habilidades de leitura consideradas mais demandantes, englobando a cultura digital e considerações que permeiam a diversidade cultural (Brasil, 2018a, p. 75).

A partir dessas ponderações, é possível que ampliemos nossa percepção quanto ao papel da leitura em sala de aula, pois tal atividade precisa abranger o contexto em que os estudantes estão inseridos para que, desse modo, aprendam a ler não apenas textos narrativos ou descritivos, por exemplo, mas que também os capacite a ler as múltiplas facetas que os permeiam. Ou seja, na escola, a leitura deve ganhar centralidade, pois possibilita que os indivíduos aprendam a interpretar diversos textos e compreendam seu compromisso com o aspecto social, abarcando questões culturais que resultam em uma preparação para o exercício da cidadania.

Além disso, “é leitor aquele que passa de alocutário suposto de uma enunciação a sujeito dela por construir sentido a partir dela, apropriar-se dela [...]” (Naujorks, 2011, p. 48). Logo, em primeiro momento, o leitor é alocutário do sujeito que escreveu o texto. À medida que esse leitor entende a unidade textual e constrói seu sentido, o indivíduo passa de alocutário para locutor e, por sua vez, sujeito da sua enunciação. É necessário enfatizar que isso ocorre em tempos diferentes, a saber: a) primeiramente, há um tempo em que o indivíduo é leitor; b) existe um segundo período em que, ao compreender e manifestar considerações acerca do texto, o

leitor passa a ser locutor do seu tempo presente da enunciação. Portanto, através dessa transposição de locutor para sujeito se encontra marcada a subjetividade¹³, conceituada por Benveniste (2020, p. 283) como a “capacidade do locutor se propor como ‘sujeito’”. Outrossim, a subjetividade se encontra também no aspecto temporal ao se relacionar com o tempo da fala, ou seja, referenciado sempre pelo presente linguístico e que se relaciona diretamente como função do discurso.

Em síntese, a leitura pode ser entendida como um ato enunciativo que tem caráter fundamental nas aulas de Língua Portuguesa. Por intermédio de atividades de leitura, o estudante poderá entrar em contato com a temporalidade e será capaz de reconhecer essa categoria da enunciação, apropriando-se dela e, conseqüentemente, utilizando-a também em suas produções escritas. Assim, o ato de ler também é importante para gerar reflexão e maior criticidade nos alunos, a fim de torná-los seres pensantes. Além disso, a mediação do professor não pode ser ignorada, pois seu trabalho em sala de aula, a partir do uso de diferentes textos e atividades de leitura, tem grande relevância na formação dos estudantes, podendo transformá-los em cidadãos críticos e sujeitos de sua própria história.

Assim, o próximo capítulo dedica-se à Teoria Enunciativa de Émile Benveniste com a finalidade de refletirmos acerca da temporalidade sob viés enunciativo. Dessa forma, estamos unindo o contexto escolar e a prática docente a um viés teórico que entendemos apresentar significativas contribuições para a educação brasileira, sobretudo para as aulas de Língua Portuguesa.

¹³ A subjetividade será posteriormente retomada devido à sua importância nos estudos voltados às categorias da enunciação.

3 O TEMPO: UMA REFLEXÃO ENUNCIATIVA

O segundo capítulo teórico desta dissertação tem o intuito de tratar acerca da experiência humana na e pela linguagem com foco na temporalidade. Então, apresentam-se como suporte teórico os estudos de Émile Benveniste a partir dos textos “O aparelho formal da enunciação” (1970)¹⁴, “Estrutura das relações de pessoa no verbo” (1946) e “A linguagem e a experiência humana” (1965) para refletir sobre as noções de enunciação, (inter)subjetividade e categorias enunciativas. Em seguida, procedemos a uma investigação sobre a importância do tempo no texto narrativo com base em “O protótipo da sequência narrativa” (2019), de Jean-Michel Adam, e “Tempo e narrativa: o tempo narrado” (2010), escrito por Paul Ricoeur.

3.1 ENUNCIÇÃO EM ÉMILE BENVENISTE

Émile Benveniste é conhecido por sua teoria da enunciação, que ultrapassou as fronteiras da França e atingiu termos mundiais. Apesar de os textos do estudioso serem de grande importância para a Linguística, também há um aspecto interdisciplinar na escrita de Benveniste, já que é possível de ser observado em sua teoria um diálogo com diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista que alguns de seus textos foram pensados para serem apresentados a filósofos e psicólogos, por exemplo.

Todavia, é necessário destacar que Benveniste não tinha a pretensão de criar uma teoria enunciativa, tomando como base os seus depoimentos. Para Flores e Teixeira (2009), isso resulta na falta de modelos de análise realizados por parte de Benveniste, considerando que seus textos apresentam diferentes maneiras de analisar os conceitos abordados.

De qualquer modo, é difícil pensar em enunciação sem remeter ao nome de Benveniste. Sua teoria estruturalista tem certa relação com a criada por Saussure, conhecido como o pai da Linguística Moderna. Segundo Flores e Teixeira (2023), Benveniste apresenta um lado que mantém as bases saussurianas, como a concepção de signo, porém devemos considerar que seus estudos abarcam uma inovação teórica ao tratar da enunciação enquanto articulação entre sujeito e estrutura.

¹⁴ Os textos destacados nesta parte introdutória acerca dos estudos enunciativos de Émile Benveniste apresentam suas datas de publicação originais. Contudo, acessamo-los por meio dos livros “Problemas de Linguística Geral I e II” em suas edições mais recentes e, por isso, são referenciados ao longo da dissertação pelos anos de 2020 e 2023.

Mas o que é a enunciação na perspectiva benvenistiana? “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 2023, p. 82). Poucas foram as vezes em que Benveniste foi tão claro ao conceituar um termo como ocorre com essa noção. Em outras palavras, *a enunciação é o ato* pelo qual a língua é posta em funcionamento. Dessa maneira, o locutor utiliza mecanismos como formas da língua para a criação de enunciações. Isso revela o processo em que a língua é empregada pelo locutor para a criação dos enunciados a partir da mobilização do aparelho da língua. Destarte, o texto “O aparelho formal da enunciação”, publicado originalmente em 1970, foi responsável por impactar a linguística de seu tempo, justamente por mostrar uma síntese do pensamento benvenistiano acerca da enunciação e por estudá-la em seu quadro formal de realização.

Assim, em “O aparelho formal da enunciação”, é possível observar que Benveniste (2023) se detém em estudar três aspectos desse grande processo. O primeiro é *realização vocal da língua*; logo, “os sons emitidos e percebidos [...] procedem sempre de atos individuais, que o linguista surpreende sempre que possível em uma produção nativa, no interior da fala” (Benveniste, 2023, p. 82). Assim, o linguista (2023) aborda que, apesar de haver uma tentativa de apagamento dos traços individuais da enunciação fônica por parte da linguística, sabe-se que os mesmos sons nunca se reproduzem de forma exatamente igual; o que pode acontecer é, no máximo, uma aproximação se comparada com a noção de identidade. Dessa forma, são evidenciadas as variadas situações nas quais a enunciação pode ser criada.

A *semantização* é o segundo aspecto tratado e é a responsável por converter a língua em discurso¹⁵. De acordo com Benveniste (2023, p. 83, grifos nossos), “aqui a questão [...] é ver como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’ [...] É a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação [...]”. Com essa passagem, é possível associar essa noção com a de semiótico e semântico. Além disso, a compreensão do que se tem por semiotização reaparece em outros textos, como é o caso de “A forma e o sentido na linguagem”, originalmente publicado em 1967, e em “Os níveis da análise linguística”, de 1962¹⁶.

O aspecto de número três é o *quadro formal de realização*, conceituado como “[...] os caracteres formais da enunciação, a partir da manifestação individual que ela atualiza” (Benveniste, 2023, p. 83). Esses caracteres são permanentes e se relacionam intrinsecamente à

¹⁵ Podemos relacionar a semantização com a perspectiva enunciativo-discursiva trazida anteriormente ao tratarmos sobre o ensino de língua. É importante que, em sala de aula, o estudante esteja apto a perceber que é o autor do texto o responsável por colocar a língua em funcionamento e que as suas escolhas, ao empregar a língua, articulam-se de modo a construir o sentido do discurso. Ao compreender isso, o aluno encontra a capacidade de refletir sobre as diversificadas informações às quais tem acesso, analisando-as criticamente.

¹⁶ Data original de publicação.

especificidade do idioma. Desse modo, o pesquisador francês (2023) cria um percurso para a análise enunciativa, a saber: inicia-se pelo próprio ato; então, adentra-se na situação e finaliza nos instrumentos que possibilitaram a enunciação.

Cabe fazermos uma distinção entre os conceitos que fundamentam a análise enunciativa para que tenhamos maior entendimento acerca desse percurso. Iniciemos pelo *ato*¹⁷.

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno (Benveniste, 2023, p. 83)

Ou seja, o diálogo é pressuposto pelo ato. Isso ocorre, pois, a partir do momento em que *eu* se assume como locutor, instaura o alocutário diante de si. Assim, essa definição se relaciona diretamente com o que se tem por *situação*, já que ela é constituída pela instância do discurso¹⁸. Além disso, para Benveniste (2023, p. 84), “[...] na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo”. Logo, a referência integra a enunciação. Desse modo, Flores (2018, p. 403) conclui que

[...] o locutor e o alocutário que, como visto, integram o ato de enunciação, referem e conferem pelo discurso na construção de um sentido singular acerca do que falam. A situação é, nesse sentido, constituída pela instância de discurso na qual locutor e alocutário referem e conferem.

Ainda, é necessário tratarmos do terceiro percurso que integra o quadro formal da enunciação: o *instrumento*. Em primeiro lugar, é preciso considerar que a enunciação pode ser definida como um processo de apropriação da língua, enquanto realização individual, pois o “locutor se apropria do *aparelho formal da língua* e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (Benveniste, 2023, p. 83, grifo nosso). É perceptível que o autor (Benveniste, 2023) utiliza o termo “aparelho formal da língua” e não “aparelho formal da enunciação”. Essa colocação não é mera coincidência. De acordo com Flores (2018), a pretensão de Benveniste era a de evidenciar que o aparelho formal da língua é apropriado pelo locutor, isso ocorre a fim de se

¹⁷ Em nossa pesquisa, procuramos relacionar o ato enunciativo com a leitura e atrelado ao contexto escolar. Portanto, desde já ressaltamos que o nosso enfoque é em um nível de enunciação que tem como centralidade o leitor que, ao construir o sentido da unidade textual, transforma-se em locutor e passa a ser sujeito da sua enunciação.

¹⁸ Instância de discurso: “ato de dizer cada vez único pelo qual a língua é atualizada em fala pelo locutor (Flores *et al.*, 2023, p. 142).

criar um aparelho de enunciação. Em outras palavras, a cada vez que o locutor enuncia, constrói um aparelho formal de enunciação, levando em conta o aparelho formal da língua. Isso ocorre por meio dos *índices específicos e procedimentos acessórios*.

Em suma, o aparelho formal da enunciação é construído através do uso de recursos da língua em uma certa situação e a cada nova enunciação. Realizadas essas proposições, torna-se importante uma observação de forma mais estrita aos instrumentos, sendo eles os já mencionados índices específicos e procedimentos acessórios.

Ademais, os índices específicos são constitutivos da enunciação e sua função é “[...] colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação” (Benveniste, 2023, p. 84). São eles: a) os índices de pessoa (relação entre *eu* e *tu*); b) os índices de ostensão (este, aqui, etc.); c) os índices de tempo (presente da enunciação). Logo, esses índices são muito abordados pelo pesquisador francês ao longo de sua escrita, pois se trata de categorias da enunciação. Para Flores (2019, p. 79), essas categorias deixam em evidência que o homem, pressuposto pela faculdade da linguagem, apresenta seu lugar nas línguas e, sem elas, não haveria possibilidade de serem enunciadas. Infere-se, portanto, que outros mecanismos que não façam parte das formas específicas (das categorias) da enunciação são conhecidos como procedimentos acessórios.

Segundo Flores (2018), os procedimentos acessórios se ligam à singularidade evocada por cada enunciação. É possível ver a exemplificação desses procedimentos na escrita de Benveniste (2023), listando: a) a interrogação (suscita uma resposta); b) a intimação (apelos e ordens); c) a asserção (sim/não); d) modalidades formais (referentes aos verbos ou à fraseologia). Entretanto, é válido destacar que Benveniste (2023) dá a entender que esses procedimentos são muito mais abrangentes e não se enquadram exclusivamente nos exemplos ilustrados. Em outras palavras, podemos afirmar que esses procedimentos marcam as formas como a língua é mobilizada pelo locutor a partir de suas escolhas a fim de expressar sentido. Ainda, Toldo (2020, p. 349, grifo da autora) faz as seguintes considerações:

Esses procedimentos vão marcar o modo como o processo da enunciação vai se construir; vão mostrar o modo como as formas da língua serão agenciadas, a fim de semantizá-las, mostrando como *o sentido se forma em palavras* vão revelar como o locutor mobiliza a língua por sua conta; vão apontar o aparelho de funções de que dispõe o locutor; vão trazer à cena enunciativa *caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza*; vão marcar a relação do locutor com seu interlocutor e com a língua que coloca em funcionamento; vão exibir um agenciamento sintático de caracteres que revelam um modo particular, único e irrepetível a cada vez que são empregados; vão manifestar como o locutor faz a *conversão individual da língua em discurso*; vão singularizar cada enunciado produzido, cada enunciação realizada.

Assim, o aparelho formal da enunciação é constituído por índices específicos e procedimentos acessórios que operam na formação sempre singular de uma enunciação. Aí se encontra a subjetividade advinda do locutor a partir da produção do enunciado.

Então, concluímos que a enunciação, sob viés benvenistiano, não é apenas mais um nível da análise linguística, mas sim, “*um mecanismo total que afeta a língua inteira*” (Flores, 2013, p. 163). Esse grande processo é uma perspectiva da análise que leva em conta o sentido. Além disso, é importante salientar que o quadro formal da enunciação é construído a cada instante em que o locutor se constitui como sujeito a partir do processo de apropriação. Esse quadro formal de realização é concebido pelo ato que pressupõe locutor e alocutário, pela situação responsável por formar a referência do discurso e pelos instrumentos de realização, podendo ser os índices específicos e procedimentos acessórios.

Finalmente, Benveniste (2023) nos faz compreender que cada enunciação tem o potencial de servir como o elo entre locutor e alocutário mediante laços que compartilham. É a linguagem se manifestando como um modo de ação. Logo, o texto “O aparelho formal da enunciação” transpôs os limites de seu tempo com o conceito do ato de dizer e instaurou uma percepção ainda não esgotada até os dias de hoje, perceptível de se observar em inúmeros trabalhos acadêmicos.

Tomando como ponto de partida essas considerações, cremos que um trabalho com a língua que abranja reflexões de cunho enunciativo é fundamental para que o sujeito assuma seu papel como leitor e seja capaz de mobilizar a língua a partir de seus desejos e escolhas. Dessa forma, evidencia-se que as categorias da enunciação, ou seja, de pessoa, tempo e espaço, apresentam grande importância tanto na leitura de textos quanto ao se presentificar na realidade permeada pelos estudantes. Portanto, essas categorias precisam ser abarcadas nos estudos no componente curricular de Língua Portuguesa, para que os alunos possam reconhecê-las, usá-las e interpretá-las nas diversas situações de uso. Além disso, no ambiente escolar, é necessário que a leitura esteja atrelada a uma aprendizagem que possibilite ao estudante compreender o sentido de um texto, a partir do emprego de suas formas, culminando em uma interpretação subjetiva advinda da sua experiência humana única e irrepetível na linguagem.

Destacamos que a definição de enunciação não se esgota nestas páginas; na verdade, apenas fizemos uma reflexão teórica que busca vislumbrar a importância de seu quadro formal de realização em atividades de leitura e na análise de textos narrativos na escola. Desse modo, torna-se necessário aprofundarmos ainda mais o que entendemos por índices específicos, uma vez que percebemos seu impacto nas aulas de Língua Portuguesa e na construção de cidadãos críticos. Assim, nossa pesquisa se encontra no limiar entre o social e o linguístico.

3.2 AS CATEGORIAS DA ENUNCIÇÃO EM BENVENISTE

Inicialmente, é importante refletir sobre o fato de que, ao se adentrar no campo dos estudos benvenistianos, há alguns conceitos primitivos que são considerados interdependentes entre si, como apontam Flores e Teixeira (2009). Por isso, julgamos necessário abordarmos duas noções essenciais que dizem respeito à teoria de Émile Benveniste e que se fazem presentes em diferentes textos dos livros *Problemas de Linguística Geral I e II: intersubjetividade e subjetividade*. Nesta pesquisa, a (inter)subjetividade justifica-se para entendermos a importância da relação entre as categorias de pessoa e de tempo ao se trabalhar com textos narrativos em escolas.

A intersubjetividade é um fundamento da Teoria Enunciativa de Benveniste e é abordada como a “inter-relação constitutiva da enunciação que pressupõe o eu e o outro mutuamente implicados” (Flores *et al.*, 2023, p. 146). Logo, esse conceito é visto como uma condição para que haja experiência humana na e pela linguagem. Então, “o sujeito é linguagem, e a intersubjetividade é a sua condição” (Flores, 2004, p. 221), ou seja, esse conceito primitivo é responsável por possibilitar a comunicação linguística, já que leva em conta a língua assumida pelo seu sujeito da enunciação. Assim, a oposição existente entre *eu* e *tu* evidencia uma intersubjetividade na linguagem. Em suma, o uso da língua é permitido pela intersubjetividade, uma vez que, ao se propor como sujeito, o locutor propõe também, diante de si, a presença de um alocutário.

Em consonância a isso, precisamos abarcar na discussão o fato de que subjetividade na teoria benvenistiana apresenta mais de uma conceituação. Dessa forma, a subjetividade aqui tratada é a intitulada inerente, justamente por exprimir o lugar ocupado pelo homem na linguagem. Essa concepção nasce a partir da publicação do artigo “Da subjetividade na linguagem” de 1958 e é descrita por Silva (2021, p. 60, grifo do autor) da seguinte forma:

[...] *subjetividade inerente* é aquela que diz respeito ao modo como ela emerge no discurso, isto é, como essa noção específica de subjetividade se apresenta nas línguas. A subjetividade *inerente* pode ser vista a partir de um número bastante limitado de “marcas” (por isso a preferência por falarmos em *fundamentos*), que são basicamente três: pessoa, tempo e espaço (eu-tu, aqui, agora). E esses fundamentos precisam ser entendidos como categorias da linguagem.

Assim, a subjetividade que estamos articulando aqui é uma propriedade fundamental da linguagem e, por isso, pode ser detectada em todas as línguas existentes, sem se limitar apenas

às indo-europeias, por exemplo. Além disso, ela se encontra no discurso através das categorias de pessoa, tempo e espaço.

Outrossim, a subjetividade inerente é advinda da conhecida citação de Benveniste (2020, p. 283): “A ‘subjetividade’ de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’”. Portanto, ao aprender a interpretar e compreender textos, o aluno passa de locutor para sujeito marcando-se de forma singular no ato enunciativo. Além disso, essa noção benvenistiana diz respeito à unidade psíquica que garante a permanência da consciência. Aliás, a permanência da consciência é responsável por exprimir a intersubjetividade, uma vez que a única forma de ser experimentada é a partir do contraste.

Destarte, a subjetividade inerente tem caráter interdisciplinar e vislumbra estudos de diferentes áreas do conhecimento, como da psicologia ou da fenomenologia. Juntamente à conceituação de subjetividade, Benveniste (2020) apresenta uma definição própria, a de *ego*, que corresponde à categoria de pessoa.

Nesse sentido, Flores e Teixeira (2023, p. 34) consideram que “a intersubjetividade é a condição da subjetividade, assim como a linguagem é a condição da língua”. Com isso, a subjetividade existe a partir da intersubjetividade e não é possível inverter essa proposição. Trazendo essas duas noções para a realidade escolar, compreendemos que “a leitura é um ato intersubjetivo entre os locutores, entre o locutor-leitor e o próprio texto, considerado alocutário, que se converte em ‘tu’ no discurso do locutor-leitor quando de sua passagem a sujeito-leitor, considerando a experiência singular na linguagem” (Naujorks, 2011, p. 90, grifo da autora). Dessa forma, por meio da leitura, vislumbramos o sentido do texto narrativo se construindo através de uma série de acontecimentos marcados pela temporalidade. Ademais, o leitor precisa ter consciência da importância desse aspecto temporal na formação da narrativa para que o sentido da unidade textual seja formulado, demarcando, assim, sua experiência subjetiva. Em síntese, é por meio da subjetividade que o estudante pode encontrar seu lugar na linguagem enquanto indivíduo pensante e que tem a capacidade de empregar a língua em diferentes situações.

A partir disso, é possível compreender a relação entre as conceituações de (inter)subjetividade e as categorias enunciativas nos estudos benvenistianos. Por isso, ao pensarmos no trabalho realizado nas aulas de língua, é imprescindível que examinemos também as categorias de pessoa, tempo e espaço. Essas categorias enunciativas têm papel essencial para a instância de discurso justamente por serem constitutivas da língua. De acordo com Naujorks (2011), a existência das categorias de pessoa, tempo e espaço ocorre por meio do uso da língua

efetuado pelo locutor. Assim, tais formas apresentam referência própria, pois só se evidenciam através do discurso que as contém.

Nessa perspectiva, a primeira categoria fundamental da enunciação examinada será a de pessoa. Ao tomarmos esse termo sob viés benvenistiano, sua conceituação se configura de modo que ultrapassa a visão convencionalizada pelo social e é muito difundida nas escolas: a de estrutura do sistema pronominal.

Um segundo ponto que vale ressaltar é o de que Benveniste é reconhecido por ser o responsável pela formulação da distinção entre pessoa e não pessoa. Essa distinção ocorreu, em um primeiro momento, através do texto publicado inicialmente em 1946, “Estrutura das relações de pessoa no verbo”. Referimo-nos a um primeiro momento, pois o linguista francês expande os limites conceituais dessa dupla em outros textos publicados posteriormente, como é possível de ser observado em “A natureza dos pronomes” (1956)¹⁹, “Da subjetividade na linguagem” (1958)²⁰, entre outros.

Feitas essas considerações, cabe refletirmos sobre a categoria de pessoa sob perspectiva benvenistiana a partir das leituras do texto “Estrutura das relações de pessoa no verbo” (1946). Primeiramente, Benveniste (2020, p. 248, grifo do autor) aponta que

Eu designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”; dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do “eu”; e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de “tu”. Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do “eu-tu”; essa forma é assim exceptuada da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam.

Então, podemos dizer que: a) *eu* e *tu* formam a concepção de pessoa; b) *ele* é a não pessoa. Ou seja, *eu* e *tu* estão intrinsecamente ligados ao discurso e integram o que denominamos por categoria de pessoa; enquanto isso, *ele* é extrínseco ao discurso, é de quem/o que se fala, um assunto. Além disso, há três características que evidenciam a diferença existente entre pessoa e não pessoa e estas merecem nossa atenção especial.

A primeira característica é a *unicidade*. Logo, “o ‘eu’ que enuncia, o ‘tu’ ao qual ‘eu’ se dirige são cada vez únicos. ‘Ele’, porém, pode ser uma infinidade de sujeitos - ou nenhum” (Benveniste, 2020, p. 250). Em outras palavras, há duas relações de oposição aqui observadas, uma que separa *eu-tu* (pessoalidade; ligada ao discurso) de *ele* (flexão verbal da não pessoa), enquanto a outra distingue o *eu* (pessoa subjetiva) do *tu* (pessoa não subjetiva). Inferimos,

¹⁹ Data original de publicação.

²⁰ Data original de publicação.

portanto, que Benveniste (2020) concebeu um novo estatuto para a categoria de pessoa a partir da subjetividade.

A segunda característica é a *inversibilidade*. Assim, Benveniste (2020) aponta que *eu* pode se inverter para a forma de *tu* e vice-versa. Contudo, isso não se estabelece em relação a *ele*, uma vez que a não pessoa não trata exclusivamente de nada nem ninguém. Então, apenas *eu* e *tu* podem ser considerados inversíveis, relação da qual a subjetividade é dependente e que é responsável por assegurar a intersubjetividade.

Finalmente, a terceira característica diz respeito à *particularidade*, isto é, “a ‘terceira pessoa’ é a única pela qual uma *coisa* é predicada verbalmente” (Benveniste, 2020, p. 250, grifo do autor). Logo, *ele* tem a possibilidade de se apropriar de qualquer sujeito, porém este não pode ser considerado como pessoa já que esse sujeito é visto de modo necessário para a inteligência do conteúdo. Ou seja, o que não faz parte da relação advinda de *eu* e *tu* é o predicado verbal da não pessoa.

Logo, Benveniste (2020) elenca duas oposições: a) *eu* e *tu* compõem a denominação de pessoa, enquanto *ele* é a não pessoa; b) há distintividade entre o que entendemos por pessoa, já que *eu* é considerada a pessoa subjetiva e *tu* é a pessoa não subjetiva. Essas oposições formam a correlação de pessoalidade e de subjetividade, podendo ser observada a partir do Quadro 1.

Quadro 1 – Correlação de pessoalidade/correlação de subjetividade

Correlação de pessoalidade	Pessoa	Eu	Correlação de subjetividade	Pessoa subjetiva	Eu
	Pessoa	Tu		Pessoa não subjetiva	Tu
	Não pessoa	Ele			

Fonte: Flores (2013, p. 92).

Desse modo, a categoria de pessoa serve como fundamento da subjetividade, sempre podendo ser localizada através da instância de discurso que a contém. Assim, o locutor (*eu*) se enuncia como sujeito e encontra seu lugar como homem na e pela linguagem. Entretanto, ainda cabe a esta pesquisa explorar outras duas categorias da enunciação evidenciadas por Benveniste.

Dentre as categorias enunciativas, a de espaço é, sem dúvidas, a menos abordada nos estudos benvenistianos. Não há textos específicos em que o linguista francês transcorra sobre essa noção como ocorre com as demais categorias, ela se encontra apenas nas entrelinhas de diferentes capítulos dos livros “Problemas de Linguística Geral I e II”. Por consequência, pesquisas que abordem de forma detalhada essa noção são escassas. Assim, a categoria de espaço se equivale ao “aqui”, ou seja, corresponde ao lugar em que o falante se encontra. Em outras palavras, o espaço é responsável por formular uma dada referência no momento em que se estabelece o processo comunicativo, projetando um elemento central que se relaciona com o sujeito da enunciação.

Destarte, chegamos à última categoria, a de tempo. Tudo acontece no tempo. O homem está no tempo. O tempo tem papel fundamental para a organização da sociedade e é através dele que encontramos uma das formas de expressar a experiência humana na linguagem. Em outras palavras, é possível dizer que *a vida é um tempo que vale a pena ser narrado*.

Assim, Benveniste (2023) conseguiu compreender a importância do caráter temporal para os estudos enunciativos e fez importantes considerações acerca dessa concepção, as quais podem ser evidenciadas em alguns capítulos das obras “Problemas de Linguística Geral I e II”. Logo, esta pesquisa toma como principal referencial teórico para os estudos temporais o texto “A linguagem e a experiência humana”, publicado em 1965²¹, justamente por tratar de três noções fundamentais que podem se relacionar às narrativas aqui propostas, mas também por possibilitarem um olhar para o trabalho realizado em sala de aula, criando uma atmosfera que contribua com o processo de formação dos estudantes e os auxilie a analisar esse conceito a partir do meio social que habitamos.

Primeiramente, o título do texto escrito pelo francês (2023), ou seja, “A linguagem e a experiência humana”, já merece uma atenção especial. As palavras escolhidas para sua composição se complementam diretamente aos conceitos abordados ao longo da escrita, já que a linguagem é uma “faculdade de simbolizar inerente à condição humana” (Flores *et al.*, 2023, p. 152). Portanto, ela é uma propriedade constitutiva do ser humano. Além disso, a experiência aqui tratada é algo subjetivo dos seres, já que pressupõe uma relação com os acontecimentos que se situam na e pela linguagem.

Dessa forma, Benveniste (2023) aborda que há duas categorias fundamentais do discurso que revelam essa experiência subjetiva dos sujeitos na linguagem: a de *tempo* e a de *pessoa*. As duas categorias são elementares, independem de determinações culturais e, juntas,

²¹ Data original da publicação.

constituem o domínio da subjetividade. Aliás, podemos afirmar que as concepções voltadas à (inter)subjetividade e categoria de pessoa são essenciais para tratar da experiência humana da linguagem e estão ligadas à temporalidade.

Assim, é necessário afirmar que “das formas linguísticas reveladoras da experiência subjetiva, nenhuma é tão rica quanto aquelas que exprimem o *tempo*” (Benveniste, 2023, p. 71, grifo do autor). Contudo, apesar da riqueza presente na relação entre tempo e experiência subjetiva, há uma grande dificuldade em explorá-la por se tratar de uma ideia já preestabelecida na mente de muitos e que está enraizada nas considerações do “bom senso” e do psicologismo.

Benveniste (2023) propõe um olhar para a língua a partir do tempo e nos faz refletir sobre a temporalidade ser conciliável a todos os tipos de estruturas linguísticas. Caso contrário, apenas os indivíduos falantes de certos idiomas indo-europeus seriam capazes de encontrar a sua posição na e pela linguagem. Com isso, vão-se as antigas dicotomias de que apenas certas línguas exprimem o tempo e de que isso ocorre exclusivamente através do verbo, por exemplo.

Feitas essas considerações, o linguista francês (2023) define três noções referentes ao tempo que são fundamentais tanto para este estudo quanto para compreender a relação entre sujeitos e experiência subjetiva. Logo, traremos apontamentos acerca do *tempo físico*, *tempo crônico* e do principal para este estudo, o *tempo linguístico*.

O *tempo físico* é do mundo, ou seja, “é um contínuo uniforme, infinito, linear, segmentável à vontade. Ele tem por correlato no homem uma duração infinitamente variável que cada indivíduo mede pelo grau de suas emoções e pelo ritmo de sua vida interior” (Benveniste, 2023, p. 71-72). Em outras palavras, podemos dizer que essa noção aborda um tempo que é social, psíquico e intemporal, além de ser, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, porque leva em conta as vivências particulares do indivíduo.

A segunda noção estudada pelo pesquisador é o *tempo crônico*. Neste, a concepção de acontecimento é fundamental, já que considera a vida como uma sequência de eventos. Então, essa temporalidade pode ser encontrada nas instituições humanas e fica congelada na eternidade. Cabe ao homem reinterpretá-la e ressignificá-la no decorrer da sua vida, algo que é só possível devido ao seu caráter bidirecional, uma vez que passado e futuro são constitutivos do agora.

Logo, compreendemos que o tempo crônico rege o curso da vida dos seres humanos, porém é válido enfatizar que “os acontecimentos não são o tempo, eles estão *no* tempo” (Benveniste, 2023, p. 72). Ou seja, através dessa noção, cria-se uma forma de socializar a temporalidade a partir de um momento axial. Isso possibilita que os indivíduos entendam o lugar que ocupam em meio à vastidão do eterno.

Além disso, o tempo crônico tem caráter subjetivo e objetivo. A versão subjetiva engloba as vivências dos seres humanos, enquanto a sua objetivação surgiu por meio da necessidade popular em socializar o tempo. Ainda referente à ideia de objetivação temporal, o autor (Benveniste, 2023) apresentou três condições responsáveis por estabelecer essa relação entre sujeitos e acontecimentos: a) a *estativa* é o ponto zero a partir de um momento axial, portanto, pode ser evidenciado através do calendário e tem grande valor no papel cultural de uma comunidade, como o nascimento de Cristo ou de Buda, por exemplo; b) a *diretiva* toma um eixo referencial e forma oposição entre antes/depois, capaz de ser observado na organização advinda dos termos a.C. e d.C. ; c) a *mensurativa* determina intervalos constantes com base em fenômenos cósmicos, então o hiato de tempo entre o sol nascer e se pôr é chamado de dia.

Ainda, é válido ressaltar que o tempo crônico é intemporal, uma vez que os acontecimentos são fixos, estáticos e não acompanham o curso da natureza temporal. Infere-se, portanto, que “o tempo crônico fixado em um calendário é estranho ao tempo vivido e não pode coincidir com ele; pelo próprio fato de ser objetivo, propõe medidas e divisões uniformes em que se alojam os acontecimentos” (Benveniste, 2023, p. 75). Em outras palavras, o que pode ser observado no calendário é uma quantificação que não se equipara às categorias temporais da experiência humana.

Além disso, apesar de o tempo crônico se relacionar diretamente com o conceito de acontecimento, é importante destacar que ele *é manifestado* no uso da língua. Logo, faz-se necessário refletir acerca da relação que se estabelece entre língua e tempo. A fim de abordar esses e outros aspectos, Benveniste (2023) conceitua a última noção temporal e que tem maior relevância para esta pesquisa, pois é a partir dela que se pensa na língua como a manifestação responsável pela experiência humana. Estamos tratando aqui do intitulado *tempo linguístico*.

Dessa forma, Benveniste (2023) define o tempo linguístico como o tempo da língua, próprio da enunciação, e é a partir dele que se expressa a experiência humana. Este apresenta a singularidade de estar diretamente relacionado ao exercício de fala e de se estabelecer como função do discurso. Em seu centro, encontra-se o presente da instância da fala. Logo,

Cada vez em que um locutor emprega a forma gramatical do “presente” (ou uma forma equivalente), ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância do discurso que o menciona. [...] O locutor situa como “presente” tudo que aí está implicado em virtude da forma linguística que ele emprega. Este presente é reinventado cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo ainda não vivido (Benveniste, 2023, p. 75).

Essa particularidade é capaz de apontar para algo original da linguagem. Assim, *o tempo da língua é o presente*, uma propriedade fundamental, instaurada na e pela enunciação e que acompanha o encadeamento do discurso. A existência do presente pressupõe o tempo linguístico, são dois conceitos encadeados e dão a possibilidade de os indivíduos viverem o “agora” através da sua inclusão no discurso.

Ainda, é importante destacar que o presente da enunciação carece a ideia de continuidade, é coextensivo ao indivíduo e exprime, a partir da sua referência interna, aquilo que já não pode mais ser chamado de “agora” e precisa ser evocado pela memória (passado) e o que ainda será manifestado em prospecção (futuro). Além disso, no momento em que o locutor se propõe como *eu*, aquilo que foi dito por ele jamais será repetido da mesma forma, com a mesma entonação, nem terá o mesmo alcance, pois se trata de um novo instante de fala. Então, podemos considerar que o tempo é ordenado a partir da língua com referência na instância de discurso que o atualiza.

Em consonância a isso, consideramos válido ressaltar que “o único tempo inerente à língua é o presente axial do discurso, e que este presente é implícito” (Benveniste, 2023, p. 76). O oposto ocorre com os tempos não presentes, ou seja, passado e futuro, já que eles sempre se encontram explicitados na língua justamente por não se encontrarem no mesmo nível que o “agora”. Ainda, é apenas o presente que obtém sua própria posição na língua, enquanto as outras duas referências temporais são consideradas pontos vistos a partir do presente linguístico.

Acerca do presente linguístico, é possível concluir que: a) ele é implícito e inerente à língua; b) é o eixo que determina os não presentes no papel de referências temporais como duas visões em relação ao “agora”. Logo, Benveniste (2023) afirma que todos os idiomas são capazes de testemunhar, à sua maneira, a experiência fundamental do tempo. Não há dúvidas de que o presente é o operador da experiência humana, todos os sujeitos podem vivenciá-la e transformá-la no decorrer do ato de fala que, apesar de individual, possibilita que o tempo de *eu* coexista ao tempo de *tu*, criando uma única temporalidade experienciada no discurso.

Dessa forma, a temporalidade de *eu* se converte também na de *tu*, mostrando que o locutor é capaz de regular o tempo da enunciação, o que assume um caráter interpessoal e, ao mesmo tempo, cria um processo de reciprocidade em relação a quem assume o ato de fala. Assim, o tempo linguístico vai além das outras duas noções abordadas, uma vez que “funciona como um fator de intersubjetividade, o que de unipessoal ele deveria ter o torna onipessoal. *A condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação linguística*” (Benveniste, 2023, p. 78, grifo nosso). Portanto, é fundamental que ocorra uma translocação espacial e temporal, características de referência intersubjetiva, para objetivação da função dêitica e

pronominal da língua. Então, a temporalidade que se presentifica na intersubjetividade é responsável por refletir a experiência humana na língua entre locutor e alocutário. Assim, a enunciação é o ato constituinte do sujeito e a troca advinda da instância do discurso inscreve a experiência humana na linguagem.

Logo, as três categorias tratadas nesta seção, ou seja, a de pessoa, espaço e tempo são próprias da enunciação. Entretanto, como já explicitado, o principal foco desta pesquisa se refere à categoria temporal. Por isso, consideramos a necessidade de aprofundarmos nossos estudos acerca da temporalidade, já que, posteriormente, analisaremos seu funcionamento em unidades textuais. Isso ocorre porque *o tempo é o elemento organizador do texto narrativo*.

3.2.1 O tempo: uma experiência humana no texto narrativo

Já compreendemos que o tempo linguístico constitui uma das categorias responsáveis por tecer a experiência humana na e pela linguagem. Contudo, nesta subseção, refletimos acerca da noção do tempo no texto narrativo. Por isso, torna-se necessário elucidar o seguinte questionamento: qual a importância do tempo no texto narrativo? A fim de respondermos a essa pergunta, são utilizadas como suporte teórico as obras “Textos: tipos e protótipos” (2019), escrito por Jean-Michel Adam, e “Tempo e narrativa” (2010), de Paul Ricoeur, além de ser levado em conta o pensamento benvenistiano no que diz respeito à temporalidade e expresso no texto “A linguagem e a experiência humana” (2023).

A narrativa advém do surgimento da sociedade, perpassa pelos mais variados lugares, tempos e se liga diretamente a diferentes perspectivas culturais. Essa unidade textual contempla diversificados gêneros, como o conto, a fábula e a novela, por exemplo. Sua presença pode ser observada tanto nos trabalhos aristotélicos, envolvendo a Poética, quanto nos que se relacionam à contemporaneidade. Segundo Adam (2019, p. 113, grifo do autor), “Como unidade textual, toda narrativa corresponde certamente e de forma ideal à definição mínima que se pode atribuir à textualidade: *conjunto de proposições articuladas progredindo em direção a um fim*”. Dessa forma, compreendemos que o texto narrativo pressupõe uma sequência que se articula por meio da temporalidade. Logo, para Adam (2019), a sequência narrativa tem o papel de definir o que garante a correlação entre as proposições, além de apresentar macroproposições constitutivas e de integrar um texto. Assim, essas proposições se articulam de modo que vislumbram um final para a narrativa.

Relacionado a isso, Bremond (2011, p. 118, grifo do autor) declara:

Toda narrativa consiste em um discurso integrando uma sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação. Onde não há sucessão não há narrativa, mas, por exemplo, descrição (se os objetos do discurso são associados por uma contiguidade espacial), dedução (se eles estão implicados), efusão lírica (se eles evocam por metáfora ou metonímia), etc. Onde não há integração de uma unidade de ação, não há narrativa, mas somente *cronologia*, enunciação de uma sucessão de fatos não coordenados. Onde enfim não há implicação de interesse humano (onde os acontecimentos relacionados não são produzidos nem por agentes, nem sofrido por pacientes antropomorfos) não pode haver narrativa, porque é somente com relação a um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada.

Como prevê Bremond (2011), *sem sucessão de acontecimentos, não há narrativa*. Assim, torna-se inegável que a temporalidade é um fator primordial no transcorrer do texto narrativo. Ainda, Bremond (2011) faz uma ponderação importante ao expressar a necessidade da unidade de ação ser o fio condutor da temporalidade, sem isso há apenas um texto desprovido daquilo que o torna do tipo narrativo. Dessa maneira, a sucessão de acontecimentos se organiza de modo linear, tendo como principal intuito direcionar a conclusão da narrativa.

A partir das considerações sobre os pensamentos de Bremond (2011), cabe a nós os relacionarmos aos estudos de caráter temporal tratados por Benveniste (2023). Em primeiro lugar, o tempo crônico se faz presente nas narrativas através da sucessão de acontecimentos. Reflitamos que, se os acontecimentos (guiados pela unidade de ação) são fundamentais para a narrativa, podemos afirmar que esse gênero textual se encontra envolto pelo tempo crônico. Além disso, também é válido destacar a importância dos eixos do tempo cronológico no processo de compreensão de determinado texto. O eixo estativo, por exemplo, presentifica-se quando há um momento axial na narrativa que é responsável por reger o restante dos acontecimentos. Relacionado a isso, Ricoeur (2010, p. 182) afirma que a noção acerca de presente é fundamental ao determinar o ponto zero da contagem, já que se não a tivéssemos “[...] não poderíamos dar o menor sentido à ideia de um acontecimento novo que rompe com uma era anterior e inaugura um discurso diferente de tudo o que precedeu”. Destarte, no instante em que a narrativa toma determinado acontecimento localizado no passado, ocorre a impressão, através das percepções do leitor, de haver uma passagem do tempo linguístico para o tempo crônico. Em outras palavras, o tempo permanece estático, porém o entendemos de outra maneira. Outrora, o eixo diretivo pode aparecer na unidade textual ao se observar o antes ou depois com referência a algum evento, tomando como base seu caráter bidirecional. Logo, o eixo mensurativo geralmente se encontra expresso na obra pelo intervalo entre eventos cósmicos e pode ser contado por dias, meses ou anos.

Essas argumentações evidenciam o papel do tempo crônico no que diz respeito à articulação fluida e compreensível das narrativas. A proposição dos acontecimentos é o que

guia o leitor que, ao final do percurso de leitura, é capaz de refletir sobre as considerações apresentadas. Assim, ao perceber essa articulação temporal em função do sentido da narrativa, os estudantes conseguem observá-las e manipulá-las em suas produções textuais. Isso propicia a construção de novos saberes e cria uma perspectiva crítica nesses alunos, capacitando-os a interpretar de maneira crítica as informações a que têm acesso na realidade que os permeia.

Portanto, o tempo crônico “[...] cosmologiza o tempo vivido, humaniza o tempo cósmico. É assim que contribui para reinscrever o tempo da narrativa no tempo do mundo” (Ricoeur, 2010, p. 184). Essa consideração une novamente as concepções de tempo crônico e tempo linguístico. Nesse sentido, é possível perceber que, através das considerações de Ricoeur (2010) em narrativas, essas duas noções temporais presentes na perspectiva benvenistiana se conectam. Juntas, elas inscrevem a experiência humana na narrativa, possibilitando que os indivíduos criem conhecimentos sobre si mesmos e sobre o meio que habitam.

Então, o tempo linguístico se encontra em função do discurso e marca o aspecto referencial de uma certa situação enunciativa, possibilitando que o indivíduo consiga se localizar temporalmente. Com isso, ao ler uma narrativa, o estudante inscreve sua experiência subjetiva na linguagem e reconhece componentes constituintes da língua. Portanto, seus conhecimentos prévios e suas percepções de mundo são fundamentais para a compreensão da temporalidade no texto narrativo. Desse modo, reconhecer o tempo em narrativas ajuda na reflexão crítica dos alunos, auxilia-os em suas produções escritas e os faz interpretar a vida como um texto sendo narrado dia após dia.

Em síntese, a experiência humana advinda do texto narrativo se dá, em primeira instância, a partir da consciência do elemento temporal na construção da unidade textual em questão. É ela que permite o desenrolar da história culminando em um fim. Além disso, a categoria de tempo promove não apenas a referência no seu âmbito textual, como também localiza o sujeito no ambiente social, imprimindo sua posição dentre o eterno. Assim, essa experiência conectada à textualidade se marca pela subjetividade, uma vez que os conhecimentos prévios são fundamentais para a construção de sentido. Dessa forma, podemos concluir que *o locutor modaliza a sua relação com o outro pelo tempo*.

4 UM OLHAR PARA A SALA DE AULA: A LEITURA DO TEXTO EM DESTAQUE

Este capítulo tem o intuito de fazer um exercício de análise, considerando os aspectos teóricos discutidos nos capítulos anteriores, observados com o foco no trabalho feito com a leitura do texto – nosso objeto de trabalho nesta pesquisa. Destacamos, ainda, que uma análise sempre se constitui como uma atividade incompleta pela sua própria natureza. Como diz Normand (2009), uma análise faz comentários sobre os enunciados analisados, mas *não pretende dizer tudo sobre seu sentido*. Esta é nossa intenção: trazer considerações sobre a leitura dos textos em análise e pensar em como isso pode auxiliar no trabalho com a leitura do texto em sala de aula de educação básica.

Assim, neste capítulo final, formulamos os procedimentos metodológicos de análise do *corpus* escolhido; a partir das considerações de Arrigucci Jr. (1987) e José de Sá (2005), tratamos acerca do gênero textual selecionado para esta pesquisa e refletimos sobre a narração; propomos a análise enunciativa de crônicas narrativas; por fim, discutimos as conclusões obtidas na análise, buscando aproximar a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste com o que se pode fazer com a leitura de textos no contexto escolar brasileiro.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ASSUMINDO UM PERCURSO

A metodologia é essencial para pesquisas acadêmicas. Um dos motivos para tal afirmação consiste no fato de que a metodologia científica “[...] examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problema e/ou questões de investigação” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 14). A partir dessa indagação, salientamos que o propósito da metodologia está relacionado à construção de saberes, levando em conta sua utilidade no que diz respeito ao meio social.

Então, ao seguirmos nosso caminho em meio ao viés metodológico, deparamo-nos com alguns métodos gerais ou de abordagem que têm a finalidade de esclarecer os procedimentos lógicos a serem seguidos no decorrer do percurso de investigação científica (Prodanov; Freitas, 2013). Ainda, para os autores (Prodanov; Freitas, 2013), o uso de um dos métodos depende de certos fatores, como a natureza do objeto a ser pesquisado, a disponibilidade de recursos materiais, o nível de abrangência advindo do estudo e, em especial, o cunho teórico escolhido pelo pesquisador. Consideramos, pois, que nosso trabalho acadêmico se formulou à luz da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste e, por isso, é indispensável pontuar que o linguista

francês não faz uso de um método de análise em específico. Levando isso em consideração, propomo-nos a abordar as concepções teóricas tratadas anteriormente nesta pesquisa para refletirmos acerca do trabalho com a língua no ambiente escolar. Para que isso seja possível, faremos a análise de um texto narrativo sob a perspectiva enunciativa com foco na categoria de tempo.

Esta pesquisa apresenta natureza básica, já que objetivamos “[...] gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). Portanto, estamos refletindo sobre um processo de ensino que englobe pressupostos benvenistianos, evidenciando, através da análise de uma crônica, a importância da categoria de tempo, dentre outras noções, para a articulação fluida de uma narrativa que, ao ser interpretada e compreendida pelo estudante, pode imprimir sua experiência subjetiva na linguagem.

Quanto aos objetivos, este estudo se enquadra como exploratório e descritivo. Exploratório, pois, baseado nas considerações de Prodanov e Freitas (2013), pretendemos fornecer uma maior quantidade de informações acerca do tópico investigado, viabilizando sua definição. Logo, preocupamo-nos em observar o que diz a BNCC sobre as aulas de Língua Portuguesa, para que possamos considerar a perspectiva de ensino de língua adotada pelo documento e relacioná-la à prática docente. Além disso, os objetivos também se delimitam a partir de um ponto de vista descritivo, uma vez que “tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52). Diante disso, interpretamos textos de Émile Benveniste e demais autores que tratam da Teoria da Enunciação e ensino de língua no Brasil para estabelecer uma relação entre tais preceitos e comprovar a importância de abordar a categoria de tempo no trabalho com narrativas.

No que se refere aos procedimentos técnicos, ou seja, ao delineamento da pesquisa, nosso trabalho acadêmico caracteriza-se como bibliográfico, porque o elaboramos “a partir de materiais já publicados” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54). Então, recorreremos a publicações que têm sua temática voltada à educação brasileira, examinando desde o contexto escolar até o papel desempenhado pelo professor de Língua Portuguesa, além de abranger um recorte da teoria de Benveniste. Para isso, utilizamos as contribuições de Flores, Toldo, Oliveira, Naujorks, Teixeira e de outros pesquisadores quanto aos estudos linguísticos e de cunho educacional.

Enquanto isso, acerca da abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa de modo que “o processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70). Ainda, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), essa abordagem considera em sua

centralidade a relação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, algo que não pode ser expresso em números. Nesse sentido, o eixo central não se encontra em dados estatísticos, mas sim no processo desenvolvido pelo pesquisador.

Apresentamos como *corpus* de análise em nossa pesquisa as crônicas “Vida de professor”, “Virei zumbi, e agora?” e “Alma borrada”. Decidimos abordar esse gênero textual por tratar de assuntos cotidianos, por ter uma linguagem fácil de ser compreendida e, em grande parte, por conter certa criticidade ou ironia possível de ser observada nas entrelinhas. Dessa forma, a crônica narrativa possui tempo e espaço bem definidos, além de conter personagens, o que é fundamental para o desenrolar da história e sua compreensão.

Nosso objetivo geral é o seguinte: estudar a categoria de tempo em Émile Benveniste, observando seu funcionamento ao ler textos narrativos no contexto escolar. A fim de cumprirmos tal objetivo, estabelecemos como percurso metodológico um encadeamento que visa aliar a fundamentação teórica à prática através de uma análise que terá início na próxima seção e que possibilita olhar para o trabalho com língua a partir de um viés enunciativo. Então, considerando todo esse caminho percorrido, traçamos o seguinte percurso a ser feito na análise da crônica narrativa: a) observamos o ato através da relação que o locutor – quem escreve o texto – estabelece com a língua e com o alocutário – quem lê o texto; b) investigamos a situação comunicativa ao tomarmos as formas específicas e procedimentos acessórios; c) examinamos a categoria de tempo na organização do *corpus*; d) refletimos sobre o alocutário – quem lê o texto – construir sentido a partir da unidade textual, apropriando-se da língua e tornando-se, portanto, sujeito da sua própria enunciação; e) propomos uma análise que pode ser usada na escola, considerando o quadro formal de realização da enunciação.

Através desse percurso metodológico escolhido, esperamos aproximar teoria e prática quanto ao trabalho com a língua nas aulas de Português. Assim, ambiciosamente, pretendemos auxiliar para que o corpo docente perceba que há possibilidade de aliar pressupostos teóricos ao seu fazer pedagógico, colaborando diretamente com o desenvolvimento da competência comunicativa e formação identitária de seus estudantes.

4.2 PROPOSTA DE ANÁLISE: UM EXERCÍCIO ENUNCIATIVO

Esta seção traz uma proposta de análise enunciativa de crônicas narrativas. Serão analisadas três crônicas, retiradas do jornal *Zero Hora* e escritas por Marcelo Mugnol, considerando discussões teóricas de Émile Benveniste, a partir de seus estudos sobre linguagem

e enunciação abordados neste trabalho acadêmico, em especial os apresentados no texto “O aparelho formal da enunciação”.

As crônicas narrativas que se evidenciam como *corpus* de análise têm como autor Marcelo Mugnol, graduado em Jornalismo pela Universidade de Caxias do Sul, conta com uma vasta experiência no audiovisual, tendo atuado como diretor de documentários e filmes e escritor de roteiros. Na atualidade, Mugnol trabalha como colunista no editorial Pioneiro do jornal *Zero Hora*, refletindo sobre diferentes assuntos relacionados ao cotidiano através das suas crônicas (Zero Hora, 2023).

Escolhemos realizar nossa análise a partir de crônicas por termos certa afinidade com tal gênero textual, além de entendermos que se trata de textos que podem ser interessantes aos estudantes devido à sua temática relacionada ao cotidiano e linguagem coloquial. Sobretudo, consideramos que o trabalho com crônicas no contexto escolar pode oferecer um aumento de senso crítico aos discentes, uma vez que muitas dessas unidades textuais contam com reflexões sobre temas reais e referentes ao dia a dia de muitos de seus leitores.

A crônica permeia a sociedade há séculos e, em primeiro momento, surgiu em jornais e se destinava, de acordo com Sá (2005), àqueles indivíduos que dispunham de curtos intervalos para realizar suas leituras em meio a uma rotina corrida. Esse gênero textual acompanhou a evolução do meio social e se reinventou até se transformar ao que conhecemos na contemporaneidade. Contudo, a origem do termo “crônica” nos interessa, pois, coincidentemente, ou não, está intrinsecamente ligada à concepção de tempo:

São vários os significados da palavra *crônica*. Todos, porém, implicam a noção de tempo, presente no próprio termo, que procede do grego *chronos*. Um leitor atual pode não se dar conta desse vínculo de origem que faz dela uma forma do tempo e da memória, um meio de representação temporal dos eventos passados, um registro da vida escoada. Mas a crônica sempre tece a continuidade do gesto humano na tela do tempo (Arrigucci Jr, 1987, p. 51).

Essa ponderação de Arrigucci Jr. (1987) nos faz pensar no tipo textual que escolhemos abordar, ou seja, o narrativo. Isso se dá, pois, na crônica narrativa, o autor evidencia suas vivências ao leitor, eternizando no texto acontecimentos de um passado que é resgatado pela memória. Logo, o autor realiza escolhas a fim de construir sentido e a temporalidade é essencial para isso, pois serve como referência ao leitor, podendo ocorrer, por exemplo, a partir de verbos no passado. Dessa maneira, é por meio do tempo que o leitor atualiza as informações obtidas e as localiza na presente instância do discurso, exprimindo sua experiência subjetiva na linguagem.

Destarte, as crônicas “Vida de professor”, “Virei zumbi, e agora?” e “Alma borrada” são consideradas narrativas, já que o autor dos textos narra acontecimentos, muitos deles relacionados às suas vivências particulares e possibilita que o leitor interprete e compreenda as informações expostas, tendo a oportunidade de formular uma reflexão sobre elas e elaborar sua opinião, levando em conta seus conhecimentos prévios. Ainda, é importante mencionar que esses acontecimentos são guiados por unidades de ação; caso contrário, não teríamos uma narrativa, seria somente cronologia. Além disso, as crônicas em questão apresentam tempo e espaço bem definidos e têm personagens.

Nesse particular, “Presa ao calendário dos feitos humanos [...], a crônica pode constituir o testemunho de uma vida, o documento de toda uma época ou um meio de se inscrever a História no texto” (Arrigucci Jr., 1987, p. 52). Tudo depende das escolhas realizadas pelo autor e a forma como o leitor irá entendê-las, considerando a subjetividade na linguagem e um tempo que se renova a cada ato de leitura.

4.2.1 Caminhos para a análise

A primeira crônica narrativa a ser analisada é intitulada “Vida de professor” e foi criada a partir de uma situação particular, vivenciada pelo colunista Marcelo Mugnol, que o fez refletir e escrever sobre a saúde mental dos professores. O texto em questão foi publicado pelo jornal *Zero Hora* em 25 de maio de 2023 e a narração se articula de modo que evidencia a preocupante realidade enfrentada pelo corpo docente, exprimindo, pois, uma crítica social referente à condição de trabalho dos profissionais da educação. A ambientação da história perpassa diferentes lugares, mas podemos citar o “apartamento de um casal de professores” como exemplo de espaço bem definido. Além disso, há uma série de verbos expressos no passado, como “recebi” (linha 3) e “fiquei” (linha 14), os quais nos ajudam a entender que se trata de uma narrativa. Há, também, personagens, ou seja, o próprio autor, os casais de amigos e as professoras que se apresentam no texto através do discurso direto e indireto.

“Virei zumbi, e agora?” é a segunda crônica narrativa que se enquadra como *corpus* de análise. Nela, Mugnol retrata um problema latente na sociedade atual: o “zumbilismo”. Ao dizer que há uma série de pessoas que vagam como zumbis nos dias de hoje, o autor do texto tece uma crítica àqueles que vivem em uma constante inércia, encontram-se eternamente no “modo automático” e não refletem sobre as situações em que se inserem, deixando a vida correr sem absorver ensinamentos e aprendizados dela. A crônica em questão apresenta linguagem coloquial e seu sentido se constrói com o uso da metáfora, do humor e da ironia. Assim, a

narrativa conta com a definição de personagens, estes sendo o próprio Marcelo Mugnol, o jovem de 20 e poucos anos e a senhora entre 60 e 70 anos. Há espaços em que o texto se articula, ou seja, a rua e a vitrine de uma loja. Ademais, a composição temporal pode ser percebida por meio dos verbos no passado, como “tropecei” (linha 3) e “Virei zumbi” (linha 23), por exemplo. Todos esses elementos constituem uma narrativa publicada em 5 de dezembro de 2024 no jornal *Zero Hora* e que gera reflexão sobre a vida esvair por entre os dedos em uma sociedade que, cada vez mais, perde a habilidade de examinar as informações às quais tem acesso.

Logo, a última crônica narrativa a ser analisada neste trabalho acadêmico é “Alma borrada”. Ambientada no UCS Teatro, a unidade textual narra uma vivência de Mugnol que o inspirou a pensar sobre histórias reais e revestidas pelo horror, traumas e dor. Essas histórias, muitas vezes, são ignoradas e finge-se que não existem para que sigamos sem pensar nas tristezas que perpassam o mundo. O sentido se formula com o desenrolar da narração, recheada de verbos no passado e que se articulam vislumbrando seu fim, como em “acomodou” (linha 18) e “posicionou” (linha 19), evidenciando a importância do tempo na fluidez da história. O texto conta com Caco Barcellos, uma jovem e o próprio autor da crônica como os personagens principais, além de exprimir uma linguagem de fácil compreensão. Ainda, a narrativa foi publicada em 22 de agosto de 2024 no jornal *Zero Hora*.

Consideramos válido salientar que a análise das três crônicas tem como foco a leitura, pois nos propomos a pensar sobre o modo como o leitor interpreta os mecanismos da língua e constrói seu sentido, transformando-se em sujeito da sua enunciação. Interessa-nos refletir acerca disso atrelado ao contexto escolar, já que entendemos o texto como uma ferramenta poderosa na formação identitária dos alunos, capaz de fazê-los ler a realidade em que estão inseridos com um olhar cheio de criticidade e questionamentos, consequentemente, não se tornando seres alienados e que apenas aceitam passivamente as informações que recebem. Na sociedade atual, observamos que precisamos, cada vez mais, instigar o senso crítico dos indivíduos e acreditamos que isso pode ocorrer através da *leitura*.

4.2.2 Uma possibilidade de leitura de textos e do mundo

Na análise, três elementos serão observados: a) o *ato* a partir de seu quadro figurativo que toma a relação entre locutor e alocutário como centro; b) a *situação* responsável por exprimir a referência localizada na instância de discurso que a contém; c) os *instrumentos* do aparelho formal da língua por meio de procedimentos acessórios e índices específicos. Logo, realizamos nossa análise com base no que é declarado por Benveniste (2023, p. 83): “Na

enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização”. Assim, vislumbramos realizar um exercício de análise que abranja a enunciação e o seu quadro formal de realização, considerando as três etapas (a, b, c) descritas no início desta seção.

4.2.2.1 Análise 1

O texto “Vida de professor” inicia com uma dada situação vivida por Marcelo Mugnol, desenrolando-se a partir do pedido de uma professora para que o colunista abordasse em sua escrita um pouco mais sobre aspectos relacionados à docência. Com base nesse acontecimento, Mugnol dedicou-se a escrever uma série de crônicas acerca de temas voltados ao cotidiano em sala de aula. A crônica aqui referenciada é a primeira dessa série que já começa com um tópico tão importante e necessário de ser discutido: a saúde mental dos professores. Portanto, os preceitos de Émile Benveniste serão tratados de modo que nos façam refletir sobre o sentido expresso por meio da mobilização da língua.

	Vida de professor
	Por Marcelo Mugnol
1	<i>Primeira de uma série de crônicas sobre o cotidiano em sala de aula, aborda um tema</i>
2	<i>pungente: a saúde mental dos profissionais de Educação.</i>
3	Recebi uma sugestão, por e-mail, de uma professora impactada com uma frase pinçada
4	em uma das minhas recentes crônicas, Pavor de ir e vir . O texto discorre sobre o trânsito
5	caótico de Caxias. Contudo, ela se identificou mais ainda com a seguinte frase: “Percebi
6	que eram professoras, pois carregavam pilhas de pastas e livros e pareciam cansadas apesar
7	de ser terça-feira”.
8	E lá pelo final da carta, depois de enumerar dezenas de itens que, segundo ela, “acabam
9	com a vida de toda classe que ganha a vida em sala de aula”, praticamente implorou aos
10	céus, dizendo: “Por favor, Marcelo, escreva sobre a saúde mental dos professores frente a
11	tantas exigências, muitas delas, por conta da burocracia que teima vingar apesar de já
12	convivermos com a inteligência artificial”.
13	Noite dessas, em um jantar entre amigos (curiosamente, todos eles namorados ou
14	maridos de professoras), fiquei ali sentado num sofá da varanda no apartamento de um

15	casal de profes. Ouvi, quieto, a um sem fim de desabafos sobre a vida de professor. Daí
16	lembrei da pesquisa Saúde Mental dos Educadores 2022, realizada pela Nova Escola, em
17	parceria com o Instituto Ame Sua Mente.
18	No foco da pesquisa, 5 mil profissionais, entre professores e gestores do Brasil todo,
19	66,6% deles avaliam que sua saúde mental é regular, ruim ou péssima. Em relação ao ano
20	passado, esse indicador aumentou 21,5%. Ou seja, mesmo com o fim da pandemia, o que
21	exigiu dos profissionais da educação uma sobrecarga extra de trabalho, a saúde mental dos
22	professores e gestores continua piorando. Entre as consequências, a pesquisa destaca os
23	sentimentos intensos e frequentes de ansiedade (60,1%), seguidos por baixo rendimento e
24	cansaço excessivo (48,1%) e problemas com sono (41,1%).
25	A região Sul é a campeã no quesito saúde mental ruim ou muito ruim, com 24,2%,
26	acima da média nacional de 21,1%. Como uma forma de intervir nas escolas, promovendo
27	a saúde mental dos professores, foi criado pela Universidade Federal de Santa Maria o
28	projeto de extensão <i>Trabalho e Saúde Mental dos Professores Durante e Após a Pandemia</i>
29	<i>da Covid</i> . Entre as constatações de Naiana Dapieve Patias, docente da UFSM, “nota-se
30	baixa realização pessoal, autoavaliação negativa e um excesso de despersonalização, ou
31	seja, tratar o outro de uma forma fria justamente como forma de se proteger”. Duro, né?
32	Mesmo antes de ler a pesquisa, suas constatações e observações, ouvi o resumo disso
33	tudo no jantar entre amigos. Naiana complementa: “Muitos passaram por situações
34	estressoras crônicas, não tiveram ferramentas pessoais e institucionais para superar isso e
35	acabaram se afastando do trabalho”. Pois é, similar ao lamento dos professores na sessão
36	terapia entre amigos.
37	— Tem dias que chego em casa e só quero chorar, mas aí eu lembro que tenho todas aquelas
38	planilhas pra preencher... — desabafa uma delas.
39	Pelo jeito, além dessa crônica vou ter de escrever mais uma dezena sobre o mesmo
40	assunto. Só fico pensando como vai ser o Dia do Professor. Um dia mágico e encantador.
41	Dia em que todos os professores são celebrados e aplaudidos. Pena que dura um dia só.
42	

Iniciamos nossa análise tratando do próprio ato, ou seja, a enunciação. Assim, podemos perceber que, ao se apropriar da língua, o locutor do texto “Vida de professor” se propõe como sujeito e instaura um “tu” diante de si. Logo, a enunciação se concretiza no instante em que Marcelo Mugnol mobiliza a língua por meio de um ato individual e irrepetível, convocando um

alocutário – o leitor de seu texto. Por sua vez, o alocutário tem a capacidade de criar outra enunciação, constituindo-se, então, pela sua posição de locutor. É necessário enfatizar que essa atualização da língua é sempre singular. Portanto, caso Mugnol expresse o desejo de escrever uma nova crônica sobre essa temática, o colunista jamais produzirá a mesma enunciação, devido à sua unicidade. Destarte, o “eu”, ao se enunciar, constitui a referência por meio do discurso e estabelece sua relação com o “tu”, o que evidencia a situação enunciativa.

Quanto à situação da enunciação, podemos destacar que sua manifestação ocorre por meio de formas específicas que, em primeira instância, são os índices de pessoa, revelando a categoria de pessoa. No texto apresentado, é possível observar a maneira como se constrói a articulação entre “eu” e “tu” nas seguintes ocorrências: “Recebi uma sugestão” (linha 3), “uma das minhas recentes crônicas” (linha 4), “ela se identificou” (linha 5), “Percebi que eram professoras” (linhas 5 e 6), “Por favor, Marcelo, escreva sobre a saúde mental” (linha 10), “fiquei ali sentado” (linha 14), “Ouvi, quieto, a um sem fim de desabafos” (linha 15), “lembrei da pesquisa” (linha 16), “ouvi o resumo” (linha 32), “Naiana complementa: ‘Muitos passaram por situações...’” (linha 33), “Tem dias que chego em casa e só quero chorar” (linha 37), “eu lembro que tenho” (linha 37). Percebemos que a categoria de pessoa se encontra marcada – através da formulação verbal e pronominal – no instante em que Marcelo Mugnol narra situações particulares e, também, ao conceder o “eu” para a professora que sugeriu o tema (linha 10), para Naiana (linha 33) e para outra docente (linha 37); assim, o texto se constitui com a formulação do discurso direto e indireto. A convocação de “tu” se dá a partir do momento em que o locutor do texto convida a participação de seus leitores, apresentada na linha 31: “Duro, né?” Assim, locutor e alocutário são convidados a se apropriar da língua, colocando-a em funcionamento por um ato individual de utilização. Portanto, nosso foco se centraliza na leitura, em quem lê o texto e constrói o seu sentido.

Para tratarmos da categoria de espaço, referimo-nos aos índices de ostensão que podem ser evidenciados nos enunciados destacados: “cotidiano em sala de aula” (linha 1), “em um jantar entre amigos” (linha 13), “sentado num sofá da varanda no apartamento de um casal de profes” (linhas 14 e 15), “professores e gestores do Brasil todo” (linha 18), “A região Sul é a campeã no quesito saúde mental ruim” (linha 25), “intervir nas escolas” (linha 26), “chego em casa” (linha 37). Então, observamos que o “eu” do enunciado é o eixo central para determinar a categoria espacial, marcando o lugar em que o locutor ocupa na enunciação e modalizando a sua relação com o “tu”. Além disso, o índice de ostensão constrói a referência de lugar na narrativa, situa a ambientação para aquele que a lê, o que é fundamental para a compreensão do texto.

Precisamos analisar também, no texto em questão, as formas temporais, ou seja, a categoria de tempo. Assim como o índice de ostensão, a temporalidade constitui determinada referência na unidade textual, sendo responsável pela sua organização e por, aliada à unidade de ação, encaminhar o percurso da narrativa vislumbrando seu fim. Outrossim, o “eu” da enunciação é quem determina a categoria temporal, perceptível nos trechos destacados: “pareciam cansadas apesar de ser terça-feira” (linhas 6 e 7), “Noite dessas” (linha 13), “mesmo com o fim da pandemia” (linha 20), “Mesmo antes de ler a pesquisa” (linha 32), “Só fico pensando como vai ser o Dia do Professor” (linha 40), “Pena que dura um dia só” (linha 41). Esses exemplos são suficientes para compreendermos que a temporalidade do texto é marcada em relação àquele que narra. Comprovada essa ideia, ainda é válido um olhar especial para a sucessão de acontecimentos na criação da narrativa. Observe-se o seguinte enunciado: “Só fico pensando como vai ser o Dia do Professor. Um dia mágico e encantador. Dia em que todos os professores são celebrados e aplaudidos. Pena que dura um dia só” (linha 41). Nesse caso, tomamos as três condições trabalhadas por Benveniste (2023) ao tratar do tempo crônico e que estabelecem relação entre os indivíduos e os acontecimentos, a saber: a) o “Dia dos Professores” é a condição estativa e serve como o momento axial, pois é a partir dele que o locutor constrói sua referência; b) o eixo diretivo estabelece o antes e o depois do “Dia dos Professores” e é responsável por exprimir a ideia de que apenas o dia referenciado é “mágico”, os demais são cheios de desafios para os professores; c) é através da condição mensurativa que conseguimos evidenciar especificamente o dia particular em que se celebra a docência. Em sala de aula, é importante que os alunos consigam identificar essa organização textual, uma vez que é fundamental para que se interprete o sentido construído pelo locutor. Isso posto, notamos que os acontecimentos são fundamentais para o desenvolvimento do texto narrativo, porém é válido destacar que eles são manifestados pelo uso da língua. Portanto, tempo crônico e tempo linguístico se encontram na narrativa e dão a possibilidade de locutor e alocutário/leitor vivenciarem o seu “agora” e, conseqüentemente, experienciar sua experiência subjetiva na e pela linguagem.

Ademais, “é a relação do locutor com a língua – que a mobiliza por sua conta – que determina os caracteres linguísticos da enunciação” (Toldo, 2020, p. 355). Feitas essas considerações, passaremos à análise dos procedimentos acessórios²² presentes no texto “Vida de professor”. Eis o primeiro exemplo: *“Primeira de uma série de crônicas sobre o cotidiano em sala de aula, aborda um tema pungente: a saúde mental dos profissionais de Educação”*

²² Salientamos que, por serem inúmeros, destacamos apenas alguns dos procedimentos acessórios apresentados na narrativa analisada, mas que já servem para pensarmos acerca do seu papel na formulação do sentido.

(linhas 1 e 2). Nesse caso, no enunciado destacado, o locutor procura evidenciar a importância de se refletir sobre a saúde mental dos professores, sendo esta “a primeira de uma série de crônicas” acerca de uma temática caracterizada com a utilização do adjetivo “pungente”. Em outras palavras, a mobilização da língua pelo locutor se articula de modo que procura comprovar a relevância de se discutir sobre a realidade enfrentada pelo corpo docente. Outro exemplo pode ser visto através deste enunciado: “Percebi que eram professoras, pois carregavam pilhas de pastas e livros e pareciam cansadas apesar de ser terça-feira” (linhas 6 e 7). Percebemos que o locutor realiza escolhas lexicais que refletem ao leitor a ideia de que a exaustão de profissionais da educação está escancarada, não é necessário nem que sejam proferidas palavras para observar tal situação. Basta imaginar a cena de uma pessoa cansada ainda no início da semana e envolta de diversos materiais escolares. Através disso, constrói-se a referência de como está difícil a realidade enfrentada pelos professores. Podemos dizer que o “eu” utiliza a referência como modo de dar pistas para que o “tu” entenda o ponto de vista expresso pelo locutor. Portanto, compreendemos que o texto se formula pelas escolhas do “eu” que procura construir o(s) sentido(s) da narrativa. Ou seja, a língua, ao ser apropriada pelo locutor, é posta em funcionamento por índices específicos e procedimentos acessórios que, juntos, formam a singularidade presente em cada enunciação.

Ainda, o texto em questão dispõe de outro instrumento advindo da mobilização da língua, a ironia, que pode ser observada em “Pelo jeito, além dessa crônica...” (linha 39), e no trecho “na sessão terapia entre amigos” (linhas 35 e 36). Consideramos necessário que os alunos saibam identificar tais arranjos da língua, pois eles são fundamentais para a construção de sentido. As figuras de linguagem servem não apenas para interpretarmos textos, mas também para entendermos as informações às quais temos acesso de modo que não haja falhas de comunicação, por exemplo.

4.2.2.2 Análise 2

A crônica “Virei zumbi, e agora?” retrata uma sociedade apática, inexpressiva e que, pouco a pouco, perde o apreço pela vida. De acordo com Mugnol, o “zumbilismo” é uma nova pandemia que se alastra rapidamente e há até projeções que se expanda ainda mais em 2025. Escolhemos esse texto, pois, além de o considerarmos de cunho narrativo, sua construção é muito bem elaborada, repleta de figuras de linguagem que são essenciais para a compreensão do todo. Por isso, pretendemos analisar essa e outras escolhas realizadas pelo autor para que

possamos perceber como a mobilização da língua é importante para que o leitor interprete o sentido de uma unidade textual e, a partir daí, viva sua experiência humana na linguagem.

	Virei zumbi, e agora? Por Marcelo Mugnol
1	<i>Nesse mundo cada minuto mais artificialmente inteligente e menos arbóreo, o</i>
2	<i>zumbilismo é a nova pandemia.</i>
3	Dia desses tropecei numa ideia, numa imagem, num rascunho com aroma e textura de
4	crônica. Apareceu despretensiosamente, estranhamente como uma oblíqua analogia. E uma
5	certeza: há mais zumbis por aqui do que supomos e haverá ainda mais em 2025.
6	Um dos personagens é um jovem, não mais do que 20 e poucos anos, barba por fazer,
7	cabelos desgrehados, esguio e franzino. Ele caminhava devagar, não por dificuldade de
8	locomução, era como se ele se demorasse na observação do chão onde pisava, ou como se
9	contasse um por um dos paralelepípedos. Caminhava do nada ao lugar nenhum, olhar vago,
10	como um zumbi.
11	Outra personagem. Uma senhora, entre os 60 e 70 anos. Charmosa, vestia tailleur,
12	exibindo elegância e formalidade. Observava com atenção cada peça exposta na vitrine de
13	uma famosa loja de bolsas importadas. Nenhuma das bolsas expostas ali chegava à altura
14	da sua, na tonalidade vermelho rubi e com a alça dourada. Apesar disso, com um certo
15	olhar vago, como um zumbi, não resistiu ao doce e sedutor encanto do consumismo, e
16	comprou mais uma bolsa.
17	Insisto, e não para por aí, há um sem fim de exemplos. Há zumbis dentro de fábricas e
18	escritórios, nas redações de jornais, em salas de aula, em praças e parques, praticando
19	exercícios, correndo maratonas, construindo casas, pintando paredes. Todos em
20	movimento, mas estranhamente inertes. Incapazes de sorver a vida com vivacidade. Nesse
21	mundo cada minuto mais artificialmente inteligente e menos arbóreo, o zumbilismo é a
22	nova pandemia.
23	— Virei zumbi, Mugnol, me reconheci nessa paranoia. E agora?
24	Dica número 1: encontre zumbis parecidos com seu tipo, com os mesmos gostos e
25	interesses. Dica 2: fale sobre isso, abertamente, não tenha medo, somos todos, em última
26	instância, “zumbis” de alguma espécie. Dica 3: não despreze nem julgue quem não se
27	reconhece zumbi; é tudo uma questão de tempo. Dica 4: exercite a empatia e abrace a dor-
28	zumbi do outro.

29	Enfim, adaptação é a palavra-chave. Adaptação às idiossincrasias dessa pós-modernidade volátil, rumo ao iminente apocalipse, é o que nos resta.
30	

Primeiramente, ao tratarmos do ato enunciativo, consideramos necessário destacar que o autor do texto é visto como o locutor e que, ao se apropriar da língua e mobilizá-la a fim de construir sentido, coloca diante de si o alocutário, ou seja, o leitor da crônica. Ao se enunciar, o locutor se torna o sujeito de sua própria enunciação; dessa forma, a língua é atualizada em uma instância de discurso única e irrepetível. Assim, o leitor passará de alocutário para locutor na medida em que ocorrer a interpretação textual de modo que se instaure o sentido, advindo dos conhecimentos prévios daquele que lê e da compreensão das escolhas realizadas pelo autor do texto. Portanto, uma nova enunciação é produzida em uma instância de discurso particular e a língua encontra, novamente, sua realização. Logo, essa apropriação da língua é responsável por constituir a referência do ato enunciativo e a relação entre “eu” e “tu” culmina no segundo elemento a ser trabalhado nesta análise: a situação.

Iniciaremos tratando da situação a partir das formas específicas da língua. Em vista disso, o primeiro índice a ser tratado será o de pessoa, que pode ser observado nas seguintes construções: “tropecei numa ideia” (linha 3), “Insisto, e não para por aí, há um sem fim de exemplos” (linha 17), “Virei zumbi” (linha 23), “me reconheci” (linha 23), “encontre zumbis parecidos” (linha 24), “fale sobre isso” (linha 25), “somos todos, em última instância, ‘zumbis’ de alguma espécie” (linhas 25 e 26), “exercite a empatia” (linha 27). Esses exemplos já são suficientes para as ponderações que consideramos importantes. Observemos: por meio de pronomes e verbos, a categoria de pessoa se encontra sinalizada no texto. Há momentos em que Mugnol se refere a si próprio na narrativa, como em “tropecei numa ideia” (linha 3), ou até mesmo retrata situações vividas por outros personagens da história, possível de se evidenciar em “Ele caminhava devagar”²³ (linha 7). Por outro lado, o autor também convoca a participação do “tu” em diferentes enunciados que podem ser percebidos em diversos momentos no 5º parágrafo, o qual se inicia com “Dica número 1: encontre zumbis” (linha 24). Nesse parágrafo, o locutor estabelece um diálogo com seu alocutário ao se referir diretamente ao “tu”. Além disso, é necessário destacar que no trecho, “Virei zumbi, Mugnol, me reconheci nessa paranoia. E agora?” (linha 23), é como se o “tu”, ou seja, o leitor, estivesse proferindo tais palavras. Essas escolhas realizadas pelo autor do texto geram certa proximidade com aquele que lê a narrativa

²³ Nesse exemplo, percebemos o que Benveniste denomina por não pessoa, é o assunto de que se fala, não se encontra inserido na relação advinda de “eu” e “tu” e, portanto, não faz parte da categoria de pessoa.

em questão. Portanto, o locutor intima a participação do alocutário para que juntos coloquem a língua em funcionamento.

Destarte, os índices de ostensão se encontram na unidade textual através de trechos, como “*Nesse mundo*” (linha 1), “há mais zumbis por aqui” (linha 5), “do nada ao lugar nenhum” (linha 9), “vitrine de uma famosa loja de bolsas importadas” (linhas 12 e 13), “fábricas e escritórios” (linhas 17 e 18), “redações de jornais” (linha 18), “salas de aula” (linha 18), “praças e parques” (linha 18). Em “vitrine de uma famosa loja...” (linhas 12 e 13), a categoria de espaço se dá a partir do “eu” que observa uma personagem da narrativa, estabelecendo, então, a referência no discurso. Já no parágrafo de número 4, as diferentes definições de lugar servem para exemplificar – e, até mesmo, enfatizar – que pessoas que agem como “zumbis” não se restringem a apenas um ambiente, mas, na verdade, encontram-se dispostas em diferentes meios. Outra construção usada por Mugnol que nos chama a atenção é “do nada ao lugar nenhum” (linha 9), pois o emprego dessa formulação serve para auxiliar na criação do sentido de que, atualmente, as pessoas vagam sem rumo, perdidas em seus devaneios e de maneira automática, o que é causado pela pandemia do “zumbilismo”.

Ademais, ainda é importante tratarmos acerca da categoria de tempo ao abordarmos as formas específicas da língua. Vejamos: “Dia desses tropecei numa ideia” (linha 3), “Apareceu despreziosamente” (linha 4), “em 2025” (linha 5), “20 e poucos a anos” (linha 6), “Ele caminhava devagar [...], era como se ele se demorasse na observação do chão onde pisava” (linhas 7 a 8), “entre os 60 e 70 anos” (linha 11), “Observava com atenção” (linha 12), “comprou mais uma bolsa” (linha 16), “cada minuto mais artificialmente inteligente e menos arbóreo” (linha 21), “Virei zumbi, Mugnol, me reconheci nessa paranoia. E agora?” (linha 23). O tempo na narrativa serve como uma espécie de guia ao leitor, situando os acontecimentos da crônica e, conseqüentemente, exprimindo um ponto referencial importante para que o alocutário possa compreendê-la. Assim, a categoria de tempo advém da mobilização da língua pelo locutor. Entretanto, a cada nova leitura, a temporalidade encontra sua atualização na presente instância de discurso. Dessa forma, tempo crônico e tempo linguístico se encontram a cada novo ato de ler.

Então, entramos em um novo tópico, o dos procedimentos acessórios. O primeiro trecho a ser analisado diz: “Dia desses tropecei numa ideia, numa imagem, num rascunho com aroma e textura de crônica” (linhas 3 e 4). Nesse caso, há o que entendemos por metáfora, pois sabemos que não é possível tropeçar em ideias, imagens ou rascunhos e que crônicas – a não ser que sejam impressas com uma finalidade especial – não têm aroma, nem textura. Em outras palavras, o autor do texto criou uma construção envolta pelo sentido figurado com o intuito de

expressar que a ideia surgiu em sua mente, o que provavelmente ocorreu por suas vivências e ao observar algumas pessoas, duas delas até citadas como personagens. Além disso, Mugnol retrata a nova pandemia do “zumbilismo” e aponta que, cada vez mais, os indivíduos agem como “zumbis”. Ao associar seres humanos a zumbis, o locutor mobiliza a língua de modo que realiza uma associação aos conhecimentos prévios de seu leitor (senso comum, talvez) do que se entende por tais criaturas. Logo, evidenciamos o uso da linguagem conotativa para retratar uma crítica à sociedade atual.

Outro exemplo de procedimento acessório pode ser percebido em: “Um dos personagens é um jovem, não mais do que 20 e poucos anos, barba por fazer, cabelos desgrehados, esguio e franzino. Ele caminhava devagar, [...] Caminhava do nada ao lugar nenhum, olhar vago, como um zumbi” (linhas 6 a 10). No enunciado destacado, o locutor constrói a referência de como são essas pessoas consideradas “zumbis”. Isso é necessário para que o alocutário consiga compreender um pouco sobre quem são essas pessoas “afetadas pelo zumbilismo” e, portanto, oportunizar o entendimento do todo expresso na unidade textual. Destarte, é essencial que o “eu” disponha de informações na narrativa para que o “tu” seja capaz de interpretá-las, a fim de construir sentido. Outro exemplo a ser apresentado se encontra no 5º parágrafo, iniciado com: “Dica número 1: encontre zumbis parecidos com seu tipo, com os mesmos gostos e interesses. Dica 2: fale sobre isso, abertamente, não tenha medo, somos todos, em última instância, “zumbis” de alguma espécie.” (linhas 24 a 26). Esse é apenas um trecho de um parágrafo envolto por ironia. Desse modo, o “eu” estabelece um diálogo com o “tu” e exprime dicas para aqueles que se reconhecem na paranoia do zumbilismo. Outrossim, o locutor ironiza tal situação através das suas dicas, estas elaboradas pela combinação de elementos que se articulam com a intencionalidade de evocar a crítica presente nas entrelinhas: a de um círculo social que está perdendo a vontade de viver e se encontra em uma constante inércia. Isso vai diretamente de encontro com o último parágrafo do texto em que Mugnol utiliza mais uma vez da ironia para fazer com que seus leitores reflitam sobre uma sociedade que se encontra em uma pós-modernidade volátil.

Reconhecemos que há outros enunciados na crônica que exprimem os procedimentos acessórios estudados por Émile Benveniste. Contudo, acreditamos que, nesta análise, já se torna possível percebermos a mobilização da língua advinda do seu quadro formal de realização por meio do ato enunciativo, situação e instrumentos. As construções advindas dessa mobilização geram o sentido e possibilitam que o alocutário crie uma nova leitura do texto e do mundo em que se insere.

4.2.2.3 Análise 3

A nossa terceira e última análise tem como *corpus* a crônica “Alma borrada”. Nela, observamos a narrativa se delinear a partir de uma vivência de Mugnol, autor do texto. Um evento com a presença de Caco Barcellos e o questionamento de uma jovem na plateia inspiraram a criação da unidade textual que contém uma forte reflexão sobre um mundo envolto por histórias de horror que acabam sendo esquecidas e desconsideradas por uma sociedade que prefere viver abraçada em sua ignorância. Essa temática é envolta por uma narração capaz de tocar a parte mais profunda de seus leitores, acessando valores e condutas sociais. Entretanto, vale ressaltar que isso é possível graças às escolhas do locutor advindas da sua apropriação e mobilização da língua. Passemos à análise.

	Alma borrada
	Por Marcelo Mugnol
1	<i>Caco Barcellos se considera um cara privilegiado por ser o repórter que está disposto</i>
2	<i>a encarar todo tipo de pauta, porque está convicto de que a sua missão é contar a história</i>
3	<i>que ninguém vê. Ou quer esconder.</i>
4	Terça-feira à tardinha. UCS Teatro. Na plateia uma jovem questiona o jornalista com
5	50 anos de profissão. Na melhor expressão que o identifica como um bom repórter: ele é
6	um cara que suja a sola dos sapatos, acostumado a retratar histórias de gente invisível, em
7	ambientes hostis. Um cara que já viu a morte sob diferentes perspectivas.
8	A jovem queria saber como ele fazia pra lidar com tanto horror e, depois, como dormia
9	sem que sua mente, corpo e espírito ficassem borrados da frieza dessa dura realidade que
10	ele, como repórter, enquadra pra ser exibida na telinha da tevê e ser vista por milhões de
11	brasileiros.
12	Invariavelmente, são histórias que ninguém conta, não nessa perspectiva porque, no
13	final das contas, esse homem com um microfone na mão ajuda a escrever a História que a
14	sala de aula não comporta.
15	Mas, enfim, Caco Barcellos, como lidar com esse horror?
16	Enquanto ela comentava sobre os assuntos retratados pelo repórter, muitos deles
17	envolvendo a morte de jovens, como uma forma de preparar a pergunta, que soou afável e
18	cortante ao mesmo tempo, ele se acomodou melhor na poltrona, alinhou o corpo,
19	

20	posicionou o microfone e, depois de um curto suspiro, respondeu que se alimenta e se
21	renova diariamente, a cada contato com os mais diversos personagens desse imenso Brasil,
22	gente que sobrevive à margem, tentando driblar experiências traumáticas, de escassez,
23	medo e angústia, entre um fio e outro de esperança. Porque a esperança tão bem define o
24	brasileiro.
25	Em suma, apesar do horror, Caco se considera um cara privilegiado por ser o repórter
26	que está disposto a encarar todo tipo de pauta, porque está convicto de que a sua missão é
27	contar a história que ninguém vê. Ou quer esconder.
28	Enquanto ele respondia, abriu-se um portal na minha mente que me devolveu a um
29	cenário perturbador, e que, estranhamente, suscitava o mesmo sentimento de renovação
30	citado pelo Caco, como sendo essa a melhor forma de sublimar os traumas que ele,
31	enquanto repórter, depara-se pelo caminho.
32	Em 2019, passei três meses mergulhado num dos assuntos tabu mais perturbadores: o
33	suicídio. A partir desse portal, adentrei no espinhoso universo da morte — o segundo maior
34	tabu, depois do suicídio.
35	Entrevistei pessoas que atravessam a aspereza da vida à sombra da depressão, visitei
36	um grupo de apoio a pais que perderam seus filhos, ouvi relatos de quem tentou se matar,
37	chorei com enfermeiros que lidam com a morte iminente nos corredores de hospitais.
38	Ao fim e ao cabo, escrevi cinco reportagens sob o tema <i>Um olhar sobre a vida</i> . Também
39	me senti alimentado, como disse o Caco, por ouvir histórias de tanta gente que, apesar de
40	tudo, sublima suas dores e traumas na esperança de que amanhã possa ser melhor do que
41	hoje. Um dia por vez...
42	O Caco não reconhece, mas a alma da gente fica borrada, sim.

Quanto ao ato, vejamos: a língua encontra sua realização na instância de discurso que a contém; caso contrário, só há possibilidade de língua. Logo, ao se apropriar da língua, o locutor – autor – propõe como sujeito e estabelece uma relação com o “tu” – leitor. Ao se enunciar, Mugnol realiza escolhas e mobiliza a língua de modo que formule sentido à crônica. Esse é um ato individual que se localiza em uma instância de discurso única e irrepetível. Portanto, na medida em que o “tu” se apropria do sentido expresso no texto e se constitui locutor, uma nova enunciação é produzida. Assim, percebemos a particularidade de cada ato enunciativo que se delineia de modo que encontra a subjetividade presente em cada nova leitura, gerando uma nova interpretação e transformando-se em uma nova enunciação.

Ainda, podemos constatar que locutor e alocutário são considerados integrantes do ato de enunciação e, por meio do discurso, referem e conferem em busca da formulação do sentido. É através desse processo de se referir e conferir presentificado na relação entre “eu” e “tu” que se encontra a situação. Desse modo, a manifestação da situação pode ser evidenciada por meio dos índices específicos advindos do aparelho formal da língua. Por isso, neste momento, identificamos os índices de pessoa, ou seja, a categoria de pessoa da enunciação em questão. Examinemos: “abriu-se um portal na minha mente que me devolveu a um cenário perturbador” (linhas 28 e 29), “passei três meses mergulhado num dos assuntos tabu mais perturbadores” (linha 32), “adentrei no espinhoso universo da morte” (linha 33), “Entrevistei pessoas que atravessam” (linha 35), “visitei um grupo de apoio” (linhas 35 e 36), “ouvi relatos” (linha 36), “chorei com enfermeiros” (linha 37), “escrevi cinco reportagens” (linha 38), “Também me senti alimentado” (linhas 38 e 39). Nesses exemplos, observamos a definição da categoria de pessoa no instante em que o autor do texto se refere ao próprio Marcelo Mugnol ao narrar acontecimentos de sua vida particular. Além disso, no trecho “Mas, enfim, Caco Barcellos, como lidar com esse horror?” (linha 15), percebemos um enunciado que se delineia a partir da concessão do papel de locutor para a jovem na plateia. Outrossim, a narrativa se encontra marcada pela categoria de pessoa e, consequentemente, exprime uma correlação de subjetividade.

O segundo índice específico a ser abordado é o de ostensão, responsável por revelar a categoria de espaço na unidade textual. Dessa forma, algumas passagens do texto são destacadas como artifício de exemplificação, a saber: “UCS Teatro” (linha 4), “Na plateia uma jovem questiona o jornalista” (linha 4), “ambientes hostis” (linha 7), “ser exibida na telinha da tevê” (linha 10), “escrever a História que a sala de aula não comporta” (linhas 13 e 14), “ele se acomodou melhor na poltrona” (linha 18), “personagens desse imenso Brasil” (linha 21), “abriu-se um portal na minha mente que me devolveu a um cenário perturbador” (linhas 28 e 29), “a morte iminente nos corredores de hospitais” (linha 37). Percebemos que a ambientação da história ocorre no “UCS Teatro” e é essencial a informação de que uma jovem que se encontrava “na plateia” foi quem questionou Caco Barcellos. Assim, a percepção de lugar é fundamental para a construção referencial na narrativa. Além disso, salientamos o trecho “abriu-se um portal na minha mente que me devolveu a um cenário perturbador” (linhas 28 e 29)”, pois, ao tratar de “um portal na minha mente”, o autor evoca o sentido figurado para retratar a lembrança de um cenário considerado perturbador. Ademais, observamos que os enunciados extraídos do texto são necessários para a progressão da história e que alguns desses espaços se encontram inseridos em função do “eu”.

Feitas essas considerações, passemos aos índices de tempo, a saber: “Terça-feira à tardinha” (linha 4), “50 anos de profissão” (linha 5), “A jovem queria saber” (linha 8), “Enquanto ela comentava sobre os assuntos retratados pelo repórter” (linha 16), “ele se acomodou melhor na poltrona” (linha 18), “depois de um curto suspiro, respondeu” (linha 20), “Caco se considera um cara privilegiado” (linha 25), “Em 2019, passei três meses mergulhado num dos assuntos tabu” (linha 32), “Entrevistei pessoas que atravessam a aspereza da vida” (linha 35), “visitei um grupo de apoio” (linhas 35 e 36), “ouvi relatos” (linha 36), “Também me senti alimentado” (linhas 38 e 39), “esperança de que amanhã possa ser melhor do que hoje” (linhas 40 e 41), “Um dia por vez...” (linha 41). Podemos notar que essa crônica é envolta por diversas expressões de tempo que têm algumas funcionalidades para o delineamento da narrativa. Por exemplo, ao referenciar os “50 anos de profissão” (linha 5) que Caco Barcellos possui, o autor utiliza a temporalidade como modo de enfatizar a consagrada e longínqua carreira do jornalista. Não estamos tratando de um iniciante, mas sim de um profissional que conta com uma longa caminhada em seu ofício. Outra construção fundamental de evidenciar é que, para se referir ao evento em que Barcellos estava participando, o locutor inicia o enunciado dizendo “Terça-feira à tardinha” (linha 4). Contudo, para se referir à sua vivência particular relacionada ao suicídio, Mugnol opta por começar o parágrafo mencionando “Em 2019” (linha 32). Essas escolhas não são meras coincidências. Na verdade, elas encaminham o percurso de leitura, localizam o leitor temporalmente dentro da narração servindo como referência. Ainda, destacamos que, principalmente a partir da linha 32 até o fim do texto, as formas temporais se encontram determinadas através do “eu”, possível de se observar em “escrevi cinco reportagens sob o tema *Um olhar sobre a vida*” (linha 38). Em outras palavras, podemos dizer que a categoria de tempo presente na unidade textual se constitui por meio do sujeito da enunciação. Assim, é a mobilização da língua advinda da sua relação com o locutor que é responsável por determinar os caracteres linguísticos da enunciação.

Por fim, cabe a esta análise tratar dos procedimentos acessórios identificados na crônica narrativa. Para isso, iniciamos nossas ponderações a partir do trecho a seguir: “Na melhor expressão que o identifica como um bom repórter: ele é um cara que suja a sola dos sapatos, acostumado a retratar histórias de gente invisível, em ambientes hostis. Um cara que já viu a morte sob diferentes perspectivas” (linhas 5 a 7). Percebemos que, nesse enunciado, há uma mobilização de conhecimentos universais acerca do que é ser um bom repórter, além de produzir a referência ao leitor de quem é Caco Barcellos. Nessa mesma construção, há o emprego do termo “gente invisível” para se referir a pessoas excluídas socialmente, o que gera maior impacto no sentido formulado na passagem em questão. Notamos que em “*a sua missão*”

é contar a história que ninguém vê. Ou quer esconder” (linhas 2 e 3), também há a ocorrência de retratar histórias de horror que a população prefere fingir que desconhece. Esses dois exemplos nos mostram uma crítica social que o autor aborda: a de um círculo social que ignora a dor do outro e vive em uma espécie de “bolha”, sem se preocupar em contribuir para a resolução de problemas latentes enfrentados por todo o mundo. São os arranjos das formas da língua unidos a aspectos sintáticos que formulam essa ideia acerca de uma sociedade apática referente a temáticas sérias, responsável por gerar a reflexão. Identificamos também que, ao longo da narrativa, o autor recorre ao sentido figurado em diversos momentos, como em “como dormia sem que sua mente, corpo e espírito ficassem borrados da frieza dessa dura realidade” (linhas 8 e 9), “entre um fio e outro de esperança” (linha 23), “A partir desse portal, adentrei no espinhoso universo da morte” (linha 33). Através dessas escolhas, o autor amplia o significado das palavras, criando um novo sentido que pode ser compreendido ao observarmos o contexto em que se encontram aplicadas. Consideramos essencial que os estudantes sejam capazes de interpretar essas nuances da língua tão presentificadas em nosso dia a dia. Finalmente, trazemos o último exemplo acerca dos procedimentos acessórios. No excerto “O Caco não reconhece, mas a alma da gente fica borrada, sim” (linha 42), é possível evidenciarmos o posicionamento do locutor, há uma oposição de ideias entre Mugnol e Barcellos, construída pelo emprego da língua inserida em uma instância de discurso singular.

4.2.3 A temporalidade em narrativas: a construção da experiência humana na linguagem

Nos textos narrativos “Vida de professor”, “Virei zumbi, e agora?” e “Alma borrada”, Marcelo Mugnol narra acontecimentos a partir de suas vivências particulares. Tais vivências são acessadas pela memória do escritor e contadas por meio do tempo presente que se encontra inserido em uma instância de discurso particular. Em outras palavras, podemos dizer que é na presente instância de discurso que o autor das crônicas vê a possibilidade de ressignificar experiências passadas. Assim, o locutor/autor se dirige ao alocutário/leitor e discorre sobre “ele”/assunto utilizando sempre o tempo presente, já que esse presente linguístico ao qual nos referimos se situa em função do discurso, permanecendo presente e posicionando temporalmente o que nomeamos por passado e futuro. Portanto, no ato de leitura, o alocutário/leitor atualiza o tempo linguístico através da apropriação da língua, instaurando, no discurso, um presente que jamais poderá se repetir novamente devido à sua unicidade. Aí se encontra a experiência humana na linguagem, vivenciada por cada indivíduo à sua maneira.

Diferentemente da experiência subjetiva advinda do tempo linguístico, encontramos, no tempo crônico, uma experiência comum e compartilhada entre os homens. Isso porque, ao nos referirmos ao tempo crônico, percebemos nossa vida enquanto sequência de acontecimentos. Nas narrativas usadas como *corpus* de análise, a sucessão de acontecimentos é fundamental para o encadeamento da história e para o entendimento do leitor, porque essa noção temporal é a responsável pela construção referencial, o que entendemos como necessário para a compreensão do texto. Entretanto, não esqueçamos que “[...] os acontecimentos não são o tempo, eles estão *no* tempo” (Benveniste, 2023, p. 72). Logo, sem esse caráter intemporal do tempo crônico, o ser humano não conseguiria se localizar em meio à vastidão do eterno.

Na crônica “Vida de professor”, Mugnol inicia a narrativa evocando em sua memória um acontecimento: o e-mail que recebeu de uma professora. O mesmo ocorre em “Virei zumbi, e agora?”, já que a “pandemia do zumbilismo” é relatada pelo autor a partir das pessoas que observou em meio ao seu dia a dia. Em “Alma borrada”, mais uma vez, a memória do escritor é acessada para que seja possível narrar como a presença de Caco Barcellos em um evento foi a situação inicial para o desenrolar da unidade textual. Todos esses são exemplos de acontecimentos, situados no tempo crônico e que, ao serem guiados pela unidade de ação, culminam na formulação de três crônicas narrativas. Essa sucessão de acontecimentos é manifestada pelo uso da língua e se relaciona ao tempo linguístico. Então, as noções de tempo crônico e tempo linguístico se interligam na construção do sentido do texto, materializando a referência da narração e exprimindo a experiência subjetiva na linguagem.

Em suma e tomando como ponto de vista os estudos benvenistianos, podemos dizer que um novo sujeito é formado a cada ato enunciativo singular. Ademais, a passagem temporal se relaciona diretamente com a nossa constante mudança enquanto indivíduos pensantes. O presente linguístico se encontra em cada enunciação, em cada transposição de locutor para sujeito, em cada realização da língua por meio do discurso. Assim, de acordo com Bourscheid (2020, p. 69), deparamo-nos com uma experiência humana que se constitui na e pela linguagem, já que “[...] a experiência é constituinte do homem e não o homem da experiência”. Consideramos, dessa forma, que o traço da unicidade marcado na enunciação exprime a oportunidade do homem se relacionar ao que entendemos por subjetividade.

4.2.4 Enunciação e leitura: um olhar subjetivo para o texto

Neste momento, interessa-nos refletir acerca da leitura enquanto ato enunciativo. Isso porque consideramos o ato de ler de extrema importância para que os indivíduos aprendam a

observar criticamente as informações às quais têm acesso, interpretando o mundo como se fosse um texto que ganha novas páginas todos os dias. Esse conceito também nos instiga a pensar sobre os mecanismos da língua mobilizados a partir das escolhas do autor e a subjetividade presente na interpretação de cada leitor. Assim, assinalamos como válido abordar que

[...] na leitura, há uma dupla instância de reciprocidade: em um primeiro momento, o locutor-leitor se apropria do enunciado e, com ele, coloca-se em uma relação de diálogo. O locutor, em nossa visão, dialoga com o enunciado, o texto. Não seria absurdo, portanto, considerar que, ao menos em certo sentido, o enunciado é um “tu” da relação “eu-tu”. O enunciado, nesse processo, é um tipo de interlocutor. É com ele que o locutor-leitor estabelece uma troca propondo-se como sujeito, o sujeito-leitor (Naujorks, 2011, p. 92).

Podemos considerar, então, que o enunciado ganha existência pela mobilização da língua e que somente há leitura quando produzida pelo leitor, implicando as categorias de pessoa, tempo e espaço. Portanto, como afirma Naujorks (2011), a leitura enunciativa pode ser definida tanto como a apropriação quanto a atualização de sentidos. Ou seja, o enunciado é constituído pelo autor, porém, ao ser tomado pelo leitor, recebe uma nova atualização advinda das suas referências. A cada leitura surge um novo significado, renovando-se em todo instante que o leitor constrói sentido e se propõe como sujeito da sua própria enunciação. Aí se encontra a subjetividade no ato de ler. Logo, os textos usados em sala de aula recebem uma nova atualização a partir da leitura dos estudantes, podendo culminar em diferentes reconstruções de sentido e percepções. Precisamos mostrar aos nossos alunos que podem existir diversas interpretações advindas de uma mesma unidade textual e que a leitura é fundamental para nossa formação identitária.

4.3 DISCUSSÃO DAS ANÁLISES

Nas análises das três crônicas narrativas, procuramos evidenciar a categoria de tempo, de acordo com Émile Benveniste, ao ler textos narrativos no ambiente escolar. Para isso, recorreremos a um modelo de análise que parte do ato enunciativo e perpassa pela situação e instrumentos. Acreditamos que o percurso trilhado nos mostra algumas das potencialidades do trabalho com a língua por meio da teoria enunciativa benvenistiana. Em nosso ponto de vista, é a enunciação que dá sentido à língua e nos permite percebê-la enquanto manifestação da experiência humana.

Então, propomo-nos a compreender a leitura como um ato enunciativo que se renova a cada contato do leitor com o texto. Nas três crônicas apresentadas, o locutor/autor – Marcelo Mugnol –, ao empregar a língua, marca sua subjetividade na linguagem. É necessário que os alunos identifiquem essa mobilização dos mecanismos da língua e possam interpretá-los a fim de construir sentido. Consideramos que isso precisa ser abordado em sala de aula. Ler tem de ser visto como um “[...] movimento de perceber nos textos em análise as diversas possibilidades de leitura que ele me dá, porque assim foi construído, porque assim seu locutor agenciou as formas e as semantizou” (Toldo, 2020, p. 357-358). Em outras palavras, a leitura não é senão uma possibilidade, sempre à espreita, esperando por um novo leitor.

Portanto, salientamos a importância de que, ao se trabalhar com textos nas escolas, sejam contemplados os mecanismos utilizados que culminam na sua construção. Nas análises realizadas, procuramos evidenciar como tais mecanismos atribuem sentido à unidade textual. A leitura enunciativa é um ato complexo que abrange os conhecimentos prévios e experiências singulares de cada leitor, ou seja, é muito mais do que simplesmente a decodificação de códigos. Outrossim, ao entrar em contato com textos, os estudantes precisam estar aptos a internalizar diferentes modos de lê-los. Acreditamos que isso pode promover a qualificação dos discentes em leitores críticos.

Ainda, tratando mais especificamente acerca das análises, julgamos como válido ressaltar que as formulamos com embasamento teórico no texto “O aparelho formal da enunciação”, escrito por Benveniste e publicado originalmente em 1970. Contudo, destacamos que as análises foram construídas a partir das nossas escolhas enquanto pesquisadores e tiveram a finalidade de observar como o locutor/autor faz para colocar a língua em funcionamento. Reforçamos que nosso intuito não foi o de esgotar a totalidade do texto e de explicar todos os seus mecanismos. Além disso, nem sempre os mesmos elementos evidenciados nos textos aqui explorados serão percebidos em outros devido à subjetividade na linguagem. Isso pode ser compreendido, até mesmo, se pensarmos que as crônicas “Vida de professor”, “Virei zumbi, e agora?” e “Alma borrada” foram escritas pela mesma pessoa, porém foram utilizados diferentes arranjos das formas da língua para construir sentido. Desse modo, podemos dizer que

[...] uma análise deve contemplar dois caminhos: um semiótico, quando trata da descrição das formas, das unidades, de seus empregos, de suas propriedades, de seus dados observáveis, tendo presente a língua enquanto sistema; um semântico, na medida em que realiza um comentário sobre os elementos analisáveis [...], apoiado na descrição semiótica executada (Toldo, 2020, p. 360).

Assim, a análise do semântico engloba o emprego dos mecanismos da língua pelo locutor/autor. Destarte, a enunciação e suas categorias são imprescindíveis em todos os idiomas, uma vez que o locutor se enuncia ao tomar a língua e ao utilizá-la enquanto ato único e individual. Eis aí uma necessidade do falante. Então, em síntese, uma análise textual que compreenda o semiótico (descrição das formas) e o semântico (ponderações sobre tais descrições das formas) torna possível a percepção acerca de como a língua promove a experiência humana na linguagem.

A interação entre falantes é envolta por um viés subjetivo. Isso nos permite entrar em contato com diferentes leituras de textos e, conseqüentemente, diferentes leituras de mundo. Consideramos que essas possibilidades de leitura, seguindo uma perspectiva enunciativa, podem auxiliar na formação identitária dos alunos e ampliar suas percepções quanto à realidade na qual estão inseridos. É a enunciação, enquanto ato individual, que oportuniza que os sujeitos se insiram na língua, envoltos por um processo de apropriação e atualização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua é um sistema que permite aos sujeitos a vivência de experiências humanas. A partir dessa indagação, entendemos como necessário que nosso fazer docente viabilize e valorize as experiências subjetivas advindas do contato entre a língua, os estudantes e os textos. Relacionado a isso, acreditamos que é fundamental que os alunos sejam capazes de perceber a categoria de tempo, na qualidade de organizador do texto narrativo – tipo textual escolhido para o desenvolvimento deste estudo – e como um dos elementos responsáveis por imprimir essa experiência humana na linguagem.

Considerando essas reflexões, retomamos o objetivo geral deste trabalho acadêmico, a saber: estudar a categoria de tempo em Émile Benveniste, observando seu funcionamento ao ler textos narrativos no contexto escolar. Para contemplarmos tal objetivo, formulamos um percurso dividido em três capítulos e que será retomado a partir deste dado instantâneo.

Em nosso primeiro capítulo teórico, pensamos sobre o contexto educacional brasileiro, o papel do professor de língua e observamos alguns aspectos referentes à leitura nas aulas de Português. Para tanto, utilizamos como embasamento teórico as ponderações de Oliveira (2010), Naujorks (2011), Toldo (2020), além de recorrermos ao que diz a BNCC (2018). Percebemos, então, que é fundamental que o educador seja um mediador do processo de ensino e aprendizagem e ofereça ao estudante o protagonismo no desenvolvimento da construção dos saberes. Além disso, constatamos a importância de aulas contextualizadas, que abranjam os conhecimentos prévios dos alunos e que englobem atividades de leitura. Enfatizamos que, em nossa pesquisa, a leitura é vista como um ato enunciativo responsável por possibilitar que o leitor se proponha como sujeito da sua própria enunciação.

No capítulo subsequente, refletimos acerca de conceitos relacionados à Teoria da Enunciação de Émile Benveniste: enunciação, (inter)subjetividade e as categorias enunciativas. Compreendemos que o apanhado teórico apresentado referente aos estudos do linguista francês não esgota o que foi tratado em sua teoria. Apenas realizamos um recorte a partir de nossas escolhas enquanto pesquisadores, para que pudéssemos considerar como a categoria de tempo pode ser trabalhada na leitura de crônicas narrativas em aulas de Língua Portuguesa.

Para examinarmos as categorias enunciativas de Benveniste, principalmente a de caráter temporal, na leitura de crônicas do tipo narrativo, embasamos nossa análise a partir de um percurso metodológico que caracteriza nossa pesquisa como bibliográfica, qualitativa, exploratória e descritiva, além de conter uma natureza básica. Portanto, procuramos demonstrar, com as análises, alguns dos possíveis benefícios dos pressupostos benvenistianos

para as aulas de Língua Portuguesa em território nacional. Acreditamos que uma análise que compreenda o quadro formal da língua, considerando o ato enunciativo, a situação e seus instrumentos, é capaz de evidenciar a língua em funcionamento e revelar a experiência humana.

Como docentes, entendemos como necessário que as aulas de Português considerem a língua em uso e seu caráter subjetivo. Em sala de aula, é importante que o estudante possa entrar em contato com diferentes gêneros textuais a fim de perceber a língua enquanto sistema e sua associação com o meio social e cultural. Neste trabalho acadêmico, optamos por tratar acerca de textos narrativos para que observássemos as categorias enunciativas e, em especial, a de tempo. Isso porque vemos a temporalidade como elemento responsável pela organização das narrativas, tendo em mente que a relação entre locutor/autor e alocutário/leitor é modalizada através do caráter temporal. Logo, consideramos que entender o funcionamento da categoria de tempo em textos narrativos pode ajudar os estudantes em atividades de leitura e, consequentemente, ampliar o seu potencial de escrita.

Em suma, cremos que a língua pode ser trabalhada no contexto escolar a partir de um olhar para o que se entende por semiótico e semântico. Essa abordagem nos permite observar a língua como um sistema que nos impulsiona a refletir sobre o mundo e sobre nós mesmos enquanto seres pensantes. Além disso, julgamos a necessidade de ser abordado o aparelho formal da língua em sala de aula, para que os discentes possam dela se apropriar e transformar-se em sujeitos de sua própria enunciação. Assim, o homem conseguirá se relacionar em sociedade, observando criticamente as diversas informações às quais tem acesso em um mundo cada vez mais globalizado. Referenciamos, então, a importância de considerarmos a língua pelo viés enunciativo para que, nas aulas de Português, os estudantes possam vivenciar sua experiência humana na linguagem.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. O protótipo da sequência narrativa. *In: _____*. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 113-143.
- ARRIGUCCI JUNIOR, Davi. Fragmentos sobre crônica. *In: Enigma e comentários*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
- BOUSCHEID, Catiucia Carniel Gomes. **O relato: uma experiência humana na linguagem inscrita nos atos de lembrar, contar e reconstruir memórias**. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 set. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Lei,se%20transformou%20em%20norma%20nacional>. Acesso em: 1 jun. 2024.
- BRASIL. **SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BRASIL. **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- BRASIL. **Programas do livro**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 20 set. 2024.

BREMOND, C. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, R. *et al.* **Análise Estrutural da Narrativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 114-141.

COUTINHO, M. A. Textos e competência textual. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

FLORES, V. N. Por que gosto de Benveniste? (Um ensaio sobre a singularidade do homem na língua). **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 217-230, dez. 2004

FLORES, V. N.; NUNES, P. A. Pode a enunciação contribuir para o ensino de gramática? **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 61-73, jan./jun. 2012.

FLORES, V. N. **Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, V. N. A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual. **Delta**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 395-417, mar. 2018.

FLORES, V. N. **Problemas Gerais de Linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

FLORES, V. N. *et al.* **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2023.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 143-164, 2009.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à Linguística da Enunciação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

MARTINS, G. S. P. **O Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: uma análise enunciativa da escrita no Ensino Fundamental Brasileiro**. 2021. 145 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

MUGNOL, M. **Vida de Professor**. Porto Alegre: Gaúcha Zero Hora, 2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/colunistas/marcelo-mugnol/noticia/2023/05/vida-de-professor-cli25iw3g009s016x1qqx1hyb.html>. Acesso em: 15 out. 2024.

MUGNOL, Marcelo. Alma borrada. **Zero Hora**, Porto Alegre, 2024a. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/colunistas/marcelo-mugnol/noticia/2024/08/alma-borrada-cm04fhpfl00ue015ikuv3sje7.html>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MUGNOL, Marcelo. Virei zumbi, e agora? **Zero Hora**, Porto Alegre, 2024b. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/colunistas/marcelo-mugnol/noticia/2024/12/virei-zumbi-e-agora-cm4a7rrqg00ri01lrpyk78tpc.html>. Acesso em: 20 nov. 2024.

NAUJORKS, J. C. **Leitura e Enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem, Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NORMAND, Claudine. **Convite à linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PORVIR. Entenda as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum. **Redação**, 25 maio 2017. Disponível em: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Ed. da Feevale, 2013.

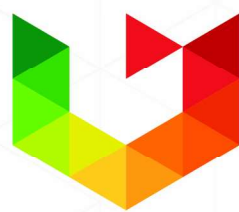
RICOEUR, P. **Tempo e narrativa 3: o tempo narrado**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, D. C. **A noção de subjetividade em Émile Benveniste**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

TOLDO, C. A realização da enunciação: um estudo dos instrumentos no ensino da leitura. *In*: OLIVEIRA, G.; ARESI, F. **O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 342-362.

ZERO HORA. Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/colunistas/marcelo-mugnol/ultimas-noticias/>.



UPF
UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

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