



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revista fsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 17, n. 7, art. 13, p. 253-268, jul. 2020

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2020.17.7.13>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



Zeitschriftendatenbank



MIAR



Diadorim

Uma Proposta da Análise de Discurso, Enunciação e Educação: Inclusões Imaginárias por Crianças no Ensino Fundamental I

A Proposal for Discourse Analysis, Enunciation and Education: Imaginary Inclusions by Children in Elementary School I

Lucas Nascimento

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Pesquisador do Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som/LABEDIS, do Museu Nacional/UF RJ

E-mail: drlucasdonascimento@gmail.com

Endereço: Lucas Nascimento

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional
– Av. Pedro II, Bairro Imperial de São Cristóvão, CEP:
22.210-030, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

Artigo recebido em 31/03/2020. Última versão recebida em 14/04/2020. Aprovado em 15/04/2020.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação

RESUMO



Neste trabalho, analisamos as interações discursivas baseadas em formações imaginárias do locutor e ouvinte de lugares enunciativos em uma turma do Ensino Fundamental, Escola de Aplicação da Faculdade de Educação. No material analisado, os estudantes participaram de atividades relevantes em uma aula de ciências desenvolvida no Ensino Fundamental. Para esta análise, foram utilizadas ferramentas baseadas na Enunciação e na Análise de Discurso.

Palavras-chave: Interações discursivas. Formações imaginárias. Ensino Fundamental I. Aula de ciências.

RESUMO

In this work, we analyze the discursive interactions based on imaginary formations of the speaker and listener places in a class of elementary school, School of application of the Faculty of Education. In the material analyzed, the students took part in relevant activities in a science class developed in the elementary school. For this analysis, was used tools based on Enunciation and Discourse Analysis.

Keywords: Discursive interactions. Imaginary formations. Elementary education I. Science class.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo analisar as interações discursivas desenvolvidas em uma sala de aula do 1º ano do ensino fundamental, da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo. Trata-se de uma proposta que articula a Análise de discurso, a Enunciação e a Educação. Propomos o tratamento das interações discursivas (SASSERON, 2013) e a produção conceitual de “inclusões imaginárias” (cf. NASCIMENTO, 2015), por meio das formações imaginárias de Pêcheux (1969) e das interações enunciativas de Ducrot (1987), em situação de ensino-aprendizagem a alunos do Ensino Fundamental I. O planejamento e o desenvolvimento da aula analisada tiveram como assunto a narrativa das atividades nas hortas da escola, realizadas durante as aulas de ciências.

As interações discursivas atualmente são de grande interesse nas pesquisas sobre o ensino de Ciências, uma vez que colaboram com o processo de alfabetização científica que consiste em:

Um processo em constante desenvolvimento; um processo que permite aos alunos discutir temas das Ciências e o modo como estes estão presentes e influenciam sua vida e a da sociedade, além de trazer consequências ao meio ambiente (SASSERON, 2013, p. 42).

Para alcançar esse objetivo, se faz necessária a adoção de características do fazer científico nas aulas de Ciências, tais como: processos de investigação, interações discursivas e a divulgação de ideias. Dentre essas, o que destacamos são as interações discursivas, pois são a partir delas que podemos perceber o envolvimento do aluno, seus conhecimentos prévios a respeito do assunto e de que forma esse aluno constrói o seu conhecimento. Portanto, a análise do material de áudio e vídeo decorrente dessa aula será embasada especialmente nos estudos sobre o discurso (PÊCHEUX, 1969; 1983; NASCIMENTO, 2015; 2019a) e a teoria da enunciação, de Oswald Ducrot (1987).

A seguir, apresentamos as condições de produção da aula do 1º ano do ensino fundamental, da escola mencionada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 As condições de produção

A fim de compreendermos os significados das enunciações em uma interação discursiva, Ducrot (1987) enfatiza que se devem levar em consideração dois componentes: (1) *o componente linguístico* que confere determinado significado independente de qualquer situação, e (2) *o componente retórico* que determina o significado de acordo com o contexto em que o enunciado é produzido.

Entendendo, portanto, que “as circunstâncias da enunciação são mobilizadas para explicar o sentido real de uma ocorrência particular de um enunciado” (DUCROT, 1987), avaliamos importante apresentarmos as condições de produção das interações da referida análise composta da seguinte maneira:

- Participantes – Professora, estagiários e alunos;
- Os estagiários são alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação;
- Os alunos são do 1º ano do ensino fundamental da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, com idade aproximada de 7 a 8 anos;
- Local – A interação ocorreu na sala de aula da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP;
- Assunto – O assunto do discurso era a narrativa das atividades realizadas nas hortas da escola para o conhecimento dos estagiários;
- Os estagiários não participaram da visita à horta, o que interferiu no desenvolvimento da narrativa por meio do gerenciamento do que é entendido por posto e pressuposto no discurso;
- A professora teve por objetivo desenvolver a capacidade de narrar dos seus alunos.

2.2 A construção da narrativa

O objetivo da aula precisa apresentar clareza para viabilizar as interações discursivas. Atendendo a essa prerrogativa, o objetivo da professora era criar um discurso narrativo no qual os alunos fossem os narradores do que aconteceu na aula de Ciências. Acreditamos que seja importante citar que, conforme Elionor Ochs (2011), normalmente as narrativas tratam de acontecimentos relevantes. Uma narrativa trata de algo que aconteceu e de um enunciador que acredita ser surpreendente, perturbador, interessante ou relevante para ser contado.

Enunciador, por exemplo, é entendido por Ducrot (1987) como aquele que tem responsabilidade pela ilocução.

A seguir, vejamos alguns enunciados que representam responsabilidades (ditas como *formações imaginárias*, por Pêcheux, 1969) nas narrativas.

“Quando eu peguei um bloco de terra *tava* cheio de minhoca” (enunciado 1).

Nesse caso, as crianças são convidadas pela professora a contar o que ocorreu na aula, já que os estagiários não estavam presentes:

“Levante a mão quem tem uma boa memória pra contar pro professor Jefferson e pra a professora Thayna, que não estavam aqui, o que é que nós fizemos nessa aula”.

As narrativas têm um objetivo que organizam a sua estrutura. Elas são ao mesmo tempo o relato de fatos e a construção subjetiva de um acontecimento. Para Pêcheux (1983), acontecimento é a atualização de uma memória pela estrutura da língua. Com isso, as narrativas são seleções da realidade e não apenas reflexos da realidade. São memórias. Uma narrativa é uma produção de uma experiência individual que, por algum motivo, tornou-se relevante na vida do enunciador. Portanto, cada criança vai narrar àquilo que durante a aula lhe chamou mais atenção:

“A gente... viu vários bichinhos que... a barata da terra era fujona.” (enunciado 2)

As narrativas são ferramentas culturais por excelência, necessárias para compreender acontecimentos não usuais e não esperados. Assim elas dão sentido para um acontecimento excepcional que partem de algo esperado, mas que também podem partir de algo inesperado. O esquema culturalmente construído da narrativa é que dá ordem ao caos. Dentre outros motivos, as narrativas são importantes ferramentas de socialização de crianças, a partir de noções de situação e adequação (NASCIMENTO, 2015). Partindo dessa perspectiva, o co-narrador, nesse caso a professora, irá frequentemente comentar como o narrador e as crianças se comportariam no evento narrado e como ele (o narrador) deveria ter se comportado. As crianças tendem a entender o que é esperado, por meio da narração realizada e das atitudes do co-narrador em relação à narrativa em si mesma.

O que apresentamos a seguir é a metodologia da análise.

3 METODOLOGIA

O material analisado é composto por um vídeo da aula de Ciências que tiveram seus áudios transcritos. A aula fez parte da retomada das atividades desenvolvidas na horta na qual as crianças, em uma roda de conversa, interagem contando o que vivenciaram, elencadas em três momentos:

- Dos turnos de fala 1 ao 51 – Como as crianças desenvolveram as atividades na horta;
- Dos turnos 62 a 187 – Quais as coisas que as crianças tinham curiosidade em saber a respeito dos bichinhos que coletaram/observaram na horta;
- Dos turnos 188 a 296 – Como as crianças fazem para descobrir as respostas sobre as curiosidades que têm.

O momento da aula escolhido para a nossa análise se refere àquele em que as crianças narram como desenvolveram as atividades na horta, como estavam organizados, o que observaram, quais utensílios utilizaram, como realizaram as coletas, que bichinhos chamaram a atenção, etc. Partindo do recorte dos turnos de fala 1 ao 43, que selecionamos nessa interação, procuramos identificar como os atos ilocutórios viabilizam a construção da narrativa. Esclarecemos que os nomes das crianças são fictícios, a fim de resguardar a integridade dos alunos participantes.

Quadro 1 – Legenda para as análises

1	FALA DA PROFESSORA
2	FALA DOS ALUNOS
((inint))	Áudio de difícil compreensão ou que não foi compreendido
...	Pausas durante uma fala ou entre falas
(())	Comentários

Fonte: Do autor.

Quadro 2 – Conversas infantis

TURNO	FALA
1	1 Olha só,
2	2 O quê?
3	1 ontem eu coleí ali no mural uns desenhos. Desenhos que nós fizemos na última aula que nós fomos na horta. Levante a mão quem tem uma boa memória pra contar pro professor Jefferson e pra a professora Thayna, que não estavam aqui, o que é que nós fizemos nessa aula. Comece, Iago.
4	2 Iago – humm
5	1 vocês vão completar. ((A professora fala para os estudantes que

	levantaram a mão))
6	2 Iago Nessa aula ((inint)) o tatu-bola, tinha minhoquinha, tinha barata da terra, tinha tudo que tinha na terra
7	1 Quem pode explicar melhor, completar? Completa Pedro.
8	2 Pedro – a gente usou uma pinça, uma pá, e...
9	2 ((interrupção)) um potinho
10	2 Pedro – É... um potinho. E a gente pegou um monte de bicho, bichinhos da horta.
11	1 Então o Iago lembrou que nós vimos vários bichinhos, ele falou o nome de vários. O Pedro, já lembrou que nós usamos alguns instrumentos, pinça, placa petri mais a lupa pra fazer esse trabalho. Que trabalho foi esse Marcelo?
12	2 Marcelo – A gente... viu vários bichinhos que... a barata da terra era fujona.
13	2 ((interrupção)) Nossa, ela fugia muito!
14	2 Marcelo – Ela fugiu do pote da Serena,
15	2 ((Inint)) Henrique
16	2 Marcelo – do Henrique e também... ((inint)) Eu coloquei ela dentro do pote da Serena e também a gente viu... Quando eu peguei um bloco de terra tava cheio de minhoca.
17	1 E. Bento, está faltando mais alguma coisa ?
18	2 Bento – humm eu tô vendo per aí...
19	2 ((interrupção)) Não Bento, não muda de conversa se não a gente fica gravando.
20	2 Bento – É...não pode ir, pode ir
21	1 Lari, faltou mais alguma coisa? Você consegue organizar assim: Primeiro nós fizemos o quê?
22	2 Lari – A gente fez os combinados e como a gente tinha que usar os materiais...
23	1 Isso, segundo...
24	2 Lari – Aí depois a gente tinha que arrumar uma dupla.
25	1 Era uma dupla de quê? De passeio?
26	2 Lari – Não!
27	1 De brincadeira?
28	2 Lari – Não!
29	1 Era uma dupla de?
30	2 Lari – De...
31	2 ((sussurro)) Trabalhar
32	2 Lari – De trabalhar, fazendo um trabalho junto pra pegar bichinhos da terra. A gente ia cavar, cavando, cavando, pegando. A gente ia pegar... algumas crianças pegaram bastante tatu bola, outras pegaram muitas minhocas, outras pegaram bastante piolho de cobra...
33	1 Essa foi a primeira parte do trabalho recolher, encontrar os bichinhos. E como foi a segunda parte do trabalho?
34	2 Lari – A gente descer pra sala, colocar nossa mesa, lanchar. A professora ia dar um papel pra a gente desenhar, e ai a gente desenhava o que a gente lembrava de fazer, o que a gente fez na horta e ai a gente veio, a prô entregou uma caixinha de lupa pra gente ver melhor.

35	1 A gente usou lupa pra quê?
36	2 Lari – Pra a gente ver os bichinhos, se eles tinham perninhas, se eles não tinham, se eles tinham olho, se eles tinham muitas patinhas
37	1 Deixa eu passar a palavra pro Fe. Você tá lembrando de algum detalhe que ela esteja esquecendo?
38	2 Fe – Não! É porque, Marcelo ele.. É porque eu também... Marcelo esqueceu que a gente pegou uma barata que quase que fugiu, ela ficou andando muito rápido.
39	((A Lari pede a palavra à professora pois não havia terminado a fala))
40	1 eu vou te devolver a palavra que você não terminou vai lá. Entendi! Então termina Lari, desculpa eu ter te interrompido.
41	2 Lari – A gente foi lá na casinha de ferramentas, pra algumas crianças pegar a pazinha , teve algumas crianças que pegaram, fizeram com a mão mas a maioria pegou com...
42	2 ((interrupção)) A pinça?
43	2 Lari – a maioria pegou a pazinha pra ajudar a cavar... aí algumas crianças não pegaram por que elas queriam cavar com a mão por que elas não tinham medo... aí a maioria pegou com a pá cavou e pegou bastante bicho com a pinça que a pinça ajudou bastante as crianças.

Fonte: Do autor.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No recorte selecionado para análise, percebemos que, como figura de autoridade, a enunciatária-professora (dita como *formações imaginárias* do lugar de quem fala, por Pêcheux, 1969) conduz a interação utilizando o poder que a posição lhe confere (enunciatária-autoridade). Nesse sentido, desse lugar de quem fala, é a enunciatária que inicialmente proporciona inclusões imaginárias pelas interações discursivas (NASCIMENTO, 2015). Na tentativa de construir a narrativa, ela usa atos ilocutórios que consistem em “apresentar suas próprias palavras como induzindo, *imediatamente* a uma transformação *jurídica* da situação: apresentá-las por exemplo como criadoras de obrigação para o destinatário” (DUCROT, 1987, p. 34).

Sendo assim, para iniciar a construção da narrativa das atividades ocorridas na horta, a professora enuncia no turno 3: “*Levante a mão quem tem uma boa memória pra contar pro professor Jefferson e pra a professora Thayna, que não estavam aqui, o que é que nós fizemos nessa aula*”. Temos desse enunciado proferido: (a) Posto – Aquele que consegue lembrar, pode se manifestar para começar a falar o que fizemos; (b) Pressuposto – Vamos começar a organizar a narração da aula para os professores estagiários que não estavam presentes, por aqueles que se lembram o que fizemos no dia.

Notemos que a professora reivindica a participação dos seus alunos (*formações imaginárias* do lugar de quem escuta, conforme Pêcheux, 1969) a construir a narrativa (aqui, deu-se a primeira inclusão imaginária, de onde decorrem as demais), dirigindo-se ao aluno Iago que enuncia no turno 4 “**hummm**” (marca que indicia a *formação imaginária* de quem escuta), cuja a interpretação foi: (a) Posto – Preciso pensar; (b) Pressuposto – Fui pego de surpresa e não consigo responder sem antes organizar minhas memórias.

Aos poucos, outros alunos vão atendendo ao comando da professora (gesto discursivo para a inclusão imaginária) e se dispendo a responder, indicando isso ao levantarem a mão (ato de resposta que indica a inclusão imaginária). A mesma procura manter a organização do discurso quando alguns alunos levantam a mão para responder, enunciando no turno 5 “**vocês vão completar**” (encadeamento para a inclusão imaginária), indicando como (a) posto: “tenham calma que vocês já vão responder” e como (b) pressuposto: “esperem o colega terminar para que vocês possam completar a resposta”.

Ao continuar a incentivar a participação dos alunos (a sequência de inclusões imaginárias), a professora reivindica respostas melhores (outro gesto discursivo para a inclusão imaginária) e enuncia no turno 7 “**Quem pode explicar melhor, completar? Completa Pedro**”, sugerindo a participação de outro aluno. Nesse momento, temos como (a) posto que outros alunos deveriam completar e a mesma indica o Pedro para completar a resposta (indicação que possibilita a interação discursiva permitir a sequência de inclusões imaginárias). Já como (b) pressuposto, temos a insatisfação da professora com a resposta do Iago, convocando outros alunos a responder melhor (momento de avaliação da sequência de inclusões imaginárias pelo monitoramento das interações discursivas), narrando com maior riqueza de detalhes a atividade da aula na horta. A indicação de Pedro pressupõe que o mesmo seja mais bem capacitado para “responder melhor” (gesto discursivo que indicia qual é o sujeito apto para assumir o turno conversacional, o que denota já estar em inclusão imaginária).

Reunindo as respostas dadas pelo Iago e pelo Pedro no turno 11, a professora dá sequência convidando o aluno Marcelo a completar a narração que consegue mobilizar outros colegas (encadeamentos para o sucesso da inclusão imaginária) a participar da interação ao enunciar que “**a barata da terra era fujona**”, no turno 12. Notamos que esse fato, em relação à barata, chamou a atenção do aluno que narra com ênfase e, ainda, corrobora com sua afirmação anterior, quando enuncia que “**ela fugiu do pote da Serena**” (turno 14) e “**do Henrique**” (turno 16).

Retomando a construção da narrativa da aula, a professora agora convida outro aluno no turno 17: **“Bento, está faltando mais alguma coisa?”** Bento, por sua vez, enuncia nos turnos 18 e 20: **“Humm eu tô vendo perai”**; **“É... não! Pode ir, pode ir.”** Percebemos com esses enunciados que Bento se sente um pouco interrogativo quanto ao que falar e, depois de um breve momento de hesitação, conclui que não tem nada a acrescentar ao discurso e enuncia que podem continuar a construção. Bento demonstra a *formação imaginária* do lugar de quem escuta e de quem não dá continuidade ao ato conversacional de elaborações discursivas. Ou seja: não adiciona conteúdo novo. Esse “não adiciona conteúdo novo” pode parecer um não-encadeamento para a inclusão imaginária. No entanto, o funcionamento enunciativo-discursivo é de que o seu momento de interrogação imaginária é exatamente o tempo para a avaliação de que deva, a enunciatária-professora, engajar outro enunciatador, que assume o turno conversacional e dê a sequência de inclusão imaginária. **“É... não! Pode ir, pode ir.”** É enunciado que declara negativamente a adição de conteúdo novo e afirmativamente declara a necessidade da sequência de inclusão imaginária de outro sujeito-falante.

Seguindo a análise dos turnos, percebemos que a professora interpelou repetidamente uma determinada aluna por nome Lari, usando de repetidos movimentos de indução à fala. Apesar de Lari ser uma criança, ela já aprendeu que, quando alguém lhe faz uma pergunta, deve responder, isso é, Lari já sabe quais são as condições de produção de sentido do ato ilocucional pergunta. Para Pêcheux (1969), as condições de produção são os elementos que oportunizam a realização do discurso e permitem colocar em funcionamento *formações imaginárias* do lugar de quem é quem no ato ilocutório, por exemplo (PÊCHEUX, 1969).

Observamos nas interações que estão sendo analisadas que os alunos efetuam diferentes acontecimentos discursivos. Por isso, Lari foi interpelada pela professora mais do que os outros alunos, provavelmente devido ao fato dela ser dotada de uma capacidade de construir uma narrativa mais elaborada, ou acionar uma atualização de sua memória por estruturas da língua de forma mais rápida, ou mais criativa. Pela professora-enunciatária, infere-se que a segunda hipótese seja mais provável! A troca discursiva entre a professora e Lari se inicia no turno 21, o que demonstra a negociação entre *formações imaginárias* do lugar de quem escuta e *formações imaginárias* do lugar de quem fala. Daí a passagem conversacional de (A) professora para (B) a aluna Lari. Lari toma o seu turno conversacional por compreender a tarefa conversacional, tendo imaginariamente certeza de seu lugar a ser ocupado. Por conseguinte, Lari é a enunciatária com responsabilidade subjetiva pela então sequência de inclusão imaginária.

Sabendo que o objetivo da aula era a de desenvolver a capacidade narrativa dos alunos, ao observarmos especificamente a interpelação enunciativo-discursiva de Lari pela professora, identificamos o uso de um conjunto de elementos linguísticos e de subentendidos na interação entre a professora e a Lari. Assim como o posto e o subentendido, esses elementos estão em funcionamento pelas representações elaboradas pelas *formações imaginárias* do lugar de quem é quem no discurso. É por esse funcionamento-primeiro que se garante o sucesso de sequências de *inclusão imaginária*.

Vejamos no seguinte exemplo, se considerarmos o momento em que Lari é interpelada diretamente pela professora: o ato ilocucional é uma série de perguntas que pressupõe que Lari, a partir da sua competência retórica, seria capaz de dizer se faltou mais alguma coisa na narração feita pelos outros alunos antes dela, se ela era capaz de organizar melhor a narrativa e então a professora encerra essa série de perguntas retomando o tópico inicialmente, isto é, perguntando: **“Lari, faltou mais alguma coisa? Você consegue organizar assim: Primeiro nós fizemos o quê?”** Prontamente, Lari responde pressupondo que algo havia sido combinado antes do evento narrado. Com isso, lembramos daquilo que Ducrot apontou como sendo regras não apenas linguísticas ou lógicas como parte do processo de atribuição de sentido. Com essa compreensão, recorremos a Lari, momento em que inicia o seu turno (22), isto é, a sua resposta à professora dizendo que: **“A gente fez os combinados e como a gente tinha que usar os materiais”**. Essa atualização enunciativo-discursiva busca na memória e faz reviver o já-acontecimento: “fez os combinados” e “tinha que usar os materiais”.

Ao fazer isso, Lari tanto responde à pergunta da professora de forma adequada como introduz um novo tópico em sua resposta. Isso exemplifica, sobremaneira, o que defendemos por *inclusão imaginária* e por *sequência de inclusão imaginária*. Do ponto de vista da interação e da linguística, todas essas respostas do discurso de Lari têm a aprovação da professora, linguisticamente por meio do uso do pronome **“isso”**.

Ao seguir o senso comum, observamos que Lari continua narrando a pedido da professora que, depois de ter dito “isso”, enunciou uma ordem para que Lari continuasse narrando, através da enunciação da palavra **“Segundo”**, no turno 23. Ao compreender o que deveria ser dado como sequência de inclusão imaginária, Lari, então, subentende que deve continuar narrando e diz no turno 24: **“Ai depois a gente tinha que arrumar uma dupla”**. O **“Ai”** marca linguística e discursivamente no enunciado o fato de que a narração de Lari está se baseando no pressuposto de que tanto ela quanto os colegas, quanto a professora, pressupunham que, nessa interação, logo depois de o momento da coleta do material da horta, os alunos deveriam trabalhar em duplas. Essa pressuposição é a colocação da inclusão

imaginária em funcionamento. Seguindo o raciocínio de Ducrot (1987), o “**Ai**” marca cataforicamente que o posto é pressuposto apenas para alguns membros da interação, isto é, os estagiários não sabiam da necessidade de formar uma dupla, pois não estavam na atividade da horta, de maneira a não saberem das condições de produção dessa atividade. Por causa disso, Lari subentende que é preciso declarar a necessidade de se formar duplas (sentido materializado no enunciado). O tal subentendido faz jus a tarefa de incluir imaginariamente o outro.

Em seguida na interação, o que ocorre é o fato de que a professora fez uma série de perguntas tentando delimitar o assunto, delimitar a sequência de inclusão imaginária, como, por exemplo:

Turno 25 - Professora: - **Era uma dupla de quê? De passeio?**

Turno 26 - Lari: - **Não!**

Turno 27 - Professora: - **De brincadeira?**

Turno 28 - Lari: - **Não!**

Turno 29 - Professora: - **Era uma dupla de?**

Ao observar essa troca de turno conversacional, percebemos que a professora está induzindo Lari a delimitar “**a dupla**”. Essa indução é de forma precisa! O que percebemos é que essa série de perguntas são perguntas retóricas, porque a professora, os demais alunos e a Lari pressupõem que o objetivo da formação de duplas era exatamente o trabalho de encontrar e recolher bichos na horta. Essa sequência de inclusão imaginária se trata de negociação de sentidos logicamente estáveis e justificados pela tarefa de atualização da memória.

Lari soube por meio de a sua competência retórica sustentar a interação com a professora, mesmo que as perguntas fossem apenas perguntas retóricas. Uma vez mais, podemos levantar a hipótese de que a insistência da professora em interpelar Lari se deve a uma provável competência narrativa mais desenvolvida nessa aluna, especificamente. A instância enunciativo-discursiva em Lari é por uma competência lógica que permite qualquer um compreender os encadeamentos imaginários de inclusão. Inclusão do outro. Inclusão de sentidos. Inclusão de sintaxe...

O discurso continua sendo construído na interação entre Lari e a professora que lhe fez uma pergunta que, de fato, está em consonância com as condições de produção de sentido de uma pergunta verdadeira: “**E como foi a segunda parte do trabalho?**”. Lari reconhece a natureza diferente do ato ilocucional, isto é, a sua característica retórica. Subentende-se que a professora quer, de fato, que a menina continue narrando o objeto do discurso pela sua capacidade em dar sequência à inclusão imaginária.

Ao observar os próximos enunciados de Lari, percebemos uma troca de enunciados do tipo pergunta e resposta entre a professora e Lari, de forma sequencial. Essa troca é troca de sequências. Assim, Lari é a principal narradora da aula, cuja responsabilidade subjetiva recaiu em si mesma. Em seguida, a professora “tira” a palavra da Lari e a passa para o Fe. Isso por meio de um ato ilocucional do tipo pergunta, ela enuncia no turno 37: **Professora: “Deixa eu passar a palavra pro Fe. Você está lembrando de algum detalhe que ela esteja esquecendo?”** Nesse enunciado, temos como pressuposto que a professora compreende a necessidade de convidar outro aluno a construir o discurso, uma vez que os últimos turnos estavam concentrados no discurso da Lari. Ao passar a palavra para o Fe, ato por inclusão imaginária, a professora se refere ainda ao discurso de Lari, como se tivesse apontando a falta de alguma coisa. Essa estratégia tem em seu funcionamento a garantia de sequência da inclusão imaginária. Aqui, também analisamos que há a atualização de uma memória de curto prazo pela estrutura gramatical, sintática, materializada pelo pressuposto do locutor professora. Essa “atualização” ocorre para que os objetos do discurso sejam lançados e recuperados pela Lari, por exemplo, também pelo Fe, para que se efetue a alfabetização científica. Essa relação explicita um trabalho pedagógico que invista em enunciação e em discursividade, pelos objetos do discurso que dão encadeamentos às sequências conversacionais, às sequências de inclusão imaginária, em alfabetização científica e ensino de ciências.

Ao se referir ao discurso de Lari, ela usa o pronome “**ela**”. Ao pensarmos em termos de Ducrot (1987), percebemos que, por mais claras que sejam as diferenças entre pressupor e subentender, na interação, a linha que divide essas duas categorias é tênue e o próprio Ducrot chama a atenção para esse fenômeno. Numa interação real, a interação entre o componente linguístico e o componente retórico não são estanques. Ao terminar a primeira seção do texto, Ducrot (1987) cita Benveniste no que se refere exatamente aos pronomes, porque tanto o significado quanto o sentido dos pronomes só são possíveis de serem atribuídos por meio de uma pressuposição. Essa pressuposição exerce a responsabilidade de o entendimento da interação ocorrer por meio da língua, e, ao mesmo tempo, por meio do sentido de os pronomes só poderem ser atribuídos a luz das condições de produção, ou, para alguns pesquisadores, a luz do contexto.

Seguimos para análise discursiva do aluno Fe. O aluno Fe não acrescentou nenhum fato novo ao discurso, antes, porém, voltou ao fato da “barata fujona”, confirmando, mais uma vez, que este foi um episódio bastante significativo nessa aula (turno 38). Esse retorno permite compreendermos a sequência de inclusão imaginária de outro modo daquele que

viemos fazendo até agora. O retorno dá sequência e permite ser entendido como recuperação discursiva de algo que ainda está significando. Ainda quando algo está significando, o retorno se materializa como a recuperação de algo que deva pertencer ao funcionamento enunciativo-discursivo da sequência de inclusão imaginária. É o retorno para a inscrição de algum já-dado na inclusão imaginária de modo a permitir a sequência lógica da ordem do que será enunciável. Esse retorno não é meramente um retorno de algo que já significou. Não se trata de repetibilidade!

Observamos que, após a enunciação do aluno Fe ao objeto do discurso, Lari interpela a professora pedindo o direito de falar novamente. A intervenção interpelativa é uma proposição de algo que virá a ser negociável. Diante dessa atitude, podemos levantar a seguinte hipótese: o enunciado anterior da professora, no turno 37, fez com que Lari pensasse que realmente estivesse se esquecendo de alguma coisa importante para acrescentar ao discurso. Ela percebe a existência de algo que virá a possibilitar mais sequência de inclusão imaginária. A professora, então, desculpa-se e devolve a palavra a Lari (turno 40) que continua a contribuir com o discurso.

Lari acrescenta nos turnos 40 e 41 que: **“A gente foi lá na casinha de ferramentas, pra algumas crianças pegar a pazinha, teve algumas crianças que pegaram, fizeram com a mão mas a maioria pegou com...”**. Continua: **“a maioria pegou a pazinha pra ajudar a cavar... aí algumas crianças não pegaram por que elas queriam cavar com a mão por que elas não tinham medo... aí a maioria pegou com a pá cavou e pegou bastante bicho com a pinça que a pinça ajudou bastante as crianças”**.

Nesses dois turnos-conversacionais, Lari acrescenta ao discurso o fato de terem ido à casinha de ferramentas como parte importante do trabalho, pois pressupõe que só foi possível pegar alguns bichos com a ajuda de alguns utensílios, como, por exemplo, a pazinha e a pinça. Acrescentou ainda que os colegas que não tinham medo dispensaram o uso de utensílios e pegaram com a mão, mas avalia que com os utensílios foi bem melhor, atestando que com a pinça as crianças pegaram bastante bichos. Essa enunciação possibilita a compreensão das condições de produção: **cavar com a pazinha** ou **cavar com a mão**. Também possibilita a identificação de que Lari faça a lógica discursiva (NASCIMENTO, 2019b) com a sequência conversacional: **“[...] aí a maioria pegou com a pá cavou e pegou bastante bicho com a pinça que a pinça ajudou bastante as crianças”**.

Assim, Lari é a principal narradora da aula, ou como afirma Bourdieu: “A porta-voz autorizada, aquele ao qual cumpre, ou cabe, falar em nome da coletividade” (BOURDIEU, 2008, p. 101). Sendo assim, Lari “Consegue agir com palavras em relação a outros agentes e,

por meio de seu trabalho, agir sobre as próprias coisas, na medida em que sua fala concentra o capital simbólico acumulado pelo grupo que lhe conferiu o mandato e do qual ele é, por assim dizer, o procurador” (BOURDIEU, 2008, p. 89). Esse capital simbólico pode ser o responsável de permitir a sequência de inclusão imaginária. Aqui se abre a possibilidade de novas pesquisas, desde que se mantenham com essa hipótese para investigações sobre interações discursivas e inclusões imaginárias em aulas de ensino fundamental, tendo a tarefa primeira de compreender o funcionamento do discurso. Isso se fará jus se o objetivo geral for analisar encadeamentos enunciativo-discursivos em atividades de ensino-aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, analisamos as interações discursivas com base em *formações imaginárias* do lugar de quem fala e de quem escuta (cf. PÊCHEUX, 1969) em uma turma de 1º ano do ensino fundamental I, da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação. No material analisado, os alunos retomam as atividades pertinentes a uma aula de Ciências desenvolvidas na horta da escola. Para tal análise, recorreremos às ferramentas pertencentes à Enunciação e à Análise do Discurso.

Sabendo que o ensino de Ciências por investigação confere ao aluno um papel de protagonista no processo de aprendizagem, é por esse motivo que momentos de discussão são fundamentais para a construção do conhecimento e para a compreensão de o que realmente os alunos enunciam. Seus enunciados em momentos de interação discursiva tornam a análise do discurso uma ferramenta imprescindível nesse processo de compreensão de leitura do enunciável e do funcionamento da linguagem (NASCIMENTO, 2015; 2019a; 2019b).

Em especial, as contribuições de Oswald Ducrot (1987), em sua teoria da enunciação, oferecem subsídios que auxiliam a esclarecer como o aluno organiza seu conhecimento linguístico quando, através das interações, é capaz de enunciar aquilo que de maior relevância foi para ele em particular, durante o desenvolvimento de uma aula. Nesse “vai se formando”, é preciso compreender que as condições de produção (o que para alguns é o contexto) em que ocorrem essas interações influenciam o que é posto, pressuposto e subentendido, uma vez que a circunstância confere valor ao que foi enunciado (DUCROT, 1987, p. 29).

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer**. 2. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

NASCIMENTO, L. **Análise do Discurso e Ensino**: políticas de produção escrita, mídia e saberes do professor de português em formação. Alemanha: NEA Editores, 2015.

_____. A Análise do Discurso no Brasil: da teoria ao ensino de Língua Portuguesa. In: NASCIMENTO, Lucas. (Org.). **Presenças de Michel Pêcheux**: da Análise do discurso ao ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019a. pp. 43-78. (*Coleção AD e ensino – Apoio CNPq*).

_____. Apresentação: Análise do Discurso e Ensino. In: NASCIMENTO, Lucas. (Org.). **Presenças de Michel Pêcheux**: da Análise do discurso ao ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019b. pp. 7-14. (*Coleção AD e ensino – Apoio CNPq*).

PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores Bethania S. Mariani... [et al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. pp. 61-162.

_____. (1983). **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.

SASSERON, L. H. Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Org.). **Ensino de Ciências por Investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

TEUN, A. V. D.; OCHS, E. **Narrative in everyday life in Discourse Studies**: a multidisciplinary introduction. 2. ed. Singapura: Editora Sage, 2011.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

NASCIMENTO, L. Uma Proposta da Análise de Discurso, Enunciação e Educação: Inclusões Imaginárias por Crianças no Ensino Fundamental I. **Rev. FSA**, Teresina, v.17, n. 7, art. 13, p. 253-268, jul. 2020.

Contribuição dos Autores	L. Nascimento
1) concepção e planejamento.	X
2) análise e interpretação dos dados.	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X