

4

A conversa periférica e a produção do interdiscurso

Os fatos são sonoros mas entre os fatos há um sussurro. É o sussurro o que me impressiona.

(Lispector, 1999:24)

4.1

Introdução

A sócio-construção da aprendizagem em sala de aula é feita, como comentado, através do ato discursivo, ou seja, através da linguagem. A prática discursiva é, portanto, a base da construção e da negociação do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, sendo, então, também essencial para que o aprendizado de línguas se efetive. Acredito que é através da interação que os participantes irão coletivamente construir o significado durante este processo de ensino/aprendizagem, definido a partir de diferentes contextos: micro, macro e supra-macro, como discutido anteriormente (cf. capítulo 2, item 2.3.1). Deste modo, reafirmo minha proposta de que cada participante da interação seja então visto como um micro-contexto agindo em um macro-contexto de sala de aula. Sendo a aula uma prática social por excelência, esta encontra-se inserida em um contexto ainda maior, o supra-macro-contexto, que pode ser definido como a realidade física, social e afetiva do mundo que a cerca. Esta diversidade de contextos faz com que esta prática discursiva não seja única, sendo composta por uma multiplicidade de discursos interdependentes que, juntos, originam o discurso da aula.

Enquanto envolvidos em uma situação de ensino e aprendizagem – no presente estudo, o aprendizado de uma língua estrangeira – professores e alunos fazem uso desta diversidade discursiva com o intuito de demonstrar, bem como preencher, suas expectativas acerca do evento no qual encontram-se inseridos. A linguagem é vista como um elemento mediador no processo de sócio-construção

do conhecimento, sendo seu aprendizado, ao mesmo tempo, o objetivo final da aula de línguas. A linguagem pode ser, então, considerada como o *processo* e o *produto* da prática pedagógica do ensino de línguas (Willis, 1992).

No entanto, não devemos entender as práticas discursivas educacionais dissociadas do contexto externo à sala de aula. Sendo parte da vida cotidiana, a sala de aula está inserida na sociedade que a cerca, o que, conseqüentemente, também ocorre com seu discurso típico. De acordo com esta visão, acredito que, assim como Miller (2002, comunicação pessoal), “a vida não pára na porta da sala de aula” e, por certo, o que somos e/ou fazemos neste contexto é essencialmente interligado ao que somos e/ou fazemos fora do mesmo.

Objetos de estudo desta pesquisa e tema de discussão do presente capítulo, a conversa periférica e o interdiscurso são evidências desta integração entre os diferentes contextos e discursos dos quais fazem parte alunos e professor, enquanto agentes sociais de uma determinada sociedade. Deste modo, a conversa periférica e o interdiscurso, como veremos mais adiante neste capítulo, são a própria manifestação discursiva desta realidade, isto é, da impossibilidade de delimitação de fronteiras entre os diversos discursos integrantes da prática discursiva social.

4.2

A prática discursiva social

O presente trabalho baseia-se fundamentalmente na noção de discurso como forma de co-participação social, ou seja, considera que os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares (Moita Lopes, 2001b). Assim, é através do discurso que os participantes constroem seus significados de mundo, operando ativamente no contexto no qual se encontram inseridos. Moita Lopes ainda propõe que “o discurso como uma construção social é, portanto, percebido como forma de ação no mundo” (2001b:305). A construção do conhecimento em sala de aula se dá a partir da ação discursiva de cada participante da interação. Portanto, a interação deve ser a base de análises que privilegiem o ato discursivo. É no ato discursivo produzido nas interações que os participantes constroem suas concepções de realidade social, bem como se situam nos contextos nos quais estão inseridos.

É através do discurso que os participantes de sala de aula irão demonstrar bem como negociar suas posturas sociais, afetivas e cognitivas. Como comentado anteriormente (cf. capítulo 2, item 2.2.1) é o elemento lingüístico que *une*, estes três aspectos enquanto componentes do tripé estrutural de sala de aula. Cazden (2001:2) afirma que “o discurso une o cognitivo e o social”. Entretanto, considero relevante adicionar o elemento afetivo a este par, o que a própria Cazden igualmente faz quando comenta que, em salas de aula, os aspectos não-cognitivos inerentes aos relacionamentos interpessoais, no caso afetivos, não são menos importantes do que os sociais ou cognitivos, no que concerne ao aprendizado (2001:78).

A sala de aula não existe isolada do mundo que a cerca, do mundo cotidiano. Sendo o discurso uma prática social, este não é um elemento *neutro* nas interações de sala de aula. Enquanto prática social de ação no mundo, é através do discurso que ideologias são transmitidas, identidades construídas, valores, significados e expectativas negociadas, etc. Portanto, não podemos separar o aluno de seu discurso e sendo este sua forma de manifestação social, concluímos que não podemos afastar alunos e professores de si mesmos, enquanto agentes sociais inseridos em uma interação social específica. Assim, devemos olhar para os participantes (micro-contextos) do evento social aula (macro-contexto) como agentes sociais ligados a uma realidade social externa ao ambiente educacional (supra-macro-contexto).

Cazden (2001) propõe que o estudo do discurso pedagógico é o estudo de um sistema de comunicação e que o objetivo básico das escolas é atingido através desta comunicação²⁵ (cf. capítulo 3, item 3.5.2). Desta forma, a sala de aula pode ser vista como uma comunidade de prática social (cf capítulo 2, item 2.3) onde, através de uma prática discursiva própria aos participantes da interação, um propósito comum será socialmente construído: o aprendizado de um determinado conhecimento, o que no caso desta pesquisa é representado pela sócio-construção de uma língua estrangeira.

²⁵ A palavra comunicação tem suas origens no latim *communicare* e *comum*, o que a torna relevante para grupos de pessoas que compartilhem experiências e interesses e que, comunicando-se entre si, objetivam atingir determinados propósitos (Mercer, 2000).

4.3 Os discursos da sala de aula

A multiplicidade do discurso da sala de aula costuma ser ignorada pelos participantes deste contexto. Tradicionalmente, muitos ainda acreditam que a aula apresenta apenas um discurso tipicamente pedagógico, ou seja, ligado ao conteúdo a ser adquirido. Certamente, este tipo de discurso encontra-se presente na sala de aula e possui sua função e importância, já que é característico da prática de ensino e aprendizagem.

Contudo, acredito que outros discursos são constantemente praticados em sala de aula e não devem ser ignorados. A análise da prática discursiva pedagógica nos demonstra a existência destes discursos que, apesar de ligados à sala de aula, representam as manifestações pessoais dos participantes da interação escolar. Proponho que o conjunto destes discursos seja entendido como um *discurso transversal* que constantemente *cruza o discurso institucional* – formado pelo discurso pedagógico e pelo discurso de conteúdo – atuando como construtor e mediador do saber no contexto pedagógico. Entendo que estas enunciações transversais são importantes para o aprendizado e igualmente proponho que elas atuam de forma significativa na sócio-construção do conhecimento em sala de aula, especialmente em sala de aula de língua estrangeira, já que este foi o contexto de observação e análise desta pesquisa²⁶. Portanto, as mensagens passadas através destes discursos são consideradas, neste estudo, essenciais à aprendizagem, o que confirma a necessidade de sua análise.

Como forma de representação da prática discursiva pedagógica, proponho uma visão dos discursos de sala de aula em dois ângulos, onde o **discurso institucional** e o **discurso transversal** encontram-se em uma relação de interatividade. É necessário que fique claro, contudo, que esta representação diz respeito apenas a dois dos múltiplos tipos de discursos que circulam no ambiente pedagógico. Para efeito de análise, uma divisão em dois pólos se faz necessária, mas ela certamente não é estanque, bem como não o são os componentes

²⁶ Apesar de acreditar que as características e funções da prática discursiva analisada neste capítulo façam parte de qualquer contexto pedagógico, não sendo, portanto, restritas ao ambiente de ensino de língua estrangeira, irei me ater a este contexto a partir deste momento. Isto se dará devido ao fato do escopo desta pesquisa não incluir contextos de outra natureza, como por exemplo, salas de aula de diferentes disciplinas, onde os diferentes discursos poderão vir a ser também observados.

discursivos que os compõem: o discurso pedagógico, o discurso do conteúdo, a conversa periférica e o interdiscurso.

Os múltiplos discursos de sala de aula são vistos como estruturas interdependentes e complementares que, fundindo-se, formam a prática discursiva pedagógica. Por apresentarem esta característica de complementaridade, ocorre um *envolvimento* de alguns discursos em outros, o que permite que a prática discursiva de sala de aula possa ser representada em *camadas*, que vão das faixas discursivas mais gerais para o centro discursivo específico, isto é, o interdiscurso.

A Figura 7 objetiva ilustrar esta relação de envolvimento e dependência. Enquanto inserido na prática discursiva social, o **discurso institucional** – indicado pela linha pontilhada mais grossa verde e composto pelo discurso pedagógico e discurso do conteúdo – engloba as duas faixas mais externas da prática discursiva de sala de aula, representadas pelas linhas azul e amarela. O **discurso transversal**, indicado pela elipse que atravessa a figura – representado pela linha violeta – é composto pelas conversas periféricas e interdiscurso e perpassa as faixas mais externas da figura. A conversa periférica, indicada pela linha vermelha, é parte do discurso transversal e desencadeia-se ao cruzar a linha dos componentes do discurso institucional. Por sua vez, a conversa periférica servirá de contexto para a produção do interdiscurso, representado, ao centro, pelo núcleo preenchido por linhas verticais. A conversa periférica e o interdiscurso, dois dentre outros representantes discursivos da multiplicidade de discursos em sala de aula, são o objeto de estudo desta pesquisa.

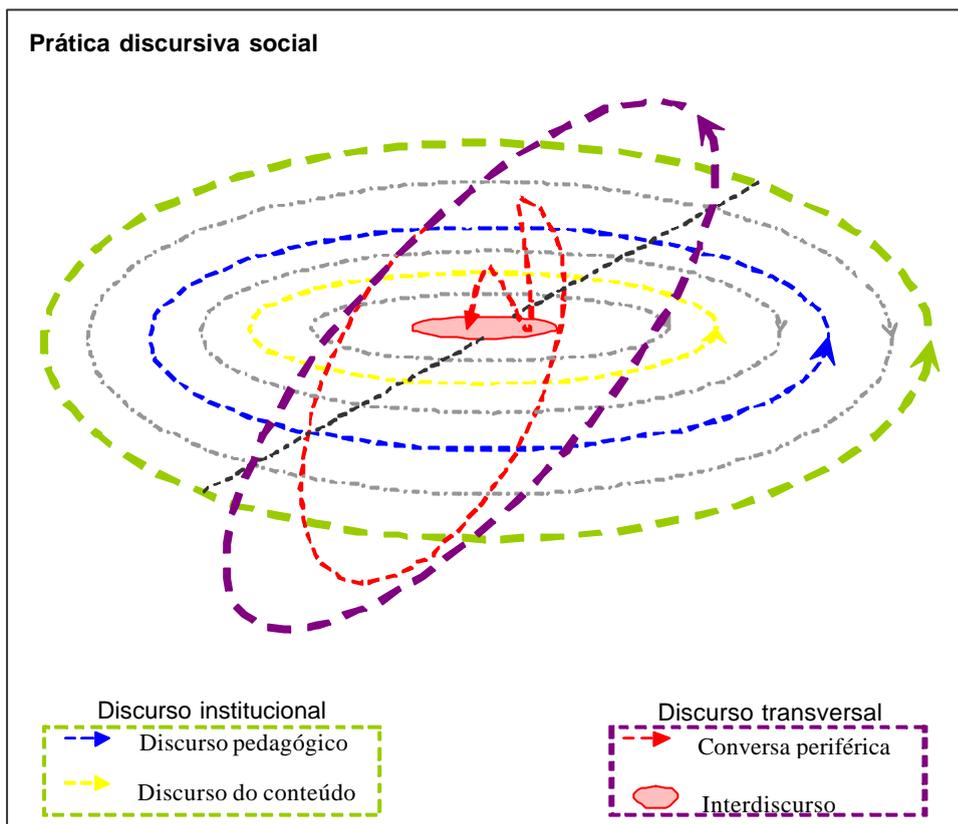


Figura 7- Os discursos da sala de aula na prática discursiva social.

Podemos verificar na Figura 7, acima, a existência de uma linha pontilhada mais fina entre as faixas que marcam os quatro elementos discursivos: discurso pedagógico, discurso do conteúdo, conversa periférica e interdiscurso. Estas faixas intermediárias, indicadas pelas linhas de cor cinza claro, representam outras possibilidades de discursos presentes em sala de aula, porém não observados nesta pesquisa. Assim, objetivo deixar claro que acredito que outros tipos de discursos fazem parte do contexto pedagógico, sendo também relevantes para este ambiente. Igualmente, observamos a existência de duas linhas transversais, indicadas pela cor cinza escuro. A presença destas faixas tem como intuito ilustrar a idéia de que existe uma *comunicação* entre os diversos tipos de discurso, mostrando o vínculo existente entre as camadas mais abrangentes –ou mais externas – e as mais específicas – ou mais internas.

4.3.1 O discurso institucional

Inserido na prática discursiva social, isto é, no discurso da sociedade que o cerca, o discurso institucional compõe-se de dois elementos básicos: o discurso pedagógico e o discurso do conteúdo. Estes dois elementos apesar de análogos, não são iguais. Ambos referem-se à prática de ensinar e aprender, porém, enquanto o discurso pedagógico refere-se ao discurso da instituição de ensino, das metodologias adotadas, das teorias de aprendizagem, do currículo, ou seja, do sistema educacional como um todo, o discurso do conteúdo, está mais diretamente relacionado ao conteúdo a ser trabalhado em sala, às explanações de tarefas e conceitos lingüísticos da língua estrangeira²⁷. Em seu artigo *Inner and outer: Spoken discourse in the language classroom*, Jane Willis (1992) assinala que a linguagem possui um duplo papel em sala de aula de línguas: é o conteúdo e o próprio meio da instrução. Como forma de separar estes dois usos da linguagem, Willis propõe os termos *discurso externo* ('outer') e *discurso interno* ('inner') como forma de esclarecer esta estrutura discursiva. Para a autora, a estrutura discursiva externa refere-se à linguagem usada para a socialização, organização, explanação e checagem, permitindo que atividades pedagógicas se realizem, isto é, refere-se aos meios utilizados para que a instrução ocorra. Em relação à estrutura interna, esta consiste nas formas lingüísticas que o professor define como objetivos da aprendizagem, ou seja, é o conteúdo a ser trabalhado.

Esta dupla classificação de Willis se torna relevante para uma melhor análise do discurso do conteúdo. De acordo com o comentado anteriormente (capítulo 2, item 2.3.2), o papel socializador do professor é um elemento sempre presente em sala de aula, fazendo parte de sua função enquanto educador. Desta forma, a socialização faz parte do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Um outro aspecto de relevância no uso da classificação de Willis diz respeito à análise da 'possibilidade' de produção de determinados enunciados no discurso 'normal', que aqui entendo como 'real', no sentido de trivial, cotidiano. Esta proposição

²⁷ Por certo, o discurso pedagógico pode também ser produzido fora das instituições de ensino, nas situações mais cotidianas como, por exemplo, por uma mãe no processo de educar um filho. Contudo, limito minhas considerações sobre este assunto ao ambiente de sala de aula, objetivando, desta forma, enfocar mais claramente o objeto de estudo desta análise.

classificatória serve como um suporte para a análise do conceito de enquadre imaginário proposto por Gil (1997), a ser apresentado posteriormente.

É a partir do discurso institucional que o discurso transversal será gerado. O discurso pedagógico e de conteúdo são o próprio contexto onde serão produzidos as conversas periféricas e o interdiscurso, que são mediadores do conhecimento.

4.3.2

O discurso transversal

O discurso transversal consiste nas enunciações que *atravessam* o discurso institucional e são as manifestações discursivas espontâneas produzidas pelos participantes da aula de línguas – professor e alunos. Por serem estas falas produzidas no contexto do discurso institucional, elas tornam-se dependentes do mesmo para serem geradas. Na taxonomia dos elementos discursivos que proponho neste trabalho, este discurso é representado por dois tipos de práticas discursivas: a **conversa periférica** e o **interdiscurso**.

Sendo manifestações pessoais de agentes da interação educacional, estes discursos são comumente ignorados e erroneamente confundidos com ‘falta de disciplina’ ou ‘falta de atenção’. A não compreensão destes discursos por parte de professores pode gerar uma aprendizagem não significativa para os alunos, ou seja, uma aprendizagem não centrada em suas experiências e conhecimento de mundo. Se, como vimos, cada aluno é um micro-contexto agindo no macro-contexto de sala de aula, bem como se cada um destes alunos é um agente ativo na construção de seu conhecimento, não podemos ignorar suas práticas discursivas, que são espelhos de suas expectativas, esquemas de conhecimento, conhecimentos de mundo, etc. Por certo, os professores também levam para sala de aula suas expectativas e conhecimentos prévios, já que estes são agentes igualmente ativos na construção do saber. Assim como os alunos, o professor também leva para sala de aula seu discurso pessoal, enquanto agente social de uma determinada comunidade. Apesar de passarem despercebidos e de não serem, geralmente, utilizados na prática pedagógica tradicional como possíveis formas de construção de conhecimento, os discursos pessoais docentes e discentes são igualmente produtivos para o processo pedagógico. Neste estudo será focado

principalmente o discurso pessoal discente, como fonte potencial na mediação da sócio-construção do ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

4.3.2.1

A conversa periférica: formação e multifunções

Antes de definir o que seja a conversa periférica, é necessário que dois conceitos sejam esclarecidos: ‘conversa’ e ‘periférica’. Para a definição do primeiro conceito, ‘conversa’, baseio-me nas definições do termo propostas por Biber (1988), que descreve os gêneros do discurso oral e escrito, e por Garcez & Ostermann (2002).

Segundo Biber (1988), a conversa face-a-face pode ser considerada como representante típica da oralidade porque possui as características estereotipadas para esta modalidade. Assim, em termos situacionais, ela seria interativa, dependente de espaço, tempo e conhecimento compartilhados. Em termos de características lingüísticas, a conversa é estruturalmente simples, fragmentada, concreta e dependente de referências exofóricas – ou seja, referências dependentes da situação (Biber, 1988:37).

Garcez & Ostermann (2002:260) propõem o termo ‘conversa’ em relação à

Atividade de **fala** que ocorre geralmente em um **encontro**, na qual, entre outras condições, os participantes fundamentalmente serão obrigados a sustentar seu envolvimento no que está sendo dito, assegurando-se de que não ocorrerá nenhum período longo sem que ninguém faça uso da palavra e que não mais do que uma pessoa o faça por períodos extensos (negritos no original).

Quanto ao termo ‘periférica’, este é usado com o intuito de revelar o caráter de *vizinhança* destas conversas em relação ao discurso do conteúdo presente em sala de aula. De acordo com o Dicionário Houaiss (2001), o termo *periferia* refere-se, em seu sentido figurado, à “condição do que se acha próximo; contigüidade, vizinhança”. Ferreira (1999) define este mesmo termo, também em seu sentido figurado, como “contorno”. Desta forma, o sentido de ‘periférica’ que aqui proponho está ligado à proximidade da conversa periférica com o discurso do conteúdo, quando esta surge a partir do mesmo. Igualmente, a conversa periférica *circula* ao redor do tópico presente no discurso do conteúdo, já que é a partir do gatilho dado por um elemento do discurso do conteúdo que se

dará o início da conversa periférica. Ao circular em torno de um tópico proveniente do discurso do conteúdo, a conversa pode ser vista como periférica a este.

Proponho o conceito de conversa periférica em referência a qualquer discurso espontaneamente produzido por alunos e professor durante a aula, a partir do discurso do conteúdo. Esta conversa comporta não apenas as enunciações relacionadas ao conteúdo, mas também as falas produzidas a partir deste. São, portanto, as manifestações particulares de cada interagente, constituindo suas representações sociais e afetivas no contexto pedagógico. Tais representações são produzidas a partir do *encontro* do participante com um elemento pedagógico. Em outras palavras, as conversas periféricas são manifestações orais produzidas a partir de uma enunciação ou situação pedagógica (como por exemplo, durante a realização de uma tarefa, discussões ou explanação de conteúdos), sendo ou não referentes às mesmas.

As conversas periféricas podem ser interpretadas como conversas paralelas. Neste estudo, entretanto, faço uma diferenciação entre ‘conversa periférica’ e ‘conversa paralela’. Considero a conversa periférica como um tipo de interação discursiva mais específica do que a conversa paralela em seu sentido amplo, estando aquela intimamente ligada ao conteúdo trabalhado e discutido em sala de aula. Desta forma, a conversa periférica claramente possui funções específicas e uma estrutura particular, conforme exemplos apresentados na análise de dados deste estudo (cf. capítulo 7). As conversas paralelas são entendidas nesta pesquisa como *conversas triviais*, não estando necessariamente ligadas ao discurso do conteúdo e não tendo como condição essencial fundir-se ao mesmo. Deste modo, as conversas paralelas não fazem parte do escopo desta pesquisa, nem sua importância e finalidade foram analisadas no processo de sócio-construção do conhecimento.

A conversa periférica circula a volta do discurso do conteúdo. Em um determinado momento, de sócio-construção de conhecimento, esta conversa cruza este tipo de discurso institucional e, após atuar como mediadora do conhecimento, retorna à sua localização de contigüidade. Como comentado anteriormente, não existe uma delimitação entre os discursos componentes da prática discursiva social ou pedagógica. Esta separação, portanto, é apenas

ilustrativa e objetiva discutir, de forma mais clara possível, uma complexa relação de interdependência e complementaridade discursiva.

- **A formação da conversa periférica**

A conversa periférica desencadeia-se a partir de um *gatilho* disparado por um conteúdo educacional, isto é, constitui um enunciado produzido a partir de uma *pista* dada pelo contexto de sala de aula e que objetiva a apropriação e associação deste ambiente à realidade de algum participante da interação social. O gatilho é entendido como o elemento lingüístico que aciona uma retomada de experiências pessoais por parte do falante. Desta forma, este gatilho pode ser dado por uma palavra, sentença ou representação gráfica ou visual que, ativando a memória e os esquemas de conhecimento do falante, será o responsável pelo disparo na produção de uma conversa periférica.

A conversa periférica é, portanto, produzida a partir de um elemento do conteúdo que tanto pode ser novo como já previamente conhecido. Tal elemento produz no indivíduo uma retomada de suas experiências particulares prévias, que se baseiam em seus esquemas de conhecimento e em sua memória (cf. Tannen & Wallat, 1987, Hockenbury & Hockenbury, 2002 e Sardar, Appignanesi & Edney, 2002). A partir do acesso ao seu conhecimento de mundo, o aluno produz uma conversa periférica, que contém elementos deste mundo particular. Assim, as conversas periféricas apóiam o aprendizado, sempre caminhando lado a lado com o discurso do conteúdo e constantemente fundindo-se com ele. Apresento a estrutura de formação da conversa periférica na Figura 8, a seguir.

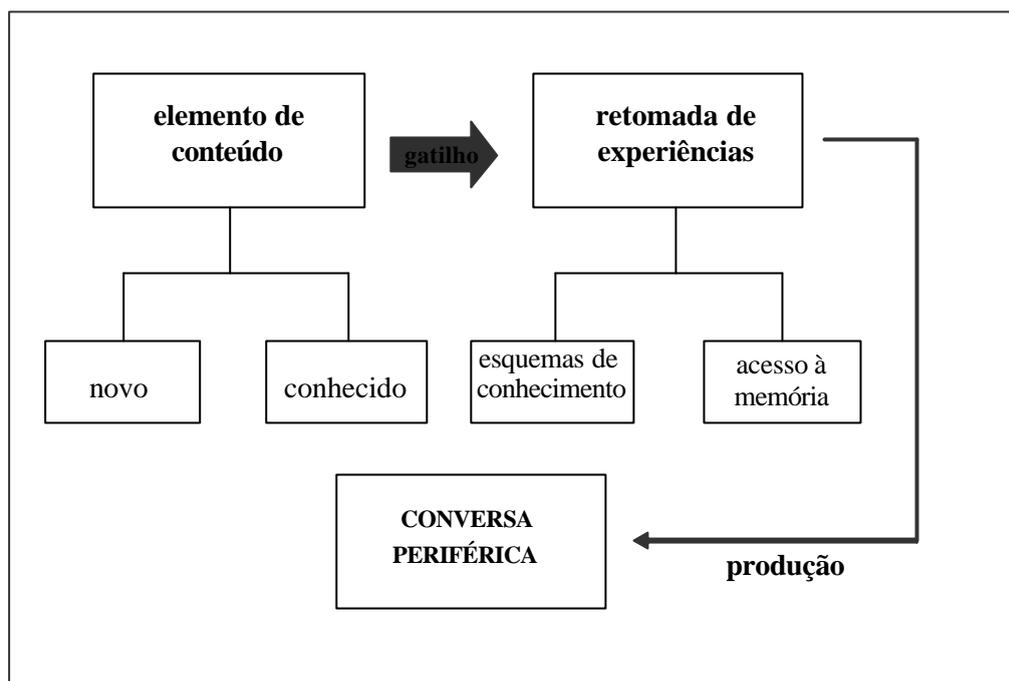


Figura 8 - A formação da conversa periférica

• **A conversa periférica multifuncional**

Devido ao fato da linguagem ser entendida neste estudo como uma forma de pensamento conjunto em sala de aula de língua estrangeira, acredito, assim como Mercer (2000), que a atividade comunicativa e o pensamento individual possuem uma dinâmica e contínua influência de um sobre o outro. Este fato nos leva à discussão de alguns aspectos peculiares à conversa periférica.

Em primeiro lugar, se a conversa periférica é uma manifestação pessoal de cada participante, esta pode ser entendida como uma forma de partilhar informações pessoais. Ou seja, pode ser entendida como uma maneira de se estabelecer um conhecimento comum (cf. capítulo 3, item 3.5.2) entre os interlocutores de sala de aula, sendo uma forma de situar contextualmente o *outro* interacional. A partir do uso da linguagem como ferramenta de transformação, estas informações são reprocessadas a partir da adição de idéias particulares de cada interagente. Cria-se, através da conversa periférica, um novo entendimento acerca da informação inicialmente recebida no contexto

educacional e esta fala se torna essencialmente colaborativa²⁸. Mercer (2000: 5) propõe que,

As palavras podem possuir significados além daqueles conscientemente pretendidos por falantes ou escritores, já que ouvintes ou leitores contribuem com suas perspectivas próprias para a linguagem que encontram.²⁹

Esta visão de Mercer liga-se à sua própria noção de fala cumulativa, bem como ao dialogismo bakhtiniano (cf. capítulo 3, item 3.5.2). Ela é demonstrada em sala de aula através da conversa periférica que funciona como contexto no qual participantes expressam e adicionam suas idéias e, apoiados em suas experiências prévias, reformulam os conceitos apresentados.

Um outro aspecto a ser considerado, portanto, é a importância das experiências dos participantes. Estas, que se referem tanto a situações já vivenciadas como ao conhecimento de mundo particular de cada participante, são potenciais mediadoras na sócio-construção do conhecimento. Antes de serem professores e alunos atuando no contexto pedagógico, os interagentes são sujeitos sociais – micro-contextos – envolvidos em uma interação social específica. Assim, seu conhecimento de mundo é vital para que esta interação seja bem sucedida, originando uma construção de conhecimento que construa novos significados. Góes (1997:17) analisa estas experiências afirmando que,

Durante as atividades em sala, as crianças focalizam as relações interpessoais em ocorrência e também orientam a atenção para outras vivências, não restritas ao ‘aqui-e-agora’. Há muitos momentos em que elas se reportam a suas experiências, trazendo como tópico de elaboração atributos pessoais e de conduta, ou acontecimentos que envolvem a si e outras pessoas. Mesmo diante de situações em que se elabora sobre objetos instrucionais, a criança busca inserir suas experiências anteriores, recorrendo a uma abordagem eminentemente *narrativa*, apoiada na memória. (itálico no original).

Funcionando como andaimes na construção social do conhecimento, estas experiências são relatadas através da conversa periférica como forma de construir o futuro a partir do passado, ou seja, de construir o novo conhecimento a partir do

²⁸ Segundo Swain, Brooks & Tocalli-Beller (2002), na fala colaborativa, os alunos trabalham juntos com o intuito de resolver problemas lingüísticos e/ou co-construir a linguagem ou o conhecimento acerca da linguagem. A linguagem é mediadora deste processo – como ferramenta cognitiva para processar e alcançar o significado; e como uma ferramenta social para proporcionar a comunicação com o outro.

²⁹ No texto original: “Words can carry meanings beyond those consciously intended by speakers or writers because listeners or readers bring their own perspectives to the language they encounter”.

já conhecido. Mercer (2000) entende que “para construirmos um relacionamento entre o que foi e o que será, usamos os recursos de experiências passadas para criarmos coletivamente novo conhecimento e entendimento”. Portanto, a conversa periférica é um resultado do processo de acesso à memória na busca destas experiências como colaboradoras na construção do novo conhecimento e entendimento (cf. capítulo 3, item 3.4.1).

Um terceiro aspecto a ser discutido relaciona-se ao fato de a aula ser uma extensão da vida cotidiana e, como em qualquer outro tipo de situação social, participantes precisam situar e ser situados contextualmente³⁰ para que o encontro face a face seja bem sucedido e, no caso de sala de aula, que o conhecimento seja construído. A conversa periférica possui a função de definir este contexto, seja este físico, mental, afetivo ou social, sendo um dos *alicerces* contextuais do evento aula. É através da conversa periférica que participantes irão se localizar no contexto pedagógico, elaborando seu entendimento sobre o que está sendo dito. Igualmente, é através das conversas periféricas que os participantes irão *mapear* o contexto no qual se encontram inseridos, podendo fazer sentido no ambiente que estão socialmente, afetivamente e mentalmente operando. Assim, uma das funções da conversa periférica é a contextualização e recontextualização na sócio-construção do saber em sala de aula, possibilitando uma aprendizagem que proporcione a criação de novos sentidos para os participantes da interação escolar. O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira caracteriza-se como um cenário virtual e hipotético, pois tanto a língua alvo como as situações propostas para que esta seja adquirida são elementos distantes e pouco significativos, quando não totalmente irreais, como será comentado mais adiante (cf. capítulo 5, página 5.2.2).

O quarto aspecto a ser considerado relaciona-se à questão de como o discurso une o cognitivo, o afetivo e o social, em sala de aula. A conversa periférica igualmente funciona como uma forma de representação social, afetiva e cognitiva dos participantes enquanto agentes sociais inseridos em um contexto específico. Assim ela é a própria representação do *eu* enquanto micro-contexto, ou como apontado por Prabhu (1992), é a expressão da sala de aula enquanto uma arena de relações humanas (cf. capítulo 2, item 2.2.2).

³⁰ O contexto é aqui entendido não apenas como um cenário físico, mas também mental, conforme apontado no capítulo 3, item 3.5.2.

Carregadas de componentes afetivos e sociais, as conversas periféricas atuam como forma de atenuar a assimetria discursiva existente em sala de aula, já que são uma forma de representação de voz, no sentido proposto por Britzman (1989, cf. capítulo 2, item 2.4.2), isto é, no direito à representação social. O discurso de sala de aula é controlado pelo professor, que restringe a prática discursiva discente aos elementos necessários para o entendimento dos conteúdos da língua alvo. No entanto, por serem agentes sociais, os alunos necessitam expressar-se e a conversa periférica é uma das formas de representação social e autônoma dos participantes do contexto escolar. Deste modo, tais conversas não devem ser ignoradas, mas incorporadas ao discurso pedagógico e analisadas cuidadosamente já que, como comentado até o momento, são potenciais mediadoras na sócio-construção do conhecimento.

A proposta de Oliveira (2002) de que o professor deve conhecer o que seus alunos sabem e o que querem saber, conhecendo tanto o perfil do grupo como o individual, contribui para caracterizar uma quinta função da conversa periférica. Através desta, o professor tem acesso às expectativas de mundo de seus alunos, não apenas em relação à sua aprendizagem, mas no que concerne à realidade externa dos participantes da interação. Desta forma, o professor passa a saber mais sobre o seu aluno e o processo de ensino/aprendizagem pode tornar-se mais centrado no conhecimento de mundo dos participantes e nas necessidades do grupo. Ao reconhecer a importância das conversas periféricas, o professor igualmente considera o ambiente pedagógico de uma forma mais holística (Miller, 1995), onde as dimensões do tripé estrutural da sala de aula passam a obter relevância e seu papel deixa de ser o de mero transmissor de conhecimentos.

Por último, temos o sexto aspecto relevante a ser discutido. Conforme assinalado por Vygotsky (cf. capítulo 3, item 3.4.1), o processo de aprendizagem ocorre em dois estágios: primeiro em nível interpessoal, isto é, entre pessoas, e só posteriormente esta aprendizagem se dará intrapessoalmente, dentro da criança. Demonstra-se, assim, a necessidade da criança pelo outro, sendo a partir de suas relações com este que ela irá construir seu conhecimento. A conversa periférica funciona como uma *ponte* entre estes dois estágios de aprendizagem. Ao relatar uma experiência particular para o outro na interação, o falante está elaborando seu conhecimento e entendimento, fazendo uso de outros participantes para co-construir seu significado pedagógico, afetivo ou social. A conversa periférica,

por vezes, pode acontecer como uma forma de conversa do *eu* com o próprio *eu*, ou seja, como uma forma de, através do outro, entender-se a si mesmo e ao que está acontecendo à sua volta.

4.3.2.2

O interdiscurso: formação e mediação do conhecimento

O termo ‘interdiscurso’ é usado por alguns autores e estudiosos da área da Análise do Discurso e seu significado é relacionado à articulação de diferentes vozes e discursos dentro de uma determinada prática discursiva, bem como à questão da ideologia presente nos diversos discursos de uma determinada sociedade.

Baseio-me em Orlandi (1996, 2001) com o intuito de sintetizar a concepção de alguns autores³¹ a respeito do termo em discussão. Segundo a autora, o interdiscurso refere-se à memória discursiva dos falantes, estando a produção de um determinado discurso ligada ao que se “fala antes, em outro lugar, independentemente” (2001:31). Podemos observar que esta definição está intimamente ligada ao dialogismo proposto por Bakhtin (1981), onde entendemos que um determinado enunciado não é produzido isoladamente, mas sim em referência aos que os antecederam e aos que o sucederão, bem como à noção de fala cumulativa proposta por Mercer e comentada anteriormente (cf. capítulo 3, item 3.5.2).

Diferentemente do proposto pela abordagem acima comentada, proponho nesta pesquisa um outro uso do termo interdiscurso, comentado a seguir e investigado em nível micro de análise a partir das interações face-a-face, na sala de aula de línguas (cf. capítulo 7).

- **A formação do interdiscurso e a mediação do conhecimento**

A conversa periférica é o contexto formador do interdiscurso presente no contexto de sala de aula. Inserido no ‘núcleo’ da prática discursiva pedagógica, este é um momento da conversa periférica, sendo, entretanto, um ‘ponto’ mais específico na representação da apropriação do conhecimento.

³¹ Para maiores detalhes sobre a concepção de *interdiscurso* proposta por analistas do discurso, ver Maingueneau (1989), Fairclough (1995, 2001), Gadet & Hak (1990), Faria (2001) e Fiorin (1996).

Sendo um produto da interseção do discurso do conteúdo com a conversa periférica, o interdiscurso atua como um fechamento, uma *conclusão* do processo de apropriação de um determinado conceito ou conteúdo (cf. capítulo 3, item 3.5.1). Desta forma, o interdiscurso é a manifestação discursiva do entendimento de um dado conhecimento, que tanto pode ser cognitivo, afetivo ou social, sendo, assim, o momento de *insight* gerado por um processo de construção deste conhecimento. A Figura 9 demonstra a formação do interdiscurso.

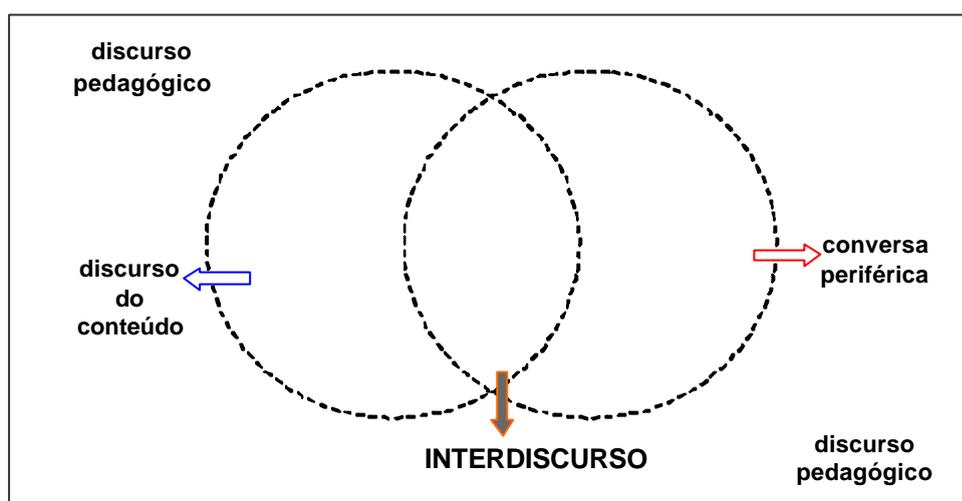


Figura 9- A formação do interdiscurso

É durante o momento de apropriação que o interdiscurso atua como ambiente para uma construção de conhecimentos de princípio (cf. capítulo 3, item 3.5.2), sendo um momento onde o aluno passa a entender a sua prática e não apenas a reproduz sem entendimento de suas ações. Agindo como um caminho entre as estruturas novas e as já conhecidas, igualmente é o momento onde o novo torna-se conhecido. Sendo caracterizado por curta duração, o interdiscurso não se desenvolve em uma conversa paralela, assim como a conversa periférica. Contrariamente, e como veremos na análise dos dados (cf. capítulo 7), esta estrutura discursiva é um ponto específico no discurso pedagógico, sendo o produto do processo coletivo e colaborativo de comunicação e pensamento. Proponho, assim, que sua função básica é a de mediar o conhecimento, ou seja, é através de sua enunciação que sujeito e conteúdo pedagógico se encontram. Portanto, ao escutarmos o que os alunos têm a dizer, em suas conversas periféricas e interdiscursos, podemos entender o porquê de seus discursos e de que forma estes atuam na construção do conhecimento.

Como enfatizado até o momento, a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá através de sua sócio-construção. A Figura 10 objetiva demonstrar como se forma a construção social deste conhecimento.

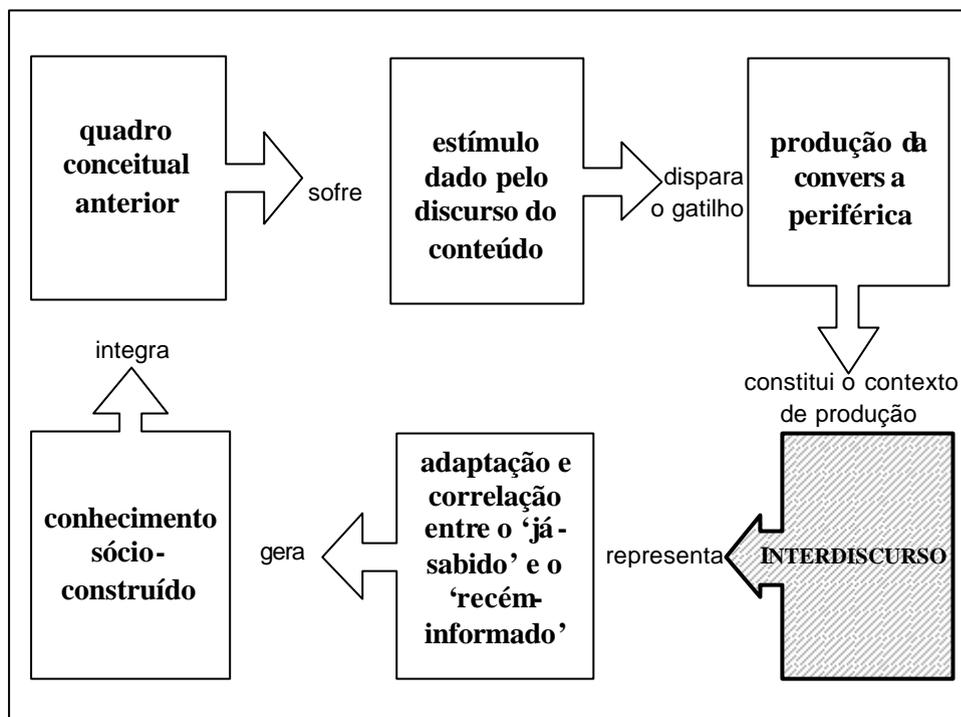


Figura 10- A construção social do conhecimento

Sendo um esforço coletivo dos participantes da interação escolar, a construção do conhecimento ocorre de forma mediada pela linguagem. Enquanto participantes do contexto pedagógico, alunos e professor possuem seu quadro conceitual, que é formado por seus esquemas de conhecimento e memória. É nele que encontram-se *armazenadas* as experiências particulares de cada interagente. Estas, ao sofrerem um estímulo dado pelo discurso do conteúdo (através de tarefas, estruturas lexicais ou gramaticais, entre outros), atuam como um *gatilho* para a produção de uma conversa periférica que, por sua vez, é o contexto de produção do interdiscurso. Por fim, este interdiscurso irá atuar como uma forma de adaptação e correlação entre o 'já-sabido' e o 'recém-informado', para finalmente gerar o conhecimento sócio-construído. Este conhecimento, por sua vez, passará a fazer parte de um novo quadro conceitual anterior.

Por certo a linguagem possui valor inquestionável no ensino de uma língua estrangeira, porém, nem sempre o discurso produzido em sala de aula é ouvido. Não me refiro ao discurso “claro e aparente”, mas aquele que se encontra nas

entrelinhas ou por trás do que imediatamente ouvimos. É o sussurro que me impressiona, como apontado por Lispector (1999) na epígrafe deste capítulo. É o interdiscurso e a conversa periférica, representações deste sussurro, que possuem enorme valor e vital importância no processo de construção social do conhecimento.