

1

Para início de conversa ...

Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim.

(Lispector, 1999[1977]:20)

O estudo das interações no contexto pedagógico é, sem dúvida, um elemento fundamental para que possamos conhecer a natureza do discurso que aí se desenvolve e poder, a partir de então, entender melhor o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. É através de investigações realizadas em sala de aula que podemos, enquanto educadores, trazer contribuições para a prática pedagógica e para todos os envolvidos no processo de sócio-construção de uma segunda língua. A interação ocorre em sala de aula através da linguagem. Portanto, analisar a prática discursiva no contexto pedagógico significa tentar entender a variedade de discursos presentes no ambiente escolar, com todas as nuances e particularidades que tais discursos apresentam.

Ignorar estes tipos de discursos é não permitir que o aluno participe de forma ativa e autônoma de seu processo de sócio-construção de língua estrangeira. Por acreditar que a sala de aula é um ambiente interligado ao contexto externo, não sendo, portanto, dissociada do mundo que a cerca, sempre privilegiei, enquanto professora, um ensino centrado nas experiências e conhecimentos dos alunos. Esta experiência docente me levou a observar que tais experiências e conhecimentos são, em determinados momentos, trazidos ao ambiente escolar através de um discurso típico, não acontecendo ao acaso, mas sim de forma sistemática e organizada, possuindo a importante função de mediar o conhecimento em sala de aula.

Ao constatar a existência deste tipo de discurso, bem como perceber sua importância no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, pude

confirmar a necessidade de estudarmos, enquanto educadores, lingüistas aplicados ou analistas do discurso – entre outras áreas – a prática discursiva pedagógica, fato este que muito pode contribuir para um melhor entendimento a respeito do que acontece durante as interações em sala de aula.

O foco deste trabalho concentra-se, fundamentalmente, no estudo da prática discursiva em sala de aula de língua estrangeira, especialmente na *conversa periférica e interdiscurso*, elementos identificados nesta pesquisa e considerados como mediadores da sócio-construção¹ do conhecimento no processo de aprendizagem de língua inglesa. Geralmente negligenciados por professores, a conversa periférica e o interdiscurso são comumente vistos como ‘falta de disciplina’ ou ‘falta de atenção’, não sendo considerados como partes integrantes da construção do conhecimento, em uma visão de educação tida como ‘formal’, ou seja, aquela que considera principalmente o conteúdo a ser trabalhado pelas instituições de ensino.

As conversas periféricas relacionam-se às manifestações discursivas produzidas espontaneamente pelos participantes da interação escolar, sendo iniciadas a partir de um *gatilho* dado por um elemento ligado ao conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Deste modo, é através da correlação entre uma experiência prévia ou conhecimento de mundo e a informação oferecida no contexto pedagógico, que o aluno (co)constrói² seu conhecimento em sala de aula. Ao trazer para este ambiente sua história de vida, o aluno faz com que o processo de ensino e aprendizagem torne-se mais significativo e representativo para ele e para todos os envolvidos neste contexto.

É durante o momento de produção da conversa periférica que o aluno irá construir o conhecimento, através da produção do interdiscurso. O interdiscurso é produzido no contexto da conversa periférica, sendo um momento específico da

¹ Como assinalado por Szundy (2001), o termo *sócio-construção* da linguagem torna-se mais adequado ao pensamento sócio-histórico (ou histórico-cultural) do que *aquisição* de linguagem, já que este último apresenta-se historicamente ligado à psicolingüística, não privilegiando a construção social do conhecimento. E esta é a razão pela qual privilegio, nesta pesquisa, o uso deste termo.

² Durante a (co)construção do conhecimento ensino e aprendizagem se fundem, representando um único processo. Devido ao fato de entender o processo de ensino e aprendizagem exclusivamente como co-construído, irei me referir, a partir de agora, a este processo coletivo de construção de conhecimento apenas como sendo uma ‘construção’. O prefixo ‘co’ torna-se redundante, já que perde sua função modificadora em relação a um processo que por si só já é visto como coletivo e compartilhado.

prática discursiva. Atuando como um *fechamento*, uma conclusão do processo de construção do conhecimento, o interdiscurso igualmente pode ser considerado como o momento onde ocorre a transformação do conhecimento. É através do interdiscurso que se dará o *insight*, a apropriação do aluno de um determinado conhecimento que, neste estudo, considero que tanto pode ser cognitivo, como social ou afetivo.

A relevância de um estudo desta natureza encontra-se no fato destes tipos de discurso terem sido pouco analisados por outros pesquisadores, tendo havido, até o momento, poucas pesquisas semelhantes na área de ensino de línguas. Deste modo, acredito que uma investigação que privilegie o estudo das conversas periféricas e interdiscursos muito poderá contribuir para a prática pedagógica já que, através de sua análise, poderemos caracterizar melhor o contexto onde elas aparecem e o momento de construção do conhecimento.

Esta pesquisa foi realizada em sala de aula de língua inglesa, aqui considerada como uma modalidade de sala de aula, dentre muitas existentes. Deste modo, ao discutir a sala de aula de língua estrangeira estamos enfocando aspectos partilhados por qualquer outro tipo de sala de aula. Apesar de apresentar nuances particulares relativas ao conteúdo específico, a análise da sala de aula de língua estrangeira, proposta nesta pesquisa, pode ser aplicada a outros contextos pedagógicos onde se dê a realização do processo de ensino/aprendizagem.

Este trabalho insere-se na área de Lingüística Aplicada, caracterizada por sua transdisciplinaridade e grande abrangência. Tal afirmação pode ser mais bem esclarecida de acordo com as proposições de McCarthy (2001:1) que, citando Brumfit (1991:46), entende que “o campo da Lingüística Aplicada tenta obter soluções para problemas do mundo real onde a linguagem é a questão principal”. Assim, ao longo das últimas décadas lingüistas aplicados têm tentado alcançar respostas para problemas que de alguma forma envolvem a linguagem, embora relacionados a diferentes contextos sociais, entre eles a sala de aula.

A análise da linguagem enquanto inserida em um determinado contexto social, isto é, a interface dos fatores sociais com o uso da linguagem, leva a uma abordagem sociolingüística, que vê a linguagem intimamente influenciada pelo contexto no qual é produzida. Assim como a abordagem sociolingüística, a área da Análise do Discurso também “preocupa-se com o estudo da relação entre a linguagem e os contextos nos quais esta é usada” (McCarthy, 2000:5), ou seja, a

linguagem deve ser analisada e entendida de acordo com o ambiente onde foi *criada* e *recriada* pelos participantes de uma determinada interação. Nesta pesquisa, estes aspectos podem ser revelados quando proponho que a sala de aula é um local de coexistência de diversos discursos e reconhecê-los, bem como compreendê-los, se torna essencial para que este contexto seja entendido em toda sua complexidade.

Seguindo esta tendência, no caso do ensino de línguas, uma nova forma de análise da aquisição de conhecimento tem se baseado na teoria sócio-cultural (Schimit & Celce-Murcia, 2002). Uma abordagem sócio-cultural de aprendizagem enfatiza a necessidade de integração entre o social e o individual, isto é, considera a interface entre as características sociais ou *interpessoais*, entre o sujeito e seu ambiente, e as biológicas, ou mecanismos e processos *intrapessoais* que pertencem a este mesmo sujeito. Esta abordagem é de grande importância para esta pesquisa, já que entendo que cada participante da sala de aula é um agente social com suas características particulares, que o acompanharão a qualquer contexto do qual este mesmo agente for parte integrante. Deste modo, acredito que a sócio-construção de uma língua estrangeira deve privilegiar um processo de aprendizagem baseado na idéia do aluno enquanto indivíduo culturalmente localizado, isto é, com suas características particulares, que serão consideradas relevantes ao longo de suas relações com os outros participantes da interação.

Este estudo baseia-se também em uma abordagem sócio-construtivista de aprendizagem. Segundo esta perspectiva, a construção do conhecimento se dá por intermédio da relação com o *outro*, através da linguagem. Assim, o *outro* tem papel fundamental no processo de construção do conhecimento, sendo que esta só se efetivará durante a relação do aluno com o *outro* interacional. A necessidade deste *outro* é revelada, nesta pesquisa, através da conversa periférica, já que este *outro* se torna necessário para que o aluno compartilhe sua experiência prévia e, a partir de então, construa seu conhecimento. Somente a partir desta relação com o *outro* o aluno poderá construir seu processo de aprendizagem, ou seja, interpessoalmente, e apenas posteriormente consigo mesmo – intrapessoalmente.

O exemplo abaixo (cf. capítulo 7, item 7.2.1.1) ilustra uma ocorrência de conversa periférica e interdiscurso, em que podemos notar a importância do *outro* no processo de sócio-construção do conhecimento. Através da conversa periférica a aluna irá construir interpessoalmente seu conhecimento. Retirada de um

momento de interação social em sala de aula onde percebe-se a construção de conhecimento cognitivo – estavam sendo trabalhados a pronúncia da palavra *ostrich* (avestruz), bem como o conceito deste animal. A conversa periférica relatada neste exemplo capta o próprio momento de sócio-construção de conhecimento.

- | | | |
|-------|-----------------|---|
| 1. | Adriana: | ok this is an <u>ostrich</u> os-tri-ch |
| 2. | Lurdes: | AI que <u>difficil</u> teacher. |
| 3. | Adriana: | sabem aquele barulhinho que o ônibus faz quando |
| 4. | | freia? (.) tchhh ((imitando um ônibus)) então a gente |
| 5. | | tem que fazer este barulho no final da palavra |
| 6. | | os-tri-chh |
| 7. | Isadora: | ostrichhh |
| 8. | Lurdes: | [ostrichhh |
| 9. | Adriana: | YES that's it (.) do you know how to say ostrich in |
| 10. | | Portuguese? vocês sabem qual é este animal em |
| 11. | | português? |
| 12. | Isadora: | NO |
| 13. | Lurdes: | hum, hum ((negando com a cabeça)) |
| → 14. | Adriana: | é um avestruz, aquele que esconde a cabeça no chão |
| → 15. | Isadora: | [TEACHER, TEACHER posso |
| 16. | | te contar uma coisa? quando eu fui no Hotel Portebello |
| 17. | | <u>lá</u> em Angra tinha um homem que tinha um carro e |
| 18. | | levava a gente para fazer um passeio para () ver os |
| 19. | | animais (.) ((pega a caneta no chão)) a gente até pas sava |
| → 20. | | dentro d'água <u>lá</u> tinha um <u>bicho</u> desses que botava o |
| 21. | | <u>pescoço dentro do carro e queria bicar TUDO</u> |
| 22. | Karla: | como é que fala teacher? |
| 23. | Adriana: | os-tri-ch. say it Karla |
| 24. | Karla: | os-os (.) AH teacher não dá não ((risos)) |

Como podemos observar na linha 15, a aluna inicia uma conversa periférica a partir de um elemento – aqui nomeado *gatilho* – dado pelo conteúdo de sala de aula (linha 14), relatando uma experiência prévia e particular, que faz parte do seu conhecimento de mundo. Esta correlação entre o ‘já-sabido’ pela aluna com o ‘recém-informado’ pelo ambiente de sala de aula é evidenciada na linha 20, quando Isadora produz um interdiscurso (marcado pela cor cinza). Este interdiscurso é entendido nesta pesquisa como um possível momento de instanciação de construção de conhecimento de conhecimento de princípio (Edwards & Mercer, 1987; cf. capítulo 3, item 3.5.2 e capítulo 4).

Quanto à sala de aula, esta é entendida neste trabalho como tridimensional, bem como o são os participantes da mesma, onde as dimensões social, afetiva e cognitiva convivem em harmonia, fazendo deste contexto uma unidade sistêmica.

Uma abordagem que privilegie a interação e dê importância ao outro não pode deixar de considerar que as relações em sala de aula pressupõem um encontro – ou confronto – de julgamentos, valores, apreciações, particulares a cada participante da interação. Deste modo, ao comparecer ao evento social ‘aula’ cada participante – professores e alunos – deve ser considerado em sua totalidade, como um ser uno, onde todas as suas características pessoais apresentam igual valor e importância. Acreditando que as conversas periféricas são as manifestações discursivas das dimensões social, afetiva e cognitiva, proponho uma investigação deste tipo de discurso peculiar à sala de aula de língua estrangeira, visando conhecer melhor nossos alunos e nossa prática pedagógica.

O objeto de estudo deste trabalho é o discurso produzido em sala de aula de língua estrangeira, especialmente a conversa periférica e o interdiscurso. Baseando-me na visão de sala de aula como um construto tridimensional, proponho os seguintes objetivos para esta pesquisa: identificar e caracterizar a conversa periférica e o interdiscurso na sala de aula de línguas, demonstrando como eles aparecem e se desenvolvem; revelar quais as funções que estes tipos de discurso apresentam; demonstrar como a conversa periférica e o interdiscurso auxiliam a mediar o conhecimento no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

A fundamentação teórica desta pesquisa baseia-se nos princípios propostos por Vygotsky (1998 [1984], 2001), Bakhtin (1981) e Mercer (1994, 2000), para uma análise da sócio-construção do conhecimento. Allwright (1988, 1996a, 1996b, 2000), Arnold & Brown (1999), Gardner (1983, 1990) e Prabhu (1992) embasam a visão da sala de aula enquanto um construto tridimensional. Por fim, alguns pressupostos da sociolinguística interacional, entre eles algumas das proposições de Goffman (1979, 1980), Gumperz (1982a) e Tannen & Wallat (1987), são utilizados como base para a análise dos dados proposta neste estudo.

Para que esta investigação se efetive, proponho as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como aparece e como se apresenta a conversa periférica na sala de aula de língua estrangeira?
- Como aparece e como se apresenta o interdiscurso na sala de aula de língua estrangeira?

- De que maneira a conversa periférica se relaciona à produção do interdiscurso?
- Como a conversa periférica e o interdiscurso relacionam-se às dimensões social, afetiva e cognitiva da sala de aula de língua estrangeira?
- De que forma a conversa periférica e o interdiscurso atuam como elementos mediadores na sócio-construção do conhecimento em sala de aula de língua estrangeira?

No segundo capítulo desta pesquisa discuto a sala de aula de maneira geral a partir da sala de aula de língua inglesa e, de acordo com uma visão tridimensional, propondo um tripé estrutural formado pelas dimensões social, afetiva e cognitiva.

No Capítulo 3, discuto a construção e a mediação do conhecimento. Inicialmente, faço uma análise do posicionamento do ser humano na sociedade, com base em Vygotsky e Bakhtin, isto é, do indivíduo sócio-historicamente situado. Discuto, a seguir, as influências destes autores na educação contemporânea, através do novo enfoque de aprendizagem e linguagem por eles proposto. Por último, apresento a teoria neo-vygotskiana, quando discuto os seus fundamentos e algumas propostas relevantes para esta pesquisa, como a noção de *interpensamento*.

O Capítulo 4 tem como foco a discussão dos objetos de estudo desta pesquisa: a conversa periférica e o interdiscurso, elementos observados em sala de aula de língua inglesa. Deste modo, defino estes dois elementos discursivos, a relação existente entre eles, bem como aponto sua estrutura de formação. Através da descrição da prática discursiva pedagógica, a sala de aula de línguas, tomada como exemplo da diversidade de contextos pedagógicos, é apresentada como um ambiente de coexistência de diversos discursos, onde a conversa periférica e o interdiscurso são potenciais mediadores na construção social do conhecimento.

No Capítulo 5, *Discurso e interação*, apresento algumas das estratégias conversacionais utilizadas por participantes em encontros face a face, como também discuto a influência do gênero no uso da linguagem. Assim, o foco deste capítulo concentra-se na apresentação dos elementos da interação, bem como na interação em sala de aula. Os conceitos da sociolinguística interacional

apresentados neste capítulo são utilizados na análise dos dados ao lado de outros, extraídos de diferentes fontes teóricas.

O Capítulo 6 apresenta a descrição da metodologia de pesquisa adotada na realização deste estudo, de base qualitativa. A instituição de ensino onde os dados foram coletados, um curso de línguas, é descrita, bem como caracterizados os participantes da pesquisa: professora-pesquisadora e alunos de inglês deste contexto institucional, divididos em três grupos. Por fim, comento a respeito do material selecionado para o *corpus* desta pesquisa, composto por fragmentos extraídos de aulas gravadas em vídeo, apresentando informações relevantes sobre os dados e sobre os procedimentos de análise adotados.

No sétimo capítulo realizo a análise dos dados e objetivo responder às perguntas de pesquisa anteriormente apontadas. Esta análise foi realizada em dois níveis: macro e micro. Em primeiro lugar, faço uma análise dos dados selecionados, quando cada interação é considerada em sua totalidade, ou seja, analiso a estrutura de formação de conversas periféricas e interdiscursos. Posteriormente, em nível micro, faço uma análise lingüística mais detalhada de determinadas interações, onde são levantados aspectos interacionais e léxico-gramaticais dos fragmentos selecionados para exame. O capítulo divide-se em três partes. Na Parte I, analiso o primeiro grupo de alunos, o Grupo A, ilustrando com recortes de interações a estrutura de produção e diversas funções da conversa periférica e interdiscurso. Na Parte II, analiso em conjunto os Grupos B e C, objetivando exibir formas diferentes de produção das conversas periféricas em relação ao primeiro grupo. Na última parte, Parte III, apresento uma síntese das conclusões obtidas a partir da análise dos três grupos investigados, bem como um quadro esquemático das características da conversa periférica e interdiscurso.

O capítulo 8 deste estudo apresenta as considerações finais da pesquisa, quando faço uma revisão dos aspectos mais importantes discutidos no trabalho, e igualmente sugiro algumas aplicações e desdobramentos desta pesquisa.

Os anexos apresentam as figuras originais de M. C. Escher utilizadas no Capítulo 2, como também as tarefas realizadas durante a gravação das aulas e mencionadas no Capítulo 7.