

2 A prática discursiva social

É que agora sinto a necessidade de palavras – e é novo para mim o que escrevo porque minha verdadeira palavra foi até agora intocada.

Clarice Lispector, 1973:10

A socioconstrução do conhecimento em sala de aula é feita através do ato discursivo.⁶ A prática discursiva é, portanto, a base da construção e da negociação do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, sendo essencial para que o aprendizado aconteça. O presente trabalho baseia-se fundamentalmente na noção de discurso como forma de (co)participação social, ou seja, considera que os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares (Moita Lopes, 2000, 2001a). Assim, é através do discurso que os participantes constroem seus significados de mundo, operando ativamente no contexto no qual se encontram inseridos.

Moita Lopes propõe que “o discurso como uma construção social é, portanto, percebido como forma de ação no mundo” (2001a:305). A construção do conhecimento em sala de aula se dá a partir da ação discursiva de cada participante da interação. É através da linguagem produzida nas interações sociais que os participantes criam suas concepções de realidade social, bem como se situam nos contextos nos quais estão inseridos.

Sendo a linguagem uma prática social, esta não é um elemento *neutro* nas interações de sala de aula, contexto discursivo analisado nesta pesquisa. Enquanto prática social de ação no mundo, é através das interações discursivas que ideologias são transmitidas, identidades construídas, valores, significados e expectativas negociadas, etc. Acreditando que a sala de aula não existe isolada do

⁶ Neste estudo, entendo o *ato discursivo*, isto é, o discurso, como qualquer manifestação, verbal ou não verbal, realizada por meio da linguagem. Contudo, o foco da análise aqui proposta centra-se nas manifestações orais da linguagem, ou seja, nas narrativas orais de experiências pessoais produzidas em sala de aula por alunos de pós-graduação.

mundo que a cerca, reforço, portanto, que não podemos separar o discurso aí produzido da construção de conhecimento pedagógico.

Uma possível maneira de vermos o aluno como um ser atuante em seu processo de socioconstrução de conhecimento se dá, então, a partir da investigação do papel da linguagem neste processo. Se considero a linguagem um recurso mediador na construção do conhecimento, como aqui proponho, esta deve ser discutida a partir de uma abordagem teórica definida, ou seja, através de uma perspectiva que privilegie seu papel social, ressaltando a sua função e uso em contextos específicos, como apresento a seguir.

2.1

A linguagem

Baseio esta pesquisa em duas visões de linguagem que tomo como complementares: a abordagem de *linguagem como ferramenta mediadora*, de acordo com o proposto pelos seguidores da teoria sociocultural (Wertsch, [1995]2006, 2002; Daniels, 2001; Wells e Claxton 2002; entre outros), a partir dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky ([1984]1998; 2001); e a abordagem *semântico-funcional*, proposta pela Linguística Sistêmico-Funcional, inicialmente a partir dos trabalhos de Michael Halliday (1994; Halliday e Matthiessen, 1999, 2004). Ao propor a complementaridade destas duas visões, objetivo reunir dois paradigmas teóricos que investigam a linguagem a partir de uma visão social.

No caso da teoria sociocultural, Vygotsky e seus seguidores propõem uma abordagem teórica de aprendizagem, onde a linguagem tem papel fundamental. Entretanto, esta perspectiva não se preocupa em desenvolver uma teoria da linguagem, mas atém-se em demonstrar o papel que a linguagem desempenha no processo de aprendizagem. Como veremos adiante, nesta abordagem, a linguagem atua como uma *ferramenta mediadora* no processo de socioconstrução de conhecimento.

A segunda perspectiva teórica que adoto, a Linguística Sistêmico-Funcional, propõe uma teoria de linguagem a partir da investigação de seu uso nas mais diferentes ocasiões e contextos sociais. Sendo uma teoria semântica de linguagem, a Sistêmico-Funcional preocupa-se com o uso da linguagem para a

construção de significados através do social, ou seja, compreende uma abordagem *sociossemiótica* de linguagem.

Assim, esta dupla perspectiva sobre o papel da linguagem possibilita o entendimento do seu papel no processo de (co)construção de conhecimento – linguagem como uma *ferramenta semiótica mediadora* –, bem como revela *o que é a linguagem*, ou seja, como esta pode ser definida, a partir de seu uso, neste mesmo processo. Três perspectivas teóricas, então, se unem para a análise desenvolvida neste estudo: a abordagem sociocultural de aprendizagem, a visão sociossemiótica de linguagem e a visão de socioconstrução do conhecimento. Fica claro, assim, que o aspecto social da linguagem é o elemento chave para o desenvolvimento desta Tese.

O papel mediador da linguagem será analisado neste trabalho através da investigação de narrativas orais de experiências pessoais produzidas em sala de aula, em contexto universitário, conforme comentado na Introdução (cf. p. 18) deste estudo. Acreditando que estas narrativas atuem como potenciais elementos mediadores na negociação de significados em sala de aula, penso que a abordagem que discuto pode contribuir para a descrição da função destas narrativas como um sistema semiótico, atuando como uma possível ferramenta no processo de socioconstrução do conhecimento pedagógico.

2.1.1

A teoria sociocultural

A abordagem sociocultural,⁷ no contexto pedagógico, foi inicialmente sistematizada e desenvolvida nos anos 1920-1930, na Rússia, a partir do pensamento teórico de Lev Semyonovitch Vygotsky e seus colaboradores, entre eles Luria e Leontiev. Tomando por base os postulados marxistas, estes pensadores viam no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels uma fonte essencial para a compreensão das características do homem (M. K. Oliveira, 2002). O momento histórico pós-revolucionário russo foi, então, o cenário onde Vygotsky desenvolveu seus pensamentos, procurando contribuir para a formação

⁷ Neste estudo, alinho-me com Wertsch *et al.*, (1995:6 in Daniels, 2001:104), que propõem que os termos “cultural histórico” e “sócio-histórico” são mais apropriados para caracterizar o trabalho de Vygotsky e seus companheiros, mas “sociocultural” é “...um termo melhor quando se trata de lidar com o modo que essa herança [de trabalhos de Vygotsky] foi apropriada em debates contemporâneos nas ciências humanas, pelo menos no Ocidente”.

de uma nova sociedade socialista, tomando o surgimento do trabalho como o processo básico que vai possibilitar o desenvolvimento da atividade coletiva, das relações sociais e do uso de instrumentos, marcando o homem como espécie diferenciada.

Mais recentemente, a teoria sociocultural tem sido a abordagem utilizada nos estudos de Wertsch ([1995]2006, 2002), Wells e Claxton (2002), Daniels (2001), Lantolf (2000), entre outros autores que julgam que a perspectiva sociocultural pressupõe a interdependência de processos individuais e sociais na construção do conhecimento, o que, nesta pesquisa, será evidenciado através das funções que as narrativas apresentam no contexto pedagógico investigado (cf. cap. 7, p. 192).

Uma abordagem sociocultural de aprendizagem como a que sugiro neste trabalho baseia-se, essencialmente,

(...) no conceito de que as atividades humanas acontecem em contextos culturais, são mediadas pela linguagem e outros sistemas simbólicos, e podem ser mais bem entendidas quando investigadas de acordo com o seu desenvolvimento histórico (John-Steiner e Mahn, 1996:2).⁸

A linguagem tem papel central nos pensamentos de Vygotsky e seus seguidores. Para eles, a linguagem é o meio pelo qual percebemos, como indivíduos, o sentido das coisas, bem como é através dela que nos construímos como sujeitos. É através da linguagem que organizamos nossa vida mental; e esta se estabelece como elemento essencial na constituição de nossa consciência. A palavra passa a possuir enorme valor, já que através dela é estabelecida a interação social. A consciência e o pensamento são construídos com palavras e ideias que se formulam durante as interações, onde o outro tem um papel significativo. Assim, a realidade humana passa a ser conhecida a partir da análise da linguagem e Vygotsky procura estabelecer a relação desta com o sujeito, bem como as relações deste com outros sujeitos e com a sociedade em geral. Sob esta perspectiva, as representações da realidade se articulam em sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema básico. A linguagem constrói o pensamento e o próprio sujeito, sendo que é por meio dela que construímos nossa realidade, podendo nos situar sócio-historicamente.

⁸ As traduções foram por mim realizadas, sendo elas de minha inteira responsabilidade.

Os inovadores princípios de Vygotsky trouxeram para a educação contemporânea uma visão mais socializada da sala de aula. O aluno passou a ser visto como participante ativo na construção do conhecimento, e teve sua presença sócio-historicamente reconhecida e valorizada dentro do contexto de sala de aula. Os estudos realizados pelo autor, relativos ao papel atribuído à linguagem, levaram a um novo enfoque da linguagem na educação, que passa a ser vista como forma de situar os participantes da interação pedagógica no ambiente em que estão atuando. Este novo enfoque de linguagem passa a ser considerado um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento de uma nova forma de ver a aprendizagem, mais centrada no aluno, que passa a ser construtor ativo de seu processo educacional.

Conforme enfatizado por Vygotsky, a educação tem suas origens na sociedade e na cultura, sendo mediada pela linguagem, e:

(...) a cultura não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão em constante movimento de recriação e reinterpretção de informações, conceitos e significados (M. K. Oliveira, 1993 in Rego, 2001:55).

O aluno, como um sujeito, constrói o seu conhecimento e sua realidade social através das interações. Esta abordagem de aprendizagem salienta a construção do significado e do conhecimento como um processo social, onde os participantes, através do diálogo, criam um conhecimento comum. Com esta visão social de aprendizagem, Vygotsky aponta que o aprendizado se realiza em um determinado grupo cultural a partir da interação com outros indivíduos.

Sem dúvida, a nova visão holística proposta pelo pensador russo foi de grande relevância para a educação atual. A visão do homem em sua totalidade, em seu momento sócio-histórico de desenvolvimento, foi de crucial influência para a construção de um novo olhar do processo de ensino e aprendizagem. Foi a partir do momento de inclusão dos aspectos sociais e históricos de cada indivíduo em seu processo educacional que se passou a observar o ambiente pedagógico como possuidor de uma pluralidade. O conceito de homogeneidade não poderia mais prevalecer, já que agora percebemos que é a partir das interações entre participantes com características particulares que o desenvolvimento e o conhecimento são construídos. Palavras como *mediação*, *interação*, *negociação* e

contexto, entre diversas outras de caráter sócio-histórico, passam a ser aspectos fundamentais e constantes em estudos relacionados à educação.

2.1.1.1

Mediação e socioconstrução do conhecimento

A teoria sciocultural busca explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados e, como ressaltado por Wertsch ([1995]2006:56), “o objetivo da pesquisa sociocultural é entender a relação entre o funcionamento da mente humana, de um lado, e o contexto cultural, social e institucional, de outro”. De acordo com esta visão, o sujeito não pode ser descrito através de fenômenos exclusivamente internos, nem tão pouco pode ser reduzido a um simples reflexo de seu meio social. Nesta abordagem, o sujeito se constitui durante as relações sociais com seus pares (Freitas, 2000). É através da investigação de elementos mediadores que esta relação pode ser compreendida e, conseqüentemente, podemos perceber que a mediação é o ponto de partida para uma análise sociocultural. No contexto de sala de aula esta mediação também se faz presente e, como apontado por John-Steiner e Mahn (1996:5), “a mediação semiótica é a chave para todos os aspectos relacionados à (co)construção de conhecimento”.

Segundo Vygotsky ([1984]1998), os seres humanos não apenas atuam diretamente sobre o universo que os cercam, mas contam com ferramentas (físicas ou simbólicas) ou signos para mediar, bem como também regular suas relações com os outros e com si mesmos, transformando o mundo no qual se encontram. A mediação pode ser interpretada, deste modo, como sendo o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por este elemento” (M. K. Oliveira, 2002:16). Estas ferramentas nos são tão essenciais que somos por elas constituídos e não podemos ser vistos separadamente das mesmas (Wells e Claxton, 2002:3).

A importância atribuída por Vygotsky às ferramentas mediadoras na atividade humana tem “clara ligação com sua filiação teórica aos postulados marxistas (...) tomando o surgimento do trabalho (...) como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada” (M. K. Oliveira, 2002:27). Hasan (2002b) comenta que Vygotsky baseia-se em atividades físicas para a proposição do conceito de ferramentas, quando parte da análise de ferramentas tecnológicas e concretas usadas no trabalho (como um martelo para

um ferreiro), que possibilitam um desenvolvimento que não aconteceria sem o seu uso. Para o autor, do ponto de vista social,

(...) atividades mentais são análogas ao trabalho físico (...) sendo a única diferença que, nas atividades mentais, as ferramentas não são concretas, tecnológicas ou materiais: são abstratas, psicológicas e semióticas; vindo daí o termo *mediação semiótica* (1978 in Hasan, 2002b:3, itálico proposto neste estudo).

Vygotsky (1984 in Daniels, 2001:26) descreveu as ferramentas psicológicas como mecanismos para compreender processos mentais considerando a “linguagem; vários sistemas de contagem; técnicas mnemônicas; sistemas de símbolos algébricos; obras de arte; esquemas, diagramas, mapas e desenhos mecânicos; todos os tipos de sinais convencionais” como formas de exemplificação de ferramentas psicológicas mediadoras. Neste trabalho proponho que a narrativa de experiências pessoais seja também tida como uma possível ferramenta psicológica mediadora, já que, além de ser uma modalidade discursiva, a narrativa atua como um elo, elemento mediador, entre o participante da interação pedagógica e o conhecimento oferecido pelo contexto de sala de aula, como veremos a seguir (cf. cap. 3, p. 53).

Contudo, não devemos achar que estas ferramentas psicológicas são criadas de forma isolada, já que são produtos coletivos desenvolvidos por agentes sociais, enquanto estes se encontram engajados em suas diversas práticas. Para Vygotsky, todos estes “mecanismos semióticos medeiam atividades sociais e individuais, bem como conectam o externo e o interno, o social e o individual”. (Wertsch e Stone, 1985 in John-Steiner e Mahn, 1996:5).

Segundo Hasan (2002a:112),

O que possibilita à abordagem teórica sobre o desenvolvimento mental proposta por Vygotsky o seu enorme alcance é o conceito de mediação semiótica, que estabelece conexões através do cruzamento de algumas das mais importantes áreas da existência humana social e prioriza a relação fundamental entre funções mentais e discurso linguístico, dentro de uma atividade social/cultural.

A mediação semiótica realiza-se através de atividades ou atos semióticos e, para Vygotsky ([1984]1998), o termo *atos semióticos* traduz-se por *atos de significação* (Hasan, 2002b:3). Significados podem ser construídos por várias modalidades semióticas, uma das quais é a linguagem. Vygotsky atribui enorme

relevância à linguagem e, na perspectiva vygotskiana, o conceito *mediação semiótica* passou a ser compreendido como *mediação através do signo linguístico* (Hasan, 2002b:3). Portanto, o pensador russo realça que a linguagem maximiza todas as qualidades necessárias para que um determinado elemento atue como ferramenta simbólica capaz de mediar o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Analisando o posicionamento de Vygotsky em relação à linguagem, Hasan (2002b:3) explica que, para o autor,

(...) de todas as modalidades semióticas, apenas a linguagem apresenta a capacidade de, simultaneamente e com igual facilidade, definir o tempo, ser reflexiva, classificar a realidade, construir a experiência humana comunicativa e articular as diversas vozes de uma cultura (...). Estas qualidades da linguagem são relevantes para a sua capacidade de agir como uma ferramenta abstrata eficaz (...).

Ao atribuir tal importância à linguagem, dentre tantos outros sistemas semióticos, Vygotsky nos leva a refletir sobre o porquê deste sistema semiótico ser capaz de realizar ou proporcionar coisas que outras semioses não fazem. Conforme ainda ressaltado por Hasan (2002a), uma possível resposta pode ser o entendimento de que a mediação semiótica realizada através da linguagem é um aspecto comum da vida social humana. Assim, podemos perceber que “o papel mais importante da mediação simbólica (linguística) é permitir que os falantes internalizem o mundo que experienciam durante o viver de suas vidas” (Hasan, 2002a:113, parênteses propostos no original). Desta forma, assim como para Vygotsky ([1984]1998), o termo mediação semiótica proposto por Hasan é definido como *mediação semiótica através da linguagem*.

Hasan (2002b:3) também propõe que a abordagem vygotskiana

(...) vincula o desenvolvimento da consciência à semiótica, especificamente à semiose linguística, e une essencialmente aspectos humanos de nossa vida prática e mental aos nossos contextos sócio-históricos. Com a introdução do conceito de mediação semiótica, a perspectiva da teoria de Vygotsky se expande; ela torna-se ampla o suficiente para a *localização das relações entre pensamento, linguagem e sociedade* (itálico proposto neste trabalho).

Esta afirmação da autora serve de suporte para a arquitetura teórica desta pesquisa, permitindo-me revelar a estreita relação existente entre as narrativas que

aqui analiso e a socioconstrução do conhecimento pedagógico (através do *interpensamento narrativo* que discutirei mais à frente; cf. cap. 2, p. 39 e cap. 7, p. 192). Realçada por Hasan, a proposta vygotskiana de interdependência entre pensamento/linguagem/sociedade possibilita a visão do participante da interação pedagógica como socioculturalmente localizado.

Como dito anteriormente, este estudo pretende ressaltar a importância das narrativas de experiências pessoais no processo de socioconstrução de conhecimento pedagógico (cf. Introdução, p. 18). Portanto, o relato de histórias pessoais torna-se evidentemente significativo para este processo, já que este mesmo relato pode funcionar como uma forma de expressão da interdependência entre pensamento/linguagem/sociedade – sendo o pensamento o mundo individual (interno) e, a sociedade, o coletivo (externo). Ao narrar sua experiência, o participante parece alcançar um determinado objetivo (como, por exemplo, a construção de certo conhecimento) através da interação social por meio da linguagem – o que reforça o fato de que, nesta pesquisa, a linguagem seja considerada uma ferramenta semiótica mediadora fundamental, conforme proposto pela teoria sociocultural.

Ao discutir sobre a questão da mediação, Daniels (2001:23) ressalta que, “(...) nos processos de mediação os indivíduos operam com artefatos (palavras/textos) que (...) têm sido formados em atividades em que os valores são questionados e o significado é negociado”. Deste modo, e ainda de acordo com Daniels (2001:24), os elementos mediadores “servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação dos mesmos”.

Os elementos mediadores são os “meios auxiliares” pelos quais as relações entre sujeito e objeto são mediadas (Cole e Engeström, 1993 in Daniels, 2001), sendo o sujeito o protagonista e o objeto a força motivadora. Esta noção da relação do ser humano sobre o mundo que o cerca, através de elementos mediadores, ou seja, de ferramentas mediadoras (artefatos), pode ser representada através da Figura 1, a seguir.

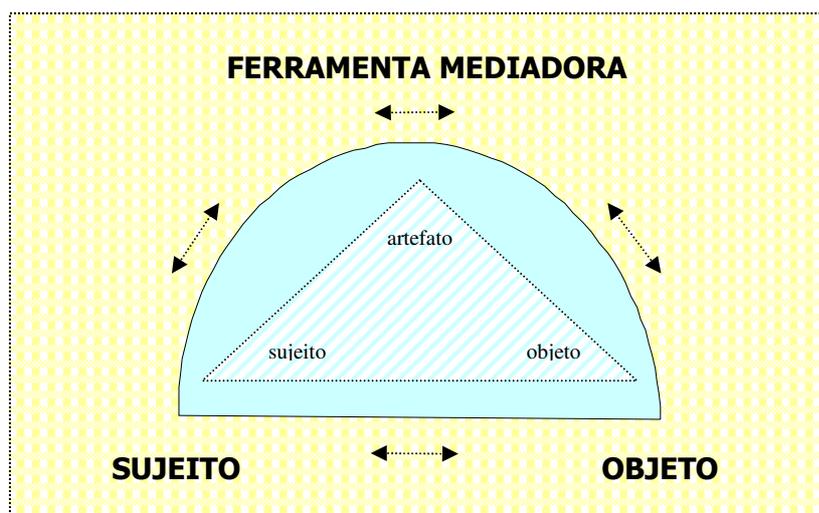


Figura 1 - Representação básica da mediação (adaptada de Daniels, 2001).

Originalmente, o quadro proposto por Daniels (2001:25) caracteriza-se por uma representação triangular (como desenhado no interior da Figura 1) onde, em cada vértice, posicionam-se, respectivamente, o sujeito, o artefato e o objeto. Contudo, por acreditar que a relação mediadora entre o sujeito e o objeto, que é realizada através de ferramentas mediadoras, pode ser mais bem ilustrada pela ideia de “ponte”, apresento esta representação em forma de semicírculo, objetivando realçar o processo dinâmico de mediação.

Observando este quadro notamos sua relação com a teoria sociocultural, que reconhece a mediação entre o sujeito e o objeto. No caso do uso de narrativas de experiências pessoais como ferramentas semióticas mediadoras no processo de socioconstrução de conhecimento pedagógico, podemos entender que alunos e professores contam suas histórias com o intuito de se apropriarem desta ferramenta mediadora, através de atividades cultural e historicamente situadas – no caso, a aula. Através desta apropriação, “(...) alunos ganham controle sobre sua própria atividade mental e podem começar a agir de forma independente (...), o que, segundo Vygotsky, é do que se trata o desenvolvimento” (Zuengler e Miller, 2006: 39).

Daniels (2001:106) ressalta que “a herança vygotskiana evidencia-se no foco sobre a função e a capacidade mediacionais da fala”. Portanto, a linguagem possui grande importância neste cenário pedagógico, e também podemos vê-la como um meio de “pensamento coletivo, como forma de colaborativamente

criarmos sentido de nossas experiências” (Mercer, 2000:1). Alinhando-me com este pensamento, proponho que a linguagem seja entendida como um *trabalho coletivo*, onde significados são criados e negociados – *a partir de*, bem como *visando atingir*, determinados propósitos – e não apenas como uma forma de transmissão de informação entre indivíduos. Este trabalho coletivo exercido através da linguagem pode ser evidenciado, como ainda sugerido por Mercer (2000), a partir do *interpensamento*.

2.1.1.2

O interpensamento

Os trabalhos conduzidos por Vygotsky proporcionaram um grande desenvolvimento nos estudos relacionados à aprendizagem, sendo tais estudos considerados *neo-vygotskianos*. Uma teoria neo-vygotskiana incorpora elementos das ideias propostas por Vygotsky, já comentadas anteriormente, com pesquisas pós-vygotskianas, ajudando a formar novos elos teóricos entre diferentes disciplinas, que se interessam pelo estudo da língua em uso e pelo ensino e aprendizagem em contextos sociais. Esta abordagem enfatiza que o desenvolvimento do sujeito em sua aprendizagem não é somente um processo influenciado pela cultura, mas fundamentalmente baseado na mesma. O aprendizado é visto como uma atividade mais social do que individual, sendo gerador de contextos culturais específicos.

Baseando-se na teoria vygotskiana, Mercer (2000) introduz o termo *interpensamento*, que se refere à “atividade intelectual solidária e coordenada, na qual as pessoas regularmente se envolvem através do uso da linguagem” (2000:16). O autor analisa a linguagem como forma de pensamento coletivo, apontando que um modo de melhor representar um pensamento conjunto (que pode ser relacionado à elaboração do conhecimento em sala de aula) seria através da ideia de interpensamento. Por adotar uma visão semelhante à de Mercer, proponho que a construção do conhecimento e do pensamento é feita coletivamente no contexto universitário investigado, através deste processo de interpensamento.

Uma das funções da linguagem na educação é o seu uso como ferramenta semiótica mediadora na construção de um pensamento conjunto, isto é, solidário, na construção do conhecimento. Mercer (2000) caracteriza este processo de uso

da linguagem para a (co)construção de conhecimento como sendo o interpensamento. Segundo o autor, “a linguagem é uma ferramenta para a realização de atividades intelectuais conjuntas, uma herança caracteristicamente humana, desenvolvida para servir às necessidades práticas e sociais de indivíduos e comunidades (...)” (Mercer, 2000:1).

A linguagem possui esta característica particular de produção de pensamento coletivo. É através dela que os participantes de uma determinada interação compartilham experiências passadas, informações e visões de mundo, tidas como *conhecimento compartilhado*. Este conhecimento, por sua vez, passa a ter a função de *contexto* nas interações verbais, servindo de referência para estas interações sociais. Não apenas estas informações são compartilhadas, mas, também, são transformadas. Usando a linguagem como uma ferramenta semiótica mediadora, a nova informação é transformada em um novo entendimento.

Grande parte da construção do conhecimento vem através do *outro*, isto é, das interações e desta prática de pensar coletivamente, ou seja, do interpensamento. Mercer (2000:8) comenta que “o pensamento individual e a comunicação interpessoal devem ser integrados”. Creio que é desta forma que o conhecimento pode ser construído colaborativamente, com todos os integrantes deste processo atuando de forma solidária.

No caso do processo de socioconstrução do conhecimento pedagógico – e, particularmente, nesta pesquisa –, o momento de interpensamento aqui discutido pode ser evidenciado através do relato de narrativas de experiências pessoais no contexto pedagógico universitário. Tomando por base a concepção de interpensamento sugerida por Mercer (2000), proponho neste estudo que, a partir da investigação das narrativas produzidas, possamos ver este processo (de interpensamento) como um **interpensamento narrativo**. Tal sugestão parte da minha compreensão de que é a partir do relato de vivências particulares narradas em sala de aula que o conhecimento poderá ser compartilhado, tornando-se uma forma contextualizada e coletiva de pensamento (cf. cap. 7, Função 6, p. 217).

O contexto de produção do interpensamento, proposto por Mercer, e do interpensamento narrativo, introduzido neste estudo, é de grande importância para que o momento coletivo de pensamento possa ocorrer. Segundo Mercer (2000), o contexto comum de aprendizagem deve incluir, entre outros, os seguintes elementos: o cenário físico, experiências e relacionamentos passados dos

participantes, conhecimentos de mundo, valores, crenças, etc. Este enfoque não acredita na visão de aluno que apenas aceita o que lhe é dado, mas sim no aluno que (re)elabora a informação recebida, interagindo com o conteúdo e criando seu próprio contexto de pensamento (Nóbrega Kuschnir, 2003).

Para os seguidores das ideias de Vygotsky, o contexto social do desenvolvimento vai muito além do ambiente objetivo. O contexto é definido não apenas pelo que cerca e rodeia uma determinada atividade, mas, igualmente, pelo que a entrelaça (Daniels, 2001:31). Esta ampla ideia de contexto encontra-se presente também em uma perspectiva sociosemiótica de linguagem, conforme veremos a seguir, a partir da discussão dos pressupostos teóricos oferecidos pela Linguística Sistêmico-Funcional.

2.2

A Linguística Sistêmico-Funcional

A abordagem proposta pela Linguística Sistêmico-Funcional desenvolveu-se a partir dos estudos conduzidos pelo linguista inglês Michael A. K. Halliday, em Londres, nos anos 1950 e 1960. Anos mais tarde, de 1973 a 1975, Halliday é convidado a lecionar na Universidade de Illinois, fazendo parte do Círculo de Chicago. Em 1976, o linguista muda-se para a Austrália, estabelecendo o Departamento de Linguística da Universidade de Sydney, tendo suas ideias influenciado vários autores desde então (Halliday e Hasan, 1989; Martin, 1992; Halliday e Matthiessen, 1999, 2004; Eggins e Slade, 1997; Unsworth, 2000; Christie, 2002; Eggins, 2004; entre outros).

De acordo com Christie (2002:7), os estudos relacionados à análise do discurso de forma geral e, particularmente, os relacionados ao discurso de sala de aula – contexto de investigação desta pesquisa –, vêm, ao longo dos anos, sofrendo grandes transformações. Segundo a autora, estas mudanças refletem, principalmente, um crescente interesse no papel da linguagem na construção social da experiência. A interpretação destas transformações se deu de acordo com diferentes tradições de pesquisa, tais como, linguística e sociolinguística, psicologia social, ciências sociais, análise crítica do discurso, entre outras.

Para o desenvolvimento deste estudo, baseio-me nas contribuições teóricas da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF, de agora em diante), e objetivo analisar

a linguagem de acordo com uma perspectiva sociossemiótica, abordagem esta que, ainda de acordo com Christie (2002:7), “não encontrava-se disponível quando os primeiros estudos relativos ao discurso de sala de aula foram desenvolvidos”.

Dois conceitos são essenciais para a compreensão da linguagem a partir de uma perspectiva sistêmico-funcional: *função* e *sistema*. Quanto à função, a abordagem (funcionalista) proposta pela LSF preocupa-se

(...) com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, e não tanto com as características internas da língua; frisam, assim, a importância do papel do contexto, em particular do contexto social (...) (Moura Neves, 2001:41).

Assim, para Moura Neves, neste paradigma teórico o contexto – especialmente o contexto social – tem grande importância na compreensão discursiva. A função da linguagem é, portanto, criada a partir de seu uso em contextos sociais específicos, como veremos adiante (cf. cap. 2, p. 44).

A teoria hallidiana é, essencialmente, uma teoria sistêmica. Para Halliday,

A teoria sistêmica é uma teoria de significados a partir de escolhas, através da qual a linguagem, ou qualquer outro sistema semiótico, é interpretado como redes de opções encadeadas: “ou isto, ou aquilo, ou o outro”, “ou mais como este, ou mais como o outro”, e assim por diante. Aplicada à descrição de linguagem, isto significa começar com as características mais gerais e proceder passo a passo até se tornar sempre mais específico (...) (Halliday, 1994:XIV).

A contribuição dada por Martin (2001:142) embasa a noção de sistema que adoto na presente análise. Para o autor, um sistema é definido como “um conjunto de opções, disponíveis a falantes/escritores, que abarca significados que são tipicamente expressos em contextos particulares, bem como também as formas linguísticas necessárias para tal expressão”.

Uma abordagem de linguagem baseada no critério de sistemas viabiliza uma análise da linguagem a partir de um “potencial de significados”⁹ (Martin e White, 2005:24), isto é, de escolhas sistêmicas, que privilegiam as múltiplas possibilidades de acessos a diferentes sistemas semióticos que um determinado falante/escritor possui na construção de significados particulares.

⁹ Traduzido do termo original *meaning potential*.

Como realçado por Moura Neves (2001:49), estas “escolhas são reais no uso da língua, feitas por falantes reais e em contextos sociais reais”. Contudo, não significam escolhas conscientes ou livres, “podendo o grau de consciência variar de uma escolha completamente subconsciente até a plena e explícita escolha consciente” (Berry, 1977:52 in Moura Neves, 2001:60).

A LSF é, em sua essência, uma teoria semântico-funcional, uma vez que se preocupa com a linguagem como formadora de sentidos, bem como com a função que estes sentidos adquirem durante o uso da linguagem, sendo uma abordagem que busca observar a produção de sentidos através de processos textuais da vida social (Moura Neves, 2001; Eggins, 2004).

Através dos trabalhos de Halliday e seus colegas, podemos descrever a Linguística Sistêmico-Funcional como uma teoria semântica de linguagem que possibilita a análise de textos e seus contextos de uso. Eggins (2004:2) reconhece a LSF como “uma abordagem interpretativa e descritiva que possibilita entendermos a linguagem como um recurso estratégico e criador de sentidos”. Em sua perspectiva mais ampla, a LSF procura explicar como os indivíduos usam a linguagem e como ela é estruturada em seus diferentes usos (Eggins, 2004; Meurer, 2006).

2.2.1

Linguagem: uma perspectiva sociossemiótica

O caráter semântico-funcional da perspectiva hallidiana pressupõe uma abordagem sociossemiótica de linguagem, que apresenta alguns aspectos relevantes e que a distinguem de outras perspectivas linguísticas. Em primeiro lugar, o termo *semiótica* tem sido definido, tradicionalmente, como “o estudo geral dos signos”. Entretanto, Halliday (in Halliday e Hasan, 1989:3) propõe outra definição de semiótica, na qual me baseio neste trabalho. O autor apresenta uma modificação na definição do termo “semiótica”, por acreditar que tal definição esteja, geralmente, relacionada a uma visão de estudo de signo como elemento isolado e descontextualizado, o que revela uma limitação no entendimento do termo. Para o autor,

Eu [Halliday] gostaria de modificar esta definição de semiótica [como “estudo geral dos signos”] e dizer que, ao invés de considerá-la um estudo dos signos, gostaria de considerá-la como o estudo de sistemas de signos – em outras palavras, como o estudo dos **significados**, em seu sentido mais abrangente (Halliday, 1989:4, negrito no original).

O grande interesse dos linguistas sistêmicos centra-se nesta percepção de linguagem como elemento sociossemiótico; “em como as pessoas usam a linguagem umas com as outras, objetivando realizar sua vida social cotidiana” (Eggins, 2004:3), isto é, na forma que as pessoas criam significados através do uso da linguagem em interações e em contextos sociais específicos.

Partindo deste pressuposto, quatro pontos teóricos relativos à linguagem são propostos pela Linguística Sistêmico Funcional – a linguagem é funcional, semântica, contextual e semiótica. Deste modo, conforme sugerido por Eggins (2004),

- O uso da linguagem é funcional;
- A função da linguagem é criar significados;
- Estes significados são influenciados pelo contexto social e cultural nos quais são trocados (negociados);
- O processo de uso da linguagem é semiótico, sendo um processo de criação de significados através da possibilidade de diferentes escolhas.

Estes significados são negociados nas interações sociais, outro fato a ser considerado de acordo com esta abordagem de linguagem. A abordagem semântico/sistêmico-funcional tem como premissa fundamental a noção de interdependência entre o linguístico e o social ou, conforme ressaltado por Hawad (2002:40), o princípio de que “linguagem e sociedade são uma concepção unificada, e precisam ser investigadas e compreendidas como um todo: não há homem social sem linguagem, e não há linguagem sem homem social”.

Unsworth (2006) propõe a representação a seguir, na qual me espelho e, com pequenas modificações, ilustro esta relação de interdependência entre a linguagem e a esfera social.

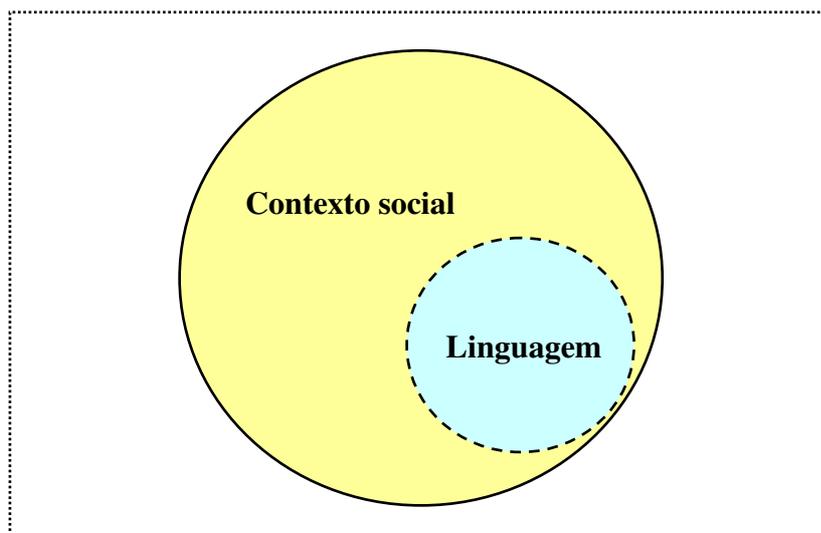


Figura 2 - Linguagem e contexto social.

Esta forte relação de interdependência entre a linguagem e a esfera social pode ser investigada a partir do uso que as pessoas fazem da linguagem, objetivando a criação dos mais variados significados, “enquanto realizam as atividades de sua vida social” (Christie e Unsworth, 2000:3). A partir desta ideia, podemos chegar a outro princípio básico da Linguística Sistêmico-Funcional: o de que devemos sempre investigar a linguagem a partir de seu uso, já que esta “é um produto do processo social” (Halliday, 1978:1), ressaltando que a Sistêmico-Funcional é, fundamentalmente, uma teoria social/semântica a respeito da vida. Mais especificamente, é uma teoria sobre a experiência e o papel crítico da linguagem na construção desta vida social (Christie, 1999:761). Ou, também, como comenta O’Donnell,¹⁰ “a LSF começa no contexto social, e olha para como a linguagem atua sobre – e é limitada por – este contexto social”.

2.2.2

Linguagem e contexto

A abordagem teórica proposta pela Sistêmico-Funcional baseia-se na relação de interdependência entre três elementos que, segundo Halliday e Hasan (1989:5), podem ser considerados “aspectos de um mesmo processo”: *linguagem*, *contexto* e *texto*, sendo o contexto visto como “o ambiente total onde um texto se

¹⁰ Disponível em: <www.isfla.org/Systemics>. Acesso em: 14 de janeiro de 2009.

desenvolve” e o texto como “a linguagem que é funcional” (Halliday e Hasan, 1989:10).

Halliday comenta que, antes de existir uma teoria sobre texto, já havia uma teoria sobre contexto (in Halliday e Hasan, 1989:5) e, apoiando-se nos estudos de Bronislaw Malinowski (1935) e nos de seu colega J. R. Firth (1950), do qual foi aluno, apropria-se dos conceitos de *contexto de cultura* e *contexto situacional*, operando o primeiro contexto diretamente sobre o segundo.

Estes dois conceitos foram inicialmente sugeridos por Malinowski (1923, 1935 in Halliday e Hasan, 1989:5; Louhiala-Salminen, 1999:41), com o intuito de fornecer uma descrição mais completa e adequada do contexto onde se desenvolvem as interações. Malinowski propôs o termo *contexto situacional* objetivando referir-se ao contexto como um todo, incluindo o ambiente verbal e a situação onde um texto era produzido. Entretanto, o autor considerava extremamente relevante que a história cultural que se encontra por trás do texto de escritores/falantes também fosse levada em conta. A noção de *contexto de cultura* foi então introduzida pelo autor que, juntamente com a proposta de contexto situacional, irá acarretar a compreensão do significado total de um texto (L. P. Oliveira, 2002:113). Segundo Halliday e Hasan (1989:7), “Malinowski introduziu duas noções que ele chamou de contexto de situação e contexto de cultura; e ele considerou ambos como necessários para o entendimento adequado de um texto”.

Na teoria hallidiana, o contexto de situação é essencial, uma vez que fornece aos participantes de uma interação os elementos para que certas escolhas possam ser realizadas – possibilitando a negociação de significados em um determinado contexto. Cada texto deve, portanto, ser analisado de acordo com o contexto no qual foi produzido. Esta posição teórica é de grande importância para a presente pesquisa, pois a análise do contexto situacional será relevante para o entendimento das narrativas de experiências pessoais aqui investigadas, bem como a interpretação destas como mediadoras no processo de socioconstrução de conhecimento muito depende da investigação do contexto no qual esse tipo de narrativas são produzidas, como veremos na análise dos dados deste estudo (cf. cap. 6, p.124).

A representação visual a seguir localiza a linguagem no contexto social.

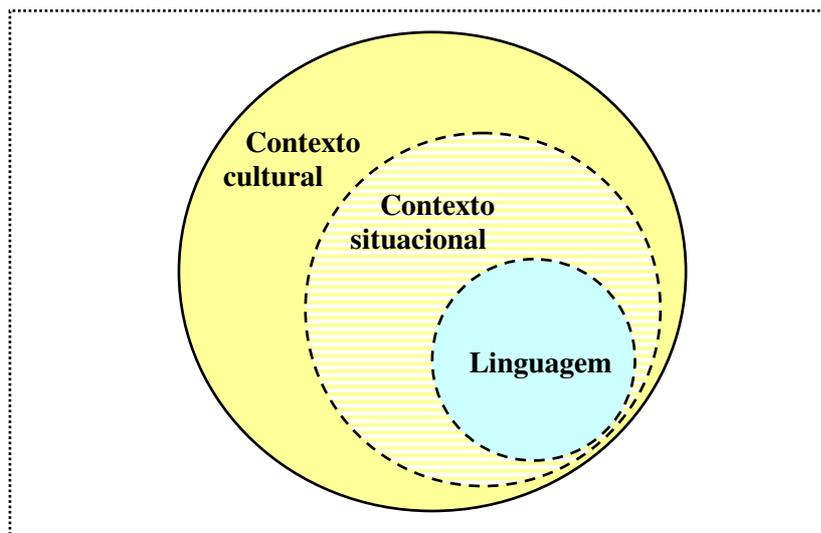


Figura 3 - Descrição do contexto e da linguagem em LSF (adaptada de Unsworth, 2006).

Conforme já mencionado anteriormente, a Linguística Sistêmico-Funcional vê a linguagem como um recurso sociosemiótico usado com o propósito de execução de objetivos específicos, através da negociação de significados em um dado contexto (Chapelle, 1998). Deste modo, torna-se claro que a linguagem existe – e, portanto, deve ser investigada – em contextos particulares e, como proposto por Halliday (in Halliday e Hasan, 1989), de acordo com três **variáveis contextuais/situacionais**: *campo*, *relações* e *modo*.

Em relação ao **campo** do discurso, este diz respeito à ação social que está sendo desenvolvida, à natureza da atividade em questão. Segundo a proposta de Halliday (in Halliday e Hasan, 1989:12), o campo revela “o que está acontecendo na interação”, isto é, em que tipo de atividade os participantes encontram-se engajados (Martin e Rose, 2006:17). As **relações** do discurso dizem respeito a quem está participando de uma dada situação, bem como à natureza destes participantes, a seus status e papéis, incluindo os papéis desempenhados em diálogos entre relações permanentes (ou temporárias) de qualquer tipo. Por fim, o **modo** do discurso está relacionado ao uso da linguagem, ao que os participantes esperam que a linguagem faça por eles em uma determinada situação – à organização simbólica de um texto, ao status que este apresenta e à sua função no contexto, incluindo o canal (oral, escrito, ou ambos). O modo também se relaciona ao componente retórico, isto é, ao que está sendo alcançado através do uso da linguagem em termos de persuasão, exposição, etc. (Halliday e Hasan, 1989:12).

Estas três variáveis são essenciais para a definição do contexto situacional, que irá determinar os aspectos relevantes de uma determinada prática social.

Tomando como referência as Figuras 2 e 3 propostas anteriormente, apresento a ilustração a seguir como forma de representar a inserção das variáveis contextuais na esfera social.

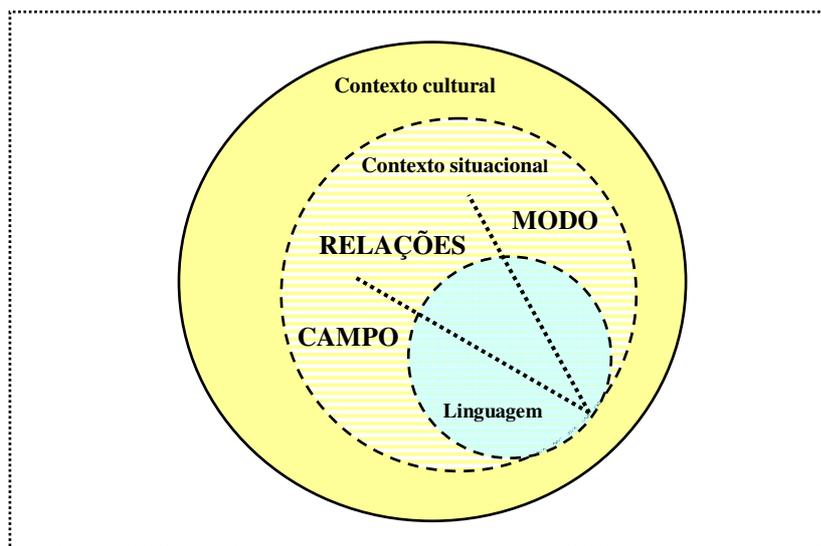


Figura 4 - Localização das variáveis contextuais na esfera social.

A Linguística Sistêmico-Funcional tem como alicerce teórico a noção de que a linguagem e o contexto estão intimamente ligados, sendo a linguagem “empregada em situações sociais reais atuais, por pessoas com um propósito comunicativo” (Almeida, 2002:38). Sob o ponto de vista de Halliday, a linguagem define-se através de funções que desempenha em todas as situações. Esta funcionalidade pode ser analisada através das **metafunções**: *ideacional*, *interpessoal* e *textual* (Bloor e Bloor, 1995; Martin, 1997; Eggins, 2004; Martin e White, 2005; Martin e Rose, 2006), que irão, simultaneamente, nortear os possíveis usos da linguagem de acordo com a situação, funcionando como uma “lente da linguagem em uso” (Martin e White, 2005:7). A linguagem é, assim, vista como um recurso utilizado para mapear significados ideacionais, interpessoais e textuais.

A função **ideacional** da linguagem relaciona-se às representações, ao campo semântico proposto na atividade. Assim, a linguagem é usada para construir, organizar e expressar nossas percepções de mundo (inclusive de *mundo mental*), para descrever eventos e estados. Ou, conforme sugerido por Martin e

Rose (2006:32), é a função que “diz respeito ao que está acontecendo, incluindo quem está fazendo o que, para quem, em que local, quando e por quê”. A função ideacional pode ser classificada em duas “subfunções”: *experencial* (preocupando-se com o conteúdo das ideias) e *lógica* (preocupando-se com a relação entre as ideias).

A função **interpessoal** está relacionada aos papéis sociais, às relações e negociações estabelecidas entre os participantes da interação, sendo a linguagem usada para estabelecer papéis, expressar sentimentos, atitudes e julgamentos. Por último, a função **textual** relaciona-se “ao fluxo da informação: às formas pelas quais os significados ideacionais e interpessoais são distribuídos em ondas de semioses (...)” (Martin e Rose, 2006:32). Assim sendo, é a função que se refere à organização do próprio texto, relatando o que é dito (ou escrito) para o mundo real e para outros eventos linguísticos (mensagens), explicitando o papel desempenhado pela linguagem no contexto comunicativo (Halliday e Hasan, 1989; Bloor e Bloor, 1995; Martin e Rose, 2003; Eggins, 2004; Martin, 2006).

Martin (1991 in Unsworth, 2000:6) entende que a metafunção ideacional constrói a *realidade*; a interpessoal a *realidade social* e, finalmente, a metafunção textual constrói a *realidade semiótica*, que se manifesta através do texto em construção.

Ao comentar o trabalho de Halliday, Moura Neves (2001:62) ressalta que as metafunções:

(...) são as manifestações, no sistema linguístico, dos dois propósitos mais gerais que fundamentam todos os usos da linguagem: entender o ambiente (ideacional) e influir sobre os outros (interpessoal). Associado a esses, o terceiro componente metafuncional, o ‘textual’, lhes confere relevância. Desse modo, cada elemento, numa língua, é explicado por referência à sua função no sistema linguístico total.

As três variáveis do contexto anteriormente discutidas (cf. p. 46) – campo, relações e modo – são evidenciadas simultaneamente no texto. Ocorre, então, uma relação direta entre as variáveis do contexto e as metafunções da linguagem: campo/ideacional; relações/interpessoal e modo/textual, demonstrada na Figura 5, a seguir.

	VARIÁVEL	METAFUNÇÃO	
CAMPO	A natureza da ação social	Constrói e organiza experiências de mundo, isto é, a <i>realidade</i>	IDEACIONAL
RELAÇÕES	Os relacionamentos entre os participantes da interação	Indica os papéis sociais e as relações estabelecidas entre os participantes da interação, construindo a <i>realidade social</i>	INTERPESSOAL
MODO	O papel que a linguagem desempenha na interação	Relaciona-se ao próprio texto, explicitando o papel desempenhado pela linguagem no contexto comunicativo e constrói a <i>realidade semiótica</i>	TEXTUAL

Figura 5 - Relação entre as variáveis do contexto e as metafunções da linguagem.

Certamente, uma das maiores contribuições dadas por Michael Halliday à análise linguística centra-se em sua proposta de teoria de linguagem e no desenvolvimento de uma gramática funcional (Halliday, 1994; Halliday e Matthiessen, 2004). Contudo, para esta pesquisa, irei me apoiar apenas na primeira, já que pretendo analisar o papel da linguagem – aqui representada pelas narrativas de experiências pessoais – como elemento mediador no processo de socioconstrução do conhecimento pedagógico no contexto instrucional universitário.

2.2.3

Interpensamento narrativo, contexto e mediação semiótica

De acordo com o anteriormente comentado (cf. p. 38), Mercer (2000) propõe o termo interpensamento, a partir das ideias de Vygotsky ([1984]1998). Com isso, o autor objetiva descrever um processo coletivo de pensamento,

alcançado através da linguagem, no qual os participantes tomam parte, visando atingir um determinado propósito.

A partir deste conceito, proponho, nesta pesquisa, uma nova categoria de interpensamento: o *interpensamento narrativo*, como também revelado anteriormente (cf. p. 39). Tomando esta noção como parte da arquitetura teórica que componho neste estudo, proponho que este interpensamento narrativo possa ser interpretado como uma forma de mediação semiótica, já que, ao ser evidenciado através do uso da linguagem, serve como ferramenta semiótica mediadora para o alcance de um objetivo específico. Para tanto, apresento uma representação desenvolvida a partir do apresentado pela teoria sociocultural (cf. Fig. 1, p. 37), quando um determinado artefato é representado como elemento mediador entre o sujeito e o objeto a ser atingido.



Figura 6 - Representação do processo de interpensamento narrativo como forma de mediação semiótica na socioconstrução do conhecimento pedagógico.

Na Figura 6, os *interlocutores narrativos* (narrador e audiência) assumem papel de *sujeitos* no processo de negociação do conhecimento, sendo este papel intercambiável (isto é, os interlocutores ora podem apresentar-se como narradores, ora como audiência), já que este processo realiza-se de forma conjunta. O *elemento mediador* para que tanto o narrador como a sua audiência *negociem um conhecimento pedagógico em particular* – ou seja, o *objeto* – passa a ser representado pela *experiência pessoal*, como já mencionado em momentos

anteriores. Esta experiência pessoal, (re)construída através da linguagem, faz uma mediação simbólica (linguística) que permite que os falantes (re)elaborem o mundo que experienciam e (re)conheçam diversos conhecimentos, inclusive voltados ao conteúdo estudado em sala de aula durante a narração. Contudo, a relação entre os três elementos apresentados é interdependente, como ilustrado pelas setas duplas que os ligam.

É através desta relação que podemos estabelecer um paralelo com as variáveis do contexto situacional no qual a (co)construção do conhecimento poderá acontecer, ou seja, na sala de aula universitária. O contexto situacional das histórias narradas poderá ser evidenciado no momento de interpensamento narrativo, que atua como forma de criação de significados, conforme quadro a seguir.

Variável contextual	Interpensamento narrativo
Campo	Processo de negociação do conhecimento em sala de aula
Relações	Interlocutores narrativos
Modo	Relato de experiência pessoal

Figura 7 - Elementos do contexto situacional no interpensamento narrativo.

A variável *campo* poderá evidenciar, no caso de um momento de interpensamento narrativo, uma possível negociação do conhecimento pedagógico, produzido através da interação entre os interlocutores – narrador e audiência – (variável *relações*), a partir do relato de uma experiência vivida. É neste momento que um paralelo mais próximo pode ser revelado, de acordo com o aqui sugerido – a variável *modo* irá expressar não apenas o canal ou a função que

a linguagem está desempenhando no contexto, mas essencialmente o papel que narrador/audiência esperam que a experiência pessoal esteja desempenhando.

A partir deste paralelo, sugiro uma segunda interpretação da Figura 1 (cf. p. 37), que inicialmente foi proposta pela Teoria Sociocultural, ilustrada na Figura 8, a seguir.



Figura 8 - Representação da possibilidade de explicitação do contexto situacional através do interpensamento narrativo.

Contudo, no caso do relato de experiências pessoais, mais de um contexto situacional pode ser identificado, visto que não apenas o cenário onde a narrativa ocorre será revelado, mas também o contexto apresentado na história relatada. Tal fato será discutido no capítulo 3, a seguir, quando será investigada a *natureza dual* das narrativas (Bruner, [1990]1997 in Moita Lopes, 2001b; cf. cap. 3, p. 59 e cap. 7, p. 196).

Conforme procurei apontar neste capítulo, esta pesquisa pretende, principalmente, ressaltar a importância do relato de experiências pessoais no processo de socioconstrução de conhecimento pedagógico em sala de aula universitária. Sendo aqui consideradas sistemas sociossemióticos, estas narrativas desempenham um papel importante na construção de sentidos e experiências pessoais e/ou coletivos, possuindo uma estrutura discursiva própria e tendo sido alvo de estudos e pesquisas em diferentes áreas, como veremos no capítulo 3, a seguir.