

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

MÁRCIA SPEGUEN DE QUADROS PICCOLI

**A ORGANIZAÇÃO DA SITUAÇÃO ENUNCIATIVA DE ENSINO COMO RECURSO
PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS**

CAXIAS DO SUL

2012

MÁRCIA SPEGUEN DE QUADROS PICCOLI

**A ORGANIZAÇÃO DA SITUAÇÃO ENUNCIATIVA DE ENSINO COMO RECURSO
PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Neires Maria Soldatelli Paviani

CAXIAS DO SUL

2012



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

"A organização da situação enunciativa de ensino como recurso pedagógico para a formação de conceitos científicos"

Márcia Speguen de Quadros Piccoli

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Caxias do Sul, 18 de dezembro de 2012.

Banca Examinadora:

Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani
(presidente – UCS)

Dr. Altair Alberto Fávero (UPF)

Dra. Tânia Maris de Azevedo (UCS)

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
Biblioteca Central

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

P591o Piccoli, Márcia Speguen de Quadros
A organização da situação enunciativa de ensino como recurso pedagógico para formação de conceitos científicos / Márcia Speguen de Quadros Piccoli. 2012.
92 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Neires Maria Soldatelli Paviani

1. Ensino - Metodologia. 2. Ensino superior. 3. Linguagem e línguas - Filosofia. 4. Aprendizagem. I. Título.

CDU : 37.026

Índice para catálogo sistemático:

1. Ensino - Metodologia	37.026
2. Ensino superior	378
3. Linguagem e línguas - Filosofia	81'1
4. Aprendizagem	37.02

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Kátia Stefani – CRB 10/1683

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que me acompanharam durante a realização desta pesquisa.

Um agradecimento e reconhecimento muito especial ao meu esposo Fabrício, à minha filha Eduarda e aos meus pais Walmir e Jane pelo constante apoio nesta minha caminhada. Não posso deixar de mencionar duas pessoas queridas na minha vida, que também merecem um registro por escrito, como forma de agradecer pela força: meus irmãos Marcos e Mauro, e agradecendo a eles, também menciono, de modo extensivo, minha gratidão às suas namoradas, Fernanda e Samandra respectivamente, pelo carinho e disponibilidade de sempre.

Agradeço, ainda, a duas pessoas que foram minhas inspirações nos momentos de leitura e escrita: Odeth Batista Spequen (*in memorian*), minha avó materna, e Iolanda Farias de Quadros (*in memorian*), minha avó paterna. Pelos seus exemplos de vida, são meus anjos protetores e incentivadores.

Por último, porém não menos importante, a minha eterna gratidão à Deus, PAI de todas as horas e minha fonte de luz, coragem, perseverança, sabedoria e fé.



Em cartaz: o discurso oral.

Ao pensar no ato de falar,
Faz-se alusão a uma peça teatral,
Onde ensaios podem existir
Para a apresentação começar.

O abrir das cortinas de um palco
Anuncia o início do espetáculo.
O movimento dos lábios,
Na revelação das palavras,
Exibe cenas de um show,
Que, sendo aplaudido ou não,
Não tem previsão para terminar.

O fim não pode ser previsto,
Porque a morte o representaria.
E até este dia chegar,
A fala vai se apresentar.

Permanecendo, pois, o discurso em
cartaz,
Tratemos de cuidar desses momentos,
Quando a fala se apresenta,
E faz jus aos pensamentos.

Márcia S. de Quadros Piccoli



RESUMO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa “Educação, linguagens e tecnologia” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade de Caxias do Sul. O estudo tem como bases teóricas os estudos de: Lev Semenovitch Vygotsky, para abordar a aprendizagem voltada à *formação de conceito científico*; os de Émile Benveniste, para tratar a *enunciação*; e os de Patrick Charaudeau, para explicitar o uso das *funções enunciativas* no discurso oral do docente. Esta pesquisa apresenta as possíveis relações entre a formação de conceitos científicos de Vygotsky e as categorias modais de Charaudeau. As análises e reflexões sobre essas relações revelam que o professor de Ensino Superior pode fazer uso das funções enunciativas de Charaudeau para organizar a situação enunciativa de ensino, como recurso pedagógico para potencializar a aprendizagem voltada à formação de *conceitos científicos*. Esta investigação também apresenta, como contribuição e resultado do estudo, propostas para que o professor de Ensino Superior, ao planejar a situação enunciativa de ensino, possa favorecer a formação de *conceitos científicos* pelos seus alunos, ao tratarem questões das áreas de conhecimento.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Linguagem. Conceito Científico.

ABSTRACT

This study is linked to the research line "Education, languages and technology" of the Graduate Program in Education at the University of Caxias do Sul. The study is based on Lev Semenovitch Vygotsky's theory, which refers to learning and is focused on the *formation of scientific concept*; Émile Benveniste's theory that makes reference to the *enunciation*, and Patrick Charaudeau's theory which explain the use of the *enunciative functions* of the oral mode in teaching. This research presents the possible relations between the formation of the scientific concepts of Vygotsky and the modal categories of Charaudeau. The analyzes and the reflections on the relations established in this research show that a professor in higher education can make use of the enunciative functions of Charaudeau; to organize an expository situation in teaching as an educational resource to enhance a learning focused on the formation of scientific concepts, as is proposed by Vygotsky. Those results also show study proposals for the teacher in Higher Education, such as plans for expository teaching situations, which foster the formation of scientific concepts for students to deal with the issues related to knowledge.

Keywords: Education. Learning. Language. Scientific Concept.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da formação de conceitos científicos com base na teoria de Vygotsky.....	25
Figura 2 – Procedimentos da construção enunciativa.....	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teorias da aprendizagem.....	21
Quadro 2 – Categorias modais, segundo Charaudeau.....	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ocorrências da função enunciativa de <i>alocução</i> no enunciado 1.....	50
Tabela 2 – Ocorrências da função enunciativa de <i>elocução</i> no enunciado 1.....	51
Tabela 3 – Ocorrências da função enunciativa de <i>delocução</i> no enunciado 1.....	54
Tabela 4 – Ocorrências da função enunciativa de <i>alocução</i> no enunciado 2.....	57
Tabela 5 – Ocorrências da função enunciativa de <i>elocução</i> no enunciado 2.....	59
Tabela 6 – Ocorrências da função enunciativa de <i>delocução</i> no enunciado 2.....	62
Tabela 7 – Comparativo do número de ocorrências nos enunciados analisados.....	63
Tabela 8 – Representação do professor como locutor.....	74
Tabela 9 – Representação do(s) estudante(s) como locutor(es).....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM.....	15
1.1 EDUCAÇÃO.....	16
1.1.1 Ensino.....	18
1.1.2 Aprendizagem.....	19
1.1.2.1 Teorias da aprendizagem.....	21
1.1.2.2 Aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos.....	24
1.2 ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....	29
1.3 A LINGUAGEM.....	30
1.3.1 A Teoria da Enunciação de Émile Benveniste.....	32
1.3.2 As funções do modo enunciativo de Patrick Charaudeau.....	35
1.4 A ORGANIZAÇÃO DA SITUAÇÃO ENUNCIATIVA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM.....	37
1.4.1 O que a organização da situação enunciativa propiciar.....	38
2 ORGANIZAÇÃO DE SITUAÇÕES ENUNCIATIVAS E FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS.....	41
3 PROPOSIÇÃO PARA A ORGANIZAÇÃO ENUNCIATIVA E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS.....	71
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	87

INTRODUÇÃO

Participar do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, é sinônimo de realização de um grande objetivo pessoal e profissional: pessoal porque representa um processo de formação intelectual no qual poderei estar imersa em estudos de duas áreas que me encantam, isto é, a da educação e a da linguagem, desde a perspectiva do discurso oral do professor; e profissional, por ser o caminho para alcançar o objetivo de ser docente no Ensino Superior.

Em alguns momentos, indago-me sobre a origem desse meu interesse e dessa minha preocupação com o modo de enunciar do professor em sala de aula. Esse tema, na verdade, acompanha-me já há algum tempo, mas resurgiu de forma mais contundente, agora, como mestranda. Lembro-me de que, enquanto aluna do magistério no Ensino Médio, uma das minhas preocupações era saber dialogar com meus alunos. Preocupação esta reforçada quando fui para a sala de aula (no estágio do magistério) e, então, notei, como professor, a necessidade de uma boa preparação docente em discurso oral. A partir daquele momento, vingou meu interesse pelo curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas no Ensino Superior –, o qual serviu para que eu me inteirasse da existência de estratégias de discurso.

Diante disso, e considerando o meu interesse em atuar como docente no Ensino Superior e, ainda, meu gosto pela linguagem e pela educação, comecei a preocupar-me com a formação de conceitos científicos no Ensino Superior. Assim, iniciei a busca por subsídios que pudessem auxiliar a realização desta pesquisa – como foram, por exemplo, as funções do *Modo Enunciativo* de Patrick Charaudeau, bem como a teoria de Vygotsky no que diz respeito à aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos –, tudo com o intuito de identificar como o professor de Ensino Superior poderia organizar a situação enunciativa de ensino.

Ao contextualizar um pouco o cenário que gerou esta pesquisa, pode-se dizer que ele reflete a realidade da qualificação profissional que as pessoas buscam por meio de cursos de formação oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior. Nessa qualificação que se busca, observam-se fatores indispensáveis para uma boa formação, como as habilidades e competências de uma profissão. Além disso, o ambiente acadêmico precisa potencializar a formação dos conceitos científicos dos seus alunos, para que no Ensino Superior os futuros profissionais se

preparem da melhor forma possível para o exercício da profissão, dominando os conhecimentos sobre a área que irão atuar. Para que isso aconteça, os docentes do Ensino Superior também precisam encontrar alternativas para a organização de aulas que favoreçam esse processo de ensino e de aprendizagem, voltados para a formação de conceitos científicos.

Tendo em mente o problema a ser investigado – *como o professor de Ensino Superior pode organizar a situação enunciativa de ensino por meio das funções do Modo Enunciativo de Patrick Charaudeau, como recurso pedagógico para potencializar a aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos, com base na teoria de Vygotsky* –, e com o objetivo de potencializar, portanto, a aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos por meio do discurso oral do professor de Ensino Superior, esta pesquisa foi estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo – o referencial teórico, considerando os conceitos de *ensino* e de *aprendizagem* – são apresentadas teorias da aprendizagem, em especial a voltada para a formação de conceitos científicos de Vygotsky. Além disso, esse capítulo traz algumas elucidções relativas ao *Ensino Superior*, à *linguagem* e, mais especificamente, a aspectos que dizem respeito à *enunciação* de Émile Benveniste e às *funções do modo enunciativo* de Patrick Charaudeau, bem como a *recursos pedagógicos*, à *interação* e à *mediação*.

No segundo capítulo, consta a aplicação do *método analítico descritivo*, utilizado para realização da pesquisa, isto é, inicialmente apresento uma descrição das funções enunciativas e das categorias modais de Patrick Charaudeau, bem como das etapas propostas por Vygotsky para a formação de conceitos científicos. Na sequência, dois enunciados que representam simulações de situações enunciativas em sala de aula que permitem observar a professora e os alunos utilizando as categorias modais de Charaudeau, bem como estabelecer relações entre as características de cada categoria modal em uso e a teoria de formação de conceitos científicos de Vygotsky. Esses enunciados foram comparados, utilizando-se como critério o número de ocorrências das categorias modais em cada um deles, propiciando reflexões sobre os dados analisados, em busca de possíveis alternativas ao professor do Ensino Superior, para a efetivação de situações enunciativas que favoreçam a formação de conceitos científicos.

No terceiro e no último capítulos, com base nas observações do capítulo anterior, são sugeridas possíveis relações entre as categorias modais das funções enunciativas de Patrick Charaudeau e as etapas de formação de conceitos científicos de Vygotsky. Essas possíveis relações – que podem auxiliar na organização das situações enunciativas – são analisadas, tendo,

num primeiro momento, o professor como locutor, e, num segundo momento, os alunos como locutores, uma vez que ambos desempenham ora a função de locutor, ora a função de interlocutor, dependendo da situação enunciativa da aula. Ao finalizar o terceiro capítulo, são apresentadas as considerações finais.

A hipótese norteadora desta pesquisa considera que *o discurso do professor, em sala de aula bem, como o espaço onde a aula ocorre* (situação enunciativa) *são passíveis de serem organizados e podem facilitar a formação de conceitos científicos no Ensino Superior*. Sendo assim, por meio do referencial teórico selecionado, do método da pesquisa e das análises e reflexões realizadas foi possível verificar que a referida hipótese foi considerada válida e possibilitou o alcance do objetivo deste estudo, isto é, de apresentar possibilidades de uso das funções enunciativas de Patrick Charaudeau para a organização da situação enunciativa que prioriza a aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos, considerando as etapas propostas por Vygotsky.

A pesquisa que originou esta dissertação se revela num texto que poderá levar o leitor, docente ou não, por um caminho de questionamentos, de visualização de possibilidades didáticas, de descobertas de novos estudos e, por que não dizer, de autoavaliação sobre os discursos elaborados. As reflexões que poderão surgir a partir da leitura das linhas que seguem também poderão resgatar a importância da ação do docente na sala de aula, mostrando que a presença do professor é importante, mesmo que essa presença se configure pela atuação de um tutor nas modalidades de educação a distância, mas o que importa é que a mediação aconteça e seja algo planejado, o que inclusive denotaria respeito para com as pessoas com as quais o professor trabalha.

A relevância desta pesquisa também é percebida porque ela pode contribuir com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, favorecendo a formação de conceitos científicos. Além disso, pode incentivar a realização de novos estudos sobre o tema em questão, fazendo com que mais pesquisadores façam parte de um grupo de estudiosos que se preocupam com a formação de profissionais conhecedores dos conceitos científicos da sua profissão.

Portanto, à medida que o quadro teórico, as análises e as considerações finais foram se desenhando, a importância do papel do professor foi “tomando corpo”, de modo que se pode perceber que a função desse mediador nunca foi tão necessária como nos dias de hoje. Antes da presença dos recursos tecnológicos na sala de aula, respeitando a contribuição que também

podem oferecer para o ensino e a aprendizagem, existe algo primordial que é o relacionamento do professor e do aluno. É aí que também se encontra a relevância desta pesquisa e a preocupação com a organização da situação enunciativa de ensino, que se apresenta como proposta de estudo no sentido de ser percebida como um aspecto orientador e facilitador da aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos, conforme esses conceitos são apresentados por Vygotsky no decorrer do estudo. Assim, não existe a necessidade de um novo professor, mas sim de um professor com uma nova competência, de saber se apresentar como locutor, sabedor das consequências que o seu modo de falar pode causar.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Esta dissertação, inserida na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, aborda o contexto de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, vale esclarecer que a aprendizagem tratada aqui se refere à formação de *conceitos científicos* no Ensino Superior. O nível de educação escolhido justifica-se por oferecer cursos formadores de futuros profissionais que atuarão na sociedade e cuja prática presume eficiência. Diante disso, além das habilidades e competências necessárias para tanto, é fundamental a construção de conhecimentos, a formação dos conceitos científicos relacionados à sua área.

Este estudo ainda busca analisar a possibilidade de organizar uma situação enunciativa¹ de ensino e de aprendizagem, considerando as *funções do modo enunciativo* de Charaudeau e a *teoria da enunciação* de Benveniste. Outro autor em evidência neste trabalho é Vygotsky, cujos estudos serviram de base para as reflexões sobre formação de conceito, ensino, aprendizagem e linguagem.

Neste capítulo, é feita uma explanação sobre os conceitos *educação e linguagem*. No que se refere à educação, após a sua devida elucidação, o texto trata o que se entende, neste trabalho, por ensino e aprendizagem. Em seguida, apresenta uma síntese sobre as Teorias de Aprendizagem, salientando algumas especificidades sobre a formação de conceitos científicos. Nesse sentido, conta-se com o aporte teórico de Vygotsky no que diz respeito à relação pensamento e linguagem.

Na sequência, uma reflexão sobre o Ensino Superior, por ser o nível de ensino do qual esta pesquisa se vale para analisar a organização da situação enunciativa na formação de conceitos científicos. Em relação à linguagem, as considerações voltam-se para a *Teoria da Enunciação* de Émile Benveniste e para as *Funções do Modo Enunciativo* de Patrick Charaudeau.

¹ A situação enunciativa diz respeito não só ao momento em que o professor enuncia, mas compreende também o ambiente físico e social de ensino e de aprendizagem, reconhecendo o aluno como sujeito que vem para a aula com sua bagagem de conhecimento, como alguém que está presente para interagir. O respeito às experiências de cada um e ao contexto social também fazem parte da situação enunciativa de ensino e de aprendizagem para a qual o professor deve se preparar. Enfim, situação enunciativa que envolve as categorias de pessoa, espaço e tempo, em sintonia com a Teoria da Enunciação de Benveniste.

Ainda neste capítulo, em função da possibilidade de organização da situação enunciativa como *recurso pedagógico*, fez-se necessário elucidar o que se entende por *recursos pedagógicos* no contexto desta pesquisa. Outros conceitos relevantes também vão sendo explicitados no decorrer desta etapa do trabalho, como, por exemplo, o de *interação* e de *mediação*. Por último, como fechamento do primeiro capítulo e encaminhamento para o segundo, faz-se uma reflexão sobre os conceitos elencados.

1.1 A EDUCAÇÃO

Para falar sobre *educação*, apresenta-se uma síntese que, ao mesmo tempo em que remete à interpretação deste termo no passado, possibilita sua compreensão no presente, diante do quadro social atual.

Essa visita ao passado, que retoma o conceito de educação, requer o apoio de estudiosos sobre o assunto, como o pesquisador Franco Cambi. Segundo esse autor (1999), cada época e cada povo tinham seus objetivos em relação à educação. Na China, por exemplo, a educação tradicional era “[...] dividida em classes, opondo cultura e trabalho, e organizada em escolas fechadas para a classe dirigente” (CAMBI, 1999, p. 63). Já, em outras culturas, como na Grécia, a prioridade era o diálogo, pois, os gregos, inspirados pela *maiêutica* de Sócrates – que pode ser entendida como o ato de parir as ideias –, valorizavam a dúvida, a problematização, abrindo portas para a dialética. A educação grega acreditava que as pessoas possuíam uma luz própria de conhecimento e o que precisavam era de alguém que as auxiliasse para essa luz ser descoberta, por isso a oratória também exercia um poder muito significativo na cultura desse povo.

Comenius, que movimentou a história da educação, surge com ideais de educação universal “contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e de classes, e a sua centralidade na vida do homem e da sociedade” (CAMBI, 1999, p. 281). Ainda de acordo com Cambi, Comenius consegue sistematizar problemas relevantes da pedagogia “desde o projeto antropológico-social, que deve guiar o mestre, até os aspectos gerais e específicos da didática, para chegar às estratégias educativas referentes às diversas orientações da instrução” (CAMBI, 1999, p. 281). Comenius além de marcar a história da educação e garantir o reconhecimento da educação no quadro do desenvolvimento social, bem como de um método universal e de instrução disponível para todos, lutou por uma educação para a paz entre os povos.

O filósofo francês, Jean-Jacques Rousseau (apud CAMBI, 1999), influenciou de modo decisivo a pedagogia contemporânea. Teorizou uma série de modelos educativos, introduzindo temas inovadores no debate educativo e colocando a criança como centro da sua teoria. Três aspectos podem ser destacados de suas contribuições para a pedagogia: a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas; o elo entre motivação e aprendizagem, colocado no centro da formação intelectual e moral; e a atenção à dialética.

Seguindo o progresso da educação, Immanuel Kant (apud CAMBI, 1999) também coloca a moralidade como fim específico da educação e reclama um papel mais central para a disciplina e a autoridade. Para ele, o peso determinante da pedagogia está na disciplina ao lado da ética. O processo educativo estaria centralizado em quatro ideais: a disciplina como freio da animalidade; a cultura como instrução e ensinamento; a educação que socializa o homem; e a moralidade como capacidade de escolher bons caminhos para seguir.

Pelo modo de pensar e agir dos filósofos e pedagogos mencionados é possível visualizar educação sendo moldada e amadurecida com o passar do tempo. Para seguir essa evolução, John Dewey foi o maior pedagogo do século XX, segundo Cambi (1999). Sua pedagogia é atenta aos problemas da sociedade industrial moderna, tendo como características: a inspiração no pragmatismo, unindo a teoria e a prática; a ligação com as pesquisas das ciências experimentais; e a construção de uma filosofia da educação. Essas particularidades da pedagogia deweyana fizeram dela uma espécie de modelo-guia dentro do movimento da “escola ativa”. Dewey propõe posições teóricas e iniciativas práticas para “valorizar a criança como protagonista do processo educativo e também para colocá-la no centro de toda iniciativa didática, opondo-se às características mais autoritárias e intelectualistas da escola tradicional”. (CAMBI, 1999, p. 549).

É válido ressaltar, ainda, o educador Paulo Freire (1996, p. 98) que define educação como sendo “uma forma de intervenção no mundo” e, ainda, como uma “experiência especificamente humana”. Freire defende uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Além disso, mostra que as competências técnica e científica e o rigor, que devem fazer parte do trabalho do professor, não são incompatíveis com a afetividade que deve estar presente nas relações educativas. Sendo assim, esse educador chama a atenção para a necessidade de posturas vigilantes contra práticas de desumanização.

Outros nomes poderiam ser incluídos, como Jean Piaget, Freud, Maria Montessori. Porém, não é objetivo deste estudo detalhar esse contexto, apenas apresentar o entendimento de educação no passado e nos dias atuais.

Ao falar de educação, atualmente, é importante considerar o que é dito sobre ela em termos legais. De acordo com a Lei N. 9394, publicada em 23/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Art. 1º menciona que a “educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, convivência humana, trabalho, instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais [...] e nas manifestações culturais”. Cabe registrar ainda que o Art. 2º, da presente Lei, estabelece que “a educação, [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Tomando as considerações históricas e atuais sobre educação, mencionadas com base nas pesquisas de Franco Cambi (1999) e na Lei N. 9394/96, pode-se dizer que se faz necessária uma boa educação para que cada um desenvolva a sua personalidade, na beleza daquilo que cada um é, ou seja, para que o ato de educar se realize sensibilizando os sujeitos e atingindo a sua interioridade. Portanto, ao tomar como base a síntese sobre educação elaborada neste subcapítulo, fica uma questão fundamental e que, de certa forma, também reveste o problema desta pesquisa: se existe a projeção de o aluno ser um verdadeiro cidadão na sociedade, o que o professor pode fazer nesse sentido enquanto ele ainda está na escola?

Além desses aspectos, é importante também frisar a necessidade de tomada de consciência por parte dos professores – e, conseqüentemente, de ação – de que, ao mesmo tempo em que os alunos estão em busca do saber, eles também passam a integrar os espaços educacionais, mais especificamente, a sala de aula, a qual deve ser um lugar de encontro, partilha e respeito.

1.1.1 O Ensino

Ao analisar o conceito *educação*, percebe-se implicações com o ato de ensinar e o aprender. Ensino e aprendizagem, nesta pesquisa, são compreendidos como processos distintos

que se constituem numa relação de cumplicidade², em que um não se realiza sem o outro, embora cada um tenha as suas especificidades, que serão mencionadas a seguir. Na tentativa de melhor contextualizar essa questão, destaca-se como Santos (2001, p. 65) concebe o processo de ensino.

As dimensões do processo formal de ensinar ultrapassam em muito as ações exteriorizadas numa sala de aula. Múltiplas relações estão presentes no ato de ensinar, justificando-o, fundamentando-o, orientando-o ou objetivando-o. Nesse sentido, ele precisa ser analisado e entendido na sua estreita relação com o objetivo de desenvolvimento integral do aluno, enquanto indivíduo e sujeito social, e com referenciais políticos, epistemológicos, psicopedagógicos e técnicos (estes relativos às diferentes áreas do conhecimento) que dão suporte à atividade de ensino.

Merece destaque ainda a colocação de Santos sobre o redimensionamento necessário da didática do ensinar e do aprender, pois o seu modo de apresentar essas questões está muito relacionado com as perspectivas de ensino e de aprendizagem que se pretende, aqui, abordar. A autora chama a atenção para a necessidade de “[...] possibilitar que os diferentes discursos, relativos aos diferentes tipos de conhecimento e de formas de conhecer, [...] levem a uma nova relação dialógica entre enunciador (professor) e enunciatário (aprendiz).” (2001, p. 80). Nesse sentido, Santos ainda salienta que, “[...] o discurso informativo, prescritivo, do conhecimento dogmático [...] deverá dar lugar ao discurso interativo, ao discurso da relação.” (2001, p. 81). Conforme a autora, o ensinar não está na simples transferência de informações e conteúdos, ensinar é um fazer que vai além disso, e precisa de pessoas dispostas para realizá-lo.

É válido frisar que a concepção de ensino que se menciona nesta pesquisa está atrelada ao trabalho efetivo do professor na organização da situação enunciativa, porque se acredita que, ao planejar o ensino, o professor tem condições de considerar não só o que/como os alunos aprendem, mas também o modo como querem que seus alunos aprendam. Nesta pesquisa, este *modo como* [os professores] *querem que seus alunos aprendam* diz respeito à aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos.

1.1.2 A Aprendizagem

² O termo *cumplicidade* é utilizado para mostrar que o ensino e a aprendizagem se concretizam numa relação de colaboração. Entende-se que a palavra *cumplicidade* pode mostrar que o ensino tem por objetivo a aprendizagem e, ao mesmo tempo, que a aprendizagem possa ser motivada pelo ensino. O ensino e a aprendizagem se tornam cúmplices, numa relação sistêmica e contínua.

Para apresentar a concepção de aprendizagem desta pesquisa, faz-se referência a Roque Moraes que declara:

[...] aprender é reconstruir o já apropriado anteriormente, tornando-o mais complexo, com adição de novos significados e relações. Aprender está intimamente associado com operações de linguagem e se dá pela pesquisa em torno de questionamentos e problemas derivados de interesses e motivações dos que aprendem. Quando assim concebidas, as aprendizagens implicam qualidade formal e política, com formação de sujeitos com autoria e autonomia, capazes de transformar as realidades em que vivem (2010, p. 136).

Moraes analisa a aprendizagem destacando, ainda, que aprender “[...] exige movimentar-se nos temas a serem aprendidos. Esse movimento é propiciado pelo envolvimento na linguagem, leitura, fala e escrita [...]”. (2010, p. 137).

Observa-se que, para Moraes (2010), o professor precisa considerar o conhecimento anterior, partindo do que já é conhecido pelo sujeito, para este que possa construir significados, reconstruindo e ampliando seus conhecimentos e as habilidades de interagir com o mundo e, assim, reconstruir a si próprio. Quando se aprende, o mundo transforma-se no mesmo movimento em que também o sujeito se transforma.

Outro aspecto importante sobre aprendizagem está relacionado às ideias de Pozo (2002), que apresenta três características da boa aprendizagem: primeira, mudança duradoura; segunda, transferência do aprendido para uma nova situação; e, a terceira, a prática realizada como consequência direta da aprendizagem.

A produção de mudanças duradouras está relacionada ao fato de que, ao aprender, ocorre uma reestruturação dos conhecimentos e comportamentos já existentes no aprendiz. A possibilidade de utilizar o que se aprende numa nova situação certifica a segunda característica da aprendizagem e demonstra que a transferência da aprendizagem para novos contextos é uma forma de comprovar que ela ocorreu. Mas, para que a boa aprendizagem se realize, de acordo com Pozo (2002), ainda existe uma terceira característica, a prática, que deve possibilitar a reflexão sobre o que se está aprendendo e não ser apenas em mero exercício ou atividade repetitiva. Seguindo essas premissas, Pozo (2002, p. 66) descreve a aprendizagem como “[...] um sistema complexo composto por três subsistemas que interagem entre si: os resultados da aprendizagem (o que se aprende), os processos (como se aprende) e as condições práticas (em que se aprende).”.

Parece possível dizer que a aprendizagem também está muito relacionada à experiência, compreendida esta como algo que “acontece”, que se realiza, tanto para alunos como para professores. Por isso, na medida em que existe participação e interação, a aprendizagem é mais propensa a ocorrer com significado para o aluno, como ação que transforma e forma.

Por fim, após essas considerações sobre *ensino* e *aprendizagem*, sem a pretensão de finalizar as discussões sobre os assuntos, conclui-se que em ambos os processos é preciso priorizar a reflexão, desafiar o aluno a ir à busca de respostas – não definitivas ou necessariamente “corretas” – para as problematizações que se lhe apresentam, e, ainda, é necessário priorizar não apenas os resultados, mas também valorizar o percurso e o esforço feitos pelo aluno.

1.1.2.1 Teorias da Aprendizagem

Antes de considerar, especificamente, a aprendizagem voltada para a formação de conceitos, torna-se necessário apresentar uma síntese sobre as Teorias da Aprendizagem que surgem de modo particular para explicar, sistematicamente, e interpretar informações relacionadas à aprendizagem.

De acordo com Bronckart (2006), no século XX, as principais teorizações sobre conhecimento e aprendizagem podem ser agrupadas em quatro grandes paradigmas: *behaviorismo*, *construtivismo*, *cognitivismo* e *interacionismo social*.

Na teoria behaviorista, a aprendizagem ocorre pela repetição de ações, e é conduzida de modo autoritário. Essa teoria é também conhecida como comportamentalista, pois defende a ideia de que aquilo que o sujeito conhecedor aprende pode ser verificado em comportamentos observáveis e mensuráveis. Sendo assim, a visão behaviorista ignora qualquer discussão sobre a mente.

Não é intenção, desta pesquisa, defender se a *repetição de ações* é útil ou não no processo de aprendizagem, mas, de acordo com Perraudeau (2009, p. 15), *limitar* o aluno a esse tipo de comportamento “[...] em torno de situações idênticas e desprovidas de obstáculos, pode aproximá-lo de um sucesso temporário, mas afastá-lo de uma compreensão real.”.

A teoria cognitivista, em oposição ao behaviorismo, pressupõe a cognição, o ato de conhecer, e como é possível conhecer, atribuindo autonomia ao sujeito que reconstrói seus

conhecimentos, dando espaço para o surgimento da ideologia educativa moderna que segue os princípios do progresso do conhecimento e da educabilidade das crianças.

Inicialmente, segundo Perraudeau (2009), o cognitivismo estava relacionado às propostas de Rousseau e Comenius; mais tarde, ganhou espaço também nas escolas-laboratórios de Dewey, na pedagogia científica de Montessori, na Educação Nova de Claparède e Cousinet, na Educação Ativa de Ferrière e nos movimentos educacionais de Decroly e Freinet. A filosofia cognitivista preocupa-se com os processos mentais (percepção, compreensão, resolução de problemas, tomada de decisão, processamento de informações), e é a partir da visão de que a cognição é algo construído que se chega ao Construtivismo.

Jean Piaget é o principal representante do Construtivismo. Seus estudos enfatizam os estágios de desenvolvimento da criança atrelados ao seu funcionamento mental e cognitivo, reconhecendo o sujeito como “ator atuante em sua aprendizagem e não mais somente como sujeito que sofre a ação de seu meio” (PERRAUDEAU, 2009, p. 17).

Segundo Bronckart (2006), no construtivismo, o desenvolvimento e funcionamento psicológico geral são condicionados pelo desenvolvimento de processos e estruturas da cognição. Vale lembrar ainda que, na postura construtivista, o aluno não é visto como receptor de conhecimento, mas como alguém que o constrói, sendo capaz de armazená-lo e organizá-lo em sua mente, agindo com criatividade para interpretar e representar o mundo. O aluno nesse contexto pode ser visto como operário da construção da sua própria estrutura cognitiva.

O Quadro1, cópia do original apresentado por Perraudeau (2009, p. 17), apresenta uma síntese das teorias da aprendizagem comportamentalista, cognitivista e construtivista.

Quadro 1 – Teorias da aprendizagem

COMPORTAMENTALISMO	COGNITIVISMO	CONSTRUTIVISMO
O condicionamento é um mecanismo que permite ao sujeito, modificar seu comportamento a partir do processo estímulo-resposta.	O pensamento é considerado, como sistema destinado ao tratamento da informação.	O pensamento apóia-se em estruturas lógicas que o organizam. Elas permitem aprender por interação com o meio e/ou com outra pessoa.
O ensino recorta frequentemente o saber em pequenas unidades. Sua aquisição, de uma forma muitas vezes repetitiva, é, então,	O ensino leva em conta especialmente a compreensão, a atenção, o raciocínio ou o papel da memória.	O ensino privilegia a realização de atividades em que o aluno será levado a se descentrar para construir respostas novas.

facilitada.		
O adulto detém o saber. Seu questionamento tem como objeto verificar e reforçar as aquisições do aluno.	O adulto é um conhecedor que visa a permitir ao novato adquirir mais perícia.	O questionamento do adulto busca desestabilizar o novato para fazê-lo tomar consciência de seus procedimentos.

Fonte: Perraudeau (2009, p. 17)

Dentre as teorias que tratam da aprendizagem, algumas estão ligadas à filosofia humanista. De acordo com Moreira (1999), essas teorias não privilegiam só o intelecto, mas também os sentimentos, pensamentos e ações do sujeito aprendiz. Com essa integração do pensar, sentir e agir, origina-se o ensino centrado no aluno que, dentre outras características, contempla a autorrealização do aluno e o seu crescimento pessoal.

É importante mencionar que, conforme Bronckart (2006), no interacionismo social, os conhecimentos são elaborados no âmbito das atividades coletivas concretas, tendo o componente social como facilitador da aprendizagem, valorizando, assim, aspectos históricos e socioculturais. A especificidade do interacionismo está na possibilidade de o professor organizar estratégias de aprendizagem privilegiando a interação com o meio e com outrem. Nesse sentido, o autor considera a linguagem como uma das práticas sociais relevantes nos processos de interação e desenvolvimento humano e, incorpora o conceito de discurso aos seus estudos, desencadeando o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Ao falar de aprendizagem, também é relevante mencionar os argumentos de Pozo (2002) que defende a ideia de que, há uma característica comum entre os estudos sobre aprendizagem: a mudança de comportamento e de conhecimento anteriores.

Pode-se observar, nas considerações sobre aprendizagem, a diversidade de compreensão do termo, cujas características mostram sua íntima relação com o contexto social, político, cultural e econômico de cada época.

De certa forma, as estratégias pedagógicas do professor, ou seja, o seu modo de ensinar, ao seguir um dos modelos apresentados, pode influenciar a aprendizagem do aluno. Tendo em vista essa preocupação, este estudo segue a linha do Interacionismo Sociodiscursivo, que destaca o componente social como possível criador de condições para que a mediação aconteça.

1.1.2.2 Aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos

Para iniciar as considerações sobre a teoria de Vygotsky (2008), é válido destacar que os seus estudos estão relacionados aos processos mentais e de aprendizagem, defendendo a tese de que o pensamento e a linguagem interferem no processo de aprender.

Para esse pesquisador (2008), a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento humano. A partir de acontecimentos político, econômico, social, enfim, que o afetarem diretamente, o sujeito é capaz de interagir com as informações e internalizá-las, pensando e elaborando novos pensamentos para depois externá-los; de modo que seus pensamentos também se desenvolvem. Pensamento e linguagem estão em sintonia nessa teoria, que tem a linguagem como a principal mediadora dos processos sociais. Por isso, para Vygotsky (2008), o desenvolvimento não é só biológico, mas psicológico e social acima de tudo.

Em relação à formação de conceitos, as principais descobertas de Vygotsky (2008) podem ser resumidas considerando que a formação de conceitos começa na infância, mas só na adolescência as funções intelectuais, que formam a base psicológica desse processo, amadurecem e se configuram. A *formação de conceitos* passa por três fases, que serão descritas a seguir.

Para Vygotsky, na infância, a formação de conceitos está atrelada ao agrupamento de objetos “numa *agregação desorganizada*, [...], para solucionar um problema” (2008, p. 74). Essa aglutinação de objetos denota a utilização de critérios subjetivos; a criança nessa fase agrupa objetos desiguais de maneira desorganizada. A segunda fase é identificada como *pensamento por complexos*, em que, num nível mais elevado, a criança associa em sua mente os objetos isolados, estabelecendo relações entre eles por meio de suas impressões subjetivas. Vygotsky (2008) argumenta que a diferença principal entre um *complexo* e um *conceito* está no fato de que, no primeiro, as ligações que unem os objetos podem ter características diversas, enquanto que, no segundo, os objetos são agrupados de acordo com um único atributo.

Inserido no *pensamento por complexos* está o *pseudoconceito*, quando a criança agrupa objetos que poderiam ter como base conceitos abstratos, porém a criança ainda “[...] se orienta pela semelhança concreta visível, formando apenas um complexo associativo restrito a um determinado tipo de conexão perceptual.” (VYGOTSKY, 2008, p. 83). O *pseudoconceito*, para Vygotsky, pode ser considerado “[...] como um elo de transição entre o pensamento por complexos e a verdadeira formação de conceitos” (2008, p. 84). Verifica-se, portanto que a principal função dos complexos é estabelecer elos e relações.

A terceira fase consiste na formação de *conceitos potenciais*, que resulta de uma espécie de abstração, formada por pensamento perceptual com base em impressões semelhantes ou por pensamento prático com base em significados funcionais semelhantes, voltados para a ação.

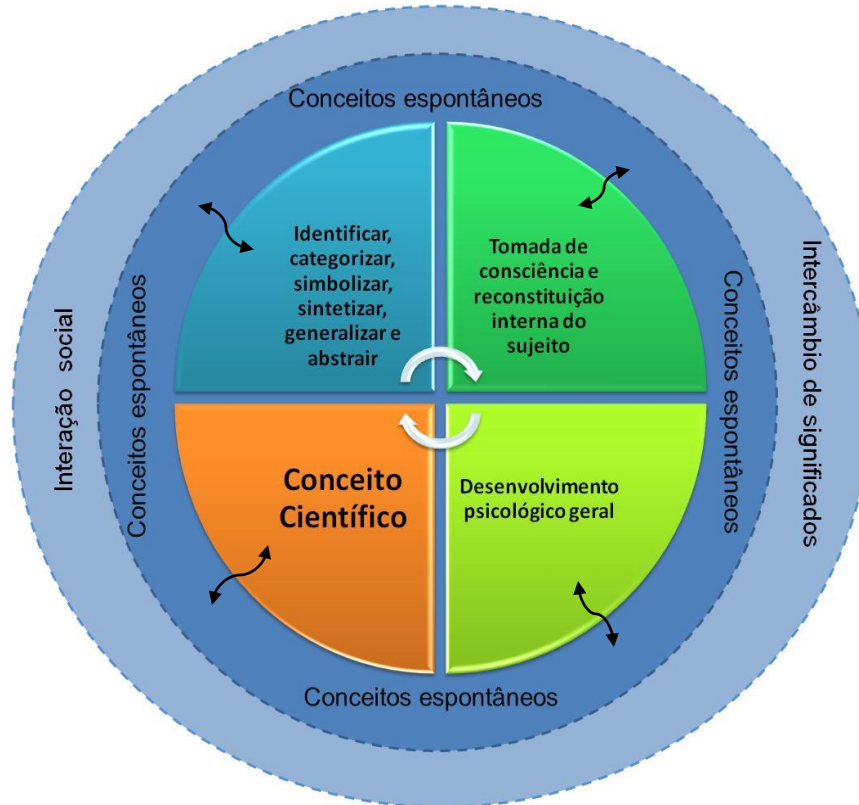
De acordo com Vygotsky (2008), existem também os *conceitos espontâneos*, compreendidos como aqueles que são formados de modo inconsciente, naturalmente, desde a infância. Muitos dos *conceitos espontâneos* das crianças, durante a escolaridade, vão sendo, gradualmente, organizados em sistemas, até chegarem a conceitos científicos, promovendo a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento.

Nesse sentido, Vygotsky afirma que “a *ausência de um sistema* é a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos” (2008, p. 144 – Grifos do autor). Sendo assim, os conceitos científicos podem ser considerados como dados e fatos relacionados entre si, resultantes da investigação científica.

Quando Vygotsky (2008, p.101) argumenta que “a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros”, nota-se a relação da sua teoria com a proposta desta pesquisa, pois viabiliza o estudo das *funções do modo enunciativo* de Charaudeau, como possibilidade de recurso pedagógico para a organização da situação enunciativa que promova a aprendizagem voltada à formação de conceitos científicos.

A Figura 1, na página seguinte, é apresentada na tentativa de sistematizar a teoria de Vygotsky, relacionada à formação de conceitos científicos.

Figura 1 – Representação da teoria de Vygotsky sobre a formação de conceitos científicos, elaborada pela autora desta dissertação.



Em relação à Figura 1, estruturada com base na teoria de Vygotsky (2008), sobre formação de conceitos científicos, é possível uma leitura interpretativa (do exterior para o interior da figura), observando a evolução do processo de formação de conceitos científicos. Iniciando pela primeira borda externa azul clara, onde se configuram os contextos de interação social e de intercâmbio de significados, em que o sujeito, interagindo com outras pessoas e o meio, forma conceitos espontâneos (segunda borda de tom azul escuro). Em direção ao centro da figura até o primeiro quadrante também azul, os conceitos espontâneos evoluem para etapas de identificação, comparação, categorização, simbolização, sintetização, generalização, abstração, enfim, representando o estabelecimento de relações lógicas. O quadrante verde escuro à direita, simboliza o processo de tomada de consciência, quando o sujeito coloca em prática os novos conhecimentos construídos, ocorrendo uma reconstituição interna do sujeito, alusiva à

interiorização³ das informações. Na sequência, o verde claro corresponde ao processo de desenvolvimento psicológico geral, simbolizando que os conceitos espontâneos já formados pelo sujeito conhecedor estão progredindo para um novo processo, para uma nova relação especialmente cognitiva com o mundo, em que há evolução de conceitos e mudanças de estrutura psicológica, tendo como resultado a formação de conceitos científicos. Cabe destacar que, de acordo com Vygotsky (2008), essas etapas complementam-se num processo contínuo, simbolizado, na figura, pelas setas brancas que indicam um movimento ininterrupto.

Na formação dos conceitos científicos, conforme Vygotsky (2008), as generalizações e significados que o sujeito já possuía não se perdem, mas evoluem de uma generalização para outra, por meio da tomada de consciência, culminando em um sistema conceitual. As linhas pontilhadas ao redor das bordas azuis, claro e escuro, simbolizam o fluxo contínuo de construção de conhecimento, isto é, de formação de conceitos.

Segundo Vygotsky (2008), no processo de formação de conceitos, não se deve ignorar aspectos particulares da existência social, pois eles refletem na cognição humana, que é reconstruída⁴ num processo complexo e evolutivo dependente da interação social e do intercâmbio de significados, que permeiam todos os momentos da formação de conceitos científicos. Justamente por este motivo que, na figura 1, a circunferência maior representa a interação social e o intercâmbio de significados envolvendo todo o processo representado. Portanto, os conceitos científicos são construídos mantendo uma relação com os conceitos espontâneos, o que também é referido por Pozo (1998, p. 204), quando sustenta que “[...] os verdadeiros conceitos somente podem ser adquiridos por reestruturação, mas essa reestruturação somente é possível se apoiada em associações prévias.”.

É importante salientar que, para o Vygotsky (2008), os *conceitos científicos* não evoluem, direta e exclusivamente, a partir dos conceitos espontâneos, destacando apenas a relação dinâmica existente entre eles. Assim, como os conceitos científicos e os conceitos espontâneos mantêm uma relação interdependente, Vygotsky (2008) também observa que entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento mental do sujeito conhecedor, essa relação repete-se.

³ Vygotsky argumenta que esta interiorização não está relacionada à internalização das informações obtidas no meio social, quando pelo contrário, se realiza num processo de tomada de consciência do indivíduo diante das informações, configurando uma reconstituição interna do sujeito que aprende.

⁴ De acordo com as interpretações de Pozo (1998), para Vygotsky o sujeito não imita os significados, nem os constrói, mas literalmente os reconstrói. Isso se justifica ao percebermos que as informações chegam aos sujeitos carregadas de influências do meio social.

Contudo, essa aprendizagem e esse desenvolvimento não acontecem ao mesmo tempo, um processo complementa o outro, sendo que, primeiro a aprendizagem ocorre, para depois advir o desenvolvimento. Isso se justifica porque, na teoria de Vygotsky (2008), uma aprendizagem voltada para níveis de desenvolvimento cognitivos já alcançados pelo aprendiz, não é efetiva.

Ao estudar os conceitos científicos, parece ser relevante considerar a existência de vários tipos de conceitos, como por exemplo, os filosóficos. Embora não exista a intenção de apresentar as características de outros tipos de conceitos neste texto, é prudente deixar registrado o conhecimento que se tem da existência deles.

Com base nos referenciais sobre conceito científico, apresentados neste estudo, cabe a explicação de que, esse tipo de conceito está atrelado a resultados de procedimentos analíticos, reflexivos, críticos e sempre relacionados a outros conceitos que fazem parte de um sistema conceitual. Os conceitos científicos são compreendidos, ainda, como transitórios, de modo que precisam ser constantemente definidos e redefinidos, enfim, atualizados.

Percebe-se, portanto, que, para Vygotsky, a formação dos conceitos científicos está muito atrelada à relação entre pensamento e linguagem, sendo que para este autor a linguagem é um fator muito importante na formação de tais conceitos, podendo desencadear os processos necessários para a formação deles. Diante disso, neste trabalho, a concepção de linguagem compreende a prática discursiva como produção simbólica que se constitui nas práticas sociais, tomando como base o quadro teórico sócio-histórico de Vygotsky. Sendo assim, a linguagem assume um papel muito importante para esta pesquisa, e de modo especial para a educação, pois ela é compreendida aqui como uma possibilidade para aprimorar as interações discursivas estabelecidas entre professor e aluno, podendo potencializar o ensino e a aprendizagem. Além disso, conforme os pressupostos da teoria de Vygotsky, a linguagem também é percebida como algo que influencia diretamente o pensamento e vice-versa. Isso sinaliza a relação direta que os conceitos científicos, ao percorrerem as etapas necessárias para serem formados, estabelecem com a linguagem. E também pode ser exemplificado, ao resgatar que esta pesquisa considera que a linguagem pode propiciar reflexões que coloquem o pensamento em ação para auxiliar o indivíduo a participar de intercâmbios de significados, de interações sociais, resgatar os conceitos espontâneos, identificar, categorizar, simbolizar, sintetizar, generalizar, abstrair, tomar consciência, reconstitui-se internamente e conseqüentemente influenciar no desenvolvimento psicológico geral (que são as etapas de formação de conceitos científicos).

Após apresentar a concepção de linguagem que se sobressai nesta pesquisa, é importante destacar também a concepção que se tem de conceitos científicos. Eles são compreendidos como a figura 1 os apresenta, lembrando ainda que são resultados de investigações científicas que, para serem assimilados pelos alunos, precisam ser relacionados com outros conceitos que já possuem, constituindo uma relação sistêmica, sempre passível de modificações e atualizações. Diante disso, na tentativa de representar esta relação sistêmica que permeia os conceitos científicos, a figura 1 poderia ser representada ainda com vários círculos, interligados e pontilhados, ao seu redor, todos identificados com as iniciais “C.C” de Conceitos Científicos, na tentativa de mostrar a interação sistêmica entre os conceitos já formados e aqueles que estão por serem formados. Outra compreensão que perpassa nas páginas desta dissertação, sobre conceitos científicos, está relacionada ao fato de que eles representam os conhecimentos que permitem que um profissional realmente compreenda os saberes existentes na sua área de atuação. Por isso, são conceitos que agregam a formação de um estudante, podendo contribuir para que ele seja um profissional diferenciado e valorizado no mercado de trabalho, pois, além das habilidades e competências que são trabalhadas num curso superior, também terá capacidade para argumentar e atuar com propriedade, estando sempre atento para as atualizações que possam surgir. Por fim, considera-se que esta é uma característica daqueles que possuem os conceitos científicos formados – estar sempre acompanhando os estudos e resultados que a ciência apresenta em relação à área em que atua.

1.2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Considerando-se que esta pesquisa está focada na formação de conceitos científicos no Ensino Superior, torna-se necessário falar um pouco mais sobre esse nível de ensino. Nesse sentido, pode-se dizer que, juridicamente, a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui no Art. 43 que a finalidade da Educação Superior é:

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações, ou de outras formas de comunicação;
- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais;
- prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e
- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Com essa explanação, fica clara a responsabilidade de uma Instituição de Ensino Superior perante a sociedade. Desde essa perspectiva, um dos objetivos desta pesquisa é apresentar alguns resultados que auxiliem instituições, professores e alunos a irem ao encontro de algumas das finalidades do Ensino Superior apontadas, possibilitando um ensino e uma aprendizagem que, por meio da organização das situações enunciativas, potencializem a formação de conceitos científicos.

1.3 A LINGUAGEM

Com as reflexões feitas, até o momento, relativas à formação de conceitos científicos, entende-se que a linguagem é parte fundamental desse processo. Por isso, após a realização desse percurso, algumas de suas particularidades, mais especificamente, as que dizem respeito à *Teoria da Enunciação* de Émile Benveniste e às *funções do modo enunciativo* de Patrick Charaudeau serão anunciadas a seguir.

Benveniste refere-se à linguagem dizendo que “Nenhum poder se igualará jamais a esse, que faz tanto com tão pouco.” (1995, p. 31). O autor propõe a seus leitores imaginarem o que seria a tarefa de representar, visualmente, a criação do mundo através de imagens, pinturas, enfim, afirmando que seria um trabalho insano. A mesma tarefa é proposta novamente, mas, agora, por meio da narrativa com projeção de ruídos que possam ser emitidos, fazendo com que toda alma se exalte e que essa experiência possa ser repetida com as novas gerações. Com isso, o

autor sustenta que a linguagem “é o mais econômico dos simbolismos. Ao contrário de outros sistemas representativos, não exige nenhum esforço corporal, não impõe manipulação laboriosa.” (1995, p. 30). Ainda segundo esse autor (1995, p. 26), “Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que ouve aprende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido.”

Ao optar pela percepção da linguagem como uma estrutura articulada que reproduz a realidade, parece ficar claro que o professor, além de conhecer os assuntos que serão tratados em uma aula, precisa organizar a situação enunciativa de ensino, considerando o seu espaço e também o dos alunos, para, assim, poderem mestre e aprendizes construir juntos os processos de ensino e de aprendizagem.

No capítulo 6 do livro *Problema de Lingüística Geral II*, intitulado “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, Benveniste também apresenta a linguagem como sendo “[...] um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Conseqüentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro” (1989, p. 93). E destaca que “[...] bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (1989, p. 222).

Tomando como ponto de partida as concepções de linguagem de Benveniste, foram elencadas algumas de suas características, dentre elas: a linguagem é uma faculdade (capacidade) que permite a interação, a comunicação e a expressão; pode ser verbal (oral e escrita) e não verbal (usando todos os outros recursos disponíveis); constitui o ser humano e permite representar, simbolizar. Benveniste (1989) afirma, ainda, que língua e fala não se opõem, apresentando sempre uma em relação a outra, num processo de interdependência.

Neste contexto, falar em linguagem implica diferenciar língua e fala. De acordo com Benveniste (1989, p. 99) a língua é “[...] o instrumento de comunicação que é e deve ser comum a todos os membros da sociedade”, e considera ainda a língua como um “sistema orgânico de signos lingüísticos” (1995, p. 119), ou seja, como Saussure (2006) também se refere a ela, uma totalidade constituída de partes inter-relacionadas e que estabelecem essa relação por oposição, onde um signo é aquilo que todos os outros não são.

Saussure caracteriza a língua como sendo “a parte social da linguagem” (2006, p. 22). Com isso, quer se dizer que a língua pode ser comparada a um contrato social, enquanto a fala, a um ato individual de vontade e de inteligência, configurando a utilização da língua. Enfim, linguagem é uma faculdade mental, uma capacidade natural, inata; e a língua é um sistema que

possibilita essa capacidade. Para finalizar estas considerações sobre *linguagem, língua e fala*, é oportuno mencionar que essas distinções são meramente didáticas, porque, na realidade, são conceitos que se pressupõem e constituem um fenômeno único. Não existe linguagem verbal se não há uma língua (sistema) que se efetive na fala.

Vygotsky (2001), por sua vez, refere-se à linguagem como sendo um meio de comunicação social, de expressão e compreensão, e afirma que a linguagem, ao ser interiorizada, ganha uma função cognitiva e metacognitiva, pois ao mesmo tempo em que permite compreender as experiências, pode, antes de ser exteriorizada, ser controlada e explorada, para depois ser verbalizada e compartilhada.

Paviani (2010), ao se referir à linguagem, comenta que “A linguagem não é uma mera tradução do pensamento ou do conhecimento das coisas, mas, principalmente, expressão e criação de sentido, encarnação de significações, ato de significar”⁵.

Propor-se uma pesquisa na área da linguagem significa desvendar um universo extremamente rico. Tudo indica que, para chegar a esse tesouro, é preciso muitas explorações e investigações, no sentido de especificar quais territórios dessa riqueza serão explorados. É o que se pretende, a partir deste momento, quando a pesquisa entra nas delimitações da linguística da enunciação.

1.3.1 A Teoria da Enunciação de Émile Benveniste

Ao considerar e reconhecer a existência de várias teorias da enunciação, fez-se uma escolha pela teoria de Émile Benveniste para fundamentar parte desta dissertação. Essa escolha deveu-se por, neste autor, a *enunciação* estar objetivamente marcada, permitindo realizar um estudo imanente da língua. Outro autor, que se configurou como fonte de pesquisa no início do levantamento de informações sobre *enunciação*, foi Mikhail Bakhtin. Porém, Bakhtin deixou de ser uma possibilidade a partir do momento em que se percebeu que seus estudos referem-se à enunciação fora da língua, como algo extralinguístico, ideologicamente marcada, havendo mais espaço para interpretações, uma vez que esse autor observa o *enunciado* a partir de seu contexto histórico, social e ideológico.

⁵ Anotações de aula do Professor Jayme Paviani, 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS – Mestrado.

Das obras de Benveniste, considerado o precursor dos estudos sobre Enunciação, foram tomados, como ponto de partida para a elaboração desta dissertação, alguns capítulos dos Problemas de Linguística Geral I e II, publicados por primeira vez em 1966 e 1974, respectivamente. Os capítulos, que serviram de base para esta pesquisa foram: “Natureza do signo lingüístico”, “Categorias do pensamento e categorias da língua”, “Estrutura em lingüística”, “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, “Os níveis da análise lingüística”, “Os verbos delocutivos”, “Aparelho formal da enunciação”, “A linguagem e a experiência humana”, “Da subjetividade na linguagem” e “A natureza dos pronomes”.

Um dos aspectos essenciais a ser considerado, ao iniciar um trabalho sobre *enunciação*, é a compreensão de que, segundo Benveniste (1989, p. 82), a condição específica da enunciação “é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto”. Aqui está um fator determinante da *enunciação* em Benveniste que, ao considerar o texto do enunciado como objeto, busca nesse objeto o ato que mobiliza a língua para ser colocada em ação. Flores (2001, p. 28), num artigo publicado na Revista *Letras de Hoje*, também argumenta sobre isso dizendo “[...] separa-se ao mesmo tempo o ato – objeto de estudo da linguística da enunciação – do produto, isto é, o discurso” ao considerar as palavras de Benveniste sobre o fato de que “[...] a enunciação é este colocar em funcionamento a língua, por um ato individual de utilização.” (1989, p. 82).

Dentre os diversos aspectos que a *enunciação* pode ser estudada, Benveniste defende que os três principais são: (a) a realização vocal da língua (difícil de ser estudada pela irrepetibilidade do som, devido à diversidade de situações nas quais a enunciação é produzida); (b) como o “sentido” se forma em “palavras” (semantização da língua); e (c) a enunciação no quadro formal de sua realização (esboça os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela apresenta). Esta pesquisa, neste sentido, está demarcada em relação ao terceiro aspecto, isto é, a definição da *enunciação* no quadro formal da sua realização, manifestada por meio de um ato individual do sujeito que, no quadro da enunciação, configura-se não como o sujeito da frase, mas como o sujeito que enuncia, isto é, como a pessoa discursiva do discurso. Nesta pesquisa, este sujeito pode ser visto na figura do professor enquanto locutor e enquanto sujeito responsável pela organização da situação enunciativa.

Outra característica da *enunciação*, apresentada por Benveniste (1989), diz respeito ao fato de ela sempre emanar de um *locutor* que prevê um *alocutário*. Por isso, o locutor tem papel

central no discurso⁶, por ele instaurar a *enunciação*. Com essa percepção de *enunciação*, Benveniste determina que o conteúdo do pensamento recebe forma “quando é enunciado, e somente assim” (1995, p. 69). Portanto, “A forma lingüística é, pois, não apenas a condição de transmissibilidade, mas, primeiro a condição de realização do pensamento” (1995, p. 69). Sendo assim, o discurso, compreendido como produto da *enunciação*, sempre é produzido para alguém, que se configura como o TU, que também deve ter lugar para atribuir sentido ao que é dito e se manifestar, reagir, instaurando-se, então, como EU.

Para Benveniste, essa característica discursiva apresenta “[...] o quadro figurativo da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo” (1989, p. 87). Conclui-se, com isso, que o TU não age, e ele primeiro precisa se transformar em EU para, depois, agir.

Ao falar sobre as figuras do discurso, considera-se a existência do aparelho formal da enunciação apresentado por Benveniste na relação entre EU/TU/ELE; lembrando que o EU “significa a pessoa que enuncia a presente instância de discurso [...] Instância única por definição, e válida somente na sua unicidade” (1995, p. 278). O TU pode ser percebido como o enunciatário, o sujeito para o qual o enunciador se dirige ao estabelecer um diálogo. Por sua vez, o ELE é a não pessoa, o assunto sobre o qual se fala. É nessa relação que o EU constitui o TU, sendo que o EU existe em relação à existência do TU, dando origem ao que Benveniste refere como *alteridade constitutiva*.

A teoria de Benveniste revela, ainda, que a *enunciação* deixa marcas irrepitíveis no *enunciado* que podem ser percebidas na existência de um tripé essencial, sem o qual não existe *enunciação* – pessoa, espaço e tempo. Sobre isso, Flores e Teixeira destacam que a *enunciação* tem a característica da irrepitibilidade, pois todo ato enunciativo tem singularidades que não se repetem. Essas singularidades justificam “a crença na língua como ordem própria que precisa ser atualizada pelo sujeito a cada instância de uso” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 106). Nesse sentido, o tempo presente na *enunciação* de Benveniste pode se referir ao passado ou ao futuro, pois esse presente refere-se ao tempo da fala.

⁶ *Discurso*, nesta pesquisa, é compreendido de acordo com as perspectivas teóricas de Benveniste, que o define como toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro. Enfim, Benveniste considera discurso “todos os gêneros em que alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria de pessoa” (1995, p. 267).

Sobre a *enunciação*, é possível concluir dizendo que nesta pesquisa ela é observada diretamente na área de educação, e sendo assim, ao realizar um estudo voltado para a formação de conceitos científicos, impossível não falar de enunciação, uma vez que qualquer teoria enunciativa pressupõe a busca pelo sentido, que pode ser considerado de suma importância para a formação de tais conceitos. Para isso, consideram-se ainda as funções enunciativas de Patrick Charaudeau, que serão apresentadas a seguir.

1.3.2 As funções do modo enunciativo de Patrick Charaudeau

Outra referência importante para esta pesquisa é Patrick Charaudeau que mostra, em sua obra *Linguagem e Discurso – modos de organização* (2010), “algumas competências discursivas que produzem atos de linguagem portadores de sentido e de vínculo social”. O modo como esse autor expõe a organização do discurso percorre a ordem enunciativa, descritiva, narrativa e argumentativa.

Esta pesquisa ficará restrita à ordem enunciativa, com o objetivo de manter a relação com a Teoria de Benveniste. Vale destacar que, na apresentação da obra Charaudeau, os seus organizadores – Aparecida Lino Pauliukonis e Ida Lúcia Machado – mencionam que Patrick Charaudeau percebe a linguagem como um “rico e complexo fenômeno da comunicação, uma atividade que se desenrola no teatro da vida de cada indivíduo e cuja colocação em cena resulta de vários componentes linguísticos e situacionais” (CHARAUDEAU, 2010, p.10).

Torna-se necessário, pela opção do caminho a ser percorrido, esclarecer que, embora seguindo a Teoria de Benveniste, ao mesmo tempo em que se observou a *enunciação*, o foco também foi direcionado para as funções do modo enunciativo de Charaudeau (2010).

As três Funções do Modo Enunciativo, conforme são apresentadas por Charaudeau, tem os seguintes objetivos: “Estabelecer uma relação de influência entre locutor e interlocutor num comportamento ALOCUTIVO; revelar o ponto de vista do locutor, num comportamento ELOCUTIVO; retomar a fala de um terceiro, num comportamento DELOCUTIVO” (CHARAUDEAU, 2010, p. 82).

Pelo comportamento *alocutivo*, como é chamado por Charaudeau (2010), o locutor age sobre o interlocutor, de modo que o comportamento deste é instaurado pelo ato de linguagem daquele que, ao mesmo tempo em que enuncia, solicita uma resposta e/ou reação de quem lhe

escuta. Cabe destacar que ao falar, o sujeito pode se apresentar numa posição de superioridade ou de inferioridade, no entanto, é importante buscar o equilíbrio entre esses dois extremos. Benveniste (1995) refere-se à situação de alocução, explicando que é ali que o TU deve surgir como o indivíduo alocutado na instância do discurso. E menciona ainda: “Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*” (1995, p. 286).

Por comportamento *elocutivo*, Charaudeau (2010) entende que, no ato de enunciar, o sujeito falante apresenta o seu ponto de vista sobre o mundo, sem solicitar do interlocutor uma tomada de posição. Isso mostra que, em algumas situações, a opinião do enunciador, ou ainda do seu saber ou da sua ignorância, pode se apresentar como a motivação ou engajamento para a realização ou adesão a um propósito (exemplo dos discursos políticos).

O comportamento *delocutivo* é percebido pelo autor (2010) como a ausência do sujeito falante e do interlocutor no ato de *enunciação*, visto que o discurso não envolve subjetividades e os textos apresentados não pertencem ao sujeito falante. Assim, a função *delocutiva* pode surgir de dois modos: onde “O locutor diz ‘como o mundo existe’” e onde “[...] o sujeito falante atuaria apenas como um relator” (CHARAUDEAU, 2010, p. 83), dizendo *o que* o outro diz ou *como* o outro diz.

Nessa perspectiva teórica, Charaudeau (2010) analisa as categorias modais que ele identifica como modalidades, as quais podem ser compreendidas como procedimentos linguísticos da construção enunciativa. Desta forma, na função enunciativa de *alocução*, podem-se encontrar as categorias modais de *interpelação*, *injunção*, *autorização*, *aviso*, *juízo*, *sugestão*, *interrogação* e *petição*. Na função enunciativa de *elocução* verifica-se a presença das categorias modais de *constatação*, *saber/ignorância*, *opinião*, *apreciação*, *obrigação*, *possibilidade*, *querer*, *promessa*, *aceitação/recusa*, *concordância/discordância*, *declaração* e *proclamação*. Por fim, na função enunciativa de *delocução*, as categorias que a caracterizam são a *asserção* e o *discurso relatado*. Em cada categoria modal das funções de *alocução*, *elocução* e *delocução*, Charaudeau (2010) apresenta o papel do locutor, do interlocutor, bem como exemplos sobre cada situação. As características detalhadas de cada uma das modalidades serão percebidas no decorrer do segundo capítulo, quando identificados os usos de algumas delas nos enunciados analisados.

Sobre as *funções do modo enunciativo*, Wander Emediato (2006) também realizou alguns estudos e, para ele, as funções propostas por Charaudeau permitem observar a posição particular

e os comportamentos do locutor em seu ato de locução. Além disso, as *funções do modo enunciativo* podem apresentar a relação estabelecida do locutor com o interlocutor, a relação do locutor ao dito e a relação do locutor com o outro-terceiro. Emediato apresenta uma síntese sobre esses procedimentos, quando os descreve da seguinte forma:

[...] alocutivos: o interlocutor está presente no ato de *enunciação* sob diferentes formas (pronomes pessoais de segunda pessoa, vocativos, estatuto de frase – imperativa, interrogativa).

[...] elocutivos: o locutor situa sua proposição em relação a si mesmo em seu ato de *enunciação*. Ele revela a sua posição quanto ao que ele diz. O interlocutor não está presente em seu ato de *enunciação*, mas o locutor está presente sob diferentes formas (pronomes de primeira pessoa, estatuto da frase – exclamativa, optativa, opinativa).

[...] delocutivos: [...] Locutor e interlocutor estão ausentes, como se estivessem desligados da locução. (EMEDIATO, 2006, p. 146)

É importante salientar que, embora pareça ser a que tem menos relevância na interação do professor e aluno, a *enunciação delocutiva* destaca-se por colocar “em evidência a proximidade dessa situação de comunicação com o domínio informativo” Emediato (2006, p. 153).

Ao realizar estudos paralelos sobre Benveniste e Charaudeau, observa-se que Benveniste também se refere à *alocução*, ressaltando que o EU sempre vai implicar o TU, ou ainda o enunciador sempre vai implicar o enunciatário, pois segundo Benveniste “Cada locutor não pode propor-se como sujeito sem implicar o outro, o parceiro que, dotado da mesma língua, tem em comum o mesmo repertório de formas [...] e igual maneira de organizar o conteúdo.” (1995, p. 27). Outro fato a ser observado, ao relacionar os pontos de vista dos dois autores, diz respeito à função enunciativa *delocutiva*, pois, Benveniste refere-se a ela argumentando que nela “O tempo fundamental é o aoristo, que é o tempo do acontecimento fora da pessoa de um narrador” (1995, p. 267). Percebe-se, nesse sentido, a sintonia entre os dois autores, o que confirma também que Charaudeau partiu dos estudos de Benveniste para chegar nas considerações que apresenta.

1.4 A ORGANIZAÇÃO DA SITUAÇÃO ENUNCIATIVA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

No contexto desta pesquisa, *recurso pedagógico* é compreendido como um facilitador das atividades a serem realizadas em sala de aula, ou seja, algo que dá vida ao trabalho do professor e envolve os personagens que se inserem no contexto de ensino e aprendizagem.

Mais especificamente, ao fazer referência à organização da situação enunciativa como recurso pedagógico, evoca-se esse termo para fazer alusão à situação enunciativa como algo que pode ser pensado e organizado, para ser o facilitador do processo pedagógico, ou seja, das formas de agir do professor no ensino e na aprendizagem.

Outro aspecto importante que pode contribuir para a percepção das funções do modo enunciativo como recurso pedagógico para organizar a situação enunciativa é a possibilidade de problematizar os conteúdos, questionando-os e contrapondo-os com a realidade. Neste sentido, sobre problematização, Paviani observa que

O conhecimento sistematizado é sempre o resultado de uma determinada situação cultural e histórica. Por isso, ele precisa ser problematizado diante de uma nova situação histórica. Precisa ser visto como conhecimento útil para resolver os problemas de um novo desdobramento da realidade. Valorizado por si mesmo, perde o significado, e como uma árvore cujas raízes foram arrancadas do chão, tende a morrer. (2010, p. 82)

Nesse sentido, e mais uma vez, salientando a importância de reconhecer a existência dos interlocutores, a citação de Paviani reforça a preocupação de que, ao tratar dos conteúdos, os professores precisam estabelecer a relação com o mundo atual, problematizando-os com as reais situações vividas. Por isso pode ser importante conhecer as possibilidades de uso das funções enunciativas de Charaudeau para organizar a situação enunciativa que poderá servir como recurso pedagógico para a formação de conceitos científicos no Ensino Superior.

1.4.1 O que a organização da situação enunciativa pode propiciar

A situação enunciativa, ao ser organizada conforme as funções propostas por Charaudeau, como recurso pedagógico para a formação de conceitos científicos, pode favorecer ainda, a interação que, neste trabalho, implica o uso da linguagem oral nos processos de ensino e de aprendizagem, num espaço onde todos os envolvidos tenham oportunidade para falar. O termo interação está muito presente nas análises desta dissertação e parece que não poderia ser diferente, pois, de acordo com Bronckart (2006), as interações professor/aluno são o centro das atividades educacionais. Outro autor que também observa a temática da interação é Moraes, argumentando que “Admitir que se aprende pela reconstrução de significados na linguagem é

aceitar que a aprendizagem se dá na interação com os outros, não constituindo atividade isolada, mas coletiva.” (2010, p. 138). Para que essa coletividade aconteça, o autor ainda menciona que “Isso requer que se diversifiquem as vozes de sala de aula, que se oportunizem diferentes modos de se expressar sobre os conteúdos trabalhados” (2010, p. 139).

Outro autor, ao qual se faz referência, pelo fato de argumentar sobre o termo *interação* do modo como empregado nesta pesquisa, é Altet (1998), ao falar da atividade do docente intimamente atrelada à comunicação verbal:

O professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas.

[...]; o professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula. (1998, p. 26)

Fica compreendido que o conceito de *interação*, no contexto deste trabalho refere-se às relações sociais via língua oral, estabelecidas em sala de aula. Sendo assim, com o objetivo de que essa interação tenha possibilidades de acontecer, este trabalho toma como base as funções do modo enunciativo, aqui compreendidas como recurso pedagógico para organizar a situação enunciativa e potencializar a formação de conceitos científicos.

A interação referida neste trabalho pode favorecer ainda que professores e alunos compartilhem significados, de modo que convivam num espaço onde todos tenham oportunidade de falar.

Vale registrar ainda que ao organizar a situação enunciativa, além da possibilidade de trabalhar em prol da formação de conceitos científicos, num ambiente onde exista a interação, outros resultados podem surgir, como por exemplo, o respeito, o envolvimento e o interesse dos alunos pelas aulas, a satisfação do professor com o trabalho realizado, entre outros.

Portanto, a apresentação do conteúdo do primeiro capítulo desta dissertação não se esgota com esta sistematização, podendo propiciar ainda outras reflexões. Vale mencionar que, embora se tenha optado pela linguagem como uma área que possibilita a realização de estudos que possam contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem, existe o reconhecimento de que outros caminhos podem levar à qualificação desses processos, os quais podem resultar em importantes projetos de pesquisa.

Cabe observar que, pelo fato de se optar por uma área de estudo, não significa que haja o desmerecimento ou descrédito pelas outras, pois se acredita que cada uma pode contribuir com parcelas muito significativas e necessárias para educação brasileira. O foco na teoria da enunciação de Benveniste, nas funções do modo enunciativo de Charaudeau e na aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos de Vygotsky, justifica-se pela necessidade de delimitação do tema a ser investigado para a apresentação de uma dissertação de mestrado. Encerra-se este capítulo ressaltando que, ao mesmo tempo em que houve a elaboração do referencial teórico, também foi reforçada a interface desta investigação com a linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade de Caxias do Sul – Educação, Linguagens e Tecnologia – que tem como objetivo “investigar a construção e a validação do conhecimento e suas implicações nos processos educacionais, além de refletir sobre a linguagem e o pensamento como fatores constitutivos do homem”⁷.

Na sequência, com base no referencial teórico construído no segundo capítulo, apresenta-se o terceiro capítulo com a explanação sobre o método, as análises e evidências deste estudo.

⁷ Texto apresentado na página do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, no site da Universidade de Caxias do Sul – www.ucs.br

2 ORGANIZAÇÃO DE SITUAÇÕES ENUNCIATIVAS E FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS

Qual estudante, ao participar de uma aula, não se preocupa com a aprendizagem dos conteúdos, nem que seja só para “ir bem nas provas”, infelizmente. Ou qual professor já não esteve preocupado com a realização do ensino, com vistas a possibilitar a aprendizagem do seu aluno? Em síntese, ambas as preocupações, tanto a do aluno como a do professor, representam a importância e a necessidade de formação de conceitos científicos, pois se o conceito está formado, o conhecimento está garantido.

Mas é preciso admitir que, no processo de aprendizagem, muitas vezes, a formação de conceitos não se concretiza, ocasionando a falta de compreensão, sistematização das informações, generalização, abstração e uso da informação na prática, numa verdadeira relação sistêmica, onde vários conceitos estão ligados entre si e influenciam na formação de outros. Consequentemente, quando os conceitos científicos não são formados, nessa relação sistêmica que eles estabelecem entre si, não ocorre uma tomada de consciência, a reconstituição interna do indivíduo e muito menos o desenvolvimento psicológico geral, conforme Vygotsky estabelece que sejam as etapas que constituem este processo.

Pergunta-se, diante dessa exposição inicial, se o professor de Ensino Superior tem consciência da importância da sua competência discursiva e, ainda, se o docente percebe essa competência como produtora de atos de linguagem portadores de sentido, conforme propõe Charaudeau (2010). É focando também essa competência discursiva do professor de Ensino Superior que, esta pesquisa, buscou compreender se há possibilidades das funções do modo enunciativo, de Patrick Charaudeau, serem utilizadas como *recurso pedagógico* para organizar a situação enunciativa, potencializando a aprendizagem voltada para a formação dos conceitos científicos no nível de educação mencionado anteriormente.

O leitor deste trabalho poderá saber que existem diferentes formas para identificar os integrantes de um discurso: enunciador/enunciatório; emissor/receptor; falante/ouvinte e outros. Isso pode ser resultado da diversidade de estudos existentes, pois cada pesquisador faz as adequações necessárias para atender às especificidades do seu estudo, sem que isso signifique uma tentativa de generalização dos termos utilizados por cada um. Nesta pesquisa, foi feita a

opção para o uso do termo *locutor* para identificar aquele que se dirige pela linguagem oral a um ou a vários *interlocutores*. É válido observar que existe a compreensão de que o interlocutor também pode se tornar locutor e vice-versa, configurando a interação que pode existir na situação enunciativa. Esse exercício de inversão de papéis pode ser visto em vários momentos dos enunciados que serão apresentados neste capítulo, embora muitas vezes os enunciados mostrarão a tentativa de inversão de papéis e não necessariamente a consolidação das figuras discursivas em questão.

Outro aspecto importante de ser resgatado no início deste capítulo está relacionado ao uso dos termos *enunciado* e *enunciação*, que são utilizados em consonância com a teoria de Benveniste. A enunciação da qual se fala nesta pesquisa refere-se ao ato de produzir o enunciado, o que permite ver a enunciação como processo e o enunciado como produto. Sendo assim, nas análises que seguem o processo a ser visto que é a enunciação poderá ser percebida por meio das marcas que deixa no produto que é o enunciado.

Na sequência, foram construídos dois enunciados que simulam situações de discurso em sala de aula, de modo que esses enunciados contrastam-se pela tentativa de tornar mais representativo o *corpus* de investigação. Os enunciados construídos possibilitaram, então, a tabulação dos dados, ou seja, a identificação do número de ocorrências de cada categoria modal e, assim, foi possível apresentar as análises da pesquisa, bem como um quadro comparativo das ocorrências das categorias modais em cada enunciado, o que também referendou as reflexões que foram estabelecidas.

É relevante mencionar que as propostas e/ou configurações discursivas que forem apresentadas, no decorrer deste trabalho, não devem ser tomadas como prescrição de ação, mas antes como representação descritiva de linguagem oral, que serão usadas como forma de demonstrar a interação professor e aluno. Sendo assim, as análises e apontamentos não devem ser vistos, nesta dissertação, como modelos de ação, mas, sim, como pontos para reflexão.

A seguir detalham-se o caminho percorrido nesta pesquisa, bem como as análises possíveis de cada enunciado, com base nos referenciais teóricos revisados.

Neste capítulo, serão apresentadas as marcas linguísticas da *alocução*, *elocução* e *delocução* do discurso oral de duas situações enunciativas, por meio da identificação das categorias modais presentes nos enunciados e justificando as suas contribuições ou não para a aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos. Para tanto, serão apresentados

dois enunciados, que retratam simulações de diálogos proferidos em sala de aula e que permitem a realização das discussões e análises sobre as teorias abordadas nesta dissertação. Cabe destacar que os enunciados foram construídos pela autora deste trabalho, com base em experiências vividas em sala de aula como estudante e como tutora de uma disciplina do Programa da Rede Gaúcha de Educação – REGESD por meio da Educação a Distância. Além disso, por trabalhar na Coordenadoria de Pesquisa da UCS, a autora também escuta muitos relatos de professores sobre as suas aulas, o que ajudou na elaboração das simulações. Não se pode deixar de dizer que essas simulações também são resultado das pesquisas sobre a formação de conceitos científicos de Vygotsky, as funções enunciativas e as categorias modais de Charaudeau e a enunciação de Benveniste.

Para dar início às situações de análise, vale dizer que as funções *alocutivo*, *elocutivo* e *delocutivo* revelam comportamentos enunciativos (relação de influência entre locutor e interlocutor, ponto de vista sobre o mundo em que o locutor revela a relação que estabelece consigo mesmo e o apagamento de pontos de vista onde o locutor revela a relação com um terceiro), com base na proposta de Charaudeau (2010). Isso significa que, de acordo com as categorias modais que forem utilizadas no discurso (interpelação, injunção, autorização, aviso, julgamento, sugestão, proposta, interrogação, petição, constatação, saber/ignorância, opinião, apreciação, obrigação, possibilidade, querer, promessa, aceitação/recusa, acordo/desacordo, declaração, proclamação, asserção e discurso relatado), podem surgir determinadas especificações enunciativas (relação de força e pedido, modo de saber, avaliação, motivação, engajamento, decisão, como o mundo se impõe e como o outro fala). Para facilitar a identificação das categorias modais que representam as funções *alocutivo*, *elocutivo* e *delocutivo* nas duas situações enunciativas que serão apresentadas, foi considerada a explanação de Charaudeau sobre esses procedimentos da construção enunciativa, conforme apresentado, na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Procedimentos da construção enunciativa

COMPORTAMENTOS ENUNCIATIVOS	ESPECIFICAÇÕES ENUNCIATIVAS	CATEGORIAS DE LÍNGUA
RELAÇÃO DE INFLUÊNCIA (relação do locutor ao interlocutor) ⇒ ALOCUTIVO	Relação de força (locutor/interlocutor) + -	Interpelação Injunção Autorização Aviso Julgamento Sugestão Proposta
	Relação de pedido (locutor/interlocutor) - +	Interrogação Petição
PONTO DE VISTA SOBRE O MUNDO (relação do locutor consigo mesmo) ⇒ ELOCUTIVO	Modo de saber	Constatação Saber/ignorância
	Avaliação	Opinião Apreciação
	Motivação	Obrigaçã Possibilidade Querer
	Engajamento	Promessa Aceitação/recusa Acordo/desacordo Declaração
	Decisão	Proclamação
APAGAMENTO DO PONTO DE VISTA (relação do locutor com um terceiro) ⇒ DELOCUTIVO	como o mundo se impõe	Asserção
	como outro fala	Discurso relatado

Fonte: (CHARAUDEAU, 2010, p. 85).

Conforme já mencionado, essa figura de Charaudeau (2010, p. 85) é utilizada como subsídio na interpretação das duas situações enunciativas descritas a seguir. Após cada enunciado, segue um quadro com a apresentação do número de categorias modais identificadas. A partir dessas categorias, que representam as funções enunciativas de *alocução*, *elocução* e *delocução*, são relatadas as análises e reflexões das relações que podem ser estabelecidas com a teoria de Vygotsky sobre a formação de conceitos científicos, ou seja, as possibilidades que as funções enunciativas podem oferecer para a organização da *situação enunciativa* de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, com vistas à formação de conceitos científicos.

Antes de apresentar os dois enunciados, vale mencionar ainda que uma síntese elaborada sobre as categorias modais, da teoria de Patrick Charaudeau, também foi muito útil para a

compreensão de cada uma delas e a posterior identificação e interpretação nas simulações construídas. Segue abaixo o quadro explicativo, com o resumo sobre as categorias modais.

Quadro 2 – Categorias modais, segundo Charaudeau

Função enunciativa	Categoria modal	Características
Alocução	Interpelação	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor estabelece com o seu enunciado identidade de uma pessoa, que é destacada dentre um conjunto de interlocutores. Assim o locutor espera que o interlocutor reaja a interpelação. - o interlocutor vê-se obrigado a significar sua presença ou reconhecer-se como alvo do apelo que o identifica
	Injunção	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor estabelece com o seu enunciado uma ação a realizar (dizer ou fazer). - o interlocutor é tido como competente para realizar a injunção e recebe uma obrigação de fazer ou dizer. Fica sem alternativa e qualquer recusa comporta risco de sanção.
	Autorização	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor sabe ou supõe que o interlocutor quer executar uma ação e julga que ele está apto para executar. - o interlocutor recebe o direito de fazer e utiliza ou não esse direito.
	Aviso	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor estabelece, no seu enunciado, uma ação a realizar por ele mesmo, que pode estar ligada a uma condição. - o locutor sabe ou supõe que o interlocutor ignora ou quer ignorar sua intenção. - o interlocutor é tido como não ciente da intenção do locutor e acha-se dotado de uma informação que deveria prevenir contra um risco ou tomar conhecimento deste.
	Julgamento	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor com autoridade moral, julga se uma ação realizada (fazer ou dizer) pelo interlocutor é boa ou ruim e declara sua aprovação ou desaprovação, qualificando o interlocutor. - o interlocutor acha-se qualificado pelo julgamento do locutor
	Sugestão	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor sabe que o interlocutor está numa situação desfavorável e propõe com o seu enunciado uma ação a realizar como meio de melhorar a situação do interlocutor. - o interlocutor, beneficiário de uma “proposta de fazer” é dotado de liberdade para utilizar ou não a proposta.
	Proposta	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor estabelece com seu enunciado uma ação a realizar e oferece realizar ele mesmo esta ação em benefício do interlocutor ou realizarem a ação em conjunto, beneficiando os dois. - o locutor atribui a si uma posição de poder fazer, já que é ele quem faz a oferta, mas o resultado depende da aceitação do interlocutor. - o interlocutor recebe a oferta e é beneficiário de uma “proposta de fazer” que poderá ser aceita ou não para melhorar a situação.
	Interrogação	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor estabelece com o seu enunciado uma informação a adquirir e revela sua ignorância em relação ao que pergunta - ao ser interrogado o interlocutor é tido como competente para responder e se vê na obrigação de responder. Confessar que não sabe não implica necessariamente uma sanção.

Função enunciativa	Categoria modal	Características
	Petição	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor se vê numa situação desfavorável e estabelece com seu enunciado uma ação a realizar. Julga-se impotente para realizar a situação por si mesmo e pede com insistência para o interlocutor realizar a ação e melhorar sua situação. - o interlocutor é tido como não disposto a desempenhar o papel espontaneamente e é tido como tendo aptidão para tal.
Elocução	Constatação	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor reconhece um fato e se limita a observá-lo de modo objetivo, sem emitir avaliação. - o interlocutor não é implicado e está presente apenas como testemunha da constatação.
	Saber/Ignorância	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor diz se tem ou não conhecimento de uma informação pressuposta. - o interlocutor não é implicado e está presente apenas como testemunha do saber ou ignorância.
	Opinião	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor explicita a posição que o fato ou a informação ocupam em seu universo de crenças, avaliando a verdade de seu propósito e revelando seu ponto de vista. - o interlocutor não é implicado e está presente apenas como testemunha da opinião.
	Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor diz qual é seu sentimento em relação a um fato, avaliando não a verdade do propósito, mas o seu valor, mostrando a avaliação de ordem afetiva e um julgamento favorável ou não. - o interlocutor não é implicado e está presente apenas como testemunha da apreciação.
	Obrigação	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor apresenta com seu enunciado uma ação a fazer, cuja realização depende apenas dele. Pode ser uma obrigação interna quando depende do locutor ou externa quando ele recebe a ordem de alguém. - o interlocutor não é implicado e está presente apenas como testemunha da obrigação.
	Possibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor apresenta com seu enunciado uma ação a fazer, cuja realização depende apenas dele e diz que tem aptidão para realizar a ação. Se o locutor é levado a dizer que tem aptidão é porque essa capacidade é posta em questão. - o interlocutor não é implicado e está presente apenas como testemunha da possibilidade do locutor.
	Querer	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor, que se apresenta numa situação de carência, estabelece com seu enunciado uma ação a fazer, cuja realização não depende dele e revela que não tem poder de preencher essa carência e por isso necessita do outro para realizar a ação. O querer pode aparecer como anseio, desejo ou exigência. - o interlocutor não é implicado e está presente apenas como testemunha do querer do locutor.
	Promessa	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor estabelece com seu enunciado, uma ação a fazer que deve ser executada por ele mesmo e supõe que a realização dessa ação, da qual é responsável, é objeto de dúvida. Assim, compromete-se, pelo seu dizer, a realizar o ato. - o interlocutor não é implicado e está presente apenas como testemunha da promessa do locutor.

Função enunciativa	Categoria modal	Características
	Aceitação/Recusa	- o locutor pressupõe que lhe foi dirigido um pedido para realizar um ato e responde favoravelmente (aceitação) ou desfavoravelmente (recusa) para com o fazer. - o interlocutor não é implicado e está presente apenas como testemunha da aceitação ou recusa do locutor.
	Concordância/Discordância	- o locutor pressupõe que lhe foi dirigido um pedido de dizer se adere ou não a verdade de um propósito, contribuindo para a validação da verdade do propósito. - o interlocutor não é implicado e está presente apenas como testemunha da concordância ou discordância do locutor.
Elocução	Declaração	- o locutor detém um saber e supõe que o interlocutor ignora ou duvida da verdade. A declaração pode ser apresentada por meio de confissão, revelação, afirmação ou confirmação. - o interlocutor não é implicado e está presente apenas como testemunha da declaração do locutor.
	Proclamação	- o locutor faz existir um ato no momento em que profere uma fala que descreve esse ato e por isso, tem uma posição institucional que lhe dá autoridade para fazer com essa fala se torne um ato. - o interlocutor não é implicado e está presente apenas como testemunha da proclamação do locutor.
Delocução	Asserção	- definida como sinônimo de “afirmação, asseveração”. Não depende nem do locutor nem do interlocutor, apagando os dois do discurso.
	Discurso relatado	- maneira de relatar um discurso já enunciado. Ele pode aparecer como citação, integrado ao discurso ou pode ser também evocado, como modo de fazer alusão.

Fonte: Síntese elaborada pela autora desta dissertação, com base na teoria de Patrick Charaudeau (2010).

Após a verificação das características das categorias modais de Charaudeau (2010), é importante averiguar a interpretação feita das etapas de formação de conceitos científicos propostas por Vygotsky. Embora Vygotsky não apresente uma explicação detalhada sobre a interpretação dos termos utilizados em cada etapa da formação dos conceitos científicos, serão seguidas, nesta análise, as definições apresentada pelo dicionário⁸, onde se lê para cada termo a seguinte descrição: ‘identificar’ é estabelecer a identidade, reconhecer, determinar; ‘comparar’ é confrontar, estabelecendo as semelhanças e/ou diferenças; ‘categorizar’ é apresentar categorias, hierarquizar; ‘simbolizar’ é significar, expressar ou exprimir simbolicamente podendo ser por meio da fala ou escrita; ‘sintetizar’ é resumir, fazer uma síntese; ‘generalizar’ é tornar geral, comum, mostrando a conclusão geral que se tira da observação de casos particulares da mesma espécie; e ‘agir’ é praticar na qualidade de agente, atuar.

⁸ Minidicionário da Língua Portuguesa. Silveira Bueno. Ed.rev. e atual. São Paulo: FTD, 2000.

Em relação ao ‘abstrair’ não foi utilizada a definição do dicionário que identificava como sendo a consideração isolada de coisas que estão unidas. Neste trabalho o termo ‘abstrair’ está relacionado à formação de conceitos científicos e, nesse sentido, acha-se prudente considerar o termo como sendo a capacidade de significação/de abstração que se refere ao processo de constituição do pensamento, de tomada de consciência, e, desse modo, de constituição dos significados e sentidos que influenciam na reconstituição interna e no desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Para iniciar a verificação do uso das funções enunciativas como recurso pedagógico para a organização de situações enunciativas, que tenham como objetivo a aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos, segue o Enunciado 1, representando o momento inicial de uma aula, com introdução a um novo conteúdo. O discurso da professora é simbolizado pela letra P e os alunos participantes da situação enunciativa são identificados por A, B, C.

Enunciado 1

1 **P:** *Bom dia! Hoje vamos trabalhar com o conceito de administração pública. Alguém saberia me*
 2 *dizer o que vem a ser uma administração pública?*
 3 **Aluno A:** *é alguma coisa que pode ser governada por qualquer pessoa porque é pública.*
 4 **P:** *e você aluno B o que entende por administração pública?*
 5 **Aluno B:** *é a administração feita pela prefeitura.*
 6 **P:** *para esclarecermos e pensarmos sobre o conceito de administração pública, vou pedir que todos*
 7 *façam a leitura do texto que vou entregar e depois vamos falar um pouco mais sobre o assunto.*
 8 **Aluno C:** *professora, por acaso a administração pública está relacionada aos conceitos de*
 9 *administração popular que trabalhamos na semana passada?*
 10 **P:** *os questionamentos ficarão para depois da leitura do texto. Vocês podem anotar as perguntas que*
 11 *forem surgindo no decorrer da leitura e apresentar para reflexão no debate.*
 12 **Aluno B:** *professora, podemos ler em duplas para já irmos socializando algumas considerações com*
 13 *os colegas sobre o assunto?*
 14 **P:** *as leituras serão individuais e as reflexões serão feitas com o grande grupo.*
 15 *Após a leitura, a professora organiza um grande círculo com os alunos e continua sua aula.*
 16 **P:** *cada um de vocês poderá falar sobre o texto que leu.*
 17 **Aluno A:** *Antes de iniciar a leitura fiquei imaginando se eu como presidente de um Diretório*
 18 *Acadêmico – DA exercia algum tipo de gestão pública e pelo que entendi sim, pois planejo com os*
 19 *demais integrantes do DA algumas ações para o meu curso. O autor do texto lido esclarece que “a*
 20 *administração pública está relacionada à ação de alguém que representa um grande grupo,*
 21 *organizando os interesses, direitos e deveres dos representados por ele, além de outras atribuições”.*
 22 **Aluno B:** *pelo que entendi a administração pública é muito importante porque o autor deste texto*
 23 *que recebemos diz que “sem ela uma cidade pode não evoluir e nem mesmo ser um lugar bom de*
 24 *viver”.*

25 **Aluno C:** Enquanto os colegas falavam estava olhando um site que traz informações sobre a
 26 administração pública dos municípios, estados e países.

27 **P:** não gostaria que buscassem informações em outras fontes, para que neste momento as reflexões
 28 fiquem restritas ao texto que estamos trabalhando.

29 Após mais algumas considerações dos alunos, a professora retoma a palavra e continua seu
 30 direcionamento na realização da aula.

31 **P:** Então, pela leitura do texto e pelas considerações apresentadas podemos concluir que
 32 administração pública é:

33 Neste momento, a professora vai até o quadro e faz uma primeira frase sobre o assunto e em seguida
 34 comunica:

35 **P:** quero que quatro alunos venham até o quadro para escreverem suas conclusões sobre o conceito
 36 de administração pública

37 Após a participação dos quatro alunos no quadro, a professora explica:

38 **P:** Será utilizado o ambiente de aprendizagem virtual para trabalharmos um pouco mais com o
 39 conceito de administração pública.

40 **P:** Individualmente ou em duplas vocês deverão elaborar 3 exemplos de administração pública e
 41 escrever sobre um deles, inclusive argumentando sobre como pode ser uma boa gestão pública em
 42 relação ao exemplo escolhido. Este trabalho deverá ser postado no ambiente virtual e depois eu
 43 identificarei alguns para serem apresentados na próxima aula.

44 **Aluno A:** professora, acho que eu tenho um bom exemplo sobre administração pública e é sobre um
 45 fato que vai acontecer comigo e quero compartilhar com você e com os colegas: este ano vou ser
 46 candidato a vereador aqui no município.

47 **P:** este local não é lugar para fazer campanha e este trabalho proposto para ser realizado no
 48 ambiente virtual pode ser uma oportunidade para você falar do cargo de vereador como gestor
 49 público.

50 **Aluno C:** professora, aqui na sala temos outros exemplos de pessoas que trabalham com
 51 administração pública não é mesmo colegas?

52 Alguns colegas fizeram sinal com a cabeça, manifestando-se positivamente em relação à colocação
 53 do aluno C.

54 **P:** Estes colegas também podem relatar suas experiências no trabalho proposto. Se tivermos tempo,
 55 no final do semestre podemos tentar agendar uma visita na prefeitura para verificarmos alguns
 56 detalhes do contexto real da administração pública. Agradeço pela participação de vocês nesta aula
 57 e espero que o assunto trabalhado tenha sido compreendido por todos, porque isso facilitará a
 58 realização da tarefa. Qualquer dúvida sobre o trabalho, estou à disposição para ajudar, é só enviar
 59 uma mensagem para o meu e-mail. Até na semana que vem.

Fonte: Texto elaborado pela autora desta dissertação.

Antes de interpretar a simulação descrita, com base nas teorias estudadas, apresenta-se uma tabulação com o número de ocorrências de cada categoria modal do Enunciado 1. Seguem, na Tabela 1, as ocorrências da função enunciativa de *alocução* encontradas no Enunciado 1.

Tabela 1 – Ocorrências da função enunciativa de *alocução* no Enunciado 1

Função Enunciativa	Categorias Modais	Número de ocorrências da categoria modal no texto e identificação da linha do texto onde pode ser localizada
Modalidade Alocuti va	Interpelação	16 ocorrências (as interpelações estão sublinhadas no texto)
	Injunção	4 ocorrências Linhas: 6 e 7; 10 e 11; 35; 38 à 43;
	Autorização	2 ocorrências Linhas: 16 e 54
	Aviso	1 ocorrência Linhas: 56 à 59
	Julgamento	Nenhuma ocorrência
	Sugestão	1 ocorrência Linhas: 48 e 49
	Proposta	1 ocorrência Linhas: 54 à 56
	Interrogação	5 ocorrências Linhas: 1 e 2; 4; 8 e 9; 12 e 13; 50 e 51.
	Petição	Nenhuma ocorrência

Fonte: Dados desta pesquisa (2012)

De acordo com Charaudeau (2010), no comportamento *alocutivo*, o locutor enuncia a sua posição em relação ao interlocutor, implicando um tipo de comportamento a ser exercido pelo interlocutor. Essa função também está relacionada ao que Benveniste (1989) observa quando diz que na *alocução*, o TU deve surgir como o indivíduo *alocutado* na instância do discurso.

No Enunciado 1, a *alocução* mostra-se por meio da “interpelação” (palavras sublinhadas no texto) evidenciando situações em que o enunciado destaca alguém num grupo de interlocutores. Assim, o interlocutor vê-se numa situação em que precisa significar a sua presença. Observa-se que, no Enunciado 1, ocorrem muitas “interpelações” por parte dos alunos, até como forma de buscar mais espaço para sua participação.

As quatro situações de “injunção” do Enunciado 1 colocam os alunos numa situação em que eles não têm muitas alternativas de opção para agir, pois as colocações do que eles devem fazer, apresentadas por meio do discurso da professora, demonstram que qualquer recusa de execução pode gerar riscos de punição.

As duas ocorrências de “autorização” mostram que a professora dá o direito ao aluno de executar uma ação e fica a critério do aluno se realiza ou não. Porém, a não realização também pode não ser bem vista em relação ao comportamento do aluno.

Com uma ocorrência de “aviso” a professora enuncia, implicitamente, uma ação que vai ter que ser realizada por ela mesma, que é a verificação do que os alunos conseguiram significar da sua aula. Por isso, ao agradecer a participação de todos, ela avisa que espera que todos tenham compreendido e consigam realizar a tarefa. Assim, a professora coloca-se numa posição em que consegue verificar se algo ainda precisa ser trabalhado para ser assimilado pelos alunos.

No Enunciado 1, não aparece nenhum tipo de “julgamento” explícito, nem favorável, nem desfavorável, nem por parte da professora e nem por parte dos alunos. Parece ser um tipo de aula que não favorece esse tipo de comportamento, que, por sua vez, poderia tornar uma situação enunciativa mais dinâmica.

A categoria modal de “sugestão” que surge no Enunciado 1 representa uma proposta apresentada pela professora do que o aluno pode fazer. Parece que, nesse enunciado analisado, os alunos também teriam várias sugestões a serem apresentadas à professora, mas, aparentemente, por motivo de precaução, diante da formalidade imposta pelo discurso da professora, eles não as apresentam.

Foi constatado um momento de apresentação de “proposta” no Enunciado 1, pois tudo parecia já vir muito pronto e determinado da parte da professora. A única proposta apresentada pela professora trata-se de uma visita a ser realizada, porém, se houver tempo, no final do semestre.

Vários episódios “interrogativos” podem ser percebidos no Enunciado 1, sendo dois feitos pela professora e três pelos alunos, o que representa que as situações não eram muito problematizadas.

Nenhuma ocorrência de “petição” foi observada no Enunciado 1, no qual o locutor, no caso a professora, vê-se numa situação desfavorável e precisa de alguém para realizar uma ação que melhore o estado pelo qual está passando.

A seguir, na Tabela 2, tem-se a síntese e, na sequência, a interpretação das categorias modais da função enunciativa da elocução, relacionadas ao Enunciado 1.

Tabela 2 – Ocorrências da função enunciativa de *elocução* no Enunciado 1

Função Enunciativa	Categorias Modais	Número de ocorrências da categoria modal no texto e identificação da linha do texto onde pode ser localizada
Modalidade Elocutiva	Constatação	2 ocorrências Linhas: 32 à 37
	Saber/Ignorância	2 ocorrências de saber Linhas: 3 e 5

Função Enunciativa	Categorias Modais	Número de ocorrências da categoria modal no texto e identificação da linha do texto onde pode ser localizada
Modalidade Elocutiva	Opinião	1 ocorrência Linhas: 17 à 19
	Apreciação	1 ocorrência Linha: 44
	Obrigação	Nenhuma ocorrência
	Possibilidade	Nenhuma ocorrência
	Querer	3 ocorrências Linha: 27 e 28; 35; 57
	Promessa	Nenhuma ocorrência
	Aceitação/Recusa	4 ocorrências de recusa Linhas: 10 ; 14; 27 e 28; 47 à 49
	Concordância/Discordância	1 ocorrência de concordância Linha: 52
	Declaração	1 ocorrência Linhas: 45 e 46
	Proclamação	Nenhuma ocorrência

Fonte: Dados desta pesquisa (2012)

Ao observar a função enunciativa *elocutiva* no Enunciado 1, verificou-se que, com a sua fala, a professora buscava revelar o seu ponto de vista em relação ao conteúdo estudado, num comportamento que pouco implicava a tomada de posição dos alunos.

Em relação às categorias modais relacionadas à *elocução*, podem-se mencionar duas “constatações”, quando uma vez a professora e depois quatro alunos apresentam o que entendem de administração pública, mas sem questionamento e debates. Observam-se ainda duas ocorrências de “saber”, quando dois alunos dizem o que sabem sobre o assunto que vai ser trabalhado em aula. Sendo assim, foi sentida a necessidade, no Enunciado 1, de maiores manifestações de “saber” por parte dos alunos, algo que inclusive poderia ter sido incentivado pela professora. Isso se justifica, porque, de acordo com as abordagens teóricas do Capítulo 1, observou-se que os conceitos espontâneos dos alunos costumam ser implícitos e que um passo importante, para a sua evolução rumo aos conceitos científicos, é torná-los explícitos, mediante sua aplicação a problemas específicos.

Outra situação que evidencia a pouca participação dos alunos e a pouca exploração e organização da situação enunciativa por parte da professora é a falta de “opiniões” expressas. Há

apenas um parecer de um aluno nesse sentido, relacionado à posição que ocupa num Diretório Acadêmico. A manifestação das “opiniões” dos alunos e, também, da própria professora pode ser entendida como sendo momentos propícios para a tomada de consciência e reflexão sobre suas próprias ideias, processos fundamentais para a formação de conceitos científicos.

De acordo com Vygotsky (2008), as pessoas não se desfazem das generalizações e significados que já processaram; por meio da tomada de consciência, evoluem de uma generalização para outra, formando um sistema conceitual. Por isso, é importante que os discentes manifestem suas ideias, seus pontos de vista, a fim de que o docente possa identificar em que momento da formação de um determinado conceito o aluno encontra-se e, assim, possa organizar situações enunciativas que propiciem a evolução desses conceitos, quanto à sua complexidade. Pozo (1998, p. 204) também enfatiza que “[...] os verdadeiros conceitos somente podem ser adquiridos por reestruturação, mas essa reestruturação somente é possível se apoiada em associações prévias”.

A “apreciação” também é pouco explorada no Enunciado 1, o que evidencia uma lacuna já que, por meio dessa categoria modal, o indivíduo revela seus sentimentos. No texto analisado, apenas um aluno expressa, timidamente, que talvez tenha um “bom exemplo” a ser apresentado, o qual acaba sendo recusado, pela forma como a professora lhe responde.

Outros três momentos de “recusa” podem ser percebidos, quando a professora, de certa forma, não responde às perguntas dos alunos (linhas 10, 14, 27 e 28). Pode-se dizer, também, que nenhuma evidência de “aceitação” e “discordância” foram observadas no Enunciado 1. Uma manifestação de “concordância” pode ser notada pela atitude dos alunos, linha 52, quando fazem sinal com a cabeça, manifestando que estão de acordo com a colocação do colega.

As poucas ocorrências de “recusa” e “concordância”, bem como as ausências de “aceitação” e “discordância” mostram que não existem espaço e ambiente propícios, no Enunciado 1, para manifestações favoráveis, ou não, sobre a realização de um ato, nem para mostrar adesão, ou não, à verdade de um propósito, de acordo como são apresentadas as características dessas modalidades por Charaudeau.

Nesse enunciado, não foram constatadas ocorrências de “obrigação” e de “possibilidade”, pois em nenhum momento o professor fala sobre algo que só dependa dele para ser realizado – o que estaria relacionado à “obrigação” –, e não foi verificado nada que pudesse ser realizado como possibilidade de mostrar sua aptidão – o que sugeriria a categoria modal “possibilidade”. Em

relação à categoria “querer”, foram encontradas três ocorrências, em que o locutor estabelece uma ação a fazer, cuja realização não depende dele, precisando do outro para realizá-la.

Tanto por parte da professora como por parte dos alunos não foi constatada nenhuma “promessa”, ou seja, nenhum momento em que o locutor estabelece com o seu enunciado uma ação a ser executada por ele mesmo, supondo que a realização da ação é objeto de dúvida.

Uma (1) “declaração” pode ser observada no texto analisado, quando um dos alunos declara que vai ser candidato a vereador.

Nenhuma ocorrência de “proclamação” foi detectada, pois em momento algum a professora ou os alunos falaram algo que fizesse existir um ato – o que qualificaria o “ato performativo”. Cabe observar que, de acordo com Benveniste (1995) uma característica singular do performativo é a *sui-referencial*, pois se refere a uma realidade que ele próprio constrói. Outra observação importante é que aquele que enuncia o ato é o mesmo que o cumpre.

Na Tabela 3, na sequência, a apresentação da função enunciativa de *delocução*, em relação ao Enunciado 1.

Tabela 3 – Ocorrências da função enunciativa de *delocução* no Enunciado 1

Função Enunciativa	Categorias Modais	Número de ocorrências da categoria modal no texto e identificação da linha do texto onde pode ser localizada
Modalidade Delocutiva	Asserção	nenhuma evidência ou probabilidade
	Discurso relatado	3 ocorrências Linhas: 19 à 21; 23 à 26

Fonte: Dados desta pesquisa (2012)

Para observar a função enunciativa *delocutiva* no Enunciado 1, buscou-se identificar os momentos em que ocorreram as retomadas da fala de um terceiro, e isso ficou evidente quando, em três momentos, os alunos apresentam o que alguns autores dizem sobre conceito de administração pública, por meio do “discurso relatado”.

No que se refere a iniciar a leitura e interpretação do Enunciado 2, é prudente ressaltar que se trata da mesma situação do Enunciado 1 – no que diz respeito à simulação do início de uma aula – com apresentação de um novo conteúdo. Para tanto, a letra **P** também representa os momentos de fala da professora e as letras **A, B, C, D e F** simbolizam as falas dos alunos.

Enunciado 2

1	P: <i>Bom dia!</i> Como forma de darmos sequência a nossa última aula, realizada na semana passada,
2	vamos retomar o conteúdo trabalhado, recapitulando juntos o que exatamente tínhamos falado.
3	<i>Quem vai ser o primeiro a se manifestar?</i>
4	Aluno A: <i>falávamos dos modelos de gestão, mais especificamente sobre administração popular.</i>
5	P: <i>e o que exatamente vem a ser administração popular?</i>
6	Aluno B: <i>pelo que entendi é um modo de gestão que conta com a participação das pessoas, sendo</i>
7	<i>que estas pessoas têm poder de decisão, participam do planejamento e execução das ações. Por isso,</i>
8	<i>se tornam responsáveis também pelos seus resultados. Me parece que esta é uma administração</i>
9	<i>necessária para a nossa cidade.</i>
10	P: <i>ok, muito bem. O aluno A e B conseguiram resgatar um pouco do que conversamos na aula</i>
11	<i>passada. Alguém mais quer falar? (silêncio)... Como não houve manifestações aproveito para dizer</i>
12	<i>que também gostei muito da aceitação da proposta por parte de vocês para montarmos um blog</i>
13	<i>sobre os modelos de administração e percebi que muitos já colocaram suas contribuições por lá,</i>
14	<i>inclusive fotos de participações em algum modelo de gestão popular. Muito interessante mesmo e</i>
15	<i>espero que a participação no Blog aumente, principalmente por parte daqueles alunos desta turma</i>
16	<i>que ainda não se manifestaram. Vamos ter tempo, pois estamos apenas no segundo conceito sobre</i>
17	<i>os tipos de administração e até o final do semestre quero ver toda esta turma por lá.</i>
18	P: <i>agora, conforme combinamos na última aula vamos fazer uma visita na prefeitura municipal, na</i>
19	<i>Câmara de vereadores e no poder judiciário do município. O ônibus está nos esperando ali fora e</i>
20	<i>gostaria de avisar que, aqueles que desejarem, podem fotografar os momentos da visita. Como</i>
21	<i>vamos nos encontrar somente na semana que vem, porque ao término da visita não voltaremos para</i>
22	<i>cá, em função do horário, as fotos e comentários da visita podem ser postadas no Blog. Para</i>
23	<i>aqueles que não tiverem acesso à internet em casa, lembro que os laboratórios aqui da Universidade</i>
24	<i>estão disponíveis. Estão prontos? Vamos lá?</i>
25	<i>Na visita, os alunos não conseguiram um horário para visitar o gabinete do prefeito, pois ele não</i>
26	<i>estava presente, mas a professora conseguiu garantir sua breve presença na aula da semana</i>
27	<i>seguinte.</i>
28	<i>Na semana seguinte, ao iniciar a aula, para dar continuidade aos assuntos relacionados à visitação,</i>
29	<i>a professora organizou as mesas em círculo e levou um brinde para o prefeito, como forma de</i>
30	<i>agradecimento pela visita que estava realizando na turma naquele dia.</i>
31	P: <i>Olá! Hoje temos a honra de receber o representante da administração pública do nosso</i>
32	<i>município e, por este motivo, vamos dar início ao estudo deste outro modelo de gestão. Seja bem-</i>
33	<i>vindo prefeito e lhe passo a palavra para que você nos conte um pouco deste trabalho que realiza.</i>
34	<i>No final da fala do prefeito, os alunos podem fazer perguntas para ele.</i>
35	Prefeito: <i>Como forma de retribuir a visita de vocês realizada na semana passada, hoje eu vim até</i>
36	<i>aqui para falar um pouco da minha experiência como gestor público, já que é um dos conceitos que</i>
37	<i>vocês estão trabalhando nesta disciplina.</i>
38	<i>Durante a fala do prefeito, a professora combinou com os alunos que um serviria o café e outro a</i>
39	<i>água.</i>
40	<i>Ao final da apresentação do prefeito e depois das perguntas dos alunos,</i>
41	P: <i>convido o aluno C para fazer a entrega de uma lembrança ao prefeito como forma de</i>
42	<i>agradecimento pela sua presença em nossa aula. Ficamos felizes pela participação do representante</i>
43	<i>da administração pública em nossa aula</i>

44	<i>Após a entrega da lembrança, agradecimento do prefeito e despedida ao visitante, a professora</i>
45	<i>continua mediando a discussão.</i>
46	<i>P: e aí <u>peessoal</u>, agora eu quero ouvir a opinião de <u>vocês</u> sobre a nossa aula.</i>
47	<i>Aluno B: é muito bom aprendermos as coisas quando verificamos como elas realmente acontecem.</i>
48	<i>Aluno A: concordo com o colega B, porque vamos lembrar sempre desta visita que fizemos e, assim,</i>
49	<i>parece que o entendimento de administração pública fica mais fácil.</i>
50	<i>P: e afinal, então, o que é administração pública? Podem buscar na internet, responder pela</i>
51	<i>experiência da visita e até mesmo por meio de experiências pessoais de <u>vocês</u>.</i>
52	<i>Aluno D: vou concorrer a vereador nas próximas eleições e por isso estou me preparando para a</i>
53	<i>administração pública que para mim é..... Por isso essas aulas estão sendo muito favoráveis para o</i>
54	<i>meu aprendizado.</i>
55	<i>Aluno A: acho que o <u>colega D</u> já está fazendo a sua campanha.</i>
56	<i>P: <u>peessoal</u>, independente de campanha, partido, enfim, política a parte, eu gostaria que vocês</i>
57	<i>reconhecessem nos relatos <u>dos colegas</u> a relação com o conceito que estamos trabalhando. <u>Quem</u></i>
58	<i><u>mais</u> vai falar sobre administração pública?</i>
59	<i>Aluno C: no site do governo do estado, o conceito de administração pública está apresentado como</i>
60	<i>sendo.....</i>
61	<i>Aluno D: no material que recebemos na vista da semana, um funcionário da prefeitura fala da</i>
62	<i>gestão pública dizendo que....</i>
63	<i>Aluno E: como morador desta cidade, eu penso que administração pública é....</i>
64	<i>Aluno A: no material complementar que a professora sugeriu no início do semestre, o autor....</i>
65	<i>apresenta gestão pública como sendo.....</i>
66	<i>Enquanto os alunos falavam, a professora ia colocando as informações no quadro.</i>
67	<i>P: muito bem <u>peessoal</u>. Gostei muito da participação de <u>vocês</u>. Vejam quantas definições nós</i>
68	<i>identificamos. Gostaria de saber se este conceito ainda não está bem claro para <u>alguém</u> e se</i>
69	<i>precisamos falar mais sobre ele.</i>
70	<i>P: pelo silêncio parece que todos entenderam, então tenho uma proposta de trabalho. Vamos</i>
71	<i>transformar esta sala de aula num palanque eleitoral? E <u>todos</u> terão dois minutos (tempo mais ou</i>
72	<i>menos liberados para os candidatos na TV) para apresentarem suas propostas para a administração</i>
73	<i>pública do município, como se fossem os candidatos a prefeito ou vereador. <u>Vocês topam?</u></i>
74	<i>Mediante a aceitação da atividade por parte dos alunos, a professora organizou um local especial</i>
75	<i>para os discursos, detalhou a realização da atividade, explicando inclusive que os próprios alunos</i>
76	<i>serão os eleitores, não podendo o voto ser dado para si próprio.</i>
77	<i>P: antes de iniciarmos a nossa propaganda eleitoral, comunico que o <u>candidato eleito</u> ao final da</i>
78	<i>aula receberá uma incumbência dos <u>colegas</u>, como a primeira função a ser realizada como gestor</i>
79	<i>público.</i>
80	<i>Após a apresentação de cada aluno, realização da eleição, apuração dos votos e divulgação do</i>
81	<i>candidato eleito, é feita uma breve comemoração, com pausa para um cafezinho. Ao finalizar a</i>
82	<i>aula, a professora comunica:</i>
83	<i>P: conforme foi acordado, eu nomeio o <u>aluno C</u> como <u>gestor público</u>, empossado nesta data como</i>
84	<i><u>prefeito</u> da turma Y. De imediato terá que auxiliar numa necessidade dos seus <u>eleitores</u>. Na próxima</i>
85	<i>aula, vamos falar sobre gestão empresarial e para isso, a comunidade desta sala de aula, pede a</i>
86	<i>ajuda do <u>candidato eleito</u> para identificar e convidar para estar presente aqui na semana que vem</i>
87	<i>um empresário da cidade que possa nos falar sobre a sua trajetória como gestor empresarial.</i>

88	<i>Aluno eleito: Farei tudo o que puder para trazer para a nossa aula um gestor empresarial que possa</i>
89	<i>nos ajudar a entender da melhor forma possível este conceito de gestão.</i>
90	<i>O aluno gestor público eleito concorda e todos se despedem motivados para a realização da</i>
91	<i>próxima aula, inclusive alguns alunos se oferecem para ajudar na tarefa proposta pela professora.</i>

Fonte: Texto elaborado pela autora desta dissertação

Na sequência, as interpretações e reflexões do Enunciado 2, pela função enunciativa *alocutiva*, representada na tabela 4, que segue abaixo.

Tabela 4 – Ocorrências da função enunciativa de *alocução* no Enunciado 2

Função Enunciativa	Categorias Modais	Número de ocorrências da categoria modal no texto e identificação da linha do texto onde pode ser localizada
Modalidade Alocutiva	Interpelação	35 ocorrências (as interpelações estão sublinhadas no texto)
	Injunção	3 ocorrências Linhas: 16 e 17; 46 e 71 à 73;
	Autorização	3 ocorrências Linhas: 20; 33 e 34; 50 e 51
	Aviso	1 ocorrência Linhas: 77 à 79
	Julgamento	3 ocorrências Linha: 14; 55; 67
	Sugestão	2 ocorrências Linhas: 14 e 15; 22 à 24,
	Proposta	5 ocorrências Linhas: 1 e 2; 12 e 13; 41 e 42; 70 e 71; 84 à 87
	Interrogação	9 ocorrências Linhas: 3; 5; 11; 24; 50; 58; 68; 71; 73.
	Petição	Nenhuma ocorrência

Fonte: Dados desta pesquisa (2012)

Ao observar a modalidade *alocutiva* no Enunciado 2, e comparando com o Enunciado 1, nota-se que, no segundo, o número de “interpelações” foi bem maior. Os participantes da situação enunciativa significavam sua presença, reconhecendo-se como alvo do apelo que o identificava.

Quanto às “injunções”, elas aparecem com um número a menos do que no Enunciado 1, isso porque, no segundo, as atividades a serem realizadas são mais negociadas e planejadas em conjunto. Mesmo que essa categoria modal signifique risco de sanção – pela não realização da

ação –, no segundo enunciado ela é apresentada de modo mais polido, parecendo que isso causa o engajamento dos alunos para a execução das ações.

Notam-se também três ocorrências de “autorização”, representando momentos em que a professora concede: o direito da palavra ao prefeito; o registro fotográfico da visita; e a busca de informações sobre o assunto estudado na internet e em outras possibilidades de acesso ao assunto.

Na ocorrência relacionada à categoria modal de “aviso”, observa-se que o professor avisa que vai passar uma incumbência ao candidato eleito, prevenindo-o da intenção de contar com a sua ajuda para a realização de uma ação. Essa situação, promovida na sala de aula, ao envolver o aluno na situação de identificar alguém para falar sobre gestão empresarial, instaura um desafio que desestabiliza e mobiliza as estruturas cognitivas do aluno. Isso pode, inclusive, ser considerado como uma tentativa de aproximar a situação de aprendizagem à realidade, tornando o que se aprende significativo e interiorizado. Eis então, uma das propostas para o uso das funções enunciativas: fazer com que conceitos científicos passem a ter sentido na vida dos estudantes.

Ao contrário do Enunciado 1, que não tinha nenhuma ocorrência de “julgamento”, aqui surgem três, sendo dois julgamentos de aprovação pelo comportamento dos alunos e um de desaprovação pelo enunciado proferido por um colega o qual entendeu que o outro estava querendo se promover politicamente.

No enunciado 2, duas “sugestões” partem da professora, sugerindo que a participação no *Blog* aumente e, também, que os alunos – sem acesso a internet em casa – utilizem os computadores dos laboratórios da Universidade.

Por se tratar de uma aula em que se observa uma preocupação com a participação dos alunos, o número de “propostas” apresentadas é maior do que no Enunciado 1, e essas “propostas” oferecem possibilidades de ação em conjunto, pois, mesmo que o locutor faça a “proposta”, no caso da professora, ela depende de uma aceitação por parte dos alunos, seus interlocutores, e vice versa; pois os alunos também podem, nessa situação de aula, apresentar “propostas” que dependam da aceitação da professora para que sejam realizadas. Uma constatação – em relação às “propostas”, e que vale ser mencionada – está relacionada à falta de mais “propostas” vindas dos alunos, o que parece ser importante para o envolvimento e motivação da turma. Por meio das “propostas”, inclusive de atividades, a professora tem a possibilidade de verificar se ocorre em seus alunos uma das etapas do processo de formação de

conceitos científicos, isto é, a passagem do abstrato para o concreto, em que o sujeito precisa generalizar e aplicar, colocar em ação, mostrando que houve aprendizagem.

No Enunciado 2, o número de “interrogações” também sobressai em relação ao Enunciado 1, pois elas são apresentadas, muitas vezes, pela professora, e isso remete à interpretação de que há uma participação maior dos alunos na situação enunciativa. As perguntas permitem ao aluno dizer o que sabe e manifestar a sua ignorância. Nesse sentido, o ato de perguntar e as respostas que são elaboradas podem mostrar o valor das palavras, indo ao encontro do que diz Vygotsky (2008, p.101), conforme já mencionado no primeiro capítulo: “a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros”.

Assim como no Enunciado 1, nenhuma ocorrência de “petição” é observada, pois nem a professora e nem os alunos sentem-se impotentes numa situação desfavorável, precisando do interlocutor para agir e melhorar a situação.

Pelas categorias modais *alocutivas*, analisadas no Enunciado 2, observa-se que o professor de Ensino Superior, seguindo os pressupostos de Perraudau (2009), tem a possibilidade de não apenas expor o aluno a um modelo explicativo melhor, mas também de fazê-lo ver que o modelo apresentado em aula é melhor porque tem conteúdo empírico excedente em relação aos conceitos espontâneos.

Na Tabela 5, abaixo, as análises e interpretações da função enunciativa *elocutiva*.

Tabela 5 – Ocorrências da função enunciativa de *elocução* no Enunciado 2

Função Enunciativa	Categorias Modais	Número de ocorrências da categoria modal no texto e identificação da linha do texto onde pode ser localizada
Modalidade Elocutiva	Constatação	7 ocorrências Linhas: 4; 13 e 14; 19; 31; 53 e 54; 67 e 68; 70
	Saber/Ignorância	2 ocorrências de saber Linhas: 6 à 8; 37
	Opinião	3 ocorrências Linhas: 8 e 9; 47 à 49; 63
	Apreciação	4 ocorrências Linhas: 10 à 12; 31; 42; 67
	Obrigaçã	Nenhuma ocorrência
	Possibilidade	1 ocorrência Linhas: 88 e 89
	Querer	6 ocorrências Linhas: 15; 17; 46; 56 e 57; 68 e 69; 85 e 86
	Promessa	Nenhuma ocorrência

Função Enunciativa	Categorias Modais	Número de ocorrências da categoria modal no texto e identificação da linha do texto onde pode ser localizada
Modalidade Elocutiva	Aceitação/Recusa	5 ocorrências de aceitação Linhas: 12; 26; 38 e 39; 74; 90 1 ocorrência de recusa Linhas: 56 e 57
	Concordância/Discordância	1 ocorrência de concordância Linha: 48
	Declaração	1 ocorrência Linhas: 52
	Proclamação	1 ocorrência Linha: 83

Fonte: Dados desta pesquisa (2012).

Para as análises do Enunciado 2, buscando as relações com a modalidade *elocutiva*, por meio das categorias modais, observou-se que pouco implica o interlocutor naquilo que é dito. É válido lembrar que, na elocução, o locutor situa sua proposição em relação a si mesmo no ato de enunciação. Ele revela a sua posição quanto ao que ele diz.

A categoria modal da “constatação” foi notada em sete momentos do texto, quando a professora e os alunos manifestavam alguma observação, de modo objetivo, sem qualquer avaliação do fato.

Duas ocorrências de “saber” foram detectadas. Quando o aluno B manifesta o que compreendeu sobre administração popular e quando o prefeito fala sobre administração pública, demonstrando o seu saber sobre o assunto. Cabe salientar que em nenhum momento a professora explicou para os alunos o que é administração pública. O comportamento da professora manifestou interesse em construir junto com os alunos os conceitos estudados, de modo que eles fossem significativos para os alunos.

Observa-se, que as *funções do modo enunciativo* de Charaudeau apresentam-se, então, como possibilidades para o professor de Ensino Superior mediar os momentos de definições e comentários sobre os conceitos científicos a serem formados.

A categoria modal “opinião” difere no número de ocorrências entre o Enunciado 1 e o Enunciado 2. Enquanto no primeiro há uma (1) ocorrência, no segundo aparecem três. A professora busca conhecer a opinião dos alunos que se manifestam prontamente, o que é necessário, pois reflete, dentre outras coisas, o contexto social em que vivem.

Nesse sentido, Vygotski (2008) observa que não se podem ignorar aspectos particulares da existência social, pois estes se refletem na cognição humana, que é construída num processo complexo e evolutivo, e que depende, principalmente, da interação social e do intercâmbio de significados que permeiam todos os momentos da formação de conceitos científicos.

A “apreciação” também é uma categoria modal que difere no número de ocorrências entre os Enunciados analisados: uma (1) no primeiro e quatro no segundo. As passagens do texto que denotam a categoria de “apreciação” revelam os sentimentos do locutor. Cabe salientar que as opiniões dos alunos sobre as aulas (linhas 47, 48, 49) revestem-se de características da modalidade de “apreciação”. É importante observar, ainda, o modo como a professora refere-se à participação dos alunos na aula. No primeiro Enunciado, ela agradece a participação de todos, o que parece ser algo mais frio, sem muito reconhecimento e mais por obrigação. Porém, no segundo, ela diz que gostou muito da participação dos alunos, e esse gostar vem carregado de sentimento e elogios, o que pode ser percebido pela situação enunciativa, que parece ser mais organizada do que no primeiro enunciado.

Embora não haja nenhuma ocorrência de “obrigação”, foi encontrada uma da categoria modal de “possibilidade”, quando o aluno eleito a prefeito manifesta-se dizendo que vai fazer o que puder para trazer para a próxima aula um ótimo representante da administração empresarial. Pela categoria modal de “possibilidade”, o locutor demonstra ter capacidade para realizar uma ação, o que pode ser posto em questão por alguns colegas.

Em seis ocasiões a categoria modal de “querer” foi identificada, e, em todas elas, proferida pela professora, embora na última ocorrência ela mencione estar falando em nome da turma. Assim como no caso das “propostas”, aqui também poderia haver mais participação dos alunos como agentes do “querer”, pois parece que essa ação (querer) torna a aula mais dinâmica. O “querer” expressado pela professora também é fundamental, porque – fazendo referência à questão do conflito cognitivo proposto por Pozo (1998) – a professora ao demonstrar seu desejo de os alunos participarem no Blog, e até mesmo quando delega a responsabilidade a um aluno de levar um convidado na próxima aula, ela coloca os alunos em situações conflituvas, estabelecendo desafios a serem vencidos. O importante é desestabilizar os alunos numa determinada situação, movimentando suas crenças, para que avancem nas etapas de formação de conceitos científicos, conforme apresentado na Figura 1 do primeiro capítulo (identificação, comparação,

categorização, simbolização, sintetização, generalização, abstração, ação, interiorização e tomada de consciência).

Quanto à categoria modal “promessa”, assim, como no Enunciado 1, nenhuma ocorrência foi identificada.

No que se refere à modalidade “aceitação”, foram observadas cinco ocorrências como respostas favoráveis a *propostas, sugestões e pedidos*: aceitação por parte dos alunos para participarem no blog; do prefeito para participar da aula; dos alunos para servirem água e café e para a atividade da campanha eleitoral; e aceitação do candidato eleito para encontrar um representante da gestão empresarial que possa participar da aula.

Uma (1) ocorrência de “recusa” pode ser mencionada, quando a professora manifesta-se sobre o que disse o aluno A em relação ao colega que declarou ser candidato. Ela recusa a provocação do aluno A e tenta dar andamento às reflexões em sala de aula.

Enquanto nenhuma ocorrência de “discordância” foi observada no Enunciado 2, uma (1) de “concordância” pode ser mencionada, quando o aluno A concorda com o que disse o aluno B na linha 48.

Em consonância com o Enunciado 1, foi identificada uma (1) ocorrência de “declaração”, quando o aluno declara que será candidato a vereador; e, também, uma ocorrência de “proclamação”, quando a professora proclama o aluno eleito a prefeito da turma Y e, assim, com sua fala, simbolicamente, realiza um ato de posse. Nessa ‘proclamação’, observa-se a pragmática que qualifica o ato performativo, que segundo Benveniste (1995, p. 301), “não tem realidade a não ser quando autenticado como ato.” Sendo assim, o enunciado performativo “Não tem valor de descrição, nem de prescrição, mas, ainda uma vez, de cumprimento.” (Benveniste, 1995, p. 302)

Na sequência, Tabela 6, as reflexões sobre a função enunciativa *delocutiva*.

Tabela 6 – Ocorrências da função enunciativa de *delocução* no enunciado 2

Função Enunciativa	Categorias Modais	Número de ocorrências da categoria modal no texto e identificação da linha do texto onde pode ser localizada
Modalidade Delocutiva	Asserção	Nenhuma ocorrência
	Discurso relatado	3 ocorrências Linhas: 59 à 62; 64 e 65

Fonte: Dados da pesquisa (2012)

A modalidade *delocutiva* pode ser analisada tomando como pressuposto o que diz Benveniste (1995, p. 254) ao se referir à terceira pessoa, que “tem por característica e função constantes representar, sob a relação da própria forma, uma invariante não pessoal, e nada mais do que isso.” Nesta função enunciativa, locutor e interlocutor estão ausentes, como se estivessem desligados da locução.

No Enunciado 2, foram constatadas três ocorrências de “discurso relatado” e nenhuma de “asserção”. Embora, muitas vezes, pareça que o uso da *delocução* não seja muito relevante para a formação de conceito científico, a enunciação *delocutiva* destaca-se por colocar em evidência a proximidade dessa situação de comunicação com o domínio informativo.

A *delocução*, de Charaudeau, também permite fazer relação com o que diz Benveniste ao falar da terceira pessoa, pois, no livro *Problema de Linguística Geral I*, Benveniste enfatiza que a “terceira pessoa” não é uma “pessoa”, mas a forma verbal que tem por função exprimir a “não-pessoa”.

Após a verificação das categorias modais das três funções enunciativas de Charaudeau (*alocução*, *elocução* e *delocução*), em cada um dos enunciados apresentados, segue, na Tabela 7, um comparativo do número de ocorrências identificadas nos Enunciados analisados.

Tabela 7 – Comparativo do número de ocorrências identificadas nos Enunciados analisados

	Categoria modal	Enunciado 1	Enunciado 2
Função <i>Alocutiva</i>	Interpelação	16	35
	Injunção	4	3
	Autorização	2	3
	Aviso	1	1
	Julgamento	-	3
	Sugestão	1	2
	Proposta	1	5
	Interrogação	5	9
	Petição	-	-
	Função <i>Elocutiva</i>	Constatação	2
Saber/Ignorância		2	2
Opinião		1	3
Apreciação		1	4
Obrigação		-	-
Possibilidade		-	1
Querer		3	6
Promessa		-	-

	Categoria modal	Enunciado 1	Enunciado 2
Função Elocutiva	Aceitação/Recusa	4 recusas	5 aceitações 1 recusa
	Concordância/Discordância	1 concordância	1 concordância
	Declaração	1	1
	Proclamação	-	1
Função Delocutiva	Asserção	-	-
	Discurso relatado	3	3

Fonte: Dados da pesquisa (2012)

De imediato, ao comparar os Enunciados em análise, fica evidente que um dos pontos tratado nesta pesquisa, é abordado de modo diferenciado de uma simulação para outra. Refere-se à organização da *situação enunciativa*. Observa-se que, no Enunciado 2, a professora planeja a sua aula – além de se preocupar até mesmo com a disposição das mesas na sala de aula – com alternativas que promovam a participação dos alunos (perguntas, injunções e interpelações), a confraternização e a transformação do espaço, de escolar a político. São detalhes que tornam a situação de ensino e de aprendizagem diferenciada em relação ao Enunciado 1. Além disso, no Enunciado 2, verifica-se que o sujeito que enuncia, nesse caso, a professora que é vista como locutor, tem uma melhor organização do projeto discursivo a ser encaminhado, adequando o que diz em relação ao que pretende ouvir como resposta dos alunos, nesse caso, os interlocutores.

Desde a “interpelação” até a categoria modal de “proposta”, na função *alocutiva*, de acordo com Charaudeau, existe uma relação de força entre locutor e interlocutor; nesse sentido, as sete categorias anteriores representam um grau mais elevado de força do locutor sobre o interlocutor, conforme pode ser observado na Figura 2 do segundo capítulo.

Inserida na função enunciativa da *alocução*, tem-se ainda a “interrogação” e a “petição”, que revelam uma relação de pedido entre locutor e interlocutor, só que, dessa vez, com um grau de força maior na figura do interlocutor, que terá o poder de decisão sobre a realização ou não da “petição” e da “interrogação”.

No Enunciado 2, o locutor, nesse caso identificado na figura da professora, destaca-se como mediador das situações enunciativas, colocando o interlocutor mais em evidência do que no Enunciado 1, embora, conforme já mencionado anteriormente, verifique-se que o interlocutor pudesse ter ainda mais força nessa relação. Nesse sentido, pode-se dizer que em todas as categorias modais da *alocução*, como o próprio Charaudeau (2010) observa, o locutor age sobre o

interlocutor, de modo que o comportamento deste é instaurado pelo ato de linguagem daquele que, ao mesmo tempo em que enuncia, solicita uma resposta e/ou reação de quem lhe escuta.

Cabe destacar que o professor de Ensino Superior ao trabalhar em prol da formação de conceitos científicos, poderá mediar uma transformação gradual dos conceitos espontâneos dos estudantes (compreendidos como aqueles formados de modo inconsciente, naturalmente, desde a infância), promovendo sua organização em sistemas, a formação de conceitos científicos, e, conseqüentemente, a ascensão do aluno para níveis mais elevados de desenvolvimento.

Outra característica importante das categorias modais da alocação refere-se à possibilidade de o docente propiciar ao discente a verbalização de suas ações, fazendo com que este compreenda o que gerou o sucesso ou o fracasso na realização de uma atividade, fortalecendo, dessa forma, seu processo de aprendizagem.

Ao comparar as categorias modais *elocutivas*, presente nos dois Enunciados, observa-se que na “constatação”, no “saber” e na “ignorância”, podem ser evidenciados os modos de saber dos alunos e até do professor, conforme proposta de Charaudeau (2010), Figura 2.

Pela “opinião” e “apreciação” pode ocorrer a avaliação. Trata-se de duas categorias que aparecem de modo mais contundente no Enunciado 2, tanto por parte do professor, como do aluno. Nesse sentido, a figura de locutor, no Enunciado, 1 está mais centrada no professor, enquanto que, no Enunciado 2, já se configura um ensaio para uma participação maior do aluno como locutor. O ideal, em consonância com as teorias estudadas, seria uma ampla participação, tanto do professor quanto do aluno, tendo os papéis de locutor e interlocutor num contínuo ir e vir de personagens que constroem a *situação enunciativa* da sala de aula.

Quanto às categorias de “possibilidade” e de “querer”, verifica-se que elas têm uma especificação muito importante, pois, na Figura 2, Charaudeau (2010) as coloca como motivadoras, revelando-se, por isso, como bons recursos ao professor, para promover a formação de conceitos científicos. Ambas as categorias aparecem, também, de modo mais acentuado no Enunciado 2.

Por sua vez, as categorias de “promessa”, “aceitação/recusa”, “acordo/desacordo” e “declaração” são apresentadas por Charaudeau (2010), Figura 2, como especificações enunciativas de engajamento. Essas últimas categorias, do modo como aparecem nos dois Enunciados, podem revelar o envolvimento da professora e dos alunos na *situação enunciativa* de

ensino e aprendizagem. Já a “proclamação” implica em decisão e ocorre apenas no Enunciado 2, conforme já mencionado, com a realização da posse do prefeito.

Cabe observar que, nas análises realizadas, a mesma frase pode ter sido alvo de ocorrência de mais de uma categoria modal, como nas linhas 84, 85, 86, 87 do Enunciado 2, que revelam características das categorias de “proposta”, da função *alocutiva*, e de “querer”, da função *elocutiva*. Fica registrada, dessa forma, uma evidência de que as funções enunciativas não trabalham sozinhas para a organização da *situação enunciativa*, mas se complementam de modo que possam cumprir as funções para as quais se apresentam, colocando ora o locutor em evidência, ora o interlocutor, ou, ainda, a ambos.

Em relação às categorias modais da função *delocutiva*, nenhum dos Enunciados apresentou evidências de “asserção”, a qual, de acordo com Charaudeau (2010), representa como o mundo impõe-se, mas houve ocorrências de discursos relatados, enfatizados por Charaudeau (2010), como sendo a retomada de discurso de outro, para apresentar o que ou como o outro diz (Figura 2).

Ao considerar a *alocução*, a *elocução* e a *delocução* como caminhos para chamar a atenção para os fatos, abstraindo determinadas características, sintetizando-as, simbolizando-as e generalizando-as, notam-se – nesse processo de identificar, abstrair, sintetizar, simbolizar e generalizar – as etapas da formação de conceitos científicos que, segundo Vygotsky (2008), são formas de categorização e generalização avançadas.

As funções enunciativas podem ser utilizadas pelo docente do Ensino Superior, foco desta pesquisa, como recursos para motivar, estimular o pensamento, movimentando interesses, emoções e necessidades dos alunos em relação aos conteúdos que serão trabalhados para a formação de conceitos científicos. Nesse sentido, no Enunciado 2, a professora oferece mais possibilidades para o aluno incorporar o conhecimento nas suas operações cotidianas, se comparado ao Enunciado 1, cujo atributo predominante é a restrição de reversibilidade das posições enunciativas. Essa propriedade do Enunciado 1 dificulta aos alunos trazerem as suas experiências de vida (neste estudo, seus conceitos espontâneos formados) para o espaço da sala de aula.

Constata-se, portanto, que no Enunciado 1, a professora dá pouca ou nenhuma importância ao conhecimento prévio do aluno, desenvolvendo um ensino mais voltado à transmissão de informações, destituídas de significado, não considerando, portanto, os conceitos

espontâneos dos estudantes para estabelecerem relações com os conceitos científicos a serem formados.

Ao analisar os enunciados propostos, com base no referencial teórico desenvolvido no primeiro capítulo, vêm à tona os pontos de vista de Charaudeau e de Benveniste em relação à enunciação. Enquanto Charaudeau (2010) estabelece certo limite para o uso das funções enunciativas – como a *alocutiva*, que solicita o posicionamento do alocutado; a *elocutiva*, na qual somente o alocutor demonstra o seu ponto de vista, sem chamar o alocutado para o discurso; e a *delocução*, que se caracteriza pela inexistência de um e de outro – Benveniste (1989, p. 84) defende, ao falar do enunciador, que “[...] 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 alocução, ela postula um alocutário”.

Pode-se dizer que as considerações de Benveniste têm sentido, pois o ser humano ao fazer parte de uma situação enunciativa, sendo implicado ou não pelo locutor, vai estar presente, isto é, postulado como alocutário. Mesmo que não seja chamado para o discurso, o sujeito que integra a situação enunciativa pode manifestar-se, ainda que essa manifestação seja uma resposta interna.

Por outro lado, é importante destacar (e é, por isso, que esta pesquisa deteve-se nas funções enunciativas) que a divisão proposta por Charaudeau (2010) permite uma organização do discurso do professor, principalmente quando este se preocupa com a formação de conceitos científicos. Nesse sentido, conhecendo as funções enunciativas, o professor poderá ter mais chances de organizar a *situação enunciativa*, sabendo os momentos mais apropriados para chamar os estudantes para o discurso e, ainda, da perspectiva que ele deseja observar a participação dos alunos (respondendo uma interrogação, manifestando uma avaliação, um saber, generalizando, identificando, agindo). Observando as especificidades de cada categoria modal, o docente poderá planejar a sua ação e aprimorar a formação de conceitos científicos por meio da organização da situação enunciativa de sala de aula.

Outra relação que pode ser estabelecida, entre Benveniste e Charaudeau, diz respeito às *categorias modais* de Charaudeau (2010) - explicitadas no início do segundo capítulo - e ao *aparelho de funções* proposto por Benveniste (1989) no capítulo identificado como *o aparelho formal da enunciação*, o qual propõe que o enunciador disponha desse aparelho para influenciar de algum modo o alocutário por meio da *interrogação*, tida como uma enunciação construída para suscitar uma resposta; da *intimação*, que representa ordens e apelos; e da *asserção*, que visa

comunicar as certezas, possibilidades, expectativas, desejos e atitudes do enunciador. Não será analisado detalhadamente, neste estudo, o aparelho de funções proposto por Benveniste, apenas explicitado como forma de justificar a escolha das categorias modais de Charaudeau, por estas serem expostas de modo mais minucioso, com detalhes que permitem estabelecer um paralelo com a teoria de Vygotsky sobre formação de conceitos científicos.

Após examinar as três funções enunciativas em uso nos Enunciados 1 e 2, é possível considerar que a função *alocutiva* seja a que apresenta mais condições de identificar e promover a formação dos conceitos científicos nos alunos, já que permite observar os estudantes fazendo uso desses conceitos, voluntariamente, num comportamento que evidencia sua prontidão para a ação, uma vez que a *alocução* chama o aluno a se manifestar/agir.

Cabe destacar, ainda, outra característica do Enunciado 2, a participação dos estudantes expondo em aula tanto o que compreenderam quanto suas dúvidas. Diante disso, é importante que o professor entenda que o seu discurso tem função estratégica e que, para aplicá-la em aula, torna-se necessário organizar sua fala, levando em conta o que conhece do interlocutor, o saber que há em comum, o espaço que ocupam, os papéis a serem desempenhados e as percepções e expectativas do estudante em relação ao professor.

Outra ressalva a ser feita em relação aos Enunciados 1 e 2 chama a atenção para a necessidade de a *situação enunciativa* a ser organizada estar preparada para imprevistos, não devendo, portanto, ser algo “engessado”, sem movimento, com flexibilidade e articulação entre seus integrantes. O professor deve organizar sua fala de modo a envolver o aluno e a estimular seu interesse pela aula, assim, também aqueles mais resistentes poderão vir a se juntar ao grupo.

Ao finalizar este capítulo, faz-se referência ainda a alguns autores que, de certa forma, também se preocupam com o falar do professor e com a repercussão disso na vida dos estudantes.

Michael Tomasello, em seu livro *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*, refere que “o aperfeiçoamento das habilidades de comunicação lingüística dá a possibilidade de participar de interações discursivas” (2003, p. 12), além de ser “importante para o discurso pedagógico, e meio pelo qual os alunos internalizam as instruções dos adultos e começam a se auto-regular e refletir sobre o seu próprio pensar” (2003, p. 13). As contribuições de Tomasello oportunizam reflexões sobre as consequências que a *locução* pode trazer para a *ação docente*, a qual deve priorizar o interesse dos alunos pela aprendizagem a ser realizada.

Tomasello (2003) também afirma que cada evento discursivo é diferente e, nesse sentido, observa:

para cada situação de uso da linguagem, o falante tem de encontrar um modelo de “assentar” a cena referencial de que está falando naquela cena de atenção conjunta precisa que ele compartilha com o seu interlocutor. Em outras palavras, o falante tem de escolher meios simbólicos de expressão adaptados ao contexto comunicativo específico, incluindo os conhecimentos, as expectativas e a perspectiva de seu interlocutor naquela situação particular. (2003, p. 213-314)

Pelas considerações e citações apresentadas até o momento, observa-se que em ambos os processos, de ensino e de aprendizagem, sobressai o papel do docente que, de certa forma, exerce um ato de poder em sala de aula. Mesmo passando a palavra aos estudantes, para que participem, é ele a autoridade que dirige, orienta, é o mediador dos processos de formação de conceitos científicos, de construção de conhecimentos, de desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes; entretanto, normalmente, o professor carece da organização de uma situação enunciativa, que, segundo este estudo, poderia prever e promover essas aprendizagens; aliás, uma das preocupações desta pesquisa. Nesse sentido, o professor precisa fazer bom uso da influência que exerce, desde sua função de ensinar.

Para levar adiante essa preocupação sobre a organização da situação enunciativa voltada para a formação de conceitos científicos, uma frase de Paulo Freire endossa as reflexões até aqui apresentadas e merece ser citada, expondo assim a preocupação no sentido de que os momentos em sala de aula devem ultrapassar a simples transmissão de conteúdos, como se lê: “Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar bem os conteúdos, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos.” (1996, p. 62).

Por fim, é prudente ressaltar que o docente do Ensino Superior ao utilizar as funções enunciativas de Charaudeau – como recurso pedagógico para a organização da situação enunciativa em sala de aula, com vistas à formação de conceitos científicos – opte pelo uso das categorias modais que possam propiciar experiências de identificação, comparação, categorização, simbolização, sintetização, generalização, abstração, ação, interiorização e tomada de consciência. Essas etapas são mencionadas por Vygotsky (2008) quando da formação dos conceitos científicos.

Portanto, a hipótese desta pesquisa – *o discurso do professor em sala de aula, a participação e considerações dos alunos, bem como o espaço onde a aula acontece, identificados*

neste trabalho como a situação enunciativa, são possíveis de serem organizados e de servirem como recurso pedagógico para a formação de conceitos científicos – foi considerada válida, a partir do momento em que se notaram, nos enunciados simulados, as possibilidades de uso das categorias modais das funções enunciativas de Charaudeau, verificando que a situação enunciativa pode e precisa ser organizada caso o professor de Ensino Superior (alvo deste trabalho) pretenda favorecer a formação de conceitos científicos pelos discentes.

Além disso, outro fator determinante para validar essa hipótese, diz respeito às relações que puderam ser estabelecidas entre a teoria de Charaudeau e a de Vygotsky, pois enquanto eram feitas as análises dos enunciados, identificando as categorias modais em uso, foi possível observar que, dependendo do modo como são usadas, as categorias das funções enunciativas podem favorecer a formação dos conceitos científicos. Fato que também poderá ser acurado no decorrer da apresentação do terceiro capítulo, o qual não pretende sugerir um direcionamento fixo e intransigente para a organização da situação enunciativa.

Portanto, as possibilidades de uso das funções enunciativas apresentadas no próximo capítulo não devem ser encaradas como descrições ou prescrições de uso linguístico, pois, desde a perspectiva deste trabalho, quando se fala em *enunciação*, o aspecto da irrepetibilidade está sempre presente. De modo que, o terceiro capítulo apresenta-se como portas que se abrem para que o professor de Ensino Superior visualize possibilidades de organização da situação enunciativa voltada para a formação dos conceitos científicos, tendo as teorias de Charaudeau, Benveniste e Vygotsky embasando suas práticas docentes.

3 PROPOSIÇÃO PARA A ORGANIZAÇÃO ENUNCIATIVA E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS

Ao iniciar o último capítulo desta pesquisa, ressalta-se que as situações criadas para os enunciados analisados no capítulo anterior serviram para exemplificar a teoria estudada, e, agora, servirão como base para o esboço de algumas proposições que poderão ser testadas em pesquisas futuras.

Com o estudo das funções enunciativas como *recurso pedagógico* para organizar a *situação enunciativa* de ensino voltada para a *formação de conceitos científicos*, observou-se que a fala está muito determinada pela circunstância e pelo lugar que o sujeito conhecedor ocupa nas relações sociais, bem como pelos objetivos existentes nas situações de comunicação. Nesse sentido, o professor de Ensino Superior, alvo deste estudo, deve avaliar tudo o que diz, porque é um dizer que tem repercussões/efeitos na vida de seus alunos.

Pela análise dos enunciados do segundo capítulo, nota-se que a sala de aula é um espaço de interação. Sendo assim, é importante que o professor procure reconhecer a diversidade dos discursos que ali existem. Isso pode ser feito pela organização das situações enunciativas, como uso das categorias modais que representam as funções enunciativas. Portanto, as hipóteses que serão apresentadas no decorrer deste capítulo, estão relacionadas à organização da situação enunciativa pelo uso das funções de Charaudeau, com vistas à formação de conceitos científicos. Fica claro que, para serem validadas, ou não, essas hipóteses ficarão na dependência de experimentação em estudos futuros, que podem, até mesmo, refutar as reflexões que ora se apresentam.

Neste momento, mais uma vez, torna-se necessário retomar os referenciais teóricos trabalhados no primeiro capítulo desta dissertação.

Quando se fala em formação de conceito científico, fica subentendida a teoria de Vygotsky. Esse autor (2008) trabalha com conceitos que estão muito atrelados aos aspectos que envolvem a questão estudada nesta dissertação, como por exemplo, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que frisa a importância da *mediação* nessa fase de desenvolvimento do conhecimento. Vygotsky (2008) preocupa-se também com o papel que a aprendizagem exerce sobre os processos de desenvolvimento intelectual do estudante.

A retomada desse autor remete às suas considerações acerca de pensamento e linguagem, o que provoca a seguinte questão: existe a possibilidade de se chegar ao conhecimento sem a linguagem?

Essa pergunta não será respondida detalhadamente neste estudo, até porque não é pretensão chegar a respostas conclusivas e definitivas, mas pode despertar uma reflexão sobre o destacado papel que é dado à linguagem nesta pesquisa, contribuindo significativamente para a área da educação, no que diz respeito à formação de conceitos científicos.

Ao falar do porquê da escolha de Vygotsky, é inevitável referir também o motivo da escolha de Charaudeau, presente neste trabalho por tratar das funções enunciativas e das categorias modais, considerando, por decorrência, aspectos que mostram a presença dos responsáveis pelo ato de linguagem, suas identidades, seus estatutos e seus papéis.

Nesse sentido, uma espécie de união é proposta entre as teorias dos autores mencionados – Vygotsky e Charaudeau. Mesmo que Charaudeau, em seus estudos e textos, não fale especificamente em conceitos científicos, as funções enunciativas, pelas características que apresentam, são exploradas de modo a apresentar o seu uso como recurso pedagógico para formação desses conceitos, conforme é proposta por Vygotsky.

Quando se justifica a escolha dos autores desta pesquisa, um terceiro nome também é digno de ser mencionado, Emile Benveniste, pois seus estudos também estão embasados na teoria da enunciação, e este estudo mantém ligação direta com a área da semântica, que, por sua vez, está relacionada à compreensão do discurso, tornando-se indispensável para a aprendizagem que prima pela formação de conceitos científicos. O que também pode servir para justificar a presença de Benveniste, neste trabalho, é o fato de, em seu livro *Problemas de linguística geral I*, (1995), ele afirmar que a linguagem não é apenas preenchimento de conteúdo do pensamento, nem instrumento de sua transmissibilidade, mas a própria condição para realização do pensamento. Além disso, a escolha por Benveniste também se justifica, porque pela enunciação é observável a maneira como o sujeito se marca naquilo que diz.

Diante dessas justificativas e, também, por meio das análises apresentadas no segundo capítulo, é importante mencionar que o professor de Ensino Superior, ao considerar as funções enunciativas como possibilidade para organizar a situação enunciativa na perspectiva da formação de conceitos científicos, pode pensar em deslocar o estudante das situações do cotidiano (conceitos espontâneos), para um modo de percepção que envolve uma rede de

significados. Por isso, os conceitos científicos não podem ser percebidos como algo isolado, como elementos estáveis, porque são construções conjuntas e contínuas entre sujeitos que interagem. Daí então a explicação de que a ciência está sempre propensa a reestruturações, por ser um conjunto de conhecimentos que nunca está completo, precisando sempre definir e redefinir os seus conceitos.

Ao falar de formação de conceitos científicos, no decorrer deste estudo, e ao verificar como é importante que se concretize a formação desses conceitos nos alunos, de modo especial naqueles do Ensino Superior, que integram o problema desta pesquisa, surgem alguns questionamentos, como, por exemplo: será que os professores se perguntam sobre o que fica de aprendizado daquilo que enuncia para os seus alunos?

Essa questão serve para mostrar como é necessário o professor fazer uma autoavaliação do discurso proferido em sua prática docente, com vistas a promover uma tomada de consciência, a fim de entenderem que seu modo de falar precisa ser revisitado após a conclusão das aulas, e não ficar como algo acabado e esquecido no tempo.

Dessa forma, para que o ato de enunciar do professor seja um processo consciente das influências que pode causar em relação à aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos, é importante que o professor conheça algumas alternativas para que isso aconteça. Esse assunto será abordado, mais detalhadamente, a partir de agora.

De acordo com os apontamentos feitos até aqui, o uso das funções enunciativas de Charaudeau, por parte do professor, na organização da situação enunciativa, pode estar atrelado à proposta de formação de conceitos científicos de Vygotsky. Para tanto, serão apresentadas duas tabelas, tendo na primeira a figura do professor como locutor e na segunda o(s) estudante(s) como locutor(es), numa tentativa de identificação das categorias modais de Charaudeau mais apropriadas para cada etapa de formação dos conceitos científicos da teoria de Vygotsky. As categorias modais estão de acordo com a proposta de Charaudeau, conforme estão descritas no Quadro 2 do segundo capítulo; e as etapas de formação de conceitos científicos seguem a representação da Figura 1 do primeiro capítulo, conforme elencadas por Vygotsky.

Antes da apresentação das tabelas, mais uma observação faz-se necessária: embora cada categoria modal seja identificada para determinadas etapas da formação de conceitos científicos, isso não significa que somente aquele uso identificado na tabela seja promissor para a formação de conceitos. O que está apresentado no Quadro 8, a seguir, trata-se apenas de uma hipótese

Categorias modais	Etapas para formação de conceitos científicos – Vygotsky									
	Conceitos espontâneos	Identificar	Comparar	Categorizar	Simbolizar	Sintetizar	Generalizar	Abstrair	Agir	Conscientizar
Apreciação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Obrigação										
Possibilidade										
Querer	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Promessa										
Aceitação / Recusa		X	X	X	X	X	X	X	X	
Concordância / Discordância	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Declaração	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Proclamação									X	
Asserção		X	X	X	X	X	X	X	X	
Discurso relatado		X	X	X	X	X	X	X	X	

Fonte: Proposição apresentada pela autora desta dissertação (2012)

Ao observar o quadro anterior, que pode ser visto como proposição de ação para o professor organizar a situação enunciativa que prioriza a formação de conceitos científicos, verifica-se que a função *alocutiva* está muito presente nas etapas de formação de conceitos científicos. Se as categorias modais da alocação forem observadas, tendo o professor como locutor, praticamente todas elas podem ser importantes para as etapas da formação de conceitos científicos. Faz-se objeção apenas às categorias de “aviso” e “sugestão” para identificação dos conceitos espontâneos dos alunos, por não serem tão significativos para conhecer o que os alunos já sabem sobre determinados assuntos. Merece destaque, para o professor enquanto locutor, a categoria da “interrogação”, que pode ser utilizada para verificar a aprendizagem ou ainda problematizar.

Em relação às categorias da função *elocutiva*, percebe-se que o “saber / ignorância”, “opinião”, “apreciação”, “querer”, “concordância/discordância” e “declaração” parecem ser

importantes em todas as etapas apresentadas por Vygotsky. Essa importância estabelece-se pelas características, já mencionadas no segundo capítulo, de cada uma das categorias modais. A categoria de “constatação” está relacionada apenas com a etapa de “identificação”, por ser uma categoria em que o locutor reconhece o fato e limita-se a observá-lo e, por isso, não tem muito a contribuir com as outras etapas. As categorias de “obrigação”, “possibilidade” e “promessa” não foram relacionadas com as etapas de formação de conceitos científicos, porque, na “obrigação”, o locutor apresenta com seu enunciado uma ação a fazer, cuja realização depende apenas dele; na “possibilidade”, o locutor também apresenta uma ação que depende dele e diz que tem aptidão para realizar a ação, sendo que a sua capacidade é colocada em questão; e, na “promessa”, o locutor compromete-se a realizar algo que é objeto de dúvida. Sendo assim, essas três categorias parecem não favorecer a formação dos conceitos, mostrando que nem todas podem contribuir para a construção do conhecimento. Por sua vez, as categorias de “aceitação / recusa” não foram relacionadas com a etapa de identificação dos conceitos espontâneos dos alunos, porque suas características não auxiliam no alcance desse objetivo. Por fim, a categoria de “proclamação” foi relacionada apenas com a etapa de agir, por ser uma categoria em que o locutor faz existir um ato por meio da fala.

Sobre as categorias modais da função *delocutiva*, resta dizer que tanto a “asserção” quanto o “discurso relatado” podem auxiliar o professor em todas as etapas da formação de conceitos científicos, com exceção da etapa de identificação dos conceitos espontâneos, pois aqui o interlocutor, que neste caso é o aluno, não tem espaço no discurso para se manifestar. Embora essa função enunciativa represente a ausência do locutor e do interlocutor, ela pode trazer, por meio de alusão/evocação, discursos que contribuam para as etapas propostas por Vygotsky.

Embora esta dissertação tenha como foco o uso das funções enunciativas por parte do professor, como recurso pedagógico para potencializar a aprendizagem de conceitos científicos, segue na tabela abaixo, uma possibilidade de verificar esse objetivo, na perspectiva do aluno como sendo o locutor numa situação enunciativa, pois, afinal, o discente também é integrante desse contexto de ensino e aprendizagem aqui proposto, onde os papéis de locutor e interlocutor são passíveis de mudanças e podem sofrer alterações no decorrer de uma situação enunciativa. Isso quer dizer que assim como o aluno está numa situação de interlocutor, também pode, em determinados momentos, ocupar a posição de locutor, o que, por sinal, pode ser muito relevante, de acordo com a abordagem teórica que integra esta pesquisa.

Tabela 9 – Representação do(s) estudante(s) como locutor(es).
 Legenda: Verde – Função *Alocutiva*; Azul – Função *Elocutiva*; Lilás – Função *Delocutiva*

Categorias modais	Etapas para formação de conceitos científicos - Vygotsky									
	Conceitos espontâneos	Identificar	Comparar	Categorizar	Simbolizar	Sintetizar	Generalizar	Abstrair	Agir	Consciência
Interpelação		X	X	X	X	X	X	X	X	
Injunção										
Autorização										
Aviso										
Julgamento			X			X	X	X	X	
Sugestão										
Proposta		X	X	X	X	X	X	X	X	
Interrogação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Petição		X	X	X	X	X	X	X	X	
Constatação		X	X	X	X	X	X	X	X	
Saber / Ignorância	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Opinião	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Apreciação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Obrigação										
Possibilidade										
Querer	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Promessa										
Aceitação / Recusa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Concordância / Discordância	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Declaração	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Proclamação										
Asserção		X	X	X	X	X	X	X	X	
Discurso relatado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Fonte: Proposição apresentada pela autora desta dissertação (2012)

Ao verificar a situação do aluno como locutor, é bom ressaltar que, para ele apresentar-se dessa forma e explorar as categorias modais, o professor precisa criar esta oportunidade. Por isso, fazendo referência ao termo “mediação”, utilizado por Vygotsky, o docente possui a destacada atribuição de ser mediador das situações enunciativas. É válido observar ainda que, quando o aluno apresenta-se como locutor, os usos que faz das categorias modais poderão ser úteis também para o docente verificar se o discente está conseguindo percorrer as etapas de formação de conceitos científicos.

Por meio das observações da tabela, que mostra o aluno como locutor, numa possível utilização das funções enunciativas como potencializadoras da formação de conceitos científicos, verifica-se, nas categorias modais da função *alocutiva*, que a “interpelação”, a “interrogação” são muito relevantes para o aluno enquanto locutor, por serem meios para solicitar informações e explicações. Destaca-se ainda, na *alocução*, que o aluno também pode apresentar “julgamentos”, “propostas” e “petições”, como forma de percorrer as etapas de formação de conceitos científicos assinaladas na tabela com um X e, ainda, como possibilidade de contribuir para a realização de uma aula em que todos tenham espaço para o diálogo, a interação e a participação. É legítimo o reconhecimento de que “julgamentos”, “propostas” e “petições” são categorias difíceis de serem colocadas em prática pelos estudantes, em função da postura que muitos professores apresentam em aula, sendo autoritários, ou ainda se achando detentores de um conhecimento e de um modo de agir inquestionáveis e inflexíveis. Finalizando as observações sobre a função *alocutiva*, observa-se que as categorias de “Injunção”, “Autorização”, “Aviso” e de “Sugestão” não estão relacionadas a nenhuma etapa de formação de conceito, porque, quando o aluno está como locutor, essas categorias, pelas características que possuem, conforme mencionado no segundo capítulo, pouco terão para contribuir com a formação de conceitos científicos.

Em relação às categorias da função *elocutiva*, inicia-se evidenciando a “opinião” e a “apreciação”, pois o aluno enquanto locutor pode fazer uso delas para o desenvolvimento do pensamento crítico e, por isso, elas estão relacionadas com todas as etapas de formação de conceitos, o que também vem ao encontro das concepções de Vygotsky, quando este argumenta que o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza, ou seja, o pensamento se realiza na palavra constituída de significações. Ainda, merecem destaque as categorias “saber/ignorância”, “querer”, “aceitação/recusa”, “concordância/discordância” e “declaração”,

por estarem relacionadas com todas as etapas de Vygotsky e por serem possibilidades de o aluno, enquanto locutor, fazer da linguagem um elemento decisivo na sistematização do conhecimento. A categoria “constatação”, embora seja de mais interesse na etapa da identificação, por ser objetiva e não dar espaço para avaliações, diferentemente do momento anterior quando o professor era locutor; agora, na vez do aluno, ela também pode ter relação com as etapas de formação de conceitos científicos identificadas no quadro. Isso porque, ao constatar, o aluno poderá identificar, comparar, categorizar, além de poder auxiliar a simbolizar, sintetizar, generalizar, e, quem sabe até, ajudar para a abstração e a ação. Por sua vez, as categorias de “obrigação”, “possibilidade”, “promessa” e “proclamação” não foram relacionadas a nenhuma das etapas de Vygotsky, porque suas características não influenciam de modo salutar na formação de conceitos científicos, quando o aluno apresenta-se como locutor na situação enunciativa.

Por fim, as modalidades da função *delocutiva* mostram relação com todas as etapas de formação de conceitos científicos, menos a “asserção”, que não apresenta relação com os conhecimentos espontâneos, pois essa categoria revela a informação como algo imposto, em que o locutor diz “como o mundo existe”.

Ao observar as possibilidades de uso das categorias modais nas etapas de formação de conceitos, conforme apresentadas nos quadros anteriores, é válido observar que embora o foco deste trabalho seja o discurso oral do professor de Ensino Superior, uma vez que ele é o sujeito que organiza a situação enunciativa de ensino, essas possibilidades também foram pensadas visualizando situações em que tanto o professor quanto o aluno poderão assumir o papel de locutor. Trata-se, portanto, de uma via de mão dupla, em que professor e aluno podem se configurar ora como locutor e ora como interlocutor, explorando os usos a serem feitos pelo emprego das categorias modais na construção dos conceitos científicos.

Seria possível, na análise desses quadros, apresentar exemplos do uso das categorias em cada etapa da formação de conceitos científicos, porém, como isso já foi apresentado nos enunciados do segundo capítulo, nesta etapa do trabalho, não são feitas novas demonstrações. Isso se justifica ainda, porque as demonstrações de uso podem ser trabalhadas de modo mais criterioso quando da construção de um instrumento para aplicação das hipóteses que estão sendo levantadas, em futuras investigações sobre o assunto.

Cabe ressaltar mais uma vez que o uso das categorias modais em cada etapa de formação de conceitos científicos vai depender das estratégias a serem adotadas pelo docente quando organizar a situação enunciativa.

Pode-se observar que a etapa relacionada à tomada de consciência ficou destacada em amarelo nos quadros apresentados neste capítulo, pela crença de que ali se encontram as três funções enunciativas, num processo de permanente uso das categorias modais, realizando a reconstituição interna do sujeito, alusivas à interiorização das informações e ao desenvolvimento do indivíduo. Isso remete à compreensão de que a consciência, neste trabalho, está relacionada à compreensão e reconhecimento daquilo que se faz. Dito de outra forma, ao agir conscientemente, o sujeito estará significando o seu fazer, por meio de ações que exigiram deliberação, observação e planejamento. Assim, parece que, nesta etapa, encontra-se o processo de desenvolvimento psicológico geral, em que ocorrem a evolução de conceitos e a mudança de estrutura psicológica que levam à formação de conceitos científicos, ou seja, à compreensão das bases dos estudos científicos, num sistema de concepções científicas. Portanto, o que acontece nesta etapa, identificada como consciência, seria o resultado esperado do uso das categorias modais das funções enunciativas em prol da formação de conceitos científicos.

Num primeiro momento da realização desta pesquisa, parecia que as funções *elocutiva* e *delocutiva* não tinham muito a contribuir com as etapas de formação de conceitos científicos, porque a função *alocutiva* demonstrava maiores possibilidades de interação, participação e envolvimento por parte dos alunos. Porém, no decorrer da pesquisa, verificou-se que mesmo a *elocução* não chamando o interlocutor para o discurso e a *delocução* representando a ausência do locutor e do interlocutor, em determinados momentos também exercem um papel muito importante. Exemplo disso pode ser observado quando o professor apresenta um discurso relatado para explicar algum conteúdo, fazendo referência à *delocução*, ou ainda quando o locutor na figura do professor, ao explicar o programa de uma disciplina, por exemplo, não precisa, necessariamente, implicar o *alocutário*, representado pelo aluno.

Portanto, independente da função enunciativa a ser utilizada, pois isso vai depender do objetivo da situação enunciativa a ser organizada pelo professor, destacam-se algumas considerações apresentadas por Charaudeau (2008), em relação ao papel do locutor e que podem ser observadas pelo docente do Ensino Superior, que tem o objetivo de possibilitar a aprendizagem de conceitos científicos: o locutor precisa saber ocupar o espaço da fala, utilizando

estratégias discursivas para organizar o que vai dizer e de que modo pretende dizer e, ainda, para atender à finalidade que se propõe com o seu dizer.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encaminhar este estudo para as suas considerações finais, é válido salientar que, pelo uso das três funções enunciativas como recurso pedagógico para organizar a situação enunciativa que prima pela formação de conceitos científicos, o professor de Ensino Superior deverá atentar a que, considerando a teoria de Vygotsky (2008), aprendizagem e desenvolvimento não acontecem juntos. É relevante o professor ter em conta esta ressalva para não atropelar os processos da formação de conceitos científicos: primeiro realiza-se a aprendizagem, primando pelas funções lógicas e, depois, o desenvolvimento, com tomadas de consciência e reorganização do sistema psicológico geral.

Além disso, nesse cenário, a organização da situação enunciativa pode gerar tanto acordos como desacordos. Assim, além das características das categorias modais marcadoras das funções enunciativas de Charaudeau, que podem contribuir para a organização da situação enunciativa, a qual potencializa a aprendizagem da formação de conceitos científicos, é prudente considerar também o que Charaudeau (2010) apresenta como componentes de uma situação de comunicação: as *características físicas* (presença física ou não dos envolvidos; quantidade de indivíduos; proximidade e disposição entre eles; recursos utilizados); *características identitárias* (sociais, profissionais, psicológicas e relacionais); e *características contratuais* (comunicação dialogal ou monologal). Verifica-se, assim, a dinamicidade que pode existir numa situação enunciativa, onde nada está definitivamente determinado, e isso leva a crer que aquilo que é enunciado por um poderá não ser exatamente o que o outro interpretará.

Outro fator que pode contribuir para a organização da situação enunciativa, além de inserir o professor nesse contexto, é o exercício de autoavaliação por parte do docente. Para isso, o professor pode fazer uma retomada, lembrando como os conceitos foram trabalhados enquanto era estudante, quais foram formados e que são utilizados em seu cotidiano e, ainda, por que estão formados. Esse exercício pode fazer com que o professor, nesse processo, reconheça-se como educador e como sujeito que aprende e vive, constantemente, em prol do ensino e da aprendizagem.

Pelo que foi possível observar, com base no referencial teórico do primeiro capítulo, nas análises do segundo capítulo e pela proposta mencionada no terceiro, é aconselhável ao professor considerar que, ao manifestar-se pela fala, ele precisa ser capaz de organizar uma *situação enunciativa* baseada no debate e na reflexão, abrindo caminhos para que os alunos sejam questionadores e participativos. O que não significa ter um discurso sobre algo distante, mas sobre algo possível de acontecer, isso a partir do momento em que o professor questiona-se sobre o que faz – o que significa enunciar de um modo e não de outro.

A verificação sobre como realizar a situação enunciativa pode levar o professor a organizar intervenções, por meio das categorias modais, que contribuam para a formação de conceitos científicos, e isso pode levar à reconstrução das práticas pedagógicas. As estratégias de comunicação oral, consciente ou inconscientemente, já existem e são colocadas em prática pelo docente, pois isso é próprio do sujeito comunicante. O que precisa ser feito é a organização da situação enunciativa de Ensino Superior, contribuindo para a formação de conceitos científicos. Parece que, agindo dessa forma, o docente estará promovendo também uma aprendizagem por meio da qual os alunos têm a possibilidade de expressar o seu *eu*, além de ser ainda um modo de aprender solidário e cooperativo, em oposição à ideia de concorrência e trabalho individual.

Pelos limites a serem seguidos numa dissertação, algumas proposições, apresentadas no capítulo três, ficarão para o futuro, para uma nova etapa de pesquisa, ficando o desejo de experimentá-las e de ir adiante com a investigação.

No que se refere ao trabalho realizado, constata-se que duas questões nortearam esta pesquisa: a *linguagem*, pelo poder que representa no contexto de educação, e os *conceitos científicos* no Ensino Superior, pela sua importância para os futuros profissionais. Márcia Maria Cappellano dos Santos (2001) reitera esse valor das bases científicas na vida das pessoas ao afirmar que o fazer científico prepara o aprendiz para lidar não apenas com o que é previsto, mas também para permanentes descobertas, para a observação e análise da realidade, para a hipótese explicativa, para a experimentação, para a interpretação e para o novo, ampliando o capital intelectual do aprendiz cidadão e contribuindo para o desenvolvimento de suas condições emancipatórias.

Outro autor a ser mencionado é Paviani, pois sustenta que o conhecimento científico permite a superação das *crenças* no ensino. Para esse autor,

O ensino que deveria criar uma mentalidade e um comportamento científico torna-se, muitas vezes, um registro de conclusões apresentadas de modo dogmático e definitivo, sufocando, assim, a criatividade, o caráter indagador da pesquisa, e transformando a ciência, graças a ajuda de compêndios mal-elaborados, numa espécie de doutrina. (PAVIANI, 2010, p. 24)

Este estudo, com essa citação de Paviani (pela significativa reflexão que pode proporcionar), tem a pretensão de juntar-se aos esforços daqueles que se preocupam com a aproximação das áreas da linguagem e da educação, principalmente no que diz respeito à formação dos conceitos científicos. Registra-se ainda que, embora esta pesquisa tenha como foco o Ensino Superior – por existir a preocupação com a formação de profissionais que ocuparão o mercado de trabalho –, fica o desejo de que possa também servir para reflexões em todos os níveis de ensino.

Objetiva-se, ainda, que este trabalho, mesmo nas delimitações dos recortes realizados, tenha contribuído para uma educação que, segundo Paviani,

não seja apenas uma aquisição individual de técnicas e de competências especializadas que cada um vende na idade adulta, no mercado de trabalho, mas sim a formação de homens e mulheres autônomas e polivalentes, capazes de se inserir em comunidades dinâmicas e conflituais e, por isso mesmo, democráticas e, porque democráticas, em permanente mutação (2010, p. 47).

Por fim, fazendo uso das palavras desse autor, fica o anseio de que, assim como a educação, os conceitos não sejam vistos como produtos, mas como processos, de modo que seja uma preocupação constante dos professores de Ensino Superior a busca de estratégias para a formação dos conceitos científicos de seus alunos, podendo assim contribuir com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Pensando dessa forma, não há aqui a pretensão de mostrar as funções enunciativas como o único e o melhor caminho para a formação desses conceitos, porém, também não se pode deixar de reconhecê-las como uma possibilidade de ação a ser experimentada em estudos futuros que busquem explorar, ainda mais, a relação entre a linguagem e a formação de conceitos científicos.

Como encaminhamento final, é válido chamar a atenção do leitor para alguns aspectos que podem ser trabalhados paralelamente, enquanto o professor utiliza as *funções do modo enunciativo* de Charaudeau como recurso pedagógico para potencializar a formação de conceitos científicos: incentivar o aluno a uma participação questionadora, como forma de abandonar a busca por respostas “certas e acabadas”; fazer com que os alunos percebam a aprendizagem como

uma tarefa autônoma pela qual devem se tornar responsáveis; e possibilitar o reconhecimento da aprendizagem de modo divergente, incentivando a diversidade de resultados e excluindo a busca por resultados iguais para todos os estudantes.

Ao findar esta dissertação, é impossível não dizer que a escolha do caminho quem faz é o caminhante. Nesse sentido e no que diz respeito à atuação do professor de Ensino Superior – e relacionando sua ação à aprendizagem voltada para a formação de conceitos científicos – é válido afirmar que está nas mãos do docente a decisão por uma educação que aconteça em solos seguros e menos rochosos ou por uma que se concretize em estradas desafiadoras. O que não se pode esquecer é que um solo tranquilo e sem transformações não nos prepara para enfrentar desafios, ao passo que um caminho desafiador permite-nos prosseguir pelo terreno da criatividade, inovação, questionamentos, problematização, argumentação e flexibilidade, que impõe um caminho com várias opções de rotas passíveis de serem eternamente aperfeiçoadas, respeitando as limitações humanas, e que inviabiliza forjar um caminho único e definitivo. Enfim, o que fica profundamente marcado é o reconhecimento da importância do planejamento, isto é, da organização da *situação enunciativa* por parte do professor, a fim de que seus alunos deem seus passos em direção à formação de conceitos científicos. Visto dessa forma, a organização do ensino parece estar subordinada ao tipo de aprendizagem que se pretende alcançar, ou seja, dependendo do modo como o professor organiza a sua aula, poderá influenciar o modo como o aluno aprende.

Ao término destas considerações, ficam registradas ainda algumas sugestões de pesquisas que podem derivar deste estudo. Acredita-se que uma das formas de levar este estudo a diante seria elaborar um instrumento que permitisse a realização de testes nos cursos de formação de professores do Ensino Superior, para que eles, vivenciando a experiência de formação de conceitos científicos, a tenham como referência nas turmas onde vão atuar como docentes. Pois, uma premissa, para que este estudo vá para a sala de aula, seria a divulgação e a experimentação do que ele propõe e uma reflexão juntamente com os professores de Ensino Superior, por meio de oficinas e cursos de formação continuada. Outras pesquisas podem ser incentivadas pelas propostas que seguem abaixo:

- verificar, por meio de uma pesquisa de campo, como os professores de Ensino Superior usariam as funções do modo enunciativo, de acordo com determinados objetivos da sua aula;

- verificar, por meio do planejamento e aplicação das aulas dos professores de Ensino Superior, se eles se preocupam com as etapas de formação de conceitos científicos;
- pesquisar, junto a acadêmicos recém graduados, conceitos científicos que eles consideram que tenham sido formados, verificando suas justificativas para a formação ou não de tais conceitos. Confrontar as justificativas dos alunos com as de alguns professores do curso que os alunos frequentaram; e
- elaborar um planejamento para trabalhar as funções enunciativas bem como as etapas de formação de conceitos científicos com um grupo de alunos de um determinado curso superior, ao mesmo tempo em que se trabalha com outro grupo do mesmo curso, porém com estratégias diferentes do primeiro planejamento que envolve os conceitos evidenciados neste estudo. Como forma de análise e reflexão, os resultados podem ser comparados.

Ficam estas sugestões e o desejo de que tenha sido cumprido, ao menos, uma das funções de uma pesquisa científica, isto é, sua relevância social, promovendo aprendizagens que venham interferir, positivamente, na realidade social, criando conexões significativas entre a vida acadêmica e a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite, PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; CHARLIER, Évelyne (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- EMEDIATO, Wander. Organização enunciativa e modalização no discurso didático. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (Org.). **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006.
- FLORES, Valdir; TEIXEIRA, Marlene. Princípios para a definição do objeto da linguística da enunciação: uma introdução (primeira parte). **Letras de Hoje**. V. 36. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- _____. **Introdução à lingüística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LARA, Gláucia Muniz Proença et al. **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- MORAES, Roque. O significado do aprender: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos. **Revista Conjectura**. V. 15, n. 1, jan./abr., 2010.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EDU, 1999.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação**. 8.ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.

PERRAUDEAU, Michel. **Estratégias de aprendizagem**. Como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres – A nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Márcia Maria Cappellano dos. **Texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

OBRAS CONSULTADAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AZEVEDO, Tânia Maris de; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Em busca do sentido do discurso**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

_____, Tânia Maris de. **Universo acadêmico em gêneros discursivos**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.

_____, Tânia Maris de. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. V. 6 – n. 2 – p. 198-214 – jul./dez. 2010.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1993. Coleção Primeiros Passos.

CITELLI, Adilson Odair. **Linguagem e persuasão**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 5.ed. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. **Desafios modernos da educação**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da Enunciação – as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 2.ed. São Paulo, SP: Ática, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

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

FONTANA, Niura Maria; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; PRESSANTO, Isabel Maria Paese. **Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente: ensaio de caracterização da relação educadora.** 3.ed. São Paulo: Loyola, 1985.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HÜBNER, Marcos Leandro de Freitas; BAPTISTA, Michele Marques (Org.). **Guia para elaboração de trabalhos científicos.** Caxias do Sul: UCS, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. **História das teorias da comunicação.** 12.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

MATURANA, R. Humberto. **Da biologia e psicologia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELO, José Marques de. **Comunicação social: teoria e pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 1970.

MIZUKAMI, Maria da G. N.; REALI, Aline Maria de M. R. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

_____. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 9.ed. Campinas: Papirus, 2003.

MORAIS, Regis de. **Educação Contemporânea: olhares e cenários.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

MORIN, Edgar et al. **Educar na era planetária.** São Paulo: Cortez, 2003.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Linguagem e práticas culturais.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2006.

_____. **Linguagem e educação.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2008.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico.** Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

PENTEADO, José Roberto Whitaker. **A técnica da comunicação humana.** São Paulo: Pioneira, 1964.

_____. **Comunicação humana.** 13. ed., São Paulo: Pioneira, 1997.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RIBEIRO, Nilsa Brito. Autoria no domínio de gêneros discursivos: paráfrase e estilo. **Linguagem em (dis)curso.** Tubarão, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2000.

RÜDIGER, Francisco. **Introdução à teoria da comunicação: problemas, correntes e autores.** São Paulo: EDICON, 1998.

SANTOS, Carla Sotero dos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Educação: o uno e o múltiplo.** Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação.** São Paulo: Ática, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.