

COSTA SILVA, Carmem Luci. Como a linguística da enunciação pode contribuir com o ensino-aprendizagem da língua materna? *ReVEL*, vol. 18, n. 34, 2020. [www.revel.inf.br]

COMO A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO PODE CONTRIBUIR COM O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA?

How can enuncing language contribute to maternal teaching-learning?

Carmem Luci da Costa Silva¹

carmem.luci@ufrgs.br

1. PALAVRAS INICIAIS

A reflexão sobre a necessidade de o ensino-aprendizagem de línguas fundamentar-se em bases linguísticas está presente em pesquisas e produções acadêmicas desde muito tempo em nosso país², fato que levou os documentos oficiais a incorporarem princípios linguísticos no ensino-aprendizagem de línguas. Entre tais princípios, destaco dois: 1) a ênfase no uso da língua e na reflexão sobre esse uso e 2)

¹ Doutora em Estudos da Linguagem e Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisa e orienta na área de Linguística, e seus principais temas de interesse são aquisição da linguagem, estudo de texto e ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas abordagens enunciativas e argumentativas.

² No texto *Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna*, presente no site oficial do Museu da Língua Portuguesa, o professor e pesquisador Rodolfo Ilari, da Unicamp, apresenta dados sobre o diálogo entre a Universidade e a Educação Básica e sobre o papel dos professores pesquisadores das Universidades nas provas de ingresso no Ensino Superior e nas diretrizes educacionais: “[...] alguns grandes lingüistas estiveram à frente de importantes projetos pedagógicos (por exemplo, João Wanderley Geraldi respondeu em vários estados do Brasil, por projetos que levaram um ensino diferenciado a alguns milhões de crianças e adolescentes); outros escreveram livros didáticos diferenciados (Mary Kato e Flávio di Giorgi, Milton do Nascimento, José Luiz Fiorin e Francisco (Platão) Savioli, Ana Luíza Marcondes Garcia e Maria Betânia Amoroso); outros ainda (caso particularmente de Maria Bernadete Abaurre e Sírio Possenti) participaram da criação de novos formatos para os vestibulares de algumas grandes escolas e para a formação de seus corretores, e assim contribuíram para criar referências e mão de obra qualificada para alguns processos de avaliação de alcance nacional. (...) Tudo isso criou condições para que a Linguística tivesse direito a voz, no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento que tem hoje a função de orientar o ensino de língua materna em nível nacional, e que, por seus próprios méritos, constituirá por muito tempo uma referência importante” (ILARI, 2017: 20).

o tratamento de texto e gramática como instâncias imbricadas no funcionamento da língua.

Na obra *Linguística e ensino de línguas*, Lucia Lobato (2015) levanta a seguinte questão: *o que o professor da Educação Básica deve saber de linguística?* Concebendo a ciência linguística como heterogênea, por haver várias linguísticas – ou pontos de vista de abordagem da língua –, parto da questão de Lobato (2015) e desloco-a para o contexto deste artigo: *o que o professor da Educação Básica deve saber de linguística da enunciação?* A essa questão, somo outra: *como o linguista enunciativo pode contribuir com o trabalho do professor da Educação Básica?*

Essas duas questões envolvem a relação entre o pesquisador-linguista e o professor, pois, como aponta Lobato (2015), há uma defasagem no diálogo entre o que se produz nas pesquisas universitárias e a Escola Básica, e, nesse sentido, essa relação precisa ser “bem pensada”, para que não se queira transformar o professor em linguista. De fato, tenho defendido, diante da heterogeneidade da linguística, que, se o pesquisador precisa ser “fiel” e assumir o ponto de vista de sua perspectiva linguística em suas reflexões sobre a língua em suas pesquisas, o professor pode, em uma “infidelidade teórica”, valer-se das diferentes linguísticas para lidar com a complexidade da língua em sala de aula. Para isso, é necessário que os pesquisadores das “diferentes linguísticas” estabeleçam esse diálogo com os professores da Escola Básica e que os professores de Escola Básica encontrem textos que transponham princípios e noções de diferentes perspectivas para os Ensinos Fundamental e Médio.

Promover o diálogo entre a linguística e a Escola Básica é um dos grandes desafios dos professores e dos pesquisadores universitários, por envolver a transposição³ de um saber teórico a um saber a ser ensinado. No caso da linguística enunciativa, se considerarmos o primado da significação – princípio fundamental dessa perspectiva –, assumiremos que a língua significa e que significa de maneira diferente a depender de fatores como *quem diz, para quem diz, o que diz e como diz*. Eis os elementos enunciativos necessários à reflexão sobre os usos da língua em distintas situações.

Flores e Teixeira (2011) defendem a existência de uma linguística da enunciação, no singular, e de teorias da enunciação, no plural. Com efeito, há diferentes abordagens no interior da linguística da enunciação, cada uma dessas

³ O conceito de transposição didática, segundo Álvarez (2005), vem da sociologia do século XX, tendo sido criado por Verret na década de 1970 e, mais tarde, desenvolvido na matemática por Chevallard, nas décadas de 1980 e 1990.

abordagens com suas particularidades. No entanto, são os fundamentos comuns às diferentes teorias que permitem a defesa de existência de uma linguística da enunciação no singular. Para responder, no desenvolvimento deste texto, às questões formuladas, neste início, valho-me de duas abordagens: a perspectiva enunciativa de Émile Benveniste e a perspectiva enunciativo-argumentativa de Oswald Ducrot.

2. A ENUNCIÇÃO EM ÉMILE BENVENISTE E A ARGUMENTAÇÃO EM OSWALD DUCROT EM DIÁLOGO COM A ESCOLA BÁSICA

A linguística, como sabemos, herda o legado de Ferdinand Saussure. Ao defender um ponto de vista para definir o objeto da linguística, a língua, o mestre genebrino destaca que estudar a língua não equivale a tratá-la como nomenclatura de elementos isolados, estranhos ao sistema do qual participam. Esse é um princípio importante da linguística saussuriana destacado por Benveniste:

Quando os linguistas começaram, a exemplo de Saussure, a encarar a língua em si mesma (...) reconheceram este princípio que se tornaria o princípio fundamental da linguística moderna: a língua forma um sistema. Isso vale para qualquer língua, qualquer que seja a cultura onde se use, em qualquer estado histórico em que a tomemos. Da base ao topo, desde os sons até as complexas formas de expressão, a língua é um arranjo sistemático de partes. (BENVENISTE, 1995: 22).

Esse princípio saussuriano de que a língua é um sistema adquire força pedagógica se o professor levar em conta que o estudo de uma língua particular, como a língua portuguesa, não equivale a rotular elementos isolados com classificações desses elementos previamente estranhos ao funcionamento da língua. A formulação da concepção de sistema e, atrelada a ela, a de valor fazem-se necessárias para o empreendimento metodológico de um professor que busca estudar a língua a partir da relação que seus elementos (fonológicos, morfológicos, sintáticos...) estabelecem no interior do sistema. Isso porque, como consta no *Curso de Linguística Geral* (SAUSSURE, 2000), o lugar da língua, nos fatos de linguagem, é o de um tesouro constituído pela prática de fala por todos os indivíduos de uma mesma comunidade, um sistema gramatical, que existe virtualmente no conjunto da massa falante. Nesse sentido, pensar texto e gramática como sistemas (com elementos em relação) é um princípio basilar para um ensino-aprendizagem de língua materna científico e menos intuitivo.

No nosso ensino, alguns professores ainda encontram dificuldades em conceber o estudo das formas linguísticas como relacionadas e a partir do contexto em que tais formas comparecem. Em outras palavras, os docentes encontram dificuldades de transpor didaticamente esses princípios saussurianos fundamentais – os de *sistema* e *valor* – para o estudo de uma língua em sala de aula. Por isso, centram-se na descrição e na classificação de formas, o que conduz à desconsideração dos valores que tais formas recebem no contexto de que fazem parte.

Em minha prática de estudo de texto, tenho apostado nas abordagens enunciativas de Benveniste e Ducrot como produtivas referências teórico-metodológicas para levar o aluno a enxergar a língua como um processo intersubjetivo e produtor de sentidos a partir de formas em relação, e não como um mero instrumento com formas dotadas de nomenclaturas prévias. Os princípios saussurianos relacionados aos desenvolvimentos posteriores da linguística, cujos desdobramentos fazem-se presentes nas perspectivas de Émile Benveniste e de Oswald Ducrot, podem alicerçar um ensino de língua materna centrado na língua em emprego e na relação texto e gramática.

Benveniste, em “A forma e o sentido na linguagem”, defende que “o sentido da frase é de fato a ideia que ela exprime; esse sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras” (BENVENISTE, 1989: 230). O linguista salienta que cada palavra na língua-discurso não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo na língua-sistema. Trata-se aqui de uma passagem operada por Benveniste da língua-sistema de Saussure para a língua-discurso. Nessa passagem, a noção de valor comparece como a ação de uma palavra sobre outra no discurso a partir de sua sintagmatização, que, como conjunto de escolhas de um locutor, implica referência à situação de discurso e à atitude desse locutor.

Com efeito, Benveniste, ao pensar na língua em ação no discurso, em “O aparelho formal da enunciação”, observa que o emprego da língua envolve “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou outra, afeta a língua inteira” (BENVENISTE, 1989: 82). Trata-se da enunciação como o “colocar em funcionamento a língua por um ato de utilização” (BENVENISTE, 1989: 82). Nesse ato, o locutor declara-se como tal e faz a passagem a sujeito. Ao fazer essa passagem, necessariamente, implanta um outro como seu alocutário e estabelece “certa” relação

com o mundo em sua necessidade de referir para possibilitar ao outro correferir. Forma-se, assim, a trindade⁴ enunciativa *eu-tu-ele*.

Essa trindade somente comparece no discurso por meios de instrumentos (índices específicos de pessoa, tempo e espaço e demais formas da língua), procedimentos acessórios (organização das formas no discurso para a produção de sentidos) e funções sintáticas (asserção, intimação e interrogação). É via discurso que Benveniste vê na língua uma abertura para o mundo, por meio de um duplo sistema: a estrutura da alocação inter-humana (*eu* e *tu*) e a operação de referência (*ele*, tema do discurso ou seu sentido global). Esse duplo sistema inclui o falante em seu discurso ao mesmo tempo que o coloca como pessoa na sociedade, enquanto participante, fazendo com que se desdobre “uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (BENVENISTE, 1989: 101).

Transpostas essas noções para a sala de aula, considero interessante o professor convocar o aluno a redescobrir a sua língua em seus usos textuais e gramaticais e de outros produtores de textos, com reflexões como as seguintes: “Como o locutor, aquele que se apropriou da língua, faz a passagem para sujeito?”; “Como deixa suas marcas no texto e como implanta o seu interlocutor?”; “Qual a referência do texto (sentido global)?”; “Como essa referência é construída (modos como as formas se relacionam para produzirem sentido) para possibilitar ao outro correferir?”; “Como o locutor se inclui no discurso e se situa na sociedade?”. Tais questões envolvem uma metodologia que Lobato (2015) denomina ‘eliciação’, a qual consiste em levar o aluno a observar a língua em uso, a fim de desenvolver análises que nele promovam o aprimoramento de seus conhecimentos linguísticos. À luz da perspectiva enunciativa benvenistiana, entendo que tal metodologia pode igualmente oportunizar aos discentes mudanças qualitativas em seus modos de enunciação e, conseqüentemente, nos lugares que ocupa nos discursos e na sociedade

Já os estudos de texto/discurso com foco na teoria da argumentação na língua (ANL), de Oswald Ducrot, centram-se na enunciação como acontecimento que origina um enunciado de um locutor com orientação argumentativa para que outro possa dar continuidade discursiva. Também filiados à reflexão saussuriana, os estudos de Ducrot, colaboradores e seguidores de sua reflexão enfatizam a relação entre as formas, com prioridade para os sentidos argumentativos. De acordo com o linguista, a argumentação não está nos fatos, mas na língua. Isso faz com que ele

⁴ Termo utilizado por Dufour (2000) para se referir à abordagem benvenistiana de língua.

descarte a ideia de uma argumentação retórica, baseada em dados da realidade e ligada à informatividade de elementos objetivos.

Com essa concepção, Ducrot, colaboradores e seguidores procuram desinformatizar a língua, extinguindo a divisão, no sentido do enunciado/discurso, entre o que é da ordem objetiva e o que é da ordem subjetiva, visto os enunciados não darem acesso à realidade, não a descreverem (aspecto objetivo), pois, se o locutor descreve a realidade (aspecto objetivo), faz isso por meio de uma atitude (aspecto subjetivo) e, ao mesmo tempo, convoca um interlocutor a argumentar (aspecto intersubjetivo). É dessa maneira que Ducrot propõe a unificação dos aspectos objetivo, subjetivo e intersubjetivo no que chama de “valor argumentativo” das unidades da língua atualizadas em palavras no enunciado/discurso.

A relação entre língua e discurso é tratada pelo prisma da dupla significação-sentido. A significação contém instruções dadas àqueles que irão interpretar o enunciado da frase colocada em ação no discurso via acontecimento enunciativo. Essas instruções apresentam indícios do que deve ser feito para descobrir o sentido, que é particular a cada vez que uma frase é atualizada em enunciado. O sentido, enquanto valor semântico do enunciado, é produzido quando são obedecidas as indicações dadas pela significação da frase, cuja natureza é instrucional, aberta.

Ao defender que o enunciado/discurso apresenta indicações de sua enunciação, Ducrot (1987) argumenta que o sentido de um enunciado refere a sua enunciação, apresentando indicações sobre o fato de sua aparição. Nessa linha reflexiva, o valor dessa aparição está ligado às relações argumentativas que ligam os enunciados, os segmentos no interior dos enunciados e as próprias palavras no interior de cada discurso. Por isso, Ducrot, ao defender que “a argumentação está na língua”, axioma presente em vários momentos da semântica argumentativa, mostra que o discurso é doador de sentido, porque as palavras e suas relações no fio discursivo – como escolhas linguísticas do locutor – argumentam.

O que é a enunciação na perspectiva ducrotiana? O acontecimento enunciativo, nessa linha teórica, está ligado ao aparecimento de enunciados/discursos, que carregam, nas entidades atualizadas, uma argumentação já inscrita na língua e a posição do locutor sobre o que enuncia. Consequentemente, a língua em uso é um lugar de debate entre seus interlocutores, de maneira que a produção de discurso envolve impor ao outro um modo argumentativo particular de apreender o mundo, questões implicadas na natureza argumentativa da língua.

Assim, o trabalho de Ducrot e colaboradores, fundamentado nas noções saussurianas de *valor* e de *relação*, possibilita estudos de texto/discurso com a exploração da argumentação por um ponto de vista linguístico, e não retórico, como tradicionalmente a argumentação é tratada no campo textual. Nessa abordagem, por exemplo, os implícitos de um texto/discurso ou mesmo sua pluralidade de vozes (nomeada pelo linguista de “polifonia”) podem ser apreendidos a partir de itens lexicais atualizados e relacionados com outros no fio do discurso. É por esse viés que também, a partir dos estudos de Ducrot, o professor pode aliar o estudo do texto com o de gramática, visto as palavras no discurso, quando em relação, potencializarem o sentido argumentativo de outras, mostrarem a posição do locutor e atualizarem a orientação de sentido para o interlocutor.

Transpostas para a sala de aula, as noções aqui esboçadas encaminham o professor a convocar o aluno a redescobrir a língua em seu potencial argumentativo, “eliciando-o” a observar as relações entre as entidades lexicais em textos. Se relacionado um substantivo com um advérbio ou um adjetivo, por exemplo, que sentido se produz e como esse sentido carrega a argumentação do locutor? Questionamentos do tipo “Qual a argumentação central do texto?”, “Como essa argumentação central é produzida por meio de formas em relação?”, “O texto apresenta somente um ponto de vista?”, “Como podem ser percebidos outros pontos de vista?”, “No debate entre pontos de vista, qual o locutor assume?” e “Como o locutor se posiciona e como orienta seu interlocutor a uma dada posição?” podem levar a um estudo de texto, a uma leitura e a uma escuta menos intuitivos e mais centrados na reflexão sobre o funcionamento da língua em uso, um uso não ingênuo de formas linguísticas, mas argumentativamente constituído por meio de unidades em relação.

Com esse esboço inicial a partir das perspectivas enunciativa de Émile Benveniste e enunciativo-argumentativa de Oswald Ducrot, trato, na seção seguinte, da transposição de princípios enunciativos e argumentativos para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Escola Básica.

3. POSSÍVEIS PRINCÍPIOS ENUNCIATIVOS E ARGUMENTATIVOS PARA A ESCOLA BÁSICA

A reflexão sobre a transposição de um saber teórico a um saber a ser ensinado envolve a relação entre um projeto/plano de aula – atividades projetadas para a sala de aula – e a prática de sala de aula. A preparação implica a transposição teórica, o percurso metodológico com a sequência de atividades a serem desenvolvidas. A sala de aula, por conter a relação entre o docente e os discentes e entre cada discente e os colegas, é um espaço intersubjetivo fundamental de inversibilidade enunciativa *eu-tu*. Nesse jogo intersubjetivo, a escuta atenta do professor acerca dos acontecimentos enunciativos da sala de aula possibilita ao professor também se colocar em um lugar não somente de ensino, mas também de aprendizagem, questão importante pontuada por Guedes: “...eu era apenas um professor que precisava ensinar os meus alunos a escrever: eu era – fui esse tempo todo e sou até hoje – o meu mais atento aluno” (GUEDES, 2002: 13).

Com efeito, entre um “um projeto de aula e a aula, há uma disjunção, há uma zona misteriosa; e é nesse “mistério”, nesse lugar de imprevisibilidade, que parece residir o prazer de o professor ser, como confessa Guedes, o mais atento aluno” (SILVA, 2018: 216). Se entendermos a situação de sala de aula – com todos os seus acontecimentos – em analogia com o ato enunciativo, podemos entender cada aula como singular e única, com discursos irrepetíveis que inscrevem alunos e professor como sujeitos na linguagem e situados em dada língua com os valores culturais da sociedade a que se atrela tal língua. Contudo, se tomarmos a situação de sala de aula nessa imprevisibilidade, então não haveria necessidade de planejamento de aula?

Ora, o planejamento pode ser replanejado em ato na sala de aula. É o que ilustra Oliveira (2019), ao refletir sobre sua prática no Ensino Fundamental, momento em que o planejamento didático foi replanejado devido à sua escuta atenta como professor às demandas de sala de aula. Conforme se acompanha da reflexão do autor, o planejamento foi replanejado à luz dos acontecimentos de sala aula, mas as concepções de linguagem e os princípios que embasavam o primeiro planejamento mantiveram-se no replanejamento. Dessa constatação, decorre uma conclusão: há princípios teóricos que embasam uma prática em língua que podem alicerçar o trabalho de sala aula, desde a preparação até a atuação, ainda que a preparação inicial possa ser reformulada.

Com base na reflexão formulada, considero, conforme argumenta Benveniste (1995) acerca da diversidade de escolas (teorias) linguísticas: “nós nos limitamos aqui aos princípios mais gerais e os princípios são sempre mais interessantes que as escolas” (BENVENISTE, 1995: 25). Nesse deslocamento de teorias enunciativas para a Escola Básica, defendo, com base em Benveniste, que os princípios de cada teoria enunciativa são sempre mais interessantes que as terminologias e os conceitos, pois, ao se levar termos e conceitos das teorias linguísticas para sala de aula, corre-se o risco de mudança, no ensino, apenas terminológica, com a passagem de uma classificação tradicional para outra científica. Como consequência disso, o ensino pode continuar alicerçado em nomenclaturas.

Na sequência, pontuo alguns princípios enunciativos⁵ e argumentativos⁶ que considero interessantes para o professor de Língua Portuguesa alicerçar seu planejamento e sua prática em sala de aula. A apresentação de tais princípios será feita a partir da transposição de passagens teóricas das obras dos linguistas que sustentam este estudo.

⁵ Sobre a proposição de princípios enunciativos para a sala de aula, vale citarmos algumas produções acadêmicas. Naujorks (2011), em uma reflexão enunciativa benvenistiana sobre leitura, propõe princípios para a análise de sentidos em textos. Mello (2012) delinea princípios teórico-metodológicos para a abordagem de texto, em sala de aula, também em uma perspectiva enunciativa benvenistiana. Juchem (2012; 2017) explora a escrita em sala de aula de ensino superior, mas as propostas de trabalho e reflexão sobre escrita da autora podem ser deslocadas para a Escola Básica. Knack (2016), ao mostrar o interessante trânsito do aluno da Escola Básica para o Ensino Superior, via exploração de suas posições no discurso e na sociedade, apresenta elementos importantes para pensar a relação entre língua e sociedade, na sala de aula, em uma abordagem benvenistiana. Cremonese (2014) reflete que a leitura, como instância reflexiva de análise de textos, influencia o aluno em sua produção escrita. Holme (2019), ao mostrar os efeitos dos estudos enunciativos benvenistianos nas provas de Língua Portuguesa para o ensino superior, evidencia que a perspectiva enunciativa de Benveniste pode ser transposta para a Escola Básica, por meio do ensino de produção e compreensão de textos que leve em conta a articulação entre forma e sentido para a constituição da interlocução e da referência nas relações enunciativas. Dalenogare (2019), ao verificar as concepções de leitura e escrita que os alunos do ensino superior apresentam e como essas concepções dialogam com as preconizadas nos documentos oficiais para a Escola Básica, aponta vestígios da concepção enunciativa de linguagem em muitas das reflexões discentes sobre leitura e escrita, fato que atesta a presença dessa abordagem em sala de aula da Escola Básica. Flores e Nunes (2012), em artigo, discutem como o conceito de gramática pode ser pensado a partir do ponto de vista da Teoria da Enunciação com a apresentação de algumas considerações acerca da relevância da proposta de uma gramática da enunciação para o ensino de língua materna. Costa (2018), ainda que não reflita sobre a sala de aula, a partir da apresentação de uma noção de *gramática* com base na teoria da linguagem de Émile Benveniste, levanta princípios gramaticais para o estudo de uma língua-idioma. Esses princípios, penso, também podem ser transpostos para uma abordagem gramatical enunciativa em sala de aula. Machado (2013), ao propor princípios relacionados à aprendizagem de outra língua que não o português, mostra a importância de princípios enunciativos para o ensino de línguas.

⁶ Com relação à perspectiva enunciativo-argumentativa, vale citar o estudo de Casanova (2017). A autora, ao explorar a constituição de sentidos no discurso, propõe princípios da teoria da argumentação na língua para o ensino da leitura em língua materna na Escola Básica. O estudo mostra a importância de transposição dos saberes teóricos da perspectiva enunciativa-argumentativa de Ducrot e colaboradores para a Escola Básica.

3.1 PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA ABORDAGEM ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE

O **primeiro princípio** diz respeito ao fato de que a linguagem é constitutivamente simbólica, e nós humanos estamos ligados a ela em uma realidade mútua, visto que

[...] o homem não foi criado duas vezes, uma vez sem linguagem, e uma vez com linguagem. A ascensão de Homo na série animal pode haver sido favorecida pela sua estrutura corporal ou pela sua organização nervosa; deve-se antes de tudo à sua faculdade de representação simbólica, fonte comum do pensamento, da linguagem e da sociedade.

Essa capacidade simbólica está na base das funções conceituais. (BENVENISTE, 1995: 29).

- *Nesse sentido, torna-se importante o ensino-aprendizagem de língua materna considerar o simbolismo que articula o humano à linguagem com vistas à produção de sentidos. Nesse caso, o professor, ao instigar o aluno a produzir sentido às formas da língua nas situações de sala de aula, possibilita a esse aluno modificar a sua relação com a língua, bem como a tornar-se ativo em seu processo de aprendizagem e em sua atuação social.*

O **segundo princípio** coloca em cena o problema da significação, que está no centro do uso e da reflexão sobre a língua, “porque o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar” (BENVENISTE, 1989: 222). Essa significação possibilita a existência de sentido na língua, seja como sistema coletivo, seja como uso individual do locutor. Para significar nossas realizações individuais e coletivas, valemo-nos do exercício do discurso, sem o qual não haveria possibilidade de humanidade, nem de sociedade. Nesse caso, a significação não é algo que se acrescenta ao uso das formas linguísticas, mas é da própria natureza da linguagem e, conseqüentemente, das línguas. Por isso, Benveniste, em “A forma e o sentido na linguagem”, defende que forma e sentido são noções gêmeas, a serem consideradas em sua “mutualidade” tanto no sistema como no uso. No uso, implica considerar qual é o sentido (ideia) do discurso e qual é o sentido da palavra em seu emprego; já na relação uso/sistema é preciso pensar se a forma usada tem sentido na língua.

- *Dessa maneira, no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, considerar a mutualidade entre forma e sentido pode encaminhar um ensino reflexivo de língua em um trânsito entre a língua-sistema (o coletivo) e a língua-discurso (o partilhado no exercício do discurso em dada situação específica).*

O **terceiro princípio** põe em relevo a enunciação como a atividade que dá vida à língua e aos interlocutores, pois, 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 [...] e que suscita uma outra enunciação de retorno” (BENVENISTE, 1989: 84). Nesse caso, um ensino concebido em uma visão enunciativa de linguagem será centrado não em uma língua imaginária, mas em uma língua existente e com vida nas situações de sala de aula.

- *Por isso, no ensino-aprendizagem de língua materna, o professor, ao convocar o aluno a participar das atividades de escrita, de leitura, de produção vocal e de escuta, está convocando-o a dar existência à língua e a viver na linguagem.*

O **quarto princípio** ressalta a enunciação como aquilo que, ao dar existência à língua no discurso, possibilita a interlocução e a referência, pois

O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia a sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. (BENVENISTE, 1989: 84, grifo do autor).

Mas imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário. (BENVENISTE, 1989: 84, grifo do autor).

Por fim, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir” (BENVENISTE, 1989: 84).

- *Logo, no ensino-aprendizagem de língua materna, levar o aluno a refletir sobre a referência nos discursos lhe possibilita pensar os seguintes elementos da enunciação: 1) como quem enuncia (seja por meio de enunciação falada,*

seja por meio de enunciação escrita) declara a sua posição de locutor e faz a passagem a sujeito por meio das formas atualizadas no discurso? 2) como o outro, o alocutário, é postulado pelo locutor? 3) como o locutor estabelece “certa” relação com o mundo via discurso, produz referência (sentido global do discurso) e permite ao outro dar continuidade a esse discurso via correferência?

O **quinto princípio** atenta para o fato de que a enunciação, ao constituir a relação intersubjetiva (*eu-tu*) e ao efetuar a operação de referência (*eu-tu/ele*), fundamenta o locutor em sua relação com o outro e com o mundo, viabilizando, conseqüentemente, a sua inclusão na sociedade com seus diferentes modos de enunciação. Afinal, estabelecendo “o homem na sua relação com a natureza ou na sua relação com o homem, pelo intermédio da linguagem, estabelecemos a sociedade. Isso não é coincidência histórica, mas encadeamento necessário” (BENVENISTE, 1995: 31). Portanto, humano, língua e sociedade estão indissociavelmente ligados.

- *Assim, considerar, no ensino-aprendizagem de língua materna, os discursos presentes em sala de aula em relação à sociedade, com seus valores culturais, é também refletir sobre os modos de enunciação presentes em distintas relações espaço-temporais. Pensar como esses modos de enunciação se constituem pelo estabelecimento de relação forma-sentido e via maneiras próprias de constituir referência e relação intersubjetiva pode oportunizar ao aluno a se instaurar em novos saberes: sobre língua, sobre discurso e sobre relação com outros na sociedade.*

Na sequência, apresento deslocamentos de princípios enunciativo-argumentativos da semântica argumentativa para a Escola Básica.

3.2 PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA ABORDAGEM ENUNCIATIVO-ARGUMENTATIVA DE OSWALD DUCROT E COLABORADORES

A argumentação não é uma atividade retórica ou cognitiva externa à língua, mas constitutiva da própria língua. Com essa concepção, Ducrot defende o grande axioma de que “a argumentação está na língua” como princípio fundamental da semântica argumentativa. Nesse sentido, a argumentação do discurso advém da

relação entre as unidades do discurso, as palavras, que carregam significação (valor semântico da língua) para a produção de sentido no uso (valor semântico do enunciado/discurso). Nas diferentes abordagens no interior da semântica argumentativa, é enfatizada a ideia de que a argumentação não está nos fatos, mas na língua, de modo que o discurso, produto da enunciação, evidencia a apreensão argumentativa que o locutor faz da realidade, por meio da relação que estabelece entre entidades linguísticas no uso (enunciados e discursos), com vistas a convocar seu interlocutor a dar continuidade ao discurso. A partir dessa reflexão inicial, apresento alguns princípios enunciativo-argumentativos para o ensino de língua materna na Escola Básica, com base na perspectiva da semântica argumentativa de Ducrot e colaboradores.

O **primeiro princípio** demanda levar em conta que, como a argumentação está na língua, é na atualização desta em enunciado/discurso que se estabelece a relação língua-mundo. Desse modo, o sentido é construído a partir das relações entre palavras no discurso, sendo, a partir disso, estabelecida a relação com o mundo. Por isso, o sentido do discurso não é derivado do contexto extralinguístico, mas do próprio contexto linguístico. Isso porque “só o discurso (...) é doador de sentido” (DUCROT, 2002: 7), assim como “o mundo aparece no enunciado, por meio da exploração discursiva do qual é objeto” (DUCROT, 2002: 20). Tal posição aparece em outro momento de reflexão do semanticista:

as palavras empregadas indicam o que se deve procurar e como se deve procurar no ambiente “real” para constituir o quadro dentro do qual o discurso deverá ser interpretado, e que não preexiste à fala *enquadrada* nele. Mais exatamente, o que preexiste à fala é uma situação sem limites e sem estrutura: a fala traz com ela os limites e os pontos de vista que tornam essa situação utilizável para a interpretação. (DUCROT, 2005: 14, 15, grifos do autor).

Dessas pontuações, resulta um princípio que considero fundamental para o ensino de língua materna.

- *Na leitura e na escuta de discursos, produtos de um acontecimento enunciativo, torna-se importante o professor encaminhar o aluno a ler as palavras em relação e a perceber as pistas que indicam a atitude do locutor, o modo como convoca o interlocutor e como estabelece a relação com o mundo via discurso.* Tal princípio levaria o professor à reflexão sobre a argumentação constitutiva do discurso e a estabelecer os limites da

interpretação, distanciando-se de uma leitura espontaneísta baseada mais no contexto extralinguístico do que no contexto linguístico, ou seja, afastando-se de uma leitura centrada em um “vale tudo”.

O **segundo princípio** supõe a consideração de que o discurso ou enunciado, pertencente a dado tipo ou gênero é, constitutivamente, argumentativo. Isso porque,

[...] ao falar, cremos dizer o que são as coisas, em realidade contentamo-nos em utilizá-las a serviço de nossas argumentações. Falar é construir e tratar de impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade”. (DUCROT, 1988: 14, tradução minha)⁷.

Essa reflexão é reforçada por Barbisan (2007), para quem a “informação é apenas um efeito do uso argumentativo. Assim, o sentido expresso pelo locutor por meio da linguagem não é a representação da realidade” (BARBISAN, 2007: 131), mas já produto de uma atitude sobre essa realidade.

- Tais pontuações encaminham-me a levantar como princípio importante para o ensino de língua materna: a ideia de que *na leitura e na escuta de discursos, assim como em sua produção, não se está informando o outro sobre a realidade ou sobre o mundo, mas apreendendo argumentativamente essa realidade, pois o discurso (falado e escrito) está, inevitavelmente, ligado à atitude ou ponto de vista de quem se enuncia*. Com isso, desfaz-se a ideia ingênua, na produção e na recepção de discurso, de que este contém uma realidade objetiva e de que somente traz informações “neutras” sobre o mundo.

O **terceiro princípio** preconiza que o discurso ou enunciado é o lugar de encontro e debate de indivíduos pela linguagem, pois a “[...] a fala, por vocação natural, é fala para outrem, e [...] a própria língua não se realiza senão quando fornece um lugar de encontro entre os indivíduos” (DUCROT, 1972: 9). Essa discussão comparece em vários momentos da reflexão ducrotiana:

⁷ No original: “[...] al hablar creemos decir lo que son las cosas, en realidad nos contentamos con ponerlas al servicio de nuestras argumentaciones. Hablar es construir y tratar de imponer a los otros una especie de aprehensión argumentativa de la realidad” (DUCROT, 1990: 14).

[...] a linguagem serve para estabelecer um debate humano, [...] o lugar onde se reconhecem e confrontam os indivíduos. (DUCROT, 1989: 158, tradução minha)⁸.

[...] a situação fundamental do discurso, o reencontro e o reconhecimento de subjetividades. (DUCROT, 1989: 164, tradução minha)⁹.

Não creio que a linguagem ordinária possua uma parte objetiva nem tampouco creio que os enunciados da linguagem dão acesso direto à realidade; em todo caso, não a descrevem diretamente. A meu modo de ver, se a linguagem ordinária a descreve, faz isso por intermédio dos aspectos subjetivo e intersubjetivo. A maneira como a linguagem ordinária descreve a realidade consiste em fazer dela o tema de um debate entre os indivíduos. (DUCROT, 1990: 50, tradução minha)¹⁰.

Para Ducrot (1990), o valor argumentativo de uma palavra no discurso envolve a orientação que essa palavra concede ao discurso. Por isso, o valor argumentativo (o sentido da palavra no contexto do enunciado/discurso) carrega “os principais efeitos subjetivos e intersubjetivos do enunciado” (DUCROT, 1990: 51, tradução minha)¹¹. Consequentemente, o linguista defende “o valor argumentativo como nível fundamental da descrição linguística” (DUCROT, 1990: 51, tradução minha)¹².

- A partir dessas observações, derivo, como princípio importante, numa visada enunciativo-argumentativa da linguagem para o ensino de Língua Portuguesa, a ideia de que *a sala de aula pode tornar-se um lugar de encontro e de debate entre produtores e receptores de discursos, por meio da exploração e da reflexão sobre as palavras atualizadas nos discursos*. Provocar o aluno a perceber que a escolha e a relação entre as palavras no discurso não são gratuitas, mas envolvem a subjetividade de quem enuncia e uma orientação para outro (aspecto de intersubjetividade), bem como levá-lo a atribuir sentido e a posicionar-se discursivamente, encaminha a um ensino-aprendizagem

⁸ No original: “[...] le langage serve à établir le débat humain, qu’il soit le lieu où se reconnaissent et s’affrontent les individus.”(DUCROT, 1989: 158).

⁹ No original: “[...] la situation fondamentale du discours, la reencontre et la reconnaissance des subjectivités” (DUCROT, 1989: 164).

¹⁰ No original: “No creo que el lenguaje ordinario posea una parte objetiva ni tampoco creo que los enunciados del lenguaje den acceso directo a la realidad; en todo caso no la describen directamente. A mi modo de ver, si el lenguaje ordinario la describe, lo hace por intermedio de los aspectos subjetivo e intersubjetivo. La manera como el lenguaje ordinario describe la realidad consiste en hacer de ella el tema de un debate entre los individuos” (DUCROT, 1990: 50).

¹¹ No original: “El valor argumentativo de una palabra es por definición la orientación que esa palabra da al discurso” (DUCROT, 1990: 51).

¹² No original: “Considero por lo tanto el valor argumentativo como el nivel fundamental de la descripción semántica” (DUCROT, 1990: 51).

reflexivo sobre o uso que fazemos das palavras, pois esse uso somente faz sentido quando possibilita o encontro humano na linguagem.

O **quarto princípio** postula que, como a argumentação está na língua e o discurso (com formas da língua) carrega instruções da língua para que o sentido possa ser produzido a cada discurso (por este conter orientações que promovem o debate entre indivíduos), o próprio discurso contém, internamente, um debate de posições, por meio de distintas vozes, nomeada essa pluralidade de vozes como polifonia (DUCROT, 1987). Para Ducrot, a enunciação é “o acontecimento enunciativo constituído pelo aparecimento de um enunciado” (DUCROT, 1987: 168). “Em que consiste o acontecimento enunciativo? Pode-se dizer, considerando-se o texto que foi enunciado, que ele expressa uma imagem de sua própria enunciação” (DUCROT, 2005: 14). Essa imagem da enunciação está ligada ao seu sentido como uma pluralidade de vozes superpostas:

A ideia de base é que o sentido de um enunciado é constituído pela superposição de vários discursos elementares, cujos supostos responsáveis, [...] chamados “enunciadores”, podem ser diferentes do responsável que o enunciado atribui a si mesmo, que é chamado de locutor. Dito de outra forma, sob a frase, a mais simples, pode haver um diálogo imaginário. [...] vozes diferentes se fazem ouvir simultaneamente no enunciado. [...] No nível mais profundo, com efeito, o sentido de um enunciado se reduz à superposição de vozes de diferentes enunciadores – superposição que, em certo caso, pode mesmo aparecer como uma confrontação (na negação, por exemplo, em que um enunciador que refuta responde a um enunciador que afirma). (DUCROT, 2005: 18).

Podemos dizer que a polifonia ocorre de modos horizontal e vertical. Se consideramos os casos em que o locutor responsável pelo discurso traz outros locutores por meio do discurso relatado/citado, é possível depreendermos, nesse caso, uma pluralidade de vozes na horizontalidade do discurso e de modo explícito. É o que se pode conceber como polifonia de locutor. No entanto, muitas vozes comparecem de modo implícito e, verticalmente, ou seja, são acionadas por alguma marca linguística, como negação, adjetivos, advérbios e articuladores como “mas”, marcas de *ironia* etc. Nesse caso, é preciso realizar uma análise vertical da língua no uso. É o que podemos acompanhar nas palavras de Barbisan (2007):

O foco de análise da teoria de Ducrot é, pois, a argumentação, ou seja, as marcas que o locutor, produtor do enunciado coloca em seu discurso. Essas marcas se apresentam tanto explicitamente, do ponto de vista da relação locutor e interlocutor (...); quanto entre locutor e outros sujeitos, os

enunciadores, que, em diferentes níveis de implicação, dialogam com o locutor, postulando a não unicidade dos sujeitos do enunciado. Então as relações do discurso, como propõe essa teoria, se estabelecem não apenas entre palavras ou frases, mas igualmente entre discursos. (BARBISAN, 2007: 33).

Da construção da argumentação, participam não só os elementos verbais explícitos dirigidos ao interlocutor, mas igualmente outros discursos implicitamente em relação aos quais o locutor toma diferentes atitudes. Esta teoria focaliza, então, a argumentação como modo de enunciação do locutor. (BARBISAN, 2007: 34).

A análise da polifonia explícita (de locutor) envolve o seguinte percurso: 1) verificar se o discurso apresenta, além do locutor responsável, outro locutor, por meio de marcas como “verbos de dizer”, expressões do tipo “conforme”, “segundo”, que mostram a presença da dupla enunciação: uma enunciação anterior retomada pelo locutor da enunciação atual; 2) apresentação das vozes de locutores e 3) indicação da posição do locutor responsável pelo discurso em relação às vozes de outros locutores por ele apresentados (identificação, aprovação, oposição).

Já a análise da polifonia implícita (de enunciadores) requer o seguinte percurso: 1) verificar marcas indicadoras de pontos de vista implícitos; 2) apresentar os pontos de vista dos enunciadores e 3) indicar a posição do locutor em relação aos pontos de vista dos enunciadores que insere no enunciado/discurso (identificação, aprovação, oposição).

A reflexão sobre a polifonia possibilita uma análise linguística que considere os ditos e os não ditos como produtores de sentido e a língua, atualizada discursivamente, como lugar de debate entre posições seja na horizontalidade do discurso, seja em sua verticalidade.

- Os postulados ducrotianos acerca da polifonia tornam possível a proposição de um princípio importante: *o ensino-aprendizagem de língua materna que considere a concepção polifônica da linguagem pode levar o aluno a lidar com os discursos de maneira não monofônica, mas polifônica, com a exploração da pluralidade de vozes, a apreensão da posição do locutor responsável pelo discurso na leitura/escuta, a habilidade para inserir diferentes vozes e a se posicionar sobre elas nas produções faladas e escritas. Com efeito, a produção – falada e escrita – e a leitura/escuta de discursos,*

apoiadas em uma perspectiva polifônica da enunciação, conduzem o aluno a valer-se de ditos e não ditos que produzem sentidos na interlocução.

Em relação à produção, a perspectiva polifônica da enunciação possibilita ao professor desenvolver no aluno a capacidade de utilizar determinadas formas linguísticas para argumentar e constituir as múltiplas vozes no seu discurso e a se posicionar sobre tais vozes. Em relação à leitura, tal abordagem teórica habilita o docente a levar o discente a perceber sentidos não ditos no discurso, promovendo a formação de um leitor crítico ao tratar o discurso como um lugar de debate de pontos de vista, a partir do qual o locutor, como organizador dessas vozes, posiciona-se. Em relação à análise linguística, essa perspectiva fornece elementos ao professor para que auxilie o aluno a notar que formas linguísticas modificadoras – advérbios e adjetivos – podem servir como operadores de argumentação, reforçando ou atenuando a argumentação de formas lexicais plenas (substantivos). Além disso, a exploração da relação que as formas estabelecem entre si, no encadeamento discursivo, pode levar a apreensão de sentidos implícitos. Por exemplo, a verificação da presença de entidades gramaticais, como articuladores, na relação entre segmentos, pode possibilitar a percepção de comparações e oposições entre diferentes vozes. A teorização ducrotiana contribui, pois, para a reflexão por parte de professor e aluno – tanto na produção quanto na leitura e na análise linguística – acerca das formas relacionadas discursivamente e do conseqüente sentido argumentativo que constituem nessa relação.

Finalmente, **o quinto princípio** vincula-se à perspectiva dos blocos semânticos, constituída por Marion Carel desde 1992 e desenvolvida por Carel e Ducrot – perspectiva também ligada à semântica argumentativa. Essa perspectiva se alicerça na ideia de *interdependência semântica* entre entidades no discurso, interdependência que constitui o encadeamento argumentativo entre X e Y. Nesse caso, o sentido de X é determinado na relação com Y e o de Y, na relação com X. Há dois tipos de relações básicas nos encadeamentos¹³:

¹³ Para a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), “o sentido de uma entidade linguística não está constituído por coisas, fatos, propriedades, crenças psicológicas, nem ideias. Está constituído por certos discursos que essa entidade evoca. Esses discursos serão caracterizados com o nome de *encadeamentos argumentativos*. A fórmula geral que esquematiza os encadeamentos argumentativos é: X CONECTOR Y.” (DUCROT, 2005: 13, 14, tradução minha).

No original: “el sentido de una entidad lingüística no está constituido por cosas, hechos, propiedades, creencias psicológicas, ni ideas. Está constituido por ciertos discursos que esa entidad evoca. Esos

- a) as *normativas*, constituídas por entidades interdependentes em uma relação baseada no conector “portanto” (*donc*, do francês)
- b) as *transgressivas*, constituídas por entidades em relação de interdependência semântica baseada no conector “no entanto” (*pourtant*, do francês).

Conforme Ducrot, “a ideia central da teoria é que o sentido mesmo de uma expressão é dado pelos discursos argumentativos que podem encadear-se a partir dessa expressão” (DUCROT, 2005: 13). Nesse caso, a argumentação não é agregada ao sentido, mas constitui o sentido em um bloco semântico resultante da interdependência de sentido entre os segmentos de um encadeamento.

- *Assim, a reflexão central proposta pela Teoria dos Blocos Semânticos pode encaminhar um ensino de língua materna centrado na ideia de que as formas em relação produzem blocos semânticos, que constituem sentidos ora normativos (centrados na norma, como “ler portanto saber”), ora transgressivos (opostos à norma, como “ler no entanto não saber”). A apreensão dos elementos em interdependência semântica pode levar o aluno à compreensão do sentido global do discurso, da posição do locutor responsável por esse discurso e do modo como tal locutor orienta seu interlocutor às possibilidades de dar continuidade discursiva, normativa ou transgressivamente.*

4. PALAVRAS FINAIS

No final deste texto, retomo as perguntas iniciais com o propósito de mostrar as respostas a elas produzidas: 1) *o que o professor da Educação Básica deve saber de linguística da enunciação?* 2) *como o linguista enunciativo pode contribuir com o trabalho do professor da Educação Básica?*

Para responder a tais questões, é importante enfatizar que não se trata de transformar o professor em um linguista enunciativo nem de levar a linguística enunciativa, na sua abrangência teórica relacionada a seus termos e noções

discursos serán caracterizados con el nombre de *encadenamientos argumentativos*. La fórmula general que esquematiza los encadenamientos argumentativos es: X CONECTOR Y” (DUCROT, 2005: 13, 14).

específicas, para a sala de aula. Trata-se de, no trânsito entre linguística e ensino, propiciar que o professor seja afetado pelas concepções de linguagem, língua, discurso dessas perspectivas centradas nos grandes princípios da interlocução/intersubjetividade e na ideia de que a língua significa de diferentes modos quando colocada em uso. Isso porque as formas são organizadas de modo particular a cada discurso para produzirem sentidos, oriundos da língua, que emergem na enunciação.

Além disso, por defender a ideia de que não é o caso de levar, para a sala de aula, a linguística enunciativa tal qual ela se revela nas pesquisas intrateóricas, penso não ser necessário o professor lançar mão de termos de teorias enunciativas, bastante tratada nos trabalhos acadêmicos. Trata-se, sim, de o professor se deixar afetar pelos fundamentos das perspectivas enunciativas; conseqüentemente, seu trabalho revelará os efeitos da linguística da enunciação em ações relacionadas à sua prática de ensino-aprendizagem de língua materna. Nesse movimento entre um saber teórico e um saber a ser ensinado, importa, ao que me parece, é a transposição de princípios fundamentais das abordagens enunciativas para a sala de aula. Pode, nesse movimento, haver perdas teóricas, mas haverá muitos ganhos para um ensino de língua materna mais alicerçado cientificamente, menos intuitivo e mais reflexivo sobre o funcionamento da língua como produtora de sentido.

Promover o diálogo entre, de um lado, o conhecimento produzido na Universidade sobre as perspectivas enunciativas e, de outro, a Escola Básica é um grande desafio, mas possível, se professores e pesquisadores universitários dessas perspectivas enunciativas, juntamente com as pesquisas teóricas, produzirem textos que transponham noções teóricas e mostrem que tais noções podem contribuir para a educação linguística dos alunos e para a compreensão, por parte destes, de que a língua significa e que significa de diferentes modos a depender de *quem diz*, de *para quem diz*, do *que diz* e de *como diz*.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, Teodoro. *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis, 2005.
- BARBISAN, Leci Borges. O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot. *Letras*. Santa Maria: PPGL/UFSM, n° 33, maio de 2017.
- BENVENISTE, Émile. 1966. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri; revisão técnica do Prof. Isaac Nicolau Salum. Campinas, SP: Pontes, 1995.

- _____. 1974. *Problemas de linguística geral II*. Tradução e revisão técnica Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- CASANOVA, Christiê Linhares. *A constituição de sentidos no discurso: os princípios da teoria da argumentação na língua no ensino da leitura em língua materna*, 2017. 154f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- COSTA, Aline Moretto. *A gramática a partir da teorização de linguagem de Émile Benveniste: O homem na organização de sua língua*, 2018. 104p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- CREMONESE, Lia Emília. *Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na universidade*. 2014. 153p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre.
- DALENOGARE, Rosane. *Os caminhos da leitura e da escrita: as marcas da relação aluno-língua no percurso de um grupo universitário da escola básica à universidade*. 2019. 233p. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- DUCROT, Oswald. *Dizer e não dizer: princípios de semântica linguística*. Tradução de Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix, 1972.
- _____. (1984) Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. Tradução Eduardo Guimarães. *O dizer e o dito*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.
- _____. *Logique, structure, énonciation: lectures sur le langage*. Paris: Minuit, 1989.
- _____. *Polifonía Y Argumentación. Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. 1 ed. Cali: Universidad del Valle, 1990.
- _____. Os internalizadores. Tradução Leci Borges Barbisan. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS. vol.37, nº 3, p. 7-26, setembro de 2002.
- _____. (1997). A pragmática e o estudo semântico da língua. Tradução Telisa Furlanetto Graeff. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS. vol. 40, nº 1, p. 9-21, março de 2005.
- DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. *La Semántica Argumentativa: Una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*. Buenos Aires: Colihue, 2005.
- DUFOUR, Dany-Robert. *Mistérios da trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Linguística da Enunciação: uma entrevista com Marlene Teixeira e Valdir Flores. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 10/ago/2019.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. 1ª. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- HOLME, Raquel Veit. *Efeitos dos estudos enunciativos nas provas de língua portuguesa para ingresso no ensino superior*. 2019. 316f. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- ILARI, Rodolfo. Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna. In: *Museu da Língua Portuguesa – Estação da Luz*. [2019?]. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-MATERNA.pdf>. Acesso em: 05/ago/2019.
- JUCHEM, Aline. *Por uma concepção de escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*. 2012. 195f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- _____. *Por um saber sobre a escrita na interdependência entre atos enunciativos na Universidade: a (re)escrita na sala de aula*. 2017. 207f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- KNACK, Carolina. *Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino*. 2016. 164f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- KNACK, Carolina. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

LOBATO, Lucia. *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: UnB, 2015.

NAUJORKS, Jane da Costa. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. 2011. 153f. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

MACHADO, Verônica Pasqualin. *Princípios para uma abordagem enunciativa na aquisição de segunda língua*. 2013. 105p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

MELLO, Vera Dentee de. *A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto*. 2012. 145f. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Enunciação e cidadania: o replanejamento didático na busca pelas culturas negadas e silenciadas em sala de aula. *Signo*. Santa Cruz do Sul: UNISC. v. 44, nº 80, mai-ago 2019. p. 98-121.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1916). *Curso de lingüística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2000.

SILVA, Carmem Luci da Costa. Uma prática convertida em teoria para o ensino de língua portuguesa. In: SIMÕES, Luciene; FISCHER, Luís Augusto; ENDRUWEIT, Magali. *O que eu quero dizer é o seguinte*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.