

Pedro M. Garcez

pmgarcez@pesquisador.cnpq.br

A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento¹

The organization of classroom talk-in-interaction: social control, reproduction, co-construction

RESUMO – Neste artigo de revisão, apresenta-se a fala-em-interação institucional de sala de aula pelo contraste das principais características da sua organização com a organização da conversa cotidiana, pedra fundamental da socialidade. Discute-se detidamente a organização da seqüência triádica Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA). Destacando as conseqüências estruturais desse padrão interacional à luz de dados de fala-em-interação de sala de aula, examina-se também a possibilidade estrutural sempre latente para a correção do participante que produz a resposta no segundo turno da seqüência. Analisa-se um episódio de transgressão ética que se faz possível pelas ações levadas a cabo no decorrer de uma seqüência IRA pelo participante que atua na capacidade de professor. Discute-se então a possibilidade de fala-em-interação de sala de aula não-transgressiva e organizada de modo alternativo ao tradicional encadeamento de seqüências IRA. Por fim, examina-se um longo excerto de fala-em-interação de sala de aula em uma escola pública municipal em que se pode entrever essas possibilidades.

Palavras-chave: sala de aula, fala, interação.

ABSTRACT – This review article presents and discusses the main organizational features of classroom talk-in-interaction that make it a distinctive speech-exchange system in contrast with ordinary conversation, the bedrock of sociality. The Initiation-Response-Evaluation (IRE) sequence of turns described in the literature as the hallmark of classroom talk-in-interaction is discussed in terms of the interactional consequences it may engender. The opportunity for correction on the talk produced by the participant uttering the second turn in the sequence is highlighted. An occurrence of what could be termed in Freirean terms an ethical transgression on the part of the participant acting as the teacher during an extended IRE sequence is analyzed. The possibility of non-transgressive classroom talk-in-interaction organized by alternative methods to the chaining of IRE sequences is entertained, and a long excerpt of classroom talk-in-interaction from a public school is examined for its realization of such a possibility.

Key words: classroom, talk, interaction.

Interação social face a face, experiência cotidiana e constituição da sociedade

Como se dá, concretamente, a constituição da sociedade e de suas instituições? Seriam os prédios o que faz uma instituição escolar ser o que é, o quadro e as carteiras o que nos faz reconhecer uma aula como tal? Afinal, como se reconhece que alguma atividade em andamento é “uma aula”? Uma maneira de se pensar essas questões é examinar as ações de gente de carne e osso, lidando umas com as outras nas suas atividades cotidianas que, em boa parte, tomam corpo em situações de *fala-em-interação*².

Estudos contemporâneos em Antropologia da Linguagem (Duranti e Goodwin, 1992; Duranti, 1997), Psicolinguística (Clark, 1996), Sociolinguística (Jacoby e Ochs, 1995) e Sociologia (Garfinkel, 1967; Giddens, 1984; Heritage, 1984; Goffman, 1981; Coulon, 1995) acumulam cada vez mais evidências sobre como a experiência cotidiana é constituída em grande medida pelas ações que os membros de cada grupo social executam ao usar a linguagem enquanto interagem face a face, ao telefone ou mediante as novas formas tecnológicas de troca de mensagens interpessoais. Segundo esses pontos de vista, são essas mesmas ações, estruturadas situacional e seqüencialmente, que se

¹ Este artigo resulta das reflexões ensejadas pelas atividades do subprojeto “Reparo, correção e intersubjetividade na organização interacional e institucional da escola pública cidadã”, integrante do Projeto Integrado de Pesquisa “A organização do reparo conversacional, intersubjetividade e controle social”, que conta com o apoio do CNPq (processo 551226/2002-1).

² Noção que inclui as atividades vocais e não-vocais constituintes da interação social humana e que engloba todas as formas faladas de uso da linguagem em interação social, institucionais ou não, em co-presença ou não.

sedimentam no que por fim se reconhece agregadamente como as instituições, a sociedade e a história. Desde essa perspectiva, portanto, a concretude do que seja a sociedade e as suas instituições, como a escola, não está dada em elementos preexistentes e absolutos, mas no fazer conjunto das pessoas a cada dado momento em que se encontram para fazer o que precisam e desejam fazer.

Conversa cotidiana e fala-em-interação de sala de aula

No âmbito dessa busca pelo entendimento de como se dá a constituição microecológica da ação social, se tem observado que todos nós, humanos, participamos de um certo uso da linguagem que vamos chamar aqui de “conversa cotidiana”, ou, simplesmente, *conversa*³. No entanto, muitos de nós que vivemos nas ditas sociedades complexas contemporâneas aprendemos a participar também de outros usos da linguagem altamente especializados, que apresentam modificações importantes na sua organização, de modo a restringir certas ações e facilitar outras em comparação com o que sucede na “pedra sociológica fundamental”, a conversa cotidiana (Sacks *et al.*, 1974; Schegloff, 1995).

Nesses termos, estamos falando da existência de diferentes *sistemas de troca de falas*, assim definidos por Schegloff (1987, p. 221)⁴:

Um sistema de troca de falas é caracterizado especificamente pelo formato das soluções organizadas que ele dá a problemas genéricos como: gerir a alocação de turnos entre os participantes, assegurar a produção de trechos de conversa em seqüências coerentes de ação (às vezes ao organizar elocuções sucessivas, outras vezes, elocuções dispersas, por exemplo), fornecer meios ordenados para lidar com problemas ao proferir, escutar e compreender a conversa a fim de permitir que a ação prossiga instantaneamente, providenciar procedimentos ordenados para iniciar e terminar episódios de atividade interacional em concerto e assim por diante.

Referindo-se ao trabalho de analistas da conversa e sociolinguistas interacionais, Schegloff (1987, p. 222) conclui: “Em geral, parece que os outros sistemas de troca de falas, e suas organizações da tomada de turnos, são produtos de transformações ou modificações do sistema da conversa cotidiana, que é a organização primordial da fala-em-interação”. Atualmente, procura-se definir, então, quais propriedades da conversa cotidiana sofrem modificações naquilo que poderia ser reconhecido como uma forma institucional de fala-em-interação, assim como também as maneiras em que tais modificações se dão e que

conseqüências elas têm em termos de constrangimentos e possibilidades para a conduta e a ação social. Assim, se faz mesmo sentido falar de *fala-em-interação de sala de aula* como algo que tem realidade convers/acional para os participantes das ações nesse cenário, perguntas relevantes passam a ser: Como é que essa forma de fala-em-interação difere das outras, principalmente da conversa cotidiana? Como os participantes demonstram que *isto é sala de aula*, e o que isso significa para suas possibilidades de ação pelo uso da linguagem em um tal cenário?

Vejam os primeiramente, portanto, que aspectos gerais podem ser apontados para caracterizar as diversas formas de fala-em-interação institucional. Em passagem amplamente citada, Drew e Heritage (1992) afirmam em síntese que a fala-em-interação institucional se dá principalmente pelo fato de que “a identidade institucional ou profissional dos participantes de alguma forma se faz relevante para as atividades de trabalho nas quais eles estão engajados” (p. 4). O fato de que uma interação tem lugar num cenário logisticamente institucional pode ser irrelevante; dois médicos podem co-construir sua identidade nesses termos, e destarte produzir fala institucional, à beira da praia, assim como podem conduzir suas ações no sistema de troca de falas da conversa cotidiana na clínica ou no hospital sempre que puderem dispensar as orientações institucionais, tornando-as irrelevantes naquele momento, para fazerem o que estão fazendo ali mediante o uso da linguagem. Drew e Heritage (1992) definem a fala-em-interação institucional mais detidamente nos seguintes termos:

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por *orientações para metas*, de caráter convencional relativamente restrito.
2. A interação institucional pode amiúde envolver *limites especiais e particulares* quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia.
3. A interação institucional pode estar associada a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos (p. 22).

Note-se aí a grande ênfase colocada sobre as orientações para tarefas ou metas-fim, tidas como observáveis na fala-em-interação institucional. Essas metas não são necessariamente evidentes para os próprios participantes, mesmo para aqueles responsáveis pelo caráter institucional da interação em andamento,

³ Conversa ou conversa cotidiana, então, é o sistema de troca de falas primordial, a partir do qual todos os demais derivam, típico do uso da linguagem em interação social face a face. É universalmente encontrado em todas as sociedades humanas e não exige conhecimentos especializados para a participação, sendo em sua realização que se dá a aquisição da linguagem e a socialização dos membros das sociedades humanas.

⁴ As passagens citadas de textos originais em inglês encontram-se aqui informalmente traduzidas pelo autor deste artigo.

ao menos não a ponto de que sejam capazes de articular essas metas coerentemente com o que se observa nas suas ações. Em outras palavras, se perguntássemos a um professor qual a meta-fim de sua atividade com os alunos em sala de aula, talvez esse professor não fosse capaz de articular sinteticamente essa meta, mas é possível observá-la a guiar suas ações mesmo assim, e isso poderia ser, portanto, articulado pelo analista a partir dos métodos observáveis na organização das ações dos participantes. Em última análise, se trata, portanto, de orientações compartilhadas entre os interlocutores “nesta” *situação* (Goffman, 2002), ou seja, são metas que se situam na esfera da competência comunicativa, já que os participantes julgam os comportamentos e ações uns dos outros como apropriados ou não, relevantes ou não, em termos de sua relação com atividades tidas como necessárias para se atingir a meta definida tácita e situadamente nesse encontro. São, portanto, metas específicas do encontro social em andamento e específicas, também, das identidades institucionais que os participantes tornam relevantes ao construírem *esta* interação que se desenrola *aqui, agora*.

Neste artigo, interessa-nos refletir sobre a organização da fala-em-interação na sala de aula convencional e sobre o que ela pode nos revelar acerca das metas-fim que guiam os participantes. Sobretudo, nos interessa em um primeiro momento examinar ações características do *modus operandi* da fala-em-interação na sala de aula convencional, em geral a serviço do exercício da disciplina e da reprodução de conhecimentos. A partir desse exame, podemos discutir de que modo se organizam possíveis metas, métodos e ações alternativas, observáveis em uma sala de aula em que se busca pôr em prática um projeto político-pedagógico direcionado à inclusão e à construção conjunta de conhecimentos para a formação de cidadãos participantes e críticos.

O jogo da sala de aula: o padrão Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA)

Diferentemente do que se observa na conversa cotidiana, a organização da fala-em-interação de sala de aula se dá em larga medida por seqüências previsíveis, descritas esquematicamente por Sinclair e Coulthard (1975), entre outros, como se segue:

- | | |
|---------------|-----------|
| 1. Professor: | Iniciação |
| 2. Aluno: | Resposta |
| 3. Professor: | Avaliação |

Essa seqüência é canônica no fala-em-interação de sala de aula convencional em quase todo o mundo. Dificilmente se observa uma aula sem ocorrências da seqüência, havendo mesmo salas de aula nas quais a interlocução entre alunos e professores se dá predominantemente por encadeamento de seqüências desse tipo.

Em certa medida, portanto, é a observação dessa seqüência em andamento que nos traria o reconhecimento de que se trata de fala-em-interação de sala de aula convencional. Em outras palavras, aqueles de nós que temos no nosso histórico de socialização a experiência de participação em encontros escolares teremos, como parte de nossa competência comunicativa e social, a capacidade de reconhecer a seqüência em andamento como “aula”, ou, de outro modo, teremos a expectativa de que seria “normal” que uma “aula” acontecesse com ocorrências das ações encadeadas na seqüência I-R-A.

Importa aqui ter em mente que a seqüência traz embutida em si uma premissa bastante peculiar: o turno de iniciação é muitas vezes uma pergunta cuja resposta já é conhecida por quem pergunta, como no exemplo hipotético a seguir:

- | | |
|--------|----------------|
| Marta: | que horas são? |
| Lucas: | duas e meia. |
| Marta: | muito bem. |

Não seria difícil enquadrar a troca de turnos acima em um cenário de ensino fundamental em que Marta, apontando para um relógio diante da turma de alunos, seleciona Lucas como o próximo falante a seguir e solicita a informação, sendo que ela, Marta, não apenas é conhecedora da informação como também, entre todos os participantes da interação, é a mais capacitada para organizar uma resposta diante da própria solicitação⁵.

Esse procedimento, comum na sala de aula e mesmo definidor do fazer da sala de aula convencional, é raro na conversa cotidiana. Quando algo semelhante ocorre de modo evidente em conversa cotidiana, pode ser objeto de protesto pelo recipiente da pergunta. Basta imaginarmos a seqüência acima ocorrendo entre adultos, fora do enquadramento da fala-em-interação de sala de aula, para termos

⁵ Observe-se de passagem que as assim chamadas “perguntas retóricas” se assemelham apenas em parte das perguntas de informação conhecida que aparecem na iniciação da seqüência IRA, uma vez que, em seguimento às perguntas retóricas, o próprio perguntador responde a pergunta que fez e avalia essa resposta.

⁶ Incidentemente, pode-se imaginar a perplexidade da criança ainda não-familiarizada com a seqüência quando um adulto lhe pergunta o que ele próprio já sabe. Quando se trata de crianças (e mesmo de adultos) com formação sociocultural em sociedades tradicionais com pouca ou nenhuma tradição de escolarização formal, a perplexidade pode gerar silenciamento por parte do estudante e julgamentos de incompetência comunicativa e social por parte do professor, possivelmente com seqüências importantes na rotulação, estereotipação, estigmatização e exclusão desses alunos (ver Michaels, 1991).

uma boa noção intuitiva da perplexidade do interlocutor em conversa cotidiana diante de perguntas de informação patentemente conhecida pelo perguntador⁶.

Note-se ainda que, no terceiro turno da seqüência IRA, o professor tem a oportunidade de avaliar a resposta do aluno, sendo essa ação o índice que revela aos participantes, de maneira inequívoca, que a informação solicitada no turno de iniciação já estava disponível por quem a solicitou. Assim, não se tratava de uma pergunta qualquer, como aquelas com que nos deparamos a todo momento na conversa cotidiana, e sim uma ação preliminar, que só será levada a cabo plenamente no turno em terceira posição, de avaliação. Com efeito, tal pergunta não se justificaria na conversa cotidiana, pois seria “insincera”, o que por sua vez poderia ser justificadamente objeto de protesto.

Interessantemente, na sala de aula, não apenas essas perguntas ocorrem e recorrem, como também deixam de ser objeto de protesto. Em outras palavras, os participantes concordam que o que estão fazendo juntos se faz mediante uma organização interacional tal que se outorga a um certo participante, tipicamente aquele identificável como “professor”, o direito de fazer perguntas insinceras, mais propriamente chamadas de perguntas de informação conhecida, perguntas-teste, perguntas para demonstração, ou outros termos que apontam para o caráter institucional do que se está fazendo naquilo que reconhecemos como sendo *fala-em-interação de sala de aula*. Por isso o termo que nomeia o turno de fala na primeira posição da seqüência – Iniciação – só faz sentido pleno se levarmos em conta o seu objeto, aquilo que se concretiza no turno em terceira posição, ou seja, na fala subsequente do “iniciador”: a Avaliação. Em outras palavras, a seqüência de ações definidora do fazer da sala de aula convencional é uma seqüência de avaliação, e isso diz muito sobre o que se está fazendo numa sala de aula movida por seqüências IRA⁷.

Além disso, conforme discuto em maior detalhe mais adiante, no turno de avaliação, quando a resposta do aluno não é o que o avaliador deseja, ele tem a prerrogativa de apresentar uma correção do turno anterior do aluno. Além de freqüente, essa correção é feita muitas vezes sem atraso, hesitação, titubeio ou mitigação. Em contraste, nas raras vezes em que alguém corrige o seu interlocutor na

conversa cotidiana, observa-se uma operação bastante delicada e interacionalmente custosa, que em geral ocorre com atraso, hesitação, titubeio, mitigação, ou todos esses fenômenos (ver Abreu, 2003; Garcez e Loder, 2005). A conjuntura propícia à correção da fala do interlocutor engendrada pela seqüência IRA fornece ao participante que atua na capacidade de professor um método muito eficaz, não apenas de apresentar informações e testá-las, mas sobretudo de controle social do aluno, uma vez que a correção, ao estabelecer interacionalmente o *status* informacional superior daquele que corrige em relação ao que é corrigido, reforça a hierarquia entre os participantes e apresenta a informação dada como verdade para todos os efeitos práticos, a despeito de sua apreensão cognitiva, intelectual ou política. Em outras palavras, a fala-em-interação de sala de aula marcada por recorrência de seqüências IRA pode muito bem estar a serviço de apresentar, testar e impor informações e padrões de comportamento, atividades orientadas para metas-fim que dificilmente parecem resultar na formação de cidadãos participativos e críticos.

As conseqüências da estrutura seqüencial IRA

Em suma, se é verdade que a seqüência IRA é um método altamente eficaz e econômico de apresentar informação nova aos alunos e/ou de verificar em que medida eles dispõem de certas informações e assim por diante, também é verdade que se trata de um modo eficaz e econômico de reproduzir conhecimento, não exigindo necessariamente um engajamento dos participantes que produzem os turnos em segunda posição na efetiva construção do conhecimento em pauta, ao menos não no sentido de torná-lo seu. Basta lembrar das vezes em que nos encontramos na situação, como alunos ou como professores, em que inúmeras respostas em segunda posição são necessárias até se chegar “onde o professor quer”, o que por vezes acaba se assemelhando a uma sessão de adivinhação ou leitura da mente do professor⁸.

É nesse sentido que se pode dizer que a seqüência canônica da fala-em-interação de sala de aula se presta à reprodução de conhecimento: no limite, trata-se de construir, ou simplesmente aceitar, o que é trazido como verda-

⁷ O plano microinteracional revela elementos seqüenciais dos fazeres das gentes de carne e osso que não desdizem as descrições macroestruturais da escola como uma instituição essencialmente voltada à adequação das populações aos padrões de comportamento do status quo, seja isso o pensamento das classes dominantes e seus interesses econômicos, seja isso a adequação dos setores marginais à cultura dominante e seus interesses hegemônicos (Bowles e Gintis, 1976).

⁸ Em geral, temos então o que Mehan (1985, p. 122) aponta como a seqüência IRA estendida: A seqüência estendida acontece quando a resposta esperada não aparece imediatamente, seja porque os alunos não respondem ou dão respostas parciais ou incorretas, seja por causa de interrupções ou distrações. Nessas ocasiões, o iniciador emprega várias estratégias, inclusive indução depois de respostas incorretas ou incompletas, repetindo ou simplificando atos de iniciação para obter a resposta pedida no primeiro ato de iniciação. [The extended sequence occurs when the expected reply does not appear immediately, because students do not answer or give partial or incorrect replies, or because of interruptions or distractions. At such times, the initiator employs a number of strategies including prompting after incorrect or incomplete replies and repeating or simplifying initiation acts in order to obtain the reply called for in the first initiation act.]

de pelo participante que atua na capacidade de professor. As limitações dos métodos de ação tornados possíveis pela seqüência – para aqueles de nós que gostaríamos de ver os encontros interacionais em sala de aula como encontros para a construção conjunta de conhecimento – não dizem respeito apenas aos alunos, mas também ao professor, que dificilmente pode ser verdadeiro aprendiz na interação encadeada pela seqüência IRA. É muito difícil escutar o que possa haver de inesperadamente legítimo, interessante, novo, informativo, surpreendente, enfim, correto, na fala do produtor da resposta à pergunta de informação conhecida que fazemos. O falante da Iniciação – produtor da pergunta de informação conhecida – opera em um enquadramento que o torna insensível de certo modo, quase surdo mesmo, a tudo o que não seja aquilo que já estava no seu repertório mental de respostas esperadas, muitas vezes um conjunto unitário⁹. Assim, corre-se o risco de que as contribuições legítimas, interessantes, novas, informativas, surpreendentes, enfim, corretas, na fala do produtor da resposta à pergunta de informação conhecida, tipicamente o aluno, não sejam ouvidas se não forem mapeáveis ao leque de expectativas de quem fez a pergunta de informação conhecida (isto é, tipicamente, o professor).

Do ponto de vista do aluno – o aprendiz por excelência e por definição no encontro em sala de aula –, no entanto, esse não-reconhecimento da legitimidade e correção, mesmo que parciais, da sua contribuição pode muito bem servir como elemento para que se entenda a fala-em-interação de sala de aula como um jogo

de “fazer o que o professor quer”, ou, quando se quer resistir ao professor e sua pauta, de *não* fazer o que o professor quer, a despeito de quais sejam os propósitos educacionais professados. Em geral, a essa altura está instaurada uma arena de disputa micropolítica no plano interacional que em geral se remete a disputas políticas no plano societário, com alta probabilidade de que até mesmo a reprodução de conhecimentos se torne inviável uma vez que os alunos se recusam a aprender. Não é raro que essa arena produza um recrudescimento tal que, como descreve Erickson (1991, p. 122),

Devido às contínuas dificuldades na interação entre professores e alunos de dia para dia, é provável que surja uma relação de adversários entre o professor e os alunos. Isso inibiria a capacidade do professor de aprender com os alunos – de avaliar com precisão o que os alunos sabem, o que eles querem em termos educacionais e o que pretendem em termos interpessoais nas relações sociais com o professor¹⁰.

Várias descrições detalhadas do fala-em-interação de sala de aula (Batista, 1997; Cazden, 2001; Gabbiani, 2000; Gumperz, 1991; Lerner, 1995; McDermott e Gospodinoff, 1981; McHoul, 1990; Mehan, 1979; Mehan, 1985; Wells, 1999) não deixam de apontar esses aspectos que fazem da fala-em-interação de sala de aula um ambiente propício ao controle social dos alunos por parte do professor e da escola, mesmo quando esse não é o propósito professo da atividade interacional em que alunos e professores estão engajados. Ou seja, se a seqüência IRA serve para a reprodução de conhecimento

Seqüência 1.

1	I	Olga:	quantos litros de água que cabe nessa piscina?
2			(0,5)
3	R	José:	[[cento e sessenta ()]]
4	R	(Rudi):	[[() litros]]
5	A	Olga:	cento e sessenta,
6			(0,4)
7		José:	li[tros]
8	A	Olga:	[me]tros cúbicos
9			(0,6)
10		José:	metros cúbicos ((concordando com a cabeça))

⁹ Uma boa perspectiva desse enquadramento talvez nos seja dada pelo lugar seqüencial em que se encontra um charadista, que faz a sua pergunta inicial e se frustra ao receber uma resposta que não lhe serve como gancho para o desfecho da charada no turno em terceira posição.

¹⁰ *When students act in ways that do not match the teacher's cultural expectations, the children's behavior can be perceived by teachers as frustrating, confusing and sometimes frightening. Given the teacher's and the students' recurring difficulties in interacting together from day to day, an adversarial relationship is likely to be set up between the teacher and the student. This would inhibit the teacher's ability to learn from the students – to assess accurately what the students know, what they want educationally, and what they intend interpersonally in social interactions with the teacher* (Erickson, 1991, p. 122).

mais do que para a produção de conhecimento, ela pode servir muitíssimo bem à construção da autoridade do professor com propósitos microinteracionais de manutenção da ordem disciplinar nas atividades escolares e, quem sabe no plano maior, para a formação de trabalhadores disciplinados, aqueles que fazem o que deles se espera, sem questionar (Bowles e Gintis, 1976)¹¹.

Assim, também não surpreende que se encontre na sala de aula convencional, seqüências como a que reproduzo (Seqüência 1), em que uma seqüência IRA apresenta, na Iniciação, não apenas uma pergunta de informação conhecida, mas, além disso, uma pergunta que traz um item (“litros”, linha 1) que não deve aparecer na resposta correta, o que impede que os alunos jamais possam produzir a resposta conforme esperado, que seria o cálculo do volume da piscina expresso em metros cúbicos:

Trata-se aqui de uma sala de aula convencional, de escola pública da rede estadual de ensino em Santa Catarina, que atende às classes trabalhadoras, subempregadas e desempregadas (para uma contextualização mais detida, ver Góes, 2003). Antes do momento transcrito no excerto acima, Olga havia apresentado o cálculo de área e de volume, assim como as conversões entre as diversas medidas de área e de volume. Imediatamente antes do momento em que inicia o excerto, ela havia percorrido o raciocínio para o cálculo de volume de água na piscina, o que por si só já configura a sua pergunta de iniciação (linha 1) como uma pergunta de informação conhecida. Quando se ouve a pergunta na linha 1 desde uma perspectiva da pedagogia bancária (Freire, 1997a[1970]), sobretudo após o turno em 8, é possível perceber que Olga tem por intuito reunir as duas operações, isto é, o cálculo de volume e a conversão de litros para metros cúbicos. Quando se ouve a pergunta na linha 1 desde a perspectiva dos dois alunos que respondem nas linhas 3 e 4, sobretudo após o turno em 8, é possível perceber a pergunta de informação conhecida que requer o cálculo de volume em questão, a apresentação do resultado final, que efetivamente é 160 litros, sendo “litros” bastante adequado para falar de “quanto cabe nessa piscina”, ainda mais porque esse item já estava na própria formulação da pergunta de informação conhecida no turno de Iniciação da seqüência (linha 1). Quando Olga inicia reparo na linha 5, é improvável que os alunos tenham meios para adivinhar (sim, adivinhar) que problema poderia haver na

sua resposta, uma vez que o resultado do cálculo é confirmado. Em outras palavras, não há meios para que os aprendizes possam produzir a resposta desejada, nem por meio de auto-reparo após a iniciação da professora.

O excerto em tela é um caso extremo, mas não é incomum, das conseqüências transgressivas da fala-em-interação de sala de aula movida por seqüências IRA. Ao ratificar a situação e submeter-se à organização interacional dessa sala de aula, o aprendiz já se encontra em uma posição relativamente controlada, de receptor de informações. Ao deparar-se com a impossibilidade de produzir respostas adequadas, mesmo quando reproduz fiel e subordinadamente as informações anteriormente apresentadas, esse aprendiz se vê numa conjuntura interacional de perplexidade quanto a “o que está acontecendo aqui”.

Se há razões para se crer que a sociedade e as suas instituições se sedimentam a partir das ações cotidianas de gente de carne e osso a interagir mediante o uso da linguagem, haverá também razões para se crer que José e Rudi, assim como as outras crianças nessa sala de aula, fiquem em dúvida de que a resposta para “o que é que eu estou fazendo aqui?” seja suficientemente positiva e satisfatória para fazer com que entendam a escola como um lugar de avanço em termos de participação crítica e democrática além de seus muros¹².

Não surpreende, portanto, que tenhamos evidências etnográficas dessa sala de aula que nos dão conta de violências verbais bastante contundentes. Em seu relatório de pesquisa etnográfica (para a qual foram gerados os dados de registro audiovisual de onde se obteve o excerto transcrito acima), Góes (2003) relata inúmeros episódios de “avaliação negativa”, como, por exemplo, quando Olga trata Carolina por “coisa” em “Eu vou me comprometer com uma coisa que não vem?” (p. 70), ou dois meses depois, aos gritos, se dirige à mesma aluna como “imbirrenta, barulhenta, e acha que ainda é a dona do mundo” (p. 73, transcrição alterada). Em outro momento magistralmente ilustrativo, Fábio diz que vai desistir da tarefa em que está engajado, e Olga o adverte de que ele a interrompeu em uma conversa, tratando-o por “mal-educado”, ao que João responde, cantarolando e rindo “Você me deixou mal-educado, cê me deixou mal-educado, me deixou mal-educado” (p. 56). Tampouco surpreendem as palavras de Olga quando, ao ser solicitada pelos alunos a corrigir as provas durante o intervalo do lanche, explicita o projeto político-pedagógico de que também é vítima: “Eu vou

¹¹ Parece haver cada vez menos postos nos mercados de trabalho de capitalismo avançado para tais trabalhadores, o que poderia explicar a crise de identidade das funções da escola (Weiss, 1990).

¹² É interessante que algumas pessoas em platéias às quais apresentei essa argumentação procuram reafirmar a legitimidade da prática exemplificada por Olga, apontando para o fato de que, se a interação de sala de aula é assim, é bom que as crianças aprendam bem como participar dela, já que é na escola que elas passam boa parte do seu tempo, por vários anos. A meu ver, revela-se aí um entendimento comum de que a escola seria uma instituição que prepara para a atuação na própria escola e não para o mundo, quase como uma instituição total, no sentido que Goffman (2003) dá ao termo (isto é, “um lugar, um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (p. 11).

corrigir a prova quando eu tiver tempo de corrigir (pausa). Eu não ajudo ninguém. Eu ajudo na hora que precisa ajudar. Ai depois, agora eu só tou avaliando se vocês desempenharam bem aquilo que eu ensinei” (p. 88).

IRA e correção na fala-em-interação de sala de aula convencional não-transgressivo

Não seria de todo impróprio ver na trajetória de Iniciação-Resposta-Avaliação na fala-em-interação de sala de aula transcrita acima o “desvio ético” que Freire (1997b) designa de *transgressão*¹³ (p. 66). No entanto, é preciso deixar claro que não há nada de intrinsecamente transgressivo no uso da seqüência IRA em si. Afinal conforme aponta Mehan (1985, p. 127):

A onipresença de perguntas de informação já conhecida no discurso educacional é uma função da distribuição social de conhecimento entre os professores e alunos; os professores sabem coisas que os estudantes não sabem. É também uma função do papel do professor; professores são responsáveis por julgar a qualidade do desempenho dos estudantes¹⁴.

Um aspecto interessante a se observar nesse caso diz respeito à correção da fala do aluno que pode ocorrer no turno de Avaliação da seqüência IRA. Conforme já apontei acima, a prática de iniciar e levar a cabo o reparo da fala do interlocutor no turno seguinte ao da fonte de problema é um fenômeno raro na conversa cotidiana, sendo interacionalmente custoso e socialmente conseqüente (ver Garcez e Loder, 2005). Na fala-em-interação de sala de aula convencional, no entanto, é fenômeno relativamente comum, conforme atesta o excerto reproduzido na seção anterior (ver Abreu, 2003). Segundo a descrição hoje clássica do sistema de reparo do qual os participantes da fala-em-interação cotidiana se valem para tratar de problemas na produção e compreensão do que dizem uns aos outros (Schegloff *et al.*, 1977), há uma preferência estruturalmente observável para que o próprio falante que produz qualquer item potencialmente problemático ao falar aponte para a necessidade de lidar com esse problema, iniciando reparo. Igualmente, a mesma preferência opera quanto à produção do reparo propriamente dito, a tentativa (que será bem-sucedida ou não) de produzir um substituto mais adequado para o que foi apontado como problemático. Portanto, pode ser revelador observar em que medida se preserva ou não na fala-em-interação de sala de aula esse sistema de preferência que opera na conversa cotidiana.

Recordando a discussão acima sobre a seqüência IRA e suas *conseqüências*, fica patente que os participantes que produzem a seqüência co-constroem uma conjuntura interacional muito propícia para que o iniciador da seqüência tenha evidências de impropriedade na fala do outro, podendo corrigir o outro a cada resposta indesejada. Assim, em uma sala de aula convencional, mesmo naquelas em que recorrem as seqüências IRA, um aspecto importante a se observar é a manutenção da preferência pelo auto-reparo, isto é, se após respostas indesejadas, o professor, ao invés de proceder à correção do aluno, apenas iniciar reparo, deixando ao aluno a busca de uma outra articulação de resposta, parte da preferência observada na conversa cotidiana será mantida (McHoul, 1990). Sobretudo se essa iniciação for feita de modo a fornecer um reflexo da resposta ao seu produtor, creditando positivamente a sua autoria e indicando a dificuldade de aceitação da articulação, talvez estejamos mais próximos de dar ao respondedor a possibilidade de “condições de verdadeira aprendizagem [em que] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, verdadeiro sujeito do processo” (Freire, 1997, p. 29).

A interação de sala de aula é possível fora do padrão IRA?

A resposta a essa pergunta pode ser simples: sim, é possível haver interação de sala de aula fora do padrão IRA. Entretanto, isso parece requerer prática, habilidade e, antes de mais nada, determinação político-pedagógica, ao menos nos sistemas educacionais de massa. Falo de uma prática fortemente orientada por um propósito de educação democrática, crítica, problematizadora, talvez a tal “rigoriedade metódica” de que nos fala Freire (1997b), não necessariamente progressista, mas necessariamente esclarecida quanto a seus propósitos de produção ou construção de conhecimento.

Recentemente O'Connor e Michaels (1996) descreveram as práticas de ensino em uma sala de aula de Física em que as perguntas-teste e a famosa seqüência I-R-A não permeavam a fala-em-interação. Em vez disso, a professora se utilizava de uma prática alternativa, que as autoras nomearam de *revozeamento*, um redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo. Essas educadoras também encorajavam outros participantes a se utilizarem da prática. Segundo as autoras,

¹³ O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência (p. 66).

¹⁴ No original: *The ubiquity of known-information questions in educational discourse is a function of the social distribution of knowledge among teachers and students; teachers know things that students do not know. It is also a function of the teacher's role; teachers are responsible for judging the quality of students' performance.*

As seqüências de *revozeamento* e de IRA codificam um conjunto diferente de potenciais de sentido. Ao animar¹⁵ outros que falam, a estrutura de participação do *revozeamento* torna possível um conjunto mais expandido, e mais em contraponto, de vozes e de papéis na construção de uma idéia do que a IRA. Essas possibilidades podem ser usadas bem ou não, mas as diferenças no nível básico da organização podem ser descritas.

[...]

Assim, não somos capazes de fazer quaisquer asserções quanto ao fato de esses lances interacionais poderem facilitar a aprendizagem. Quando usados com maestria, podem ajudar o professor a conduzir a discussão ou investigação de modo a coordenar os estudantes individualmente, o conteúdo acadêmico, os papéis de participação intelectual. Os professores com quem estudamos são notáveis por seu uso reflexivo, inteligente e profundo da linguagem e por seu comprometimento com o propósito de dar acesso igualitário a todos os estudantes¹⁶.

Em outras palavras, temos evidências de que é possível para o participante que atua na capacidade institucional de professor conduzir a interação de sala de aula por um método conversacional marcadamente distinto daquele engendrado pela seqüência IRA.

A julgar pelas evidências que tivemos até aqui da proposta educacional de uma Escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Porto Alegre, que tenho visitado regularmente há alguns anos, não há por que duvidar de que as educadoras que a formularam têm essas mesmas qualidades e esse mesmo tipo de comprometimento (Schlatter e Garcez, 2002). Talvez mais especialmente do que outras escolas que atendem a população de baixa renda da periferia econômica e geográfica da cidade, essa

escola da rede pública municipal de Porto Alegre tem uma já longa história de engajamento comunitário (Moll, 2000) e construção de uma proposta educacional com um projeto político-pedagógico explícito, desenvolvido coletivamente, inclusive com base em pesquisa sócio-antropológica sobre quem é o aluno e qual o papel da escola na comunidade (Moojen *et al.*, 1997). A Escola tem como diretrizes centrais, explicitadas em seu projeto político-pedagógico, os seguintes itens:

- todos os alunos podem aprender;
- todos os alunos devem permanecer na escola;
- diferença não é deficiência;
- o trabalho de grupo qualifica a aprendizagem;
- aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes.

Interessava ver como esse comprometimento operava na organização discursiva, interacional e institucional da prática educacional cotidiana. É dessa busca que resultam os dados que reproduzimos a seguir como ilustração de prática de sala de aula que, ainda que também marcada por encadeamentos da seqüência canônica da fala-em-interação na sala de aula convencional, não evidencia conseqüências transgressivas e inclusive apresenta traços próximos à prática de *revozeamento* (ver Conceição e Garcez, 2005).

Sílvia leu em voz alta para a turma o texto de um livro que está sendo trabalhado no âmbito do projeto interdisciplinar da turma (Seqüência 2).

Seqüência 2¹⁷.

1	Sílvia:	↑lá: fo:ra um cachorro lati:a, (.) o burro
2		relincha:va, (.) o porco grui:nha, (.) uma galinha
3		cacareja:va, (.) e um bode berra:va (0.8) ↓debaixo do
4		sol.
5		(2.0)
6	Sílvia:	essa é a histó:ria (2.4)=(folheando o livro)) que se
7		cha::ma (0.9) (>alguém da história lembra?<) [o=
8	Hélio:	[sora
9	Sílvia:	=cachorro o burro o porco a galinha e o bode
10		(0,5)

¹⁵ A autora usa animar no sentido em que Goffman (1981) emprega o termo, segundo o qual a noção de “falante” incorpora um animador, a caixa sonora que emite os sinais, um autor que formula o texto que é emitido, o responsável pelo que é dito e feito, uma combinação ou a totalidade dessas três capacidades (Goffman, 1981).

¹⁶ No original: *The revoicing and IRE sequences encode a different set of meaning potentials. Through the animation of speaking others, the revoicing participant framework makes possible an expanded and more contrapuntal set of voices and participant roles in constructing an idea than does the IRE. Those possibilities may be used well or poorly, but the differences at a basic level of organization can be described.*

[...]

Thus we cannot make any claims about the power of those moves to facilitate learning. When used skillfully, such moves allow the teacher to drive the discussion or investigation in a fashion that coordinates individual students, academic content, and intellectual participant roles. The teachers we have studied with are notable for their reflective, intelligent, and thoughtful use of language and their commitment to providing equal access to all students (p. 98).

¹⁷ O árduo e meticuloso trabalho de transcrição apresentado a seguir resulta de colaboração intensa dos bolsistas de Iniciação Científica Luciana E. da Conceição (AI/CNPq), Paola Guimaraens Salimen (PIBIC CNPq/Propesq-UFRGS) e Marden Müller (BIC Propesq-UFRGS), a quem agradeço. Quaisquer imprecisões que permaneçam são de minha inteira responsabilidade.

11 Hélio: s:ora
 12 (0,5)
 13 Hélio: parece os músicos de (1,7) os músicos de °Grimm°
 . (40 linhas omitidas)
 .
 54 Sílvia: GE:Nte (.) por quê que o:- por quê que o- que o Hélio
 55 lembra desses- desse dos músicos de Brehmer?
 56 (0,5)
 57 ?: [[(porque te:m) música]
 58 ?: [[porque
 59 Paulo: [[porque eles são a]migos
 60 (0.8)
 61 Sílvia: porque eles são ami:gos,
 62 (0.8)
 63 Vinícius: e resolvem mudar de vida
 64 (0.9)
 65 Sílvia: e resolvem mudar de vid[a].
 66 Hélio: [e >por causa< que eu me
 67 lembrei dos ladrão so:ra
 68 (0.7)
 69 Sílvia: dos ladrões também (.) <muito bem>
 70 (1.0)
 . (72 linhas omitidas)
 .
 143 Sílvia: ó o Flá:vio tá dizen:do que o po:rcos >fala Flávio<
 144 (1,1)
 145 Flávio: °é o mais inteligente°
 146 (0,3)
 147 Sílvia: que o porco é o mais inteligente:nte (.) o quê que vocês
 148 a:cham disso,
 149 (0,4)
 150 Alex: [ãhã
 151 ?: [que sim
 152 (0,5)
 153 Sílvia: ãhã (0,2) por quê,
 154 (0,8)
 155 Elisa: é que ele ffoi o que deu mais idéi[as]
 156 ?: [é que ele]
 157 Sílvia: [tá perai eu ã =
 158 =nã-ai eu não consi[go
 159 ?: [porque ele soube ()
 160 (1,3)
 161 Vinícius: hã hã hã
 162 Sílvia: va[mos levantar o dedo
 163 Elisa: [porque ele é que deu mais idéias
 164 (0,4)
 165 Sílvia: fala Elisa
 166 (0,9)
 167 Elisa: porque o::: porco ele foi o: que deu mais idéias.
 168 (0,4)
 169 Sílvia: porque ele foi o que deu mais idéias (.) o quê que
 170 vocês acham,
 171 (0,3)
 172 Sílvia: Flávio [porque tu acha que ele é o mais=
 173 Hélio: [(o cachorro)
 174 Sílvia: =intelige:nte,
 175 (5,4)
 176 Sílvia: Alex tu também fez ãn hã
 177 (0,4)

178 Alex: °ah: não sei°
 179 Sílvia: >ah não sabe< bom [>então tu não pode dizer se tu=
 180 Hélio: [ô sora eu achei também o cachorro=
 181 Sílvia: =não sabe então nnn ((mexe os ombros))]
 182 Hélio: =mais °inteligente°]
 183 (0,6)
 184 Sílvia: o Hélio já achou o cachorro (.) por quê Hélio,
 185 (0,4)
 186 Hélio: porque ele deu a id- foi ele que deu a idéia para
 187 (0,6) para da onça né sora,
 188 (0,2)
 189 Sílvia: >quem foi que deu a idéia lá da toca da onça<,
 190 Diego: [[o cacho:rrro]
 191 ?: [[o cacho:rrro]
 192 Vinícius: [[o cacho:rrro] porque ele conhecia todos os luga:res
 193 (0,4)
 194 Sílvia: i:sso (0,3) tá- e aí (.) quem foi que deu a idéia da
 195 história de pass[a:r
 196 Vinícius: [o po:rco porque ele era fedido
 197 ?: [o: po:rco]
 198 (1.1)
 199 ?: [[>hãhãhã<
 200 ?: [[>hã[hãhã<
 201 Sílvia: [por(h)que e(h)le e(h)ra fe(h)dido
 202 (0,3)
 203 Sílvia: o porco é fedi:do?
 204 (.)
 205 Vinícius: e ele sabia tudo sobre ()
 206 (0,8)
 207 Sílvia: a:: e aí ele pensou nessa histó- nessa história de
 208 todo mundo passa:r (0,7) ã né bo:sta lá fica todo
 209 mu[ndo:: (0,9) fede:ndo e:: (.) >aplica essa< hist- =
 210 ?:()
 211 Sílvia: =e quem é que chegou na fre:nte para contar a
 212 história para a onça,
 213 ?:[o porco]
 214 Vinícius: [[o porco]
 215 Elisa: [[o porco]
 216 (0,4)
 217 Sílvia: foi o porco e que OUTRA IDÉIA teve o porco,
 218 (0,4)
 219 ?: ãh[::
 220 Hélio: [ficar quieto dentro da casa °()°
 .
 . (28 linhas omitidas)
 .
 239 Sílvia: e aí gente (.) então e aí que- qual é a outra idéia
 240 do po:rco,
 241 (0,5)
 242 Alex: °sair pelo mundo°
 243 (0,3)
 244 Sílvia: ã? Alex,
 245 (0,5)
 246 Alex: de sair pelo mun:do
 247 (0,2)
 248 Sílvia: de sair pelo mun:do,
 249 (0,3)
 250 Sílvia: ↑ah bom
 251 (1,1)
 252 Sílvia: isso que o Alex lembra é interessante quem é que
 253 começou a história lá:, (.) tava ↑to:do mun:do- cada

254 um que che↑ga:va ia dormindo (0,3) do lado e iam
 255 fica:ndo ali
 256 (0,5)
 257 Sílvia: quem foi que deu essa idéia pô galera ((estalando os
 258 dedos)) vamo lá [vamos (0,2) mudar de vida,
 259 Elisa: [(foi o cachorro.)
 260 Vinícius: nã::o:
 261 (0,3)
 262 Vinícius: começou a história daquele cari:nha que:(0,6) no
 263 homem que: que[ria]
 264 Sílvia: [tá tudo] bem (.) daí os bicho ficaram
 265 e aí um bicho foi chegando um do lado do ↑outro e
 266 ↑foi ↑ficando e ↑foi ↑dormindo (0,3) quem é que
 267 chegou e disse bah perai pessoal vamo mudar de vida
 268 vamo:
 269 Hélio: o burro
 270 (.)
 271 Sílvia: vamo sair pelo mun:do
 272 (.)
 273 (Flávio): o bu[rro
 274 (André): [o burro
 275 (.)
 276 Sílvia: quem é que deu- eu não sei eu não lembro
 277 (1,4)
 278 Sílvia: quem é que disse,
 279 (0,9)
 280 ?: o bur[rro
 281 ?: [o burro
 282 ?: (° °)
 283 Hélio: o burro é que se deu conta sora
 284 (0,7)
 285 Diego: >ei sora< olha só (.) tavam falando que a onça não
 286 tinha- que queria comer o po:rcos que é- ela tava
 287 faminta e depois ã: depois da história (0,8) dã-
 288 (1,0) >n[a casa dela não] tinha comida<
 289 Paulo: [>° °<]
 290 (1,2)
 291 Vinícius: é [mas (° °)=
 292 Diego: [(° °)
 293 Vinícius: =vai ver que ele queria comer presunto né sora,
 294 (1,2)
 295 Sílvia: bom é
 296 ?: .haha[há
 297 ?: [hhh
 298 (1,0)
 299 Sílvia: >de certo é vai ver que tinha comida< mas ela queria
 300 de certo um bichi:nho assi:[m] bem fofi:nho né: bem=
 301 Vinícius: [be]m bom
 302 Sílvia: gordi:nho.=
 303 (0,4)
 304 Sílvia: GE:NTE eu já:: espiei aqui (0,5) quem foi que teve a
 305 idéia e disse pô vamos sair pelo mundo e[: (°°)
 306 Vinícius: [o burro
 307 (0,5)
 308 ?: °o bu:le°
 309 (1,2)
 310 ?: <o bode>
 311 (0,5)
 312 Sílvia: °não foi o bu:rro°
 313 (0,3)
 314 Hélio: fo[] o po:rcos

315 ? : [()]
 316 (0,4)
 317 ? : (° °)
 318 (0,6)
 319 Sílvia: foi o porco que chegou lá e disse não perai pessoal
 320 (0,5) ó: >a fome apertou tanto< que começou a dar nó:
 321 (0,4) o porco teve uma idéia(0,3)↑e se a gente saísse
 322 pelo mundo (0,6) então na verdade o porco aqui- ele
 323 se de- ele se mostra em várias situações o::?
 324 (0,7)
 325 Hélio °inteligente°
 326 (0,5)
 327 Sílvia: entende:nte, ele que articula:va, né quer dizer ele
 328 que combina:va, ele que dava as grandes idéias pô:
 329 vamo sair pelo mundo vamos atrás de comida (0,6) vamo
 330 ficar em silêncio agora porque eles ouviram aquele
 331 barulho das pessoas chega:ndo (0,7) e aí eles
 332 resolvem ficar em silêncio né::,
 333 (2,0)
 334 Sílvia: e aí os ladrões entram e eles aprontam toda aque:la,
 335 (1,4)
 336 Sílvia: quê que eles apront[am?
 337 Flávio: [folia
 338 Hélio: (° °)maior folia
 339 (0,3)
 340 Sílvia: a maior folia,
 341 (0,8)
 342 Sílvia: que folia foi essa,
 343 (1,3)
 344 Flávio: ()°se defender°
 345 Sílvia: mm,
 346 (0,3)
 347 Flávio: (° °)
 348 (0,4)
 349 Sílvia: e era pra se defende:r é isso que eles fizeram pra=
 350 Vinícius: [é::
 351 ? : [é:
 352 Sílvia: =quê que- >por quê que< eles resolveram fazer isso
 353 (0,3)
 354 Vinícius: por causa que o porco acho:u que:: os ladrão iam:
 355 (0,4) ia pegar ele pra comer[:
 356 Sílvia: [é (.) e na verdade os
 357 ladrões não tavam interessados em com[er
 358 Vinícius: [eles nem
 359 sabiam que °tinha bicho ali°
 360 (0,4)
 361 Sílvia: eles nem sabiam que os bichos tavam lá dentro >eles
 362 tavam tudo o quê<,
 363 (.)
 364 Flávio: [[(° °)
 365 Vinícius: [[só tavam interessado na cachaça
 366 Sílvia: tavam tudo: encach[(h)aç(h)ado
 367 ? : [(° °)
 368 (0,5)
 369 Sílvia: pois é então na verdade o objetivo deles nem era esse
 370 né:
 371 (0,4)
 372 Sílvia: os ladrões só tavam chegando ali pra se esconder né:
 373 .hhh PESSOAL então assim isso é mais uma das
 374 histórias do Ricardo Azeve:do que tá aqui
 ((continuam falando dos textos))

Não há espaço aqui para se analisar em detalhe o segmento (ver Conceição e Garcez, 2005), mas o leitor poderá facilmente perceber que a interação não se desenvolve apenas mediante perguntas de informação conhecida por parte de Sílvia. Por exemplo, nas linhas 147-148 (“o quê que vocês a:cham disso,”) e 169-170 (“o quê que vocês a:cham”), temos perguntas abertas sobre a opinião dos alunos. Nas linhas 276-278 (“quem é que deu- eu não sei eu não lembro (1.4) quem é que disse,”), Sílvia formula o seu desconhecimento da resposta para a pergunta que está fazendo. Assim, embora não haja dúvida de que é ela quem conduz a discussão, ela o faz de modo que todos reflitam sobre o texto. Para tanto, há contraste de posições, busca de elementos textuais que sustentem as posições, inclusive com recurso explícito de Sílvia ao texto para responder a uma dúvida que surge na discussão (linha 304). As posições e as informações que as sustentam são avaliadas com relação ao texto, com múltiplas vozes a constituir essa avaliação, não simplesmente pela voz autorizada de Sílvia. Queremos crer que aí temos propósitos de construção conjunta de participação sendo postos em prática, mais do que propósitos de reprodução de conhecimento ou disciplinamento.

Cabe dizer que nas quase dez horas de registro audiovisual de fala-em-interação em sala de aula que obtivemos nessa escola, encontramos diversas seqüências IRA e todas as suas extensões, mas em nenhum momento encontramos algo como a Seqüência 1. A organização interacional da Seqüência 2, embora de ocorrência esparsa, como esperávamos, se fez presente, o que não foi observado em nenhum momento na sala de aula da Professora Olga.

Conclusão

Neste artigo, discuti a fala-em-interação em sala de aula, procurando demonstrar que a organização seqüencial das trocas de falas entre alunos e professores está na base do que fazem em conjunto nos seus encontros face a face. Essa organização, diferenciada da conversa cotidiana, convencionalmente se estrutura em seqüências triádicas iniciadas pelo professor, que produz um turno no formato de pergunta, que será avaliada mais cedo ou mais tarde após a resposta do aluno – às vezes, logo em seguida, na forma de um cumprimento ou correção. Argumentei que esse método, quase inevitável, é característico da interação em sala de aula e se presta – como talvez nenhum outro tão economicamente – para a exposição e verificação de informações. Por outro lado, acredito ter mostrado que a sua ocorrência instaura um enquadre interacional peculiar, raro em conversa cotidiana, em que os participantes conferem a um entre eles um *status* superior que lhe permite exercer o controle social sobre os demais não apenas pela alocação dos turnos de fala, mas, sobretudo, pela aceitação de perguntas de informação conhecida, dirigidas

à avaliação constante da propriedade das respostas dos outros, agregando-se a isso um espaço seqüencialmente garantido para a rejeição dessa propriedade face à “realidade dos fatos” trazida pela correção na voz do iniciador. Se é possível entrever como essa organização seqüencial se presta muito bem à reprodução de conhecimento e também ao controle social – este talvez a serviço da meta institucional mais convencional da instituição escolar –, há dúvidas de que se preste grandemente à construção conjunta de conhecimento em um ambiente igualitário de participação crítica.

Aqueles de nós que desejamos pensar a instituição escolar como um espaço comunitário para a construção conjunta de conhecimento e para a formação do cidadão crítico (e não como um espaço que pode se prestar inclusive para a legitimação de um controle social transgressivo sobre crianças que dificilmente assim terão um espaço de exercício para a cidadania plena) talvez tenhamos, portanto, no entendimento da organização da fala-em-interação um bom modo de olhar o que está acontecendo em nossas salas de aula.

Referências

- ABREU, C.S. 2003. *A organização do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana e sala de aula tradicional em português brasileiro*. Porto Alegre, RS. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 77 p.
- BATISTA, A.A.G. 1997. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo, Martins Fontes, 145p.
- BOWLES, S. e GINTIS, H. 1976. *Schooling in capitalist America: Educational reform and contradictions of economic life*. New York, Basic Books, 340 p.
- CAZDEN, C.B. 2001. *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. 2ª ed., Portsmouth, Heinemann, 216 p.
- CLARK, H. 1996. *Using language*. Cambridge, Cambridge University Press, 432 p.
- CONCEIÇÃO, L.E. e GARCEZ, P.M. 2005. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. *Intercâmbio, XIV* (PUC-SP). (CD-Rom), 10 p.
- COULON, A. 1995. *Etnometodologia* (Ephraim Ferreira Alves, Tradutor.). Petrópolis, Vozes, 134 p.
- DREW, P. e HERITAGE, J. (orgs.). 1992. *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge, Cambridge University Press, 580 p.
- DURANTI, A. 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge, Cambridge University Press, 420 p.
- DURANTI, A. e GOODWIN, C. (orgs.). 1992. *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 363 p.
- ERICKSON, F. 1991. Qualitative methods. In: R.L. LINN e F. ERICKSON (orgs.), *Quantitative methods; Qualitative methods* (vol. 2). New York, Macmillan, p. 75-194.
- FREIRE, P. 1997a[1970]. *Pedagogia do oprimido*. 25ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 184 p.
- FREIRE, P. 1997b. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 165 p.
- GABBIANI, B. 2000. *Escuela, lenguaje y poder: la organización de la conversa como un medio de regulación del poder en el salón de clase*. Montevideú, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Universidad de la República, 213 p.

- GARCEZ, P.M. e LODER, L.L. 2005. Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em português do Brasil. *DELTA*, 21(2):279-312.
- GARFINKEL, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 288 p.
- GIDDENS, A. 1984. *The constitution of society*. Berkeley, University of California Press, 417 p.
- GÓES, M.G. 2003. *Os eventos de avaliação negativa numa turma do ensino fundamental de escola pública – um estudo microinteracional*. Florianópolis, SC. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 111 p.
- GOFFMAN, E. 1981. *Forms of talk*. Filadélfia, University of Pennsylvania Press, 335 p.
- GOFFMAN, E. 2002. A situação negligenciada (P.M. Garcez, Tradutor). In: B.T. RIBEIRO e P.M. GARCEZ (orgs.), *Sociolinguística Interacional*. São Paulo, Loyola, p. 11-15.
- GOFFMAN, E. 2003. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo, Perspectiva, 312 p.
- GUMPERZ, J.J. 1991. A Sociolinguística Interacional no estudo da escolarização (Dayse Batista, Tradutora). In: J. COOK-GUMPERZ (org.), *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre, Artes Médicas. p. 58-82.
- HERITAGE, J. 1984. *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge, Polity Press.
- JACOBY, S. e OCHS, E. 1995. Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3):171-183.
- LERNER, G.H. 1995. Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19:111-131.
- MCDERMOTT, R.P. e GOSPODINOFF, K. 1981. Social contexts for ethnic borders and school failure. In: H. T. TRUEBA; G. GUTHRIE e K.H. AU (orgs.), *Culture and the bilingual classroom*. Rowley, Newbury House, p. 212-230.
- MCHOUL, A.W. 1990. The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19:349-377.
- MEHAN, H. 1979. *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Harvard University Press.
- MEHAN, H. 1985. The structure of classroom discourse. In: T.V. DIJK (org.), *Handbook of Discourse Analysis* (Vol. 3). Londres, Academic Press, p. 119-131.
- MICHAELS, S. 1991. Apresentações de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos de primeira série. In: J. COOK-GUMPERZ (org.), *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 109-137.
- MOLL, J. 2000. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, Vozes, 205 p.
- MOOJEN, S.S.; PAZ, A.G.; SPIELMANN, A.P.; BASTOS, A.C.; ZATT, A.C.; KRIEGER, A.E. et al. 1997. *Uma escola vivida e pesquisada: relatório de pesquisa*. Porto Alegre, Escola Municipal de Primeiro Grau Prof. G. J. da Silva e Centro de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 109 p. Manuscrito inédito.
- O'CONNOR, M. e MICHAELS, S. 1996. Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In: D. HICKS (org.), *Discourse, learning and schooling*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 63-103.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A. e JEFFERSON, G. 1974. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50:696-735.
- SCHEGLOFF, E.A. 1987. Between micro and macro: Contexts and other connections. In: J.K.C. ALEXANDER; B. GIESEN; R. MUNCH e N.J. SMELSER (orgs.), *The micro-macro link*. Berkeley, University of California Press, p. 207-234.
- SCHEGLOFF, E. 1995. Discourse as an interactional achievement III: The omnirelevance of action. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3):185-211.
- SCHEGLOFF, E.A., JEFFERSON, G. e SACKS, H. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2):361-383.
- SCHLATTER, M. e GARCEZ, P.M. 2002. Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política? In: V. MENEZES; D.P. DUTRA e H. MELLO (orgs.), *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: a linguagem como prática social*. Belo Horizonte, ALAB/FALE/UFMG (CD-ROM).
- SINCLAIR, J.M. e COULTHARD, M. 1975. *Toward an analysis of discourse*. Londres, Oxford University Press, 163 p.
- WEISS, L. 1990. *Working class without work: High school students in a de-industrializing economy*. New York, Routledge, 256 p.
- WELLS, G. 1999. *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York, Cambridge University Press, 390 p.

Pedro M. Garcez

UFRGS/CNPq

Apêndice: convenções de transcrição

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
↑↓	(flechas para cima e para baixo)	alteração de timbre (mais agudo e mais grave)
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>Nunca</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
Hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Adaptado das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado Research on Language and Social Interaction (Lawrence Erlbaum).