

7

Análise dos dados: Entendendo as conversas

*A comunicação não pode ser estudada isoladamente; ela deve ser analisada de acordo com seus efeitos na vida das pessoas.*³⁴

(Gumperz, 1982b:1)

7.1

Introdução

O propósito deste capítulo é analisar as conversas periféricas e interdiscursos produzidos em sala de aula de língua inglesa. A partir da análise de fragmentos retirados das aulas gravadas, serão discutidas as perguntas de pesquisa propostas para este trabalho:

- 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?

Objetivando responder estas questões, desenvolvo uma análise dos dados em dois níveis: macro e micro, conforme explicado no Capítulo 6. Estes dois níveis de análise serão aplicados nos três grupos analisados: *As meninas*

³⁴ No original: "... communication cannot be studied in isolation; it must be analyzed in terms of its effect on people's lives."

superpoderosas, *Os jogadores* e *Os humoristas*, onde será demonstrado que estes grupos fazem uso das conversas periféricas diferentemente, de acordo com as características de cada um.

Este capítulo será dividido em três partes, respectivamente I, II e III. Início este capítulo, portanto, fazendo uma análise isolada do Grupo A (Parte I) e, posteriormente, proponho uma análise conjunta dos Grupos B e C, respectivamente *Os Jogadores* e *Os humoristas* (Parte II). Estes dois últimos grupos serão analisados em conjunto por apresentarem diferentes formas de produção de conversas periféricas, em relação ao observado no Grupo A. Ao final do capítulo, apresento uma conclusão das investigações realizadas, objetivando, assim, uma síntese dos resultados obtidos a partir das análises propostas (Parte III).

PARTE I

7.2

Grupo A: As meninas superpoderosas

Durante as duas aulas analisadas, três conteúdos curriculares estavam sendo trabalhados: ‘animais’, ‘preposições’ e ‘partes do corpo humano’. Por ser a última unidade do livro, estudado durante um semestre, as alunas já apresentavam algum conhecimento da língua inglesa, sendo capazes de compreender e produzir pequenas interações na língua alvo. Entretanto, a língua materna ainda atuava fortemente como suporte para a compreensão e comunicação entre as alunas e, muitas vezes, entre mim e elas.

7.2.1

Aula 1: “Teacher, posso te contar uma coisa?”

Os conceitos referentes a alguns animais estavam sendo trabalhados durante esta aula. A introdução do tema *Animals* foi feita a partir de uma nova unidade do livro (cf. Anexo 3), onde alguns animais foram apresentados: *ostrich* (avestruz), *tiger* (tigre), *monkey* (macaco), *elephant* (elefante) e *dinosaur* (dinossauro), sendo que este último estava sendo representado pelo personagem *Dizzy* do livro.

Após a tarefa de compreensão oral (*listening*), realizada com os livros fechados, propus uma atividade de *brainstorm*³⁵ a respeito da história apresentada. As alunas puderam entender o contexto em que se passava a história, um zoológico, e nomearam alguns dos animais apresentados neste contexto, a partir de seu entendimento do *listening*. Entretanto, não foram capazes de compreender o significado de *ostrich*, argumentando que “tem outro animal que eu não sei qual é”, como comentado pela aluna Karla.

Ao abrirem seus livros, as alunas Karla, Isadora e Lurdes puderam conferir se seus *palpites* estavam corretos. Contudo, não puderam reconhecer o primeiro animal apresentado, o avestruz (*ostrich*), demonstrando que desconheciam este animal. Ao perceber este fato, introduzi o nome do animal em inglês (cf. linha 1 do Fragmento 1 abaixo). Entretanto, as alunas demonstraram

³⁵ Algumas tarefas típicas da sala de aula de língua inglesa terão seus nomes mantidos em inglês devido ao fato de assim serem apresentadas aos alunos durante as aulas.

uma nova dificuldade: a pronúncia da palavra. Trabalha-se, então, a construção de dois tipos de conhecimento, realizados em momentos diferentes – a pronúncia da palavra e o reconhecimento do animal – conforme demonstrado no Fragmento 1 e discutido a seguir.

7.2.1.1

O passeio

<u>Fragmento 1</u>	
1.	Adriana: ok this is an <u>ostrich</u> os-tri-ch
2.	Lurdes: AI que <u>difícil</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: ostrictchhh
8.	Lurdes: [ostrictchhh
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 <u>passava</u>
◇→ 20.	dentro d'água <u>lá</u> tinha um <u>bicho</u> desses que botava o
21.	pescoço dentro do carro e queria bicar TUDO
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))

Para uma melhor explanação, alguns símbolos serão usados como sinalização de turnos referentes à produção de gatilhos, introdução de conversas periféricas e início de produção de interdiscursos. São eles:

Símbolo	Elemento analisado
□→	gatilho para produção de conversa periférica
⊙→	introdução da conversa periférica
◇→	produção do interdiscurso

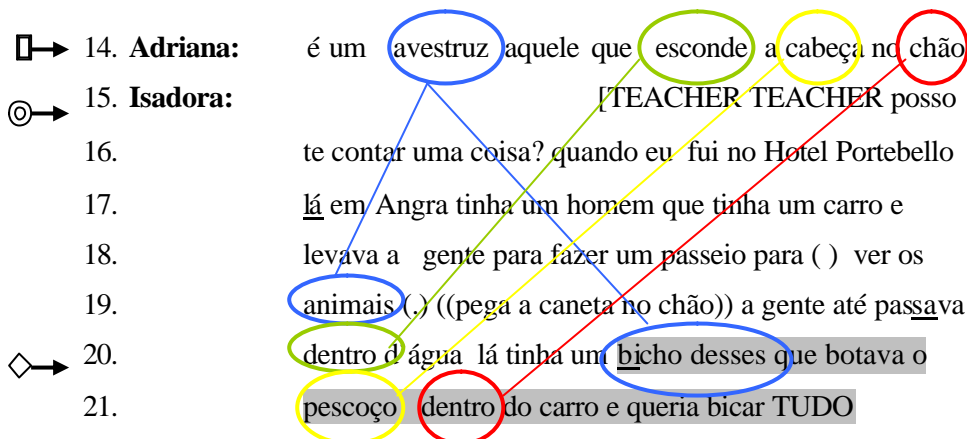
O primeiro momento de construção apresentado no fragmento acima refere-se à construção fonológica da palavra *ostrich*, que ocorreu no trecho entre as linhas 1 e 8, onde predominou o uso do discurso do conteúdo. Participando do ‘enquadre formal’ (linhas 1 a 14), dentro do evento social ‘aula’, as alunas Lurdes e Isadora foram capazes de apreender a pronúncia da palavra apresentada (linhas 7 e 8) a partir da introdução de um conhecimento compartilhado: o barulho do ônibus quando freia (linhas 3 a 6). Esta mediação realizada por mim foi suficiente para que essas alunas pudessem construir este primeiro conhecimento. Entretanto, a aluna Karla não demonstrou ter apreendido a pronúncia, retomando o tópico ao final do Fragmento 1 (linhas 22 a 24), demonstrando que o andaime não foi suficiente para que ela construísse este tipo de conhecimento.

As alunas ainda continuavam sem ter formado o conceito de avestruz, conforme apontado nas linhas 9 a 13. Inicia-se, então, o segundo momento de construção, relativo ao reconhecimento do animal, ou seja, à construção de seu conceito. Ao constatar que as alunas continuavam sem reconhecê-lo, introduzo uma característica particular do avestruz (linha 14), que irá atuar como um gatilho para a produção da conversa periférica demonstrada nas linhas 15 a 21. Neste momento, ocorre uma mudança do ‘enquadre formal’, onde estava sendo trabalhado um conteúdo pedagógico, para o ‘enquadre informal’, provocada pela aluna Isadora. É a partir do gatilho dado pela palavra ‘avestruz’ que a aluna faz uma retomada de suas experiências com o intuito de construir seu conhecimento. O relato de sua viagem a um hotel localizado no Rio de Janeiro, quando então teve oportunidade de ver um avestruz, vivenciando uma situação especial, serviu de contexto para a produção de seu interdiscurso. Esta manifestação discursiva espontânea de Isadora tem como objetivo a construção de um significado e conhecimento novos. A micro-análise do discurso transversal de Isadora, a seguir, nos mostra suas escolhas lexicais em seu processo de construção conceitual.

♦ **As escolhas lexicais na construção do sentido**

A produção da conversa periférica de Isadora nos revela uma ligação entre sua experiência particular e o conteúdo trabalhado em sala de aula. Suas escolhas lexicais apresentam-se estreitamente conectadas ao discurso do conteúdo que, ao circular a conversa periférica, torna-se o próprio contexto do discurso transversal.

Desta forma, as palavras produzidas no turno do gatilho servem como ‘referências lexicais’ para a produção da conversa periférica.



O gatilho (linha 14) para a conversa periférica, dado a partir da palavra ‘avestruz’, é retomado posteriormente durante o desenvolvimento desta mesma conversa periférica. Isadora faz menção a este gatilho quando recupera o conceito de ‘avestruz’ nas linhas 19 e 20, escolhendo as palavras ‘animais’ e ‘bicho desses’ para referir-se ao mesmo. De fato, a aluna continua fazendo suas referências ao discurso do conteúdo quando, por exemplo, escolhe a palavra ‘pescoço’ (linha 21) como forma de representação do significado da palavra ‘cabeça’ produzida na linha 14. A aluna utiliza duas vezes a palavra ‘dentro’ (linhas 20 e 21) formando uma *rede de conexões*³⁶, que aqui será entendida como uma *rede lexical*, com as palavras ‘esconde’ e ‘chão’, também produzidas no turno que funciona como gatilho (linha 14). Esta relação semântica entre as palavras confirma uma interdependência entre os discursos de sala de aula: os discursos pedagógico e de conteúdo, a conversa periférica e o interdiscurso (cf. capítulo 4, item, 4.3). A construção do significado realizada por Isadora apóia-se no contexto discursivo existente ao seu redor.

³⁶ Segundo Hoey (1991:31), “... devemos partir da premissa de que textos são construídos de pacotes de informação (*packages of information*) separados, porém interligados...” Entretanto, não devemos, ainda segundo o autor, considerar cada pacote de informação isoladamente, mas de acordo com suas conexões com outros pacotes de informação. É através das escolhas lexicais feitas por falantes ou escritores que será criada uma *rede de conexões*.

Nas duas últimas linhas da conversa periférica verificamos a produção do interdiscurso, realçado pela cor cinza. Neste trecho, identificamos a forma encontrada por Isadora na tentativa de construir seu conhecimento. Porém, ao retomarmos o objetivo inicial deste segundo momento de construção, ou seja, a construção do conceito de avestruz como animal em português ou em inglês, verificaremos que talvez Isadora apenas tenha construído o significado do animal, porém não o seu sentido, ou seja, a aluna pode ter construído o significado dicionarizado e abstrato do animal, mas não uma compreensão ativa e mais complexa (Bakhtin, 1981; cf. capítulo 3, item 3.3.1).

No início da produção do interdiscurso (linha 20), Isadora refere-se ao avestruz como sendo ‘um bicho desses’, não dizendo seu nome apesar de já conhecê-lo em língua materna. Esta escolha lexical demonstra a possibilidade da aluna ter construído apenas parte de um conceito significativo para si mesma. O não-uso da palavra ‘avestruz’ em uma segunda situação (substituída por ‘bicho desses’) sugere a possibilidade de Isadora não ter sido capaz de chegar a um conhecimento de princípio, ou seja, ela não foi capaz de reutilizar o conceito (cf. capítulo 3, item 3.5.2).

Esta tentativa de construção de um conhecimento novo a partir do já-conhecido teve como contexto a conversa periférica. Esta foi o próprio ambiente para a produção do interdiscurso. Caracterizado por sua curta duração, sendo um momento específico na construção do conhecimento, o interdiscurso atuou como uma conclusão do pensamento de Isadora. Logo após o seu término, há uma retomada do ‘enquadre formal’ (linha 22), quando a aluna Karla retorna à questão da pronúncia de *ostrich*.

Um outro aspecto a ser observado diz respeito à construção do conhecimento de Isadora através do *outro* interacional. A partir do relato de uma experiência arquivada em sua memória, a aluna primeiro constrói seu conhecimento interpessoalmente para, posteriormente, construí-lo de forma intrapessoal (cf. capítulo 3 item 3.4.1). A partir da interação Isadora foi capaz de construir um determinado significado, mesmo que possivelmente não tenha construído seu sentido, como comentado anteriormente.

7.2.1.2

“Você nem sabe!”

A conversa periférica abaixo transcrita foi retirada de um momento em que as alunas estavam realizando uma tarefa de colorir no livro de atividades os animais anteriormente estudados. Geralmente, as alunas trocam idéias, durante estes momentos, em língua materna. Por acreditar que este é um momento rico para a construção espontânea de conhecimentos (afetivos, sociais ou cognitivos), geralmente não reprimo a conversa em língua materna, apenas interferindo quando entendo que um determinado conteúdo léxico-gramatical já faz parte do conhecimento prévio das alunas ou quando esta conversa apresenta elementos que possam levar à construção de um novo significado, visando aproveitar esta situação para um momento de sócio-construção.

Fragmento 2

- | | | |
|----|---------------------|---|
| □→ | 1. Karla: | Isa me empresta o vermelho? |
| | 2. Isadora: | ah-pode pegar toma ((passando o lápis)) |
| | 3. Adriana: | <u>Girls</u> (.) how do you say vermelho in English? como se |
| | 4. | fala vermelho in English? |
| | 5. Karla: | RED |
| | 6. Isadora: | [red |
| | 7. Adriana: | so:: you <u>know</u> how to say it in <u>English</u> , hã? vocês <u>sabem</u> |
| | 8. | falar em inglês, então por que <u>não</u> falam? |
| | 9. Grupo: | ((risos)) |
| ⊙→ | 10. Karla: | you já tirou sangue ? |
| | 11. Isadora: | EU NÃO ((negando com a cabeça)) IH você pintou |
| | 12. | erRAdo o blue é <u>AQUI</u> :: ((apontando para o desenho abaixo)) |
| | 13. Karla: | depois eu <u>conserto</u> <u>DÓI</u> mui::to tirar sangue EU já tirei |
| | 14. Isadora: | minha amiga já tirou e disse que não dói <u>nada</u> . |
| ◇→ | 15. Karla: | <u>dói</u> à beça você nem sabe |
| | 16. Isadora: | you não vai consertar o errado? |
| | 17. Karla: | depois (.) me passa o azul |
| | 18. Adriana: | girls you <u>KNOW</u> how to say azul in English. <u>say</u> it please |
| | 19. Karla: | BLUE |
| | 20. Grupo: | ((as alunas colorem silenciosamente)) (23'') |
| | 21. Karla: | te::acher |
| | 22. Adriana: | <u>yes</u> Buttercup |
| | 23. Isadora: | OH TEACHER Buttercup sou <u>eu</u> = |
| | 24. Karla: | [eu sou BUBBLES |
| | 25. Isadora: | = ela é <u>Bubbles</u> |
| | 26. Adriana: | [<u>sorry</u> Powerpuffs |
| | 27. Karla: | é-é tea::cher eu colori errado |
| | 28. Adriana: | erase it () that's ok |

Como comentado por Prabhu (1992) e mencionado anteriormente (cf. capítulo 2, item 2.2.2), a sala de aula pode ser entendida como uma “arena de relações humanas”. Isto pode ser observado no Fragmento 2 acima transcrito, onde está ocorrendo a construção de um conhecimento afetivo, diferentemente do momento de construção de um conhecimento cognitivo (avestruz) como apontado no Fragmento 1. Este conhecimento afetivo refere-se à experiência de retirada de sangue, pela qual apenas uma das alunas já havia passado.

A partir de uma tarefa pedagógica que envolve colorir (cf. Anexo 4), a aluna Karla compartilha com sua colega Isadora uma experiência prévia, a retirada de sangue, iniciando uma conversa periférica (linha 10). Esta conversa teve como gatilho a palavra ‘vermelho’, produzida por Karla como demonstrado na linha 1. Desta forma, o próprio discurso de Karla serviu como contexto para a produção de uma conversa periférica. O interdiscurso ocorreu na linha 15, quando Karla constrói o significado e o sentido para si mesma da situação antes experimentada.

Podemos observar que entre a produção do gatilho ‘vermelho’ (linha 1) e a introdução da conversa periférica ‘você já tirou sangue?’ (linha 10) ocorreu um momento relativo ao discurso do conteúdo, onde o ‘enquadre formal’ se fez presente e o conceito de vermelho em inglês foi trabalhado pelas alunas a partir do meu controle de turnos. A ênfase dada à palavra ‘red’, demonstrada pelo tom de voz alto (linha 5), revela o conhecimento prévio de Karla em relação ao tópico estudado, que não usa esta palavra em inglês devido a um componente afetivo, a retirada de sangue, demonstrando que afetivamente esta palavra só faz sentido para si em sua língua materna. Por certo, a expressão de uma palavra em língua materna, principalmente quando ligada a um componente afetivo, torna-se mais significativa para o falante do que quando produzida em uma segunda língua.

- **O conhecimento prévio: “eu sei x você não sabe”**

A partir da linha 10 acontece uma mudança do ‘enquadre formal’ para o ‘enquadre informal’. A análise mais detalhada deste trecho nos revela diferentes alinhamentos.

-
- ☉→ 10. **Karla:** você já tirou sangue ?
 11. **Isadora:** EU NÃO ((negando com a cabeça)) IH você pintou erRAdo
 12. o blue é AQUI: ((apontando para o desenho abaixo))
 13. **Karla:** depois eu conserto DÓI mui::to tirar sangue EU já tirei
 14. **Isadora:** minha amiga já tirou e disse que não dói nada.
 ◇→ 15. **Karla:** dói à beça você nem sabe
-

Ao responder a pergunta proposta por Karla na linha 10, Isadora inicialmente se alinha como colega de Karla (linha 11). Entretanto, ao corrigir a tarefa da amiga, Isadora muda seu alinhamento, passando do ‘alinhamento colega’ (“EU NÃO”) para o ‘alinhamento professora’ (“IH você pintou erRAdo o blue é AQUI”), demonstrando o dinamismo do ‘enquadre informal’ no qual encontra-se inserida. Observamos neste turno uma laminação de enquadres (‘formal’ e ‘informal’), e alternância de alinhamentos (‘professora’ e ‘colega’) e discursos (‘do conteúdo’ e ‘transversal’) (cf. capítulo 5, item 5.2.1).

No turno seguinte (linha 13), Karla se alinha com a colega, posicionando-se inicialmente como aluna de Isadora (“depois eu conserto”), respondendo ao ensinamento da amiga. Posteriormente, muda seu alinhamento voltando a se alinhar como colega de Isadora (“DÓI muito tirar sangue EU já tirei”). É interessante observar que esta dinâmica mudança de alinhamentos ocorreu no mesmo turno. Isto demonstra como cada aluna se posicionava, em relação à outra, a si mesma e ao que estava sendo dito neste momento interacional (cf. capítulo 5, item 5.2.1).

No entanto, parece ser mais importante para Karla a construção de seu conhecimento afetivo. Respondendo a Isadora que depois consertaria seu erro, Karla faz uma retomada do tópico ‘retirada de sangue’ ao final da linha 13, revelando sua experiência particular e respondendo ao fato de Isadora não compartilhar de seu conhecimento (início da linha 11). Esta retomada do tópico por Karla é uma forma de mostrar força, sendo a disputa pelo poder uma situação constante na interação verbal das alunas.

A relação lexical entre ‘minha amiga’ (linha 14) e ‘você nem sabe’ (linha 15) é uma outra maneira de revelar uma briga pelo poder na interação. Karla não

aceita o conhecimento de Isadora, concluindo que sua colega continua sem saber o que é ‘tirar sangue’ e que a experiência de terceiros não é válida para ela mesma. A produção do interdiscurso na linha 15 (indicado pela cor cinza) encerra o momento de discurso transversal, quando Karla conclui seu processo de construção de conhecimento. Fica claro que Karla e Isadora estavam inseridas em um momento de construção de um conhecimento afetivo. O discurso do conteúdo não prevaleceu e Karla demonstrou que este conhecimento não era importante para ela.

Na linha 16, existe a retomada do ‘enquadre formal’ por Isadora, que volta a revelar sua ‘voz de professora’, mudando mais uma vez seu alinhamento e disputando mais uma vez o domínio do tópico. Isadora tenta se sobressair a partir de seu conhecimento cognitivo, tentando demonstrar vantagem em relação à amiga. Passa a prevalecer o discurso do conteúdo, que será interrompido por um discurso transversal (linhas 22 a 26). A minha confusão de apelidos gera um momento de conflito na construção de um significado afetivo. O uso constante destes apelidos em sala de aula passou a fazer parte de um conhecimento compartilhado entre mim e as alunas, que não aceitaram minha confusão. Este fato é mais uma evidência da disputa que ocorre entre Isadora e Karla, que agora iniciam um novo confronto, o de se afirmar pelo nome afetivo.

- ♦ **As diferentes funções das conversas periféricas**

As análises dos Fragmentos 1 e 2, retirados da Aula 1, demonstram diferentes usos e, conseqüentemente funções, da conversa periférica. Enquanto no Fragmento 1 pudemos observar a construção de um conhecimento cognitivo, ou seja, ligado ao conteúdo curricular, no Fragmento 2 observamos uma função diferente da conversa periférica, ligada à construção de um conhecimento afetivo.

Estas diferenças no uso das conversas periféricas também podem ser observadas em usos igualmente diferentes do interdiscurso. No primeiro fragmento pudemos claramente observar a ocorrência deste interdiscurso como mediador na construção de um conhecimento de conteúdo, ligado à dimensão cognitiva. Já no segundo fragmento, o interdiscurso atua como mediador e andaime na construção de um significado afetivo.

7.2.2

Aula 2: Eu e meu mundo

Durante esta aula foram trabalhados os tópicos ‘preposição’ e ‘partes do corpo humano’. As atividades propostas envolviam uso do livro didático, uso de quebra-cabeças e desenho. As alunas se sentaram no chão para realização das atividades e se mostraram envolvidas nas mesmas.

Como observaremos na análise dos fragmentos a seguir, a conversa periférica atuou principalmente como contexto para construção de conhecimentos afetivos, confirmando, assim, a relevância de um estudo e consideração dos aspectos afetivos em sala de aula, conforme comentado no Capítulo 2 desta pesquisa.

7.2.2.1

O que eu sei?

As alunas estavam sentadas no chão desenhando. A proposta da atividade era o desenho livre de uma paisagem que contivesse os elementos estudados na Unidade 7 (*Animals*). Após o desenho, Karla, Lurdes e Isadora escreveram frases sobre seus desenhos usando as preposições trabalhadas *in, on, under e behind*.

As alunas demonstravam interesse pela atividade, uma opinando no trabalho da outra. Ao escrever sua frase “*the giraffe is in the train*”, relativa ao seu desenho onde um trem transportava diversos animais, Isadora não demonstra conhecimento da escrita da palavra ‘*train*’.

Fragmento 1

- | | | | |
|----|-----|-----------------|---|
| | 1. | Isadora: | <u>teacher</u> como se escreve trem? |
| | 2. | Adriana: | train |
| | 3. | Isadora: | escreve no quadro |
| | 4. | Adriana: | t-r-a-i-n ((soletrando)) |
| □→ | 5. | Isadora: | ah? não entendi |
| | 6. | Adriana: | t-r-a-i-n ((soletrando mais devagar)) |
| ⊙→ | 7. | Isadora: | teacher continuo sem entender (.) sa-sabe de uma coisa a |
| | 8. | | minha prima de cinco anos já sabe o abecedário de Inglês |
| | 9. | | de cor (.) ela só entrou no Side by Side este ano e já sabe |
| | 10. | | mais do que eu |
| | 11. | Adriana: | <u>oh</u> ::o Isa ela só sabe o abecedário (.) às vezes a gente |
| | 12. | | esquece coisa que já aprendeu (.) você sabe também |
| ◇→ | 13. | Isadora: | mas ISSO eu sei <u>menos</u> que ela |
| | 14. | Lurdes: | teacher acabe::i |
| | 15. | Adriana: | let me see, Lurdes (.) HUM, <u>very</u> beautiful LOOK Isa e |
| | 16. | | Ka isn't it beautiful? |

- **A construção afetiva do abecedário**

Ao terminar seu desenho, Isadora introduz a pergunta acerca da grafia da palavra ‘*train*’ (linha 1) como forma de construir este conhecimento. Ocorre, então, um momento de construção de conhecimento entre as linhas 1 e 6, com a predominância do discurso do conteúdo inserido no ‘enquadre formal’. A não compreensão de Isadora faz com que ela insista que continua sem entender o conteúdo ensinado (linha 5). O discurso “ah? não entendi” servirá, então, como gatilho para sua introdução de uma conversa periférica, na segunda parte da linha 7, quando após reiterar que continua sem entender, inicia uma conversa periférica. Neste momento, ocorreu uma mudança do ‘enquadre formal’ para o ‘enquadre informal’.

Ao comparar seu conhecimento com o de sua prima, dois anos mais nova, Isadora parece sentir-se desconfortável com a sua situação. Como forma de atenuar este sentimento, tento fazê-la entender que isto não é um fator tão importante, mostrando que ela já possui este conhecimento prévio, porém não está conseguindo resgatá-lo.

A falta de um conhecimento cognitivo (a escrita da palavra ‘*train*’) acarreta uma relação baseada na dimensão afetiva do tripé estrutural da sala de aula (cf. capítulo 2, item 2.4). Esta dimensão afetiva é privilegiada por Isadora que demonstra dar mais peso ao seu sentimento do que à tentativa de construir um conhecimento cognitivo.

Como forma de conclusão deste momento de construção, Isadora produz um interdiscurso na linha 13, quando confirma que realmente sua prima sabe mais do que ela. Isadora julga que este fato já é suficiente para que ela entenda que, neste aspecto, realmente sabe menos do que sua prima. Isadora acaba por copiar a palavra do quadro, permanecendo em silêncio por alguns segundos, até o final de sua tarefa. Após o término da conversa periférica ocorre uma retomada do ‘enquadre formal’ por Lurdes (linha 14).

As conversas periféricas não apenas baseiam-se nas três dimensões da sala de aula – afetiva, social e cognitiva – como também são as manifestações discursivas das mesmas. Assim, podemos observar no Fragmento 1, acima, a produção de uma conversa periférica baseada no tripé estrutural de sala de aula. Em um primeiro momento, estava ocorrendo a construção de um conhecimento de conteúdo, ligado à dimensão cognitiva. Entretanto, a dimensão afetiva entrelaçou-

se a esta, tornando-se, como demonstrado, mais importante, e tendo sido privilegiada por Isadora. Tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva estavam sendo desenvolvidas durante a interação em sala de aula, ou seja, estavam conectadas à dimensão social. Este fato revela a relação intrincada das dimensões da sala de aula, onde uma anda lado a lado com a outra e, como comentado no Capítulo 2 (item 2.2), existe uma relação de interdependência, complementaridade e superposição entre as mesmas.

• **O que eu sei mais x o que eu sei menos**

□→	5.	Isadora:	ah? não entendi
	6.	Adriana:	t-r-a-i-n ((soletrando mais devagar))
☉→	7.	Isadora:	teacher continuo sem entender (.) sa-sabe de uma coisa a
	8.		minha prima de cinco anos já sabe o abecedário de Inglês
	9.		de cor (.) ela só entrou no Side by Side este ano e já sabe
	10.		mais do que eu
	11.	Adriana:	oh::o Isá ela só sabe o abecedário (.) às vezes a gente
	12.		esquece coisa que já aprendeu (.) você sabe também
◇→	13.	Isadora:	mas ISSO eu sei menos que ela

A micro análise do trecho relativo à conversa periférica de Isadora nos revela algumas das escolhas feitas durante esta interação ‘professora e aluna’. Devido ao fato desta conversa ser baseada em comparação de conhecimentos, as palavras ‘saber’ e ‘entender’ são repetidas durante a interação verbal. Durante o primeiro momento da conversa periférica (linhas 7 a 10), Isadora usa a palavra ‘sabe’ duas vezes (linhas 8 e 9), em referência ao conhecimento de sua prima. Em resposta, argumento que esta prima ‘só sabe o abecedário’ e ‘você sabe também’ (linhas 11 e 12), usando os advérbios ‘só’ e ‘também’ como formas de criar um contraste e atenuar a falta do ‘saber’ inicialmente atribuído, por Isadora, a ela mesma.

Ocorre neste momento uma mudança de código, quando passo da língua estrangeira à língua materna. Isto deve-se ao fato de haver uma mudança em meu enquadre: anteriormente eu estava operando em um ‘enquadre institucional’ (professora) e, agora, encontro-me inserida em um ‘enquadre pessoal’ (cf. capítulo

5, item 5.2.2). Porém, isto não é suficiente para Isadora que, conforme assinalado na linha 13, entende que o que importa é este conhecimento prévio que ela não possui. A minha atitude em relação à mudança de código é similar à postura adotada pela aluna Karla no item 7.2.1.2, anterior, quando a aluna privilegia o uso da língua materna ao pronunciar a palavra ‘vermelho’, revelando, deste modo, assim como eu, uma escolha pessoal sua relacionada à dimensão afetiva da sala de aula.

O interdiscurso produzido na linha 13 parece resumir as escolhas lexicais de Isadora. A palavra ‘ISSO’, que encontra-se em relação ao conhecimento do abecedário (linha 11), também está conectada ao trecho “você sabe também” (linha 12), produzido por mim como forma de atenuar o sentimento de Isadora. Contudo, a ênfase dada por Isadora à palavra ‘isso’ demonstrada através do aumento de sua voz, reforça a indicação que um conhecimento afetivo estava sendo construído. Igualmente a palavra ‘menos’ (linha 13) escolhida em relação ao ‘mais’ encontrado na linha 10, demonstra a conclusão desta comparação. A oposição entre o ‘não entendi’, produzido em referência ao discurso do conteúdo (linha 5), e o ‘eu sei’, produzido no turno do interdiscurso (linha 13), marca um momento anterior e um posterior ao processo de construção do conhecimento, que se dá através da conversa periférica. Apesar de Isadora não ter *entendido* o conteúdo proposto, *sabe* o que realmente não sabe, ou seja, menos do que sua prima, sobre o abecedário.

7.2.2.2 Minha bicicleta

Após a atividade de desenho comentada anteriormente, as alunas iniciaram um jogo com algumas figuras e objetos. A atividade inicial era a de posicionar estas figuras e objetos de acordo com as preposições trabalhadas. Após a arrumação, todos os objetos e figuras foram recolhidos. Inicialmente, as perguntas foram apresentadas por mim e, posteriormente, as próprias alunas conduziram o jogo.

<u>Fragmento 2</u>		
<u>Seqüência 1</u>		
1.	Adriana:	where's the doll?
2.	Karla:	doll?
3.	Adriana:	<u>yes</u> where is it?
☐→	4. Karla:	it's behind the bicicleta
	5. Adriana:	how do you say bicicleta in English?
⊙→	6. Karla:	<u>teacher</u> eu tomei o maior tombo de bicicleta (.) olha só
◇→	7.	((levantando a calça para mostrar a marca do
	8.	machucado)) me arranhei toda
	9. Adriana:	UI <u>are</u> you ok now?
◇→	10. Karla:	hum-hum ((afirmando com a cabeça))
	11. Adriana:	let's go <u>back</u> (.) how do you say bicicleta in English
	12. Karla:	é BIKE

• **Vocês conhecem a minha bicicleta?**

O início deste fragmento revela o uso do discurso do conteúdo, onde estavam sendo trabalhadas as preposições. Mesmo sendo um jogo, os participantes, eu e Karla, encontravam-se alinhados como 'professora' e 'aluna' dentro do 'enquadre formal' (linhas 1 a 5).

Ao iniciar o jogo, dirijo uma pergunta à aluna Karla que manifesta seu conhecimento a respeito da localização do objeto 'doll'. Entretanto, mesmo já fazendo parte de seu vocabulário, Karla não fala a palavra 'bicicleta' em inglês, dando preferência pelo seu uso na língua materna (linha 4), assim como o fez no item 7.2.1.2, da Aula 1. A palavra bicicleta irá atuar como um gatilho para a produção da conversa periférica de Karla, de acordo com o assinalado entre as linhas 6 e 10. Ocorre aqui uma mudança para o 'enquadre informal' onde Karla, a partir de um momento de construção de um dado conhecimento cognitivo, passa a trabalhar a construção de um significado afetivo.

A análise realizada neste trecho não demonstra um momento discursivo específico, expresso verbalmente, de produção do interdiscurso. Entretanto, uma análise de dois aspectos paralingüísticos podem revelar uma possível produção não-verbal de interdiscurso. Observamos na linha 7, um movimento de Karla, levantando a calça, para demonstrar sua situação física, consequência do tombo de bicicleta. Ao responder a minha pergunta sobre sua situação naquele momento (linha 9), a aluna afirma, balançando afirmativamente a cabeça e produzindo

sonoramente o ‘hum-hum’, que estava bem (linha 10). Considero estas ações não-verbais como possíveis interdiscursos, já que, através de gestos, foi possível que Karla construísse o significado afetivo.

Karla não construiu seu conhecimento baseando-se apenas no discurso verbal de sala de aula. Com o intuito de compartilhar suas experiências prévias, indispensáveis à construção de um conhecimento, a aluna usa seu corpo como forma de expressão afetiva: a imagem do fato ocorrido, ou seja o tombo de bicicleta, age como uma outra forma de linguagem na construção do novo a partir do conhecido. Este fato vem confirmar a idéia de que a linguagem não se manifesta apenas verbalmente. Deste modo, entendo que, ao nos comunicarmos, usamos elementos verbais e não verbais, tais como gestos, expressões faciais, marcadores paralingüísticos, entre outros.

• **O jogo de sala de aula**

Karla faz um uso diferente da palavra ‘bicicleta’. Para a aluna, a bicicleta que faz sentido é aquela de onde ela caiu e se machucou. A atitude de Karla em mostrar seu machucado gera uma mudança no enquadre em que eu me encontrava inserida. Assim, passo do ‘enquadre formal’ para o ‘enquadre informal’ e participo do discurso transversal introduzido por Karla (linha 9). Entretanto, logo há uma retomada do ‘enquadre formal’ (linha 11), onde reintroduzo o tópico iniciado na linha 5 e o discurso do conteúdo volta a prevalecer sobre o discurso transversal.

Ao final deste fragmento Karla demonstra possuir o conhecimento prévio da palavra bicicleta em inglês. Ao aumentar seu tom de voz, dando ênfase à palavra ‘*bike*’, a aluna demonstra que o uso do vocábulo em língua materna foi um escolha particular. Sua postura revela uma relação de interdependência entre as dimensões afetiva, social e cognitiva. Para a aluna, seu esquema de conhecimento mais importante, naquele momento, era o relativo à dimensão afetiva, relacionado a uma experiência particular anterior.

Ao compartilhar seu conhecimento com o grupo, Karla estava construindo socialmente um conhecimento afetivo a partir da dimensão cognitiva. Sua fala teve como propósito adicionar suas idéias e sentidos próprios, proporcionando um processo de sócio-construção de conhecimento mais significativo para ela mesma. Karla conhecia o significado da palavra ‘*bike*’, porém revelou uma necessidade de

reconstruir o seu sentido, enfatizando, desta forma, um significado afetivo. Houve uma relação entre o dito e o presumido, já que a palavra bicicleta foi o *dito* de uma situação presumida por Karla: a bicicleta do contexto escolar era a *sua* bicicleta e não qualquer outra (cf. capítulo 3, item 3.3.1).

7.2.2.3

O Natal da minha irmã

Continuação da seqüência 1 anterior, este segundo momento do Fragmento 2 ocorreu imediatamente após Karla ter construído um conhecimento a respeito de sua bicicleta.

<u>Fragmento 2</u>		
<u>Seqüência 2</u>		
	13. Adriana:	and the ball <u>where</u> is the ball?
☞	14. Karla:	the ball is IN the bag (.) a minha irmã já engoliu uma
	15.	bola de Natal
	16. Adriana:	WHAT?
	17. Karla:	é e-ela não gosta de comida mas gosta de bola de Natal
	18. Todos:	((risos))
	19. Adriana:	what about the ru-ruler (.) where's it?
	20. Lurdes:	it's under the table
	21. Adriana:	go::od Lurdes

Podemos observar que proponho uma retomada do ‘enquadre formal’ a partir da linha 13, voltando a predominar o discurso do conteúdo, onde foi dada continuidade ao trabalho com preposições. A resposta de Karla “*the ball is IN the bag*” (linha 14) irá servir como contexto para a produção do gatilho dado pela palavra ‘*ball*’. Neste mesmo turno Karla inicia uma conversa periférica, relatando uma experiência particular vivenciada por sua irmã. Ocorre, então, uma mudança rápida do ‘enquadre formal’ para o ‘enquadre informal’, sendo que Karla alinha-se inicialmente como aluna e posteriormente como a irmã “de quem engoliu uma bola”.

A conversa periférica proposta por Karla na linha 14 gera uma mudança no ‘enquadre formal’ no qual eu me encontrava inserida, e eu passo a operar no ‘enquadre informal’ proposto pela aluna. O meu espanto em relação ao relatado por Karla, demonstrado pelo aumento de meu tom de voz (linha 16), leva a aluna a contar, com ironia, um pouco mais sobre a vida de sua irmã (linha 17). Deste

modo, Karla compartilha conhecimentos entre ela e as outras participantes da interação.

Conforme apontado anteriormente (cf. capítulo 3, item 3.5.2), o conhecimento compartilhado passa a agir como contexto nas interações verbais. É neste contexto que as informações são compartilhadas, bem como transformadas em um novo entendimento (Mercer, 2000). Esta idéia fica clara quando entendemos que Karla estava construindo um conhecimento afetivo baseado em um contexto externo à sala de aula. Desta forma, a ‘ball’ à qual se referia fazia parte do contexto do Natal, compartilhado com sua irmã, isto é, era a ‘ball’ significativa para ela, a que fazia parte de sua experiência de vida (cf. capítulo 3, item 3.3.1).

A produção de um interdiscurso expresso verbalmente igualmente não foi observada nesta seqüência e, após um curto momento de risos, volta a prevalecer o ‘enquadre formal’, com a predominância do discurso do conteúdo (linhas 19 a 21).

- **O significado do *in***

Uma micro análise da conversa periférica da seqüência anterior (linhas 14 e 15) revela que Karla estava construindo um conhecimento particular. Isto se torna evidente quando observamos que, em um primeiro momento, Karla responde prontamente ao que lhe foi perguntado, enfatizando a preposição correta. O aumento de seu tom de voz ao pronunciar a palavra ‘*IN*’ demonstra que a aluna conhecia o conteúdo trabalhado. Em um segundo momento, porém, Karla inicia a construção de seu conhecimento afetivo, que se revelou mais importante para ela, sendo o elemento base da conversa periférica.

As escolhas léxico-gramaticais de Karla são *tecidas* durante a construção da conversa periférica. Através destas escolhas, a aluna irá situar a si mesma e as suas ouvintes no contexto específico que cria para a conversa periférica.

-
13. **Adriana:** and the ball where is the ball?
14. **Karla:** the ball is IN the bag (.) a minha irmã já engoliu uma
bola de Natal
- 15.
16. **Adriana:** WHAT?
17. **Karla:** é e-ela não gosta de comida mas gosta de bola de Natal
-

A primeira escolha léxico-gramatical relacionada com a conversa periférica produzida por Karla é demonstrada na linha 14. A partir de uma conexão com a palavra ‘IN’, Karla faz uso da palavra ‘engoliu’ como forma de estabelecer uma relação semântica entre os dois vocábulos. Da mesma forma que a bola proposta pelo contexto pedagógico encontrava-se dentro da bolsa (*‘IN the bag’*), a bola do contexto de Karla encontrava-se *dentro* de sua irmã. O comentário sobre o tipo de bola engolida pela irmã revela uma nova reapresentação de ‘bola’ que a aluna estava propondo naquele momento: a da bola de Natal.

Posteriormente, na linha 17, Karla volta a estabelecer uma relação com a palavra ‘IN’ quando escolhe a palavra ‘comida’ para estender o processo de criação de um conhecimento compartilhado sobre sua irmã. A ‘comida’ é colocada dentro do corpo humano, assim como a bola é colocada dentro da sacola (*“IN the bag”*).

Para Hoey (1991), através da repetição lexical podemos fazer conexões entre informações isoladas. Assim, a tripla repetição da palavra ‘ball’ revela uma tentativa de Karla em manter-se conectada ao tópico inicialmente proposto (linha 13). Podemos notar dois diferentes sentidos atribuídos por Karla à palavra ‘ball’. Em um primeiro momento (parte inicial da linha 14), Karla usa a palavra em conexão a ‘ball’ do conteúdo trabalhado em sala de aula (linha 13), demonstrando estar alinhada com o que estava sendo proposto. Contudo, ao mudar do ‘enquadre formal’ para o ‘enquadre informal’ (parte final da linha 14), Karla esclarece qual a bola que, a partir deste momento, passa a ser relevante para ela (linha 15): a bola de Natal engolida por sua irmã. Apesar de apresentarem dois sentidos distintos, as manifestações da palavra ‘ball’ encontram-se conectadas entre si, não sendo vistas como pacotes de informações isolados (Hoey, 1991).

7.2.2.4

Quem eu conheço

O Fragmento 3 foi gravado durante um momento de correção de exercícios do livro de atividades das alunas quando não estava sendo trabalhado formalmente nenhum conteúdo. As alunas ainda encontravam-se sentadas no chão da sala, desenhando livremente.

<u>Fragmento 3</u>		
1.	Adriana:	o::k Isadora give me your book
2.	Isadora:	hã?
3.	Adriana:	YOUR book Isa
4.	Isadora:	que que é your?
5.	Adriana:	pay attention <u>people</u> (.) this is MY book ((apontando para o seu livro)) and this is YOUR book ((apontado para o livro de Isadora))
6.		
7.		
8.	Isadora:	não entendi
9.	Adriana:	ok LOOK at the board EI Karla stop playing with your pencilcase or you <u>won't</u> understand ok
10.		
11.	Karla:	[o::k
□→ 12.	Adriana:	[this is MY book A-dri-a-na ((escrevendo e desenhando um livro no quadro)) MY Adriana this is YOUR book Isadora YOUR ISADORA
13.		
14.		
⊙→ 15.	Isadora:	[agora entendi (.) TEACHER deixa eu te contar um negócio eu conheço duas Adria::nas, duas Silvi::nhas e duas Ferna::ndas (.) uma Adriana é minha teacher que- quer dizer você ((risos)) outra é minha Dinda (.) uma Silvinha foi minha professora e a outra é minha professora do Inglês do colégio e uma Fernanda também é professora do colégio UFA e a outra é minha <u>mãe</u>
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.	Adriana:	Isa, give me YOUR book <u>now</u> ((estendendo a mão para pegar o livro de Isadora))
24.		
◇→ 25.	Isadora:	((entrega o livro para Adriana))

O fragmento inicia-se com o ‘enquadre formal’, que irá se estender até a linha 14, com a predominância do discurso de conteúdo externo (cf. capítulo 4, item 4.3.1), referindo-se à tarefa de checagem de atividade. No entanto, este momento de ação rotineira em sala de aula, onde a professora corrige as tarefas dos alunos, não pôde se desenvolver devido à falta de conhecimento léxico-gramatical apresentada por Isadora, como revelado nas linhas 2, 4 e 8.

Mesmo após o momento inicial de construção do conhecimento de ‘your’ (linhas 5 a 7), Isadora não apreende o sentido da palavra e utiliza o recurso da

escrita e desenho como forma de mediar a construção do conhecimento da aluna (linha 12). Este momento verbal e não-verbal atua como contexto para a produção do gatilho ‘MY’ e Isadora produz uma conversa periférica entre as linhas 15 e 22. Este gatilho, entretanto, difere dos anteriormente analisados. Podemos observar que não apenas a palavra ‘MY’ serviu como gatilho, mas também o seu uso em oposição à palavra ‘your’ desconhecida pela aluna. Ocorre, assim, uma relação de oposição, conforme evidenciado na conversa periférica, quando a aluna irá construir seu conhecimento baseada no ‘my’, elemento conhecido, em oposição ao ‘your’, elemento desconhecido. Neste momento ocorre uma mudança do ‘enquadre formal’ para o ‘enquadre informal’ e o discurso do conteúdo é atravessado pelo discurso transversal.

• **A construção do conhecimento através dos opostos: ‘my’ x ‘your’**

A partir da relação de oposição criada entre “my” e “your”, a aluna constrói todo o seu discurso transversal baseando-se na palavra ‘MY’ cujo sentido já dominava. Em oposição ao conteúdo desconhecido ‘your’, Isadora dá preferência à palavra ‘minha’ na produção de sua conversa periférica, sendo através de um elemento já conhecido, o ‘my’, que há a transformação do conhecimento, e o elemento ‘your’ antes desconhecido, passa a fazer parte dos esquemas de conhecimento da aluna.

Podemos notar uma retomada ao ‘enquadre formal’ a partir da linha 23, e observamos que Isadora domina, neste momento, o conceito antes desconhecido. Ao me entregar seu livro (linha 25), a aluna demonstra ter se apropriado de um conhecimento. Mesmo tendo sido uma situação de repetição ao proposto no início do fragmento, podemos dizer que Isadora *parece* ter atingido o conhecimento de princípio da palavra ‘your’, já que se mostrou apta a transferir o conhecimento recém-construído para uma situação posterior (cf. capítulo 3 item 3.5.2).

Podemos dizer que neste fragmento o interdiscurso de Isadora, indicado na linha 25, foi produzido paralingüisticamente, assim como no trecho analisado no item 7.2.2.2. A entrega do livro por Isadora coincide com o momento de *possível* construção de um conhecimento de princípio, ou seja, no momento em que houve uma transformação do conhecimento. Esta atitude não-verbal da aluna confirma o momento de *insight* do processo de construção social de conhecimento.

• **Entendendo e conhecendo**

Conforme discutido até o momento, a construção do conhecimento de Isadora foi baseada em uma relação de oposição entre o ‘my’ e o ‘your’, ou seja, entre o já sabido e o desconhecido. O gatilho disparado na linha 12 pela palavra ‘MY’ foi produzido em uma relação de oposição (com o ‘your’ na linha 13), quando tento fazer que Isadora entenda o conceito de ‘your’ a partir do ‘my’, elemento já conhecido pela aluna. As escolhas feitas por Isadora na formação de sua rede lexical também se basearam nesta relação de oposição.

□→	12. Adriana:	[this is MY book A-dri-a-na ((escrevendo e desenhando no quadro)) MY Adriana this is YOUR book Isadora
	13.	
	14.	YOUR ISADORA
⊙→	15. Isadora:	(agora entendi (.)) TEACHER deixa eu te
	16.	contar um negócio eu conheço duas Adria:nas, duas
	17.	Silvi:nhas e duas Ferna:ndas (.) uma Adriana é minha
	18.	teacher que- quer dizer você ((risos)) outra é minha
	19.	Dinda (.) uma Silvinha foi minha professora e a outra é
	20.	minha professora do Inglês do colégio e uma Fernanda
	21.	também é professora do colégio UFA e a outra é minha
	22.	<u>mãe</u>
	23. Adriana:	Isa, give me YOUR book <u>now</u> ((estendendo a mão para
	24.	pegar o livro de Isadora))
◇→	25. Isadora:	((entrega o livro para Adriana))

A conexão léxico-gramatical entre os discursos institucional e transversal é representada por dois momentos discursivos de Isadora: o ‘não entendi’ em oposição ao ‘agora entendi’ (linhas 8 e 15, respectivamente). Agindo desta forma, Isadora pôde *demarcar* seus limites no processo de construção de um conhecimento: o antes e o depois e, ao iniciar a conversa periférica (com a palavra *teacher* na linha 15), fez a correlação entre o ‘já-sabido’ e o ‘recém-informado’ (cf. capítulo 4, item 4.3.2.2). O interdiscurso não-verbal de Isadora, realçado pela cor cinza na linha 25, é uma evidência de que houve esta construção do conhecimento da aluna.

A descrição das seis pessoas, que fazem parte do esquema de conhecimento da aluna, apóia-se na repetição de um elemento já conhecido, o ‘minha’, revelando que Isadora faz uso da repetição do conteúdo trabalhado, adaptando-o ao seu conhecimento de mundo.

- **As dimensões da sala de aula e o conhecimento de Isadora**

A análise do Fragmento 3 é mais uma evidência da relação de interdependência entre as dimensões cognitiva, afetiva e social do tripé estrutural da sala de aula (cf. capítulo 2, item 2.2.1), bem como contribui para a idéia apresentada no Capítulo 2 (item 2.3) de que os participantes do contexto pedagógico são micro-contextos atuando no macro-contexto de sala de aula.

Inicialmente, ocorreu uma construção do conhecimento baseada na dimensão cognitiva da sala de aula (linhas 1 a 14), e houve um trabalho de compreensão do conceito de ‘your’. A partir da linha 15 ocorre uma mudança e verificamos uma construção do conhecimento baseado na dimensão afetiva. Ao trazer para o ambiente pedagógico seu conhecimento acerca de suas professoras, madrinha e mãe – pessoas importantes para ela – Isadora revela estar construindo simultaneamente um conhecimento cognitivo e afetivo. O fato de a aluna usar seu conhecimento particular de mundo, comentando no contexto pedagógico suas experiências pessoais, faz com que Isadora esteja trabalhando na dimensão social da sala de aula, demonstrando ser esta um micro-contexto social, para onde serão levadas experiências, crenças, valores, julgamentos, etc. A partir do tripé estrutural da sala de aula, aconteceu a sócio-construção de um conhecimento que, na realidade, também pode ser analisado sob diferentes óticas: afetiva, social e cognitiva.

7.2.2.5

Os olhos dos meus primos

Este último fragmento da Aula 2 foi gravado durante um momento de *desafio* por mim sugerido e que objetivava introduzir os nomes das partes do rosto: *face, eyes, nose, mouth, ears, hair e head*³⁷.

³⁷ O desafio foi proposto a partir de uma figura desenhada no quadro composta por dois círculos, um maior na cor vermelha e o outro menor desenhado em azul, onde o segundo encontra-se dentro do primeiro. Após terminar de desenhar, pergunto o que as alunas acham que vai aparecer a partir da figura.

Fragmento 5

- | | | | |
|----|-----|-----------------|---|
| ☐→ | 1. | Adriana: | ok girls <u>look</u> at the board and tell me what it is |
| ☉→ | 2. | Isadora: | <u>teacher</u> todo mundo fala que os meus primos têm olhos |
| | 3. | | <u>lindos</u> (.) são azuis da cor do céu |
| | 4. | Adriana: | <u>why</u> are you saying that Isa? |
| | 5. | Isadora: | porque você desenhou um olho oras |
| | 6. | Adriana: | e como você diz olho in English? (.) how do you say olho |
| | 7. | | in English? |
| | 8. | Isadora: | ((faz gestos com as mãos demonstrando que não sabe a |
| | 9. | | resposta)) |
| | 10. | Adriana: | and you girls Karla e Lurdes do you know how to say |
| | 11. | | ollho in English? |
| | 12. | Grupo: | ((ficam em silêncio)) |
| | 13. | Adriana: | it's EYE (.) let's repeat EYE |
| | 14. | Grupo: | <u>eye</u> |

O momento de desafio começa com a predominância do discurso do conteúdo e do 'enquadre formal'. A tarefa inicia-se a partir de uma atividade pedagógica rotineira, onde a professora faz uma pergunta objetivando obter uma resposta já sabida, ou seja, espera-se que o aluno responda o que a professora *precisa* ouvir para dar continuidade à tarefa. Foi durante este momento pedagógico que Isadora inicia a conversa periférica.

A minha fala transcrita na linha 1 serve como *contexto* para a produção de um gatilho que irá fazer com que Isadora inicie a conversa periférica na linha 2. Entretanto, o gatilho propriamente dito foi dado, de forma não-verbal, a partir da figura desenhada no quadro, sendo minha elocução inicial (linha 1) apenas uma abertura a partir da qual Isadora pôde iniciar a conversa periférica.

Diferentemente do esperado neste momento pedagógico de 'pergunta e resposta', Isadora traz seu conhecimento particular de mundo, dando informações sobre os olhos de seus primos. Minha expectativa em relação ao desafio era de obter uma resposta relacionada ao número de círculos, a forma de um rosto, ou qualquer outra analogia que as alunas pudessem fazer a partir da figura apresentada. Ao invés de responder de acordo com o *esperado*, a aluna faz uma associação a partir de seus esquemas de conhecimento e demonstra estar construindo um conhecimento afetivo. É neste momento (linha 2) que ocorre uma mudança do 'enquadre formal' para o 'enquadre informal'.

A resposta de Isadora ativa minha curiosidade que procuro entender o porquê de seu comentário, conforme demonstrado na linha 4. Neste momento,

modifico meu alinhamento no ‘enquadre formal’ e mesmo não atuando no ‘enquadre informal’ proposto por Isadora, mudo meu foco de atenção da tarefa proposta para co-sustentar a fala de Isadora, ratificando seu discurso transversal (cf. capítulo 5, item 5.2.1). Esta, por sua vez, revela não entender o meu espanto, demonstrando, pelo uso da palavra ‘oras’, que sua resposta foi óbvia e que não poderia ser diferente.

Após o momento de explicação do porquê da resposta da aluna, ocorre uma retomada do ‘enquadre formal’ e o conceito de ‘olho’ em inglês é trabalhado. Neste fragmento não foi observada a produção de um interdiscurso verbal, fato observado também no item 7.2.2.3; nem tão pouco ocorreu um interdiscurso não-verbal, como nos itens 7.2.2.2 e 7.2.2.4. Após a análise dos dados até aqui realizada, entendo que esta falta do interdiscurso verbal se faz mais constante quando está sendo construído algum conhecimento afetivo. No caso da construção de um elemento cognitivo, fica mais evidente a presença do interdiscurso verbal, geralmente produzido como um fechamento do discurso transversal.

Esta conclusão me faz acreditar que a construção de um conhecimento cognitivo necessita de um fechamento verbal, refletindo a apropriação de um determinado conhecimento, ligado à ‘razão’, ao ‘pensamento’ e à ‘mente’, e que pode ser expresso em palavras. Esta apropriação é por mim entendida como o resultado de um processo de interação entre o aluno e o conhecimento a ele apresentado. O fechamento verbal de um pensamento não parece ser necessário quando o aluno apresenta-se em um momento de construção afetiva. Devido à sua natureza emocional, a construção do conhecimento afetivo pode expressar-se de outras formas não verbais ou, simplesmente, não se expressar.

PARTE II

Neste segundo momento da investigação dos dados proponho uma análise conjunta dos Grupos B e C, como comentado na introdução deste capítulo. Esta minha escolha deve-se ao fato de, ao iniciar minhas investigações dos dados destes grupos (B e C), ter verificado que a conversa periférica ocorria aí de formas diferentes do grupo anteriormente analisado, porém apresentando-se tão importantes quanto nas análises do primeiro grupo. Por acreditar que a análise realizada no grupo *As meninas superpoderosas* caracterizou de maneira abrangente a estrutura de produção do discurso transversal, bem como revelou suas diversas funções no processo de sócio-construção do conhecimento, objetivo, nesta parte, apenas complementar a análise dos dados através da discussão de outros meios de produção e usos das conversas periféricas e interdiscursos.

Contudo, é importante que fique claro que, apesar das conversas periféricas e interdiscursos analisados nesta parte terem características diferentes das apontadas no Grupo A, estes possuem a mesma *função*, ou seja, mediar a construção do conhecimento. Deste modo, todos os alunos dos três grupos analisados se encontram, no momento de produção da conversa periférica, em uma situação de construção de um tipo de conhecimento – cognitivo, afetivo ou social.

7.3

Grupo B: Os jogadores

Dentre as cinco aulas observadas (cf. capítulo 6, item 6.4.2), escolhi apenas uma para ser analisada, gravada no dia 22 de outubro de 2001. Durante esta aula, foi trabalhado o conteúdo *can/can't*. Devido ao caráter de disputa pelo poder em sala, as conversas periféricas neste grupo não se apresentaram tão longas como no grupo *As meninas superpoderosas*. Este fato pode ser justificado pela freqüente e competitiva briga pelo turno, sendo que, geralmente, os alunos preferiram falar pouco e assim disputar com seus colegas o controle do que estava acontecendo.

7.3.1

Aula 1: Jogando e aprendendo

Esta aula fundamentou-se na construção do conceito e do uso do *can*, em sua forma afirmativa e negativa. A aula foi iniciada com uma atividade proposta

no quadro da sala e tinha por objetivo a fixação destes conceitos que haviam sido introduzidos na aula anterior.

Após uma tarefa de *brainstorm*, onde cada aluno dizia uma coisa que podia fazer (*can*) e outra que não podia (*can't*), convidei os alunos a ir até o quadro e completar uma tabela anteriormente desenhada por mim (cf. Anexo 5). A partir desta atividade, outras tarefas foram sugeridas, incluindo a compreensão oral e a escrita.

7.3.1.1

“Legal, parece um jogo”

Enquanto eu preparava a tarefa no quadro e anotava a data e o dia da próxima prova, os alunos conversavam livremente a respeito de um filme que haviam assistido no final de semana anterior. Ao ler a data da próxima prova, que já tinha sido marcada anteriormente, Vitor procura saber qual o material necessário para usar durante a avaliação, como demonstrado na linha 1 do fragmento a seguir.

Fragmento 1

- | | | | |
|-----|----|-----------------|---|
| | 1. | Vitor: | teacher no dia da prova é pra trazer estojo? |
| | 2. | Adriana: | <u>and</u> colour pencils.: ((ênfase no plural)) |
| | 3. | Vitor: | hã? ((sem compreender)) |
| □ → | 4. | Adriana: | co-lour-pen-cils ((falando sílaba por sílaba)) to <u>colour</u> |
| | 5. | | if it's necessary |
| ◇ → | 6. | Vitor: | <u>colour</u> de colorido né ... hum deixa eu ver colour <u>cor</u> e |
| | 7. | | pencil lápis <u>ih</u> quer dizer lápis coloridos IH le <u>gal</u> |
| | 8. | | parece um jogo |
| | 9. | Lílian: | [qua-qual que é a matéria da prova? |

No turno seguinte ao de Vitor, na linha 2, não respondo diretamente a pergunta formulada pelo aluno e, apenas acrescentando uma nova informação, “*and colour pencils*”, parto de pressuposto que o aluno irá compreender que além de trazer o estojo, deve também trazer seus lápis de cor. Entretanto, esta minha expectativa não é preenchida quando, na linha 3, Vitor demonstra não compreender meu discurso. Apesar de estarmos inseridos no ‘enquadre formal’, não estávamos discutindo nenhum conteúdo específico e, portanto, o discurso do

conteúdo prevalece de acordo com seu caráter externo, isto é, o de preparação para uma tarefa pedagógica, no caso a prova.

Observamos que na linha 4 eu interpreto, inicialmente, a dúvida de Vitor como uma possível falta de entendimento do que foi dito e soletro lentamente as sílabas das duas palavras (*'colour'* e *'pencil'*). Contudo, imediatamente após este momento coloco uma função dos lápis em questão (“...to colour, if it's necessary”), dando a Vitor uma oportunidade de compreensão do significado e função das palavras por ele desconhecidas. Neste momento ocorre uma mudança de uso no discurso do conteúdo e este passa a ter evidenciada sua função interna, ou seja, é o discurso usado para a explanação de um determinado conteúdo, indicando um momento de sócio-construção de um conhecimento (cf. capítulo 4, item 4.3.1)

Estes dois momentos discursivos atuam como um gatilho para que Vitor inicie a construção de um conhecimento ligado à dimensão cognitiva: o entendimento de *'colour'* e *'pencil'*. No entanto, diferentemente dos fragmentos até aqui analisados, o aluno não inicia uma conversa periférica e, *pulando* esta etapa, dirige seu discurso à produção imediata do interdiscurso “colour cor e pencil lápis ih quer dizer lápis coloridos IH le gal parece um jogo” (linha 6). Após o término do interdiscurso, ocorre uma retomada do tópico ‘prova’, quando Lílian pergunta a respeito da matéria a ser estudada. Durante este momento do ‘enquadre formal’ volta a prevalecer o discurso do conteúdo externo, como inicialmente ocorreu na linha 2.

Este interdiscurso de Vitor apóia-se na idéia de pensamento conjunto proposta por Mercer (2000, cf. capítulo 3, item 3.5.2) e podemos observar que Vitor constrói seu pensamento através da fala, ou seja, sua fala é, neste momento, a própria expressão de seu pensamento. Contudo, este pensamento não se constrói isoladamente e ele necessita do outro para concluí-lo. Através da relação interpessoal e da fala exterior o aluno constrói, posteriormente, uma relação intrapessoal (cf. capítulo 3, item 3.4.1). Vitor usa suas falas exterior e interior³⁸

³⁸ Vygotsky (1998) divide a fala em fala interior e fala exterior. A **fala interior** não é propriamente uma fala, mas uma atividade intelectual afetivo-volitiva, sendo uma fala para si mesmo, não sendo antecedente à fala exterior nem tão pouco reprodução desta: a fala interior incorpora-se ao pensamento. Contrariamente à fala interior, a **fala exterior** é expressa para os outros e consiste na tradução do pensamento em palavras: é a sua materialização e objetivação. Enquanto na fala exterior o pensamento é expresso em palavras, na fala interior é, geralmente, um

simultaneamente, demonstrando estar organizando seu pensamento na intenção de construir um significado. Desta forma, Vitor foi capaz de refletir verbalmente sobre a linguagem, ou seja, de usar a metalinguagem para entender o funcionamento da língua estrangeira que estava aprendendo.

Podemos observar, também, que Vitor *verbaliza* o momento de seu pensamento, quando demonstra, através do “deixa eu ver”, que encontra-se em um processo de reflexão sobre o conteúdo apresentado. Entendo que este “deixa eu ver” significa ‘deixa eu pensar’, anunciando o momento de sócio-construção do conhecimento. É o “deixa eu pensar” que precede a produção do interdiscurso. Este fato igualmente ocorreu nos fragmentos 7.2.2.1 e 7.2.2.4 do Grupo A, quando os verbos ‘entender’ e ‘saber’ deram início à produção da conversa periférica. Esta constatação sobre o uso de certos verbos para anunciar a conversa periférica ou o interdiscurso revela uma possível necessidade do aluno em verbalizar este momento de construção. O uso de verbos ligados ao ‘saber’, ‘entender’, ‘conhecer’, etc, confirmam que o aluno encontra-se em um momento de sócio-construção de conhecimento, seja este de natureza cognitiva, afetiva ou social.

É a partir da tradução das palavras que Vitor constrói seu conhecimento. Esta tradução, entretanto, mais se assemelha a um jogo, o que o próprio aluno apresenta no final do turno relativo ao interdiscurso (linha 8). Wittgenstein (1975:12) afirma que “todo processo de uso das palavras é um jogo de linguagem”. Baseando-me nesta idéia do filósofo, entendo que Vitor estava realmente *jogando* com as palavras expostas no contexto educacional no qual estava inserido. Através deste jogo, o aluno foi capaz de construir o significado e o sentido das palavras para si.

- **A conversa periférica e o gênero ‘menino’**

A falta da produção de uma conversa periférica neste fragmento talvez possa ser entendida se relacionada com o gênero de Vitor, isto é, devido ao fato dele ser um menino. De acordo com Tannen (1991) e discutido no Capítulo 5, homens e mulheres apresentam diferenças quanto ao uso da fala (cf. item 5.3). A

pensamento que expressa significados puros. É através da linguagem que o pensamento se torna verbal e a fala racional.

análise de fragmentos do grupo *As meninas superpoderosas*, composto por participantes do sexo feminino, revela uma preferência pela produção de conversas periféricas longas, onde ocorre um envolvimento dos outros participantes da interação (cf. Aula 1, Fragmentos 1 e 2; Aula 2, Fragmentos 1 e 2) e a conversa periférica é dirigida ao outro interacional (cf. capítulo 4, item 4.3.2.1).

No caso do fragmento aqui analisado, contudo, não houve este envolvimento dos outros participantes da interação, o que evidencia que não há uma conversa periférica. Além disso, o discurso foi curto e objetivo, o que pode ser relacionado a características freqüentemente associadas à fala do homem. A fala masculina é constantemente tida como clara, objetiva e direta ao ponto, buscando independência e posição de liderança. Em oposição, a fala feminina é entendida, segundo Tannen (1991), como a que busca o envolvimento e a intimidade, sendo um discurso que procura a cumplicidade e a troca de confidências (cf. capítulo 5, item 5.3.). Estas constatações parecem ajudar a explicar, neste fragmento, o porquê da falta de uma conversa periférica semelhante às que observamos no grupo anterior.

• **Pensando com os marcadores ‘né’, ‘hum’ e ‘ih’**

Ao construir seu interdiscurso (linha 6, indicado pela cor cinza), Vitor utiliza como recurso os elementos ‘né’, ‘hum’ e ‘ih’ em referência ao ‘hã’ produzido na linha 3, quando revela seu desconhecimento do conteúdo proposto. O marcador ‘hã’ atua como uma forma de Vitor sinalizar uma confusão em seu pensamento. Já no turno de seu interdiscurso (linha 6), Vitor usa outros marcadores, relacionados a ‘hã’, com a função de pensar sobre o conhecimento que está elaborando.


3.	Vitor:	hã? ((sem compreender))
4.	Adriana:	co-lour-pen-cils ((falando sílaba por sílaba)) to colour
5.		if it's necessary
6.	Vitor:	colour de colorido né ... hum deixa eu ver colour cor e
7.		pencil lápis ih quer dizer lápis coloridos IH legal
8.		parece um jogo

O marcador ‘hã’ também encontra-se ligado ao “deixa eu ver”, produzido na linha 6. É a partir deste momento discursivo que haverá a ligação do antes com o depois, ou seja, entre o desconhecido (representado pelo ‘hã’) e o conceito construído. Podemos notar que foi após este momento discursivo que ocorreu o interdiscurso e Vitor foi capaz de se apropriar do novo conteúdo.

Durante o momento de produção do interdiscurso Vitor usou duas vezes o mesmo marcador ‘ih’. Contudo, apesar de parecerem ter a mesma função de indicar que um processo de organização de pensamento está em curso, o segundo uso do marcador apresenta uma função adicional. Ao enfatizar o marcador através do aumento do seu tom de voz, Vitor demonstra entender que um processo de pensamento está acontecendo e de que forma o construiu: a partir de um jogo com a linguagem. O primeiro uso do marcador ‘ih’ indica uma antecipação de uma conclusão de um pensamento, sendo que, neste momento, Vitor possivelmente já tinha entendido o sentido do conteúdo apreendido, mas não estava ainda consciente quanto ao seu processo de pensamento.

7.3.1.2

A representação

Como comentado no início do item anterior, as conversas periféricas produzidas pelo grupo *Os Jogadores* apresentam-se diferentes dos fragmentos analisados no grupo anterior, *As meninas superpoderosas*. Como veremos no Fragmento 2, a seguir, esta conversa periférica não é uma *conversa*, mas sim uma representação pessoal, uma informação particular do falante através da qual este procura posicionar a si mesmo e ao outro interacional. Deste modo, proponho que as conversas periféricas neste grupo se transformam em *declarações periféricas* (indicadas pelo sinal ) , já que estes discursos apresentam-se mais informativos e pontuais, não pretendendo a criação de um envolvimento entre os participantes.

Um outro aspecto a ser comentado neste grupo diz respeito à produção do gatilho. Enquanto nos outros fragmentos analisados pudemos identificar quais os elementos lingüísticos ou paralingüísticos que atuaram como gatilho, neste momento observaremos que o gatilho será dado pelo contexto geral, e não por um elemento específico.

Fragmento 2

- | | | |
|-----|-------------------|---|
| 1. | Adriana: | I'm kidding Francisco eu estou brincando. <u>go</u> Pedro it's |
| 2. | | <u>your</u> turn |
| 3. | Pedro: | you can |
| 4. | George: | já começou errado |
| 5. | Adriana: | try again Pedro. you have to start with <u>can</u> |
| 6. | Pedro: | can John ride a bike ((com pronúncia errada)) |
| 7. | Grupo: | ride a bike ((corrigindo a pronúncia errada de Pedro)) |
| 8. | Vitor: | <u>cara</u> ele só erra |
| 9. | Adriana: | <u>again</u> Pedro |
| 10. | Pedro: | ride a bike ((pronuncia "ridi a bikī")) |
| 11. | Carol: | WRONG |
| 12. | Adriana: | let's help Peter ok? = |
| 13. | Francisco: | [aj teacher mas é demais pô |
| 14. | Adriana: | = let's help him Francisco. who can help him? |
| 15. | George: | me, me ((alguns alunos levantam o braço pedindo para participar)) |
| 16. | | |
| 17. | Lilian: | [eu, eu ((levantando o braço)) |
| 18. | Adriana: | ok George , help him |
| 19. | George: | é:: can John ride a bike? |
| 20. | Adriana: | your turn Pedro, repeat please |
| 21. | Pedro: | can John ride a bike? |
| 22. | Adriana: | <u>great</u> Peter that's it. who wants to answer the question? |
| 23. | Vitor: | <u>eu</u> eu teacher |
| 24. | Lilian: | <u>ah</u> não teacher (.) desta vez sou eu |
| 25. | Vitor: | <u>ple::ase</u> (.) please teacher deixa eu ser o John eu não sei |
| 26. | | ride a bike |
| 27. | Pedro: | depois fala que eu é que sou burro |
| 28. | Vitor: | eu não falei nada TÁ |
| 29. | Adriana: | <u>ei boys</u> , stop arguing ok. Pedro ask Vitor <u>again</u> please |
| 30. | Pedro: | can John ride a bike? |
| 31. | Vitor: | yes he can |
| 32. | Adriana: | o:k |
| 33. | Vitor: | pelo menos aqui eu sei |

Durante esta interação estava sendo trabalhada, através do discurso do conteúdo, a construção da forma interrogativa do verbo *can* (linhas 1 a 21). Cada aluno deveria formular uma pergunta usando o verbo em questão a partir do sorteio de três cartões, dispostos em três pilhas: o primeiro com um nome, o segundo com um verbo e o último com a palavra 'yes' ou 'no', que indicava a resposta negativa ou positiva a ser dada.

Ao retirar as palavras 'John', 'ride a bike' e 'no', o aluno Pedro demonstrou falta de conhecimento da formação da frase interrogativa (linha 3). Neste momento, começa a ocorrer uma dinâmica mudança de alinhamentos dentro

do ‘enquadre formal’. Ao responder ‘já começou errado’, na linha 4, George se alinha como professor de Pedro, e, antes mesmo de mim, corrige o colega. Como podemos observar, esta atitude de corrigir o aluno se estende por entre os outros alunos do grupo que, alternando-se ou agindo em conjunto, assumem a voz de professor na intenção de corrigir os erros feitos por Pedro (linhas 4, 7 e 11).

No entanto, notamos que este posicionamento dos alunos é baseado na competição e que a colaboração gerada nesta interação objetiva mostrar as falhas do colega. Observamos que o grupo insiste em apontar os erros do colega como uma *falha*, colocando-o em posição de desvantagem (linhas 4,8,11 e 13).

Na linha 12 convido o grupo a agir de forma colaborativa na construção do conhecimento de Pedro, tentando criar uma mediação entre os pares mais competentes e objetivando um melhor relacionamento social e afetivo entre alunos. Podemos notar uma relação intrincada entre as dimensões social, afetiva e cognitiva do tripé estrutural da sala de aula (cf. capítulo 2, item 2.2), onde a sócio-construção do conhecimento fica abalada devido a uma relação social e afetiva insatisfatória.

Inicialmente, acontece uma recusa a este convite (linha 13), que só é aceito a partir de um outro convite, desta vez mais aberto a todos os participantes (linha 14). Neste momento verificamos um comportamento antagônico ao anteriormente demonstrado pelo grupo: todos querem, agora, participar e ajudar na construção do conhecimento de Pedro. Este fato, contudo, deve-se à natureza competitiva desta interação, que acaba por se tornar solidária e colaborativa. Ocorre uma mudança de alinhamento dos alunos que de ‘professores’ passam a alinhar-se como ‘jogadores’, competindo por uma liderança, sendo líder aquele que der a resposta certa a Pedro. O aluno Pedro acaba por repetir, na linha 21, a resposta correta proposta por George na linha 19.

Um outro momento de competição é iniciado na linha 22, quando pergunto quem gostaria de responder a pergunta formulada por Pedro anteriormente. Ao não me dirigir diretamente a um determinado aluno, evito colocar alguém em posição de liderança, impedindo, momentaneamente, a competição .

- **A representação afetiva de Vitor**

Nas linhas 23 e 24 LÍlian e Vitor disputam a posição de liderança, que será ratificada a partir de uma resposta certa dada à pergunta em questão (linha 31).

Vitor suplica por sua participação e acaba por *vencer* a disputa, sendo neste momento que diz sua *declaração periférica* “ple::ase (.) please teacher deixa eu ser o John eu não sei ride a bike” (linha 25). É neste momento que observamos uma mudança na briga pelo poder em sala de aula. Vitor passa não mais a competir pela liderança já que, agora, necessita construir um conhecimento afetivo: não saber andar de bicicleta. Vitor sabe *racionalmente* que não sabe andar de bicicleta, mas necessita construir este mesmo conhecimento *afetivamente*.

Vitor deixa de operar no ‘enquadre formal’ e passa a atuar no ‘enquadre informal’, ou seja, muda de um ‘enquadre institucional’ para um ‘enquadre pessoal’ (cf. capítulo 5, item 5.2.2). Este comportamento de Vitor leva a um retorno à competição, quando Pedro tem sua *revanche* no jogo estabelecido em sala de aula, dando o *troco* pela situação de desvantagem na qual foi colocado anteriormente pelo grupo (linha 27), quando diz “depois fala que eu é que sou burro”. Pedro também parece estar elaborando e construindo um conhecimento afetivo mais positivo, oposto à situação anterior, quando ficou em posição de inferioridade em relação ao restante do grupo.

Pedro, na linha 30, volta a repetir a pergunta “can John ride a bike?”, o que acarreta uma dupla construção de conhecimento de Vitor. Na linha 31, o aluno constrói, em primeiro lugar, seu conhecimento cognitivo a partir de todo um processo de interpensamento (linhas 1 a 21). Este processo de interpensamento (cf. capítulo 3, item 3.5.2) baseia-se nas formulações coletivas do grupo, mesmo que competitivas, a respeito da formação da interrogativa proposta.

O segundo conhecimento, o afetivo, é construído na linha 33, quando Vitor faz uma ligação entre o mundo de sala de aula (linha 31) e sua vida particular (linha 33), através da produção de seu interdiscurso “pelo menos aqui eu sei” (marcado pela cor cinza na reprodução do texto, a seguir).

30.	Pedro:	can John ride a bike?
31.	Vitor:	yes he can
32.	Adriana:	o:k
◇→ 33.	Vitor:	pelo menos aqui eu sei

A partir de uma oposição entre seu conhecimento de mundo (não sei andar de bicicleta e “pelo menos aqui eu sei”) com seu conhecimento pedagógico (a resposta correta “yes he can”), o aluno constrói seu conhecimento afetivo. A tentativa de *ser* o menino *virtual* John, faz com que Vitor opere no ‘enquadre imaginário’ (cf. capítulo 5, item 5.2.2), ou seja, que ele se insira na situação hipotética proposta pelo contexto pedagógico.

A ligação entre ‘John’, ‘he’ e ‘eu’, forma uma rede lexical, ocorrendo uma superposição de *representações*, onde ser ‘Vitor’ ou ser ‘John’ são fatos interdependentes e complementares. Observamos nesta representação que Vitor necessita de John para *existir* neste momento, isto é, para que possa saber andar de bicicleta. O oposto também se faz verdadeiro, já que, para que John deixe de ser virtual, Vitor precisa representar o papel de John..

Existe uma estreita relação de complementaridade entre os discursos de Vitor produzidos nas linhas 31 e 33. Na linha 31 Vitor responde como *ele*, como uma terceira pessoa, fora do discurso. Entretanto, ao comentar que pelo menos nesta situação ele (Vitor) sabe andar de bicicleta, o aluno demonstra se confundir com John, não havendo uma separação da sua realidade com o contexto imaginário produzido em sala de aula. É neste momento que o aluno enfatiza esta relação entre micro, macro e supra-macro contextos, isto é, a relação de “quem sou eu” (micro) em um “determinado contexto” (macro) que, por sua vez, está inserido “no meu mundo real”, representando o supra-macro contexto (cf. capítulo 2, item 2.3.1).

7.4

Grupo C: Os humoristas

Conforme comentado no Capítulo 6 (cf. item 6.3.2.2), os alunos deste grupo iniciaram, em seus colégios, o estudo da língua antes dos membros dos grupos A e B. Esta *vantagem* sobre os outros dois grupos, contudo, não impede que estes alunos façam uso das conversas periféricas como forma de construir socialmente seus conhecimentos. No entanto, verificamos, neste grupo, um uso da conversa periférica como forma de *testagem* do conhecimento no universo simbólico que o cerca. Existe uma incessante comparação dos conteúdos apresentados no ambiente pedagógico à realidade externa, sendo esta particular ou coletiva. Como veremos, os alunos usam a conversa periférica para construir seus

conhecimentos afetivos, sociais ou cognitivos, testando-os de acordo com seu conhecimento de mundo.

Dentre as cinco aulas gravadas em vídeo, duas foram escolhidas para análise, as dos dias 12 e 19 de novembro. Durante o período de gravação, os alunos estavam freqüentando o segundo segmento do nível iniciante, que corresponde a um semestre letivo, conforme apresentado no Capítulo 6.

7.4.1

Aula 1: A história de nossas vidas

Esta aula fundamentou-se pedagogicamente na fixação do vocabulário de peças de vestuário e estações do ano e na construção da concordância da terceira pessoa do singular no *present simple* (presente do indicativo). Os alunos encontravam-se sentados em suas carteiras dispostas em semicírculo, com as três meninas sentadas lado a lado e José, o único menino, sentado ao meu lado na outra extremidade.

7.4.1.1

Winter time

Esta aula desenvolveu-se a partir de uma atividade de revisão sobre peças do vestuário que os alunos haviam trabalhado na unidade anterior. A proposta da primeira tarefa era a realização de um caça-palavras encontrado no livro de exercícios (cf. Anexo 6). Antes que os alunos iniciassem o exercício, propus uma atividade de *brainstorm*, objetivando uma busca de memória pelo vocabulário apresentado anteriormente.

Fragmento 1

- | | | |
|-----|-----------------|--|
| 1. | Adriana: | hum (.) Bel what kind of clothes do you wear in |
| 2. | | <u>Winter</u> time |
| 3. | Bel: | scarf, coat, sweater, (.) so::cks |
| 4. | Adriana: | what else (.) Lulu? |
| 5. | Lúcia: | hum (.) gloves, gorro, boots > <u>AI</u> Adriana uma vez eu |
| 6. | | fui pra Nova Iorque e tava o <u>ma::ior</u> fri::o eu não tinha |
| 7. | | bota nem <u>lu</u> va nem gorro <u>quase</u> morri< acho até que |
| 8. | | morri mesmo ((risos)) |
| 9. | Bel: | engraçadinha como é que você tá <u>aqui</u> então heim? |
| 10. | Lúcia: | eu ressuscitei () ((risos)) |
| 11. | Adriana: | I <u>revived</u> or resuscit <u>ated</u> |
| 12. | Luciane: | <u>tea::</u> cher we can wear a sweater |

O Fragmento 1 teve seu início a partir de uma atividade inserida no ‘enquadre formal’, onde o discurso do conteúdo predominava (linhas 1 a 4). Ocorre uma mudança de enquadre na linha 5 quando a aluna Lúcia, ao ser por mim convidada a completar as idéias de Bel (linha 4), inicia uma conversa periférica. Podemos observar que o próprio discurso de Lúcia, através das palavras ‘gloves’, ‘gorro’ e ‘boots’, serve como gatilho para produção da conversa periférica.

Após responder o que era solicitado pela atividade em curso, a aluna eleva o seu tom de voz e acelera sua fala quando usa a interjeição ‘AI’ antes de iniciar a conversa periférica (linha 5). Este aumento no tom de Lúcia é escolhido pela aluna como uma forma de chamar atenção para sua conversa. Notamos que durante o trecho de produção desta conversa periférica ocorre uma laminação de enquadres: inicialmente a aluna opera no ‘enquadre formal’, alinhando-se como aluna e respondendo à atividade em questão, fazendo uso do discurso do conteúdo. Rapidamente, logo a seguir, há uma mudança para o ‘enquadre informal’ e a aluna alinha-se, no mesmo turno, como *viajante*, como aquela que não mais se encontra inserida no ambiente de sala de aula, mas em um país estrangeiro. Ao narrar sua experiência particular, Lúcia sinaliza em que contexto está operando, bem como tenta criar para si um novo sentido da situação pedagógica na qual encontra-se inserida. Ocorre, nesse momento, uma mudança de discursos, onde o discurso transversal passa a predominar.

Inserida no ‘enquadre informal’, Lúcia faz suas escolhas léxico-gramaticais apoiando-se no discurso do conteúdo anteriormente produzido.

<p>☉➡ 5. Lúcia:</p> <p>6.</p> <p>7.</p> <p>8.</p>	<p>hum (.) gloves) gorro) boots) AI Adriana uma vez eu fui pra Nova Iorque e tava o <u>ma:ior</u> fri::o eu não tinha bota nem luva nem gorro <u>quase morri</u> acho até que morri mesmo ((risos))</p>
--	--

Após o uso do marcador discursivo ‘hum’, Lúcia faz uma pequena pausa no início do turno acima destacado. Acredito que estes elementos foram usados pela aluna devido a dois fatores, ligados à organização de seu pensamento. Inicialmente, a aluna parece pensar na resposta a ser dada à pergunta por mim formulada. Entretanto, ao analisarmos a conversa periférica por ela produzida, observamos que a aluna usa como exemplo, ao narrar sua experiência particular, as mesmas peças do vestuário apresentadas anteriormente como exemplos, o que mostra que estava familiarizada com estes conteúdos. Este fato nos leva a supor que o uso do marcador paralingüístico ‘hum’ e da pausa, na verdade, indicam o momento em que a aluna decide tentar correlacionar com a sua experiência prévia o conhecimento pedagógico proposto em sala de aula.

Como observado, a aluna não apresentou nenhuma dificuldade na realização da tarefa pedagogicamente proposta, revelando que seu conhecimento afetivo é que estava sendo construído. Assim como em outros trechos anteriormente analisados, não foi observada a produção de um interdiscurso.

7.4.1.2 A prova de geografia

O conteúdo relativo à concordância da terceira pessoa do *presente simple* estava sendo construído através do horário do nascer e do pôr do sol, isto é, através das expressões ‘*the sun comes up at...*’ e ‘*the sun goes down at ...*’ (cf. Anexo 7).

Fragmento 2

- | | | |
|-----|-----------------|--|
| 1. | Adriana: | there are some places where the sun <u>almost</u> doesn't |
| 2. | | shine or appear during the winter |
| 3. | José: | na Sibéria teacher |
| 4. | Adriana: | UAU <u>very</u> good Joseph can you tell us more about |
| 5. | | this place? |
| 6. | José: | hã ((franzindo o cenho em sinal de dúvida)) |
| 7. | Adriana: | tell us (.) where is this country? what do you know |
| 8. | | about it? |
| 9. | José: | ah, sei <u>lá</u> caiu uma pergunta dessas na minha última |
| 10. | | prova de Geografia.só que eu errei tu::do (.) se você |
| 11. | | tivesse dado isso antes talvez eu não tivesse me dado |
| 12. | | TÃO mal (.) e não teria tomado uma <u>bronca</u> da minha |
| 13. | | mãe ((risos)) |

O Fragmento 2, acima, teve início com o discurso do conteúdo, onde, inserida no ‘enquadre formal’ e me alinhando como professora nesta interação, comento com os alunos a respeito de países onde, durante o inverno, o sol praticamente não aparece. Minha intenção inicial era a de apenas contextualizar um pouco a tarefa proposta pedagogicamente, mostrando uma possibilidade onde o uso de uma das estruturas trabalhadas, no caso, ‘*the sun comes up at...*’ não se aplicaria. Para minha surpresa, entretanto, José se manifesta na linha 3, contribuindo com seu conhecimento sobre o assunto.

Minha surpresa sobre o conhecimento de mundo de José me leva a convidá-lo a dar mais detalhes sobre o país exemplificado por ele. Inicialmente, o aluno demonstrou dúvida em relação à minha pergunta (linha 6), o que me fez elaborá-la mais claramente (linha 7). Esta minha reformulação serviu como um gatilho para o início da conversa periférica, conforme apontado na linha 7. Neste momento, houve uma mudança do ‘enquadre formal’ para o ‘enquadre informal’ e José dá início à conversa periférica na linha 9.

O interdiscurso de José foi produzido no contexto de produção da conversa periférica e diz respeito à construção de um conhecimento afetivo. Interpreto seu discurso bem humorado “se você tivesse dado isso antes talvez eu não tivesse me dado TÃO mal (.) e não teria tomado uma bronca da minha mãe” (final da linha 10) como sendo o momento de fechamento do pensamento de José. É claro

que José não estava interessado em construir um conhecimento cognitivo ligado à Sibéria, país que apresentou como exemplo, mas sim um significado afetivo a respeito de sua falha no colégio e da bronca recebida por sua mãe.

Através da conexão do seu mundo particular com a realidade, José procurou resolver um problema pessoal, alegando, com humor, que talvez eu fosse um pouco *culpada* por sua falha, já que poderia tê-lo ajudado caso tivesse dado a ele a chance de aprender mais sobre o país discutido.

7.4.2

Aula 2: Meu conhecimento de mundo

Nesta aula os alunos ainda estavam trabalhando com a construção do *present simple*, especialmente com a concordância da terceira pessoa do singular. As atividades pedagógicas propostas foram realizadas a partir do livro de atividades e, posteriormente, foi desenvolvida uma atividade coletiva relativa à rotina diária dos participantes da interação.

7.4.2.1

O jogo de basquete

Enquanto estava realizando a tarefa proposta no livro de exercícios, José inicia sua conversa periférica na linha 1, a partir da discussão a respeito da possibilidade de se jogar basquete na praia, fato proposto pelo livro de atividades a partir da frase “*at five o'clock we can play basketball on the beach*” (cf. Anexo 8).

Fragmento 3

- | | | |
|---|---|---|
| <p>☉ → 1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p> <p>6.</p> <p>◇ → 7.</p> <p>8.</p> <p>9.</p> <p>10.</p> <p>11.</p> <p>12.</p> <p>13.</p> | <p>José:</p> <p>Adriana:</p> <p>José:</p> <p>Adriana:</p> <p>José:</p> <p>Adriana:</p> <p>José:</p> <p>Adriana:</p> <p>José:</p> | <p>teacher, está dizendo aqui que eles jogam basquete às <u>três</u> horas <u>na praia</u> <u>perai</u> teacher como é que dá pra jogar basquete NA PRAIA? já é difícil jogar na <u>quadra</u>. ((risos)) do you play basketball?</p> <p>hã- hã. ((balançando a cabeça, afirmando que sim)) where?</p> <p>no Flamengo se eu <u>mostrar</u> essa figura pro <u>meu</u> professor (.) ele vai <u>morrer</u> de rir</p> <p>he'll laugh a lot <come <u>on</u>> <u>Joseph</u> say it in <u>English</u> one, two, a::nd <u>THREE</u> <u>say</u> it</p> <p>h-he'll la...<u>ah</u>> sei lá< a lot</p> <p>la::ugh Joseph say it lau-gh</p> <p>laugh ((revirando os olhos))</p> |
|---|---|---|

Podemos observar, portanto, que o gatilho para o início da produção da conversa periférica foi dado a partir de uma frase localizada no livro de atividades. Ao ler a frase apresentada, José faz uma comparação entre o elemento proposto pedagogicamente e sua realidade, através de um processo de testagem do conhecimento em seu universo simbólico (cf. capítulo 3, item 3.1). No final do trecho relativo à conversa periférica, José argumenta que “já é difícil jogar na quadra”, revelando sua postura de comparar o conhecimento oferecido com seu conhecimento de mundo, baseando-se na dimensão afetiva do tripé estrutural da sala de aula.

Ao saber que o aluno é um jogador de basquete, peço a ele que me dê alguma informação sobre sua prática esportiva, indagando, na linha 6, a respeito do local onde tem o hábito de treinar. Na linha 7, José responde rapidamente a minha pergunta, dizendo qual o seu clube de treino: ‘Flamengo’. Neste mesmo turno, José produz o interdiscurso “se eu (José) mostrar essa figura pro meu professor(.) ele vai morrer de rir”, que atua como um fechamento, uma conclusão de seu processo de construção de conhecimento.

Mais uma vez, José testa o conhecimento oferecido em sala de aula, comparando o conhecimento oferecido no contexto pedagógico com o que possui em seu contexto esportivo. Simultaneamente, o aluno compara o meu conhecimento (sua professora de inglês) com o conhecimento de seu professor de basquete, que certamente irá *rir* do apresentado em sala de aula. Ao trazer para o contexto de sala de aula a figura de seu professor de basquete, José procura ratificar seu conhecimento a respeito da atividade proposta em sala de aula.

Observamos que entre as linhas 1 e 8 estávamos operando no ‘enquadre informal’. Comecei a participar desta interação a partir da linha 4, quando mostro interesse pela história de vida do aluno. No entanto, ocorre, a partir da linha 9, uma mudança do ‘enquadre informal’ para o ‘enquadre formal’, quando volto a me alinhar como professora e José como aluno. É neste momento que tem início, a partir da conversa periférica de José, o momento de construção da palavra ‘rir’, que, ao mesmo tempo em que está ligado à dimensão cognitiva da sala de aula, fundamenta-se na dimensão afetiva para ser construído. Na última linha do fragmento, linha 13, José finaliza este momento de construção do conhecimento.

A conversa periférica iniciada por José foi o meio usado pelo aluno para realizar a construção do conhecimento cognitivo através de um processo de testagem, sendo, portanto, o contexto oferecido por José para realizar suas comparações. Foi neste mesmo contexto que José produziu o interdiscurso, igualmente testando-o em sua realidade particular.

7.4.2.2

“Preguiçoso? Eu, não!”

Este fragmento foi gravado durante um momento de construção de conhecimento cognitivo, relativo à concordância gramatical da terceira pessoa do singular do presente do indicativo. Os alunos estavam construindo um calendário semanal coletivo, onde cada um completava um dia da semana com suas atividades particulares. O objetivo desta tarefa era que cada um escrevesse, posteriormente, a respeito das atividades realizadas por um colega durante um determinado dia (cf. Anexo 9).

O aluno José, entretanto, mostra-se relutante em completar o calendário (linha 5), alegando ter uma rotina diária estafante (linha 9). É neste momento de justificativa de sua falta de vontade em realizar a tarefa que José inicia a conversa periférica, a partir do gatilho “pre-gui-ço-so”, produzido por Lúcia na linha anterior.

Fragmento 4

1. **Adriana:** NOW you're going to write about your week for
 2. example (.) ((escrevendo no quadro)) on Monday you
 3. write seven o'clock swimming classes, on Tuesday
 4. at ten o'clock – dentist
 5. **José:** AH <não> teacher
 6. **Adriana:** come on Jo::seph don't be lazy
 7. **José:** lazy?
 ☐→8. **Lúcia:** pre-gui-ço-so
 ☉→9. **José:** você fala isso porque não tem o meu dia eu acordo às
 10. sete horas da manhã e faço um mo::nte de coisas até
 11. tarde de-da noite até almoçar no colégio eu almoço ah, eu
 12. não vou escrever tudo isso não () vai dar muito
 13. trabalho e-e nem vai dar no meu caderno
 14. **Adriana:** [Hello! you don't
 15. need to write e-ve-ry-thing write just one thing for
 16. each day, ok?
 17. **José:** a::h <agora melhora::u> posso escrever só sobre hum
 18. um dia quinta-feira é-é o dia que faço um montão de
 19. coisas vai dar para usar um monte de esses ((risos))
 ◇→20. **Lúcia:** wh-where?
 21. **Adriana:** where what Lu?
 22. **Lúcia:** [where () é pra escrever?
 23. **Adriana:** on your workbook, ok?
 24. **Lúcia:** ok

O início do Fragmento 1 demonstra o uso do discurso do conteúdo. Aqui podemos observar a existência de um 'enquadre imaginário' (linhas 1 a 3), ou seja, de uma situação não autêntica por mim proposta com o intuito de criar um contexto de aprendizagem (cf. capítulo 5, item 5.2.2). Não aceitando o *status* criado pelo 'enquadre imaginário', José testa a possibilidade de realização da tarefa com seu conhecimento de mundo particular, isto é, com sua experiência prévia.

Ao iniciar a conversa periférica na linha 9, há uma mudança de enquadres ('imaginário' para 'informal') e José justifica porque não é preguiçoso, como pensa sua colega, tentando, deste modo, construir um conhecimento afetivo positivo. O relato de sua rotina cansativa é para o aluno uma justificativa para a não realização da tarefa, que será igualmente estafante. A partir da atividade pedagógica, José constrói o contexto no qual passa mentalmente a operar: sua rotina diária. Através da conversa periférica o aluno constrói um significado de mundo relevante para a situação em questão. Ao produzir sua fala 'ah, eu não

vou escrever tudo isso não () vai dar muito trabalho e-e nem vai dar no meu caderno”, José confirma que tanto sua vida quanto a atividade pedagógica propostas dão muito trabalho e são igualmente cansativas.

Na linha 14 eu participo da conversa periférica e sugiro que o aluno não escreva sobre todos os dias da semana, como originalmente proposto, mas apenas sobre um dia. Esta minha atitude demonstra uma tentativa de adequação da tarefa pedagógica à realidade do aluno, bem como revela a influência das dimensões social e afetiva do tripé estrutural da sala de aula sobre a dimensão cognitiva

Após a adaptação da atividade, José aceita realizar a tarefa e neste momento faz uma relação entre sua rotina e o conteúdo pedagógico trabalhado, o uso do *present simple* na terceira pessoa do singular. Na linha 19, ao dizer que seu dia mais estafante é a quinta-feira, José produz o interdiscurso: “quinta-feira é-é o dia que faço um montão de coisas vai dar para usar um monte de esses”. Este interdiscurso revela a conclusão e a construção de dois conhecimentos, um afetivo e o outro cognitivo.

Após um momento de risos, onde todos entenderam a proposta de José, há uma retomada ao ‘enquadre formal’ quando Lúcia dá continuidade à tarefa inicialmente apresentada.

PARTE III

7.5

As diferentes conversas

Como vimos, a conversa periférica e o interdiscurso são importantes instrumentos no processo de sócio-construção de uma língua estrangeira. A seguir, apresento uma síntese da análise feita neste trabalho a respeito do discurso transversal – conversa periférica e interdiscurso – e de algumas conclusões a respeito da sua estrutura, bem como das diferentes formas e funções da conversa periférica.

7.5.1

A estrutura de produção do discurso transversal

Sendo iniciadas a partir de um determinado gatilho, as conversas periféricas atuam como contexto para a produção do interdiscurso. Conforme observado, este gatilho tanto pode ser lingüístico, como paralingüístico. Os elementos constituintes do gatilho irão fazer parte da conversa periférica, não sendo, portanto, ignorados durante o processo de construção da mesma pelo falante, no caso o aluno. As escolhas lingüísticas das conversas periféricas contribuem para a construção de uma rede léxico-gramatical.

As conversas periféricas, manifestações espontâneas dos falantes, têm a função principal de interligar o micro, macro e supra-macro contextos. É no momento da conversa periférica que o aluno faz suas associações, construindo de forma significativa o processo de sócio-construção de conhecimento. Da mesma forma, ao produzir estas conversas, que atuam como *mapas*, o aluno situa a si e aos seus colegas no contexto que está operando, construindo o significado do conhecimento durante este momento discursivo.

Igualmente, as conversas periféricas representam discursivamente as três dimensões do tripé estrutural da sala de aula: social, afetiva e cognitiva. Em outras palavras, as conversas periféricas são produzidas interpessoalmente (dimensão social), a partir de um momento de construção de conteúdos (dimensão cognitiva) e, por serem manifestações espontâneas de experiências, são repletas de sentimento e emoções (dimensão afetiva).

O interdiscurso é um momento específico do discurso de sala de aula, sendo o núcleo da prática discursiva aí presente. Produzido no contexto da conversa periférica, o interdiscurso atua como um fechamento, uma conclusão e apropriação do momento de construção de conhecimento. É no momento de produção do interdiscurso que podemos notar uma *possível* instanciação da construção do conhecimento de princípio (Edwards & Mercer, 1987). A partir da correlação entre experiências e conhecimentos prévios com o elemento novo oferecido pelo ambiente pedagógico, o aluno poderá transformar o ‘novo’ em ‘já-sabido’.

Uma outra característica do interdiscurso diz respeito à forma de sua produção: lingüística ou paralingüística. Após a análise realizada, observamos que, assim como o gatilho, o interdiscurso tanto pode ser produzido verbal como não-verbalmente. Esta produção, entretanto, se mostrou ligada ao *tipo* de conhecimento construído em um determinado momento – cognitivo, afetivo ou social.

Como observamos, os interdiscursos produzidos em momentos de construção de conhecimento cognitivo foram manifestados, em todos os fragmentos analisados, de forma verbal. A análise de vários fragmentos demonstrou haver uma necessidade de expressão verbal deste momento de fechamento e conclusão, por parte dos falantes. O mesmo, entretanto, não ocorreu durante os momentos de construção de significado afetivo, quando os alunos não tiveram necessidade de representar verbalmente o interdiscurso. Acredito que devido à sua natureza emocional, este momento de apropriação é menos ligado à razão, e mais ao sentimento, à sensação. Deste modo, não pareceu ser necessário ‘falar’ sobre o que foi entendido, mas sim ‘sentir’ o que foi concluído.

Os fragmentos analisados também revelaram momentos de contato entre diferentes discursos, onde as conversas periféricas tiveram início ao *atravessar* o discurso do conteúdo.

Uma outra função do interdiscurso é a de resolver o *conflito* de enquadres. Conforme verificamos, após a produção do interdiscurso sempre houve uma retomada do ‘enquadre formal’, anteriormente interrompido e atravessado pelo ‘enquadre informal’. Este fato vem a comprovar a idéia de que as conversas periféricas não equivalem a conversas paralelas, isto é, a conversas sem ligação com o conteúdo pedagógico apresentado em sala de aula. Deste modo, reafirmo

minha posição inicialmente apresentada no Capítulo 4 deste estudo, quando argumento que estas conversas periféricas e interdiscursos têm como função principal agir como andaimes, sendo, portanto, instrumentos mediadores importantes na sócio-construção do conhecimento. O quadro abaixo apresenta, esquematicamente, as características do discurso transversal.

Discurso transversal	
Conversa periférica	Interdiscurso
colaboradores na sócio-construção do conhecimento	
elementos mediadores do conhecimento em sala de aula de língua estrangeira	
representações espontâneas dos falantes, não controladas por outros participantes da interação	
representações das falas <i>inter</i> e <i>intrapessoais</i> (Vygotsky, 1998)	
contexto para produção do interdiscurso	momento de curta duração, específico do discurso de sala de aula
representação discursiva das dimensões social, afetiva e cognitiva do tripé estrutural da sala de aula	<i>núcleo</i> da prática discursiva pedagógica
<i>elo</i> de ligação entre as dimensões social, afetiva e cognitiva	<i>elo</i> entre o discurso do conteúdo e a conversa periférica
interligação entre o micro, macro e supra-macro contextos	momento de adaptação e correlação entre o 'já-sabido' e o 'recém-informado'
momento de contextualização, representação da voz do falante, do <i>quem sou eu neste contexto</i>	momento de <i>fechamento</i> , de conclusão e apropriação de conhecimento
referência para o falante que posiciona-se no contexto no qual encontra-se inserido	<i>possível</i> momento de instanciação de construção de conhecimento de princípio

Figura 17 - As características do discurso transversal

7.5.2

As diferentes formas e usos das conversas periféricas

Até o momento, venho mostrando que as conversas periféricas foram usadas e produzidas de diferentes maneiras pelos grupos analisados nesta pesquisa. Contudo, acho importante reforçar algumas considerações sobre a natureza de cada

grupo estudado em relação ao tipo de conversa periférica produzida, fazendo uma comparação entre os Grupos A, B e C.

A análise realizada nos fragmentos do Grupo A, *As meninas superpoderosas*, revelou uma conversa periférica que visa o envolvimento com os participantes da interação. Este grupo demonstrou uma necessidade de desenvolver uma conversa periférica longa e detalhada e, quando esta se desenvolveu de forma curta (itens 7.2.2.2, 7.2.2.3 e 7.2.2.5), igualmente evidenciou um envolvimento entre falantes e ouvintes. Acredito que uma das razões para este fato esteja relacionada à idade das alunas deste grupo, que necessitaram de uma maior contextualização, ou seja, mostraram maior necessidade em estabelecer um conhecimento compartilhado com os outros participantes da interação. Uma outra razão seria ligada ao fato deste grupo ser composto em sua totalidade por meninas. Justifico esta minha conclusão de acordo com o proposto por Tannen (1991), que entende a fala feminina como aquela que procura envolvimento e solidariedade, sendo menos objetiva do que a do homem (cf. capítulo 5, item 5.3). Apesar dos dados desta análise serem restritos e limitados para uma generalização e confirmação deste aspecto, acho a questão do ‘gênero menina’ pertinente como uma possível justificativa para a ocorrência e forma que a conversa periférica assume neste grupo.

Quanto ao Grupo B, que é composto por alunos com idade próxima à das meninas do Grupo A, vemos que este tipo de conversa longa e envolvente não ocorre. Minhas conclusões sobre este aspecto são ligadas à natureza competitiva do grupo, bem como ao fato do grupo *Os Jogadores* ser composto em sua maioria por meninos, em oposição ao Grupo A. Por certo, a competição e disputa são um obstáculo à produção de uma conversa periférica longa, já que, ao se ater a esta, o aluno conseqüentemente irá perder o controle e possível liderança do grupo. Como vimos, existe uma preferência deste grupo em produzir *declarações periféricas* em lugar de conversas periféricas.

A questão do ‘gênero menino’, discutido no item 7.3.1.1, igualmente é uma das possíveis razões para este tipo de discurso curto e direto. Ao estudar os dialetos de gênero, Tannen (1991) entende que o homem busca uma posição de liderança, inclusive através de seu discurso. A presença de três meninas neste grupo não atenua a predominância do dialeto dos meninos em sala, já que estas

igualmente são competitivas e buscam uma posição de líder. Conseqüentemente, torna-se adequado que estas alunas dêem preferência a este tipo de discurso.

Assim, em relação aos dialetos de gênero ‘masculino’ e ‘feminino’ propostos por Tannen (1991), pude constatar que estes predominaram em cada grupo de acordo com sua composição, de meninos ou meninas. Deste modo, tivemos no Grupo A, composto em sua totalidade por meninas, uma conversa periférica longa e envolvente. Já no Grupo B, onde houve o predomínio de meninos, as conversas periféricas foram curtas e pontuais, sendo caracterizadas como *declarações periféricas*. O último grupo, o Grupo C, é composto em sua maioria por meninas, o que mais uma vez acarretou conversas periféricas longas, tendo sido produzidas, algumas vezes, pelo único menino da interação. Assim, considero que os tipos de conversas periféricas examinados nesta pesquisa encontram-se estreitamente ligados ao número de meninos e meninas presentes em cada grupo. Entendo, contudo, que os dados aqui analisados são fontes restritas de análise, sendo uma investigação mais abrangente necessária para que se possa fazer uma proposta de generalização quanto à relação entre os tipos de conversas periféricas produzidas e os dialetos de gênero.

O grupo *Os humoristas* usou as conversas periféricas de uma maneira um pouco diferente dos grupos A e B, ou seja, como *testagem* do conteúdo pedagógico na realidade particular de cada um, bem como na sociedade que cerca o contexto escolar. Os participantes deste grupo revelaram uma necessidade de comparar o conhecimento oferecido em sala de aula com seu conhecimento de mundo.

Em resumo, pudemos observar que as conversas periféricas tiveram suas formas de produção e funções diferenciadas entre os três grupos de alunos investigados. No entanto, esta variedade e diferenciação não deixam de evidenciar a função principal do discurso transversal, que é o de mediar o conhecimento em sala de aula de línguas. Sem dúvida, uma análise mais abrangente, isto é, uma investigação que envolva um maior número de grupos com características semelhantes às dos examinados neste estudo, poderá vir a revelar outras nuances destas conversas periféricas, bem como reafirmar as conclusões aqui propostas.