

LIA SCHULZ

**A CONSTRUÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NA FALA-EM-
INTERAÇÃO DE SALA DE AULA: UM ESTUDO
MICROETNOGRÁFICO SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE**

**PORTO ALEGRE
2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

**A CONSTRUÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NA FALA-EM-
INTERAÇÃO DE SALA DE AULA: UM ESTUDO
MICROETNOGRÁFICO SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE**

LIA SCHULZ

ORIENTADOR: PROF. DR. PEDRO DE MORAES GARCEZ

Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2007**

Para todos os educadores que transformam
nosso mundo por meio da palavra,
especialmente para os que realizam a dádiva de
dar a palavra.

AGRADECIMENTOS

Tenho a honra e a felicidade de ter contado com inúmeras pessoas especiais durante todo percurso desta pesquisa. Assim, agradeço:

- Aos educadores que possibilitaram esta pesquisa e que, com muita coragem, me permitiram pesquisá-los e, acima de tudo, aprender com eles;

- Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, professores e funcionários, pelo acolhimento e pelo trabalho conjunto e à CAPES, pela bolsa de pesquisa que me possibilitou realizar este trabalho com dedicação exclusiva;

- Ao meu orientador, Pedro de Moraes Garcez, por ter me acolhido, me ensinado e orientado ao longo dos anos, com quem aprendi muito;

- A todos os colegas do grupo de pesquisa ISE – Interação Social e Etnografia – com os quais compartilhei meu trabalho, minhas ansiedades e minhas descobertas;

- À Letícia Ludwig Loder, grande colega, professora e amiga, que há muitos anos tem me ensinado a ser melhor como pesquisadora, colega e pessoa, com sua humildade e amabilidade;

- À Gabriela da Silva Bulla, colega e amiga querida e amada, por me ensinar que tudo é construído com a ajuda do outro, num constante trabalho colaborativo entre tantos risos e alegrias que passamos juntas;

- À Patrícia Covaleski Gonzalez, uma pessoa surpreendente e à frente do seu tempo, que com tamanha generosidade e amor compartilha tudo que sabe;

- À Neiva Maria Jung, grande amiga e professora, que me ensinou muito com seu espírito batalhador e iluminado, com sua calma e força;

- À Paola Guimaraens Salimen, querida e brilhante amiga, que me ensinou, orientou, revisou, sorriu, brincou e cresceu comigo em todo esse período;

- À Luciana Etchebest da Conceição, grande companheira, por todas as ajudas possíveis e impossíveis, desde nossa primeira entrada em campo até a leitura do texto;

- À Paloma da Silva Melo, querida colega e amiga, por estar sempre presente para ajudar, conversar, carregar câmeras, digitalizar e ser um ombro amigo sempre;

- À Luanda Rejane Soares Sito, colega brilhante e cheia de energia, por sua dedicação e exemplo de luta e posicionamento que comove e ensina;

- À Laura Baumvol, uma pessoa maravilhosa, com quem pude aprender, trocar, conhecer e ter a honra de compartilhar muitas idéias e sonhos;

- Às queridas amigas e companheiras Aline Rosa, Caroline Comunello e Daniela Nascimento, com quem pude dividir muitos momentos de muita alegria e aprendizagem;
- À Ana Luiza Pires de Freitas, colega querida, com quem pude aprender a arte de debater e crescer muito na troca de idéias e no exercício de constante reflexão intelectual;
- Às colegas de mestrado Renata de Sá Bonoto, Leticia Grubert dos Santos e Fernanda Wasserman, que compartilharam comigo todos os momentos de aprendizagem possível dentro do curso de pós-graduação;
- À Maria de La O Lopez Abeledo, Mariola querida, que tanto me ensinou em conversas e leituras interessantes e ajudou na revisão do texto, sempre com muita simpatia;
- Ao amigo Marden Müller, pelas conversas filosóficas interessantes e inspiradoras;
- À professora Margarete Schlatter, por tudo que me ensinou, em aula e na vida, especialmente por sua capacidade de ser conciliadora das diferenças, e por ter me dado a oportunidade de voltar à sala de aula, e aos novos colegas de grupo de pesquisa, estudo e trabalho do Programa de Português para Estrangeiros, que me acolheram tão carinhosamente;
- Aos meus alunos, queridos, que me ensinaram mais ainda sobre participação, aprendizagem, com muito carinho e muita paciência;
- Às amigas Carmen Lilian Hernandez, Patrícia Yurgel e Simone Doro, que mesmo após a graduação continuam comigo nos mais diversos momentos;
- À Bárbara Vianna, amiga querida, que mal chegada no Brasil já se dispôs a ajudar e revisar o texto;
- À Alba Aguirre, Fábio Mentz, Susan Brown, meus junguianos favoritos, e os colegas do grupo *Con-Siderações*, que muito me agüentaram atormentada nas aulas;
- Aos amigos César Schirmer dos Santos e Mariana Fernandes, com quem aprendi sobre ir muito além dos muros acadêmicos em debates filosóficos e antropológicos;
- Aos amigos Renato Duarte da Fonseca e Cristina Santos, queridos e amados, que acompanharam toda a criação deste trabalho, e, em cada linha escrita, comemoraram comigo esse momento;
- Aos meus pais, Lúcia e Germano Schulz, minhas irmãs, Maria Luisa e Anelise, meu sobrinho Yuri, e Betô, por todo o amor, a compreensão das minhas ausências familiares e pelo apoio para seguir adiante, especialmente por me ensinarem o que é ser parte de algo, com muito amor;
- Ao meu companheiro Maurício, meu amor e minha vida, que participa comigo de cada momento sempre, me faz uma pessoa melhor, com fé na vida, no mundo e nas pessoas, e colore meus dias com seu amor, sorriso e abraço, meu porto seguro.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as estruturas de participação encontradas na fala-em-interação de sala de aula de uma escola pública de Porto Alegre. A fundamentação teórico-metodológica adotada nesta pesquisa está ancorada na Microetnografia Escolar. O conceito de estruturas de participação apresentado também conta com contribuições teórico-metodológicas advindas da Análise da Conversa Etnometodológica e Sociolinguística Interacional. A pesquisa foi realizada por meio de um trabalho de campo que envolveu a geração de dados etnográficos e microetnográficos, com observação participante e geração de dados audiovisuais. As gravações realizadas foram de interações de sala de aula e do Conselho de Classe Participativo, que acontece na escola alvo da pesquisa. Na análise dos dados, foi observado que a construção de participação que é realizada na fala-em-interação de sala de aula e no conselho de classe está relacionada com a história da escola e com as ações cotidianas dos educadores que possibilitam a manutenção diária do projeto político-pedagógico da escola, que prima pela inclusão social. O espaço de participação construído no conselho de classe, em que todos podem participar e ter a palavra para dizer o que estão aprendendo e o que está difícil de aprender, possibilita também com que os alunos dessa escola passem a ser protagonistas de seus processos de aprendizagem. A análise mais de detida das atividades realizadas no pré-conselho revela diferentes práticas como prestações de contas, orquestração das falas dos participantes, possibilidades de escolhas e a construção conjunta de autoria, que constituem o evento como um espaço em que se dá voz e se ratifica a participação de todos. Além disso, a relação entre participação e aprendizagem construída por meio das ações dos educadores evidencia que, para que se possa transformar a escola em um espaço de aprendizagem para todos, é fundamental ter a participação de cada um, fazendo com que o aprendizado seja parte do engajamento, protagonismo e autoria de todos.

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

ABSTRACT

This master thesis is aimed at analyzing participation structures observed in classroom talk-in-interaction in a public school in Porto Alegre from a microethnographic perspective. The concept of participation structures adopted has also benefited from theoretical and methodological contributions of Conversation Analysis and Interactional Sociolinguistics. Fieldwork research included generation of ethnographic and microethnographic data, participant observation and audiovisual recordings of classroom interactions and of the *Conselho de Classe Participativo* (Participative Class Meeting), which takes place at the researched school. It was observed that the pupils' constant participation, fostered during both classroom talk-in-interaction and the class meetings, was related to the history of the school and to recurrent actions taken by teachers and educators, which allowed the socially inclusive political-pedagogical project of the school to be put into practice daily. The arena of participation constructed in the class meetings, during which anyone could participate and take the turn to say what s/he was learning and what difficulties s/he was facing, allowed pupils at this school to be protagonists in their own learning processes. A more detailed analysis of the activities during a preparatory assembly for the class meetings revealed the emergence of several practices (such as accounts, orchestration of participants' turns, management of the pupils' choices and construction of collective authorship), characterizing the class meeting as an event in which opportunity to participate was given to all and constantly ratified. Furthermore, the observed relationship between participation and learning promoted by the actions of teachers and educators revealed that, in order to transform the school into an arena of learning to all, it is crucial that each and every pupil participate, so that the learning process results from the commitment, participation and authorship of everyone.

Keywords: participation, talk-in-interaction, classroom.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A PARTICIPAÇÃO QUE INQUIETA E MOTIVA	10
1. PARTICIPAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL.....	15
1.1 Participação, Sociedade e Democracia.....	16
1.2 Participação e Fala-em-Interação.....	21
1.2.1 Estruturas de Participação.....	22
1.2.2 Piso Conversacional	31
1.3 Participação e Educação	33
1.3.1 Fala-em-Interação de Sala de Aula: falas de sala de aula.....	33
1.3.2 Participação e Aprendizagem	40
2. O ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO E O UNIVERSO DA PESQUISA: O ENCONTRO COM O MUNDO DO OUTRO	46
2.1 A Metodologia Adotada: a visão do outro como guia	47
2.2 A Geração de Dados.....	54
2.3 O Universo da Pesquisa: a escola e sua história na comunidade	61
2.4 O Conselho de Classe Participativo e o Projeto Político-Pedagógico da Escola.....	67
3. TODOS PODEM APRENDER, TODOS PODEM PARTICIPAR: A CONSTRUÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA	72
3.1 A Organização da Participação na Fala-em-Interação de Sala de Aula.....	74
3.1.1 Uma Visão Geral das Aulas: diferentes atividades, diferentes maneiras de participar da aula.....	75
3.1.2 Reciclonário: construção conjunta e gerenciamento da participação.....	79
3.1.3 Sacas: correção e perguntas de prova invertendo a ordem do tradicional.....	87
3.2 Participação e Aprendizagem no Conselho de Classe Participativo.....	91
3.2.1 Apresentação das Turmas e da Configuração do Conselho de Classe	92
3.2.2 O Pré-Conselho: a vez e a voz do aluno	96

3.2.3	O Conselho de Classe Propriamente Dito: oportunidades para todos, participação e aprendizagem	110
3.3	Estruturas de Participação a partir da Análise dos Dados	119
4.	UMA ANÁLISE DA “NOSSA” PARTICIPAÇÃO: IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DA PESQUISA.....	123
4.1	O que é Pesquisa para o Sujeito Pesquisado?	124
4.2	Implicações Metodológicas: a busca por uma visão êmica desde a presença da câmera até os formulários de consentimento	128
4.3	As Contribuições Pedagógicas do Estudo da Participação	130
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE É PARTICIPAÇÃO AFINAL E COMO ELA ACONTECE AQUI?.....	132
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
	ANEXOS	145
	ANEXO I.....	146
	ANEXO II	147
	ANEXO III.....	148
	ANEXO IV.....	149
	ANEXO V	150
	ANEXO VI.....	151
	ANEXO VII.....	152

ÍNDICE DE QUADROS, FIGURAS E SEGMENTOS

Quadro 1: Dados gerados.....	60
Quadro 2: Estudantes da B10 em 2003.....	75
Quadro 3: Estudantes da B30 em 2005.....	93
Figura 1: Configuração dos grupos na sala na primeira aula	80
Figura 2: Configuração dos grupos na sala segunda metade da terceira aula	88
Figura 3: Configuração da turma na sala durante a primeira parte do pré-conselho	97
Figura 4: Direcionamento de olhar para o canto direito da sala.....	103
Figura 5: Direcionamento de olhar para o canto esquerdo da sala.....	104
Segmento I: “Reciclonário”	81
Segmento II: “Sacac”	89
Segmento III: “Todo mundo vai falando e eu vou escrevendo.”	98
Segmento IV: “O que vocês preferem?”	99
Segmento V: “O que está legal e o que não está legal”	102
Segmento VI: “Isso é da Turma B30”	105
Segmento VII: “Tem que cada um poder falar”	107

INTRODUÇÃO: A PARTICIPAÇÃO QUE INQUIETA E MOTIVA

Era o ano de 2002. Porto Alegre estava contaminada pelas idéias que circulavam em diferentes línguas em ônibus, praças e auditórios, advindas pelo acontecimento do Fórum Social Mundial. Junto a ele, a prefeitura da cidade realizou o Fórum Mundial da Educação. Naquela edição, tive a oportunidade de me emocionar com as palavras do grande educador Moacir Gadotti. Cheguei atrasada na palestra. Ofegante, me ajeitei na cadeira gelada do Auditório Araújo Vianna. Gadotti falava sobre a participação das crianças na escola. E não se tratava apenas de participação em sala de aula, mas em todos os acontecimentos escolares, como na própria gestão da instituição. Para ele, as crianças deveriam ter maior poder de decisão em todos os assuntos e processos do qual fazem parte na escola. Fiquei incomodada e, ao mesmo tempo, instigada. Na realidade, ele estava antecipando questões do OP Criança em São Paulo¹. Talvez o que mais tenha me surpreendido em suas palavras foi o que para mim pareceu muita ousadia: como falar de crianças na gestão da escola enquanto elas mal conseguiam, no meu entender, participar da aula?

Na minha formação de educadora, tive contato com instituições de ensino tão retratadas já na nossa história como símbolos de fracasso escolar, em que o aluno simplesmente não tem voz. Parecia que em qualquer escola estadual que eu entrasse, veria a mesma cena: o professor é aquele que fala, que diz quem pode falar, que ensina, que sabe, que determina as atividades, que mostra o que se pode fazer (e o que não se pode), o que se pode falar (e como falar), escrever, e, mais precisamente, quem diz como se participa de uma aula. Mas todas as escolas seriam assim? Todos os professores? Todos os alunos?

Mais tarde, inspirada por um grande professor que tive, Cristiano Pörtner, e pela leitura do texto recomendado por ele, *Dar a Palavra, notas para uma dialógica da transmissão*, de Jorge Larrosa, o tema da participação começou a me perseguir. As questões que eu tinha em mente eram: o que é participar? É ser membro de algo ou fazer parte de algo? Como participamos de um grupo? Participar é sinônimo de falar? Como demonstramos uns para os outros que estamos participando? Como nossa participação é modificada em diferentes cenários e nas diferentes interações das quais fazemos parte diariamente?

As perguntas mais específicas que eu tinha em relação à sala de aula eram: O que é participar em aula? É falar em aula, ter a palavra? Em que momento o aluno tem a palavra? O

¹ Orçamento Participativo Criança, projeto encabeçado pelo Instituto Paulo Freire e implementado em algumas escolas da Rede Municipal de São Paulo, em 2003 e 2004.

professor é quem dá a palavra para o aluno? Quais os momentos e em que atividades de sala de aula isso acontece? Participar é diferente de aprender ou é a mesma coisa? Como as diferentes formas de se participar de uma aula estão relacionadas com as diferentes abordagens pedagógicas?

Minha primeira tentativa de responder algumas dessas perguntas incessantes, especialmente as quatro primeiras, foi a minha monografia de conclusão do curso de Letras (SCHULZ, 2004). O trabalho que chamei de *A construção da Participação na Fala-em-Interação de Sala de Aula: a tomada do turno de fala pelo aluno* diz respeito à participação enquanto tomada de turno de fala, isto é, como e quando o aluno tem oportunidades de ter a palavra, e, quando o professor propicia esse espaço, de que formas ele o faz.

A monografia citada foi resultado de minha atividade como bolsista de iniciação científica no projeto *Reparo, correção e intersubjetividade na organização interacional e institucional da escola pública cidadã*. O projeto tinha como objetivo analisar as formas de reparo conversacional na fala-em-interação de sala de aula presentes em uma escola municipal de Porto Alegre, e relacioná-las com o projeto político-pedagógico adotado pela Escola. Durante meu trabalho como bolsista, tive a oportunidade incrível de conhecer essa escola, que modificou completamente minha visão de participação e de educação. Tal escola construiu coletivamente um projeto político-pedagógico que se destacou pela inclusão social, conforme relatarei adiante. Em nossa pesquisa lá, tivemos evidências para afirmar que as práticas de sala de aula relacionavam-se firmemente com esse projeto de inclusão. Vimos, também, práticas de fala-em-interação que podem ser consideradas muito mais democráticas do que é usualmente associado à fala-em-interação de sala de aula tradicional. Além disso, a escola reorganizou as atividades do conselho de classe, a partir da década de noventa, transformando o evento em um conselho de classe participativo, em que todos os alunos podem participar. Assim, a minha visão de participação em sala de aula foi totalmente modificada após a vivência que tive no trabalho de pesquisa.

Voltei ao campo em 2005, para realizar nessa mesma escola a pesquisa que envolve a presente dissertação de mestrado. O projeto se justificou por fazer uma relação entre as estruturas micro interacionais da fala com os aspectos históricos e sociais mais amplos que foram constituídos naquele lugar, especialmente no que vimos em relação ao conselho de classe participativo, que se modificou completamente, passando de um espaço mais formal e burocrático a um espaço de participação ativa de alunos, professores, equipe diretiva e comunidade escolar.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral descrever e analisar as estruturas de participação presentes na fala-em-interação de sala de aula, nessa escola municipal de Porto Alegre, buscando relacionar as práticas conversacionais constituintes de tais estruturas com um processo de construção de participação e inclusão social em plano maior, social, histórico e político.

As perguntas de pesquisa que dirigem este trabalho são:

1. Que práticas conversacionais aparecem na fala-em-interação da sala de aula que estão relacionados com construção de participação efetiva em sala de aula?

1.1. Quais as estruturas de participação utilizadas por professores e alunos na fala-em-interação de sala de aula?

1.2. Como a participação está relacionada com o que chamamos de fala-em-interação de sala de aula tradicional?

2. Como o processo de construção de participação na fala-em-interação acontece no contexto escolhido como cenário da pesquisa?

2.1. Como tal processo se relaciona com a história da escola e seu projeto político-pedagógico?

2.2. Qual o papel do Conselho de Classe Participativo na construção da participação?

3. Como a construção de participação na fala-em-interação está relacionada com inclusão social?

3.1. Qual a relação entre a fala do aluno em sala de aula e o projeto político-pedagógico da escola?

3.2. O que representa a fala do aluno no Conselho de Classe Participativo?

O tema da participação é abordado neste trabalho a partir de uma perspectiva teórico-metodológica fundamentada na tradição em pesquisa da Microetnografia Escolar. Também utilizei noções advindas da Análise da Conversa Etnometodológica, assim como da Sociolinguística Interacional, que contribuíram em muito para o entendimento da participação em interação social. Tais contribuições se deram especialmente em relação ao construto teórico do conceito de estruturas de participação que delineio no trabalho, como também no uso do conceito de piso conversacional, que será discutido no Capítulo 1.

Parto da premissa de que é possível se entender as questões macro sociais, políticas e históricas em um universo mais micro, o das interações sociais. Assim, participar de uma sociedade ou fazer parte dela, pode ser entendido de uma maneira mais global, se olharmos para o contexto histórico, social e político do qual os participantes fazem parte, assim como

de uma maneira mais local, se analisarmos como se dá a participação por meio do uso da linguagem em interações sociais.

Os dados utilizados no trabalho são compostos por interações de sala de aula e de atividades relacionadas ao Conselho de Classe Participativo da escola anteriormente mencionada. A geração dos dados se deu por meio de trabalho de campo com observação participante e geração de dados audiovisuais, posteriormente segmentados, transcritos e analisados. Na análise, são utilizadas transcrições de fala-em-interação, vinhetas narrativas e citações de notas de campo, para demonstrar como os participantes constroem sua participação localmente e como tal construção está relacionada com a história da escola e sua inserção no cenário político e social mais amplo.

A presente dissertação é organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata de participação e interação social e procura dar conta dos conceitos teóricos utilizados na análise. Parto de uma visão mais ampla da participação, procurando defini-la como ação social que se configura em um contexto histórico, social e político determinado, para direcionar o seu entendimento em um foco mais microanalítico, discutindo como as ações que envolvem o “participar de algo” acontecem por meio do uso da linguagem na fala-em-interação. Apresento os conceitos de estruturas de participação e de piso conversacional para embasar essa análise da participação.

Ainda no primeiro capítulo, discuto a relação entre participação e educação, tratando da noção de fala-em-interação de sala de aula e da relação entre participação e aprendizagem, como processos que podem ser entendidos como muito semelhantes ou muito diferentes, dependendo do que se quer enfatizar. No caso da escola pesquisada, se vê que se tratam de processos inseparáveis.

O segundo capítulo traz o enfoque teórico-metodológico e o universo da pesquisa e tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada e o cenário da pesquisa. Utilizo a visão êmica, isto é, o ponto de vista dos participantes tanto para discutir o método de pesquisa adotado, como para apresentar uma “postura” educacional encontrada no cenário da pesquisa. Tal postura pode ser vista nas ações dos educadores que tem como princípio saber quem é o aluno da escola e a que universo cultural e social ele pertence, para, a partir disto, planejar uma educação possível para cada um, e ao mesmo tempo para todos. Nesse capítulo, narro a geração dos dados, a história da escola pesquisada e a organização do Conselho de Classe Participativo realizado na escola.

No terceiro capítulo, *todos podem aprender, todos podem participar: a construção da participação na fala-em-interação de sala de aula*, procedo à análise dos dados. Em uma

primeira seção, analiso questões relevantes à organização da fala-em-interação de sala de aula, por meio de segmentos transcritos de interações de aulas observadas e registradas em 2003. Os dados apresentados demonstram como as práticas de sala de aula estão relacionadas ao projeto político-pedagógico da escola. Na segunda parte do capítulo, apresento dados relativos ao Conselho de Classe Participativo, acompanhado e filmado em 2005, em que a participação dos interagentes é construída de modo que todos possam participar, tendo como fundamento a proposta pedagógica da escola, sintetizada no princípio que diz que “todos podem aprender”.

O quarto capítulo é uma análise da “nossa” participação e trata das implicações metodológicas e pedagógicas da pesquisa, assim como das contribuições da pesquisa. Questões como o que vem a ser pesquisa para os participantes e como a presença de pesquisadores modifica o cenário pesquisado, especialmente quando estes carregam câmeras para filmar e registrar o que ali acontece, são colocadas em discussão.

Nas considerações finais, retomo as perguntas de pesquisa para apresentar o entendimento que foi resultante da análise dos dados. Procuro relacionar o aspecto macro da história da escola, a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola e a postura dos educadores com as maneiras de participação construídas na fala-em-interação presente nos eventos observados e analisados. Em cada momento em que se toma a palavra, é possível observar processos de participação, aprendizagem, autoria e protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Este trabalho representa para mim uma maneira de tentar responder às instigantes questões que há muito me acompanham. Tento, por meio dele, compartilhar minha inquietação e transformá-la em maneiras de se pensar e refletir sobre educação e aprendizagem. Essa participação que motiva e inquieta é o que me levou a realizar esta pesquisa. Além disso, tive o prazer de ter encontrado nesse percurso uma escola muito especial, em que participação ganhou um sentido concreto, uma participação de fato. Acredito que essa seja uma das grandes contribuições deste trabalho: a de poder mostrar que outros mundos e outras participações na escola já são possíveis. Convido o leitor/a leitora a conhecer esse lugar a partir de agora.

1. PARTICIPAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL

*Participar é ser protagonista e solidário
ao mesmo tempo, para mudar a partir do
compartilhar.*

César Muñoz

A palavra participação é carregada de cotidiano. Todos os dias, nós participamos de algo. Participamos de uma conversa, de uma refeição, de pequenos encontros diários com pessoas conhecidas, familiares, ou completos desconhecidos. Participamos também de grandes eventos, de espetáculos, de aulas, de audiências de programas de TV ou de rádio, assim como de filas de ônibus, ou simplesmente de um bate-papo em uma mesa de bar. Estamos sempre participando de algo porque fazemos parte de algo maior, seja de um grupo, de uma família, de uma comunidade ou de uma sociedade, se assim preferirmos dizer.

Mesmo sendo um termo tão cotidiano, participação tem várias nuances e diferentes sentidos quanto ao seu uso. Por isso mesmo, há inúmeras maneiras de defini-la. Este capítulo aborda algumas delas, privilegiando a relação entre participação e interação social. A reflexão que se quer fazer aqui é a de que participar de uma interação é participar em sociedade. Tendo como pressupostos que a interação face a face é o cenário primordial de uso da linguagem (CLARK, 2000) e que as questões macro sociais são construídas em cada interação, e assim, podem ser observadas nela, pode-se dizer que as diferentes maneiras de se participar de uma interação são relações ecológicas de adaptação mútua e trabalho conjunto dos interagentes, que trazem consigo todas as questões macro sociais e históricas que os envolvem (ERICKSON, 2004). Tais relações ecológicas, portanto, não estão dissociadas dos processos sociais maiores; ao contrário, a cada momento em que uma pessoa toma a palavra para participar de uma conversa, por exemplo, traz com ela inúmeros aspectos que compõem sua formação social, histórica e cultural.

Assim, a noção de participação que será privilegiada neste trabalho é que participação é algo cotidiano que fazemos (*uma ação*) com a ajuda do outro (*social*), conversando (*por meio do uso da linguagem*), em cada oportunidade em que temos a palavra (*em cada turno de fala*) e em cada momento em que lidamos com o que é dito (*com olhares e gestos*). Participar

é falar e ouvir, é ter a palavra e dar a palavra. E, como a palavra tem o poder de mudar o mundo, a participação por meio do uso da linguagem também muda o mundo.

É importante ressaltar também que a abordagem que será apresentada aqui não se trata de uma tipologia ou de uma forma de se determinar graus e níveis de participação, classificando as ações dos participantes como mais ou menos participativas. O que se quer é tentar entender, do ponto de vista dos participantes, como eles constroem juntos diferentes maneiras de se participar na fala-em-interação, maneiras essas que tecem e modificam as relações sociais por meio do uso da linguagem e que são inseparáveis dos processos macro sociais e históricos.

Discuto a seguir como a participação pode ser relacionada com questões de caráter macro social e político, e como tal relação se dá nos processos participativos democráticos. Em seguida, examino sua relação com a fala-em-interação, discutindo os conceitos de estrutura de participação e piso conversacional. Para terminar, apresento uma seção sobre participação e educação, com enfoque na organização da fala-em-interação de sala de aula e na relação entre participação e aprendizagem.

1.1 Participação, Sociedade e Democracia

Segundo Bordenave (1994), o interesse pelo tema da participação tem crescido muito de alguns anos para cá, e inúmeros pesquisadores têm se dedicado ao tema. Nas diversas áreas acadêmicas, como Educação (ABRANCHES, 2003; FISCHER e MOLL, 2000; LUCE e MEDEIROS, 2006; MUÑOZ, 2004; PUIG et al, 2000; SANTOS, 2003), Sociologia (DEMO, 1988; FEDOZZI, 1997), Antropologia (FONSECA, 2006), há trabalhos que tratam da questão. Isso tem gerado uma diversidade de conceitos de participação, com diferenças na forma de concebê-la, assim como na forma de relacioná-la com a sociedade em que vivemos. Por essa razão, é preciso deixar claro o que se quer dizer com participação.

Talvez a maneira mais comum possível de iniciar uma definição no que diz respeito a buscar o significado de uma palavra seja a consulta ao dicionário. No dicionário *Houaiss*, o significado do verbete participação é *a ação ou o efeito de participar*. Tem-se aí uma ênfase na questão da ação. Para participar então é preciso agir, fazer alguma coisa. A partir dessa definição, vê-se que a participação é um processo ativo, e não passivo, que exige uma ação. Na etimologia do termo, consultando o mesmo dicionário, encontra-se o seu caráter eminentemente social: o termo origina-se do latim e significa *partilha*, ou *ter parte em*.

Assim, pode-se dizer que, pelo menos no dicionário, participação é uma ação social que diz respeito a ter parte ou fazer parte de algo.

Ampliando essa definição, são encontradas concepções como a de Demo (1988), que vê esse *fazer parte* de algo como fazer parte da sociedade em que vivemos. Para ele, a participação é a base para uma sociedade democrática de fato. Entretanto, a participação não é algo dado, ou algo pronto; ela é uma conquista, “é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo” (p. 18). Assim, para se fazer parte da sociedade de fato é preciso participar de fato.

Bordenave (1994) aborda este participar de fato como tomada de decisão. Segundo este autor, apesar do tema da participação estar na moda de alguns anos para cá e de haver um grande interesse das pessoas no Brasil e no mundo pelo tema, isso não significa que haja participação de fato. Ele chama o momento histórico atual de a “era da participação” (p. 8), exemplificando tal caracterização com o crescente desejo das pessoas em geral de participar, seja por meio de associações populares, comunidades, movimentos ecológicos, ou mesmo por meio de programas de TV e de rádio, que contam com a participação dos telespectadores ou dos ouvintes. Mas o autor chama a atenção para que se pense, primeiro, qual é a “real participação” das pessoas, e, segundo, como é o envolvimento nas decisões que são tomadas. Para este autor, a “Democracia é um estado de participação” (p. 8). Assim, uma sociedade só pode ser democrática de fato se houver participação real e efetiva das pessoas que *fazem parte* dela, com uma intervenção ativa no que diz respeito à tomada de decisões.

Quanto ao conceito propriamente dito de participação, Bordenave (1994) o caracteriza como uma necessidade humana universal, tão fundamental para o ser humano quanto dormir ou comer, mas que acontece de fato na intervenção ativa da construção da sociedade. Tal intervenção se dá por meio da tomada de decisões e das atividades sociais das quais as pessoas participam em todos os níveis, tanto em um nível micro, como no caso de uma família, como em um nível macro social, como na história de uma sociedade.

Medeiros e Luce (2006), quando tratam de gestão democrática, retomam o caráter ativo da participação como o *fazer parte* da sociedade, tendo como base o conceito de Bordenave (1994), e apontam para a importância política da participação. As autoras ressaltam que, mesmo que as pessoas façam parte de uma sociedade, não basta ser parte de forma passiva, o que pode acontecer nas diferentes nuances dos regimes democráticos. É preciso que se avance para níveis de participação mais decisória, que envolvem apropriação de informações e atuação nas deliberações, com o controle e a avaliação dos processos de planejamento e execução (MEDEIROS e LUCE, 2006, p. 17).

A discussão sobre participação, entendida como participação efetiva com tomada de decisões na sociedade, e construção de democracia participativa foi fortemente difundida com a implementação do Orçamento Participativo (doravante OP) pela *Administração Popular*² em Porto Alegre em 1989 (FEDOZZI, 1997; FISCHER e MOLL, 2000). Conforme Moll e Fischer (2000, p. 154),

“O OP proporcionou à cidade a experiência da democracia direta, com a própria população discutindo e deliberando sobre a utilização dos recursos, o que significa concretamente a fiscalização e o controle do Estado por parte da sociedade civil e o fim do clientelismo na elaboração do orçamento.”

Segundo esses autores, além de fazer com que o Estado partilhasse com a população a tomada de decisões acerca da gestão financeira da cidade, outra grande contribuição da implementação do OP foi o caráter pedagógico desta forma participativa de organização. A experiência de participação direta realizada nas assembleias do OP trouxe ensinamentos por meio das práticas políticas, com a produção de novos conhecimentos e de posturas políticas diferenciadas dos sujeitos participantes. Ou seja, mais uma vez, se vê que participação não é algo pronto ou dado, mas construída ativamente, num constante processo de participação, que é aprendido e que também possibilita que os sujeitos participantes construam conhecimentos e posturas políticas neste processo.

Em relação à construção de conhecimento por meio do processo de participação direta do OP, Blasina e Luce (2006) narram a maneira com que o projeto foi estendido às escolas municipais de Porto Alegre, como exemplo de “construção democrática que tem resultados evidentes na qualidade do ensino e na educação de toda a comunidade para a convivência e as decisões coletivas” (p. 117). O OP Escolar³, implementado como Decreto Municipal, permitiu que as escolas da rede municipal de ensino pudessem deliberar sobre a gestão financeira dos recursos destinados às escolas. As autoras demonstram, em um exemplo concreto, como escolas e comunidades se envolveram no processo participativo e construíram cidadania, por meio da participação na organização, discussão e disputa por recursos financeiros.

² Governo de administração petista da cidade de Porto Alegre, de 1989 a 2004.

³ Para mais informações sobre a implementação, consultar GENRO et al (1999).

Conforme discutido pelos autores acima citados, o OP modificou os processos de participação popular em gestões administrativas. Se a participação de cidadãos comuns em decisões que dizem respeito à gestão do orçamento da cidade foi um processo construído muito recentemente, a participação infantil em processos decisórios ou em projetos específicos é uma questão ainda mais recente. Até muito pouco tempo atrás, as crianças não eram nem mesmo consideradas portadoras de direitos. Em Sanchez (2004), há uma discussão sobre os direitos da criança e sua inclusão como cidadã. No Brasil, a adoção do Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante ECA), em 1990, foi considerada um grande avanço no que diz respeito aos direitos de cidadania de crianças e adolescentes. A admissão de que eles são portadores e sujeitos de direito passou a ser um marco legal para a consagração dos direitos da criança, modificando, assim, seu *status* social. A promulgação do ECA no Brasil aconteceu pouco tempo depois de as Nações Unidas fazerem algo semelhante, com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança⁴. Para Sanchez (2004), a “aprovação do ECA e da convenção dos direitos da criança são concomitantes à implantação e ao florescimento de experiências de democracia participativa em governos locais iniciadas com os orçamentos participativos” (p. 9).

Muñoz (2004), analisando a etimologia da palavra infância, explica o fato de ser muito recente, e, ao mesmo tempo surpreendente, a idéia da participação das crianças como cidadãos de fato. A palavra infância vem do latim *infalere* que significa: “o que não fala” (p. 32). O autor também discorda da idéia que temos comumente de que as crianças são o futuro. Para ele, se trata de um embuste, pois “elas nunca serão o futuro senão forem ANTES o presente” (p.33). O autor afirma que é preciso parar de se pensar que a criança está sempre sendo ensinada ou preparada para viver, já que a escola não prepara para a vida, mas a vida acontece nela (p.32-33). Muñoz (2004) cita o projeto OP Criança como um exemplo de geração de oportunidades de participação efetiva da criança na escola e no cotidiano de sua comunidade. Tal projeto foi implementado nas escolas municipais de São Paulo⁵ há alguns anos. Para Sanchez (2004), o projeto OP Criança foi responsável por criar espaços possíveis para o protagonismo infanto-juvenil na construção da democracia, que só é possível por meio da partilha das decisões que afetam a vida das crianças e da sua comunidade.

⁴ Lei Internacional, de 20 de novembro de 1989, assinada por 192 países. Maiores informações em <http://www.unicef.org/brazil/>, ver *Convenção sobre os Direitos da Criança*, em Legislação, Normativas, Documentos e Declarações.

⁵ Projeto implementado durante a administração petista da cidade de São Paulo, de 2002 a 2004, e coordenado pelo Instituto Paulo Freire. Mais informações em <http://www.paulofreire.org/>.

Sánchez (2004) e Muñoz (2004) citam o trabalho de Roger Hart (HART, 1992) como um marco referencial importante sobre a participação de crianças e adolescentes na sociedade. Hart (1992) afirma que a construção de uma sociedade democrática está intimamente relacionada com as oportunidades de participação ativa dos sujeitos envolvidos, pois é um processo que se constrói na sua prática. Por isso, também, a importância de que haja espaços para que as crianças participem. Conforme Hart (1992, *apud.* Muñoz, 2004, p. 8),

“Uma sociedade é democrática na medida em que seus cidadãos participam especialmente em nível comunitário. A confiança e a competência para participar devem ser adquiridas gradativamente com a prática. Por essa razão deve haver oportunidades crescentes para que as crianças participem em qualquer sistema que aspire a ser democrático e, particularmente, naquelas nações que acreditam já serem democráticas”.

Projetos como o OP, o OP Escolar e o OP Criança são exemplos de espaços possíveis para a prática da participação de cidadãos nas escolas e nas suas comunidades. Mais especificamente sobre participação escolar, Abranches (2003) ressalta o quanto as políticas educacionais cada vez mais estão voltadas para um processo de descentralização e de democratização das relações sociais por meio da participação. A autora aborda a criação e a implementação dos Colegiados Escolares como uma forma de gestão escolar em Minas Gerais, a partir da década de noventa. Ela analisa como se deu a participação da comunidade na gestão colegiada, ressaltando o processo de aprendizado político dos sujeitos envolvidos, mesmo que tal processo se dê por meio de avanços e recuos.

A partir destas breves observações sobre participação e processos macro sociais e políticos, como se pode definir, então, participação? Conforme foi apresentado, desde a definição do dicionário até definições mais sociológicas ou políticas, participação é ação social. Trata-se de um processo ativo, e não passivo, que exige tomada de decisões e compartilhamento, partilha das decisões⁶.

⁶ Para ampliar a discussão, ver Santos (2003), que aprofunda as noções apresentadas até aqui e direciona o tema para a construção de conhecimento em sala de aula, utilizando boa parte do referencial teórico abordado aqui.

Participação também é algo que se aprende. Não é algo pronto ou dado, mas conquistado. Assim, é preciso que se tenham espaços possíveis de participação, pois a participação só acontece na prática. Também foi apontado que, mesmo com exemplos de projetos de participação infantil em algumas escolas, e com avanços no que diz respeito à legislação vigente no Brasil e no mundo, a participação mais ampla de crianças e adolescentes na sociedade como um todo ainda é muito pequena e precisa ser expandida. As crianças não podem ser vistas como sujeitos que estão em preparação para a vida, mas que fazem a própria vida no seu cotidiano, no dia-a-dia de sua comunidade.

Por meio de alguns exemplos de projetos de participação popular que modificaram relações sociais e políticas dos sujeitos envolvidos, são geradas relações de protagonismo e de aprendizagem de novas posturas políticas. A participação então se dá dentro de processos macro sociais de mudanças históricas, sociais e econômicas. Ela está intimamente relacionada com a construção de sociedades democráticas. Mas o fazer democrático também diz respeito a práticas sociais, práticas estas como a de participar de assembléias, de encontros ou de uma gestão participativa.

Todas as formas de se entender participação abordadas acima se relacionam como um aspecto macro social desta noção. Entretanto, os autores mencionados também ressaltam o diálogo como a base fundamental da participação. Bordenave (1994) fala da microparticipação como base da macroparticipação e define a micro como “associação voluntária de duas ou mais pessoas em uma atividade comum na qual elas não pretendem unicamente tirar benefícios pessoais e imediatos” (p. 24). Mesmo que neste trecho o autor não use a palavra interação, não se pode deixar de perceber que de fato é de interação social que ele está falando; ou seja, duas ou mais pessoas interagindo umas com as outras em uma ação conjunta e uma atividade comum, na vida cotidiana. E, assim, a visão de participação se encaminha para uma abordagem mais micro do conceito, que será explorada na próxima seção. Como base para a discussão, serão utilizadas as contribuições das tradições em pesquisa Microetnografia Escolar, Sociolinguística Interacional e Análise da Conversa Etnometodológica.

1.2 Participação e Fala-em-interação

Erickson (2004) apresenta a relação entre os processos macro sociais e históricos e as práticas discursivas locais por meio de exemplos de interações face a face. Ele argumenta que,

embora as interações sociais sejam locais e ocorram em tempo real, elas são profundamente influenciadas pelos processos históricos e sociais que se dão no decorrer do tempo. Ou seja, a cada momento em que as pessoas estão interagindo, elas trazem consigo todos os elementos históricos e sociais de sua formação. Participar de uma conversa, então, pode ser analisado como algo bem mais complexo do que parece *a priori*, já que elementos da formação social de cada um estarão envolvidos a cada momento em que se toma a palavra.

As ações que são realizadas por meio do uso da linguagem são resultado de um trabalho conjunto dos interagentes de adaptação mútua, que Erickson (2004) chama de *Ecologia Social*, já que, a todo o momento, os participantes de uma interação coordenam suas ações, seus movimentos e suas palavras em função dos demais. Especialmente em relação à fala, as pessoas não tomam a palavra em qualquer momento ou de qualquer jeito. Há uma série de aspectos que foram observados e sistematizados por pesquisadores norte-americanos que demonstram que seguimos uma série de princípios que dizem respeito a uma organização da fala enquanto conversamos (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; SCHEGLOFF, JEFFERSON e SACKS, 1977). Tais pesquisadores foram os fundadores da tradição de pesquisa em Análise da Conversa Etnometodológica, cujo princípio fundador é o de que a conversa já é uma organização social em si (DURANTI, 2000).

Segundo Clark (2000), a conversa cotidiana é o cenário básico e primordial a partir do qual todos os outros usos da linguagem se organizam. É também o cenário em que as crianças adquirem a linguagem e realizam seu processo inicial de socialização. Por isso é tão importante se observar o que acontece quando conversamos uns com os outros e como participamos de uma interação por meio da fala. Para tratar disso, apresento a seguir a noção de estruturas de participação desenvolvida por diversos autores que abordaram o tema, relacionando-a com diferentes aspectos interacionais, como a disposição física dos participantes, as atividades em que estão envolvidos, a situação social em que se encontram, e a organização da fala. Apresento, ao final da seção, uma síntese do que chamarei aqui de estrutura de participação para os fins analíticos deste trabalho.

1.2.1 Estruturas de Participação

Em Schulz (2004), demonstrei como Duranti (2000) abordou o tema da participação como unidade de análise, e tratou de três diferentes noções analíticas, desenvolvidas por pesquisadores que enfatizaram o uso da linguagem em interações face a face. Nesta seção,

retomarei a discussão destas três diferentes visões de participação, para contrastá-las com mais uma, a de Erickson (1982, 2001, 2004), e propor enfim o que chamarei de estrutura de participação neste trabalho.

Tomando participação como ação social, por meio da qual se toma parte ou se é parte de algo, em uma visão macro social se pode analisar como os cidadãos tomam parte e fazem parte da sociedade, envolvendo questões políticas, sociais e econômicas. Em uma visão que pode ser considerada mais micro, mas não menos importante, é possível analisar como se dá a participação por meio da fala-em-interação. Partindo do princípio de que usar a linguagem é agir no mundo (CLARK, 2000), serão observadas aqui as ações que são realizadas por meio da fala, e assim, será privilegiada uma visão de uso da linguagem como ação.

De acordo com Duranti (2000), pensar em termos de participação em um nível mais microanalítico, ou em unidades de participação, é um modo de se conectar a dimensão lingüística com aspectos maiores como a experiência humana, como as instituições sociais, que são formadas por meio das práticas sociais que também incluem as práticas lingüísticas. Para o autor, “pensar nos falantes como participantes significa então direcionar-se para além da fala, e, inclusive, para além da fala como ação, e incorporar a totalidade da experiência do que significa ser uma comunidade de fala”⁷ (DURANTI, 2000, p. 376).

A primeira noção de estrutura de participação apresentada por Duranti (2000) é a da pesquisadora Susan Philips (PHILIPS, 2001⁸; 2002), cujo trabalho etnográfico na Reserva Indígena de *Warm Springs*, nos Estados Unidos, abordou a diferença da participação das crianças ameríndias na comunidade e na sala de aula, em comparação a comunidades brancas e de classe média norte-americanas. Philips chamou de **estrutura de participação** (*participant structure*) as diferentes maneiras com que os professores, que na sua maioria eram de fora da comunidade, gerenciavam as interações verbais com os alunos com o objetivo de trabalhar com diferentes tipos de materiais ou propostas de ensino, variando, assim, a apresentação das matérias e mantendo os estudantes interessados. Segundo Duranti (2000), a noção de Philips seria um “tipo particular de encontro ou de disposição estrutural da interação” (p. 392).

Philips (2001) definiu quatro estruturas básicas de participação, a partir do cenário observado e do que os dados etnográficos demonstraram, levando em conta o número de

⁷ Tradução minha para o original em Espanhol: “Pensar en los hablantes como participantes significa, entonces, moverse más allá del habla e, incluso, más allá del habla como acción, e incorporar la totalidad de la experiencia de lo que significa ser miembro de una comunidad de habla”.

⁸ Utilizamos aqui a versão de 2001, embora o texto original da pesquisa de Philips seja de 1972, publicado em CAZDEN, C., HYMES, D., e JOHN, V. (eds.). *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.

estudantes que participam da interação com o professor, os comportamentos não-verbais envolvidos e os princípios que regulam a tomada dos turnos de fala pelos alunos. O primeiro tipo de estrutura de participação diz respeito ao professor interagindo com toda a turma. Ele seleciona um aluno ou a turma inteira para falar. No segundo arranjo, a interação se dá em pequenos grupos, em que o professor interage com poucos alunos por vez. Na terceira estrutura, o professor interage apenas com um aluno, normalmente quando os outros estão trabalhando em suas classes individualmente, e um dos alunos chama a professora em sua classe, ou vai até ela. O último tipo acontece quando o aluno trabalha sozinho na sua classe e não interage com nenhum outro.

Por meio dessa descrição, Philips (2001) discutiu como tais estruturas propiciavam ou não a participação e a aprendizagem dos alunos, especialmente como as diferentes formas de arranjo interacional influenciavam as relações interculturais entre as crianças índias e os professores anglo-americanos. Para a autora, um exemplo disto é que as crianças ameríndias, que eram classificadas como alunos pouco participativos e com desempenhos fracos na aprendizagem, quando trabalhavam em pequenos grupos modificavam seu comportamento e se dirigiam muito mais aos colegas do que à professora. Elas não estavam acostumadas, por exemplo, a serem chamadas individualmente para responder a uma questão diante da turma inteira, pois, em sua comunidade, operavam com diferentes condições de participação, resistindo, assim, às propostas de participação dos professores.

Por que o estudo de Philips e sua noção de estrutura de participação são relevantes? A pesquisadora apontou para a importância da configuração espacial e da disposição física dos participantes, assim como das formas de organização propostas para uma interação em função da atividade que está sendo realizada ali. Como os interagentes se dispõem em um local e como organizam suas atividades, ou, por exemplo, tarefas de sala de aula, são aspectos fundamentais para entendermos como a interação se dá e como, assim, a participação dos interagentes é modificada ou não. Essa seria a grande contribuição da noção de Philips. Tal aspecto será abordado mais adiante, como algo fundamental a ser observado na visão de estrutura de participação proposta neste trabalho.

O segundo modo de análise da participação citado por Duranti (2000) é o do sociólogo canadense Erving Goffman (GOFFMAN, 2002⁹), cujas noções de “encontro social” e “participante ratificado”, desenvolvidas por ele, já tinham sido utilizadas por Philips. No seu célebre artigo “*Footing*”, Goffman (2002) trata do alinhamento que os interlocutores

⁹ Texto original de 1979, publicado no periódico *Semiótica*, 25:1-29. Utilizamos aqui a tradução de 2002.

assumem ao enunciarem suas elocuições e interpretá-las em uma situação social determinada. Tal alinhamento é percebido pelos participantes justamente quando há mudanças significativas em relação à orientação dos participantes na interação. Isso acontece por meio de segmentos prosódicos, pistas visuais e gestos que evidenciam a projeção pessoal que os participantes da interação propõem aos demais, sendo ratificados ou não, e modificados ou não no decorrer da interação. Assim, Goffman (2002) chama a atenção para a maneira como cada um se apresenta para si mesmo e para os outros por meio da maneira como lida com o que é dito e se posiciona nas interações.

Goffman (2002) utiliza a noção de situação social, que é definida como “a arena física e absoluta na qual as pessoas presentes estão ao alcance visual e auditivo umas das outras” (p. 123), para delimitar em que âmbito fará a discussão sobre os diferentes alinhamentos dos participantes e demonstrar as diferentes maneiras com que eles gerenciam a sua participação em uma dada situação. Ele denominou **status de participação** a relação particular que qualquer pessoa mantém com o que está dizendo numa situação e **estrutura de participação** (*participation framework*) a relação de todas as pessoas envolvidas na situação social com o que foi enunciado em um determinado momento de fala.

Embora Goffman (2002) analise de forma diferenciada a participação dos interagentes que dispõem a palavra em um dado momento dos que estão “ouvindo”, ele desconstrói a relação clássica de falante e ouvinte muito presente na Lingüística, derivada do modelo emissor-receptor, apontando para elementos extralingüísticos que estão presentes na situação social e mostrando a importância do que fazemos enquanto “falamos” e “ouvimos”.

Para discutir a noção de ouvinte, Goffman (2002) propõe a dinâmica da participação ratificada. Para ele, em uma determinada situação social, há participantes ratificados (a quem o falante se dirige, endereça a sua fala e espera passar a palavra) e não-ratificados. Goffman chama a atenção para o fato de que nem sempre as pessoas presentes em uma interação serão participantes da mesma. Há, por exemplo, aqueles que são “ouvintes por acaso”, participantes que apenas têm acesso visual à interação, mas não têm a palavra. E é muito comum, quando isso acontece, que surja um tipo de interferência perceptível à fala dos participantes ratificados, geralmente vinculada a quem perdeu a palavra ou não tem acesso a ela, que Goffman chamou de comunicação subordinada à comunicação dominante. Tal fenômeno é muito comum em sala de aula, e é conhecido cotidianamente como “conversa paralela”.

Em relação à noção de falante, Goffman (2002) analisa os falantes de acordo com os diferentes papéis sociais que eles podem assumir: animador, autor e responsável. O animador é uma noção corporal, física, de quem emite a voz que fala; já o autor é o que faz a seleção

das palavras e dos sentimentos que estão sendo expressos por elas. O animador e o autor das palavras e dos sentimentos que estão sendo expressos por elas. O animador e o autor podem não necessariamente ser a mesma pessoa, já que se pode animar, ou seja, utilizar palavras de outra pessoa para “imitá-la”; o responsável é quem assume uma voz de acordo com o que representa, isto é, com o papel que ocupa como parte de um grupo específico ou de uma instituição, como, por exemplo, quando um presidente da república fala em nome de uma nação.

Outro aspecto importante que diz respeito aos participantes quando falam é que eles modificam o que dizem e se alinham de diferentes modos de acordo com quem estão falando, a quem endereçam sua fala. Goffman (2002) chamou tal modificação de formato de produção de uma elocução, que é delineado e construído em função das classes de ouvintes a quem se refere. Para Goffman (2002), as mudanças de alinhamento (*footing*) que os participantes realizam podem ser analisadas a partir das estruturas de participação e dos formatos de produção. O modo como cada um se posiciona em relação ao que é dito, como modifica sua fala em relação a quem está se dirigindo e como se alinha em situações sociais específicas diz respeito ao seu *footing*, ou em outras palavras, utilizando uma expressão popular, “em que pé se está”, ou “em que pé estamos” em relação aos demais.

Qual a contribuição de Goffman para se pensar participação, então? Goffman traz elementos para a análise de como as pessoas em interação se posicionam nas diferentes interações das quais participam, tanto com relação ao que é dito pelos outros, como também na modificação da sua fala em função do seu interlocutor. A presença física dos interlocutores, o que fazem enquanto falam, como sinalizam sua participação e ratificam uns aos outros também são elementos fundamentais para a análise da participação. O conceito de situação social desenvolvido pelo autor aponta justamente para o monitoramento que os interlocutores fazem uns dos outros na medida em que estão interagindo, ressaltando o aspecto de construção conjunta das ações que são realizadas por meio da fala-em-interação.

Para Erickson (2004), o que Goffman chamou de papéis sociais de que os atores sociais se utilizam foi ampliado para uma discussão muito atual sobre identidades sociais, pois, a cada momento em que uma pessoa muda o seu alinhamento, novos aspectos de sua vida e identidade social são revelados. E, mesmo que os conceitos de Goffman não tratem especificamente de sala de aula, as noções de *footing*, participação ratificada, *status* de participação e estrutura de participação, apresentados por Goffman, são instrumentos importantes na análise de negociação e de co-construção de identidades sociais que acontecem em sala de aula (JUNG, 2003). Assim, o principal aspecto da noção de Goffman

que será levado em conta é justamente como, a partir dos alinhamentos dos interlocutores com o que é dito e das modificações do que é dito em relação aos demais interagentes, ratificando e sendo ratificados como participantes, é possível se construir conjuntamente diferentes identidades sociais, inclusive a de membro participante.

O último exemplo de noção de participação apresentada por Duranti (2000) diz respeito ao trabalho de Marjorie H. Goodwin (GOODWIN, 1990). Ela toma como ponto de partida os conceitos de Goffman, acrescentando a organização seqüencial da fala à análise. Goodwin (1990) fundamenta-se na tradição em pesquisa da Análise da Conversa Etnometodológica, que propõe que o modo pelo qual se estrutura a conversa já é em si um tipo de organização social. A noção de **estrutura de participação** (*participant framework*) de Goodwin aborda tanto as estruturas organizacionais dos turnos de fala, que possibilitam diferentes organizações sociais na interação face a face, quanto os papéis sociais assumidos pelos participantes como atores sociais, quando a pesquisadora utiliza, por exemplo, a noção de animador.

Goodwin (1990) analisa a organização da fala de crianças negras de um bairro da Filadélfia, nos Estados Unidos. As crianças observadas por ela utilizavam diferentes estratégias verbais para participar das interações e, especialmente, para se confrontarem em disputas e desafios. Para a autora, os diferentes tipos de organização da fala utilizados pelos interagentes trazem diferentes conseqüências interacionais. Um exemplo disso seria o uso de pares de fala ou turnos contrapostos uns aos outros em seqüências de discordâncias entre as crianças, que pode ser considerado um tipo de organização similar aos pares adjacentes, descritos pelos analistas da conversa (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974) como uma organização básica de funcionamento da fala-em-interação. No caso das seqüências de discordâncias, o que é dito por um determinado interagente em um turno é refutado por outro no turno seguinte de maneira contraposta. Isso gera um tipo de estrutura de participação que funciona como um par e tem uma organização de oposição, com um turno de fala se contrapondo ao outro.

Para Duranti (2000), a noção de estrutura de participação apresentada por Goodwin (1990) também é um instrumento eficaz para o estudo que envolve questões de gênero e identidades sociais, por meio da organização da fala-em-interação, já que a pesquisadora demonstra como meninos e meninas organizam suas disputas de maneira diferenciada. Na atividade que ela chamou de “ele-disse-que-ela-disse” (*He-Said-She-Said*), são construídas as identidades sociais de acusador e defensor. Os participantes da interação também são animados como personagens. Eles se alinham a favor ou contra outros, formando alianças e

negociando suas identidades. Assim, a grande contribuição de Goodwin (1990) para análise da participação é incluir a organização social presente na organização seqüencial da fala-em-interação.

A incorporação das ações dos participantes na seqüencialidade da fala no estudo da participação também pode ser encontrada em Goodwin e Goodwin (2004). Neste artigo, os autores analisam e criticam as idéias de Goffman sobre o tema e propõem uma noção de participação como um conceito analítico cujo foco deva ser a ação em que os participantes estão engajados no trabalho interacional. Embora Goodwin e Goodwin (2004) acreditem que o trabalho de Goffman (2002) foi fundamental para a desconstrução das noções clássicas de falante e ouvinte e sirva de base para o trabalho que eles desenvolveram, o modelo de estudo de participação de Goffman apresentaria, para tais autores, sérias limitações. As críticas são as seguintes: I) falantes e ouvintes são analisados em instâncias diferenciadas, nos moldes do formato de produção, que diz respeito aos falantes, e do *status* e estrutura de participação, que diz respeito aos ouvintes, assim, não se pode saber como as ações dos participantes estão coordenadas umas com as outras em tempo real; II) as formas de se olhar a participação por meio do *footing* resultam em uma tipologia, com categorias estáticas, que não demonstram como a interação pode ser dinâmica e como os participantes se ajustam uns aos outros situadamente; III) parece haver uma assimetria do falante em relação aos demais participantes, já que há uma ênfase na sua capacidade lingüística e cognitiva em relação aos demais e uma simplificação dos ouvintes como ouvintes por acaso, participantes ratificados ou não, etc.; IV) o modelo goffmaniano privilegiaria o que está acontecendo no fluxo da fala, não considerando outras práticas incorporadas no fluxo da interação, como gestos, por exemplo, dando ênfase, mais uma vez, ao domínio do falante e de suas ações em uma dada situação social.

Após as críticas, Goodwin e Goodwin (2004) apresentam, então, um modelo de análise da participação enquanto ação social. Para os autores, o termo participação diz respeito às ações que evidenciam formas de envolvimento demonstradas pelos interagentes que abarcam estruturas da fala (p. 222). Tais ações dizem respeito ao trabalho interacional tanto de falantes como de ouvintes, ou seja, de todos os participantes de uma interação, como eles se coordenam e se adaptam uns aos outros tanto pela fala como pelo movimento dos corpos. Os pesquisadores propõem que se examinem atividades situadas para se investigar como os participantes organizam e ajustam suas falas e seus movimentos para realizarem ações conjuntamente. Eles ressaltam a importância de se analisar as práticas pelas quais os participantes constroem a ação por meio da participação estruturada em eventos. Quando

analisam uma ação de avaliação (*assessment*), como ação produzida colaborativamente pelos participantes, Goodwin e Goodwin (2004) demonstram a importância dos gestos e do que se está fazendo enquanto se fala, chamando a atenção não apenas para a prosódia e a sintaxe utilizadas pelos interagentes, mas para todo o movimento de corpo. Outro dado interessante examinado pelos autores é o caso de um homem com afasia que constrói conjuntamente com os demais participantes uma ação de avaliação. Nesse exemplo, os pesquisadores demonstram a relevância das ações de cada participante, no quadro geral de uma ação conjunta, para tornar outros membros participantes competentes.

No final do artigo, Goodwin e Goodwin (2004) chamam a atenção para o trabalho de outros pesquisadores na área da Antropologia Lingüística que também se dedicaram ao tema da participação para dizer que é preciso relacionar detalhes do uso da linguagem com aspectos da organização cultural e social em que os participantes se encontram para que se tenha uma visão mais ampla. E é justamente isso que parece faltar ao trabalho destes pesquisadores. Embora chamem a atenção para aspectos cruciais da análise da participação como ação, Goodwin e Goodwin (2004) tratam das ações situadas localmente, mas não globalmente. É necessário que se faça uma conexão com os processos sociais macro. Para Erickson (2004), a noção de estrutura de participação é uma noção ecológica, de influência mútua entre todos os participantes de um ecossistema interacional local, mas que está intimamente relacionada com processos macro sociais.

Em Shultz, Florio e Erickson (1982), a noção de **estrutura de participação** (*participation structure*) é abordada como um conjunto recíproco de direitos e deveres assegurados em um dado momento de um encontro por todos os participantes. Tal definição, segundo os autores, é ancorada nas idéias de Philips (2001), pois também está a serviço de analisar diferenças interculturais que modificam as maneiras com que os interagentes participam em diferentes situações. O estudo dos pesquisadores trata de crianças oriundas de uma comunidade de imigrantes italianos que estavam acostumadas a participar em casa de várias conversas ao mesmo tempo. Quando elas chegavam à escola, suas maneiras de participar por meio da fala acabavam entrando em conflito com o que era proposto pelos professores, norte-americanos, brancos, de classe média, que exigiam que as crianças falassem uma de cada vez e se organizassem em um único foco de atenção.

Shultz, Florio e Erickson (1982) descrevem as estruturas de participação desse cenário utilizando a tomada do turno de fala como ponto de partida, e, incluíram elementos como a quem os participantes se dirigem e como eles mantêm o foco de atenção e participam das conversas (foco de atenção que diz respeito à noção de piso conversacional que será discutida

a seguir). Para tanto, os pesquisadores usam as terminologias de falante primário, ouvinte primário, ouvinte secundário, entre outros. Tal modelo de participação também foi adotado por Jung (2003) para mostrar como meninos e meninas participavam de forma diferenciada em uma comunidade multilíngüe no interior do Paraná. Esse viés da noção de estrutura de participação é de extrema importância justamente pelo fato de abranger fatores sociais e culturais que se dão nas ações de ajustes dos participantes no fluxo da interação.

Em Erickson e Shultz (1982) a noção de **estrutura de participação** aparece relacionada com papéis sociais e identidades sociais performadas, ou exibidas pelos participantes, e é definida como um conjunto de direitos e obrigações comunicativas de todos os participantes engajados na interação a cada momento. O livro trata de entrevistas de conselheiros universitários e estudantes de faculdades norte-americanas que se dão em encontros definidos pelos autores como *gatekeeping encounters*, ou seja, momentos em que se discute e decide sobre a vida de um dos participantes, sendo que há assimetria em relação ao poder decisório de cada um, já que os conselheiros acabam tendo maior poder do que os estudantes no momento em que organizam a possibilidade de disciplinas que o estudante poderá cursar, e, por meio disso, influenciam toda a vida acadêmica do estudante. Tais encontros foram acompanhados, filmados e analisados pelos pesquisadores e revelaram o quanto aspectos interculturais influenciavam na interpretação do que era dito e de cada gesto dos interagentes. Mais uma vez, se vê o quanto as diferentes maneiras de se participar de uma interação estão intimamente relacionadas com questões sociais e culturais mais abrangentes, mas que, ao mesmo tempo, estão presentes em cada palavra ou em cada gesto que as pessoas fazem enquanto interagem por meio da fala.

Depois de apresentar as diferentes visões de pesquisadores que contribuíram para o estudo da participação e interação, e apontar para a importância da contribuição de cada uma destas visões, proponho aqui o que chamarei de **estrutura de participação** como referencial para a análise que segue. A partir dos conceitos discutidos e da observação empírica dos dados de pesquisa, concluí que a análise da participação deve levar em conta:

- a) A disposição física e a configuração espacial dos participantes (PHILIPS, 2001);
- b) Aspectos não-verbais da interação, como gestos e movimentos corporais (PHILIPS, 2001; GOODWIN e GOODWIN, 2004);
- c) A relação das ações dos participantes com o cenário em que se encontram e com as tarefas em que estão envolvidos (PHILIPS, 2001);
- d) Os alinhamentos dos participantes em relação ao que é dito, assim como o formato da produção do que é dito (GOFFMAN, 2002);

- e) A ratificação da participação (GOFFMAN, 2002);
- f) As identidades sociais dos participantes (GOFFMAN, 2002);
- g) A organização seqüencial da fala-em-interação como organização social das ações dos participantes (GOODWIN, 1990; GOODWIN e GOODWIN, 2004);
- h) Os direitos e deveres envolvidos, negociados e assegurados em um determinado encontro (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982; ERICKSON e SHULTZ, 1982);
- i) O caráter local, mas também global das ações dos participantes, isto é, os aspectos macro sociais e culturais devem ser considerados tanto quanto os microsociais (ERICKSON, 2004).

Assim, a noção de **estrutura de participação** como conceito analítico que é proposta neste trabalho diz respeito a todos esses aspectos: dos mais microsociais, como a organização da fala, a disposição física dos participantes, as relações de adaptação mútua e de ajustes das ações dos interagentes em relação aos demais, até os mais macrosociais, como a relação de todos esses elementos com os aspectos sociais e culturais presentes nas interações, especialmente com os cenários históricos, sociais e culturais dos quais os participantes fazem parte.

A seguir, apresento a noção de piso conversacional como outro aspecto importante a ser observado no estudo da participação, mas que merece uma discussão particular por ser complementar à noção de estrutura de participação.

1.2.2 Piso Conversacional

Em Schulz (2004), demonstrei como a participação se dava em sala de aula por meio da tomada da palavra, do turno de fala, pelo aluno. Foi privilegiada uma análise de quando o aluno falava e de como sua fala era organizada pela professora. Foi observado, porém, que, além de se analisar quando o aluno tomava a palavra, era necessário também olhar para o que era feito com essa palavra. Tomar o turno não significa necessariamente ser ouvido. Podemos falar e não sermos ratificados pelos outros, e assim, nossa fala não será reconhecida como legítima. Para tratar, então, de participação por meio da fala-em-interação, é preciso observar a tomada da palavra e a manutenção do piso conversacional, noção analítica que diz respeito ao que é feito pelos demais participantes com o que é dito.

Jones e Thornborrow (2004) apresentam a noção de piso conversacional como um *continuum* em que as pessoas se engajam e participam, e relacionam o piso com as atividades em que os participantes estão engajados e a organização da fala que cada atividade exige. Para os autores, tal noção é similar à estrutura de participação de Philips (2001), pois também trata das possibilidades de ter direito à palavra de acordo com diferentes atividades. Segundo os pesquisadores, em sala de aula, haveria momentos de piso mais restrito, como a hora da chamada, em que há certa exigência de que se participe um de cada vez, e momentos com piso mais “solto”, como trabalhos em pequenos grupos, dos quais os interagentes participam engajando-se em diferentes pisos e múltiplos focos de atenção.

Shultz, Florio e Erickson (1982) abordam o conceito de piso conversacional como um aspecto da estrutura de participação, que envolve o direito de tomar a palavra e ser ouvido por outros. Para os autores, o piso é uma produção interacional, resultado do trabalho conjunto de falantes e ouvintes, que coordenam suas ações e se ajustam para mantê-lo. Ele é interacionalmente produzido e mantido, e por isso se relaciona com o foco de atenção dos participantes.

Cazden (2001), ao tratar da participação em sala de aula, analisa separadamente o direito à fala, como obtenção do turno de fala, e o dever de escutar, como o acesso ao piso conversacional. Obter a palavra diz respeito às oportunidades que são geradas para que se fale e como se pode aproveitá-las ou não, enquanto obter o piso diz respeito ao que os outros fazem com o que dizemos. Aqui também se percebe a importância do monitoramento que os participantes fazem de suas ações e de como é necessário estar no mesmo foco de atenção dos outros para se participar plenamente.

Assim, o piso conversacional é uma noção crucial para a análise da participação, pois as diferentes formas de participar envolvem a tomada do turno de fala e o acesso ao piso, ou seja, ser ouvido e estar no mesmo foco de atenção que os demais participantes. Tal obtenção do foco de atenção dos demais também se relaciona com as formas de se negociar e construir identidades sociais por meio da legitimação da participação, como demonstram Shultz, Florio e Erickson (1982). Além disso, é importante relacionar a obtenção do piso com a organização da atividade em que os participantes estão envolvidos e como tal atividade gera um conjunto de direitos de participação (JONES e THORNBORROW, 2004).

É preciso ressaltar, no entanto, que, mesmo tendo abordado a noção de piso conversacional separadamente nesta seção, na realidade, ela está contemplada na noção de estrutura de participação que proponho aqui. Quando se tratou da ratificação da participação (GOFFMAN, 2002) e do trabalho conjunto dos participantes em fazer com que os outros

sejam participantes legítimos de uma dada interação (GOODWIN e GOODWIN, 2004) como aspectos a serem observados na análise da participação, tais aspectos dizem respeito justamente ao acesso e à obtenção do piso conversacional. O que é feito com o que dizemos, se somos ouvidos e ratificados pelos demais, e como isso aparece na seqüencialidade da organização da nossa fala pode ser entendido como a maneira com que nos engajamos no piso conversacional.

Mesmo que o conceito central deste trabalho seja estrutura de participação e que a noção de piso faça parte desse conceito de certa maneira, é relevante fazer a discussão separadamente para ressaltar mais uma vez a importância do outro no que fazemos e falamos. Participar de algo é sempre participar com outros de algo. Nós estamos ajustando e adaptando nossas ações em relação às ações dos demais o tempo inteiro. Não basta tomar a palavra, mas é preciso ser ouvido e ratificado como participante. O que é feito com o que dizemos é trabalho de todos, mesmo que a obtenção da palavra pareça ser algo individual. Como diz Guimarães Rosa (1979, p. 47), “a colheita é comum, mas o capinar é sozinho”.

Após revisar o que diferentes pesquisadores chamaram de estruturas de participação, definir tal conceito analítico neste trabalho e relacioná-lo com o conceito de piso conversacional, apresento, a seguir, uma discussão sobre participação e educação, com ênfase na fala-em-interação de sala de aula, enquanto modificação da conversa cotidiana, e na relação dessa fala com as diferentes atividades de sala de aula e com a aprendizagem.

1.3 Participação e Educação

A relação entre participação e educação pode ser discutida de inúmeras formas, tendo em vista que ambos os temas são extremamente amplos. A opção aqui é por fazê-la partindo da organização micro da fala-em-interação de sala de aula para posteriormente “abrir o leque” e discutir a relação entre participação e aprendizagem.

1.3.1 Fala-em-Interação de Sala de Aula: falas de sala de aula

Conforme Markee e Kasper (2004), a fala de sala de aula pode ser vista como uma conexão entre sistemas de trocas de fala inter-relacionados, e não como um sistema unificado caracterizado por um conjunto único de práticas de perguntas, respostas e avaliações, como

foi considerada durante muito tempo. Para os autores, não existe uma fala-em-interação de sala de aula, mas falas de sala de aula, pluralizadas pelas diferentes práticas sociais dos sujeitos que se encontram engajados no trabalho conjunto em que há construção de conhecimento. No entanto, se pode apontar algumas características que estão relacionadas a esse fazer conjunto de sala de aula. Apresento, a seguir, alguns desses elementos. São eles: a institucionalidade; o controle e o gerenciamento das formas de participação; as seqüências de iniciação, resposta e avaliação; as possibilidades inovadoras da organização da fala, como o revozeamento; e a modificação da fala e da participação de acordo com as diferentes atividades propostas para a sala de aula.

Garcez (2006) discute a organização da fala-em-interação de sala de aula tomando como ponto de partida o contraste deste tipo de organização em relação à conversa cotidiana, considerada como o cenário básico e primordial de uso da linguagem, a partir do qual outras formas de organização da fala ou sistemas de troca de fala se organizam (CLARK, 1996). Diferentemente da conversa cotidiana, a fala-em-interação de sala de aula é institucional, pois os participantes estão orientados para a realização de tarefas ou metas-fim (DREW e HERITAGE, 1992). Como Garcez (2006) enfatiza, não são os prédios que fazem as instituições, mas as ações concretas das pessoas, que podem ser observadas na fala-em-interação. Logo, as ações de professores e alunos por meio da fala-em-interação formam a base do que é a instituição escolar. Assim, a fala-em-interação de sala de aula é carregada das metas específicas do fazer conjunto que é a sala de aula.

A fala-em-interação de sala de aula se caracteriza como uma fala institucional, com uma organização diferenciada da conversa cotidiana, também pelo fato de o professor ter a possibilidade de gerenciar e controlar os turnos de fala dos alunos (MEHAN, 1985; CAZDEN, 2001). Mas o professor não é apenas quem pode, se quiser, gerenciar os turnos de fala; ele organiza todo o encontro que ali acontece: faz perguntas, propõe atividades, avalia; ou seja, é o sujeito responsável institucionalmente por possibilitar a construção conjunta de conhecimento. Para tanto, ele irá valer-se (ou não) de diferentes formas de organizar as atividades em função da proposta pedagógica em que está engajado.

Para Cazden (2001), os estudantes podem ser legitimados como falantes e participantes legítimos ou não durante uma atividade organizada pelo professor. Como foi apontado na seção 1.2.2, essa autora emprega a noção de piso conversacional como algo diferenciado da tomada de turnos pelos alunos. O fato de um participante tomar o turno de fala não significa que ele obtenha o piso, ou seja, que ele seja ouvido e ratificado como

participante. Para participar de fato, é preciso tomar a palavra e ser ouvido, e assim, estar no mesmo foco de atenção dos demais.

Quando trata da participação do aluno por meio da tomada de turnos, Cazden (2001) discute como acontece o gerenciamento dos turnos na sala de aula: o professor pode selecionar os próximos falantes, assim como pode escolher não fazê-lo. Se não o fizer, abre uma possibilidade de gerenciamento local da tomada de turnos pelos estudantes no momento da fala. Tal mudança representaria uma aproximação da fala-em-interação de sala de aula à conversa cotidiana. Mas, ainda que seja muito próximo de conversa, não se pode considerar tal tipo de fala-em-interação como conversa cotidiana por haver um grupo potencial de falantes e a necessidade educacional do professor organizar-se por meio de uma pauta (p. 82-83). Nota-se ainda que, para Cazden (2001), o professor escolher não gerenciar os turnos de fala dos alunos representa uma mudança, o até mesmo uma inovação, no que tradicionalmente se chamou de fala-em-interação de sala de aula, pois para a pesquisadora o “comum” de sala de aula é que o professor gerencie os turnos.

Outra forma de inovação na obtenção dos turnos de fala pelos alunos seria o professor endereçar questões ao grupo como um todo, e não a um aluno específico, e permitir, assim, a auto-seleção dos alunos para os turnos de fala. Cazden (2001) lembra que, no entanto, tal movimento também pode gerar novas formas de desigualdade social, pois alguns alunos podem excluir outros, não possibilitando que tomem a palavra, e assim, a participação efetiva seria sempre dos mesmos alunos (JUNG, 2003). Para Cazden (2001), o professor deve, então, refletir a respeito de quando deve interferir e gerenciar os turnos de fala, observando sempre como se dá a participação do aluno, isto é, quem fala e quem fica em silêncio ou é silenciado por outros.

Em relação à obtenção do piso conversacional, Cazden (2001) lembra que o direito à palavra só se refere à chance de se obter o turno no fluxo conversacional. Assim, de nada adianta se ter o turno de fala se não houver ouvintes. A noção de piso então aparece aqui como engajar-se em uma conversa, obter um turno, ter o direito à palavra e ser ouvido, ser ratificado como participante legítimo e até mesmo como membro da comunidade “sala de aula”. Para a análise do engajamento dos alunos nos pisos, torna-se fundamental a análise da configuração espacial dos participantes, da disposição dos lugares na sala, assim como do direcionamento de olhar. Tipicamente, o aluno fala olhando para o professor, considerando-o como seu interlocutor oficial, e, muitas vezes, haverá disputa pela atenção do professor. Cazden (2001) também fala da responsabilidade de ouvir. O aluno só tem acesso ao piso se

alguém o escuta e responde. O professor precisa ouvir o aluno, não apenas para dar atenção a ele, mas para ratificá-lo como falante legítimo.

Outro ponto fundamental da organização da fala-em-interação de sala de aula, segundo Garcez (2006), é a presença de seqüências conversacionais de iniciação, resposta e avaliação (doravante seqüências IRA). Tal seqüência é considerada canônica de sala de aula convencional em quase todo o mundo e já foi descrita por inúmeros pesquisadores (MEHAN, 1985; CAZDEN, 2001). A seqüência IRA é uma seqüência de avaliação que inicia com uma pergunta, normalmente de resposta conhecida para o professor, o que fica evidente no terceiro turno, em que ele avalia a resposta do aluno, fornecida no segundo turno. Como Garcez (2006) enfatiza, tal seqüência é reconhecida por ser “sala de aula”, ou ainda, como o normal e esperado de fala-em-interação neste cenário. O uso da seqüência IRA pode estar a serviço apenas da reprodução de conhecimento e do disciplinamento, já que é um método eficiente e econômico de apresentar informações novas e avaliar o desempenho dos alunos.

As conseqüências do uso exclusivo de seqüências IRA para organizar as aulas e os saberes escolares, conforme discutidas por Garcez (2006), podem ser muito graves. Além de não propiciar o engajamento dos alunos como sujeitos participantes na construção de conhecimento, pode causar uma certa “surdez” no professor, que persegue apenas uma resposta desejada. Muitas vezes isso acaba gerando uma situação de “adivinhação” do que o professor quer, como aponta Garcez (2006), já que os alunos estão sendo constrangidos a dar a “resposta certa”. Quando isso não acontece, ou seja, quando a resposta do aluno não é a esperada pelo professor, as conseqüências podem ser ainda piores. Garcez (2006) retoma o que Paulo Freire (FREIRE, 2006) chamou de *transgressão* enquanto desvio ético da conduta do professor para abordar a correção feita pelo professor à fala do aluno. Como a pergunta é de resposta conhecida para o professor, a correção de uma resposta não esperada apenas reforça a hierarquia e a diferença de *status* informacional entre os participantes. Tal situação acarreta em controle social e disciplinamento dos alunos. Ainda, como aponta Garcez (2006), inúmeros autores (BATISTA, 1997; CAZDEN, 2001) consideram a sala de aula como um ambiente propício para controle social justamente por esse aspecto das conseqüências do uso das seqüências IRA e do tipo de correção que elas geram: a manutenção da reprodução de conhecimento, da ordem disciplinar e da autoridade do professor.

O que é o fazer de sala de aula, o que é ser aluno e o que é ser professor não aparece nos currículos escolares, mas nas práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos, que também foram de uma certa maneira construídas culturalmente como o “normal” de sala de aula. Xavier (2003) discute a negação dos processos de disciplinamento no discurso pedagógico,

afirmando que, embora as práticas escolares que envolvem a rotina da sala de aula, o uso da linguagem, o disciplinamento dos corpos dos alunos sejam consideradas aspectos “menores” do processo de ensino/aprendizagem, tais práticas são fundamentalmente responsáveis pela construção das identidades dos alunos (p. 52). E, justamente, por meio destas práticas é que se aprende o que é “ser aluno”. A presença das seqüências IRA pode ser apontada como um desses aspectos, ao mesmo tempo invisível do currículo, mas muito presente no fazer cotidiano de sala de aula, fazer este disciplinar e avaliativo. Práticas como o IRA serviram para construir a escola tradicional que formava cidadãos disciplinados, acríticos e pouco participativos, mão de obra crucial para o funcionamento da sociedade moderna (GARCEZ, 2006). Trilla (2006), quando discute o surgimento e a formação do que foi chamado de escola tradicional, também aponta a presença de perguntas de respostas conhecidas pelo professor como uma das características centrais do que tradicionalmente se chamou de fala de sala de aula.

Cazden (2001) discute a natureza das perguntas do professor, colocando as seqüências IRA como um marco divisório entre o que seria uma aula tradicional e uma não tradicional. A pesquisadora argumenta que as seqüências IRA geram uma estrutura de participação limitada, em que o professor seleciona um aluno ou a turma inteira, faz uma pergunta, o(s) aluno(s) responde(m), e o professor comenta. Tal organização é tida como o “natural” de sala de aula a não ser que alguém proponha uma mudança deliberada. O não-tradicional de sala de aula pode ser considerado resultado de mudanças nos objetivos educacionais que modificariam assim, a fala de sala de aula. Mesmo assim, Cazden (2001) relativiza o uso das seqüências IRA, argumentando que elas devem ser julgadas pelas contribuições que possam trazer ao aprendizado.

Não se trata de se fazer aqui uma “demonização” de uma determinada seqüência de fala, até porque não são as estruturas que determinam o que acontece em uma dada interação, mas as ações dos participantes dela. É importante salientar que mesmo a seqüência IRA é influenciada pelo contexto social, cultural e histórico dos sujeitos em interação. Candela (1998) argumenta que os recursos pelos quais o professor exerce poder sobre o aluno por meio de uma seqüência IRA também estão disponíveis para os estudantes. Ela apresenta uma análise de uma sala de aula na Cidade do México, em que os alunos se apropriam e usam os mesmo recursos para se contrapor e defender modos alternativos do que é proposto pelo professor como aula. Eles contradizem as orientações dos professores por meio de avaliações e transformam a situação de assimetria de poder. Ou seja, a pesquisadora mostra que não é a estrutura em si o que define quem tem poder nas interações, mas o uso local e o que se faz por

meio do gerenciamento das estruturas. No entanto, é preciso se entender essas inovações no uso das seqüências IRA como algo situado tanto localmente como globalmente. Não há como negar a influência de novas pedagogias, propostas e objetivos curriculares, assim como a mudança nas posturas dos educadores que possibilitaram mudanças na participação dos estudantes, inclusive na maneira de avaliar os professores.

Novas maneiras de se organizar a construção de conhecimento exigem então novas práticas de fala-em-interação de sala de aula, conforme Cazden (2001). A autora considera que os novos objetivos curriculares requerem diferentes organizações da fala, e os professores devem ter diferentes repertórios e organizar das mais variadas maneiras as aulas para gerar maiores possibilidades de construção conjunta de conhecimento. Assim, as perguntas que o professor faz são cruciais para a construção efetiva de conhecimento por meio da participação. Elas podem ser apenas avaliativas ou podem funcionar como um apoio para que os alunos construam conceitos, se alinhem, façam circular outras idéias e levem o aluno a pensar e a refletir, tornando-o sujeito participante na construção de conhecimento.

O'Connor e Michaels (1996) descreveram uma estrutura de participação que pode ser considerada como alternativa às seqüências IRA, chamada de revozeamento¹⁰. Nessa forma de organizar a participação, o professor reformula a fala do aluno e devolve a ele a palavra, possibilitando a oportunidade de o aluno rever sua fala e contrastá-la com outras opiniões. Tal prática foi encontrada pelas autoras numa sala de aula de Física, em que os alunos estavam envolvidos numa atividade de laboratório. As perguntas que eram feitas pelas educadoras eram abertas, possibilitavam a participação dos alunos e a construção conjunta de conhecimento por meio de uma organização mais igualitária, em que o professor não se colocaria interacionalmente em *status* de conhecimento superior ao do aluno. Para Cazden (2001), o revozeamento tem duas funções: trabalhar de forma mais cooperativa com o conteúdo curricular e fortalecer o relacionamento entre os alunos, discutindo suas idéias e contrastando suas contribuições.

É necessário se observar, no entanto, que, mesmo que o revozeamento seja considerado uma estrutura de participação mais democrática, o professor é quem gerencia os turnos de fala dos alunos, reformula e contrasta suas opiniões, e escolhe o momento de fazê-lo. Não se pode dizer que essa estrutura de participação em si é mais inclusiva. É o uso local das formas de organizar a interação, o “quando” do seu uso e por quem o que vai definir a

¹⁰ Conceição e Garcez (2005) descrevem uma estrutura de participação muito similar ao revozeamento encontrada na fala-em-interação de uma turma da mesma escola que escolhemos como cenário da nossa pesquisa. Voltaremos a esse ponto no capítulo 3.

participação como um processo de real inclusão dos interagentes como participantes legítimos. A fala-em-interação é ação conjunta e situada que acontece em um encontro social. Mesmo tendo o professor como o sujeito institucionalmente responsável para possibilitar a construção de conhecimento, é preciso olhar para o local a fim de entender como isto acontece na prática. Como Erickson (1982) define, a fala-em-interação de sala de aula é uma improvisação coletiva de significados e de organização social que acontece a cada momento e pode ser considerada como um meio termo entre eventos de fala ritualizados e espontâneos. Não se pode perder de vista os improvisos que acontecem em meio ao que já é estabelecido como sala de aula.

Por último, gostaríamos de salientar que a participação por meio da fala-em-interação em sala de aula está intimamente ligada às atividades propostas pelo professor, pois o direito à palavra é algo que pode ser modificado em cada atividade. Determinadas atividades podem ou não restringir a participação, e por isso, é fundamental se observar como os participantes lidam com essas restrições e como eles constroem sua forma de participar naquele local. O professor pode pré-alocar os turnos de fala dos alunos ou pode decidir não exercer tal poder em outros momentos. A organização da fala-em-interação em sala de aula se dá dentro desse universo, ou seja, o professor não apenas controla e gerencia os turnos de fala dos alunos, mas organiza todo o encontro que ali acontece, propõe tarefas e avalia o desempenho dos alunos assim como a participação dos mesmos.

O trabalho de Philips (2001) já aponta nessa direção, demonstrando como os estudantes ao trabalharem em grupo dirigiam-se muito mais aos colegas e aumentavam consideravelmente a sua participação em relação a quando eram constrangidos a responder questões diante de toda a turma. Relembrando também o que foi discutido em seções anteriores sobre a relação entre piso conversacional e atividades, Jones e Thornborrow (2004) enfatizam o quanto as diferentes atividades modificam as formas de participação e a manutenção de diferentes pisos conversacionais. Atividades como a hora da chamada, ou momentos mais instrucionais, em que o professor se dirige a toda a turma para explicar ou detalhar tarefas, envolvem pisos conversacionais mais restritos, com possibilidades menores de participação dos alunos. As maneiras de se participar por meio da tomada do turno de fala e da obtenção do piso são, assim, restringidas pela organização das atividades em que os participantes estão engajados.

Segundo Cazden (2001), as ações que se dão na fala-em-interação de sala de aula estão inseridas nas atividades que o professor propõe, e essas, por sua vez, são parte de unidades curriculares maiores (p. 81). A autora salienta a visão heurística que professores e

pesquisadores devem ter quando se propõem a olhar para os fenômenos da fala-em-interação. Não se pode isolar as partes para que elas se tornem apenas funcionais em uma determinada proposta educacional. Assim, quando se fala em participação por meio da fala-em-interação na sala de aula, não se pode perder de vista todo o encontro social que ali acontece, assim como o que cada participante negocia e constrói na interação.

Iniciei essa seção afirmando que, embora não se possa conceituar a fala-em-interação de sala de aula justamente pelo fato de tal fala ser múltipla e apresentar diferentes nuances, há certas características que estão relacionadas a ela que foram apontadas por autores estudiosos do tema. São elas: a institucionalidade, o gerenciamento dos turnos de fala, a presença e o uso de seqüências IRA e formas inovadoras, como o revozeamento, e a relação entre participação, atividade e fala-em-interação de sala de aula. A seguir, apresento uma discussão sobre a relação entre participação e aprendizagem, dando enfoque a como tais termos podem ser encontrados na literatura como objetos totalmente diferentes, mas, ao mesmo tempo, complementares.

1.3.2 Participação e Aprendizagem

O objetivo deste trabalho é tratar da construção da participação na fala-em-interação de sala de aula. Embora o enfoque tenha sido dado à participação, não se pode deixar de ser observada a sua relação com a aprendizagem. Na literatura consultada (PUIG ET AL, 2003; MEHAN, 1985; ERICKSON, 1982), foram encontrados vários autores que analisam separadamente participação, como habilidade social, e aprendizagem, como habilidade cognitiva ou intelectual, como será exemplificado a seguir. É possível se compreender que tal divisão por vezes possa ser necessária, ou até mesmo didática, de acordo com o que se queira discutir ou focar. No entanto, a proposição que é feita aqui é a de que tais noções são inseparáveis, tendo como argumento a idéia de que participar é aprender, assim como aprender é participar, e, ainda, de que aprendemos a participar.

Para Puig et al (2003), a escola é um espaço de participação e de formação, e a educação humana resulta de processos de instrução e de formação. Tais processos também podem ser enquadrados como educação intelectual e educação moral. A construção da participação diz respeito à educação moral, que é definida como o aprendizado do significado das normas que definem a vida social, bem como a construção de novas formas significativas de vida. Para os autores, a escola pode trabalhar a educação moral em três vias diferentes

inter-relacionadas: pessoal (as relações pessoais e diárias entre educadores e estudantes), curricular (o planejamento e a execução de atividades) e institucional (o conjunto das atividades que se derivam da organização da escola que tem o pressuposto da participação democrática). Tais formas de se trabalhar a educação moral estão relacionadas com a consolidação de uma escola democrática por meio da participação.

Nesse caso, a divisão entre instrução e formação e entre educação intelectual e educação moral pode ser útil visto que a preocupação central dos autores é a construção de uma escola democrática, embora Puig et al (2003) reconheçam que há uma transversalidade entre esses dois aspectos da educação. Para eles, mesmo sendo uma divisão “simplória”, ela se faz necessária justamente por haver um enfoque grande na formação intelectual ou na instrução, e uma carência no que diz respeito ao trato de valores e normas de convivência. Encontramos o mesmo argumento em Xavier (2003), quando comenta que as questões relativas à formação e à educação moral, como a individuação, a socialização e o disciplinamento, são pouco discutidas justamente por terem um caráter não cognitivo.

Assim, o objetivo de se analisar participação separadamente de aprendizagem seria enfatizar a necessidade da participação como base da escola democrática. Puig et al (2003) afirmam que instituições como a escola, por exemplo, não são democráticas por natureza. Elas têm uma assimetria funcional, pois requerem o trabalho de sujeitos com capacidades, papéis e responsabilidades muito diferentes. No entanto, tais instituições podem construir uma simetria no que diz respeito a fornecer a seus membros formas de participação igualitárias e democráticas. Para os autores, então, “as escolas serão democráticas quando conseguirem um bom equilíbrio no jogo da assimetria funcional e da simetria democrática” (p. 25).

Ainda pensando em participação como construção de uma escola democrática de fato, outro aspecto importante apontado pelos pesquisadores como fundamental para a democratização da escola, que envolve a participação de todos, é a discussão da questão disciplinar. Ela não pode ser negada, mas enfrentada (como também vemos em XAVIER, 2003), especialmente com um trabalho de fazer com que as normas disciplinares sejam acessíveis a todos. A clareza das regras que são estabelecidas é fundamental para a maior participação e construção da democracia. Garcia (2005) trabalhou com o conceito de contratos pedagógicos para examinar as razões pelas quais alguns professores tinham mais “sucesso” em sala de aula do que outros. Um dos aspectos fundamentais foi justamente esse: a clareza das regras e das combinações, ou seja, os contratos que eram feitos entre educadores e estudantes. Para Garcia (2005), os contratos pedagógicos são negociados na interação, por meio do diálogo, e não resultam de uma fórmula. Entretanto, a autora considera que o sucesso

pedagógico estaria ligado ao uso de práticas que envolvem: I) a negociação dos significados dos saberes trabalhados, ou seja, o quanto eles fazem sentido para o aluno; II) os pactos de reciprocidade das normas estabelecidas, que devem valer para todos, inclusive para professores; III) a reciprocidade com relação às sanções disciplinares, que também devem fazer sentido para os alunos; IV) o respeito às diferenças. Além disso, o professor que pactua bem com os alunos é aquele que dá visibilidade ao que está sendo realizado em sala de aula, às ações propostas, às atividades, assim como aos problemas que enfrenta.

Os contratos pedagógicos, conforme caracterizados por Garcia (2006), podem ser relacionados microanaliticamente com a noção de justificabilidade (*accountability*), que diz respeito à prestação de contas que fazemos das nossas ações em nossa fala¹¹ (GARFINKEL, 1967; GARFINKEL, 1984). Tal noção nasce na Etnometodologia e foi utilizada pelos estudiosos da Análise da Conversa para mostrar como realizamos essas ações na organização de nossa fala. Tais explicações constantes na fala de professores do que estão fazendo e propondo a cada momento, além de propiciarem clareza das combinações e dos contratos que estão sendo estabelecidos ali, geram oportunidades mais democráticas para se aprender a participar.

Voltando à distinção entre participação e aprendizagem, ou formação e instrução, já então em um enfoque mais microanalítico, Mehan (1985) também faz a separação entre conhecimento social e conhecimento acadêmico. O autor considera a participação como uma habilidade social, e a define como “o que as pessoas precisam saber para operar de maneira aceitável em sociedade” (p. 119). Para o pesquisador, saber responder questões no momento “certo”, reconhecer certos padrões de fala como aceitáveis ou não em sala de aula, faz parte do conhecimento social que envolve o trabalho interacional realizado pelos interagentes durante uma determinada atividade escolar. Nesse mesmo ponto de vista, Erickson (1982) descreve duas organizações concomitantes na fala-em-interação de sala de aula: a estrutura de participação social, como um padrão de restrições na alocação de direitos e deveres interacionais dos vários membros de um grupo, e a estrutura da tarefa acadêmica, ou estrutura da atividade pedagógica, como um padrão de restrições providas pela seqüência lógica do conteúdo, da “matéria” da aula. Os dois padrões de conhecimento acerca de procedimentos se dão simultaneamente e devem ser considerados mutuamente, não podendo ser deslocados um do outro em qualquer análise. Assim, por meio dessa diferenciação, Erickson (1982) também

¹¹ A noção de justificabilidade, certamente, é muito mais complexa do que aparece nessa tentativa de defini-la. Loder (2006) apresenta a noção como as orientações constantes dos participantes de uma dada interação para a racionalidade/razoabilidade de suas ações e das de seus interlocutores. Trata-se de uma realização contínua ou um produto da construção situada dos participantes ao longo da interação.

demonstra que diferentes tipos de participação serão gerados por diferentes tipos de atividades pedagógicas, propondo uma análise concomitante desses dois aspectos.

É possível se reconhecer a importância de se abordar separadamente participação e aprendizagem, tendo em vista que os autores anteriormente citados tinham como objetivo mostrar que, além de aprender “conteúdos” acadêmicos, também é necessário aprender a participar. A participação por meio da fala-em-interação é um tipo de aprendizado ou de habilidade social que se desenvolve. No entanto, Erickson (1982) argumenta que tais aspectos são indissociáveis e não podem ser analisados separadamente. Se for empregado tal tipo de análise, enfocando a participação como uma habilidade social, diferenciada das habilidades acadêmicas ou intelectuais, corre-se o risco de se colocar o “social” como algo menor, tendo em vista que nossa sociedade privilegia tradicionalmente as questões cognitivas e intelectuais, por assim dizer.

Conforme já foi apontado anteriormente, a participação não é algo pronto ou dado, mas algo que se aprende e se constrói, inclusive em sala de aula. O aprender a participar é um tipo de aprendizado que não pode estar indissociado dos demais aprendizados que fazemos na vida e na escola. Um exemplo disso pode ser visto em Erickson (2004), na história da menina de seis anos chamada Angie, que, por ser filha única em uma família de descendentes de italianos, não competia pelo piso conversacional em casa. Ao iniciar a pré-escola, um dos grandes aprendizados para ela foi tomar o turno de fala no momento certo. Erickson (2004) analisa uma interação em que as crianças da turma de pré-escola de Angie participavam da atividade chamada de “a hora da rodinha”. A professora era quem gerenciava os turnos de fala das crianças e fazia as perguntas. Angie, na sua vez de falar, não soube responder uma questão da professora e, quando a palavra já tinha sido passada para outra criança, ela interrompeu várias vezes na tentativa de receber a atenção. Ela aprendeu que há um momento “certo” para se falar, e que, além de tomar a palavra, é preciso ser ouvido, conseguir o piso e mantê-lo.

Em Melo (2006), vemos como o professor pode ensinar o momento certo de participar, gerenciando a participação mesmo em momentos em que há várias crianças se auto-selecionando para os turnos de fala. A autora analisa um conselho de classe participativo em que as crianças de uma turma de pré-escola estão apresentando para professores e equipe diretiva o que aprenderam durante o ano. A professora lida com as interrupções feitas por outras crianças no momento em que um está apresentando, dando oportunidade para os que interromperam poderem complementar o que foi dito pelo colega anteriormente. Esses casos tratam do aprender a participar como algo que está relacionado com o processo de

socialização de que acontece na escola. As atividades em que os participantes estão engajados são atividades de ensino e aprendizagem, e, portanto, o aprender a participar é um aprendizado inseparável de todos os demais aprendizados que estão acontecendo nesses contextos e não pode ser analisado separadamente, como já apontava Erickson (1982).

Se aprender a participar é essencial, também se pode dizer que participar é aprender. Em Santos (2003), vemos como a participação ativa e efetiva do aluno no processo de construção de conhecimento é fundamental. O autor discute como só é possível que haja aprendizagem de fato com participação. Ele analisa a fala dos professores, alunos, redações, aulas e conselhos de classe de uma escola do Mato Grosso para afirmar como o aluno só consegue dar sentido para o que aprende na medida em que participa em todos os níveis do processo de construção do conhecimento.

Outro exemplo de que participar é aprender pode ser encontrado em Candela (2005). A autora comprova que a participação dos estudantes em práticas institucionais escolares faz com que eles se transformem em co-autores de tais práticas. A pesquisadora analisa interações de sala de aula de turmas de séries iniciais em aulas de ciências em uma escola mexicana. Ela demonstra como os estudantes tomavam iniciativas na constituição e na legitimação de práticas sociais com a finalidade de realizar as tarefas acadêmicas propostas. A participação dos estudantes mostrou como, ao se portarem como co-autores das práticas, eles negociam suas identidades sociais, se colocando como participantes legítimos do que estão realizando em sala de aula. A autora define práticas sociais como as ações de controle social que determinam o que é o saber legitimado na escola, assim como o que é aprender e as maneiras certas de fazê-lo, que envolvem momentos adequados para fazê-lo. Na medida em que os estudantes se apropriam das práticas, decidem como fazer as tarefas e como negociar seus direitos de participação nelas, há uma transformação no modo de aprender. Eles se tornam participantes legítimos do seu aprendizado.

Para Rogoff (1998; 2005), aprender é participar. A pesquisadora afirma que todo o desenvolvimento humano “é um processo de participação variável das pessoas nas atividades socioculturais de suas comunidades” (ROGOFF, 2005, p. 49). Aprendemos por meio da participação orientada, ou participação guiada, isto é, com a ajuda do outro nas diversas interações das quais participamos, assim como em todos os empreendimentos culturais da comunidade da qual fazemos parte. A pesquisadora critica o modo pelo qual se estudou desenvolvimento durante muito tempo, pois os estudos tinham como base o indivíduo sozinho e as etapas de seu desenvolvimento cerebral e cognitivo. Ela enfatiza a centralidade do papel da cultura e das práticas culturais como essenciais para o desenvolvimento. Os bebês, desde

seu nascimento, estão observando e participando das ações realizadas conjuntamente pelos interagentes. Eles fazem parte dessa ecologia de influência mútua e ajustes das ações que são realizadas (ERICKSON, 2004). Não há como compreender desenvolvimento e aprendizagem de maneira isolada do que está acontecendo ao nosso redor e das relações que desenvolvemos com os outros em interação. Assim, se pode dizer que todo o aprendizado é por excelência participativo.

Procurei mostrar nessa seção que, embora o foco deste trabalho seja a construção da participação, não se pode deixar de lado a relação desta com a aprendizagem. Foi apontado que, apesar de alguns autores analisarem tais temas separadamente, é defendida aqui uma visão de que um processo não pode ser visto sem o outro, ou seja, que aprender é participar assim como participar é aprender. Participar também é algo que se aprende e que se constrói conjuntamente. Mostrarei no capítulo 3, como para os participantes da pesquisa realizada neste trabalho tais noções também são inseparáveis, pois, para eles, construção de participação e construção de conhecimento são sinônimos.

Neste capítulo, apresentei as noções teóricas que servirão de base para a análise. A participação foi delineada como algo que diz respeito a uma ação social, que é feita por meio do uso da linguagem, cada vez que interagimos com outras pessoas. Mesmo tendo privilegiado essa visão de participação, relacionei a participação por meio do uso da linguagem com os processos macro sociais de construção de democracia. Acredito que o que acontece em termos de macro política têm forte espelhamento nas ações dos participantes em interações sociais. Além de discutir e apresentar os conceitos de estruturas de participação e piso conversacional, enfocando a relação entre participação e fala-em-interação como um universo mais micro, a discussão foi encaminhada para a fala-em-interação de sala de aula, foco de nosso estudo, tentando defini-la com algo plural e relacioná-la com a aprendizagem. A seguir, apresento a metodologia utilizada neste estudo, assim como o cenário da pesquisa, uma escola vivida e pesquisada.

2. O ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO E O UNIVESO DA PESQUISA: O ENCONTRO COM O MUNDO DO OUTRO

“Para participar de um diálogo, a pessoa precisa tanto escutar quanto falar, precisa se interessar pelo seu interlocutor, precisa acreditar que este tem algo a lhe ensinar”.

Claudia Fonseca

As palavras acima citadas são de um artigo em que Claudia Fonseca discute como a Antropologia pode contribuir para o debate que diz respeito à Educação e à construção de cidadania (FONSECA, 1994). A autora aponta como é comum se falar em diálogo como base da participação e da construção de uma sociedade democrática. Ela argumenta que, para haver diálogo, é preciso haver troca de experiências entre dois sujeitos históricos e sociais. Mas quando o diálogo é entre professor e aluno, dificilmente é assim que os participantes são vistos. Se o aluno for tratado como carente ou deficitário, como tendo algo “faltante” a ser preenchido, não há como se ter diálogo. Isso é o que acontece, segundo a autora, no formato clássico do processo educativo, pois o aluno é visto como uma *tabula rasa*. É preciso, segundo ela, “positivar” o aluno, vê-lo como integrante de grupos sociais historicamente constituídos, com vasta bagagem cultural. Para dialogar realmente é preciso reconhecer esse universo e tentar entender a visão de mundo do outro, a partir do entendimento do outro. Dessa maneira, Fonseca (1994) acredita que a grande contribuição da Antropologia para a Educação é o *estranhamento* do método antropológico, que nos ensina a relativizar visões de mundo consideradas “normais” ou “certas” para conseguirmos dialogar com o mundo do outro.

A discussão de Fonseca (1994) sobre diálogo e método etnográfico é relevante tanto para apresentar a discussão metodológica deste trabalho, como para se entender o cenário e os participantes de nossa pesquisa. Uma das premissas que guiam a metodologia adotada neste trabalho é a de tentar entender a participação por meio da fala a partir do ponto de vista dos participantes. Também, ao se estudar a história da escola escolhida como cenário da pesquisa, foi observado que, desde a construção do projeto político-pedagógico até a organização das atividades em sala de aula, há uma grande preocupação dos educadores em saber quem é o

aluno que ali se encontra e como este se relaciona com a escola e com a comunidade. Assim, é a partir desse viés de diálogo e de encontro com o universo que se inicia este capítulo, que tem como objetivo apresentar a metodologia adotada nesta pesquisa, assim como, apresentar o universo em que ela foi realizada: a escola municipal escolhida como cenário, sua história e sua “caminhada”. O capítulo é dividido em quatro subseções. A primeira tratará da metodologia e apresenta o enfoque teórico-metodológico adotado; a segunda abordará a geração dos dados; a terceira apresentará o universo da pesquisa, uma escola vivida e pesquisada; e a última abordará o conselho de classe participativo que acontece na escola.

2.1 A Metodologia Adotada: a visão do outro como guia

O enfoque teórico-metodológico adotado neste trabalho se sustenta na tradição em pesquisa chamada de Microetnografia Escolar (ERICKSON, 1984, 1990; GARCEZ, 1997, 2006). Para fundamentar a análise dos dados, também foram utilizadas contribuições de tradições de pesquisa como a Análise da Conversa Etnometodológica e Sociolinguística Interacional, especialmente no que diz respeito ao conceito analítico de estrutura de participação, discutido no capítulo anterior. As abordagens teórico-metodológicas utilizadas se encontram no campo da pesquisa qualitativa ou interpretativa, já que tais abordagens se propõem a entender estruturas específicas que ocorrem em determinados cenários e eventos a partir do ponto de vista dos seus participantes.

A Microetnografia Escolar tem como preocupação central descrever e analisar como a interação é organizada social e culturalmente no cenário escolar (GARCEZ, 1997). Para tanto, se faz uso da geração de registros audiovisuais. Erickson (1990) chama atenção para as forças e limitações do método microetnográfico. Entre as vantagens estão: a capacidade de completude da análise, devido às oportunidades de se revisitar o instante gravado inúmeras vezes; o potencial que dados gravados oferecem em reduzir tipificações ou julgamentos analíticos feitos durante a observação, já que o pesquisador pode reavaliar posteriormente o quanto categorias tidas como certas em uma primeira observação podem ser relativizadas ou não; há também a possibilidade de o pesquisador encontrar fenômenos raros e sutis, imperceptíveis na observação participante. Acrescenta-se a esse último ponto, por exemplo, uma análise mais detida nos movimentos corporais dos participantes, que, por mais sutis que sejam, são cruciais para se entender a dinâmica da participação e da ratificação da participação.

Com relação às limitações do método, Erickson (1990) aponta para o fato de haver duas grandes limitações. A primeira diz respeito à interação indireta que o analista tem com os participantes e eventos gravados. Ao assistir dados gravados, não há oportunidade de se participar deles interacionalmente, e, inclusive, de se aprender com tal participação. A segunda limitação é que, para entender o que está acontecendo nas interações, normalmente o analista precisa ter acesso a informações do contexto em que os participantes estão envolvidos, que podem ou não estar presentes nas gravações. No entanto, Erickson (1990) lembra que os dois aspectos citados como limitantes podem ser superados quando o trabalho microetnográfico se dá conciliado com a observação participante, isto é, com o uso do método etnográfico aliado à geração de dados audiovisuais. Neste trabalho, tal opção foi adotada. A geração de dados audiovisuais foi realizada complementarmente com a observação participante, o que será explorado mais detalhadamente na próxima seção.

Ao se propor a descrever o que Erickson (2004) chama de relações ecológicas de ajustes e de adaptação mútua que se dão entre os participantes de uma interação face-a-face, a Microetnografia Escolar utiliza como ponto de partida a perspectiva êmica, ou o ponto de vista dos participantes. Para entender o que está acontecendo em uma determinada situação, é fundamental observar como os participantes se orientam para as ações que estão sendo realizadas. Neste trabalho, tem-se como objetivo descrever e analisar como professores e estudantes entendem e constroem a participação na fala-em-interação, a partir do ponto de vista desses atores sociais. Assim, a perspectiva êmica conduziu todo o trabalho: a entrada em campo, as primeiras conversas e negociações de entrada, a observação de eventos escolares e aulas, a geração de dados audiovisuais e a análise dos dados.

O trabalho de campo com orientação etnográfica tem como guia as perguntas que fundamentam a pesquisa. Segundo Erickson (1990), como um método de investigação, o trabalho de campo envolve a participação do pesquisador intensiva e de longa data no cenário escolhido como campo, o registro detalhado do que é observado em termos de notas de campo e coleção de diferentes materiais e documentos, assim como a subsequente sistematização dos dados. Trata-se de um diálogo constante entre indução e dedução, fazendo com que muitas vezes termos específicos da investigação sofram mudanças durante o trabalho de campo. É fundamental, porém, que não se perca de vista as perguntas guias da pesquisa, já que uma exposição muito longa a um cenário tão rico como o ambiente educacional pode gerar inúmeras possibilidades de pesquisa.

Fonseca (1999) ressalta que são necessários diversos elementos para caracterizar um trabalho como etnográfico. São eles: o estranhamento (de algum acontecimento no campo); a

esquemática (dos dados empíricos); a desconstrução (dos estereótipos preconcebidos); a comparação (com exemplos análogos tirados da literatura); e a sistematização do material em modelos alternativos. A pesquisadora argumenta que é preciso haver cuidados no uso do método etnográfico já que, de alguns anos para cá, diferentes áreas de estudo passaram a utilizá-lo, muitas vezes apenas para caracterizar eventos únicos sem a devida sistematização. A adoção da etnografia como método não deve ser feita apenas para tratar de situações específicas, que poderiam ser descritas pela expressão popular “cada caso é um caso”. Além disso, como a autora argumenta, é preciso estranhar, sistematizar e comparar acontecimentos e situações para fundamentar-se como etnográfico de fato.

Erickson (1990) enfatiza que o trabalho de campo é necessário quando se tem a necessidade de responder questões como: a) o que está acontecendo especificamente em termos de ação social em um determinado cenário? b) o que tais ações significam para os atores sociais envolvidos no momento em que elas são realizadas? c) como os acontecimentos são dispostos em termos de organização social e princípios culturalmente aprendidos no decorrer da vida cotidiana? d) como o que está acontecendo em um cenário como um todo se relaciona com outros níveis do sistema, dentro e fora do cenário observado? e) como os modos de vida cotidiana estão organizados quando comparados com outros modos de organização da vida social dentro de uma variedade de cenários? Segundo Erickson (1990), questões como essas normalmente necessitam de respostas de pesquisas por razões como: a invisibilidade da vida cotidiana, a necessidade de se ter documentação de detalhes concretos de práticas específicas, a importância de significados locais que os acontecimentos têm para as pessoas envolvidas neles, e a necessidade de se ter entendimentos comparados entre os diferentes cenários sociais, assim como de situações específicas e situadas.

O trabalho de campo e a geração de dados audiovisuais envolvem questões éticas, de respeito e comprometimento com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Para Erickson (1990), desde a entrada em campo e mesmo durante todo o decorrer da pesquisa é preciso sempre: I) informar os participantes da melhor forma possível dos objetivos da pesquisa, de como será realizada, assim como de todos os procedimentos de geração de dados e do tratamento posterior que estes receberão durante a análise e divulgação da pesquisa; e II) comprometer-se em proteger a face dos participantes, dando opção para que possam contar com o anonimato. Dessa forma, é possível evitar que eles sejam expostos a riscos desnecessários, especialmente participantes que possam ser considerados mais vulneráveis no cenário escolhido. Também se torna crucial estabelecer vínculos de confiança mútua para que se possa ter sempre em mente o ponto de vista dos participantes, assim como a contextualização imediata do que está

acontecendo ali. Além da responsabilidade ética com os pesquisados, os cuidados mencionados conferem à investigação a adequação científica necessária.

Para Erickson (1990), a melhor maneira de estabelecer vínculos com os participantes da pesquisa é envolvê-los diretamente, como colaboradores. Assim, também é possível evitar grandes desconfortos para os sujeitos pesquisados, como por exemplo, a sensação de estarem sendo avaliados pelo pesquisador. Embora não se possa negar que a avaliação é inerente a toda e qualquer teoria, é possível minimizar as conseqüências que isso pode causar aos sujeitos envolvidos, mantendo a postura ética de informá-los e envolvê-los na pesquisa como co-autores e não apenas como sujeitos passivos que estão sendo pesquisados, observados e analisados.

Dentro dessa perspectiva, é fundamental o uso de formulários de consentimento informado para a gravação, tanto com o objetivo de informar, como o de comprometer-se com as questões éticas de tratamento dos dados e preservação da face dos participantes. Os participantes devem consentir a respeito do que pode ser utilizado como dado, assim como o que pode ser divulgado. Na pesquisa realizada para este trabalho, formulários diferenciados para educadores e para estudantes foram utilizados, na tentativa de que o texto fosse adaptado ao possível entendimento e interesse dos diferentes segmentos envolvidos (ver ANEXOS II e III). Conforme será abordado no Capítulo 4, que trata das implicações metodológicas da pesquisa, nem sempre houve sucesso na compreensão do que se estava propondo com o formulário de consentimento na primeira leitura que era feita dele. Considera-se, porém, que o uso dos formulários deu credibilidade à pesquisa e comprometimento com os participantes nela envolvidos, sendo fundamental para ampliar também o entendimento da perspectiva destes sujeitos, inclusive do que eles consideravam ser uma pesquisa.

Durante a observação é necessário, como já foi enfatizado acima, ter-se em mente desde o início as perguntas que guiam a pesquisa. Elas são fundamentais para organizar e distinguir o que pode ser considerado relevante durante todo o tempo de observação. Elas estão sujeitas a mudança à medida que o trabalho é desenvolvido, pois é preciso prestar atenção ao que os dados estão mostrando. No entanto, é preciso ter cuidado para não perdê-las de vista, já que elas são fundamentais para guiar o pesquisador nas escolhas que ele deve fazer em relação ao que é estabelecido como objeto da pesquisa. Para Erickson (1990), no período de observação participante, o pesquisador deve procurar: a) identificar variações nos modos formais e informais de organização social (como relações identitárias e perspectivas significativas para os participantes); b) observar os eventos, como se organizam tipicamente ou atipicamente no cenário, e como eles atendem as características de organização social que

podem ser estabelecidas; e c) olhar para os eventos que ocorrem em diferentes níveis do sistema (na escola, na sala de aula, pátio, etc.).

Além de ter contato com o que acontece dentro e fora da escola, relacionando locais e participantes, como Fonseca (1999) já indicava, o pesquisador precisa fazer o exercício de estranhamento do familiar. Não se pode dar como prontas categorias já consideradas “naturais” para nós, como por exemplo, a de alunos participativos. Quando as ações dos participantes são analisadas, bem como as maneiras pelas quais eles se orientam e demonstram seus entendimentos do que está acontecendo em uma determinada situação, é possível observar como eles constroem e negociam as categorias na interação. Assim, é preciso olhar para o que os interagentes estão tratando como “ser participativo”, em vez estabelecer categorias a priori, estranhando o que pode ser familiar para o pesquisador.

O trabalho de campo realizado por meio da observação envolveu os seguintes tipos de dados: anotações de campo durante as observações, a redação das notas de campo, a coleta de materiais e documentos diversos obtidos no cenário da pesquisa, a realização de entrevistas formais e informais e registros audiovisuais. Após a geração dos dados, foi necessária a organização de todo esse material para que fosse sistematizado e considerado dado de pesquisa. As etapas de tratamento dos dados abarcaram assim a sistematização de todo o material para se saber que asserções analíticas podiam ser feitas, a partir das perguntas de pesquisa e do que os dados evidenciaram. A redação de notas de campo foi feita posteriormente à observação, algumas horas depois do período em campo, para se ter maior precisão aos detalhes. Após o exame das notas de campo, elas serviram como dados de pesquisa, citadas diretamente do diário de campo, como também em formas de vinhetas narrativas, que são maneiras que podem ser consideradas mais literárias e elaboradas de apresentar os eventos descritos nas notas.

Para o exame e a posterior análise do material audiovisual¹², Erickson (1992) sugere cinco etapas na análise das gravações audiovisuais: (I) rever o evento inteiro, em velocidade normal, sem parar em um ponto específico, tomando notas como se fosse o diário de campo; (II) identificar as partes mais importantes do evento, que devem ser observadas em um segundo visionamento dos dados; (III) identificar segmentos de interesse específico; (IV) transcrever detalhadamente o comportamento verbal e não-verbal dos participantes dos

¹² Cabe lembrar que, após a geração dos dados audiovisuais, as fitas providas das câmeras de vídeo e de gravadores portáteis podem ser digitalizadas para propiciar ao analista melhor qualidade e manejo do material gravado. Neste trabalho, as fitas foram digitalizadas e transformadas em discos de DVD, e só depois submetidas a sessões de visionamento. Agradeço à Paloma da Silva Melo que realizou a digitalização dos dados. Também agradeço a Letícia Ludwig Loder pela ajuda nas transcrições.

segmentos de interesse específico, focando nas ações dos indivíduos; e (V) comparar as instâncias de ocorrência no *corpus* gerado na pesquisa, para concluir que segmentos de interação são representativos do fenômeno pesquisado.

Assim, o *corpus* de análise é selecionado de acordo com as perguntas de pesquisa, que tem como base o fenômeno a ser observado, e com o que os dados mostram de relevante para os participantes. O *corpus* pode ser formado por segmentos de fala-em-interação transcritos, trechos de notas de campo citados diretamente ou em forma de vinhetas narrativas analíticas. Neste trabalho, todos esses formatos foram utilizados para demonstrar como os sujeitos envolvidos na pesquisa constroem conjuntamente diferentes maneiras de se participar, ou seja, estabelecem diferentes estruturas de participação, na sala de aula e no conselho de classe da escola cenário da pesquisa.

Os segmentos de fala-em-interação podem ser transcritos de diferentes maneiras. A opção feita neste trabalho é por transcrevê-los conforme as convenções de transcrição utilizadas em *Análise da Conversa Etnometodológica* (ver ANEXO I). Além disso, as transcrições foram complementadas com aspectos multimodais¹³, para dar conta de elementos não verbais que também se mostraram fundamentais para a análise e representativos da dinâmica da participação encontrada nos dados. A transcrição pode ser considerada uma parte constituinte da análise, já que as escolhas que o pesquisador faz ao transcrever, como quando acontece um novo turno de fala, por exemplo, podem ser consideradas também escolhas analíticas orientadas por objetivos analíticos, conforme aponta Garcez (2002).

Ainda com relação à contribuição da *Análise da Conversa Etnometodológica*, conforme apresentado no capítulo anterior, a noção de estrutura de participação de Goodwin (1990), também presente em Goodwin & Goodwin (2004), é de grande relevância para a análise dos dados. Tal visão de participação é importante por incorporar a organização seqüencial da fala, e mostrar como a organização social se configura em aspectos micro como, por exemplo, a tomada do turno de fala. Para agregar o aspecto seqüencial de organização da fala à análise da participação, é necessário utilizar uma transcrição da fala que dê conta de tais aspectos.

Loder (no prelo) afirma que qualquer modelo de transcrição utilizado está sempre a serviço dos propósitos teóricos, assim, não há como se obter uma transcrição neutra, ou “verdadeira”, já que ela está sempre fundamentada pelas escolhas teóricas, metodológicas e analíticas do transcritor. Assim, as convenções de transcrição advindas da *Análise da*

¹³ Agradeço a ajuda valiosa de Gabriela da Silva Bulla, com sua insuperável paciência e conhecimento nos programas de computador necessários para se extrair imagens dos arquivos de vídeo.

Conversa Etnometodológica podem ser consideradas adequadas para este trabalho por demonstrarem elementos constituintes da análise, como, por exemplo, as pausas entre turnos de fala que representam oportunidades em que os participantes podem tomar o turno.

Para analisar gestos e elementos não verbais da interação, transcrições multimodais foram utilizadas como complemento às transcrições de fala, apresentando segmentos de imagens dos participantes retirados das interações gravadas. Ainda sobre as imagens dos participantes, embora elas sejam mostradas nas transcrições, manteve-se a opção por fazer uso de pseudônimos para a preservação das identidades dos participantes e manutenção da confidencialidade dos dados. Dessa forma, a preservação da face dos participantes e a contextualização dos dados foram mantidas durante o tratamento dos dados e a análise.

Também é importante ressaltar que a transcrição da fala de sala de aula é algo extremamente trabalhoso, em função de ser um cenário com múltiplos participantes. Por isso, foram feitas escolhas no sentido de transcrever segmentos representativos de estruturas de participação dominantes. Contudo, isso não significou que, em vários momentos, os demais participantes, que não estavam tomando o turno de fala, estivessem em silêncio ou no mesmo foco de atenção. Procurou-se apontar esses aspectos antes de cada transcrição apresentada, assim como informar o leitor acerca de quem visivelmente participava em cada situação. É preciso, ainda, salientar que, muitas vezes, não foi possível identificar claramente quem estava falando e quem estava participando de outros focos de atenção devido à limitação do material de gravação. Quando possível, as transcrições foram complementadas com informações advindas da observação participante.

Idealmente, para se gravar a fala-em-interação de sala de aula e ter acesso a todos os múltiplos focos de atenção que acontecem nesse ambiente, seria preciso muitas câmeras e gravadores de voz. Mas não se quer propor aqui que, para se entender um determinado fenômeno, seja necessário transformar a sala de aula em um “*Big Brother*”. É preciso também pensar nas conseqüências do uso de câmeras em sala de aula. E talvez este seja um aspecto ainda não discutido em Microetnografia: a importância de se produzir imagens¹⁴ ou de se “filmар” os estudantes, especialmente quando esses fazem parte de grupos sociais menos privilegiados, que não estão acostumados com tais eventos, como é o caso desta pesquisa. Na geração de dados, foram utilizadas no máximo duas câmeras. Mesmo assim, o fato gerou uma série de perguntas dos estudantes em relação à presença das câmeras, tais como: se o que

¹⁴ Embora fuja do escopo teórico e metodológico apresentado nesta dissertação, a discussão provinda do trabalho de Foucault sobre *tecnologias do eu* está intimamente relacionada com essa questão. A idéia de Foucault de que imagens e narrativas sobre o si mesmo são formadoras da subjetividade de cada um também se encontra no trabalho de Jorge Larrosa (LARROSA, 1994) e pode ser útil para um entendimento mais aprofundado do tema.

estava sendo filmado iria passar na televisão, se era um documentário, um filme ou uma novela, e, especialmente, por que estávamos filmando a sala de aula deles. Para esses estudantes, as conseqüências de se “filmar” a vida deles em sala de aula e estudá-los foi algo surpreendente. A experiência concreta desse fato aconteceu quando foi propiciado um momento para que os estudantes pudessem assistir a um DVD com a gravação de uma aula da mesma turma filmada anos atrás. O ocorrido será detalhado no Capítulo 4, de implicações metodológicas. A reflexão que se quer fazer aqui diz respeito a como uma pesquisa pode transformar também o cenário em que ela é realizada, assim como os sujeitos envolvidos nela, quando câmeras são levadas para dentro da escola. Não se pode perder isso de vista enquanto pesquisador, nem acreditar que não se está envolvido diretamente com o que acontece diante da câmera. Por isso também, destaco a importância de que o trabalho de campo por meio da observação participante seja anterior à geração de dados audiovisuais, até mesmo para que se possa identificar que comportamentos e ações dos participantes acontecem devido à presença dos equipamentos de gravação.

Para encerrar, volto à centralidade da noção êmica. A premissa de analisar o mundo do outro tendo como guia o seu ponto de vista é uma questão que influencia todas as etapas de uma pesquisa que se propõe a utilizá-la. A visão êmica deve estar presente na entrada em campo, na observação participante, na redação de notas de campo, na negociação de consentimento para a geração de dados audiovisuais, na gravação de imagens e na escolha de como fazê-lo, na sistematização dos dados e, por fim, na análise que segue. Se o que se quer é entender o mundo do outro, analisar como determinados fenômenos acontecem em cenários específicos e como esses são entendidos pelos sujeitos que os vivem, todas as etapas de pesquisa devem levar em conta a visão dos sujeitos que ali estão e, inclusive, o entendimento que tais sujeitos têm de o que é fazer pesquisa.

Tendo discutido as questões de metodologia e o enfoque teórico-metodológico utilizado na pesquisa, apresento a seguir, dando continuidade à discussão metodológica, a seção que trata da geração de dados durante a pesquisa.

2.2 A Geração dos Dados

O primeiro contato com a escola pesquisada iniciou em 2001. A aproximação se deu em função do projeto “Reparo, correção e intersubjetividade na organização interacional e institucional da escola pública cidadã”, coordenado pelo professor Pedro Garcez, do Instituto

de Letras da UFRGS. O projeto buscava analisar as práticas de reparo conversacional em relação ao projeto político-pedagógico da escola, por meio de orientação microetnográfica. Iniciamos a negociação de entrada em janeiro de 2003. Em uma reunião com a direção da escola que foi pesquisada, o coordenador do grupo de pesquisa¹⁵ apresentou o projeto, que foi entregue para que os educadores pudessem analisá-lo e decidir quanto a nossa presença na escola. Em seguida, recebemos a resposta afirmativa e iniciamos o planejamento da observação de várias turmas.

O trabalho de campo na escola se deu de fevereiro a dezembro de 2003. Adotamos o turno da tarde como preferência para nossa observação. As turmas a que tínhamos acesso variavam do primeiro ano do primeiro ciclo ao terceiro ano do segundo ciclo, ou seja, na nomenclatura da escola por ciclo, de A10 até a B30, correspondentes a uma turma de pré-escola até quinta série, no ensino seriado. Realizamos inicialmente um mapeamento das turmas, nos dividindo, os três membros do grupo de pesquisa, para observar uma turma de cada ano. Assim, observamos sete turmas. Foram elas: A10, A20, A30, B10, B20, B30 e BP, turma de progressão do segundo ciclo. Nosso objetivo era escolher duas ou três turmas para iniciar a geração de dados audiovisuais. O principal critério para a escolha deu-se em função de o professor se sentir à vontade com a nossa presença e permitir a gravação. Além das aulas, realizamos observação de pátio, aulas de educação física, reuniões de professores e equipe diretiva e eventos da escola. Produzimos a redação de notas de campo para cada observação.

Além da observação participante, realizamos entrevistas formais e informais com professores, equipe diretiva da escola e alunos. Uma delas foi feita com duas orientadoras da escola e gravada em áudio. Tal entrevista nos possibilitou conhecer um pouco da história do lugar e dos educadores que ali se encontravam. Também colecionamos diferentes materiais e documentos obtidos na escola, muitos deles produzidos pelos educadores, como o relatório de sua pesquisa sócio-antropológica, textos e cartazes que tratavam do projeto político-pedagógico adotado pela escola, e relatos de autoria dos educadores. Também obtivemos exemplares do jornal da escola produzido pela professora Sílvia, com textos de autoria de estudantes, professores e funcionários.

A geração dos dados iniciou em agosto de 2003, quando três professoras que já estavam sendo observadas por nós consentiram a gravação. As turmas escolhidas foram: a

¹⁵ O grupo era formado pelo professor orientador, Pedro de Moraes Garcez, coordenador do projeto, e duas bolsistas de iniciação científica, a autora deste trabalho, com bolsa CNPq/UFRGS, e Luciana Etchebest da Conceição, bolsista do CNPq. A geração dos dados em 2003 foi realizada pelos três integrantes. Posteriormente, uniram-se ao projeto e trabalharam com a segmentação, transcrição e análise dos dados, Paola Guimaraens Salimen, bolsista de iniciação científica CNPq/UFRGS em 2004, e Paloma Silva de Melo, bolsista PIBIC UFRGS, em 2005 e 2006.

B10, com Livia¹⁶, a professora referência da turma, e Sílvia, professora de Espanhol; a B30, com a professora Sílvia, que nesta turma lecionava Português e Espanhol; e a BP, turma de progressão, com a professora Telma, que lecionava História. Realizamos ainda a gravação de uma reunião de supervisão com a professora Sílvia e duas representantes da equipe diretiva, a orientadora, Ivete, e a supervisora escolar, Graça. Nas três turmas, assim como na reunião de professores, utilizamos formulários de consentimento informado para professores e alunos autorizarem a gravação, que não foi realizada enquanto todos os participantes não devolveram o formulário. Anteriormente à filmagem, realizamos um momento de ambientação dos alunos com câmera em uma das turmas, o que foi fundamental para que os alunos fossem se acostumando com a presença dela.

Assim, foram gerados dados audiovisuais das três turmas e em uma reunião de professores. De interação de sala de aula, o total de registros audiovisuais de sala de aula foram doze horas/aulas, sendo que na B10 foram oito horas/aula, seis com Livia e duas com Sílvia, na B30, duas horas/aula com Sílvia, e na CP, duas horas/aula com Telma. Com a geração dos dados terminada em dezembro de 2003, foi iniciado o processo de segmentação, transcrição seletiva e análise seqüencial de segmentos de fala-em-interação em 2004. Tais segmentos formaram um *corpus* de ocorrências e um banco de dados do projeto. Vários trabalhos foram produzidos a partir desse *corpus* (SCHULZ e GARCEZ, 2003; CONCEIÇÃO e GARCEZ, 2004; SALIMEN e GARCEZ, 2004; SCHULZ, 2004; CONCEIÇÃO e GARCEZ, 2005; GARCEZ, 2006) e apontaram as relações entre as práticas de sala de aula, especialmente as práticas de reparo conversacional presentes na fala-em-interação, com o projeto político-pedagógico da escola.

A conclusão do projeto demonstrou inúmeras evidências de que a proposta pedagógica da escola que primava pela inclusão e participação de todos os alunos na aprendizagem se realizava na prática. Uma das questões que mais me chamou a atenção era a participação dos alunos em sala de aula. Em Schulz (2004), examinei como os estudantes tomavam o turno de fala e como a professora lidava com tal participação. Era evidente que naquelas salas de aula havia maneiras de se participar muito diferentes do que poderia ser considerado no ensino tradicional. Ainda que tivéssemos um banco de dados riquíssimo que apontasse nesse sentido, não tínhamos acompanhado de perto uma das grandes inovações da escola que é o conselho de classe participativo, do qual tratarei mais adiante neste capítulo. Diferentemente dos

¹⁶ Livia, Sílvia, Telma e Graça são pseudônimos adotados para garantir a confidencialidade dos dados.

conselhos de classe conhecidos e descritos na literatura¹⁷, nessa escola, os alunos dizem o que estão aprendendo e o que não estão, e as questões de aprendizagem são tratadas a partir da participação e da palavra do aluno.

Com o objetivo de descrever e analisar como se dava a participação do aluno nesta atividade específica, retornei¹⁸ à escola em 2005 e demos início ao projeto de pesquisa que hoje toma forma nesta dissertação. Em maio do mesmo ano, fiz minha primeira visita de negociação da nova entrada na escola. Apresentei o projeto para a diretora e para a supervisora do turno da tarde, Maristela, que ficou de repassar para os educadores minha proposta e verificar que professores e turmas estariam dispostos a serem observados e, posteriormente, gravados. Embora fizessem parte do projeto o acompanhamento e a observação da turma escolhida em sala de aula, a geração de dados audiovisuais seria apenas do conselho de classe participativo, pois já tínhamos um número considerável de horas de interação de sala de aula no banco de dados do projeto anterior. Comuniquei à supervisora que, se fosse possível, tinha preferência em acompanhar uma das mesmas turmas que já tinha sido observada e gravada em 2003, assim a análise poderia ser feita tendo em vista o material anterior da turma, com a contribuição dos dados etnográficos e audiovisuais já gerados sobre aqueles estudantes.

Maristela entrou em contato comigo por telefone uma semana depois, dizendo que mais uma vez eu poderia contar com a ajuda da professora Sílvia, que prontamente consentiu minha presença em suas aulas. A turma escolhida foi a B30, o que facilitou o trabalho, tendo em vista que, dos trinta alunos que em 2005 formavam a turma, vinte faziam parte da B10 em 2003. Também era a turma na qual tínhamos gravado mais horas anteriormente. Em 2005, a B30 contava então com trinta estudantes, quinze meninas e quinze meninos. As idades variavam entre onze e treze anos. Muitos nos reconheceram imediatamente e já nos primeiros dias de observação perguntavam quando iríamos trazer as câmeras para filmá-los.

A observação teve início em junho e o acompanhamento da turma se deu até dezembro do mesmo ano. Em termos de atividades em sala de aula, observei no trabalho de campo: a) aulas de Português e Espanhol, com a professora Sílvia, que lecionava tais matérias durante os quatro períodos da tarde de sexta-feira; b) atividades que os estudantes realizaram

¹⁷ Ver ROCHA (1982), SANTOS (2003), e MATTOS (2005), discutidos mais adiante na última seção deste capítulo.

¹⁸ Conteí com a ajuda de Paloma Silva de Melo e Luciana Etchebest da Conceição em vários momentos, como a preparação dos equipamentos, o acompanhamento durante as filmagens, o transporte de câmeras e tripés em ônibus lotados, e no trabalho penoso da digitalização dos dados. O trabalho de campo, porém, desde a negociação da entrada até as observações de sala de aula, foi realizado apenas por mim, diferentemente do projeto de 2003.

no Laboratório de Informática, com a presença do monitor de informática; e c) aulas de Educação Física, com o professor Jorge. Antes da gravação do conselho de classe, o total de horas de observação foi cerca de dezesseis horas/aula. Além disso, o trabalho de campo envolveu observação de: d) eventos acontecidos no pátio da escola e arredores, como os jogos de futebol e vôlei nos intervalos; e) o trabalho de monitoria feito nos recreios, em que alunos mais velhos do turno da manhã organizavam brincadeiras com os alunos mais novos do turno da tarde; e f) reuniões de professores. Também fizeram parte do trabalho de campo a realização de entrevistas formais e informais com professores, estudantes, funcionários e equipe diretiva, a coleta de materiais escritos e a redação de notas de campo.

Para a geração dos dados audiovisuais, dois formulários de consentimento informado foram utilizados, um modelo para professores e outro para estudantes (ver ANEXOS IV e V), em que a autorização do uso das imagens e do material gravado para a pesquisa era solicitada de forma diferenciada para educadores e estudantes. Mesmo assim, muitas crianças não devolveram o formulário em um primeiro momento por não terem conseguido entender, segundo elas, o que dizia o documento e o que seria feito com tais imagens. Em entrevista informal, a orientadora da escola, Ivete, afirmou que a escola enfrentava o mesmo problema com relação aos pareceres descritivos que os pais ou responsáveis recebiam como avaliação dos seus familiares estudantes da escola. Eles insistiam em perguntar ao professor, mesmo depois de receberem o documento, nas palavras de Ivete, “como está o meu filho realmente?”. Quando faltava apenas uma semana para a gravação do conselho, Ivete e Sílvia entraram na turma comigo para explicar o que era o formulário de consentimento e qual era a sua utilidade. Muitos estudantes que não tinham entregado até então, trouxeram o documento no dia da primeira gravação. Apenas uma aluna da turma não consentiu a gravação, afirmando que sua mãe não queria que ela fosse filmada. As suas aparições nas fitas gravadas foram desconsideradas e sua imagem apagada dos registros. Esse ponto será discutido mais adiante, no capítulo 4, quando serão tratadas as implicações pedagógicas e metodológicas da participação do pesquisador no cenário da pesquisa. Nessa mesma seção, será analisado como professores e alunos entendiam a presença de pesquisadores na escola, assim como qual o sentido que eles atribuíam ao que era pesquisa.

Voltando à geração de dados, as atividades do Conselho de Classe que foram registradas em áudio e vídeo aconteceram em agosto e setembro de 2005. Foram três momentos distintos que aconteceram em dias diferentes: o pré-conselho, em que a orientadora trabalhou com a turma as questões a serem discutidas no conselho durante dois períodos; o conselho de classe propriamente dito, em que se reuniram a turma e todos os professores

envolvidos com ela, assim como com a equipe diretiva, durante dois períodos também; e, por fim, a “devolução” do conselho: momento em que Ivete passou na sala, durante a aula de Sílvia, e relatou para a turma o que foi discutido posteriormente apenas com os professores. No total foram quatro horas e trinta minutos de registros audiovisuais.

A geração de dados audiovisuais foi encerrada com a realização de entrevistas com estudantes. A entrevista tinha como objetivo conhecer melhor os alunos, tendo acesso a informações como onde moravam, desde quando estudavam na escola e como era a relação deles com a escola. A participação foi aberta para quem quisesse ser entrevistado. Dez alunos se ofereceram para participar. Foi esclarecido que as entrevistas estavam sendo feitas com a finalidade de conhecê-los melhor, já que eles faziam parte da pesquisa que estava sendo realizada na turma. As perguntas feitas foram: 1) qual o nome completo e a idade; 2) onde morava; 3) desde quando ou que idade estudava na escola; 4) o que mais gostava de fazer na escola e o que não gostava; 5) se tinha alguma história de algum acontecimento que lhe marcou, ou não, que gostaria de contar. As entrevistas levaram cerca de trinta minutos no total.

Apresentando brevemente as respostas dos estudantes para melhor contextualização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os dez entrevistados tinham entre onze e doze anos. Com exceção de dois que necessitavam pegar ônibus para chegar à escola, todos os demais moravam na comunidade, bem perto dali. Somente três dos dez, estudavam há poucos anos (entre dois e três) na escola. Os outros sete estudavam ali desde a pré-escola. Em relação ao que gostavam mais na escola, obtive respostas muito semelhantes às que Garcia (2005) encontrou: atividades relacionadas com movimento, comunicação e lazer. Sete alunos citaram o pátio da escola, tanto a cancha como a pracinha, em primeiro lugar. Em segundo, ficou a informática, e os alunos fizeram referência tanto ao laboratório de informática quanto às atividades realizadas nesse espaço. Essa resposta foi dada por cinco alunos. Em terceiro, as aulas de Educação Física e os jogos, tanto de vôlei como de futebol, citados por quatro alunos. Sobre o que não gostavam na escola, as brigas e as implicâncias no pátio e em sala de aula apareceram nas respostas de quatro alunos. Os outros responderam que não havia de que eles não gostassem. Quanto a contar histórias que lhes tinham marcado de fatos que aconteceram na escola, cinco alunos narraram episódios que consideraram importantes. Quatro alunos, todos meninos, contaram fatos e histórias relacionados ao futebol. A única menina narrou um evento acontecido em sala de aula.

As informações obtidas nas entrevistas foram importantes para conhecer melhor os estudantes da turma escolhida, assim como para se ter um panorama das dinâmicas dos grupos

que eles mantinham. Também foram essenciais para o entendimento da relação que tais alunos tinham com a escola, como, por exemplo, sobre quais eram as atividades preferidas por eles e que espaços eram mais valorizados. No capítulo três, serão apresentados detalhes relevantes em relação à turma para a análise das estruturas de participação, conforme as informações se mostram necessárias para se explicar o ponto de vista dos participantes.

Em 2006, continuei acompanhando o trabalho da escola em relação aos conselhos de classe. Realizei entrevistas com a equipe diretiva, acompanhei reuniões e fiz observação participante dos alunos em atividades de pátio e em sala de aula. Minha observação mais detida, no entanto, foi a do conselho de classe, em função das modificações pelas quais a atividade estava passando. Ivete, em entrevista informal, contou-me que todo o grupo de educadores estava discutindo mais uma vez o tema da avaliação e do conselho de classe. Tive então a oportunidade de acompanhar o pré-conselho e o conselho de classe da B30 de 2006, em que algumas modificações já tinham sido implementadas. Tais transformações no formato do conselho serão discutidas na última seção deste capítulo, que trata exclusivamente do conselho de classe.

Assim, os dados gerados que serão utilizados na análise das estruturas de participação provêm do trabalho no projeto de pesquisa em 2003, focando na turma B10, na geração de dados que foi feita em 2005, acompanhando aulas e o conselho de classe da turma B30, e na observação feita em 2006 de um dos conselhos de classe da B30 daquele ano. A geração de dados pode ser resumida no seguinte quadro:

Quadro 1: Dados gerados

Ano da geração	Turma	Atividades observadas	Horas observadas	Atividades gravadas	Horas gravadas
2003	B10	Aulas com professora Livia, aulas de Educação Física e Artes, eventos no pátio e pré-conselho	10	03 aulas com a professora Livia e 01 aula com a professora Sílvia	08
2005	B30	Aulas com a professora Sílvia, aulas de Educação Física, trabalhos no Laboratório de Informática e eventos no pátio	20	Pré-conselho, conselho de classe, devolução do conselho e entrevistas.	05
2006	B30	Pré-Conselho e Conselho de Classe. Atividades no pátio.	05	_____	—

Os dados gerados foram segmentados para a posterior análise, em que são utilizados elementos etnográficos e microetnográficos. Assim, serão apresentados como dados citações de notas de campo e de entrevistas, vinhetas narrativas e citações de textos produzidos pelos educadores, como também segmentos de fala-em-interação transcritos, com a complementação de transcrições multimedias.

Cabe ainda citar que o contato do grupo de pesquisa com a escola não encerrou com este projeto. Em 2006, o grupo retornou à escola com os seguintes projetos de pesquisa: “Co-construção justificada de controle social e projeto político-pedagógico em uma escola pública cidadã”, de Paloma Silva Melo, projeto que resultou na monografia de conclusão do curso de Letras (MELO, 2006); “A Construção Conjunta de Conhecimento em uma Escola Cidadã”, de Luciana Etchebest da Conceição, projeto de dissertação de mestrado, que será defendida em 2008; e ainda, “Interação e identidade: a construção de masculinidades na escola”, de Alexandre do Nascimento Almeida, projeto de tese de doutorado.

Após ter relatado a geração dos dados utilizados nesta pesquisa, apresento detalhes acerca do universo em que a pesquisa foi realizada na próxima seção. Trata-se de uma escola municipal de Porto Alegre, cujo grupo de educadores se comprometeu em conhecer o mundo do outro a partir do trabalho de pesquisa. Eles realizaram uma pesquisa sócio-antropológica para conhecer quem era o aluno que estudava na escola e como era a comunidade que a cercava já na década de noventa. Trata-se de uma escola vivida e pesquisada, conforme se intitula seu relatório de pesquisa, que foi capaz de construir conjuntamente com a comunidade uma proposta pedagógica que prima pela inclusão social.

2.3 O Cenário da pesquisa: a escola e sua história na comunidade

A Escola Municipal escolhida como cenário da pesquisa tem uma história pedagógica muito especial. A palavra “caminhada” aparece recorrentemente na fala de professores, supervisores e orientadores escolares que lá trabalham para fazer referência ao processo de construção do projeto político-pedagógico que foi elaborado nessa história. O engajamento com a comunidade e o desejo de fazer uma escola para todos já fizeram com que tal instituição fosse alvo de inúmeros trabalhos e projetos de pesquisa (MOOJEN ET AL, 1997; MOLL, 2000; TITTON, 2003).

Conforme Titton (2006), a escola é considerada de pequeno porte e recebe anualmente cerca de trezentos alunos, distribuídos em turmas de I, II e III ciclos, nos turnos da manhã e

tarde. O grupo de professores tem cerca de trinta educadores. A escola foi criada em 1965, como Escola Estadual, em um morro da zona sul de Porto Alegre. Em 1985, a construção de um condomínio de luxo fez com que a Escola Estadual “descesse” o morro, ou seja, a escola oficial foi transferida para um prédio novo. Segundo Tilton (2003), aconteceu, então, um processo de luta pela escola, que foi resultado de ações voluntárias e lutas coletivas de toda a comunidade. Assim, os moradores conseguiram reabrir a escola como um anexo da Escola Estadual em 1986. No ano seguinte, por pressão da comunidade, houve a municipalização da escola. No mesmo período, também houve a criação da Associação dos moradores e Clube de Mães, entidades que contribuíram para que o vínculo escola-comunidade se fortalecesse ainda mais. Tilton (2006) ainda aponta que o fato da escola ser resultado da luta da comunidade fez com que o engajamento fosse um traço identitário forte dos sujeitos envolvidos com a escola.

Nos anos noventa, os educadores adotam uma série de medidas para eliminar a evasão e a repetência, como grupos de estudo e de trabalhos na sistematização de uma proposta pedagógica. Conforme apontam Tilton e Moojen (2006), a preocupação central da escola passou a ser a inclusão social e a eliminação da evasão escolar, o que já aparecia em iniciativas que até então tinham sido organizadas por alguns professores de maneira isolada. Em 1991, tais iniciativas passaram a ser discutidas por todo o grupo, com o apoio da equipe diretiva, organizando-se em uma proposta pedagógica que abarcasse tanto as questões de aprendizagem como as de inclusão. Em 1993, foram feitas mudanças nas práticas avaliativas para dar os primeiros passos no que dizia respeito à nova proposta. Foi constatada pelo grupo a necessidade de se conhecer melhor a comunidade, isto é, quem era o aluno da escola, para que as adaptações das práticas pedagógicas fossem mais eficientes. Ainda no mesmo ano, foram realizadas entrevistas com algumas famílias, ficando evidente para os educadores a percepção da diferença de concepção em relação a temas como a violência, e como tal diferença se refletia na relação com a escola. Começou, então, a incursão do grupo de educadores para conhecer a comunidade em que trabalhavam. Em 1994, o grupo amplia a relação com a comunidade, oferecendo oficinas e cursos que serviriam de base para o planejamento do trabalho pedagógico do ano. A oficina cuja a temática foi o tempo, o espaço e o imaginário da comunidade local foi de grande impacto para os educadores, com fortes repercussões na visão que eles tinham do universo em que estavam inseridos.

Como Tilton e Moojen (2006) narram, em abril de 1994, o grupo procurou o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Assessoria em Educação Popular da UFRGS e iniciou em parceria o seu projeto de pesquisa. A pesquisa sócio-antropológica tinha como objetivo: “a busca de um melhor conhecimento das condições de vida dos alunos” (p. 23). Os temas pesquisados foram:

família, violência, sexualidade/gravidez na adolescência e relações escola-comunidade. A pesquisa aconteceu em duas etapas. Na primeira, que ocorreu de março a agosto de 1994, o grupo decidiu como seria feita a pesquisa, sistematizou e organizou a sua realização. Optou-se, por exemplo, por uma pesquisa participante. A partir dessa organização, o grupo iniciou então a pesquisa com visitas a quinze famílias, em que eles realizaram entrevistas, observaram eventos, e tomaram notas de campo. Na segunda etapa da pesquisa, a partir de setembro de 1994, houve a organização do material gerado.

Em 1994, durante a realização da pesquisa, o grupo dá início à sistematização e à escrita dos princípios pedagógicos que se tornaram o grande lema da escola. Tais princípios se encontram até hoje presentes na fala dos professores, alunos, supervisores, assim como nos diversos murais da escola. São eles:

- 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.

Em 1995, o grupo trabalhou ainda com os dados gerados e organizou o material de pesquisa, com discussões e debates conjuntos. A pesquisa ficou pronta em 1996 e deu origem ao relatório “Uma Escola Viva e Pesquisada” (MOOJEN ET AL, 1997). Para Tilton e Moojen (2006), as principais conclusões da pesquisa foram: 1) O fato de propiciar o conhecimento sobre a vida do aluno, seu ambiente familiar e reflexo disso nas atitudes e comportamento dos alunos na escola; 2) a mudança na postura do corpo docente; e 3) o desenvolvimento de uma postura de olhar para fora dos muros da escola e reformular a visão sobre o que se chama de “classes populares” (p. 26). Acrescenta-se a isso as mudanças no cotidiano da escola, nas práticas cotidianas que envolveram todo o grupo, gerando uma postura de questionamento constante em relação às questões de aprendizagem e de inclusão.

A partir da pesquisa, o currículo da escola foi reformulado tendo as reflexões resultantes da pesquisa como base. Uma nova pesquisa - com foco na fala do aluno - foi realizada em 1999 e em 2000, quando o ensino passou a se organizar por projetos¹⁹.

¹⁹ Dados do material “Linha de Tempo da História Pedagógica da Gilberto Jorge”, produzido pela escola em 2005, que se encontra nos murais da escola (no ANEXO VI, apresento um quadro que apresenta as informações do material em outro formato, já que este não foi possível de ser anexado na versão eletrônica do trabalho).

Além da implementação da organização do ensino por ciclos, em 1998, projeto gerenciado pela Secretaria Municipal da Educação (doravante SMED) para todas as escolas cidadãs da rede municipal em 1996, outra marca importante da administração petista foi a implementação do orçamento participativo na comunidade, cujos encontros aconteciam na escola, o que acabou por reconfigurar o espaço da mesma no bairro. Mesmo assim, a escola sempre manteve uma relação de independência em relação à Secretaria, procurando reforçar uma postura de autoria e autonomia frente às propostas da Administração Popular (SCHLATTER e GARCEZ, 2002).

Outra característica que marca a história da escola é o investimento na formação dos professores. Há reuniões semanais e noites de formação mensais, sobre os mais diversos temas. Tal postura não parece ser imposta pela administração da escola ou pela SMED, mas característico do grupo que se engajou, o que Titton (2003) chama de *militância pedagógica e política* do grupo, que construiu uma identidade coletiva por meio dessa militância.

Uma grande conquista da comunidade no OP foi a construção do prédio novo da escola em 2005, o que era reivindicado há anos. A escola, que antes era organizada em vários blocos e pequenos prédios de madeira, conta agora com um grande prédio de material em que fica a maior parte das salas de aula, além dos laboratórios de ciências e de informática e as salas administrativas como a Secretaria, os gabinetes da equipe diretiva e a sala dos professores. A mudança estrutural foi grande e apareceu até no imaginário das crianças. A supervisora do turno da tarde contou-nos, em entrevista informal que os alunos não paravam de desenhar escadas nos trabalhos que eles fizeram nos primeiros meses após a inauguração do prédio novo.

Foram lançadas quatro coletâneas (1995, 1997, 2000 e 2006) produzidas pelos educadores, chamadas de “Relatos de Experiências – um espaço de autoria”. Tais produções são publicações da experiência pedagógica dos professores e tratam de diferentes temas relativos à prática pedagógica. Fica evidente em cada texto o engajamento dos professores enquanto autores e sujeitos produtores de uma nova forma de se pensar educação e comprometer-se no fazer cotidiano da proposta político-pedagógica. Em 2006, o grupo lançou um livro contando a sua história (PERSCH ET AL, 2006). Os artigos dizem respeito às experiências do grupo e à história da escola. São narrados projetos de autoria e protagonismo como, por exemplo, o dos contadores de história e o da monitoria que acontece no recreio, em que alunos mais velhos organizam atividades e brincadeiras com os mais novos. Tais projetos foram responsáveis pela reconfiguração dos espaços da escola. O livro também conta como a

relação com a comunidade foi sendo transformada e ampliada pela escola, por meio das atividades de pesquisa e dos espaços de formação e estudo constata-se do grupo de educadores.

Em Persch et al (2006) também é notável o quanto as questões que moveram o grupo de educadores sempre tiveram como base reflexão e prática, envolvimento e ação, ou seja, um mergulho no mundo do outro e uma forma de colocar-se no mundo do outro para dialogar de fato. O título escolhido para o livro da escola – *Uma Escola para Todos e uma Escola para Cada Um* – já demonstra o quanto a inclusão pode ser pensada sem que se perca de vista a singularidade de cada um. Como já fica claro na introdução do livro, para os educadores dessa escola, inclusão significa aprendizagem para todos, tanto na teoria como na prática. Quando observada na prática, as ações de inclusão de todos são justamente complementadas considerando-se a singularidade de cada um; trata-se de ações específicas de acordo com a história de cada aluno. Conforme será evidenciado no capítulo 3, as práticas de fala-em-interação presentes nessa escola apontam nessa mesma direção, ou seja, elas estão sedimentadas pelo mesmo objetivo de incluir todos e cada um.

Conforme se vê já na introdução do livro (PERSCH ET AL, 2006), embora o tema da inclusão esteja presente em discussões educacionais no cenário mundial em termos de políticas públicas, a escola já vinha discutindo o tema muito antes e fazendo com que fosse encarado na prática. A elaboração da proposta educacional da escola que primava por garantir a aprendizagem para todos é anterior a todo esse movimento de discussão e implementação de políticas de inclusão social na legislação, como no Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo. Isso fica evidente em Monteiro e Pacheco (2006), quando discutem como o princípio pedagógico da escola “todos os alunos podem aprender” pode ser expandido de um princípio filosófico a um conjunto de práticas que levam à construção de uma escola inclusiva de fato. As autoras asseguram que o trabalho de inclusão na prática pode ser difícil e penoso. Ele envolve vários fatores, como a vontade política, o trabalho com princípios filosóficos e pedagógicos claros, o trabalho em equipe, assim como a reflexão constante dos educadores de seu poder e responsabilidade. As autoras afirmam ainda que, embora inclusão seja um termo geralmente associado a discussões relacionadas a pessoas portadoras de necessidades especiais, nessa escola ele pode ser definido como algo que vai além, descolando-se das noções de normalidade e homogeneidade, na construção práticas de processos de reflexão e prática de ações inclusivas.

Em Monteiro e Pacheco (2006) também fica claro que a preocupação do grupo de educadores com a inclusão e aprendizagem para todos vai desde o seu caráter mais macro, como a inserção da escola no cenário maior de políticas públicas e projetos que visam à

construção de cidadania, como os implementados em Porto Alegre desde 1989, ao mais micro, como as ações locais dos educadores que têm como objetivo a inclusão na prática. E para que tais ações sejam impulsionadas, o trabalho da equipe diretiva²⁰ é fundamental para dar a viabilidade local desse projeto, agenciando a permanência dos princípios políticos e pedagógicos da escola. As autoras destacam que outras estratégias e ações locais são necessárias para se garantir a permanência e a aprendizagem de todos na escola, como o esforço para se conhecer o aluno e proporcionar condições adequadas para o seu atendimento e acolhimento pelo grupo de educadores. Tais ações exigem o trabalho conjunto de todo o grupo. Um exemplo citado pelas autoras de um conjunto de ações bem sucedidas do grupo no que diz respeito ao acolhimento é a relação que a escola mantém com crianças albergadas na FASE (Fundação de Atendimento Sócio-Educativo), que, segundo as autoras, reivindicam o direito de estudar nessa escola devido ao vínculo que os educadores criaram com vários alunos procedentes da instituição. Outros exemplos citados são os projetos que estimulam o protagonismo infanto-juvenil, como a *Monitoria do Recreio* e os *Contadores de História*, que também modificaram a relação de alunos acolhidos com a escola e com o espaço escolar.

Quando tratam da aprendizagem, em especial do princípio pedagógico *todos podem aprender*, Monteiro e Pacheco (2006) reafirmam o quanto se trata de um desafio, pois é preciso que o foco seja colocado no sujeito aprendente, levando-se em conta sua unidade e, ao mesmo tempo, diversidade. Para tanto, é preciso formação permanente e trabalho coletivo dos sujeitos ensinantes, com espaços e momentos de estudo. Além disso, é preciso haver comprometimento do grupo com o projeto, para que as ações coletivas não percam de vista suas dimensões teóricas e práticas.

A história da escola é muito importante para a construção da memória coletiva do grupo de educadores, no sentido de se fazer permanecer nas ações práticas a postura pesquisadora, questionadora e inquietante que sempre acompanhou a *caminhada* do grupo. Para Titton (2006), as ações coletivas concretizadas pelo grupo desde 1991 desencadearam mudanças nas posturas dos educadores, que passaram a olhar para os alunos e enxergá-los como sujeitos de direitos, sujeitos participantes. Como aponta a autora, o projeto político-pedagógico da escola acabou se tornando um jeito de ser da escola, um jeito de ser professor, de ser aluno, de ser educador. Os princípios pedagógicos se tornaram compromissos e foram traduzidos em concepções e práticas, que moldaram esses “jeitos de ser”. O engajamento dos educadores da escola é visível no cotidiano escolar. A história de luta pela inclusão e a

²⁰ Conforme Monteiro e Pacheco (2006), a equipe diretiva é composta pela Direção, Serviço de Orientação Educacional (SOE) e o Serviço de Supervisão Educacional (SSE).

manutenção do projeto da escola meio dos princípios pedagógicos não aparecem apenas nos discursos e nos murais, mas nas ações cotidianas dos sujeitos envolvidos.

Como se vê nos escritos dos educadores a respeito da história da escola e do fazer cotidiano em que eles estão envolvidos, o eixo teoria/prática é uma constante. É possível se fazer uma relação do que é narrado pelos educadores com o que vimos e observamos na prática escolar. Fica evidente, também, que o conceito de participação que está presente nessa escola abrange o ser parte e fazer parte de algo, ou seja, participar de fato. A participação é algo pensado e concretizado por esses educadores desde as ações mais micro até as mais macro sociais e educacionais. Assim se vê na pesquisa realizada pelo grupo para conhecer a história do lugar e dos sujeitos que ali vivem, das famílias e dos alunos que fazem parte da escola. A possibilidade de encontro com o mundo do outro se deu tanto em teoria como na prática e transformou-se em políticas, planejamento e construção de um projeto político-pedagógico. O entendimento do mundo do aluno foi fundamental para guiar tal projeto, assim como as práticas de ensino e aprendizagem. A memória presente da “caminhada” do grupo e os espaços de reflexão e estudo constante fizeram com que tal postura de respeito à individualidade e a busca por inclusão permanecesse em cada ação cotidiana dos educadores.

Inseridos então, neste contexto de engajamento e de construção conjunto de proposta pedagógica, é possível entender melhor como surgiu o Conselho de Classe Participativo, já que tal projeto foi fruto do projeto político-pedagógico da escola, como se vê na próxima seção.

2.4 O Conselho de Classe Participativo e o Projeto Político-Pedagógico da Escola

Um dos grandes projetos que fizeram da escola pesquisada ser conhecida por suas políticas de inclusão foi a reconfiguração do conselho de classe. O Conselho de Classe Participativo construído pelos educadores dessa escola pode ser entendido como um marco da implementação do projeto político-pedagógico, assim como um dispositivo instaurador da participação do aluno como base no seu processo de aprendizagem.

Os conselhos de classe permanecem em sua maioria como um espaço majoritariamente de professores, em que se discute e avalia o aluno (DALBEN, 1995). Além disso, encontramos na literatura vários exemplos de conselhos que, além de não contarem com uma participação ativa dos sujeitos envolvidos, podem ser considerados espaços meramente burocráticos, ou ainda, de afirmação do fracasso escolar. Santos (2003) descreve

um conselho de classe que ele chama de antipedagógico, em que as ações dos educadores configurariam um exemplo de negação total da participação, de um grande obstáculo para a possibilidade de se ter uma escola democrática. Mattos (2005) trata de um conselho de classe em que há uma *orquestração* das falas dos educadores que ratificam e constroem o fracasso escolar. Rocha (1982) também apresenta o uso das atividades do conselho de classe como oportunidades de se burocratizar a avaliação do aluno. Na escola escolhida para esta pesquisa definitivamente não são esses os papéis do conselho. Ele é mais um dispositivo da proposta pedagógica de inclusão escolar, sintetizada no eixo que afirma que *todos podem aprender*. A modificação da estrutura do conselho de classe aconteceu justamente para abraçar esse aspecto da proposta: dar voz ao aluno e construir um espaço com a participação de todos para se ter a aprendizagem de todos.

Nos *Relatos de Experiência* anteriormente citados, destacam-se os textos que contam a história dos Conselhos de Classe²¹ e narram a mudança de um conselho mais burocrático para o Conselho de Classe Participativo. O principal argumento dessa transformação pode ser encontrado nesses textos: a preocupação da escola com a inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem, ou seja, o princípio pedagógico *todos os alunos podem aprender*. A mudança no que diz respeito ao formato do conselho de classe fez com que ele se tornasse um espaço de participação de todos nesse evento primordialmente avaliativo. Assim, o Conselho de Classe Participativo tem como base a implementação do projeto político-pedagógico da escola e da participação do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Para Reis, Tilton e Boese (1996) a *ressignificação* do conselho de classe foi resultado do movimento de mudanças em relação às práticas pedagógicas iniciado pela escola com a construção do projeto político-pedagógico no início da década de noventa. Se até então o conselho era um espaço meramente formal de verificação de sucessos e fracasso dos alunos, com a proposta pedagógica, ele passou a focar a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos. Para as autoras, as questões centrais e norteadoras do conselho passaram a ser: Como o nosso aluno aprende? Quando não aprende, por que isso acontece? Que outras questões estão ligadas à aprendizagem? O aluno está participando do seu ato de aprender? Qual a contribuição das intervenções do professor nas aprendizagens do aluno?

²¹ *História dos conselhos de classe na Gilberto Jorge*, de Ana Elisabeth Krieger Lopes Reis e Maria Olga Amadeo Boese, da Primeira Coletânea, e *Os Conselhos de Classe Participativos: relato de uma prática coletiva em permanente construção*, de Ana Elisabeth Krieger Lopes Reis, Maria Beatriz Tilton e Maria Olga Amadeo Boese, da Segunda Coletânea de Relatos.

A partir de 1991, o tema da participação começou a ser discutido entre equipe diretiva, orientação, supervisão e professores e, em 1992, decidiu-se pela participação efetiva do aluno no conselho. Primeiramente, a discussão foi feita a partir de questionários que tratavam do que estava bom (ou não) na sala de aula, no colégio e no grupo. Representantes de cada turma participaram então dos conselhos discutindo tais questões. Em 1993, todas as turmas participaram do conselho com seus representantes, mas em um espaço específico, com a orientação escolar, discutindo questões para serem tratadas no conselho e redigindo um material escrito que respondia as perguntas: O que está bom na escola? O que está ruim na escola? O que estamos conseguindo aprender? O que está difícil de aprender? O que vamos fazer para “saber” o que não sabemos? Exceções foram feitas às turmas de primeiras séries, em que os pais dos alunos foram convidados a trazerem questões, pelo fato de eles ainda não saberem ler e escrever. Em 1994, todos os pais foram convidados a participar do terceiro conselho de classe e trabalharam em grupos com as questões que tratavam do que estava bom na escola e o que estava ruim.

Em 1996, o conselho de classe foi se configurando com a forma que se encontra hoje. Os educadores discutiram o tema da participação, definindo qual a concepção da noção que adotariam. Segundo Reis, Tilton e Boese (1996), a participação foi definida como o *fazer parte de algo* e implementada como possibilidade de se ter a palavra, ser ouvido e respeitado como membro do grupo escolar. Assim, depois de muita reflexão, os educadores propuseram mudanças tanto no tipo de representação que havia no conselho quanto na dinâmica: todos os alunos da escola podiam participar do conselho. Tal participação foi então organizada da seguinte forma: em um primeiro momento, a orientadora escolar trabalha com a turma, preparando um material específico para ser apresentado e discutido no conselho, que pode ser escrito ou registrado com a utilização de outras formas de expressão, como música, por exemplo. Esse momento de trabalho passou a ser chamado de pré-conselho. As questões fundamentais tratadas aqui são diretamente ligadas à aprendizagem. São elas: O que estamos aprendendo? O que está difícil? O que podemos fazer para “saber” o que não estamos conseguindo aprender? Em um segundo momento, o conselho de classe propriamente dito, turma, professores, orientadora, supervisora e equipe diretiva participam do conselho, tratando do que os alunos trazem para a discussão. Após o conselho, os professores trabalham nas avaliações dos alunos, e, mais tarde, a orientadora escolar se reúne novamente com a turma para discutir a “devolução” do conselho, ou seja, as consequências do que foi discutido nas avaliações dos alunos.

A proposta de reformulação do conselho de classe tinha como objetivo maior a participação efetiva dos alunos para lidar com a aprendizagem e, dessa forma, investigar o que eles estavam aprendendo e como. A partir disso, era possível, então, se propor modificações que garantissem a aprendizagem. Assim, o formato participativo do conselho de classe acontecia apenas nos dois primeiros conselhos do ano para que justamente esse aspecto de diagnóstico pudesse ser aproveitado para o planejamento do tempo restante de ano letivo. O último conselho do ano era destinado apenas para professores, supervisão, orientação e equipe diretiva, que tratavam da avaliação final dos alunos.

Quando chegamos na escola em 2003, encontramos o conselho de classe participativo nessa configuração. Fizemos observação de um pré-conselho e de conselhos propriamente ditos. O que mais nos chamou a atenção foi o fato de o aluno dizer o que estava aprendendo e o que não estava, o que estava difícil, e ainda, como estava aprendendo. Além disso, havia o trabalho com os “recados” para os professores, em que a orientadora construía conjuntamente com a turma um texto para cada professor, de autoria da turma, dizendo o que estava legal e o que não estava legal na sua aula. Conseguimos relacionar plenamente o formato do conselho e as questões propostas para trabalho com os alunos ao projeto político-pedagógico da escola, que se evidenciava assim na prática pedagógica que ali era realizada.

Em 2005, na realização da pesquisa para este trabalho, o que me chamou a atenção particularmente foi a participação do aluno como eixo do seu processo de aprendizagem e o gerenciamento dessa participação pela orientação escolar, professores, supervisão e direção. Como foi apontado na seção sobre a geração dos dados, para este projeto, acompanhei uma turma de terceiro ano do segundo ciclo durante 2005, e gerei dados audiovisuais de um dos conselhos de classe do ano. No pré-conselho, que aconteceu em agosto, a orientadora trabalhou com a turma os chamados “recados” para os professores, com a elaboração de um texto conjunto. Depois, os estudantes trabalharam em grupo e, por meio de cartazes que eles produziram, responderam as seguintes questões relacionadas à aprendizagem: O que estão aprendendo? O que está difícil em cada disciplina?

No conselho de classe, com a presença de todos os professores da turma, além da equipe de supervisão, orientação e direção, os alunos realizaram a leitura do material relativo aos recados e os cartazes dos grupos. Logo depois, a palavra foi passada aos professores para que eles pudessem discutir as questões trazidas pelos alunos. Depois do debate, que foi gerenciado pela orientadora escolar, os estudantes foram convidados a se retirar para os professores e equipe trabalharem nas avaliações. Alguns dias depois, antes da entrega das

avaliações para os pais, a orientadora organizou mais um momento com a turma, em que fez a “devolução” do foi discutido no conselho e as conseqüências da discussão nas avaliações.

Em 2006 acompanhei um conselho de classe de uma turma de terceiro ano de segundo ciclo, uma nova B30 durante o mês de junho. Foi um ano de mudanças no conselho. De fato, como aparece na história da escola, o espírito questionador do grupo fez com que o tema da avaliação fosse discutido novamente pelos educadores. Com isso, o conselho sofreu algumas modificações, especialmente no que diz respeito à produção dos pareceres descritivos e de como se organizaria as avaliações dos alunos, assim como o retorno ou a devolução disso para os pais e os próprios alunos. Foi acrescido ao conselho de classe propriamente dito, um momento em que cada aluno falaria diretamente com cada professor da turma e discutiria particularmente com ele os seus trabalhos e seus indicativos de aprendizagem. O professor fica à disposição do aluno, que recebe a sugestão de conversar com cada um sobre seu processo de aprendizagem. Um dos questionamentos feitos aos alunos por Ivete, durante o pré-conselho, que foi discutido também no conselho, foi como eles achavam que eram avaliados e o que, para eles, poderiam ser critérios de avaliação. Em inúmeros momentos, Ivete relatou o quanto o grupo estava tomado de incertezas quanto à proposição de diversas modificações no formato das avaliações e do conselho de classe. Em entrevista informal, ela ressaltou que, embora ainda não soubessem, naquela altura do ano, como ficaria oficialmente o “novo” conselho, a discussão estava sendo muito produtiva e necessária. Nas palavras dela, *“falar sobre mudanças é estar vivo”*. É evidente que o grupo não estava conformado com o que já tinham construído, questionando, ampliando e rediscutindo, sem se deixar cair na acomodação das certezas quanto ao funcionamento cotidiano de sua proposta pedagógica.

Neste capítulo, o que chamei de ver o mundo tendo como guia os olhos do outro foi apresentado como um aspecto crucial tanto da metodologia adotada nesta pesquisa como no universo em que ela foi realizada. Acredito que nos dois âmbitos, a busca de uma visãoêmica serve como guia. A seguir, apresentarei o capítulo de análise dos dados em que abordo como se dá a construção da participação na fala-em-interação de sala de aula e no conselho de classe dessa escola, que sedimentou a participação como algo fundamental no processo de aprendizagem.

3. TODOS PODEM APRENDER, TODOS PODEM PARTICIPAR: A CONSTRUÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA

“A Educação é um encontro. E ele só acontece se as duas partes estiverem abertas para que aconteça, e, assim, participarem de fato da construção do que é feito nesse encontro”.

Cristiano Pörtner

Neste capítulo, apresento a análise dos dados representativos das estruturas de participação presentes nas interações observadas e registradas no cenário da pesquisa, subdividindo-a em duas seções: a organização da participação na fala-em-interação de sala de aula e participação e aprendizagem no Conselho de Classe Participativo. Serão apresentados segmentos de fala-em-interação, trechos de notas de campo e de entrevistas e vinhetas narrativas para mostrar como a participação é construída e ensinada como um dos pilares do projeto político-pedagógico da escola em que *todos podem aprender*.

De maneira a ajustar as lentes para a análise da participação, o ponto de partida aqui será um olhar mais microscópico para se poder, no final, ampliar para uma visão macroscópica da participação. Assim, o que se quer demonstrar primeiramente é como a participação acontece na fala-em-interação de sala de aula, para depois relacionar as ações locais dos participantes que se dão por meio da tomada da palavra e da obtenção do piso conversacional com o aspecto global do cenário em que tais participantes estão envolvidos.

A primeira seção tem como objetivo demonstrar que práticas conversacionais estão relacionadas com a construção de participação efetiva na fala-em-interação de sala de aula. São focos da análise a tomada de turno de fala e a obtenção do piso pelos alunos, o gerenciamento da participação feito pela professora, como se caracterizam as intervenções que ela faz, o tipo de perguntas que usa para conduzir a construção de conhecimento e de participação e para organizar os focos de atenção dos alunos. Para analisar, assim, as questões apontadas acima são utilizados dois segmentos de fala-em-interação transcritos, como objetivo de analisar os aspectos mais micro em termos de participação, que se dão por meio

do uso da linguagem na fala-em-interação de sala de aula e envolvem as práticas conversacionais.

A seção é dividida em três subseções. A primeira traça um panorama geral das aulas analisadas, enfocando as atividades propostas e as suas execuções pelos participantes. Procuo mostrar que as estruturas de participação utilizadas por professores e alunos também dependem da atividade em que os participantes estão envolvidos, da organização geral da aula e da proposta de trabalho. Assim, é possível observar que o gerenciamento local da participação também varia de acordo com as diferentes atividades propostas e realizadas pelos participantes.

A segunda subseção aborda a relação entre as estruturas de participação encontradas na fala-em-interação desta sala de aula em contraste com o que se chamou de fala de sala de aula tradicional. O tipo de participação que acontece aqui por meio do uso da linguagem pode ser considerado bastante diferente, por exemplo, daquele que se observa em encontros encadeados por uso de seqüências IRA, conforme já discutido no Capítulo 1. O gerenciamento da fala do aluno e o tipo de pergunta que a professora usa demonstram um propósito claro de construção conjunta de conhecimento. Mesmo sendo por meio de práticas realizadas de maneira mais custosa, que exigem a manutenção de um foco de atenção conjunta e do constante gerenciamento dos turnos de fala, tais práticas fazem com que o aluno seja protagonista de seu processo de aprendizagem, como será evidenciado no primeiro segmento transcrito de fala-em-interação, que chamei de “Reciclonário”.

A terceira subseção aborda ainda a diferença entre as estruturas de participação encontradas na escola pesquisada e o que pode ser considerado tradicional em relação à sala de aula em termos de correção. Isso aparece tanto quando a professora corrige a fala de um aluno, pela maneira como ela o faz, quanto em um momento em que uma aluna, Laura, corrige a fala da professora, Lívia, como será demonstrado no segundo segmento, que chamei de “Sacas”. Laura considerou que a professora tinha escrito a palavra errada no quadro. Lívia lida com a correção, dizendo que tinha escrito de maneira correta, sim, embora não soubesse a razão pela qual a palavra deveria ser escrita e falada daquele jeito. Fica evidente que a maneira com que a professora lida com a correção é muito diferente do que poderia ser esperado em termos do que tradicionalmente foi instituído como papel do professor. Ainda no mesmo segmento, um outro aluno aproveita a discussão para topicalizar a questão das perguntas feitas em prova, tratando assim do fato da professora não saber a resposta de uma questão específica sobre a palavra que gerou a dúvida inicial.

Participação e uso da linguagem no Conselho de Classe Participativo é o título da segunda seção, que tem como objetivo analisar como a participação de alunos e professores é construída nesse evento específico. São utilizados na análise dados gerados no trabalho de campo realizado em 2005 e 2006, que tomam corpo em citações de notas de campo, observações em forma de vinhetas narrativas e segmentos transcritos de fala-em-interação. A partir da análise destes dados, procuro demonstrar como a participação de todos é construída e relacionada com inclusão social e aprendizagem.

A segunda seção é dividida em três subseções. A primeira tem como objetivo apresentar as turmas acompanhadas em 2005 e 2006, especialmente a B30 de 2005, que era em boa parte formada por alunos que já tinham sido acompanhados na B10 em 2003. Também se discute a configuração do conselho de classe encontrada em 2005 e algumas mudanças que essa atividade sofreu em 2006. A segunda subseção trata do pré-conselho e da organização da fala do aluno. A análise de segmentos transcritos de fala-em-interação mostra como a orientadora escolar dá voz ao aluno por meio de uma série de práticas, que envolvem fundamentalmente a construção da participação para exercício de protagonismo em relação ao processo de aprendizagem de cada um. Também são abordadas questões como a construção de autoria e de espaços de participação para todos, assim como o gerenciamento e a orquestração das opiniões dos estudantes que a orientadora faz, permitindo com que eles possam fazer escolhas e tomar decisões acerca de como e quando participar. A terceira subseção analisa o conselho de classe propriamente dito e a relação entre participação e aprendizagem. São utilizadas citações de notas de campo e vinhetas narrativas para demonstrar como os sujeitos envolvidos nesse evento tratam a vinculação entre participação e aprendizagem, mostrando que participar é aprender, assim como aprender é participar, e ainda, que se aprende a participar.

3.1 A Organização da Participação na Fala-em-Interação de Sala de Aula

Para analisar as estruturas de participação mediante as quais professores e alunos organizam a fala-em-interação de sala de aula, faço uso dos dados gerados pelo projeto “Reparo, correção e intersubjetividade na organização interacional e institucional da escola pública cidadã” em 2003. Como já foi apontando no capítulo 2, fiz a escolha de utilizar os registros da turma de primeiro ano do segundo ciclo, B10, por ser a turma da qual tínhamos mais horas gravadas. Foram geradas oito horas/aula de registros audiovisuais, sendo que seis

foram de aulas com a professora referência da turma, Lívia, e duas com a professora Sílvia, que lecionava Espanhol para a turma. As aulas foram gravadas em agosto, setembro e dezembro de 2003. Nessa época, a temática desenvolvida no segundo ciclo era o “Lixo”. Além de Lívia e Sílvia, a turma tinha aulas com as professoras de Educação Física e de Artes.

A B10 era formada por vinte e quatro estudantes, onze meninos e treze meninas. As idades variavam entre nove e dez anos. Apresento no quadro abaixo o grupo de alunos que formavam a turma naquele ano. A disposição no quadro foi feita por ordem alfabética, e não pela forma como se organizavam sala de aula, já que tais formatos variavam muito de aula para aula.

Quadro 2: Estudantes da turma B10 em 2003

Adriana	Eduardo	Larissa	Paloma
Breno	Gisele	Laura*	Paula
Christian*	Isabel (Isabelzinha)	Leandro	Paulo*
Daniel	Isabela	Mariana	Renata
Daniele	João	Michael	Téo
Diego*	Júlia	Noêmia	Wilson

* Alunos que não estavam mais na turma em 2005.

A seguir, faço um panorama geral das aulas que serviram de base para a análise, para discutir como os formatos de participação em aula também se modificam, dependendo da atividade proposta e realizada em aula. Além disso, a configuração espacial dos participantes também é apontada como um aspecto relevante para a organização da participação e dos jeitos de se participar.

3.1.1 Uma visão geral das aulas: diferentes atividades, diferentes maneiras de participar

Conforme aponte na discussão teórica, o estudo da fala-em-interação de sala de aula tem que partir de um ponto de vista heurístico para entender as ações dos participantes de uma dada interação (CAZDEN, 2001). O professor organiza o encontro social que se dá em sala de aula e não apenas os turnos de fala dos alunos. Em cada atividade que ele propõe, novos direitos à participação e à fala podem ser constituídos e modificados (CAZDEN, 2001;

PHILIPS, 2001; JONES & THORNBORROW, 2004). Não se pode perder de vista o manejo local feito pelos participantes nas formas de organizar sua participação. Assim, as estruturas de participação, o acesso e a obtenção dos turnos de fala e do piso conversacional não podem ser vistos como estruturas determinadas ou estanques; eles são co-construídos nas interações, conforme mostraremos nos segmentos de fala transcritos mais adiante, e estão contextualizados em atividades maiores com as quais os participantes estão envolvidos.

Na análise mais detida dos registros audiovisuais, procurei observar primeiramente como foi o andamento das aulas em relação às atividades propostas e, assim, como as maneiras com que as professoras e os alunos participavam por meio do uso da linguagem da aula se modificavam ou não. As quatro aulas gravadas e acompanhadas que serviram de base para a análise foram organizadas nos mais diferentes formatos, tanto em relação à disposição dos participantes como no que diz respeito às tarefas propostas e seus encaminhamentos. Faço agora um breve panorama da organização das aulas em função das atividades propostas.

A primeira aula gravada da qual analisei as estruturas de participação foi também a primeira que filmamos na escola para o projeto de pesquisa do qual fui bolsista de iniciação científica. Ela aconteceu em agosto de 2003. Nessa aula, a turma trabalhou em grupos organizados aleatoriamente por Lívia. Os alunos realizaram tarefas que envolviam um texto sobre reciclagem de lixo. A professora colocou no quadro questões que cada grupo tinha que responder. Durante o trabalho de grupo, ela circulava entre os grupos ajudando na execução da tarefa. Os alunos conversavam muito entre eles e participavam de diversos pisos conversacionais, muitos participavam de vários ao mesmo tempo. Os únicos momentos de pisos conversacionais mais restritos foram momentos de instrução das atividades, que tiveram estruturas de participação mais rígidas, com a professora gerenciando as falas dos alunos e fazendo com que todos ficassem no mesmo foco de atenção. O primeiro, aconteceu logo no início da aula, quando Lívia explicou o trabalho proposto para o dia e como ele deveria ser feito. O segundo momento, mais instrucional, se desenvolveu a partir de uma dúvida de um dos grupos. Lívia decidiu explicar uma questão específica do texto, que envolvia o uso de um outro texto do livro trabalhado como ferramenta para o entendimento do texto principal. Esse segundo momento será apresentado na próxima seção, no segmento de fala-em-interação transcrito para a análise das estruturas de participação que chamei de “Reciclonário”.

Na segunda aula, que aconteceu também em agosto de 2003, os participantes estavam envolvidos com a realização de uma prova de Matemática. Lívia ficou quase o tempo todo em sua mesa, enquanto os alunos faziam a prova. A turma estava disposta em um semicírculo e, em muitos momentos, os alunos conversavam entre eles. Em outros, os estudantes tomaram a

palavra para fazer perguntas a Lívia, incluindo algumas sobre a resolução de questões da prova. Essa aula teve estruturas de participação mais rígidas e um piso conversacional bem mais restrito do que as outras, o que está relacionado diretamente com a atividade em que os participantes estavam envolvidos. Lívia pediu silêncio inúmeras vezes e chamou a atenção dos alunos sobre conversas paralelas e sobre a postura dos mesmos na sala, justificando que estavam em prova. Mesmo assim, os alunos se auto-selecionaram para os turnos de fala e se engajaram em diferentes pisos conversacionais de tal forma que não ficava evidente que se tratava de um momento de avaliação formal, como poderia ser imaginado em uma sala de aula considerada mais tradicional. Houve um momento, inclusive, em que a partir da pergunta de um aluno, Lívia construiu conjuntamente com a turma a resposta de uma das questões da prova. A partir das perguntas que ela fez, Lívia foi alinhando toda a turma em um mesmo foco de atenção e conduzindo os estudantes a partir de novas perguntas que ela fazia para que eles mesmos pudessem chegar à resposta correta.

A terceira aula, que aconteceu em setembro de 2003, foi dividida em dois momentos. Na primeira parte, metade da turma ficou na sala de aula em que sempre tinham aula, enquanto a outra metade foi para uma outra sala, realizar o pré-conselho de classe com a orientadora escolar. O grupo que ficou tinha como tarefa terminar trabalhos pendentes, ou, para os que estavam em dia com os trabalhos, resolver problemas de matemática que Lívia colocou no quadro. Depois de uma hora, os grupos trocaram de lugar: quem estava no pré-conselho voltou e começou a trabalhar nas tarefas, enquanto os que tinham ficado na primeira metade da aula na sala foram então para a atividade com a orientadora. Essa terceira aula, em termos de tomada da palavra pelos alunos é muito rica. Os alunos conversaram o tempo todo, tanto entre eles como com Lívia. Os tópicos variaram muito, abrangendo desde questões trabalhadas em aula, dúvidas sobre atividades passadas, até conversas sobre aniversários e festas na escola e em casa. O segundo segmento de fala-em-interação de sala de aula transcrito que apresentarei foi selecionado dessa aula e trata de um momento em que uma aluna corrige Lívia.

A quarta aula analisada em termos de estruturas de participação foi uma aula de Espanhol com a professora Sílvia, que aconteceu em dezembro de 2003. A análise mais específica dessa aula pode ser encontrada em Schulz (2004), trabalho em que enfoquei a tomada do turno de fala pelo aluno como uma característica do que pode ser chamada de participação efetiva em sala de aula, condizente com o projeto inclusivo da escola pesquisada. Nesta aula, os participantes têm uma conversa inicial sobre as atividades que eles fizeram no dia anterior, uma apresentação que os alunos fizeram em função do aniversário da escola, em

que os tópicos propostos são trazidos pelos alunos e ratificados como algo importante a ser tratado por Sílvia. Depois desse momento de fala e discussão sobre a apresentação, em que Sílvia gerencia a participação dos alunos para que todos possam falar e ser ouvidos, as atividades desenvolvidas pelos alunos são realizadas em grupos a partir de textos e livros em Espanhol. No fim da aula, houve ainda uma apresentação oral de trabalhos realizados pelos alunos na semana anterior, em que cada grupo apresentava um cartaz do material que tinha organizado sobre direitos humanos.

Analisando as aulas em termos então das atividades propostas e realizadas em aula, assim como a configuração espacial dos participantes geradas por elas, pode-se dizer que elas são bem variadas, já que a proposição e a execução das tarefas para cada aula também variam. É possível perceber, na observação das aulas, que tais atividades diferenciadas geram diferentes tipos de participação e interlocução, diferentes tipos de intervenções de professores e alunos, isto é, ações como a auto-seleção dos alunos para os turnos de fala e a proposição dos tópicos tanto por professor como por alunos. Tais ações podem mostrar o quanto tal sala de aula é diferente ou contrastante com o que se chamou de sala de aula tradicional (BATISTA, 1997; TRILLA, 2006; GARCEZ, 2006). Pode-se dizer aqui que há participação efetiva do aluno em sala de aula como protagonista do seu processo de aprendizagem e tal participação fica evidente na organização geral das aulas, na proposição e execução de atividades e nas diversas maneiras com que os participantes se engajam no que estão fazendo.

As atividades propostas pelo professor possibilitam diferentes alinhamentos e modos de interagir. Nas aulas analisadas, os momentos de piso conversacional mais restrito e de estruturas de participação mais rígidas aconteceram em momentos de instrução da atividade da aula. No restante, o acesso ao piso conversacional poderia ser considerado mais “solto” ou colaborativo. Diferentes atividades geram diferentes possibilidades de participar e obter o direito à fala, mas tais direitos não são determinados pelas atividades. Como Erickson (1982) aponta, a fala-em-interação de sala de aula está entre uma fala altamente ritualizada e altamente espontânea. Sempre há espaço para a improvisação. Por mais restritas que sejam as atividades propostas para uma aula, há sempre a possibilidade de subverter a ordem e de utilizar os dispositivos da organização da fala-em-interação para modificar as “estruturas”.

De um modo geral, então, pode-se afirmar que as maneiras de se participar em aula nessa turma são realizações práticas do projeto político-pedagógico da escola, já que é possível se ver a participação efetiva como protagonismo na organização geral das aulas e das atividades ali realizadas. Mas como isso se dá em termos das práticas conversacionais? No Capítulo 1, quando se discutiu a fala-em-interação de sala de aula, foi dito que o

gerenciamento das formas de participação em sala de aula é feito tradicionalmente pelo professor, também pelo fato de ser ele o responsável pela organização geral da aula. A participação na fala-em-interação também pode ser vista a partir da tomada do turno de fala e da obtenção do piso conversacional, assim como em elementos não-verbais que se dão no uso da linguagem. Além disso, pode-se caracterizar a fala que ocorre em sala de aula como uma fala plural, devido à presença de diferentes eventos que ali ocorrem. Tradicionalmente, porém, se caracterizou a fala de sala de aula com a presença ou não de seqüências conversacionais IRA como uma organização recorrente de se reproduzir conhecimento, assim como de se disciplinar e gerenciar a voz do aluno.

Para demonstrar, então, como as estruturas de participação encontradas na fala-em-interação de sala de aula da turma escolhida se dão no plano das práticas conversacionais e como elas estão intrinsecamente relacionadas com a proposta inclusiva da escola, utilizo dois segmentos transcritos de fala-em-interação. O primeiro, chamei de “Reciclônário” e, o segundo, de “Sacas”, palavras-chaves dos dois momentos interacionais. Os excertos serão analisados separadamente nas subseções a seguir.

3.1.2 “Reciclônário”: construção conjunta e gerenciamento da participação

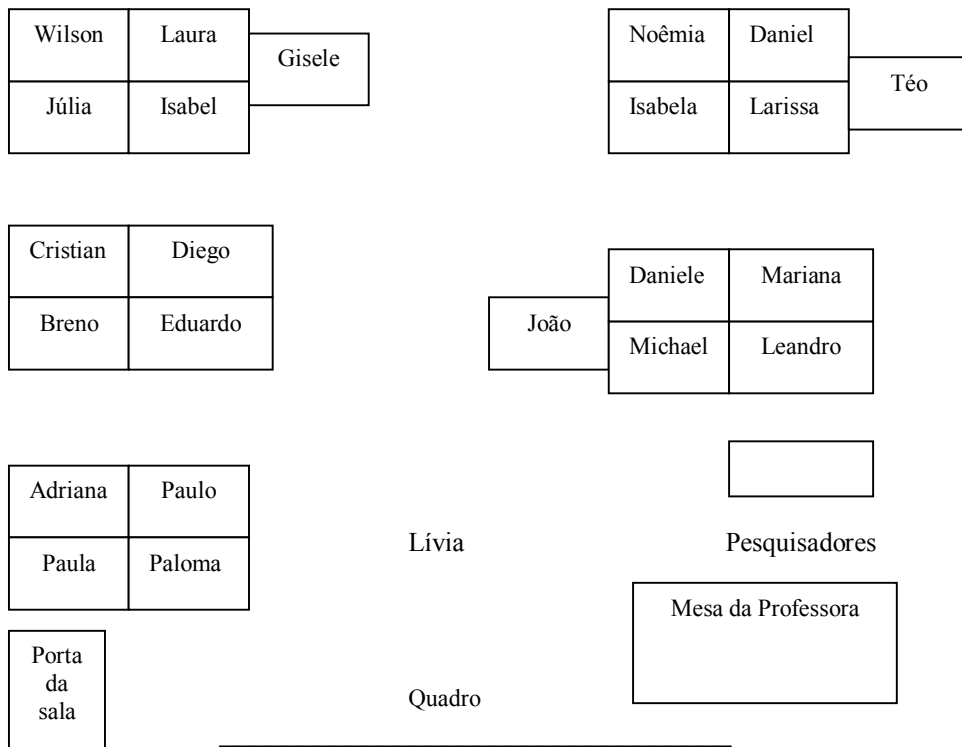
No primeiro excerto que será analisado, Lívia constrói conjuntamente com a turma a resposta de uma questão, tendo um trabalho adicional e custoso. Tais ações são muito diferentes do poderia ser esperado se ela utilizasse uma seqüência IRA, com resolução rápida e tradicional e possível correção de respostas erradas e premiação de certas. Nessa ocasião, vê-se claramente que o propósito do que está sendo feito ali é a construção conjunta de conhecimento, que é realizada a partir da participação dos alunos como autores e protagonistas, com a organização das falas dos alunos e o gerenciamento da atenção conjunta realizadas por Lívia.

Antes de apresentar o segmento transcrito, apresento o momento em que ele acontece, assim como o andamento da aula. Como já foi dito, na primeira aula, os alunos trabalharam em grupos com um material da Prefeitura Municipal sobre reciclagem de lixo. Logo no início da aula, eles estavam sentados em um semicírculo, e Lívia fez a separação dos alunos em grupos para a atividade com os livros. A separação dos grupos se deu através da numeração dos alunos de um a cinco. Depois todos que receberam o número um se uniram e formaram um grupo, os que receberam o número dois formaram outro e assim por diante. Os grupos

ficaram com aproximadamente quatro alunos, alguns com mais, outros com menos, espalhados pela sala.

Após esse período de organização dos grupos, Livia pediu silêncio para a explicação da atividade do dia. Nesse momento, ela se dirigiu a toda a turma, fazendo com que todos compartilhassem do mesmo foco de atenção. Ela estabeleceu um piso conversacional mais “restrito”, com uma estrutura de participação em que ela se dirigia a todo o grupo, solicitando explicitamente que falassem um de cada vez (“se todos falarem ao mesmo tempo, eu não entendo nada”, disse ela). A instrução da tarefa era que cada grupo receberia questões específicas sobre o material da Prefeitura para serem respondidas pelos integrantes. Livia copiou as questões no quadro, explicitando quais eram para cada grupo. A configuração dos grupos na sala era a seguinte:

Figura 1: configuração dos grupos em sala de aula na primeira aula



Após a instrução da atividade do dia e das tarefas de cada grupo feita por Livia, os alunos passaram a trabalhar nos grupos. Livia transitou pela sala, observando o trabalho e foi chamada várias vezes pelos alunos, que disputavam sua atenção. Os alunos circulavam na sala e conversavam entre os grupos também, tomando o turno de fala e se engajando em vários pisos conversacionais. Eles se sentiam à vontade para chamar a professora e tirar dúvidas

assim como para conversarem entre si nos grupos. Quase meia hora depois do início da atividade, um dos alunos do grupo no fundo da sala à direita chamou Lívia em função de uma dúvida. Lívia considerou importante para todos na execução da tarefa e pediu a atenção dos demais para a questão. Ela parou ao lado de Breno e, então, chamou a atenção da turma novamente, alinhando os alunos no mesmo foco de atenção, como vemos no segmento a seguir.

Segmento I: “Reciclonário” (Fita 01 – 13/08/2003 – 00:27:11)

01 Lívia: ã:: me diz uma coisa
 02 (0,5)
 03 Lívia: se tem palavras aí que eu não consigo não
 04 consigo não consigo saber o que que
 05 sign[ifical]
 06 Breno: [vamo]s lá no últ[imo].
 07 Lívia: [sh]:::
 08 (1,2) ((Lívia olha de um lado a outro da sala))
 09 Lívia: o quê que tem lá no último,
 10 (0,6)
 11 ((pega o livro de Breno e mostra para todos))
 12 Lívia: tem duas out- duas coisas (.) tem um grupo que
 13 já descobriu que lá no último tem o quê:,
 14 (1,3) ((olha de um lado a outro da sala))
 15 ?: u::
 16 (0,3)
 17 ?: tem um [°lugar para° (° °)]
 18 ?: [cois]a de médico.
 19 (.)
 20 Lívia: co(h)isa de [m(h)edico ((risos))
 21 Breno: [ã há hã hã hã [hh].
 22 Lívia: [o quê que é isso que tem
 23 aqui no último então vocês que descobriram digam
 24 diga[m],
 25 Diego: [é]:: não sei o quê.
 26 (0,4)
 27 Júlia: é lixã:o que apossa no hh[hhh] ((risos))
 28 Lívia: [tá] ninguém sabe
 29 o que que é isso que tem lá no último,
 30 ?: nã::[:o]
 31 ?: [l]i[xã]:o
 32 Breno: [t]ão falando como ↑é
 33 Daniele: r[eci]cloná:rio
 34 Wilson: [sor↑a]
 35 Wilson: sora
 36 (0,7)
 37 Daniele: [[Ah:: no último negócio]
 38 Wilson: [[no último é uma é uma é uma é] uma
 39 é uma uma uma ca:sa tentando derrubar
 40 [o lixo] onde perdeu o=
 41 Daniele: [reciclo↑ná:rio]
 42 Wilson: =[(° °)]
 43 Lívia: =[como é que é], ((olhando para Daniele))
 44 (.)

45 Lívia: só: um pouquinho olha a Daniele disse re,
46 ?: <cicloná:rio>
47 Lívia: o que que é isso reci[clonário],
48 Wilson: [recicla]n[do]
49 Daniele: [<é] uma coisa
50 que a gente faz para reciclar o lixo>.
51 Lívia: é:: será: e quando a gente não sabe o quê que
52 significa uma palavra, Teo senta- depois.
53 Téó: ()
54 Lívia: Téó
55 ?: [[()]
56 ?: [[()]
57 ?: [[()]
58 Laura: [[() olha no dicioná:r[io]
59 Lívia: [AH]::: e quando
60 essa palavra tem a ver com reciclagem onde
61 é que eu procuro,
62 (0,3)
63 Diego: no:: dicioná:rio,
64 Lívia: no::,
65 Laura: ↑material.
66 (1,3)
67 ?: dicio[nário
68 Paula: [no dicionário sora.
69 Lívia: no::,
70 ?: dicioná[rio]
71 Lívia: [no] dicionário.
72 (0,7)
73 Diego: dicionário.
74 (.)
75 Lívia: e o que seria um reciclonário- AI TEM MUITA=
76 CONVERSA e aí é bra:bo. ((olha para Paula))
77 (3,0)
78 Lívia: u- reciclonário e dicionário não tem nenhuma
79 semelhança uma palavra com a ou[tra],
80 Daniele: [te]m
81 Breno: te::::[:m]
82 Lívia: [qua]l é a semelhança entre es[sas °palavras°],
83 Breno: [não] s[e:]i
84 Daniele: [re]
85 ci clo
86 Lívia: então como é que tu diz [que tem], ((para Breno))
87 Breno: [p]orque tá escrito aqui
88 ((ele bate na mesa continuamente))
89 Breno: é que nem- quase que
90 (1,4)
91 Daniel: >o que tá escrito nesse livro tá escrito atrás
92 também.<
93 (1,2)
94 Lívia: a:::::
95 (1,1)
96 Diego: é claro né.
97 Lívia: a:::: não me diga ((para Daniel))
98 (0,3)
99 Lívia: lá
100 (0,4)
101 Lívia: tudo o que está escrito aqui está escrito aí tem
102 certeza, ((para Daniel))
103 (1,6)
104 ?: não sora.
105 Lívia: °ah°

106 (1,9)
 107 Lívia: hein gente,
 108 (2,5)
 109 ((Lívia olha de um lado a outro da sala))
 110 Daniele: sor↑a:
 111 (4,3)
 112 João: sobre o lixo orgânico [(° °)]
 113 Daniele: [o so↑ra] ()
 114 (0,3)
 115 Lívia: por acaso um desse ó- psiu- é sério isso e
 116 importante já que vocês não conseguiram ver.
 117 (0,9)
 118 Breno: reciclinage[m]
 119 Laura: [o] >que que é isso<,
 120 (1,0)
 121 Lívia: Laura,
 122 (0,8)
 123 Lívia: [[quer prestar atenção
 124 Daniele: [[Ah:: (° °)
 125 ?: [[()
 126 (.)
 127 Lívia: quem sabe tu lê o que ta escrito a[qui]
 128 ((olhando para Daniele))
 129 Breno: [clon]e
 130 siliclone.
 131 (0,5)
 132 Lívia: lê o que tá escrito reciclon[ário] ((para Daniele))
 133 Daniele: [re]ciclônário é
 134 [um °pequeno°]
 135 ?: [[()
 136 ?: [[()
 137 Lívia: óh pa- ↑só um pouquinho Daniele sh::
 138 (0,4)
 139 Lívia: a Daniele está lendo e eu não tô conseguindo
 140 ouvir. ((olhando de um lado a outro da turma))
 141 (2,4)
 142 Lívia: quem sabe tu acompanha a leitura para saber
 143 o que é [isso] ((leva o livro para Breno))
 144 Breno: [obrigad]o professora
 145 Lívia: Breno não precisa gritar [desse jeito]
 146 Breno: [sora mas eu] já li
 147 isso aí sora
 148 (0,8)
 149 Lívia: então presta atenção que ela vai ler pra ↑ti
 150 (0,6)
 151 Breno: mas não [precisa]
 152 Lívia: [di]z Daniele.
 153 (0,5)
 154 Daniele: reciclonário é um pequeno dicionário que reúne
 155 palavras relacionadas a um re- <re sú duos>
 156 gerados pela população.
 157 (0,9)
 158 Lívia: quê que é então um reciclonár[io],
 159 Diego: [um] dicioná:rio.
 160 Lívia: é u:m,
 161 ?: dicioná[rio]
 162 ?: dicioná[rio]
 163 Lívia: [dic]ionário pequeno dicionário
 164 (.)
 165 Lívia: então se eu tenho muita dificuldade eu não tô
 166 entendendo uma palavra que tá lá dentro desse

167 texto (.) onde é que eu procuro,
 168 ((Lívia pega o livro de Breno novamente))
 169 Diego: [[no dicioná:[rio]
 170 ?: [[no dicioná:[rio]
 171 Lívia: [n]o re-
 172 ?: reciclo[°ná:rio°]
 173 Breno: [NÁRIO]
 174 (0,2)
 175 Lívia: se por um acas- não precisa gritar Breno
 176 Breno: ↑ah sora é que
 177 Lívia: não precisa gritar °Breno°
 178 (.)
 179 Breno: (° °)
 180 (.)
 181 Lívia: se por um acaso pessoal
 182 (0,9)
 183 Lívia: se por um acaso a palavra que eu tô achando
 184 muito muito muito mu:ito difícil não tá aqui
 185 no reciclónário onde é que eu procuro,
 186 (0,4)
 187 ?: [[dicionári[o].
 188 Eduardo: [[dicionári[o].
 189 Lívia: [n]um dicionário normal [°vai ali=
 190 Breno: [dionário]
 191 Lívia: =e pega ali°]
 192 ((ela aponta para o armário)) pega ali°]

O segmento transcrito dura o total de três minutos e cinquenta segundos. São quase quatro minutos de um trabalho conjunto entre os interagentes para se chegar à resposta de uma questão que Lívia e um dos grupos já sabem. No entanto, Lívia constrói conjuntamente com todos os alunos a resposta esperada, tendo um trabalho adicional e custoso. Como já foi explicado na introdução desta seção, a resolução utilizada por Lívia é muito diferente em termos de ação do que poderia ser esperado se utilizasse uma seqüência IRA, que possibilitaria uma resolução rápida da questão central, e ainda, a possibilidade inclusive de correção de respostas erradas, assim como a premiação das certas.

A decisão de Lívia em estabelecer um piso único, com direitos de participação mais restritos e a tentativa de que todos fiquem no mesmo foco de atenção tem a ver mais uma vez com um momento mais instrucional da atividade. Nesse caso, porém, o tópico partiu da dúvida de um aluno. Para interagir com toda a turma em um único piso, Lívia tem que manejar a atenção de todos os grupos. É possível ver já no início do segmento como ela tem que lidar com vários interagentes e organizar essa atenção conjunta, como aparece na linha 7, em que ela pede silêncio e olha de um canto a outro da sala, se dirigindo a todos os alunos.

Além de fazer com que todos fiquem no mesmo foco de atenção e se engajem na atividade conjunta, Lívia gerencia a participação dos alunos por meio das perguntas que faz. A pergunta inicial (se tem palavras aí que eu não consigo não consigo saber o

quê que significa) e é respondida por Breno na linha 6 (vamos lá no último). A resposta dele é imediatamente utilizada por Lívia em uma nova pergunta (o quê que tem lá no último). Lívia refaz a pergunta duas vezes (linhas 12-13, 22-24), e as pausas posteriores a seus turnos indicam que ela dá tempo para que os alunos possam tomar o turno e responder a questão. Os alunos têm de fato várias oportunidades para tomar o turno e se engajar na atividade conjunta. Várias respostas surgem, mas nenhuma é a esperada por ela, pois ela continua perguntando. Depois de várias tentativas, Lívia sinaliza nas linhas 43, 45 e 46 que Daniele já tinha respondido a questão. De fato, vemos que Daniele já estava se auto-selecionando e respondendo à questão na linha 33 e, depois, na linha 41. Novamente, Lívia aproveita a fala de Daniele e devolve o que a aluna disse para a turma em uma nova pergunta, como se vê na linha 47 (o quê que é isso reciclonário,).

Depois de tornar explícito o item sobre o qual ela estava perguntando, Lívia faz com que os alunos possam chegar a um conceito de reciclonário, fazendo isso por meio de outra série de perguntas, como se percebe nas linhas 51 e 52, 59 e 60. No meio disso, ela tem que lidar com a organização da atenção, pedindo para que Téo se sentasse, pois depois tratariam do que ele estava solicitando (linhas 52, 53 e 54). A pergunta de Lívia em 51 (e quando a gente não sabe o que significa uma palavra) é respondida por Laura na linha 58 (olha no dicionário) e seguida de uma nova pergunta, que também serve de apoio para que eles cheguem na resposta esperada (e quando essa palavra tem a ver com reciclagem onde é que eu procuro). Os alunos continuam respondendo apenas dicionário e Lívia repete a pergunta nas linhas 64 e 69, alongando a palavra “no”. Como a resposta ainda não é a esperada, Lívia volta para o item reciclonário, na linha 75. Em meio à organização da atividade conjunta, ela pede silêncio novamente e reformula a pergunta nas linhas 78 e 79 (reciclonário e dicionário não tem nenhuma semelhança) dando pistas para que os alunos mesmos possam concluir o que é um reciclonário.

A partir daí, Lívia tem novamente um trabalho penoso para organizar a atenção conjunta e fazer com que todos participem, prestem atenção e se engajem na tarefa. Nas linhas 115 e 116, ela presta contas e explica aos alunos a importância do que estão fazendo ali (isso é importante já que vocês não conseguiram ver). Entre pedidos de silêncio e de atenção (linhas 120, 122), Lívia finalmente solicita a Daniele (linhas 127 e 132) que leia a parte do texto que define o que é reciclonário. A leitura de Daniele (linhas 154 a 156) só acontece após novamente Lívia ter que lidar com as interrupções de Breno. Lívia então refaz a pergunta sobre a definição do termo (quê que é então um reciclonário) e os alunos

finalmente respondem, fazendo as relações necessárias esperadas (um dicionário). Para finalizar, Lívia amplia a pergunta nas linhas 165 a 167. Diego e um aluno não identificado respondem apenas dicionário e então Lívia, na linha 171, sinaliza que a resposta não estava correta (no re-), repetindo as iniciais da palavra desejada, que é respondida por outro aluno na linha 172. Lívia ainda faz mais uma relação entre reciclonário e dicionário nas linhas 183 a 185, perguntando o que se faz quando uma palavra não está no reciclonário. Eduardo e outro aluno se auto-selecionam e respondem a questão (dicionário). Lívia finaliza ampliando a resposta (num dicionário normal) e indicando onde eles podem pegar um, se precisarem.

A construção conjunta de conhecimento que pode ser observada no segmento transcrito acontece de forma custosa, diferentemente do que poderia ser feito por meio do uso de seqüências de IRAs encadeadas. No entanto, aqui fica evidente a maior participação do aluno como autor e protagonista. A professora poderia facilmente iniciar a discussão perguntando o que é um reciclonário e simplesmente avaliar e corrigir as respostas dos alunos. Embora Lívia utilize perguntas de respostas conhecidas por ela, o propósito com que ela as utiliza é bem diferente de avaliar o aluno. Ela conduz os alunos com perguntas de apoio (como nas linhas 51 e 52, 59 a 61, 75, 78 e 79), dá pistas (linhas 45, 64, 69, 169), relaciona as respostas (linhas 09, 12), fazendo com que eles construam as relações necessárias, cheguem na resposta e sejam eles os protagonistas de todo o processo.

A organização da atenção conjunta em um único foco deixa ainda esse trabalho conjunto mais difícil. O uso de seqüências IRA também poderia expor os alunos e dar um caráter de disciplinamento ao que estava sendo feito ali. Lívia, porém, em meio a inúmeros pedidos de silêncio, ainda presta contas da necessidade de estarem tentando resolver juntos a questão (linhas 113 e 114), em meio à resolução de problemas práticos relacionados com a organização do foco de atenção único. O uso de repetições e de prestações de contas que aparecem na seqüencialidade do segmento corroboram para se afirmar que o que está acontecendo nesse momento tem como propósito a construção de conhecimento pelo aluno e não uma simples avaliação de conteúdo ou de comportamento.

Em termos de estruturas de participação, é possível dizer que Lívia realiza o gerenciamento da participação do aluno nesse momento da aula. Como a professora considera uma questão relevante para o andamento do trabalho nos grupos, ela traz a questão para toda a turma, organizando um único foco de atenção e estabelece, assim, um acesso mais restrito ao piso conversacional. Lívia conduz a interação por meio de uma série de perguntas. Os alunos se auto-selecionam para os turnos de fala e respondem na medida em que novas perguntas vão sendo feitas. É interessante notar que em nenhum momento Lívia seleciona um aluno

específico para falar, a não ser, é claro, quando solicita que Daniele leia o significado de reciclonário, mas, nesse caso, Daniele já tinha se auto-selecionado para responder. Também é possível notar que não há em nenhum momento de correção explícita da fala do aluno. As respostas não desejadas são ignoradas por Livia, que apenas repete as perguntas (ou as reformula e expande, como nos casos das linhas 09, 47, 51 e 52) até que surja a resposta esperada. Também, como se vê nas linhas 14 e 107, Livia olha de um lado a outro da sala, selecionando todos os alunos como interlocutores e ratificando a participação de todos os alunos como legítima, ou seja, as questões que estão sendo feitas podem ser respondidas por qualquer um deles. Isso também reforça o caráter conjunto e coletivo da atividade. Todos os alunos podem participar e se engajar para chegar à resposta da questão.

Ainda se pode apontar que o tópico em pauta, o reciclonário, e a sua utilidade são de grande importância para uma melhor realização da atividade da aula, o trabalho com o livro sobre reciclagem de lixo. O que é feito localmente por meio de práticas conversacionais para se chegar ao entendimento necessário ao trabalho está ligado com o desenrolar da atividade maior, e ainda, da temática mais ampla dos trabalhados daquele ano. Assim, vemos que a construção conjunta de o que é o reciclonário se faz necessária para o plano curricular ainda maior. Pode-se dizer, assim, que as práticas conversacionais aqui descritas, como o uso de perguntas, repetições e explicações pela professora, estão servindo para o propósito de construir conhecimento por meio da participação do aluno como protagonista dessa construção. Isso pode ser considerado como algo bem diferente de uma sala de aula tradicional, conforme aponta Garcez (2006), em que as preocupações centrais seriam a reprodução (e não a construção) de conhecimento e o disciplinamento.

3.1.3 “Sacac”: correção e perguntas de prova invertendo a ordem do tradicional

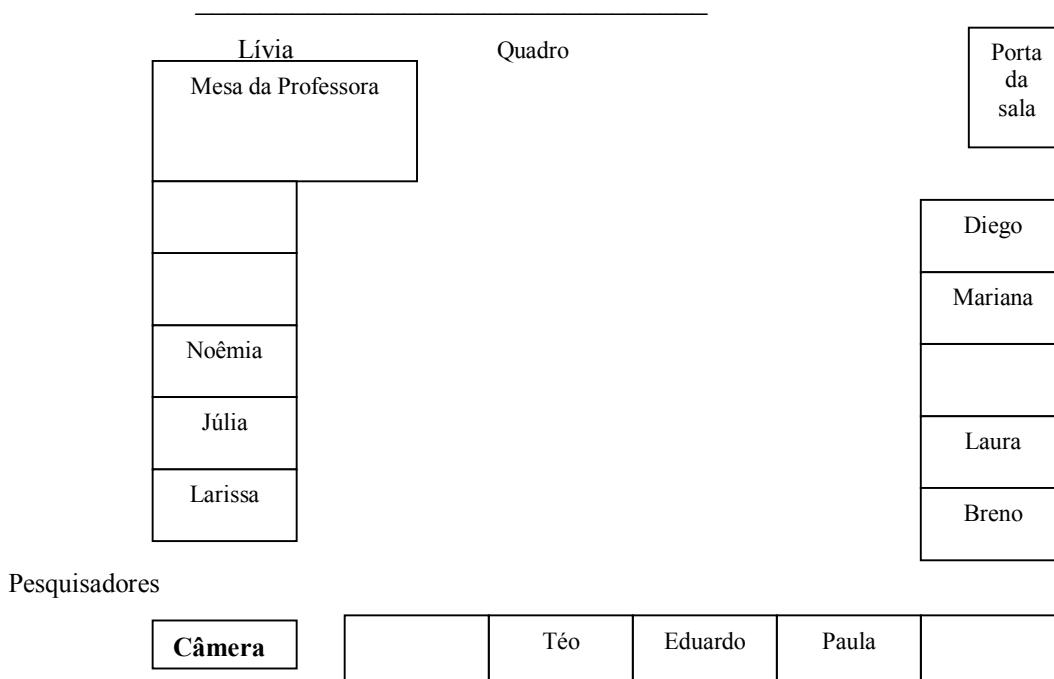
O segundo segmento analisado também pode ser considerado muito diferente do que acontece em termos de correção em uma sala de aula tradicional. O excerto trata da correção feita por uma aluna na escrita da professora e do questionamento que outro aluno faz acerca do tipo de perguntas que aparecem em provas. Tais fatos aconteceram em meio à terceira aula observada, que pode ser considerada a mais rica em participação dos alunos, tanto na tomada dos turnos de fala como na sustentação de pisos conversacionais. Metade da turma saiu para a atividade do pré-conselho de classe, que foi realizado em outra sala, e os alunos que ficaram ou estavam terminando trabalhos pendentes, ou faziam as tarefas que a professora colocou no

quadro, que se tratavam de problemas matemáticos. Os alunos estavam sentados em semicírculo e a professora passou a maior parte do tempo em sua mesa. Os alunos conversaram entre eles, circularam na sala. Alguns estudantes foram até a mesa de Livia pedir ajuda na resolução das questões.

Os alunos levantaram tópicos de todos os tipos, falaram sobre aniversários, comidas, assaltos, contaram histórias, chamando a professora algumas vezes como interlocutora oficial e disputando sua atenção. Esses momentos foram intercalados por momentos em que eles estavam conversando entre si ou em silêncio, fazendo as atividades propostas. O momento em que se teve um piso conversacional mais restrito foi novamente o início da aula, quando a professora explicou as atividades do dia. Em outros momentos, ela pediu silêncio e gerenciou os turnos de fala dos alunos, mas, na maioria dos tópicos trazidos pelos alunos, Livia ratificou a participação com perguntas ou comentários sobre os diferentes tópicos e participou de vários pisos conversacionais.

Na segunda metade da aula vários alunos começaram a perguntar sobre uma palavra que não tinham entendido, que aparecia em um dos problemas de matemática. Era *usina*, que um dos alunos chegou a chamar de buzina. Livia leu com eles as questões, explicando o significado da palavra e qual o seu contexto de emprego. Então, Elias e Wilson começam a conversar com Livia sobre o que se fazia em usinas. Nesse momento, a configuração dos participantes na sala de aula era a seguinte:

Figura 2: configuração dos grupos na sala na segunda metade da terceira aula



O segmento a seguir mostra um momento que pode ser considerado incomum em sala de aula. Durante a conversa de Livia com Eduardo e Wilson, Laura toma o turno para dizer que corrigiu a professora, pois ela considerou que Livia tinha escrito uma palavra de forma incorreta no quadro. No entanto, a palavra estava certa. Téio entra na conversa e se alinha com Laura e, assim, continua com o tópico até sugerir que a palavra que gerou a conversa se torne questão de prova.

Segmento II: “Sacac” (Fita 03 – 02/09/2003 – 01:19:35)

01	Eduardo:	daí tem usina de fabricar ro:upa	
02		(0,5)	
03	Laura:	sora eu arrumei lá [porque-]	
04	Livia:	[mas aí são fá]bricas não	
05		são usinas.	
06	Laura:	sora eu arrumei lá porque a senhora botou	(1,1)
07		se- sa- seis mil e: vinte <u>sacas</u> e eu botei	
08		sacos.	
09	Livia:	é. mas é sacas mesmo.	
10		(1,2)	
11	Téio:	eu botei sacos.	
12		(0,8)	
13	Livia:	sacas.	
14		(1,9)	
15	Livia:	porque a gente chama sacas de café, sacas de	
16		açúcar, sacas de feijão.	
17		(1,4)	
18		agora por <u>que</u> °eu não sei°.	
19		(2,5)	
20	Téio:	sacas de milho.	
21		(1,2)	
22	Livia:	é. por quê que é- são sacas de grãos e não	
23		sacos de grãos eu n-	
24	Téio:	o sora (° °) não bota um exercício	
25		(°na prova°)	
26		(.)	
27	Livia:	háhá eu posso botar assim o que é uma [<u>saca?</u>]	
28	Téio:	[(° °)]	
29		exercício nunca cai.	
30	Téio:	[()]	
31	?:	[()]	

Livia estava conversando com Eduardo sobre uma dúvida que tinha surgido acerca da diferença entre usinas e fábricas. Após o comentário de Eduardo na linha 01 sobre usinas de fabricar roupas, na linha 03, Laura se auto-seleciona para iniciar um novo tópico com a professora, mas é interrompida por Livia, que continua a conversa com Eduardo, corrigindo o aluno em relação ao emprego da palavra usina ou fábrica. Assim que Livia termina seu turno de fala, Laura volta a tomar o turno de fala. Na linha 06, ela afirma que arrumou a palavra

“sacas” que a professora escreveu, colocando “sacos”. A professora, com calma, responde que a palavra é “sacas” mesmo, mas que não sabe o porquê. Téo se alinha com Laura para dizer que também tinha escrito sacos e leva o tópico adiante, chegando a interromper Livia na linha 24 para sugerir que ela coloque essa questão em um exercício para a prova. Livia ri e comenta como seria a questão sobre saca. Téo entra em sobreposição com Livia para falar do fato de que esse tipo de exercício nunca aparece (ou “cai”) em prova. Tal seqüência demonstra a liberdade que os alunos têm para tomar o turno de fala e engajar-se num piso conversacional até mesmo para corrigir a professora, e no final ainda, desafiá-la quanto às exigências de avaliação. Os alunos tomam o turno para tratar de um “conteúdo” formal e inverter a ordem da sala de aula, corrigindo a professora. Eles utilizam dispositivos clássicos de sala de aula para construir outra forma de participar, conforme apontado por Candela (1998). Além disso, os estudantes são plenamente ratificados pela professora, como falantes e participantes legítimos. Ou seja, há uma outra configuração do direito de participar, do direito à fala e uma alteração no alinhamento dos participantes, que pode ser entendida como uma realização prática do projeto político-pedagógico da escola.

No final do excerto, Téo comenta que Livia poderia colocar uma questão sobre esse assunto na prova (linhas 24 e 25). A professora ri e brinca com o assunto, dizendo que a prova poderia ter uma pergunta específica sobre o que seria uma saca (linha 27), justamente uma coisa que ela não soube responder aos alunos. Nas linhas 28 e 29, Téo ainda faz um comentário sobre a sua sugestão, ressaltando que tipo de pergunta cai em prova, ou melhor, que nunca cai em prova. É interessante notar que o tópico “o que cai ou não em prova” ou “o tipo de pergunta de prova” surge imediatamente depois de uma aluna ter corrigido a professora, Livia ter discordado da correção e ter admitido que na realidade não sabia explicar por que tinha razão. Ela admite não saber realmente o motivo pelo qual a palavra empregada é correta, ou seja, ela presta contas à aluna de sua ação e ao mesmo tempo admite sua vulnerabilidade, por reconhecer que há coisas que não sabe. O segmento mostra assim como as práticas locais podem transformar o que historicamente se coloca como papel do professor e de aluno. A maneira com que Livia lida com o fato de ser corrigida e com a possibilidade de não saber a resposta de uma questão também é muito incomum, pois mostra que Livia e os estudantes construíram conjuntamente um espaço de participação plena, já que se sentem à vontade de corrigir e de admitir o que não sabem, tranquilamente.

Então, o que se pode dizer, a partir dos segmentos analisados, em termos de práticas conversacionais sobre a participação por meio do uso da linguagem na fala-em-interação de sala de aula? Nos excertos, fica evidente que os alunos tomam os turnos de fala e têm a

participação ratificada pela professora, como falantes e participantes legítimos da sala de aula. Eles obtêm o direito à fala e têm garantida a audiência da professora. Por meio do gerenciamento dos turnos de fala em momentos de piso conversacional mais restrito, Livia possibilita oportunidades da tomada dos turnos pelos alunos, assim como os encoraja a reformular suas falas, permitindo também que toda a turma se alinhe no mesmo foco de atenção para que todos possam se ouvir e serem ouvidos.

A partir dos segmentos analisados, também se pode afirmar que o tipo de perguntas que a professora faz são como apoios para a construção conjunta de conhecimento. Ela utiliza perguntas para guiar os estudantes e seguidamente responde questões com novas perguntas, sem avaliar explicitamente. Tais perguntas são de resposta conhecida para ela, mas, no entanto, não são de caráter puramente avaliador. Elas permitem, assim, uma maior abertura para o que o aluno traz, embora sirvam de apoio ao aluno e o conduzam na construção da resposta. Mais uma vez, se vê que as estruturas de participação em si não são democráticas ou excludentes, mas as ações que estão sendo realizadas na interação por meio das estruturas de participação e como os participantes estão lidando com o que está sendo feito ali. Nas seqüências analisadas, há participação e inclusão da fala do aluno e há também improvisação, como chama Erickson (1982), pois os modos de se participar não estão presos ao caráter mais ritualizado de sala de aula. Os participantes estão fazendo coisas o tempo todo, inclusive utilizando os dispositivos que podem ser considerados mais “clássicos” de sala de aula para subverter essa ordem, conforme afirma Candela (1998).

Na próxima seção, analiso a participação no evento do Conselho de Classe Participativo. Início apresentando as turmas observadas e acompanhadas e a configuração do conselho de classe em 2005 e 2006, ano da geração dos dados para esta pesquisa. Depois, analiso como a participação é construída no pré-conselho de classe, durante as atividades que os estudantes realizam com a orientadora escolar, e dizem o que estão aprendendo e o que não estão. Na última parte, a análise é feita a partir de citações de notas de campo e vinhetas narrativas para demonstrar como os participantes lidam com a relação entre participação e aprendizagem.

3.2 Participação, Aprendizagem e Uso da Linguagem no Conselho de Classe

Esta seção tem como objetivo analisar as estruturas de participação dentro das atividades que envolvem um evento específico: o Conselho de Classe Participativo. Como

vimos no capítulo 2, a transformação do conselho de classe em um espaço de participação do aluno está diretamente relacionada ao projeto político-pedagógico da escola, especialmente em um dos eixos da proposta que diz que *todos os alunos podem aprender*.

A realização prática da proposta pedagógica da escola pesquisada demonstra o quanto a participação do aluno faz com que ele seja protagonista do seu processo de aprendizagem. Ou seja, o espaço construído no pré-conselho, assim como no conselho em si, para que o aluno tenha a palavra e possa dizer o que está aprendendo e o que não está aprendendo, garante participação efetiva. Ele se sente à vontade para falar, discutir e manter um mesmo tópico, como protagonista da sua aprendizagem. O Conselho de Classe Participativo tem, então, um papel fundamental em termos de criar espaços de participação ativa de estudantes e de educadores nos processos de aprendizagem.

São utilizados para a análise dados microetnográficos, como excertos transcritos a partir de registros audiovisuais, incluindo uma transcrição multimodal, e dados etnográficos, como citações de notas de campo e de observações de campo em forma de vinhetas narrativas. Os dados que dão corpo à análise desta seção foram gerados a partir do trabalho de campo realizado na escola em 2005, em que acompanhei a realização e gravei a realização de um Conselho de Classe Participativo e, em 2006, em que apenas acompanhei por meio de observação participante um dos conselhos. Como já foi detalhado no capítulo 2, em 2005 a observação e o acompanhamento feito teve como alvo a turma que já tínhamos observado e gravado em 2003.

Esta seção é dividida em três subseções. A primeira, faz a apresentação das turmas acompanhadas em 2005 e em 2006 e da configuração do conselho de classe nesse período. A segunda subseção trata do pré-conselho de classe e enfoca como a construção de participação é realizada por meio de práticas inclusivas que dão voz ao aluno, gerando o protagonismo deste em relação à aprendizagem, como, por exemplo, a construção conjunta de autoria. A terceira e última subseção trata do conselho de classe propriamente dito e discute a relação entre participação e aprendizagem.

3.2.1 Apresentação das Turmas e do Conselho de Classe

Como foi descrito no capítulo 2, voltei à escola pesquisada em 2005 para realizar um trabalho de campo que incluísse uma gravação de um conselho de classe participativo. Fiz, então, o acompanhamento de uma turma de junho a dezembro daquele ano. A turma escolhida

foi a B30, boa parte da qual (vinte alunos) era formada por estudantes que faziam parte da B10 em 2003. O grupo contava no momento da minha nova geração de dados com trinta alunos, quinze meninos e quinze meninas. Abaixo, apresento a relação dos alunos por ordem alfabética.

Quadro 3: Estudantes da turma B30 em 2005

Adriana	Gisele	Mariana
Breno	Isabel (Isabelzinha)	Michael
Cássio*	Isabela	Noêmia
Catarina*	Jaime*	Paloma
Daiane*	Joana*	Paula
Daniel	João	Daniel*
Daniele	Jonatan*	Renata
Denis*	Júlia	Téo
Eduardo	Larissa	Tiago*
Guilherme*	Leandro	Wilson

* Alunos novos em 2005, que não estavam em 2003.

No trabalho de campo realizado, conforme narro no capítulo 2, acompanhei a turma em diversas atividades e diversos espaços. Em sala de aula, observei aulas de Português e Espanhol, com a professora Sílvia, e aulas de Educação Física, com o professor Jorge. Também pude observar, em uma das tardes, as atividades que os estudantes realizaram no Laboratório de Informática, com a presença do monitor. Além disso, fiz observação do grupo no pátio da escola e arredores, como os jogos de futebol e vôlei nos intervalos.

Como impressão geral, posso dizer que se tratava de uma turma bem heterogênea, com vários grupos diferentes. Era visível uma distinção que faziam com relação à identidade de gênero. Uma grande questão a esse respeito foi muito discutida naquele ano, porque as meninas finalmente conseguiram que a única quadra de futebol da escola fosse liberada para elas jogarem futebol no recreio, uma vez por semana. Naquele ano, esse dia era a sexta-feira. A conquista das meninas da escola se deu muito em função de um grupo de meninas dessa turma, liderado por Paula, que jogavam futebol durante os recreios ao lado da quadra. Devido

a solicitações constantes feitas à Direção da Escola e ao professor de Educação Física, elas finalmente tiveram seu pedido atendido.

Também havia na turma várias disputas entre os grupos, assim como disputas internas pela liderança dos mesmos. Duas meninas que eram novas na escola, Catarina e Daiane, eram bastante excluídas pelo grupo de Paula. Presenciei em meu trabalho de campo inúmeros momentos em que Paula e as colegas mais próximas caçoavam de Catarina, que era uma menina acima do peso, bastante tímida, cuja única amiga era Daiane. O interessante é que em vários momentos, a questão da exclusão e das diferenças foi topicalizada e discutida em aula. Em minhas observações, pude presenciar tais discussões tanto na aula de Sílvia como na aula de Jorge. A exclusão feita por esse grupo especificamente em relação a estas meninas também acabou aparecendo como tópico no conselho de classe, na fala da diretora da escola, que salientou que, devido à conquista das meninas da quadra de futebol, da qual sempre foram excluídas, era difícil conceber que elas estariam excluindo também. O grupo de Paula não respondeu à crítica da diretora.

Em relação aos meninos, havia grupos bem heterogêneos, que também incluíam ou excluíam seus integrantes muito em função da participação dos mesmos nos jogos de futebol. É interessante notar que, nas entrevistas que realizei, boa parte dos alunos citaram, como histórias importantes que tinham acontecido com eles, eventos relacionados ao futebol. Conforme já foi mencionado no capítulo metodológico, as coisas das quais os alunos entrevistados mais gostavam na escola eram justamente o que acontecia no pátio, tanto o recreio como os jogos, o que faziam no laboratório de informática e as aulas de Educação Física, ou seja, questões estas que também foram observadas em relação à dinâmica dos grupos da turma.

As atividades do conselho de classe dessa turma, que acompanhei e gravei, aconteceram em agosto e setembro de 2005. Era o segundo Conselho de Classe Participativo do ano, que tratava do segundo trimestre de aulas. Foram três momentos distintos, organizados em dias diferentes: o pré-conselho, em que a turma trabalhou apenas com a orientadora, Ivete, durante dois períodos; o conselho de classe propriamente dito, em que a turma, todos os professores que trabalhavam com a B30 e a equipe diretiva discutiram juntos as questões elaboradas pelo grupo de alunos com a ajuda de Ivete no pré-conselho, que também durou cerca de dois períodos; e, por fim, a “devolução” do conselho, em que Ivete passou na sala, durante a aula de Sílvia, e relatou para a turma o que foi discutido posteriormente somente com os professores na elaboração dos pareceres descritivos.

No pré-conselho, realizado em agosto, Ivete trabalhou com a turma os chamados “recados” para os professores, com a elaboração de textos conjuntos. Depois, os estudantes fizeram trabalhos em grupo e, por meio de cartazes que eles produziram, em que responderam as seguintes questões relacionadas à aprendizagem: O que estão aprendendo? O que está difícil em cada disciplina?. O que aconteceu nesse momento de pré-conselho será mais detalhado e analisado na próxima subseção.

No conselho de classe, com a presença de todos os professores da turma, além da equipe diretiva, os alunos realizaram a leitura do material relativo aos recados e os cartazes dos grupos. Logo depois, a palavra foi passada aos professores para que eles pudessem discutir as questões trazidas pelos alunos. Depois do debate, que foi gerenciado pela orientadora escolar, os estudantes foram convidados a se retirar para que os professores e a equipe diretiva trabalhassem nas avaliações. Alguns dias depois, antes da entrega das avaliações para os pais, a orientadora organizou mais um momento com a turma, em que fez a “devolução” do foi discutido no conselho e as conseqüências da discussão nas avaliações.

Em 2006, fui convidada por Ivete para assistir a um dos conselhos de uma outra turma, da qual eu conhecia apenas um aluno. Era uma nova B30. O objetivo da minha observação agora não era mais uma olhar detido na turma, até porque não realizei observações de sala de aula, nem gravações desse grupo, mas acompanhar algumas mudanças sofridas no conselho. O convite de Ivete aconteceu em função de uma série de modificações que tinham sido propostas por todo o grupo de educadores por causa de estudos e questionamentos acerca das avaliações que estavam fazendo. O pré-conselho e o conselho propriamente dito aconteceram em junho. Após o conselho de classe, foi acrescentada uma atividade da qual os estudantes foram convidados a participar. Os professores ficavam sentados em cantos diferentes da sala com os materiais diversos produzidos pelos alunos e as avaliações. Os alunos que quisessem, então, podiam conversar com cada um deles pessoalmente, e discutir com cada professor a partir de seus trabalhos também como estavam em cada disciplina.

As atividades que acompanhei durante o ano de 2006 foram muito proveitosas. Mesmo não tendo acompanhado a turma, o que pude observar mais fortemente foi o engajamento do grupo de educadores e, principalmente, seu inconformismo em relação às questões práticas de como melhorar a aprendizagem de todos os alunos. Várias questões interessantes acerca da relação entre participação e aprendizagem vieram à tona nesse conselho de classe. Elas serão pontuadas na última subseção deste capítulo.

Passo agora a examinar mais detidamente as atividades que compõem o pré-conselho de classe, analisando diferentes práticas geradoras de participação e protagonismo durante a realização desse momento institucional tão aprimorado e discutido na escola pesquisada.

3.2.2 O Pré-Conselho: a vez e a voz do aluno

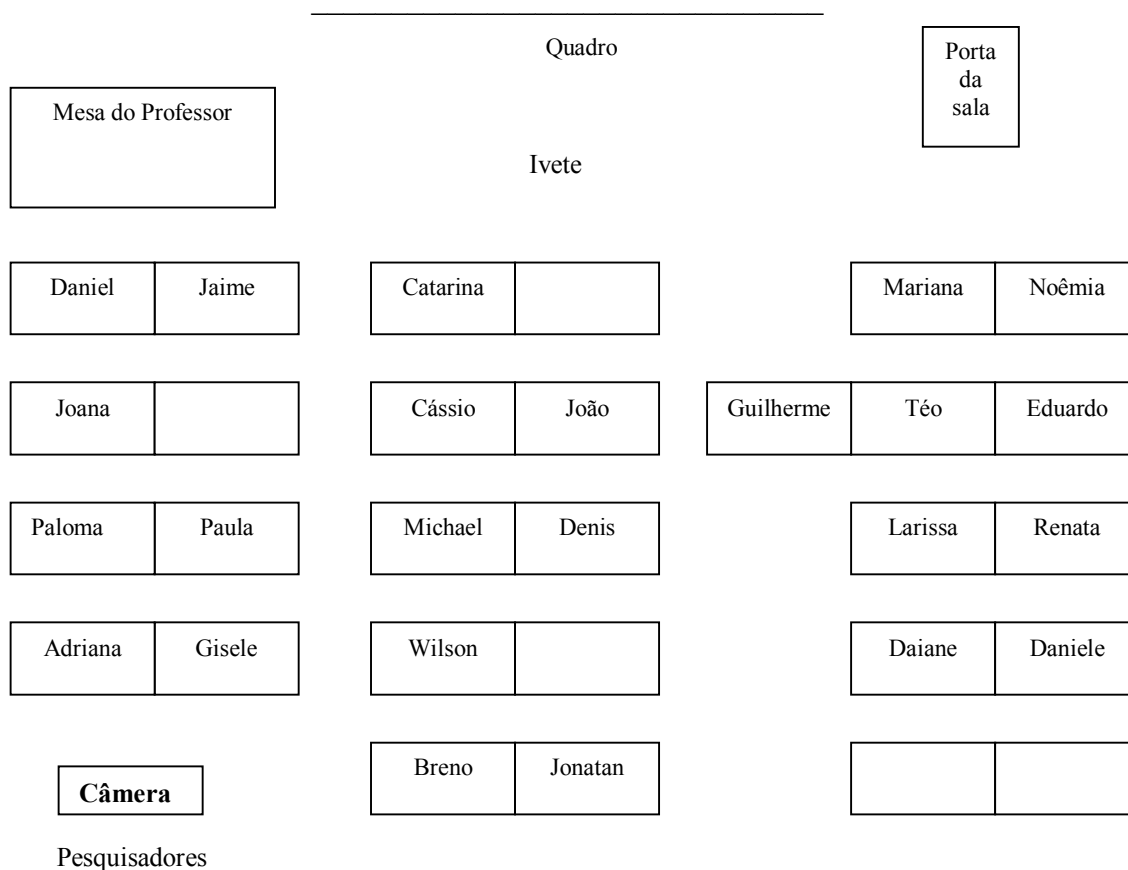
O pré-conselho da B30 que acompanhei e filmei em 2005 aconteceu em junho. Como já foi apontado, a atividade foi dividida em dois momentos. No primeiro, Ivete trabalhou com a turma os chamados recados para os professores. Ela escreveu o nome de cada professor no quadro e discutiu com o grupo o que estava legal e o que não estava com esse professor. Depois de conversarem sobre cada professor, Ivete fez uma síntese no quadro do que foi dito pela turma, confirmou com eles se todos concordavam com o que tinha escrito e solicitou então que o aluno responsável por copiar os recados em uma folha finalmente o fizesse.

Na segunda metade da atividade, os alunos trabalharam em grupo fazendo cartazes com respostas para as seguintes questões: O que estamos aprendendo? E o que está difícil? Tais perguntas receberam como complemento o nome de cada disciplina que estavam estudando, por exemplo, o que estamos aprendendo em Português?. Os grupos discutiram enquanto Ivete circulou pela sala e parou em cada grupo, auxiliando os estudantes a realizarem a atividade proposta. Os materiais produzidos pelos alunos, tanto a folha com os recados, como os cartazes foram lidos pelos seus autores no conselho de classe propriamente dito, no qual discutiram com os professores e com a equipe diretiva as respostas das questões para cada disciplina e para cada professor.

Os estudantes tiveram várias oportunidades de escolha na produção dos materiais, assim como do funcionamento da atividade. Na hora de dar os recados para os professores, Ivete perguntou quem se oferecia para copiar os recados, assim com na hora da organização dos grupos e produção dos cartazes. Além de decidirem em cada grupo quem iria escrever as respostas e organizar o texto, cada grupo escolheu um nome para o grupo e decorou o seu cartaz com artefatos, desenhos e cores relacionados a eles. Os grupos que escolheram nomes como *Hello Kitty* e *Mortal Kombat* fizeram uma decoração do cartaz em função desses desenhos animados, com muitas figuras que coloriam e enfeitavam as respostas das perguntas.

Durante a primeira atividade do conselho, o recado para os professores, a configuração dos participantes se deu conforme mostra o quadro a seguir.

Figura 3: configuração da turma na sala durante a primeira parte do pré-conselho



Inicialmente, o único trio era formado por Guilherme, Téo e Eduardo. Alguns minutos depois do início, Wilson trocou de lugar e foi se sentar ao lado de Jonatan, formando outro trio. Catarina também trocou de lugar depois de um tempo, sentando-se atrás de Daiane e Daniele. Ivete circulou muito pela sala. No momento de recado para os professores, ela permaneceu na maior parte do tempo, perto do quadro, esquematizando e compondo os textos com as respostas dos alunos. Mas, em cada momento após as perguntas que fazia, caminhou muito de um lado a outro da sala. O seu direcionamento de olhar também mostrou isso, pois seguidamente, após as perguntas, ela se dirigiu a toda a turma, olhando de um canto a outro da sala, ratificando todo o grupo como possíveis interlocutores. Tal direcionamento de olhar será analisado a seguir em um segmento transcrito de fala-em-interação.

Analiso agora mais detidamente a organização que se estabeleceu na primeira parte do pré-conselho: a elaboração dos recados para os professores. Apresento aspectos relevantes dessa organização e como eles se dão, utilizando trechos de segmentos transcritos de fala-em-

interação. Os segmentos completos encontram-se nos anexos (ver ANEXO VII). As seguintes características foram observadas nos dados analisados acerca da organização da participação durante esse momento:

a) As prestações de contas feitas por Ivete.

Durante toda a atividade, há explicações constantes de Ivete a respeito do que está sendo feito a cada momento e do por que de se fazer, principalmente em relação a como as atividades irão funcionar. As justificativas que Ivete faz se assemelham e podem ser relacionadas com que Garcia (2005) chamou de contratos pedagógicos. Há diversos momentos de justificativas e prestações de contas. Um exemplo aparece no segmento transcrito abaixo.

Logo no início da atividade, Ivete retoma o que eles tinham feito no primeiro conselho de ano, no trimestre anterior, e explica como vai funcionar a elaboração dos recados para os professores neste pré-conselho.

Segmento III: “Todo mundo vai falando e eu vou escrevendo”

(DVD 01 – 22/08/2005 – 00:01:31)

01 Ivete: .h:: bom, (0,5) ã:: no primeiro trime:stre o que
 02 a gente fez no trabalho do conselho, (.) os grupos se
 03 reuniram (0,9) e trabalharam no conselho essa vez nós
 04 vamos fazer no quadro (1,0) e eu vou escrevendo o que
 05 vocês vão dizendo e alguém copia (0,9) para depois a
 06 gente poder fazer o cartaz: ((vai se dirigindo para a
 07 mesa do professor))
 08 (0,5)
 09 (): (nós tudo ju:nto,)
 10 (1,5)
 11 Ivete: todo mundo vai fala:ndo (.) e eu vou escreve:ndo e a
 12 gente combina agora dá para copiar quem é que pode
 13 copiar, ((levantando uma folha de papel))
 14 (0,5)=((João levanta a mão))
 15 Ivete: João=
 16 João: =>eu copio sora<
 17 (0,9)
 18 João: () ((Ivete entrega a folha para ele))
 19 (0,7)
 20 Ivete: só não esquece (.) tu começa escrevendo lá em cima ó
 21 ((pega o giz e vai escrevendo no quadro o que está
 22 dizendo)) (1,1) segundo conselho de cla:sse:,
 23 (15,6) ((mais alunos entram na sala e outros comentam a
 24 entrada destes. Várias conversas paralelas))
 25 Ivete: não pode:mos esquecer disso tá João:,

Nas linhas 01 a 06, Ivete retoma o modo como a turma organizou os recados no pré-conselho anterior e anuncia como isso será feito naquele dia. Depois, na linha 09, alguém pergunta se serão todos juntos, e Ivete explica que todos podem falar, e, na medida em que isso vai acontecendo, ela fica responsável por escrever no quadro o que eles estão trazendo. No mesmo turno, Ivete ainda fala em como vão combinar quem vai copiar os recados, e pergunta quem quer fazê-lo. João se voluntaria, e Ivete entrega então a folha para ele começar, já explicando também o que deve ser escrito inicialmente na folha.

Nesse segmento, então, se vê como, já muito no início da atividade, Ivete explicita para o grupo como irá funcionar o trabalho com os recados. Já aparece também a possibilidade de escolha dos alunos em relação a como vão participar. É oferecida para todos a oportunidade de copiar os recados, e João se oferecesse para fazê-lo. Assim, Ivete faz com que os alunos se auto-selecionem e se voluntariem. Em nenhum momento ela chama um aluno específico para falar ou encarrega alguém para uma tarefa específica. Isso permite que eles escolham quando falar e como participar, com também será apontado no segmento a seguir.

b) A possibilidade de escolha.

Como parte do contrato pedagógico que estabelecem com Ivete, os estudantes têm inúmeras oportunidades e possibilidades de escolhas nas decisões que tomam. Além de escolherem quem vai copiar os recados, como foi mostrado no segmento anterior, escolhem por qual professor querem iniciar a discussão. Há uma abertura para a decisão e a participação ativa dos alunos nesse processo desde o início da atividade. Tal abertura cria um espaço de participação e de protagonismo, como vemos no segmento abaixo.

Segmento IV: “O que vocês preferem?”

(DVD 01 – 22/08/2005 – 00:03:30)

01 Ivete: gente eu preciso todo mu:ndo (0,8) colabora:ndo (1,4)
 02 para a gente poder pensa:r (0,4) em cada maté:ria (0,5)
 03 o que é que a gente tem para fala::r depois o recado
 04 para os professores,
 05 (2,6)
 06 Ivete: tá,
 07 (0,5)
 08 Ivete: nós podemos começar pelas maté:rias ou pelo reca:do o
 09 que vocês preferem,
 10 (0,5)
 11 João: pelo reca:do ((*levantando os braços para cima*))
 12 (0,2)

13 Ivete: pelo recado:, ((se dirigindo para a turma e olhando
14 para todos))
15 (0,3)
16 Ivete: todo mundo concorda com o João podemos começa:r,
17 (0,6)
18 Ivete: então vamos lá: ((pegando o giz e se voltando para o
19 quadro)) vamos começar com o nome da Sí:lvia:,
20 (0,6)
21 (): [[si:m=
22 (): [[si:m=
23 (): =vamos
24 (): SI[:M
25 Ivete: [recados:, ((escrevendo palavra "recados" no
26 quadro))
27 (0,5)
28 Ivete: João vai copi[ando
29 (): [sora Rafea::la
30 (1,0)
31 (): °(hoje)°
32 (1,5)=((Ivete termina de escrever e se vira para a
33 turma))
34 Ivete: ã, ((Ivete olhando para alguém no fundo da sala))
35 (0,5)
36 (): ([] á,)
37 Ivete: [Rafea:la,]
38 (0,8)
39 (): ()=
40 (): =°Sílvia°
41 (): °Sí[llvia°
42 (): [°Sílvia°
43 (0,8)((Ivete se volta para quadro e começa a escrever))
44 Ivete: Sí:lvia ((escrevendo no quadro))

No início do segmento, vemos Ivete fazendo uma espécie de convocação à participação (gente eu preciso todo mundo colaborando), enfatizando com isso o caráter coletivo do que está sendo feito ali. Nas linhas 08 e 09, ela pergunta então se o grupo quer começar pelas matérias ou pelos recados para os professores, dizendo ainda que será como eles preferirem. João se auto-seleciona e responde que quer começar pelos recados, na linha 11. Na linha 13, Ivete devolve para a turma o que João falou, perguntando se querem de fato começar pelos recados. Nesse momento, ela olha de um lado a outro da sala, ratificando a participação de todos os alunos como possíveis interlocutores e como responsáveis pelo que está sendo decidido ali. Como ninguém responde, Ivete, na linha 16, reformula e expande a pergunta (todo mundo concorda com o João podemos começa:r,), dando assim mais uma oportunidade para que o grupo possa concordar ou discordar, ou seja, escolher também ou ratificar a escolha de João. Mais uma vez, ninguém mais se manifesta, e Ivete interpreta isso como uma concordância com o que João sugeriu, seguindo adiante na linha 17. Na linha 18, Ivete pergunta se eles querem começar pelo nome da professora Sílvia, e, depois de uma breve pausa (linha 20), quatro alunos respondem que sim (linhas 21 a 24). Ivete então começa

a escrever no quadro e pede para João, como combinado, começar a copiar. Enquanto está escrevendo, alguém no fundo da sala diz “sora Rafaela” (linha 27), em sobreposição com o que Ivete estava falando para João. Ivete imediatamente pára de escrever e se vira para a turma, perguntando, na linha 32, o que foi dito e por quem. Como quem se pronunciou não fala novamente, na linha 35, Ivete pergunta se foi Rafaela, dando oportunidade ainda para que, se alguém preferisse começar por essa professora, e não por Sílvia, como Ivete sugeriu, possa ter a palavra para discordar.

Depois de uma pausa na linha 36, três alunos respondem que querem começar por Sílvia (linhas 38-40) e quem falou “Rafaela” não se manifesta mais. Ivete então ratifica a decisão dos que se manifestaram e volta a escrever no quadro, colocando então Sílvia como a primeira professora para quem eles vão elaborar o recado.

Fica claro que, além de terem possibilidade de decisão, há espaço para discordar. Ivete lida com uma fala dissonante no grupo, e pára o que estava fazendo para dar espaço para essa voz. Além da possibilidade de escolha, também é evidente que todos podem participar, até mesmo quem discorda. As oportunidades são construídas a cada momento para que todos possam tomar o turno de fala e ter acesso ao piso conversacional.

c) A orquestração das respostas dos alunos.

Ivete gerencia a participação dos alunos, organizando as respostas que dão para as perguntas-chave dos recados para os professores, em que apontam o que está legal e o que não está legal com cada um. Quando alguém responde, ela devolve o que foi dito para a turma, reformulando e ampliando. Ela incentiva e dá espaço para a participação de todos, questiona o que é dito de jeitos diferentes e dá a voz ao aluno, muitas vezes colocando no piso conversacional maior o que foi dito em uma conversa paralela ou em um volume muito baixo, que não pode ser escutado por todos. Tais ações podem ser consideradas como uma maneira de orquestrar as opiniões dos alunos, que muito se assemelha ao revozeamento, descrito por O’Connor e Michaels (1996) e a estrutura de participação encontrada e descrita nessa mesma escola por Conceição e Garcez (2005).

O segmento abaixo mostra um desses momentos. Ivete começa perguntando o que está legal e o que não está legal com Sílvia e, em seguida, João responde. Ivete, então, devolve o que João falou para a turma, verificando se todos concordam com o que está sendo dito e possibilitando que haja espaço para todos opinarem.

Segmento V: “O que está legal e o que não está legal”

(DVD 01 – 22/08/2005 – 00:04:56)

01 Ivete: vamos lá: então
 02 (0,7)
 03 Ivete: o quê que a gente po:de- a gente tem que pensa:r assi:m
 04 (0,5) as coisas que estão lega:is com a Síl:lvia as coisas
 05 que não estão lega:is (0,5) o que a gente pode dar de
 06 recado para a Sílvia,
 07 (3,1)
 08 Ivete: vamos lá
 09 (0,7)
 10 Ivete: vocês vão dize:ndo (0,3) ((*João levanta braço*)) as co:isas
 11 e daí (0,4) eu escre:vo vocês me dizem se é assim me:smo
 12 daí depo:is::, (2,5)=((*barulho de classe sendo arrastada*))
 13 tu copia
 14 (0,6) ((*João com braço esticado; Michael joga objeto para*
 15 *Daniel*))
 16 Ivete: vamos lá
 17 (0,6) ((*João ainda com braço direito esticado*))
 18 (João): °sora°
 19 (1,1)
 20 Ivete: fa:la pode falar
 21 João: os ã::- s:- s:- tra::ba:lhos:- (0,6) ã:: os traba:lhos que
 22 ela vem faze:ndo
 23 (0,3)
 24 Ivete: eu não entendi (0,5) fala mais a:lto para eu te entender
 25 (1,8) ((*Ivete se aproxima da classe de João e pára com os*
 26 *braços apoiados na primeira classe*))
 27 João: os traba:lhos que ela, (0,7) que ela tá faze:ndo sora
 28 (1,0)°(ã:: mas eu acho que não são)°
 29 Ivete: ó o Joã:o tá fala:ndo que os traba:lhos que vocês estão
 30 falan- faze:ndo com a Sílvia estão lega:is:
 31 (0,7)
 32 (): (<depe[:nde:>)
 33 (): [(nã::o)
 34 (): (era)

Nas primeiras linhas, temos um momento mais instrucional da atividade em que Ivete está combinando com os participantes como vai funcionar a atividade: primeiro, quais são as questões que eles devem responder nesse momento (linhas 04 a 06); segundo, a retomada das combinações que ela já tinha feito com eles, que, na medida em que eles vão falando, ela escreve no quadro e só então é que o aluno responsável por copiar os recados na folha pode começar a fazê-lo. Antes de Ivete terminar as instruções, João já está solicitando a palavra, como vemos na linha 15. Nas linhas 21 e 23, Ivete ratifica a participação de João, que em seguida diz o que está achando legal na aula de Sílvia.

A partir da linha 24, temos então o gerenciamento da participação dos alunos por Ivete. Assim que João fala pela primeira vez, nas linhas 24 e 25, Ivete já solicita que ele o

faça em volume mais alto para que todos possam ouvi-lo. Como os recados para os professores são transformados em um texto conjunto, de autoria de toda a turma, como é afirmado várias vezes por Ivete durante a atividade (e será mostrado no próximo segmento), é importante que todos concordem e entrem em um consenso sobre o que é dito. Vemos que, assim que João consegue dar sua opinião sobre o que está legal na aula de Sílvia, Ivete imediatamente volta-se para a turma, reformulando o que João disse para ver o que os outros acham (ó o João está falando que os trabalhos que vocês estão falando-fazendo com a Sílvia estão legais), como se vê nas linhas 36 a 38. Nas linhas 39 e 40, outros alunos falam, um dizendo que depende dos trabalhos, outro discordando, e um terceiro com uma fala parcialmente inaudível para transcrição.

É interessante notar o direcionamento de olhar que Ivete faz durante esse momento. Ela ratifica toda a turma como participantes legítimos e interlocutores possíveis, sem explicitar isso em palavras, mas olhando de um lado a outro da sala, conforme vemos nas figuras abaixo. Para demonstrar essa ratificação da participação de toda a turma, utilizamos como complemento da transcrição elementos multimodais, com imagens extraídas dos registros audiovisuais gerados.

29 Ivete: ó o Joã:o tá fala:ndo que os traba:lhos que vocês estão
30 falan- faze:ndo com a Sílvia estão lega:is:

Figura 4

Figura 5

Figura 4: Direcionamento de olhar para canto direito da sala



Figura 5: Direcionamento de olhar para o canto esquerdo da sala



Na linha 29, então, Ivete inicia seu turno de fala com uma espécie de chamamento da turma para a participação (ó), e devolve para a turma a opinião de João (o João está falando que os trabalhos que vocês estão fazendo com a Sílvia estão legais). No início de seu turno de fala, ela começa a girar a cabeça, direcionando o olhar primeiramente para o canto direito da sala, como se vê na figura 4, enquanto está dizendo a palavra “falando” e, em seguida, volta o olhar para o outro canto da sala, como vemos na figura 5. Dessa maneira, pode-se dizer que Ivete está incluindo todos os alunos como possíveis interlocutores e ratificando a participação de todos com o olhar. Ela faz com que todos possam opinar e rever a opinião de João.

O que se vê aqui é o gerenciamento da participação dos alunos por Ivete. Ela organiza a atividade, coordena a discussão por meio das perguntas chaves da proposta, mas, principalmente, constrói um espaço de participação garantido para o aluno, que toma a palavra para opinar livremente sobre a aula de cada professor, ou, em outras palavras, o que está legal e o que não está legal com cada um deles. Ao dar oportunidade para que todos falem, ouvir cada aluno e devolver o que o aluno disse para a turma, Ivete faz com que todos tenham a possibilidade de opinar e mesmo de rever suas opiniões, concordar ou discordar. É um trabalho de autoria conjunta e de protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem, como também fica evidente no segmento a seguir.

d) Construção conjunta de autoria.

Candela (2005) demonstrou que a participação efetiva dos estudantes em práticas educacionais institucionais os torna co-autores de tais práticas, como foi discutido no Capítulo 1. Eles passam a se apropriar delas e transformar seus modos de aprender e participar, tornando-se participantes legítimos do que acontece em sala de aula. No caso do que está

acontecendo aqui em termos de pré-conselho, além de terem se apropriado de práticas por meio da participação efetiva como a tomada de decisões e o engajamento em opinar acerca do que estão aprendendo e como estão aprendendo, os estudantes também são convidados por Ivete a construírem conjuntamente uma autoria coletiva da turma em relação ao que está sendo dito. Tal construção conjunta de autoria pode ser vista no segmento abaixo.

Após ouvir a opinião de vários alunos sobre qual o recado que dariam para a professora Rafaela, Ivete escreve um texto no quadro em que tenta organizar o que foi dito por diversos estudantes. Quando termina de escrever, ela pede para que um dos alunos espere antes de copiar, pois precisam ver juntos se é isso mesmo que querem dizer em nome da turma.

Segmento VI: “Isso é da turma B30” (DVD 01 – 22/08/2005 – 00:14:10)

01 Ivete: vê se é isso não copia ainda Cá:ssio=((Ivete
02 *terminando de escrever*)
03 (0,7)
04 Cássio: não tô copia:ndo
05 (1,1) ((Ivete se volta para a turma))
06 Ivete: VAMOS LÁ: gente Ó:: TODO MU:NDO AQUI:: ó isso é da
07 tu:rma bê trinta
08 (0,3)
09 Ivete: vamos lá:
10 (0,4)
11 Ivete: ((*lendo do quadro*)) Rafae:la nem to:dos go:stam da
12 a:ula porque às vezes é difí:cil (1,3) tem ge:nte que
13 não ente:nde mesmo a professora explicando basta:nte
14 às vezes chegas °já braba° ((*se vira para a turma*)) é
15 i:sso,
16 (0,8)
17 (): [[é:::
18 (): [[é:::
19 Gisele: [[exa:tamente=(*polegar erguido, bate punho na mesa*)
20 (): exa:tamente i:sso
21 Ivete: é i:sso:, ((*olha de um lado a outro da sala*))
22 (0,2)
23 Gisele: [[é:::
24 (): [[é:::
25 (): [[é:::
26 (0,2)
27 Ivete: pode copia:r Cá:ssio

Ivete começa a falar na linha 01 quando ainda está terminando de escrever no quadro o texto no qual tentou organizar as várias opiniões ouvidas. Ela avisa para Cássio, que era responsável por copiar os recados na folha durante esse momento, que, antes disso, era preciso ver com os outros se o que tinha escrito era aprovado por toda a turma (vê se é isso não copia ainda Cássio), já que os recados estão em nome de todos, contrariamente

do trabalho que fazem sobre as disciplinas, onde cada cartaz é assinado por um grupo de quatro ou cinco alunos.

Na linha 05, Ivete se volta para a turma e chama a atenção de todos, deixando-os no mesmo foco de atenção, para ressaltar que o que será escrito com recado é da B30, de todos os alunos da turma (ó isso é da tu:rma bê trinta), como se vê nas linhas 06 e 07. Ivete então lê o texto que fez com as respostas dos alunos (linhas 11 a 14) e ao final da leitura, se vira para a turma e pergunta se era isso. Depois de uma pausa na linha 16, vemos que três estudantes respondem em sobreposição dizendo que sim, seguidos de uma outra resposta afirmativa ainda. Ivete ainda faz a pergunta mais uma vez, como se vê na linha 21, olhando novamente de um lado a outro da sala, dando assim mais uma oportunidade para que todos opinem, concordem ou discordem com o que foi colocado. Gisele e mais dois estudantes respondem em sobreposição que sim, que era isso mesmo que Ivete escreveu, e só, então, na linha 27, Ivete solicita a Cássio que comece a copiar.

Aqui, mais uma vez fica evidente a criação de espaços e oportunidades para que os estudantes participem e se engajem no que está sendo feito, concordando ou discordando do que foi dito. Mas com um fator a mais: a construção da autoria. Ivete reforça que é importante que eles prestem a atenção, dêem suas opiniões e, ao final, confirmem se o que foi organizado por ela como texto oficial do recado para o professor é aprovado por todos, já que está em nome da turma. Ivete enfatiza que é preciso ter a aprovação de todos quando se faz algo em nome de um grupo. O que se desataca aqui também é o senso de coletivo e de construção conjunta que estão presentes na forma como Ivete gerencia a participação dos alunos e como estes se engajam nessa construção.

Mas a construção de espaços de participação, autoria e engajamento dos estudantes nas práticas realizadas nessa atividade nem sempre é fácil. Como já foi apontado por Erickson (2004), e discutido por Melo (2005), é preciso aprender a participar, com é evidenciado no segmento a seguir.

e) A construção da participação e aprendizagem da participação.

Conforme foi discutido no Capítulo 1, a participação não é algo pronto ou dado, mas algo aprendido. Para isso, é necessário ter espaços de participação garantidos e, mais ainda, esforço dos participantes para que haja construção conjunta, por meio de ações conjuntas, de influência mútua, conforme afirmou Erickson (2004). Por meio da participação, fazemos parte e somos parte de algo. E isso se dá por meio de ações concretas, com a ajuda dos outros, pois é um trabalho de adaptação mútua e constante às ações dos demais.

Na fala-em-interação de sala de aula, um dos fatores que faz com que o trabalho conjunto de participar possa ser construído é a construção de um espaço comum. Isso pode ser feito por meio do gerenciamento dos turnos de fala feito por um dos participantes para que se fale um de cada vez e que se esteja no mesmo foco de atenção dos demais, para que todos possam se ouvir. Isso é construção conjunta de participação. E isso também é aprendizagem porque não é algo pronto, mas construído em um trabalho conjunto que exige muito esforço dos participantes.

A seqüência a seguir mostra um momento em que Ivete tenta gerenciar e organizar a participação de todos para que possam estar no mesmo foco de atenção e construir juntos o que está sendo feito ali. Para isso, todos têm que ouvir o que os outros estão dizendo e falar um de cada vez. Nesse momento, o grupo estava tratando do que não estava legal na aula da professora Rafaela. Há muito barulho e conversas paralelas. Ivete tenta então organizar a participação de todos.

Segmento VII: “Tem que cada um poder falar” (DVD 01 – 22/08/2005 – 00:10:15)

01 Mariana: sora °(as [])°
 02 João: [sora ((*erguendo braço*))]
 03 Ivete: peraí só um pouqui:nhu um de cada ve:z
 04 fa:la ((*para Mariana*))
 05 Mariana: °as expressõ:es nu[méricas (])°
 06 (): [()]
 07 (0,9)
 08 Mariana: °()°
 09 (0,7)
 10 Ivete: vocês ouviram o que a Mariana tá dize:ndo,=((*olhando para toda a turma*)) [que as] expressõ:es numé:ricas=
 11 [nã::o]
 12 (): [nã::o]
 13 Ivete =são difí:ceis
 14 (Adriana): [[nãõ sã:o na:da]
 15 (João): [[nã:::~:~:~:~:~:~:~:o] (nãõ sã:o na::da)]
 16 (): [[nã:::~:~:~:~:~:~:~:o ()]
 17 (): [[()]
 18 (0,3)
 19 (Téo): [[(qual é o [])]
 20 (): [[([])]
 21 Ivete: [ca:::lma::: x:::
 22 (0,2)
 23 (): ([])]
 24 (): ([])]
 25 Ivete: [GE:nte: VOCÊS] SÃO UM MO::nte
 26 Guilherme () ((*arrasta classe para frente e se agacha para pegar algo do chão*))
 27 (0,9)
 28 (0,9)
 29 Ivete: vocês são um mo:nte tem que cada u:m poder fala:r
 30 fala João o que que tu ia dizer,
 31 (0,3)
 32 João: ê sora eu a:cho que ela tá:: exigindo mu:ito de

33 (nó::s,)

34 (1,1)

35 Ivete: [[tá exigindo] mu:ito de vo[cê:s:,

36 (): [[(sora)]

37 (Eduardo): [eu tam[bé::m] sora:: é

38 (): [é:::]

Mariana, na linha 01, toma o turno de fala para dar a sua opinião sobre o que não estava legal com a professora Rafaela. No meio do seu turno, João toma o turno em sobreposição, chamando Ivete e erguendo o braço. Ivete então pede que aguarde e explica que deve ser um de cada vez (perai só um pouqui:inho um de cada ve:z), ratificando Mariana como quem estava na vez de falar. Mariana fala algo sobre expressões numéricas na linha 05, e como se vê na linha 06, antes de terminar, outro aluno entra em sobreposição na sua fala. Ela então, após uma pausa, volta a dizer algo, mas que é inaudível para se transcrever. Ivete então chama a atenção da turma (vocês ouviram o que a Mariana tá dize:ndo,), se dirigindo novamente a toda a turma também por meio do direcionamento do olhar. Quando começa a reproduzir a fala de Mariana, um dos estudantes entra em sobreposição na fala de Ivete para responder que não tinha ouvido Mariana. Logo após Ivete anunciar o que Mariana considerou que estava difícil na aula de Rafaela (as expressõ:es numé:ricas são difí:ceis), três alunos tomam o turno em sobreposição para refutar a opinião de Mariana (linhas 14 a 16). Outro ainda em sobreposição diz algo inaudível para a transcrição (linha 17). Há vários alunos falando em sobreposição, e Ivete, na linha 21, pede calma a todos e silêncio. Como ela não é atendida, na linha 25, Ivete chama a atenção da turma dizendo que são muitos falando ao mesmo tempo (GE:nte: VOCÊS SÃO UM MO::nte), e na linha 29, amplia o que disse, explicando que, além de serem vários, tem que haver espaço para que todos possam falar (tem que cada u:m poder fala:r). Em seguida, Ivete passa a palavra para João. Segundo ele, o que acontece é que Rafaela estava exigindo muito da turma. João recebe, em seguida, o apoio de Eduardo, que se alinha com ele, concordando com que João disse.

Nesse segmento, é possível observar que não basta apenas criar espaços de participação se isso não for gerenciado em um trabalho conjunto de fala e escuta. Para realizar uma ação conjunta e ser parte de algo, os participantes precisam se ajustar aos movimentos e ações dos demais. Em um cenário de múltiplos participantes como a sala de aula, para se construir algo conjuntamente é preciso estar no mesmo foco de atenção dos demais. Aqui, se vê que Ivete precisa estabelecer com o grupo um piso conversacional mais restrito, com

estruturas de participação mais rígidas em relação à tomada do turno de fala, para que eles possam falar e ser ouvidos por todos. Quando isso não acontece e alguém não é ouvido, como no caso de Mariana, Ivete reformula a fala da aluna e devolve para o grupo, fazendo com que os outros possam opinar a respeito.

Há também, sem dúvida, um aprendizado de participação sendo realizado aqui. Ao enfatizar que o grupo é formado por muitos alunos (GE:nte: VOCÊS SÃO UM MO::nte), que muitos estão falando ao mesmo tempo, e que todos tem que poder falar, Ivete está afirmando que, para trabalhar junto, é preciso prestar atenção uns aos outros e se adaptar aos demais. Para falar, é preciso escutar os demais. Para participar plenamente, é preciso aprender que a participação é algo que se faz com os outros, conjuntamente. Ivete utiliza o que Melo (2005) chamou de “controle social justificado”, para direcionar as ações dos alunos fazendo com que todos possam ter a palavra e ser ouvidos.

Somando-se aos cinco aspectos apontados como práticas importantes que foram realizadas no pré-conselho, ainda destaco o trabalho que Ivete teve em gerenciar os grupos e os conflitos que surgiram entre eles. Nos vinte minutos em que se deu a primeira parte do pré-conselho, relacionada à organização dos recados para os professores, muitas disputas e conflitos surgiram. Havia muito barulho e conversas paralelas. Mesmo assim, Ivete conseguiu gerenciar os conflitos de forma tranqüila, mesmo que, por vezes, isso tenha sido feito em meio a muitas falas ao mesmo tempo (como se vê no último segmento analisado). As tentativas de solução dos conflitos e diferenças foram feitas com muita diplomacia. Isso também é visível quando Ivete ratificou a contribuição de vários alunos com respostas diferentes às questões propostas e tentou transformar as diferentes opiniões em um processo de autoria de toda a turma.

Também é importante salientar que, durante toda essa primeira parte da atividade, Ivete só fez perguntas autênticas, abertas, sem avaliação. Sem dúvida, houve uma abertura para o que o aluno estava trazendo, sem o propósito de avaliá-lo; As perguntas tinham como propósito entender como os alunos estavam aprendendo a partir da opinião e do ponto de vista dos próprios estudantes. O tempo de espera depois das perguntas também foi bastante significativo, possibilitando assim maiores oportunidades para a tomada dos turnos. Tais fatores contribuem na construção de um espaço de participação efetiva do aluno e de engajamento no seu processo de aprendizagem.

Na segunda parte do pré-conselho, os estudantes trabalharam em grupos. Eles levaram bastante tempo para se organizarem nos grupos, arrastando as cadeiras e classes de um lado a outro na sala. A divisão dos grupos foi automática. Cada um sabia qual era o seu grupo,

mostrando que eles costumavam trabalhar dessa forma. Ivete colocou as questões no quadro sobre o que estavam aprendendo e o que não estavam em cada disciplina. Cada grupo recebeu um cartaz, folha, régua e canetinhas. Durante as instruções para a atividade em grupo, também houve uma tentativa de piso único, mas, como havia múltiplos pisos conversacionais acontecendo ao mesmo tempo, Ivete acabou instruindo cada grupo individualmente.

Os segmentos analisados de fala-em-interação do pré-conselho demonstram como a participação a aluno é organizada pela orientadora escolar durante esse evento, fazendo com que todos tenham a palavra. Ela ouve o que o aluno diz, reformula e faz com que a palavra retorne para a turma, dando oportunidades para que todos os alunos falem, opinem e discutam seus aprendizados. Nota-se que, além de o aluno tomar o turno de fala, ele sente-se à vontade para trazer tópicos e manter o piso conversacional.

Além da organização interacional da maneira de se participar que é construída aqui, observa-se que os tópicos tratados pelos participantes retomam a discussão da participação efetiva – o fazer parte de algo – assim como a preocupação com que todos possam aprender, da proposta pedagógica da escola. A partir do momento que se sabe o que está difícil e o que não está legal, há oportunidade para que alunos e professores descubram diferentes possibilidades de trabalhar os saberes de forma com que todos realmente possam aprender.

Com isso, procurei demonstrar com se dá a construção da participação no pré-conselho, em que impera a voz do aluno, já que é o momento em que ele é quem diz o que está legal e o que não está, e o que está aprendendo e como. Na subseção seguinte, demonstro como professores e alunos lidam com isso no conselho de classe propriamente dito e como a construção de participação que é feita nesse evento está relacionada com a construção de conhecimento.

3.2.3 O Conselho de Classe Propriamente Dito: oportunidades para todos, participação e aprendizagem

Nesta subseção, serão ressaltados dois aspectos em relação ao conselho de classe propriamente dito. O primeiro diz respeito às oportunidades de participação para professores, alunos e equipe discutirem o que estão fazendo em sala de aula, o que é realizado a partir do gerenciamento da relação professor/aluno feito por Ivete. Tal maneira de lidar com a participação dos diferentes interlocutores durante o conselho é fundamental para que este

formato de conselho de classe funcione. O segundo ponto é a relação entre participação e aprendizagem, tratados pelos participantes praticamente como sinônimos.

A partir da análise do conselho acompanhado e filmado em 2005 e do conselho observado em 2006, utilizo duas vinhetas narrativas e uma citação de notas de campo para abordar os pontos acima destacados.

a) Oportunidades de participação para todos e a relação professor/aluno.

Assim como no pré-conselho, em que a palavra é dada ao aluno para que diga o que está aprendendo em cada disciplina e o que está legal ou não com cada professor, no espaço do conselho propriamente dito, alunos, professores e equipe diretiva têm a participação assegurada pelas oportunidades de terem a palavra. Trata-se de um momento muito delicado em termos de participação, já que, muitas vezes, o que o aluno traz do pré-conselho pode ser entendido como uma avaliação do professor em sala de aula. As questões de aprendizagem aqui tratadas estão diretamente ligadas a como professores e alunos estão lidando com o que ensinam e aprendem conjuntamente.

Em ambos conselhos acompanhados por mim, esse segundo dia de atividade teve a seguinte estrutura: em um primeiro momento, foi realizada a leitura do material elaborado pelos grupos de alunos, tanto dos recados para os professores, como dos textos nos cartazes sobre cada disciplina. Ivete convidou os alunos que quisessem ler para se voluntariarem e chamou aqueles que se ofereceram para fazê-lo. Ela os ajudou na leitura e nas explicações sobre o que escreveram, muitas vezes ampliando o que estava escrito no cartaz com fatos comentados pelos alunos no dia do pré-conselho. Após a leitura, Ivete perguntou se algum estudante ainda queria falar mais alguma coisa ou tinha algo a acrescentar ao que foi lido. Depois, cada professor comentou o que achou dos recados e do que os alunos falaram sobre a aprendizagem. A equipe diretiva também teve a palavra logo em seguida. A atividade se encerrou quando trataram das avaliações. Apenas no conselho que observei em 2006 um outro momento foi acrescido ao final do conselho, em que os alunos conversaram diretamente com cada professor sobre suas avaliações.

Tanto na leitura dos recados para os professores, assim como do material elaborado nos cartazes, surgiram momentos delicados interacionalmente, em que os participantes tiveram que lidar com o que foi dito sobre eles em sala de aula, tanto no caso de professores como de alunos. No que diz respeito aos professores, pode-se dizer que se trata de um momento ainda mais delicado, já que envolve um tipo de avaliação de sua docência. Quando os estudantes têm a palavra para dizer o que está legal e o que não está em cada aula, de

alguma maneira, o professor acaba sendo avaliado. Muitas vezes, ele tem que prestar contas do que está fazendo em sala de aula e como está lidando com a turma, inclusive em termos de relacionamento.

A vinheta narrativa a seguir demonstra um momento em que Rafaela comenta o recado que os alunos deixaram para ela. O texto dizia o seguinte: “Nem todos gostam da aula porque, às vezes, é difícil. Tem gente que não entende mesmo a professora explicando bastante. Às vezes, chegas já ‘braba’”.

“Mas de repente, às vezes, eu chegue ‘braba’ mesmo” (DVD 02 – 08/09/2005 – 00:39:11)

Depois de quase quarenta minutos do início do conselho, Ivete sugeriu que passassem a lidar com a os recados para os professores. O grupo formava dois semicírculos na sala. Os alunos sentavam no semicírculo interno, em cadeiras, e as professoras sentavam em classes em um segundo semicírculo. Rafaela estava sentada perto da porta e Ivete estava de pé em frente ao quadro. Até esse momento, os alunos tinham lido apenas os cartazes feitos pelos grupos. A leitura dos recados foi feita por Paula, que se voluntariou após Ivete ter perguntado quem gostaria de ler. O cartaz com o texto dos recados estava afixado no quadro. Paula levantou, foi até a frente da sala e leu. Após leitura, Ivete olhou para o grupo de professores e disse: “tá gente, os recados estão aí. Agora a fala é com vocês”. Houve um breve silêncio. Telma, então, tomou a palavra e se apresentou à turma, já que ainda não tinha dado aula para eles, mas iria começar em breve. Ela disse que queria aproveitar o momento para se apresentar enquanto os colegas que já eram professores da turma se organizavam para falar. Após a sua fala, outra professora nova na turma, Lisiane, pediu a palavra para fazer o mesmo. Depois de um breve silêncio, Rafaela disse que queria falar. Ela começou dizendo que estava muita surpresa com o que estava escrito como recado. E acrescentou: “Mas de repente, às vezes, eu chegue ‘braba’ mesmo”. Ela ficou olhando para o cartaz dos recados enquanto dizia que, de repente, isso acontecia por motivos que eram iguais ao que eles mesmos escreveram no recado para Sílvia, que a aula tinha muitos gritos e falta de educação. Rafaela disse que isso acontecia em sua aula também. Nesse momento, ela passou a olhar para a turma e não mais para o cartaz. Ela continuou, dizendo que algumas vezes não adiantava só conversar; tinha que falar alto, mas que isso, na opinião dela, não tinha acontecido tantas vezes assim. Olhou de novo para o quadro e disse: “Mas eu até vou prestar atenção então, que às vezes a gente faz coisas sem nem se dar conta”.

Na interação retratada na vinheta, é possível se observar um momento em que uma professora responde ao recado que recebeu dos alunos, fazendo uma série de prestações de conta de suas ações em sala de aula. Rafaela começa se dizendo surpresa pelo que os alunos apontaram sobre o fato de ela chegar “braba” em aula. Na medida em que se refere ao que foi dito sobre ela no recado, Rafaela mantém os olhos no cartaz.

Além das explicações de suas ações, outro aspecto relevante dessa interação é que se trata de um momento em que o professor, que normalmente é o avaliador, especialmente em conselhos de classe, passa a ser o avaliado. Rafaela teve que lidar com o que foi dito sobre sua aula, prestou contas, e ainda, reconheceu a possibilidade de os alunos terem uma certa razão, se colocando como uma pessoa como qualquer outra, que, às vezes, faz coisas sem se dar conta. Trata-se de um momento extremamente delicado para os participantes, já que também envolve uma inversão de ações que tradicionalmente estão associadas ao professor. Mesmo assim, se vê que Rafaela lida bem como que é dito, reconhecendo inclusive, que a outra parte pode ter razão.

Assim, se vê que dar a palavra ao aluno tem suas conseqüências e é preciso lidar com elas. Nem sempre, porém, isso foi razoavelmente tranqüilo durante o conselho de classe, como se vê na reação de Rafaela. Houve momentos em que alguns participantes disseram coisas a respeito dos outros e a respeito das aulas e sofreram intervenções de Ivete, que gerenciou, então, a participação dos interlocutores para administrar possíveis tensionamentos nas relações entre professores e alunos. Além disso, Ivete procurou garantir que todos pudessem ter a palavra, mas que também lidassem com as conseqüências da obtenção tal espaço de participação e com as conseqüências do que dizem e como dizem.

A próxima vinheta narrativa mostra o gerenciamento de Ivete faz da participação de Paula, salientando que, embora os alunos sejam sempre encorajados a dizer tudo que pensam, há uma maneira de fazer isso, que leva em conta o respeito aos demais. Cabe informar que a professora Sílvia estava grávida durante aquele trimestre e saiu de licença maternidade alguns meses depois do conselho. Em vários momentos, durante minha observação de campo, presenciei brincadeiras dos alunos acerca da barriga de Sílvia. Os alunos costumavam brincar com o fato de Sílvia estar “de barriga” ou “com barriga”. Isso aparece abaixo nas palavras de Paula, quando está falando de outra professora.

“A gente tem que dizer sim tudo o que pensa, mas de que jeito a gente vai dizer” (DVD 02 – 08/09/2005 – 00:56:12)

Após Rafaela, Sílvia e Margarida falarem, respondendo aos recados deixados pela turma, Paula pergunta para Ivete se ainda pode falar. Ivete está sentada em uma cadeira em frente ao quadro, praticamente do lado oposto ao de Paula, que está sentada no canto direito ao fundo do semicírculo interior. Ela que Paula pode falar. Paula começa dizendo que o que quer falar é para a professora Margarida. Ela acha que a professora não deve ficar esperando todo mundo parar de conversar para começar a aula. Então diz: “ela deve fazer como a professora Rafa, mesmo com barriga ou sem barriga, querida”. Ao pronunciar as últimas palavras em tom de ironia, Paula começa a rir. Ivete e Sílvia se olham. Paula continua falando, mas nesse momento, suas palavras ficam praticamente inaudíveis. O que se pode entender é: “com barriga ou sem barriga, com pescoço ou sem pescoço, para ela não ficar esperando e começar a gritar daí”. Ivete então, após uma breve pausa, começa falar: “Vamos pensar assim, ó, Paula. A Margarida vai te responder melhor do que eu, mas eu acho assim, ó, Paula”. Ivete fala calmamente e pronuncia bem cada palavra. Seu olhar está fixo em Paula. Ela continua: “vocês podem ver que os professores são pessoas diferentes, assim como vocês são pessoas diferentes. Se não a professora vai ter que dizer: ‘bom, Paula, tu vai ter que ficar quieta, né? Respeitar os outros, né?’ Porque a tua própria fala não está demonstrando respeito”. Ivete pára por um instante e permanece olhando para Paula, que mexe no cabelo, sem olhar para ninguém. Ivete continua: “Acho que tu não está entendendo até que ponto a gente pode falar. Quando a gente, quando eu trabalho com vocês com os recados (Ivete aponta para o cartaz), o que eu sempre digo para vocês? Que a gente tem que dizer sim tudo o que pensa, mas de que jeito a gente vai dizer?”. Ela olha para o fundo da sala de um canto a outro e continua: “Eu quero todo mundo me ouvindo. Tu está me ouvindo, Paula?”. Paula continua mexendo no cabelo, mas sinaliza com a cabeça que sim, sem olhar para Ivete. Ivete vai adiante: “Então assim, ó, eu sempre trabalho com vocês que a gente tem sim que falar das coisas, porque é importante falar, mas de que jeito a gente fala. Porque a gente não tem o direito, Paula, de agredir ninguém. Mas a gente tem o direito sim de falar as coisas que a gente pensa. Então, Paula, tu pode falar, mas tem que ter jeito, ta?”. Paula sinaliza com a cabeça. E Ivete diz: “Está faltando muito para tu aprender ainda”. Logo depois de Ivete falar, Paula pede a palavra ainda mais uma vez, para dizer o que aprendeu no Laboratório de Aprendizagem. Desta vez, ela apenas elogia a professora do Laboratório, dizendo que aprendeu muito com ela, inclusive coisas que não tinham ficado claro com a professora Rafaela, como as expressões numéricas.

Na interação retratada na vinheta acima, é possível observar como Ivete lida com a participação de Paula, que, ao se dirigir a Margarida, acaba fazendo referência à Sílvia, no que diz respeito ao “com barriga ou sem barriga”, e à Rafaela, explicitamente em “fazer como a professora Rafa, querida”, ironizando, de certa forma, como estas tratam os alunos em aula. Ivete toma a palavra e fala durante vários minutos, explicando a Paula a combinação que sempre fazem quando trabalham os recados, que todos podem e devem falar tudo o que pensam, mas que há um jeito certo para fazê-lo, que envolve respeitar os outros.

No início de sua fala, Ivete trata da questão das diferenças e de como professores e alunos são pessoas diferentes e têm jeitos diferentes. Depois, ela enfatiza como o respeito é importante nas relações que se estabelecem ali, dizendo que um professor poderia cobrar de Paula que ela ficasse quieta em aula, que respeitasse os outros, já que a fala de Paula não estava demonstrando isso. A seguir, Ivete retoma a combinação que estabelece com os alunos quando trabalha os recados, que se pode falar tudo, mas que há um jeito para falar. É interessante notar que Ivete fala calmamente, com algumas breves pausas entre seus turnos. Durante quase todo o tempo, ela olha para Paula, que evita olhá-la de volta. Apenas em um momento, Ivete se dirige a toda a turma, pedindo com que todos ouçam, justamente quando retoma a combinação do funcionamento dos recados em relação ao jeito de se falar.

Aqui se vê as conseqüências da participação de todos. Quando a palavra é dada ao aluno para ele dizer o que está aprendendo e como, e o que está legal com cada professor, é preciso lidar com o que é dito e com a maneira com que é dito. Há também uma aprendizagem de participação sendo construída aqui no sentido de saber como se deve falar, assim como que se deve arcar com as conseqüências disso.

Para que tal formato de conselho de classe funcione, sem virar uma guerra entre professores e alunos, o gerenciamento e o ensino das maneiras de se dizer e de se participar que Ivete faz por meio de suas intervenções são fundamentais. Trata-se de aprendizagem de participação, ou simplesmente de aprendizagem. Quando Ivete diz a Paula que ainda há muito que esta precisa aprender, ela está falando de aprendizagem da participação e aprendizagem de uma maneira mais geral, uma aprendizagem para a convivência em grupo. No entanto, em nenhum momento, se vê os participantes sinalizando que há diferentes tipos de aprendizagem, como, por exemplo, aprendizagem de participação e aprendizagem de conteúdos curriculares, como habilidades diferenciadas, sendo uma mais social e outra mais cognitiva. Neste cenário, trata-se simplesmente de aprender, e isso se faz participando, como será abordado a seguir.

b) A Relação entre Participação e Aprendizagem.

No Capítulo 1, foi discutida a relação entre participação e aprendizagem, enfocando como os termos podem ser quase sinônimos, no sentido em que participar é aprender, já que os modos com que se participa de algo envolvem um aprendizado, e aprender é participar, pois só se aprende quando se faz parte de algo, em um envolvimento com o processo de construção de conhecimento. A partir dos dados analisados, é possível afirmar que, neste cenário específico, participação e aprendizagem são tratadas como processos inseparáveis.

Quando, no capítulo 2, foi apresentada a história da escola, da construção do seu projeto político-pedagógico e da transformação do conselho de classe em uma atividade da qual todos podem participar, foi apontado que um dos objetivos centrais do grupo de educadores podia ser resumido no eixo da proposta que diz que *todos os alunos podem aprender*. A preocupação central da reconfiguração do conselho de classe foi, então, a inclusão de todos e a aprendizagem de todos. Assim, se vê que participação e aprendizagem se constroem conjuntamente, uma com a outra.

No andamento do Conselho de Classe Participativo, é possível se observar em inúmeras vezes que participar é aprender e que aprender é participar. Há, em vários momentos, uma mistura de “conteúdos” de aprendizagem e discussão de comportamento social. Os participantes não sinalizam uns para os outros que se tratam de coisas diferentes, embora haja um eixo da proposta pedagógica da escola que separe aprendizagem de questões disciplinares (*aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes*). Ambas as questões são tratadas como passíveis de se aprender. Isso faz com que as ditas habilidades sociais, que envolvem comportamento, não sejam minimizadas nem desvalorizadas diante de questões que poderiam ser consideradas mais importantes por lidarem com conteúdos de aprendizagem, sendo assim, habilidades mais cognitivas.

Apresento a seguir duas citações de notas de campo redigidas durante o conselho de classe acompanhado em 2006, em que em um determinado momento, os participantes tratam especificamente da questão da aprendizagem e como ela é avaliada. O texto abaixo diz respeito ao momento posterior à leitura dos cartazes, quando a palavra é dada ao professor.

“Ivete pergunta se mais algum grupo quer falar ou tem mais alguma questão. Eles não respondem. Ela diz que agora então os professores vão falar. Jorge toma a palavra assim que Ivete termina. Ele começa elogiando a turma, dizendo que é uma das de que ele mais gosta. Ele usa quatro adjetivos para B30, um deles é “participativa”, e fala que, se eles quisessem, poderiam ser a melhor

turma da escola. Jorge muda, então, o tom da voz e diz: *‘agora, tem o pessoal que atrapalha’*. E começa a nomear alguns alunos, todos meninos, com quem ele vai falar pessoalmente depois, já que esse é o momento de falar sobre a turma como um todo, segundo ele. Jorge diz que os principais problemas da turma são: as brigas, os ciúmes entre meninos e meninas, o excesso de conversa e de brincadeiras. Ele ressalta que é justamente o relacionamento entre os alunos que ele costuma avaliar e diz: *‘a minha avaliação é a capacidade que cada um tem de se relacionar com o colega, o relacionamento, o respeito, a capacidade de se dar bem’*. Ele diz novamente que a B30 pode ser a melhor turma da escola, se quiser, e faz mais um elogio: a frequência. Ele menciona alguns alunos que faltam às vezes, mas fala o quanto a turma tem frequência, destacando esse fator como o mais fundamental para a aprendizagem, segundo ele”.

Assim, segundo Jorge, mesmo na avaliação, questões que poderiam, de alguma forma, serem consideradas aspectos menores da aprendizagem, conforme foi apontado por Xavier (2003), são levadas em conta, especialmente o que diz respeito ao relacionamento entre o grupo. Também aparece no final de sua fala, a frequência escolar sendo ressaltada como o aspecto mais importante para a aprendizagem, o que também pode ser pensado como participação de uma maneira mais geral.

Quando a discussão sobre comportamento vem à tona na fala de vários professores durante o conselho, especialmente porque vários apontam que há um grupo na turma que atrapalha aqueles que querem aprender, Ivete faz uma pergunta para a turma:

“Ivete diz então: *eu tenho uma pergunta para a B30. Como vocês acham que os professores sabem que vocês aprenderam? Como avaliam vocês?* Ela fica com o giz na mão, sinalizando que vai escrever o que eles responderem. Vários alunos respondem quase juntos: *pelos trabalhos*. E Ivete continua: *pelos trabalhos em casa ou na aula?* Vários respondem: *em aula e em casa*, ou: *os dois*. Mas Fabrício e Diná discordam, e Fabrício diz: *em aula, porque em casa pode ter gente ajudando*. E Ivete escreve isso no quadro. Wilson responde a primeira pergunta ainda, dizendo: *eles vêem quando a gente está interessado*. Ivete também escreve a resposta dele no quadro. Um outro aluno diz: *pelo comportamento*. Ela pergunta o que ele quer dizer com isso, e ele não responde. Ela tenta reformular a pergunta, mas ainda assim ele não responde.

Ivete faz então uma lista no quadro, que fica assim: pelos trabalhos (em aula), pelo interesse, pelo comportamento. Um dos alunos intervém e fala: *é aquilo que a sora Sílvia sempre diz, da cor dos olhos*. E Ivete olha para Sílvia, que lembra: *ah, que eu digo que não é pela cor dos olhos que eu vou avaliar, ou*

vou gostar ou não do fulano ou do ciclano. Elisa, a vice-diretora, então toma a palavra para colocar uma outra questão relacionada a isso: *mas não existe uma aprendizagem de comportamento também? Essas mudanças de atitude que a gente tá pedindo para vocês, isso não é um aprendizado também? Que tem hora para tudo, hora para falar, ou para ficar quieto? Isso também não é comportamento? Não é aprender algo? Há diferentes comportamentos para diferentes espaços. É diferente na Educação Física, que ninguém quer que vocês fiquem sem se mexer lá na quadra, né, Jorge?* E Jorge responde: *é, lá é para todo mundo se mexer. Não é aluno múmia como falaram, mas tem que ter respeito.* E Elisa continua: *diferentes comportamentos para a sala, para a informática, né, aquilo que a Maristela falou.*

Ivete faz mais uma lista no quadro e diz: *então, coisas para avaliar. O que pode entrar como indicador de aprendizagem aqui?* E escreve: *saber ouvir, saber respeitar.* Regina toma a palavra dizendo que principalmente os meninos deviam respeitar mais as meninas: *eu acho que eles estão querendo namorar, mas têm que cuidar o que vão dizer, porque as meninas não gostam de ouvir palavrão e nem de ser tratadas assim. Se quiserem namorar, não é com palavrão. Também tem que ter respeito.* E continua para Ivete: *e dentro do respeito aí na lista, tem duas coisas: respeitar o outro e não gritar e não falar palavrão para as meninas.* Ivete escreve o que Regina sugere. Alguns meninos se revoltam nesse momento e falam (vários ao mesmo tempo) que as meninas também falam palavrões. Ivete e Elisa dizem então que essas combinações valem para a turma toda e não só para os meninos. Todos têm que se respeitar. E Ivete modifica então a lista, colocando assim: *saber respeitar (sem gritos, sem palavrões).* E Jorge complementa: *e sem ameaças. Um grande problema dessa turma é a ameaça.* E Ivete inclui as ameaças na lista, como um novo item: *não ameaçar.* E Ivete explica olhando para a turma: *isso são coisas que queremos ver avançar e melhorar cada vez mais.*”

Nesse momento do conselho, vemos que itens que são apontados pelos participantes, primeiramente pelos alunos, como questões de aprendizagem. A primeira lista diz respeito a como os alunos acham que os professores sabem que eles aprenderam. As respostas são pelos trabalhos (em aula), pelo interesse e pelo comportamento. Quando Elisa toma a palavra para comentar a lista que Ivete escreveu no quadro, ela ressalta que as mudanças de comportamento que foram discutidas ali também se tratam de aprendizagem. As diferentes maneiras de participar, e se comportar, em aula, na quadra, na informática, também dizem respeito à aprendizagem. Ou seja, aqui fica evidente que um critério de aprendizagem é saber participar, e ainda, saber participar de modos diferentes em cada espaço.

Depois, Ivete ainda faz uma outra lista, de indicadores de aprendizagem, ou seja, do que afinal serão feitas as avaliações. Os itens que entram são os seguintes: saber ouvir, saber respeitar (sem gritos e palavrões), e não ameaçar. Ivete e Elisa ressaltam que são combinações, que valem para toda a turma. Essa segunda lista é feita a partir de coisas que os professores falaram. Nota-se, porém, que a palavra estava aberta a todos. Assim, se vê que nesse momento, os professores ainda são quem escolhe os critérios de avaliação. Embora não se possa negar que haja espaço para que os alunos falem a respeito deles.

O que se vê então acerca da relação entre participação e aprendizagem a partir disso? Que elas estão intimamente relacionadas para os participantes. Aprender é participar, e ainda, saber participar de modos diferentes em diferentes espaços. Participar também é aprender, pois é por meio da palavra do aluno, do que ele diz e traz no pré-conselho e no conselho, que se pode tratar das questões de aprendizagem. A construção de conhecimento só acontece com construção de participação. As atividades do Conselho de Classe Participativo tratam das mais diversas questões, incluindo questões disciplinares, mas não com o objetivo de separá-las do propósito central do conselho, que é a aprendizagem; justo pelo contrário, tais questões são incluídas no espectro do que é aprendizagem. Elas não são minimizadas, mas enfrentadas, pois quando se dá a palavra a todos, é preciso lidar com o que é dito por todos, alunos e professores, mesmo quando aparecem questões delicadas, que envolvem relacionamento de alunos e professores, de pessoas trabalhando juntas.

3.3 Estruturas de Participação a partir da Análise dos Dados

Como apresentei no Capítulo 2, a escola pública pesquisada inovou o conselho de classe escolar, transformando um espaço que muitas vezes é apenas burocrático e de reafirmação do fracasso escolar, conforme apontam Mattos (2005) e Rocha (1982), em um espaço de participação efetiva do aluno. Além disso, o seu projeto político-pedagógico, que foi construído coletivamente, a partir de reflexão e trabalho conjunto, tem como um dos eixos fundamentais que *todos os alunos podem aprender*. Procurei mostrar justamente que tal afirmação foi responsável pela mudança em todas as práticas escolares, incluindo especialmente o conselho de classe.

Ao propor um Conselho de Classe Participativo, com a participação de todos os alunos, a escola transformou-os em sujeitos da própria aprendizagem, donos dos seus saberes, possuidores da capacidade de transformação e responsáveis, tanto quanto os professores, pela

sua aprendizagem. E não bastou apenas ouvir os alunos. A participação destes foi pensada e organizada. O que é dito por eles tem consequência não apenas para a avaliação, mas para todo o planejamento que é feito a partir dela, na tentativa de que realmente todos possam aprender.

O protagonismo criado nesse evento é construído nele por meio de práticas inclusivas e se dá também em cada momento em que o aluno toma a palavra. Como ficou evidente nos segmentos transcritos, o aluno é ouvido e ratificado como participante legítimo, tal como Rogoff (2005) demonstra em seu conceito de participação emancipatória. Em muitos momentos, sua opinião é devolvida à turma, para que todos tenham a oportunidade de concordar ou discordar com o que é dito. Os participantes constroem conjuntamente no conselho uma noção de autoria de grupo e de responsabilidade com o que é dito. A maneira com que Ivete organiza o que é dito torna isso concreto. A partir dos dados analisados, é possível observar também a realização plena do projeto político-pedagógico da escola. Em cada tomada de turno e sustentação de pisos conversacionais, os participantes estão construindo participação, protagonismo e aprendizagem.

Também foi evidenciado, a partir dos dados, que a construção de participação e a construção de conhecimento não são processos diferentes, ou ainda, não se dão separadamente. Quando delimitar como objeto desta dissertação a construção da participação, tinha como objetivo analisar como a participação era construída pelos participantes neste cenário, dentro do contexto histórico e social em que a escola está inserida. Ficou evidente, no entanto, que, a partir do que os dados mostraram, não existia, para os participantes, apenas construção de participação. O que eles fazem e se propõem a fazer nas práticas de sala de aula e no conselho de classe, é construção de conhecimento, aprendizagem, e isso só se dá com participação. Reconheço, então, que a divisão que fiz, foi apenas metodológica. Mas que não vai ao encontro de divisões que foram discutidas no Capítulo 1, entre participação e aprendizagem, habilidades sociais e habilidades cognitivas, ou ainda, estrutura de participação social e estrutura das atividades ou tarefas pedagógicas. Pelo contrário, como uma das premissas deste trabalho é a visão êmica, o que se quer afirmar aqui é que neste cenário, os participantes não entendem participação e aprendizagem como processos separados. Eles constroem conhecimento e lidam com a aprendizagem, que comporta também a aprendizagem da participação.

A análise dos dados realizada neste capítulo procurou levar em conta também as características do conceito de estruturas de participação, definido no Capítulo 1. Embora não tenha sido apontado especificamente, quando apresentei a configuração dos participantes nas

salas e nos grupos, assim como a organização que chamei de mais geral das atividades em que estavam envolvidos, tratei da primeira característica do conceito, a disposição física e a configuração espacial dos participantes, conforme a contribuição de Philips (2001), assim como da terceira, a relação das ações dos participantes com o cenário em que se encontram e com as tarefas em que estão envolvidos (PHILIPS, 2001; JONES & THORNBORROW, 2004). Os aspectos não-verbais da interação, como gestos e movimentos corporais (PHILIPS, 2001; GOODWIN e GOODWIN, 2004), também foram contemplados, especialmente na análise do direcionamento de olhar de Ivete na ratificação de toda a turma como participantes legítimos.

Procurei tratar também dos alinhamentos dos participantes em relação ao que é dito, assim como o formato da produção do que é dito, assim como da ratificação da participação e de como isso constrói também identidades sociais (GOFFMAN, 2002). Acredito que, no momento em que o aluno tem a palavra, e o que ele diz é tratado como a base fundamental para se lidar com a aprendizagem, são construídas e negociadas identidades de participantes legítimos, assim como de protagonistas dos seus processos de aprendizagem, pois, além de terem espaço garantido de participação, a sua participação tem conseqüências, entre elas, o engajamento próprio com as ações realizadas em sala de aula.

A organização seqüencial da fala-em-interação como organização social das ações dos participantes (GOODWIN, 1990; GOODWIN e GOODWIN, 2004) foi abordada nas seqüências transcritas analisadas na seção que tratou da participação no pré-conselho. Procurei focar a tomada dos turnos, a obtenção e sustentação dos pisos conversacionais, e o gerenciamento da participação feito por Ivete.

No que se tratou das combinações e dos contratos pedagógicos construídos pelos participantes, os direitos e deveres envolvidos, negociados e assegurados em um determinado encontro (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982; ERICKSON e SHULTZ, 1982) também foram abordados de modo indireto, pois em vários momentos, o direito à fala, por exemplo, foi discutido pelos participantes. É possível observar esse aspecto também quando Ivete lida com a participação de Paula, que fala de uma maneira inadequada sobre as professoras. Ivete reafirma o direito à fala, mas também enfatiza o dever de respeitar os outros na maneira em que se fala.

O caráter local, mas também global das ações dos participantes, isto é, os aspectos macro sociais e culturais devem ser considerados tanto quanto os microsociais (ERICKSON, 2004) também foram abordados. No final deste capítulo, procurei relacionar as práticas encontradas na fala-em-interação com a história da escola e seu projeto político-pedagógico,

cuja construção também engloba a reconfiguração do conselho de classe. É possível observar que essa história de construção e engajamento, da qual os educadores fizeram parte, aparece nas realizações práticas desse projeto, gerando construção conjunta, autoria e protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Assim, neste capítulo, abordei a construção da participação na fala-em-interação de sala de aula, em diferentes atividades, em especial, nas relacionadas ao Conselho de Classe Participativo. Parti de um universo mais micro para demonstrar como as ações que envolvem participar de uma aula aparecem na organização das práticas conversacionais, para depois relacioná-las com o contexto maior em que os sujeitos estão envolvidos.

No capítulo seguinte, analiso a “nossa” participação enquanto pesquisadores, ou seja, as implicações metodológicas e as contribuições pedagógicas da nossa presença na escola. A partir de citações de notas de campo e de vinhetas narrativas, procuro demonstrar qual era a visão do que era nossa pesquisa na escola e como nossa presença ali modificava também o que estava acontecendo, especialmente com a presença das câmeras. Além disso, trato de algumas contribuições deste estudo para se pensar as práticas pedagógicas que envolvem a participação.

4. UMA ANÁLISE DA “NOSSA” PARTICIPAÇÃO: IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DA PESQUISA

“Uma das bonitezas da nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Paulo Freire

Talvez um dos temas em pesquisa mais discutido atualmente seja a dissolução da neutralidade do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa. No decorrer deste trabalho, tive inúmeras evidências de que o fato de se pesquisar um determinado cenário modifica as ações dos participantes que fazem parte dele, na medida em que eles se tornam sujeitos pesquisados e passam a ser vistos como objetos de pesquisa (embora não deixem de ser de fato os sujeitos dela). Como aparece nas palavras de Paulo Freire que utilizei para abrir o capítulo, intervir no mundo e conhecer o mundo são ações que estão intimamente relacionadas. Se pensarmos, conforme já foi apontado neste trabalho, que só se aprende participando, podemos dizer também que só se conhece algo realmente por meio de intervenções que fazemos, das ações concretas que envolvem um conhecer algo, e por assim dizer, o pesquisar algo.

Este capítulo tem como objetivo fazer uma discussão acerca das implicações metodológicas desta pesquisa. Procuo tratar de como a presença de pesquisadores em um determinado cenário pode modificar o que acontece nele. Outra questão importante abordada é o uso da noção êmica como premissa da pesquisa. Como já foi mencionado no capítulo 2, quando o pesquisador se propõe a privilegiar o ponto de vista dos participantes como guia, é necessário considerar como os participantes lidam com todos os procedimentos de pesquisa adotados.

Subdivido o capítulo em três seções. A primeira seção trata da concepção de pesquisa dos participantes que encontramos no cenário pesquisado. Para fazer uma análise da nossa participação na escola, utilizo citações de notas de campo, procurando demonstrar como fomos influenciados e influenciámos o local que nos propomos a pesquisar. A segunda seção

aborda as questões metodológicas que enfrentamos em relação a presença das câmeras e o uso de formulários de consentimento informado, e como esses procedimentos se transformam na medida em que a pesquisa se propõe a levar em conta a noção ética e o respeito aos sujeitos pesquisados. A terceira seção trata das contribuições pedagógicas do estudo da participação, ou seja, a contribuição dessa pesquisa para se pensar a sala de aula como um espaço de permanente construção de participação e aprendizagem.

4.1 O que é pesquisa para os sujeitos pesquisados?

Uma das primeiras questões com que nos deparamos no início de uma pesquisa é qual a relevância que ela terá para os debates acadêmicos. Mas será que o que ela vai significar para os sujeitos pesquisados recebe a mesma atenção de nossa parte? Quando realizamos a negociação para a entrada em campo na escola pesquisada, acreditamos que, após expormos nosso projeto de pesquisa, havia ficado evidente o que faríamos ali e por que razões. As educadoras da equipe diretiva da escola, com quem negociamos nossa entrada, relataram inúmeras vezes o interesse que a escola tinha em ser pesquisada. Além disso, conforme elas apontaram em entrevistas informais, devido ao grande número de projetos de pesquisa que já tinham sido desenvolvidos na escola, tanto alunos como professores estariam acostumados com a presença de pesquisadores e não enfrentaríamos resistência de qualquer parte para nosso trabalho.

Foi de grande importância para mim, começar a pensar sobre o que era *pesquisa* na visão dos pesquisados e qual o entendimento que tinham da “nossa” pesquisa. Na minha vivência na escola durante o trabalho de campo, percebi que havia diferentes noções acerca do que fazíamos ali. A primeira identificada por mim foi a visão da equipe diretiva e de alguns educadores. Para eles, nosso trabalho era extremamente importante por ajudar na construção permanente da identidade desejada para a escola, a de uma escola vivida e pesquisada (conforme o título do relatório da pesquisa sócio-antropológica realizada pelos educadores na década de noventa, MOOJEN ET AL, 1997). Tais educadores ressaltaram em vários momentos como a participação em diversas pesquisas fazia parte da “caminhada” do grupo. Para eles, a escola queria ser pesquisada e eles fariam qualquer coisa para que as portas estivessem sempre abertas para nós. Em ações concretas, esses educadores se disponibilizaram a serem observados e filmados em sala de aula e em reuniões. Nossa combinação era de que filmaríamos apenas quem quisesse participar. A supervisora escolar

mediou nosso contato com os professores e vários se prontificaram em participar, pois acreditavam que isso fazia parte de trabalhar dentro da proposta da escola. Para exemplificar essa visão, apresento abaixo uma citação de notas de campo, em que tal postura fica evidente.

“Cheguei na escola quase uma da tarde. No caminho para a sala dos professores, encontro uma das orientadoras escolares, com quem eu ainda não havia conversado sobre o projeto. Ela me cumprimentou e me chamou para conversar em sua sala. Expliquei brevemente o projeto e o interesse em acompanhar e filmar um dos conselhos de classe. Ela disse que achava muito legal e que iria ajudar a supervisora a pensar em uma turma que também fosse do interesse da escola em ser acompanhada. Ela salientou que a pesquisa sempre fez parte da escola, desde um longo tempo, quando construíram a proposta e o grupo entrou nas casas dos alunos para saber quem era o aluno da escola. Ela disse: *Sempre temos pesquisadores dentro da escola, e isso é importante porque nos ajudar a lembrar nossa história*. Agradei a atenção e me dirigi a Sala dos Professores para encontrar Silvia”.

Além desse grupo, que considerava a pesquisa como mais um processo integrante da caminhada da escola, relacionado com as questões identitárias do grupo, outra visão interessante sobre nossa presença na escola era a de alguns professores que inicialmente acharam que estudávamos a fala do aluno, ou seja, como eles falavam e que variedade de português utilizavam. Tal entendimento foi logo esclarecido à medida que fomos convivendo com o grupo e entregamos cópias de trabalhos e artigos já produzidos por nós em que utilizávamos dados já gerados na escola. Também procuramos esclarecer com os professores observados e filmados que nossa proposta não tinha como objetivo avaliar o desempenho deles em aula, mas que procurávamos entender, do ponto de vista dos participantes, como eles construíam conjuntamente ações diferentes por meio da fala-em-interação. Conforme se vê na citação de notas de campo abaixo, após ler alguns de nossos trabalhos, Sílvia comenta com outros professores como é nossa análise, convidando os demais a serem também participantes da pesquisa.

“Na sala dos professores, entreguei outro artigo produzido pelo grupo para Sílvia. Ela agradeceu e disse que lia com muito prazer, pois tinha adorado a minha monografia de conclusão de curso. Lívia também estava na sala e aproveitei para combinar que traria outra cópia do trabalho para ela na semana seguinte. Ela agradeceu e disse que estava também ansiosa para ler. Comentei que tínhamos muitas coisas boas para contar para o mundo acerca do que

acontecia naquelas salas de aula. Sílvia comentou, rindo, com Livia: *tu vai ver que cada coisa minúscula que a gente faz e nem se dá conta tem nome e sobrenome. É muito legal. Por isso também que eu acho importante participar, porque a gente está sempre aprendendo coisas novas também e não se sente mal em ser observada*”.

Um terceiro entendimento da nossa pesquisa pôde ser observado na fala de alguns alunos e estava relacionado com a presença das câmeras na escola. Para esse grupo, se tratava de uma questão de visibilidade e do intrigante interesse que outros poderiam ter em acompanhar e filmar a vida deles na escola. Para alguns alunos, tal procedimento era totalmente estranho. Como a maioria era proveniente de classes sociais de renda muito baixa, eles não estavam acostumados com câmeras de vídeo. Alguns sequer tinham se acostumado com o fato de serem fotografados, o que era feito freqüentemente pelos educadores no mais diversos eventos que aconteciam na escola.

Um dos momentos mais significativos para mim, e acredito que para muitos dos alunos que participaram da pesquisa, foi quando levei um DVD com imagens de uma aula de Espanhol que tínhamos gravado em 2003 da turma, para que eles pudessem assistir em 2005. Foi um momento muito emocionante, que mal consegui descrever em meu diário de campo. Abaixo, transcrevo um trecho das notas que relata o acontecimento.

“Assim que começou a rodar o DVD, grande parte dos alunos não conseguiam segurar a emoção. Muitos não conseguiam ficar sentados. O barulho era muito grande. Muitas falas, gritos e risos. Cada um que aparecia na tela da TV era motivo de comemoração intensa. Eles comentavam tudo, como era a aparência de cada um há dois anos atrás, as roupas que vestiam e o que apareciam fazendo na aula filmada. Sílvia, sentada no fundo da sala, perto de mim, também se emocionou. No início, pediu silêncio para que eles pudessem ouvir a aula gravada, mas desistiu logo depois, devido a emoção gerada pelas imagens, refletida no movimento dos alunos na sala e em seus gritos deslumbrados. Fiquei com os olhos cheio de lágrimas. Foi, sem dúvida, muito emocionante para mim e um grande acontecimento para eles. Acho que muitos dos alunos ali nunca tinham se visto na TV. Pareciam estar totalmente desacostumados com a própria imagem”.

As conseqüências de os alunos terem assistido ao DVD foram muitas. No ano seguinte, quando voltei para observar as modificações no conselho, Wilson, um dos alunos da turma, me perguntou ainda no pátio: “sora, e aquele documentário que a senhora estava

fazendo sobre a gente?”. É interessante que em vários momentos fomos de fato perguntados se o que estávamos filmando iria passar na TV. Embora algumas reportagens já tivessem sido feitas na escola, nunca pesquisadores tinham levado câmeras para dentro da sala de aula. Quando tentávamos explicar que se tratava de uma pesquisa, e não de documentários ou de reportagens que iriam “passar na TV”, muitas vezes ouvimos como resposta uma outra pergunta: mas o que é isso? Para muitos alunos da escola, nossa presença ali significou uma oportunidade de serem vistos e de suas imagens serem gravadas, ou seja, uma possibilidade de ganharem visibilidade.

Quando tentamos explicar o que era pesquisa para os alunos, dizendo que se tratava de um trabalho que fazíamos para a Universidade era ainda mais complicado. Apenas um aluno comentou uma vez que sabia o que era a UFRGS. Ele explicou aos demais que era uma escola lá perto de Viamão e que só sabia disso porque uma familiar de sua mãe trabalhava lá como faxineira. Contamos inúmeras vezes com a ajuda das professoras Sílvia, Livia e Ivete para explicarem de maneira mais clara aos alunos, fazendo com que o termo pesquisa e o que o trabalho envolvia fizesse mais sentido para eles.

Assim, vimos que tanto a noção de pesquisa como a nossa pesquisa em si estavam longe de serem entendidos completamente a partir do universo daqueles alunos. Para eles, o mais importante pareceu ser o contato com equipamentos que puderam retratar suas imagens e suas vidas na escola, dando-lhes a possibilidade de se verem, de se reconhecerem, e ainda, de serem vistos. Não se quer dizer com isso que o termo pesquisa ou pesquisar não era tratado em sala de aula. Pelo contrário, no conselho de classe que acompanhei em 2006, Sílvia estava justamente trabalhando com a turma na elaboração de vários tipos de pesquisa. Presenciei vários momentos em que os educadores também se dedicaram a trazer esse tema para a discussão no conselho, fazendo com que esse objeto talvez estranho para alguns pudesse se tornar familiar. O que quero enfatizar aqui é que a estranheza maior para os alunos talvez fosse esse tipo de pesquisa, relacionada à Universidade, que, tão distante da comunidade, só era conhecida na turma pesquisada por um aluno, devido a alguém próximo dele trabalhar como faxineira na UFRGS. Posso dizer que, sem dúvida, nossa presença ali aproximou de alguma forma esse universo tão distante dos alunos daquela comunidade.

Ao analisarmos, então, a nossa participação enquanto pesquisadores no cenário escolhido, não podemos deixar de levar em conta a noção que os sujeitos envolvidos têm acerca do que é pesquisa, especialmente o que eles pensaram, sentiram e se modificaram ao serem pesquisados e filmados. Nem sempre a visão dos participantes da pesquisa irá coincidir com a nossa visão, ou com o que propomos como objetivo da pesquisa. Mas é fundamental,

quando se tem um compromisso êmico, que os entendimentos possíveis sejam levados em conta em todo o andamento e execução da pesquisa, como discutirei na seção a seguir.

4.2 Implicações Metodológicas: a busca por uma visão êmica desde a presença das câmeras até os formulários de consentimento

Nesta seção, problematizo duas questões metodológicas e discuto suas implicações. São elas: a presença das câmeras em sala de aula e o entendimento do uso de formulários de consentimento para gravação. A partir acontecimentos observados no decorrer da pesquisa, percebi que se tratam de aspectos relacionados à metodologia adotada que podem gerar vários desdobramentos, principalmente quando, repito, se tem o compromisso êmico, de se levar em conta privilegiadamente o ponto de vista dos participantes.

Em relação às conseqüências da presença da câmera na sala de aula, além do que já foi apontado na seção anterior, há ainda mais uma questão importante: como lidar com as modificações que ela gera no cenário. Conforme apontei no Capítulo 2, um período de observação do grupo escolhido antes de se iniciar a gravação de imagens é fundamental, principalmente porque permite que o grupo se acostume com a presença do pesquisador e que se possa observar os comportamentos cotidianos do grupo. Certamente a simples presença de um observador também modifica o cenário e as ações dos participantes. Porém, sem dúvida, trata-se de uma modificação muito menor do que a presença da câmera de filmagem, ainda mais em um cenário em que as pessoas não têm familiaridade com ela.

Durante o período de observação, pude examinar alguns comportamentos da turma escolhida, a organização dos grupos, suas disputas internas e externas e seu cotidiano em sala de aula. Após iniciar a filmagem, ficou evidente que alguns acontecimentos filmados estavam diretamente relacionados à presença da câmera. O caso mais evidente foi o de Eduardo, que durante toda a observação era um aluno muito colaborativo, trabalhava em grupo, ajudava os colegas na resolução de problemas e tinha atitudes conciliatórias nos conflitos entre grupos que aconteceram em aula. Durante a filmagem do pré-conselho, em 2005, Eduardo se mostrou extremamente agressivo, demonstrando “golpes” de luta diante da câmera e solicitando que o filmássemos enquanto ele batia em um colega. Descobri, inclusive, que esse comportamento também aconteceu nas filmagens que realizamos em 2003. Na aula de Espanhol registrada, há um momento em que Eduardo se dirige até a frente da sala para demonstrar um golpe de luta

que chama de “voadeira”. Em Schulz (2004), discuto esse trecho de interação para tratar da uma questão de correção.

Se fizéssemos uma análise baseada apenas nos registros audiovisuais, poderíamos cair no erro de enquadrar, por exemplo, Eduardo como um aluno extremamente agressivo, que constantemente estava envolvido em demonstrações de força e de lutas. De acordo com o que observei em durante o trabalho de campo, ficou claro que esse não era o comportamento cotidiano de Eduardo. Ele era um aluno muito conciliador e muito tímido, inclusive. Esse exemplo é importante por trazer à tona a questão do que significa para os alunos a presença da câmera e como a maneira com que eles interpretam tal presença modifica o que acontece diante dela. Como já apontamos no Capítulo 2, não se pode ser ingênuo em achar que a presença de equipamentos, de pesquisadores e a geração de imagens não modificam ou influenciam as ações dos participantes. No caso de Eduardo, a possibilidade de ser filmado modificou em muito o seu comportamento. O entendimento que ele teve da presença da câmera gerou uma série de ações diferenciadas do seu comportamento cotidiano. Mais uma vez, afirmo que todas as etapas da pesquisa devem ser constantemente pensadas e repensadas a partir das demonstrações que os participantes dão acerca dos seus entendimentos do que é a pesquisa. Se o grupo escolhido, por exemplo, tem um histórico de não ter familiaridade com câmeras e com o fato de serem filmados, é preciso prestar muita atenção às ações executadas diante da câmera, e ainda, ter muito cuidado e atenção aos detalhes durante a observação. É preciso ainda, se perguntar sempre o que o ocorrido está relacionado ou não com a presença do pesquisador e dos equipamentos. A meu ver, essas questões só enriquecem o processo de pesquisa e fazem lembrar o quanto se está ligado ao mundo, intervindo nele, enquanto se investiga algo.

A segunda questão que merece ser tratada devido a sua implicação metodológica é o uso de formulários de consentimentos informados para a autorização da gravação. Como já relatei no capítulo 2, utilizamos formulários diferenciados para os educadores e para os alunos (conforme Anexos IV e V). Tais formulários tinham como objetivo informar sobre a pesquisa e possibilitar com que os participantes autorizassem a realização da pesquisa, por meio do uso de registros audiovisuais, assim como da observação. Em relação ao uso das imagens geradas, os formulários eram bem específicos em salientar que as gravações só seriam utilizadas para fim de pesquisa e manejadas por pessoas ligadas ao grupo de pesquisa da Universidade.

O que aconteceu na geração de dados em 2005, é que muitos alunos não devolveram o formulário assinado, o que autorizaria a gravação, devido ao fato dos responsáveis não terem entendido o texto. Segundo o que Ivete me falou em entrevista informal, isso era muito

comum e acontecia seguidamente com os pareceres descritivos que continham as avaliações dos alunos. Ou seja, o nível de letramento da comunidade exigia um outro tipo de texto, diferente do utilizado por nós nos formulários, que não permitia o entendimento por parte deles do que estávamos querendo fazer com as imagens. Ivete foi comigo até a turma e explicou mais uma vez a todos qual era o propósito dos formulários. Ainda assim, alguns alunos não trouxeram os documentos assinados. Ivete, então, telefonou para os responsáveis pelos alunos e garantiu a autorização da gravação, explicando do que se tratava. Ela me informou depois, em entrevista informal, que muitos achavam que as filmagens eram de fato para programas de TV ou até mesmo para partidos políticos, em que não gostariam que os seus filhos/filhas aparecessem. Outros, ainda, simplesmente não entenderam o que o texto queria dizer.

Concluimos que, para realmente levar em conta o ponto de vista dos participantes, e tentar entender as ações dos sujeitos de um determinado local, todos os procedimentos de pesquisa devem ser adequados aos participantes. Para ser eficiente, o uso de formulários de consentimento para a gravação deve estar no mesmo nível de letramento entendido pela comunidade a ser pesquisada. Se não, há a possibilidade de se gerar ainda mais desconforto e estranhamento ao que se quer com a pesquisa.

Ambos os casos citados reforçam a necessidade de se prestar atenção no entendimento que os participantes têm do que é a pesquisa e de como participam dela. Também tratam da nossa participação enquanto pesquisadores, como modificamos e agimos no lugar pesquisado. Para um melhor andamento da pesquisa, assim como para manter o compromisso ético com os sujeitos envolvidos, é necessário observar sempre como interagimos por meio da pesquisa e como nos ajustamos (ou não) para tentar entender o ponto de vista dos participantes.

A seguir, trato das contribuições da pesquisa para a prática pedagógica.

4.3 As Contribuições Pedagógicas do Estudo da Participação

Por meio deste estudo, foi possível observar que participação é algo que se constrói conjuntamente. A partir de todo o percurso da pesquisa, dos dados gerados e analisados, podem ser apontadas uma série de contribuições para as práticas pedagógicas. Apontarei duas como as mais importantes.

A primeira contribuição é a de se pensar em construir espaços de participação e protagonismo na escola, que gerem o engajamento dos sujeitos no seu processo de

aprendizagem. Como já aponte no Capítulo 1, a participação é algo que se aprende, e, para que isso aconteça é necessário que haja espaços possíveis de participação. Como é uma das bases da construção de uma sociedade democrática, é importante que seja ensinada e exercitada desde a infância.

Como foi visto, o Conselho de Classe Participativo é uma realização que mostra que isso é possível. No momento em que se dá voz a professores e alunos, eles se tornam sujeitos do seu processo de aprendizagem, protagonistas de suas ações. Mas não apenas no conselho aparece a importância de espaços em que os participantes têm voz ativa e possa participar de fato. É justamente sobre isso a próxima contribuição do trabalho.

Acredito que é preciso repensar a sala de aula como um espaço plural e múltiplo, em que muitas coisas acontecem. Na medida em se prima por uma educação por meio da participação, outros processos são desencadeados. Como se viu em relação à sala de aula tradicional, durante muito tempo o foco das interações se dava em função das avaliações, que muitas vezes eram realizadas por meio do uso de seqüências triádicas IRA. É preciso se prestar atenção a detalhes que podem parecer muito microscópicos, mas que formam a base da participação em sala de aula, como por exemplo, o tipo de perguntas que o professor faz e como ele lida com as respostas, ou com o que é dito pelos alunos. Também é interessante, para construir uma sala de aula participativa, prestar atenção às dinâmicas e às diferentes atividades propostas, já que elas geram diferentes tipos de participação. Para uma aula mais democrática, o ideal seria gerar e acolher estruturas diferenciadas para possibilitar as diferentes participações.

Certamente há mais contribuições do estudo em relação às noções de participação e aprendizagem, que procurei discutir no Capítulo 1, assim como na análise. Retomo brevemente a discussão ainda nas considerações finais, a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE É PARTICIPAÇÃO AFINAL E COMO ELA ACONTECE AQUI?

Nesta dissertação, procurei mostrar que participação é algo que se constrói por meio de ações, que podem ser examinadas no plano microanalítico, em práticas como as que envolvem a tomada dos turnos de fala, o acesso ao piso conversacional e o gerenciamento de espaços de participação. Tais práticas acontecem dentro de um cenário maior e estão conectadas diretamente com a história daquele lugar, com os processos macro sociais históricos e políticos em que os sujeitos estão envolvidos. Para isso, analisei com se dava a participação dos alunos na fala-em-interação de sala de aula e no Conselho de Classe Participativo de uma escola municipal de Porto Alegre, conhecida por ter construído um projeto político-pedagógico que envolve ações de inclusão social observadas também na prática de sala de aula.

Sendo um dos princípios norteadores desta pesquisa a busca pela visão êmica, a partir dos dados analisados se pode dizer que, para as pessoas envolvidas nesse cenário específico em que se realizou a pesquisa, participação se relaciona com:

- *A história da escola.* O tema da participação esteve presente para os educadores desde a realização da pesquisa sócio-antropológica há alguns anos, e permaneceu relacionado ao engajamento do grupo na construção conjunta com a comunidade da proposta pedagógica da escola. Ao longo desse percurso, os educadores trabalharam na reconfiguração do conselho de classe, que estabeleceu a participação de todos os alunos nas atividades do conselho. É interessante observar também, que, mesmo na organização das aulas, está presente a proposta de inclusão social. Isso ficou evidente em todo o trabalho de campo realizado e nos dados audiovisuais gerados;
- *O projeto político-pedagógico da escola,* especialmente o princípio pedagógico que diz que *todos podem aprender*, que diz respeito exatamente à inclusão de todos. Como foi apontado anteriormente, tanto o projeto como a manutenção desse projeto no cotidiano escolar são responsáveis por haver espaços de participação e possibilitar a inclusão de todos no que acontece na escola, especialmente em relação a aprendizagem de cada um;
- *O protagonismo do aluno no processo de aprendizagem.* Ele é tratado como membro da comunidade escolar e participante legítimo das decisões que são tomadas em sala de aula. No Conselho de Classe Participativo, há um espaço garantido para que sua

voz seja ouvida e para que as questões de aprendizagem possam ser pensadas a partir dela;

- *O engajamento dos professores*, que aparece na “caminhada” que fizeram desde a realização da pesquisa sócio-antropológica e na construção diária da implementação do projeto político-pedagógico da escola. É possível ver esse engajamento nos relatos da prática docente, narrados nas coletâneas produzidas pelos educadores, na organização geral das aulas e dos projetos propostos para o trabalho com as turmas, assim como na prática diária de sala de aula;
- *A realização do Conselho de Classe Participativo* na medida em que este é o grande evento gerador dos questionamentos sobre avaliação e, ao mesmo tempo, diagnóstico para o planejamento das propostas de trabalho. A realização das diversas atividades que compõem esse momento, em um trabalho conjunto de todo o grupo escolar, realizado em todas as turmas faz com que alunos, educadores e todos os sujeitos envolvidos tenham espaço garantido de participação;
- *A construção de participação ser sinônima de construção de conhecimento*, pois no entender desses sujeitos, não há participação sem aprendizagem, assim como não há aprendizagem sem que se participe dela. Tal entendimento de participação demonstra que ela é fundamental para tudo que é realizado na escola. Além disso, entender aprendizagem como algo que só se acontece com participação é ampliar o tal conceito, fazendo com que ele deixe de ser visto apenas como algo cognitivo, mas passe a levar em conta os sujeitos históricos e sociais que ali estão envolvidos.

A partir dessas constatações, o conceito de participação que se pode concluir é que, em um primeiro plano, participação é um processo histórico, social e político, que é construído ao longo do tempo. O contexto macro político e social é o que propicia a participação efetiva dos membros de uma determinada comunidade ou grupo. Mas participação também se constrói por meio das ações dos sujeitos nas interações (ERICKSON, 2004). Tais ações se refletem em práticas como a tomada do turno de fala e a manutenção do piso conversacional. A tomada do turno de fala é importante como ação no plano micro por definir as formas de se participar (GOODWIN & GOODWIN, 2004), mas é preciso ser ouvido e ratificado, ter acesso e engajar-se no piso conversacional (JONES E THORNBORROW, 2004). Participação também se relaciona com a configuração espacial e a disposição estrutural da interação, assim como com direitos e deveres estabelecidos nas interações (PHILIPS, 2001; ERICKSON, 1982) e também com a construção das identidades

sociais dos participantes e a legitimação da participação (GOFFMAN, 2002; JUNG, 2003). Assim, podemos dizer que participação é fazer parte de algo, e ser parte ativamente (BORDENAVE, 1994), por meio de ações demonstráveis. Nós o fazemos a cada momento em que tomamos a palavra. Cada vez que temos o turno de fala e somos ouvidos, estamos também fazendo História.

Retomo, então, as perguntas que deram origem a esta investigação (que foram apresentadas na introdução do trabalho), para respondê-las a partir das constatações durante o decorrer da pesquisa e evidenciadas na análise dos dados. A primeira pergunta tratava das práticas conversacionais presentes na fala-em-interação da sala de aula relacionadas com construção de participação efetiva em sala de aula. Na análise dos segmentos transcritos de fala-em-interação de sala de aula, procurei demonstrar que as práticas conversacionais ali construídas poderiam ser consideradas muito diferentes do que normalmente se associa a uma sala de aula tradicional. No primeiro segmento, do recilonário, foi apontado que, embora Lívia utilizasse perguntas de respostas conhecidas, o que ela fazia levava à construção conjunta de respostas pelos alunos. Além disso, ela prestava contas da importância de chegarem a uma resposta para a questão, tendo em vista que a dúvida da qual estavam tratando partiu de um grupo de alunos e revelava uma questão crucial para o andamento da atividade. Ficou evidente que o propósito ali não era avaliar os alunos, mas construir conjuntamente conhecimento, mesmo que isso tivesse que ser feito de uma maneira mais custosa.

Também foi apontado que os momentos em que a Lívia interagia com a turma toda eram momentos mais instrucionais de tarefas. Para tanto, era necessário alinhar os alunos em um mesmo foco de atenção, o que muitas vezes exigia trabalho conjunto também custoso e difícil. Nesse sentido, também ficou claro que diferentes tarefas e atividades geravam diferentes maneiras de se participar em aula, assim como diferentes configurações dos participantes na sala e sua organização em grupos ou em pares, ou ainda em um único grupo, exigiam diferentes estruturas de participação. Assim, as estruturas de participação utilizadas por professores e alunos na fala-em-interação de sala de aula envolvem a tomada do turno de fala, a manutenção de piso conversacional e a construção de um foco de atenção conjunta. As práticas conversacionais usadas pelos interagentes para construir participação envolvem perguntas tanto por parte do professor como por parte dos alunos.

Também foi discutida uma questão relacionada à correção da fala. No segmento que chamei de “sacas”, uma aluna toma o turno de fala para dizer que corrigiu a professora. A maneira com que os participantes lidam com esse fato pode ser considerada também muito

diferente do que tradicionalmente é associado ao papel de professor e de aluno. Nesse sentido, a participação que é feita nessa sala de aula fica longe do que chamamos de fala-em-interação de sala de aula tradicional, pois a aluna corrige a professora, que não demonstra que a ação da aluna foi interpretada como inadequada. Pelo contrário, ela argumenta que não escreveu a palavra errada, mas que não sabia por que a palavra naquela situação era usada daquela maneira mesmo. Além de reconhecer o seu desconhecimento de algo, Livia faz isso de uma maneira muito tranqüila, abrindo espaço inclusive para que outro aluno brinque com a questão das perguntas que aparecem em provas, apontando que o item problemático para a professora poderia ser uma questão de prova. Os participantes encerram o assunto, rindo a respeito.

Fica evidente que as ações construídas aqui são muito diferentes daquelas empreendidas pelo uso exclusivo de seqüências triádicas I-R-A, por exemplo. Há espaço garantido para participação. E os alunos sentem-se à vontade para participar, inclusive para corrigir a professora. Não há uma ênfase na avaliação dos alunos, mas na construção conjunta de conhecimento que se dá nesses espaços de participação. Nesse ponto, também é possível observar como construção de participação é, naquele cenário, praticamente sinônimo de construção de conhecimento, pois um processo só se dá a partir do outro. Os sujeitos aqui envolvidos aprendem participando, e participam aprendendo.

O segundo questionamento que conduziu a pesquisa tratava de como o processo de construção de participação na fala-em-interação acontece no cenário da pesquisa. Vimos que a história da escola é repleta de ações que delinearam os processos participativos como eixo do trabalho realizado na instituição. E mais, os educadores construíram conjuntamente com todo o grupo escolar e com a comunidade um projeto de inclusão social, na medida em que os trabalhos propostos seguem um princípio pedagógico que diz que *todos podem aprender*. Assim, os processos participativos que estão presentes na história da escola permaneceram no projeto político-pedagógico e nas práticas encontradas em sala de aula. Um exemplo disso foi a realização da pesquisa sócio-antropológica, que teve como objetivo saber quem era o aluno da escola e como era a comunidade em que a instituição estava inserida. É possível afirmar, tanto pelos dados analisados como pelo que se vê nos textos e relatos dos educadores, que a postura questionadora dos educadores que embasou a pesquisa permaneceu nas ações dos educadores desde a elaboração dos projetos e planos de aula até a construção de espaços de formação e estudos. Também se pode afirmar que há um certo “olhar antropológico”, como afirma Fonseca (1994), que direciona as ações dos educadores. Tal olhar é responsável por fazer com que a escola possa ser uma escola para todos e uma escola para cada um, como

dizem os próprios educadores no livro que lançaram contando suas histórias (PERSCH ET AL, 2006).

O Conselho de Classe Participativo é um exemplo de um evento e um conjunto de atividades que foram reconfigurados para possibilitar a construção da participação plena de todos os sujeitos envolvidos. O que era um espaço burocrático e meramente avaliativo passou a ser um evento em que se discute como se aprende e o que se faz para que todos possam aprender, conferindo assim um caráter diagnóstico também ao conselho. Isso é realizado a partir da palavra de alunos e professores. O conjunto de atividades que forma o Conselho de Classe Participativo da escola demonstra que há espaço para a construção de participação de fato, já que todos são considerados membros e participantes legítimos, com pleno direito à fala, assim como a construção de conhecimento, já que a principal temática do conselho é o que cada está aprendendo. As ações realizadas no conselho também proporcionam práticas de construção de protagonismo e autoria, já que os sujeitos envolvidos passam a se responsabilizar pelo que dizem e se engajar no seu processo de aprendizagem na medida em que opinam acerca dele e suas opiniões são levadas em conta para todo o processo de planejamento do ensino.

Tanto na análise da participação por meio da fala-em-interação que fizemos por meio de segmentos transcritos, assim como pelos dados etnográficos, ficou evidente que há espaço de participação garantido. Todos têm a possibilidade de participar, e assim, de aprender. Há também um aprendizado de participação que acontece nesse evento. Há momentos para se falar e maneiras como se deve falar. E para que isso ocorra de forma igualitária e respeitosa, assim com para garantir que todos falem e sejam ouvidos, é fundamental também o gerenciamento da participação. Como foi demonstrado na análise, Ivete organiza a participação de alunos e professores de maneira muito diplomática, fazendo com que esse espaço seja possível, e que haja realmente diálogo, e não, como poderia se transformar facilmente, troca de acusações e de xingamentos.

Quando se criam espaços de participação e se dá a palavra para todos, é preciso lidar com as conseqüências da participação. Nem sempre elas são agradáveis e caminham para um desejo coletivo. O aluno ter a palavra, por exemplo, para dizer o que está legal ou não na aula de cada professor, gera uma situação de avaliação inversa, ou seja, o professor também ser avaliado pelo aluno em última instância. Vimos que os professores também têm que se engajar na proposta da escola na medida em que se sentem avaliados pelos alunos. Como foi apontado, no caso de Rafaela, que disse que ia pensar se realmente, às vezes, não chegava já “braba”, nem todos professores têm essa capacidade de auto-reflexão. Ou seja, não apenas o

gerenciamento da participação deve ser bem feito. É necessário muito engajamento do grupo de professores para que uma atividade como essa seja bem encaminhada. Com certeza, essa é uma das características do grupo de professores; não adiantaria que apenas a equipe diretiva propusesse tal formato de conselho, se todos não se engajassem.

O trabalho de Ivete com os alunos no pré-conselho também demonstra que o protagonismo e engajamento são construídos com os alunos desde cedo. Práticas como a recorrente prestação de contas do que está sendo feito, o que pode ser considerado como a manutenção constante dos contratos pedagógicos (GARCIA, 2005) realizados entre a educadora e a turma, as possibilidades de escolha que é dada ao grupo para decidirem sobre o que vão falar e tratar e como vão fazê-lo, e a orquestração das respostas dos alunos são evidências de que a construção de participação ali realizada é um trabalho conjunto e constante que gera protagonismo e possibilita que cada um possa falar, dar a sua opinião e receber os créditos por sua contribuição. As explicações e justificativas constantes de Ivete sobre a importância do que estão fazendo ali também são responsáveis para que os alunos se comprometam e se engajem no que estão fazendo na escola, e para que reflitam sobre como estão aprendendo e o que estão aprendendo. E quando os alunos têm oportunidades para dizerem o que aprendem e se comprometerem com o que é dito, também há criação de autoria individual e coletiva.

A terceira pergunta que guiou esta pesquisa diz respeito à relação entre construção de participação e inclusão social. A partir dos dados analisados, é possível relacionar a fala do aluno em sala de aula e no conselho de classe com o projeto político-pedagógico da escola. Quando se verifica que há espaço para se participar por meio do uso da linguagem, espaços estes de participação legítima, em que os alunos são ratificados, pode-se afirmar que há inclusão social sendo realizada por meio dessas práticas. A voz do aluno, assim como a dos professores, não é apenas ouvida. Ela representa oportunidades de participação, de engajamento e de autoria, como já foi mencionado. A oportunidade de dizer o que se está aprendendo e como, que acontece no conselho, faz com que os alunos se tornem sujeitos da própria aprendizagem. Além disso, eles têm um espaço garantido para isso e uma audiência garantida e comprometida.

Conforme foi demonstrado na análise, a construção de participação que acontece no conselho por meio da tomada da palavra, da escuta do que é dito e nas maneiras com que se lida com o que é dito, tem como base ou como propósito a construção de conhecimento. Saber como o aluno aprende e o que ele está aprendendo foi o que motivou os educadores a iniciarem a transformação do conselho. Mas o que acontece ali em termos de prática, envolve

tanto participação como aprendizagem. E mais do que isso, envolve a construção da legitimidade de participante, e com isso, o protagonismo dos participantes. Acredito que, nesse ponto, uma análise separada de conhecimento acadêmico e conhecimento social, ou ainda habilidades sociais (âmbito em que se trataria de inclusão social) e habilidades cognitivas (em que se trataria de aprendizagem mais especificamente) não daria conta de explicar como os participantes entendem e sinalizam tais construções conjuntas. Talvez fosse didático para se isolar objetos de pesquisa ou de análise, mas, por outro lado, poderia levar a uma separação não representativa do ponto de vista dos participantes.

Quando determinei meu objeto de pesquisa como construção de participação, tinha como objetivo analisar justamente como os participantes entendiam participação. Para mim, ficou evidente que se trata de construção de conhecimento por meio da participação. Ou seja, a aprendizagem e participação como processos praticamente inseparáveis. Acredito que o que acontece em termos de prática se relaciona fundamentalmente com aprendizagem, mas também com todas as questões que dizem respeito ao cenário político e social em que esses sujeitos estão inseridos. Creio também que, por meio da fala-em-interação, da escuta e das maneiras de se lidar com o que é dito, se está fazendo inclusão social. Em cada momento que alguém toma a palavra, e é ratificado pelos demais e ouvido, e sua palavra tem um sentido no contexto maior do que se está fazendo ali, além de um processo de aprendizagem, sem dúvida acontece um processo de inclusão e participação.

Os alunos envolvidos na pesquisa tinham em comum o fato de serem de classes sociais de baixa renda, moradores das proximidades ou do próprio morro em que a escola se localiza. Para eles, o fato de terem a palavra para falar sobre o que estavam aprendendo representa ter voz em um mundo de pouca visibilidade social. Acredito ainda, que além de construção de conhecimento, participação, inclusão, ainda se pode destacar a construção de cidadania realizada nessa escola. É uma escola que não apenas “prepara” para a vida, mas lida com a vida que acontece nela.

Acredito que este trabalho tem muito a dizer para as pessoas que desejam fazer do mundo um lugar melhor, ou construir um outro mundo possível, por meio da educação. Tive o prazer de aprender muito com os sujeitos que pesquisei e com quem compartilhei e pude compartilhar de momentos belíssimos de participação, aquela participação que eu buscava e que me inquietava, participação de fato, participação que transforma e compartilha, participação que faz do mundo um lugar mais solidário e mais belo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES, M. *Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez, 2003. 110 p.
- BATISTA, A. A. G. *Aulas de Português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 145p.
- BLASINA, H. de C.; LUCE, M. B. O Orçamento Participativo nas Escolas Municipais de Porto Alegre: descentralização e solidariedade. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de (Org.). *Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 117-122.
- BORDENAVE, J. E. D. *O que é Participação?* 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 85 p.
- CANDELA, A. Students' Power in Classroom Discourse. *Linguistics and Education*, v.10, n.2, p.139-163, 1998.
- CANDELA, A. Students' Participation as Co-authoring of School Institutional Practices. *Culture & Psychology*, v.11, n.3, p.321-337, 2005.
- CAZDEN, C. B. *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001. 209 p.
- CLARK, H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p.49-71, jan./mar. 2000.
- CONCEIÇÃO, L. E. da; GARCEZ, P. M. Construindo o Saber: uma análise seqüencial comparativa de uma prática não tradicional na fala-em-interação de sala de aula. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 16., 2004, Porto Alegre. *Anais do XVI Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. CD-ROM.
- CONCEIÇÃO, L. E. da; GARCEZ, P. M. O Revozeamento no Discurso da Escola Pública Cidadã. *Intercâmbio*, São Paulo, v.14, PUC-SP, 2005. 10 p. CD-ROM.
- DEMO, P. *Participação é Conquista: noções de política social participativa*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999. 176 p.
- DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, P.; HERITAGE, J (Org.). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 3-65.
- DURANTI, A. *Antropología Lingüística*. Tradução de Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.
- ERICKSON, F. Classroom Discourse as Improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In: WILKINSON, L.C. (Ed.). *Communicating in the classroom*. New York.: Academic Press, 1982. p. 153-181.

ERICKSON, F. What makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, Washington, DC, v. 15, n.1, p.51-66, 1984.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (Org.). *Research in Teaching and Learning*, v.2: quantitative methods, qualitative methods. New York: American Educational Research Association, 1990. p. 75-194.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L. & PREISSLE, J. (Orgs.). *The handbook of qualitative research in education*. Nova Iorque: Academic Press, 1992. p. 201-225.

ERICKSON, F. (1996). Ethnographic microanalysis. In: MCKAY, S. L. & HORNBERGER, N. H. (Orgs.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 283-306.

ERICKSON, F. *Talk and Social Theory: ecologies of speaking and listening in everyday life*. Cambridge, UK: Polity Press, 2004. 228 p.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. *The Counselor as Gatekeeper: social interaction in interviews*. New York: Academic Press, 1982. 263 p.

FEDOZZI, L. *Orçamento Participativo: reflexões sobre a experiência de Porto Alegre*. Porto Alegre: Tomo Ed., 1997.

FISCHER, N. B.; MOLL, J. (Org.). *Por uma Nova Esfera Pública: a experiência do orçamento participativo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FONSECA, C. L. W. Antropologia, Educação e Cidadania. *Revista do GEEMPA*, Porto Alegre, n. 3, março, p. 75-83, 1994.

FONSECA, C. L. W. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, jan/fev/mar/abr, p. 58-78, 1999.

FONSECA, C. L. W.; BRITTES, J. (Org.). *Etnografias da Participação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. 379 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 146 p.

GARCEZ, P. M. Microethnography. In: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (Org.). *The encyclopedia of language and education*, v. 8: research methods in language and education. Dordrecht: Kluwer, 1997. p. 187-196.

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 83-95.

GARCEZ, P. M. A Organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v.4, n. 1, p.66-80, jan./abr. 2006.

- GARCIA, C. *As Possibilidades de Contrato Pedagógico em Sala de Aula*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Curso. Porto Alegre, 2005.
- GENRO, T. et al. Planejamento e Orçamento Participativo na Escola Cidadã. In: SILVA, L. H. da (Org.). *Escola Cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 57-60.
- GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107-148.
- GOODWIN, M. H. *He-Said-She-Said: talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press, 1990. 371 p.
- GOODWIN, C.; GOODWIN, M. H. Participation. In: DURANTI, A. (Ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, Mass: Blackwell, 2004. p. 222-244.
- HART, R. *Children's Participation: from tokenism to Citizenship*. Florence, Italy: UNICEF, 1992. 41 p. (Innocenti Essays, n.4)
- HERITAGE, J. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge, UK: Polity Press, 1984. 336 p.
- HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Cd-rom. 2001.
- JONES, R. e THORNBORROW J. Floors, talk and the organization of classroom activities. *Language in Society*, vol. 33, p. 399–423, 2004.
- JUNG, N. M. *Identidades Sociais na Escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilingüe*. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- LAROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LODER, L. L. *Investindo no Conflito: a correção pelo outro construindo discordâncias agravadas*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- LODER, L. L. O Sistema Jefferson de transcrição: convenções e debates. *Livro do ISE*. No prelo.
- LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de (Org.). *Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. 173 p.
- MARKEE, N.; KASPER G. Classroom talks: an introduction. *The Modern Language Journal*, Madison, Wis, V.88, n.4, p.491-500, 2004.
- MATTOS, C. L. G. de. O Conselho de Classe e a Construção do Fracasso Escolar. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.2, 2005. Pp. 215-228.

MEDEIROS, I. L. P. de; LUCE, M. B. Gestão Democrática na e da Educação: concepções e vivências. In: _____. *Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 15-25.

MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: DIJK, T. A. van (Ed.). *Handbook of Discourse Analysis*, v. 3. Londres: Academic Press, 1985. p. 119-131.

MEHAN, H. The Study of Social Interaction in Educational Settings: Accomplishments and Unresolved Issues. *Human Development*, New York, v.41, p.245-269, 1998.

MELO, P. S. de. A Co-construção Justificada do Controle Social na Sala de Aula. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 17., 2005, Porto Alegre. *Anais do XVII Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. CD-ROM.

MELO, P. S. de. *A Tomada de Turnos e o Controle Social na Fala-em-Interação de Sala de Aula: práticas diferenciadas organizam diferentes instituições escolares*. Monografia de Conclusão do curso de Licenciatura em Letras. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MOLL, J. *Histórias de Vida, Histórias de Escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 205p.

MOLL, J. (Org.). *Ciclos na Escola, Tempos na Vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 247 p.

MOLL, J.; FISCHER, N. B. Pedagogias nos Tempos de Orçamento Participativo em Porto Alegre: possíveis implicações educativas na ampliação da esfera pública. In: FISCHER, N. B.; MOLL, J. (Org.). *Por uma Nova Esfera Pública: a experiência do orçamento participativo*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 143-168.

MONTEIRO, M. R. C. e PACHECO, S. M. Todos os alunos podem aprender: do princípio filosófico à construção da escola inclusiva. In: PERSCH, M. I., PACHECO, S. M. e MONTEIRO, M. R. (Orgs.). *Uma Escola para Todos, uma Escola para Cada Um*. Série Escola Faz, v. 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2006. p. 29-36.

MOOJEN, S. S., PAZ, A. G., SPIELMANN, A. P., ET AL. *Uma escola vivida e pesquisada: relatório de pesquisa*. Porto Alegre: Escola Municipal de Primeiro Grau Prof. G. J. da Silva Centro de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Manuscrito inédito, 1997.

MUÑOZ, C. *Pedagogia da Vida Cotidiana e Participação Cidadã*. São Paulo: Cortez, 2004. 110 p.

O'CONNOR, M.; MICHAELS, S. Shifting Participant Frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Org.). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

PERSCH, M. I., PACHECO, S. M. e MONTEIRO, M. R. (Orgs.). *Uma Escola para Todos, uma Escola para Cada Um*. Série Escola Faz, v. 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2006. 156 p.

PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: DURANTI, A. (Org.). *Linguistic Anthropology: a reader*. Malden, Mass.: Blackwell, 2001. p. 302-317.

PHILIPS, S. U. Algumas Fontes de Variabilidade Cultural na Variação da Fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 21-43.

PUIG, J.M et al. *Democracia e Participação Escolar: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna, 2000. 215 p.

REIS, A. E. K. L., TITTON, M. B. P., BOESE, M. O. A. Os Conselhos de Classe Participativos: relato de uma prática coletiva em permanente construção. Texto elaborado para relato no *III Seminário da Escola Cidadã – A Didática no Fazer Pedagógico*. SMED, Porto Alegre, 1996.

RIBEIRO, B. T. ; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolingüística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. 271 p.

ROCHA, A. D. C. da. *Conselho de Classe: burocratização ou participação?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. 117 p.

ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P. ; ALVAREZ, A. (Org.). *Estudos Socioculturais da Mente*. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 123-142.

ROGOFF, B. *A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: ARTMED, 2005. 355 p.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: veredas*. 21.ed. São Paulo: José Olympio, 1979.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, Baltimore, MD, v.50, p.696-735, 1974.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, Juiz de Fora, v.7, n.1/2, p.9-73, 2005.

SALIMEN, P. G.; GARCEZ, P. M. As Práticas que Fazem a Diferença: verificação de entendimento e reformulação na fala-em-interação de sala de aula. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 16., 2004, Porto Alegre. *Anais do XVI Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. CD-ROM.

SÁNCHEZ, F. OP Criança e Protagonismo Infanto-Juvenil. In: MUÑOZ, C. *Pedagogia da Vida Cotidiana e Participação Cidadã*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 7-15.

SANTOS, J. C. dos. *Processos Participativos na Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. Cáceres ,MT: Ed. UNEMAT, 2003. 130 p.

SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G. e SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, Baltimore, Mass, v. 53, n. 2, p. 361-383, 1977.

SCHLATTER, M. e GARCEZ, P. M. Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política? In: MENEZES, V.; DUTRAS, D. P.; MELLO, H. (Org.). *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: a linguagem como prática social*. Belo Horizonte: ALAB/FALE/UFMG, 2002. CD-ROM.

SCHULZ, L. *A Construção da Participação na Fala-em-Interação de Sala de Aula: a tomada do turno pelo aluno*. Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. 39 p.

SCHULZ, L.; GARCEZ, P. M. Práticas de Reparo no Discurso de Sala de Aula e Projeto Político-Pedagógico. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 15., 2003, Porto Alegre. *Anais do XV Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. CD-ROM.

SFARD, A. On Two Metaphors for Learning and the Dangerous of Choosing Just One. *Educational Researcher*, Washington, DC, v.27, p. 4-13, 1998.

SHULTZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. Who's got the Floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. (Ed.). *Ethnography and Education: children in and out of school*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1982. p. 88-123.

TITTON, M. B. P. *Identidade Coletiva de Professores na Escola Pública: uma construção possível, difícil e necessária: um estudo de caso na Rede Municipal de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TITTON, M. B. P. O projeto pedagógico da GJ ou, simplesmente, um jeito de ser da escola, de ser professor, de ser aluno, de ser educador... In: PERSCH, M. I., PACHECO, S. M. e MONTEIRO, M. R. (Orgs.). *Uma Escola para Todos, uma Escola para Cada Um*. Série Escola Faz, v. 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2006. p. 37-41.

TITTON, M. B. P. e MOOJEN, S. S. História da Pesquisa: uma escola vivida e pesquisada. In: PERSCH, M. I., PACHECO, S. M. e MONTEIRO, M. R. (Orgs.). *Uma Escola para Todos, uma Escola para Cada Um*. Série Escola Faz, v. 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2006. p. 21-28.

TRILLA, J. *A Pedagogia da Felicidade: superando a escola entediante*. Porto Alegre: ARTMED, 2006. 214 p.

XAVIER, M. L. M. *Os Incluídos na Escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ANEXOS

ANEXO I

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).

ANEXO II

Formulários de Consentimento usados em 2003 - Educadores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

**Projeto de Pesquisa: Organização do reparo conversacional,
intersubjetividade e controle social**

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 203 – Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
Telefone: 3316-7080



Consentimento

Através deste documento, solicita-se sua participação num projeto de pesquisa que prevê geração de dados audiovisuais, registro de notas de campo e entrevistas individuais ou em grupo. Os dados gerados serão analisados no desenvolvimento de pesquisa qualitativa vinculada ao Programa do Pós-Graduação em Letras, área de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este documento garante que as identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em anonimato. Indique, para cada item abaixo, o seu consentimento de uso dos dados gerados em áudio e vídeo, utilizando sua rubrica. Os dados permitidos serão utilizados somente conforme a permissão abaixo.

As gravações podem ser estudadas pelo pesquisador envolvido no projeto.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
As gravações podem ser mostradas a pessoas envolvidas em outros projetos de pesquisa.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
As gravações podem ser usadas em publicações científicas.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
A transcrição escrita da interação pode ser mantida em arquivo à disposição de outros pesquisadores.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
As gravações podem ser usadas por outros pesquisadores.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
As gravações podem ser mostradas em salas de aula, para fins de estudo.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
As gravações podem ser mostradas em apresentações públicas.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____

Todas as informações serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos, a não ser em caso de autorização expressa para uso dos nomes reais. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Responsável pela pesquisa: Pedro M. Garcez, Ph.D

Data: _____

Participante: _____

Assinatura: _____

ANEXO III

Formulários de Consentimento usados em 2003 - Alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

**Projeto de Pesquisa “Organização do reparo conversacional,
intersubjetividade e controle social”**



Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 117 – Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
Telefone 3316-6758

FORMULÁRIO PARA CONSENTIMENTO DE GRAVAÇÕES (VÍDEO) EM SALA DE AULA

Porto Alegre, 17 de julho de 2003.

Prezado senhor ou senhora responsável por _____,

Somos professores e alunos do Instituto de Letras da UFRGS. Estamos realizando uma pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gilberto Jorge. Estudamos a interação entre as pessoas na escola. Para esse trabalho, precisamos gravar algumas aulas. Depois, as gravações são transcritas para estudo.

Gostaríamos de poder contar com a sua autorização para gravarmos a sala de aula de _____. A Direção da Escola, assim como os professores da turma estão de acordo com a realização da pesquisa. As gravações serão usadas somente para os fins de pesquisa científica, que está devidamente registrada na UFRGS e recebe apoio do órgão oficial mais importante da pesquisa científica no Brasil, o CNPq. As gravações serão utilizadas somente pela equipe do Projeto (ou por outros pesquisadores interessados), e a pesquisa será divulgada apenas em publicações ou apresentações acadêmicas. O nome dos participantes nas gravações não será revelado, a não ser que assim desejem.

A sua participação é muito importante, pois você estará contribuindo para a produção de conhecimento. Agradecemos desde já por sua atenção. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos, estamos à sua disposição no telefone 3316-7658, ou pessoalmente, em horário a ser marcado conforme a sua conveniência.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Pedro M. Garcez, Coordenador do Projeto
Lia Schulz, Acadêmica de Letras
Luciana E. da Conceição, Acadêmica de Letras

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA A GRAVAÇÃO EM VÍDEO DA SALA DE AULA EM QUE ESTUDA A CRIANÇA SOB MINHA RESPONSABILIDADE BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS CONFORME PARA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME DO ESTUDANTE: _____

NOME DO RESPONSÁVEL: _____

ASSINATURA (RESPONSÁVEL): _____

ANEXO IV

Formulários de Consentimento usados em 2005 - Educadores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

**Projeto de Pesquisa: A Construção da Participação na Fala-
em-Interação de Sala de Aula**

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 203 – Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
Telefone: 3316-7080



Consentimento

Através deste documento, solicita-se sua participação num projeto de pesquisa que prevê geração de dados audiovisuais, registro de notas de campo e entrevistas individuais ou em grupo. Os dados gerados serão analisados no desenvolvimento de pesquisa qualitativa vinculada ao Programa do Pós-Graduação em Letras, área de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este documento garante que as identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em anonimato. Indique, para cada item abaixo, o seu consentimento de uso dos dados gerados em áudio e vídeo, utilizando sua rubrica. Os dados permitidos serão utilizados somente conforme a permissão abaixo.

As gravações podem ser estudadas pelo pesquisador envolvido no projeto.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
As gravações podem ser mostradas a pessoas envolvidas em outros projetos de pesquisa.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
As gravações podem ser usadas em publicações científicas.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
A transcrição escrita da interação pode ser mantida em arquivo à disposição de outros pesquisadores.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
As gravações podem ser usadas por outros pesquisadores.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
As gravações podem ser mostradas em salas de aula, para fins de estudo.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
As gravações podem ser mostradas em apresentações públicas.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____

Todas as informações serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos, a não ser em caso de autorização expressa para uso dos nomes reais. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Responsável pela pesquisa: Lia Schulz
Professor Orientador: Pedro M. Garcez, Ph.D.

Data: _____

Participante: _____

Assinatura: _____

ANEXO V

Formulários de Consentimento usados em 2005 - Alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE LETRAS
 Programa de Pós-Graduação em Letras
Projeto de Pesquisa: A Construção da Participação na Fala-em-Interação de Sala de Aula
 Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 203 – Campus do Vale
 Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
 Telefone: 3316-7080



FORMULÁRIO PARA CONSENTIMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA

Porto Alegre, 3 de agosto de 2005.

Prezado senhor ou senhora responsável pelo/a aluno/a _____,
 Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e estou realizando uma pesquisa nesta escola sobre a interação entre as pessoas na sala de aula. Para esse trabalho, preciso registrar em vídeo algumas aulas e outras atividades letivas na escola, como conselho de classe. Depois, as gravações são transcritas para estudo. Além dessa geração de dados audiovisuais, necessito fazer registro de minhas observações em notas de campo e realizar algumas entrevistas individuais ou em grupo.

Gostaria de poder contar com a sua autorização para gravarmos em vídeo as aulas da turma B31, freqüentada pelo/a aluno/a _____. A Direção da Escola e os professores da turma estão de acordo com a realização da pesquisa. As gravações serão usadas somente para os fins de pesquisa científica, que está devidamente registrada na UFRGS. Os dados serão utilizadas somente pelo autor do projeto ou por outros pesquisadores interessados, e a pesquisa será divulgada apenas em publicações ou apresentações acadêmicas. O nome dos participantes nas gravações não será revelado, a não ser que assim desejarem.

A sua participação é muito importante, pois você estará contribuindo para a produção de conhecimento sobre a interação em ambiente escolar. Agradecemos desde já por sua atenção. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos, estamos à sua disposição na escola, em horário a ser marcado conforme a sua conveniência pelo telefone 3316-7080.

Atenciosamente,

Lia Schulz

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA A GRAVAÇÃO EM VÍDEO DA SALA DE AULA EM QUE ESTUDA O ALUNO SOB MINHA RESPONSABILIDADE, BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS PARA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME DO ESTUDANTE: _____

NOME DO RESPONSÁVEL: _____

ASSINATURA (RESPONSÁVEL): _____

ANEXO VI

Linha do Tempo – História da Escola*

História Pedagógica da Escola:

Datas e Eventos Importantes

- 1985** – A E.E. Paraíba desce o morro.
- 1986** – A comunidade se organiza e reabre a escola que funciona como anexo da E.E. Tancredo Neves.
- 1987** – Reconhecida pelo CEd, em 18 de maio de 1987, com o nome de E.M. Prof. Gilberto Jorge.
- 1989** – Com Ester Grossi – estudos: Piaget, Emília Ferrero e Alicia Fernandes. Começa a construção, no dia-a-dia, dos Princípios Pedagógicos para eliminar a evasão e a repetência.
- 1994** – Início da Pesquisa – sistematização e escrita dos Princípios Pedagógicos.
- 1995** – Primeira Coletânea.
- 1996** – Conclusão da Pesquisa;
– Coletivo da Escola realiza a construção de um novo Regimento que não foi aceito.
- 1997** – Segunda Coletânea da Escola. Estudo sobre Ciclos.
- 1998** – Início dos Ciclos de Formação.
- 1999** – Nova Pesquisa (foco na escuta dos alunos).
- 2000/01** – Nova organização de tempo e espaço;
– Terceira Coletânea;
– Organização do ensino através de Projetos Pedagógicos = O circo.
- 2002/03** – Projeto: ressignificando os Contos de Fadas.
- 2004/05** – Construção do Prédio Novo da Escola e os projetos Adolescência e a relação com o mundo, Ecoarte.

* Quadro organizado a partir do material intitulado “Linha do Tempo da História Pedagógica da Gilberto Jorge”, elaborado pelos educadores e equipe diretiva da escola em 2005. As informações correspondentes às datas foram registradas no quadro tais quais aparecem no documento.

ANEXO VII

Íntegra dos segmentos de fala-em-interação transcritos e analisados nesta dissertação.

TRANSCRIÇÕES DO PRÉ-CONSELHO

1ª Transcrição – segmento III

(DVD 01 – 22/08/2005 – 00:01:31)

26 Ivete: .h:: bom, (0,5) ã:: no primeiro trime::stre o que
 27 a gente fez no trabalho do conselho, (.) os grupos se
 28 reuniram (0,9) e trabalharam no conselho essa vez nós
 29 vamos fazer no quadro (1,0) e eu vou escrevendo o que
 30 vocês vão dizendo e alguém copia (0,9) para depois a
 31 gente poder fazer o cartaz: ((vai se dirigindo para a
 32 mesa do professor))
 33 (0,5)
 34 (): (nós tudo junto,)
 35 (1,5)
 36 Ivete: todo mundo vai falando (.) e eu vou escrevendo e a
 37 gente combina agora dá para copiar quem é que pode
 38 copiar, ((levantando uma folha de papel))
 39 (0,5)=((João levanta a mão))
 40 Ivete: João=
 41 João: =>eu copio sora<
 42 (0,9)
 43 João: () ((Ivete entrega a folha para ele))
 44 (0,7)
 45 Ivete: só não esquece (.) tu começa escrevendo lá em cima ó
 46 ((pega o giz e vai escrevendo no quadro o que está
 47 dizendo)) (1,1) segundo conselho de classe,
 48 (15,6) ((mais alunos entram na sala e outros comentam a
 49 entrada destes. Várias conversas paralelas))
 50 Ivete: não podemos esquecer disso tá João,

2ª Transcrição – segmento IV

(DVD 01 – 22/08/2005 – 00:03:30)

45 Ivete: gente eu preciso todo mu:ndo (0,8) colabora:ndo (1,4)
 46 para a gente poder pensa:r (0,4) em cada maté:ria (0,5)
 47 o que é que a gente tem para fala::r depois o recado
 48 para os professores,
 49 (2,6)
 50 Ivete: tá,
 51 (0,5)
 52 Ivete: nós podemos começar pelas maté:rias ou pelo reca:do o
 53 que vocês preferem,
 54 (0,5)
 55 João: pelo reca:do ((levantando os braços para cima))
 56 (0,2)
 57 Ivete: pelo reca:do:, ((se dirigindo para a turma e olhando
 58 para todos))
 59 (0,3)
 60 Ivete: todo mundo concorda com o João podemos começa:r,
 61 (0,6)
 62 Ivete: então vamos lá: ((pegando o giz e se voltando para o
 63 quadro)) vamos começar com o nome da Sí:lvia:,
 64 (0,6)
 65 (): [[si:m=
 66 (): [[si:m=
 67 (): =vamos
 68 (): SI[:M
 69 Ivete: [recados:, ((escrevendo palavra "recados" no
 70 quadro)) (0,5) João vai copi[ando
 71 (): [sora Rafea::la
 72 (1,0)
 73 (): °(hoje)°
 74 (1,5)((Ivete termina de escrever e se vira para a
 75 turma))
 76 Ivete: ã, ((Ivete olhando para alguém no fundo da sala))
 77 (0,5)
 78 (): ([] á,) [Rafae:la,]
 79 Ivete: (0,8)
 80 (): (=°Sílvia°
 81 (): °Sí[llvia°
 82 (): [°Sílvia°
 83 (0,8)((Ivete se volta para quadro e começa a escrever))
 84 Ivete: Sí:lvia ((escrevendo no quadro))

3ª Transcrição – Segmento V

(DVD 01 – 22/08/2005 – 00:04:56)

35 Ivete: vamos lá: então
36 (0,7)
37 Ivete: o que que a gente po:de- a gente tem que pensa:r assi:m
38 (0,5) as coisas que estão lega:is com a Si:via as coisas
39 que não estão lega:is (0,5) o que a gente pode dar de
40 recado para a Sílvia,
41 (3,1)
42 Ivete: vamos lá
43 (0,7)
44 Ivete: vocês vão dize:ndo (0,3) ((João levanta braço)) as co:isas
45 e daí (0,4) eu escre:vo vocês me dizem se é assim me:smo
46 daí depo:is::, (2,5)=((barulho de classe sendo arrastada))
47 tu copia
48 (0,6) ((João com braço esticado; Michael joga objeto para
49 Daniel))
50 Ivete: vamos lá
51 (0,6) ((João ainda com braço direito esticado))
52 (João): °sora°
53 (1,1)
54 Ivete: fa:la pode falar
55 João: os ã::- s:- s:- tra::ba:lhos:- (0,6) ã:: os traba:lhos que
56 ela vem faze:ndo
57 (0,3)
58 Ivete: eu não entendi (0,5) fala mais a:lto para eu te entender
59 (1,8) ((Ivete se aproxima da classe de João e pára com os
60 braços apoiados na primeira classe))
61 João: os traba:lhos que ela, (0,7) que ela tá faze:ndo sora
62 (1,0)°(ã:: mas eu acho que não são)°
63 Ivete: ó o Joã:o tá fala:ndo que os traba:lhos que vocês estão
64 falan- faze:ndo com a Sílvia estão lega:is:
65 (0,7)
66 (): (<depe[:nde:>)
67 (): [(nã::o)
68 (): (era)
69 (0,7)
70 Ivete: tá daí o que ma:is:,
71 (1,5)
72 Eduardo: sora:,
73 (0,4)
74 Ivete: ã?
75 Eduardo: tem pouco Espanho:l
76 (0,9)
77 Ivete: ã?
78 (0,3)
79 Eduardo: tem pouco Espanho:l=
80 Ivete: =tem pouco Espa[nho:l,
81 (Paula): [é:::
82 (): é[::
83 (Gisele): [i:sso=((polegar levantado))
84 (0,3)
85 (): °([) Espanhol°
86 Ivete: [os traba:lhos então] não sã:o de Espanhol,
87 (0,3)
88 (): n:[ã:o
89 (Eduardo): [nã:[o
90 (): [n:ã[:o

91 (): [n:ã:o
 92 (.)
 93 Ivete: são de quê::,
 94 (0,2)
 95 (): Portu[guê:::s
 96 (): [de Portuguê::s
 97 (Eduardo): [de Portuguê::s:::
 98 (): [Portuguê::s:::::
 99 (): °de Geografi::a°=
 100 Ivete: =de Geografi?::a:
 101 (0,4)
 102 (): n:ã:o
 103 (1,9) ((Ivete vai para o quadro e pega giz))
 104 Cássio: ma:is é Portuguê:s:
 105 (): ah é: ()
 106 (.)
 107 Ivete: mais é Portuguê:s::,
 108 (0,3)
 109 (): é:
 110 (): é:
 111 (0,2)
 112 Ivete: que ti:po de traba:lho é,
 113 (1,4)
 114 Eduardo: é::: traba[lho so]bre o Brasi:l
 115 (): [te:xto,]
 116 (0,4)
 117 (): sobre [o Brasi:l pes[qui:sa]
 118 (): [é::: (trabalho [sobre [o Bra[si:l]
 119 Eduardo: [é::: [°([]°)
 120 Deivid: [sobre [os farra:pos]
 121 (): [os esta:dos do]
 122 [Brasil
 123 (): [pe::squi:sa [no computa]dor
 124 (Ivete): [pe::squisa]
 125 (1,0)
 126 (Cássio): pesqui:sas na interne:t
 127 (0,8)
 128 Ivete: e te:m alguma coisa que não tá legal com a Sílvia,
 129 (0,7)
 130 Gisele: não ((sacudindo a cabeça negativamente))
 131 (): n:[ã:::o
 132 João: [aumentati:vo e:: diminuti:vo=
 133 (): =ã:hã
 134 (0,4)
 135 Ivete: é:, aumentativo e diminu[tivo,((olhando para toda turma))
 136 (Paula): [a:: pontuaçã:o=
 137 (): a pontuaçã:o=
 138 (): =a pontua[çã:o]
 139 (Gisele): [os do:is] ((mostra dois dedos levantados))
 140 Ivete: [é difiç-] mas por que: que não tá lega:l,
 141 (0,8)
 142 (): (tá lega:l)=
 143 (Gisele): =(nã:o) ((balançando a cabeça))
 144 (0,6)
 145 (João): tá legal ()
 146 (1,2)
 147 Ivete: [[tô-
 148 João: [[(ah:)=((levanta mão))
 149 (0,5)
 150 Ivete: eu tô perguntando assi:m alguma coisa que nã:o [tá le]gal
 151 João: [te:m sora]

152 (0,7)
 153 Ivete: então vamos ver ((*aponta para João, que está com braço levantado*))
 154 levantado))
 155 João: n::[:o::] nos finais das aulas °sora°
 156 (): [na:da]
 157 (0,4)
 158 Ivete: o fim da a:ula- a a:ula não [é] legal,=
 159 (): [é:]
 160 (): =é:
 161 Ivete: por quê,
 162 (0,2)
 163 Eduardo: porque: [()]
 164 (João): [porque (vai embora)
 165 (0,6)
 166 Ivete: não entendi
 167 (0,3)
 168 João: sempre acaba::: [(a sora ficando bra:ba)] e ela fica-
 169 (): [(ô sora)]
 170 (0,3)
 171 João: e ela vai para casa chateada:da °sora°
 172 (0,6)
 173 Ivete: [[a professora fica chateada,]
 174 (Luana): [[PORQUE os aLU:nos não respe]tam E:la
 175 (0,4)
 176 (): é:
 177 Ivete: porque os alunos não respe:itam::,=
 178 (Luana): =u:ns
 179 (0,2)
 180 (Adriana): eu não posso falar dos outros porque ()
 181 (): é
 182 (0,2)
 183 Ivete: é: na verdade nós estamos falando da aula
 184 (Gisele): entã:o,
 185 Ivete: né [Adriana,
 186 (Gisele): [todos:
 187 (0,6)
 188 (): to:dos:
 189 (0,3)
 156 Ivete: o que não tá lega:l é que vocês acham entã:o- (0,4) vê se
 157 eu entendi (0,3) porque daí eu escrevo depo:is (0,3)
 158 entã:o (0,6) que vocês estão incomodando a
 159 Sí:lvia e que ela sai chateada,
 160 (.)
 161 (): ãhã:
 162 (): si::m
 163 Ivete: e [vo]cês incomo:[dam-
 164 (João): [só::] [() nos finais das a:ulas
 165 (0,3)
 166 Ivete: no final,=
 167 (João): =(aí::: começa a azucrinação:::o a)
 168 (0,4)
 169 (Adriana): depois do recre:io
 170 (0,4)
 171 Ivete: depois quando é- depois do recre:io,
 172 (): é:
 173 (Denis): mas [às vezes no começo da a:ula °sora°=
 174 (): [()]
 175 (João): =é: e (a me bateu [°sora°)
 176 Ivete: [bom,]
 177 ((*se volta para o quadro*)) (0,3) entã:o eu vou
 178 botar assi:m, (1,3) ã:- (0,3) as:- (1,0)=((*começa a*

179 escrever no quadro)) as a:ulas: (0,4) depois que eu
 180 escrever- tu não copia ai:nda tá, (0,7) as a:ulas:,
 181 (3,6) °(estã:o)° (2,0) lega:is: (2,6) ma:s: (3,7)
 182 incomoda:mos: (2,7) aí eu boto entre parênteses
 183 gritari:a é i:sso, ((virando-se para a turma))=
 184 (): =si:m
 185 (0,2)
 186 (): [[si:m
 187 (): [[°si:m°
 188 (1,0)
 189 (): °°si:m°°
 190 (0,9)
 191 Ivete: gritos::
 192 (0,5)
 193 Ivete: i:sso,
 194 (0,4)
 195 (): [[é::
 196 Ivete: [[mais alguma coisa,
 197 (0,6)
 198 (Paloma): [[ã:::,
 199 (Adriana): [[[ã:: e:::,
 200 (0,5)
 201 João: responder para a so:ra
 202 (2,4)=((Ivete se volta para quadro e, logo, se volta à
 203 turma))
 204 Ivete: respon[der (de que forma,)]
 205 Gisele: [brincar de carri:nho,] ((balança braço))
 206 (0,4)
 207 Ivete: ã:,
 208 (Cássio): falta de educaã:o
 209 (0,3)
 210 Ivete: falta de educação ((volta-se para quadro e escreve))
 211 (12,8)=((enquadres paralelos simultâneos))
 212 Ivete: ((lendo)) as aulas são lega:is (mas) incomoda::mos:,
 213 (0,5) e falta de educaã:o ((escrevendo)) (1,1) e a:,
 214 (1,5) professo:ra: (1,5) fi:ca (1,1) o que que ela- ((se
 215 vira do quadro para a turma)) [como é que eu bo:to,]
 216 (Gisele): [chatea::da]
 217 Ivete: ã, chatea:da, ((voltando-se para o quadro))
 218 (9,3) ((Gisele assente com a cabeça))
 219 Ivete: te:mos: (9,5) é i:sso, vamos ver ((ainda escrevendo no
 220 quadro))
 221 (3,1)
 222 Ivete: é i:sso,
 223 (0,5)
 224 Ivete: ó
 225 (0,2)
 226 (): °é:°
 227 (0,2)
 228 Ivete: Sí:lvia as aulas estão legais mas incomoda:mos aí eu dei
 229 exe:mplo entre parê:nteses gri:to falta de educaã:o e a
 230 professora fica chatea:da temos pouca aula de Espanho:l
 231 é i:sso,
 232 (0,2)
 233 (Gisele) é::=
 234 (): =si::m
 235 (1,4)
 236 Ivete: pode copiar ((para João))

4ª Transcrição – Segmentos VI e VII

(DVD 01 – 22/08/2005 – 00:09:44)

28 Ivete: mas não é só o João: fala:ndo né:,
 29 (0,6)
 30 (João): é:::
 31 (0,8)
 32 Ivete: quero mais gente fala:ndo qual é o recado que a gente
 33 pode dar [(para Daniela)((se virando para a turma))
 34 (Adriana): [ela é cha:ta
 35 (0,6)
 36 (): a:::i [Adria:na::]
 37 (Daniel): [ela me perse:gue o [tempo to:do]]
 38 (): [(sora:)]
 39 (): [(olha)] aí:--
 40 Ivete: =bom (0,3) x:- dá para ver que tem algumas coisas que
 41 não estão gosta:ndo vamos ver como é que- aqui:lo que
 42 eu sempre di:go para vocês que a gente tem que falar as
 43 coisas que não estão bo:as (0,6) mas de que je:ito a
 44 gente fa:la (0,8) né,
 45 (1,0)
 46 Mariana: sora °(as []°
 47 João: [sora ((erguendo braço))
 48 Ivete: peraí só um pouqui:nho um de cada ve:z fa:la
 49 Mariana: °as expressõ:es nu[méricas ()°
 50 (): [()]
 51 (0,9)
 52 Mariana: °()°
 53 (0,7)
 54 Ivete: vocês ouviram o que a Mariana tá dize:ndo,=((olhando
 55 para toda a turma)) [que as] expressõ:es numé:ricas=
 56 (): [nã::o]
 57 Ivete =são difí:ceis
 58 (Adriana): [[nãõ sã:o na:da]
 59 (João): [[nã:::o] (nãõ sã:o na::da)]
 60 (): [[nã:::o ()]
 61 (): [[()]
 62 (0,3)
 63 (Téo): [[(qual é o [])]
 64 (): [[([])]
 65 Ivete: [ca:::lma::: x:::
 66 (0,2)
 67 (): ([])
 68 Ivete: [GE:nte: VOCÊS] SÃO UM MO::nte
 69 (Guilherme): () ((arrasta classe para frente e se agacha
 70 para pegar algo do chão))
 71 (0,9)
 72 Ivete: vocês são um mo:nte tem que cada u:m poder fala:r fala
 73 João o que que tu ia dizer,
 74 (0,3)
 75 João: ô sora eu a:cho que ela tá:: exigindo mu:ito de
 76 (nó::s,)
 77 (1,1)
 78 Ivete: [[tá exigindo] mu:ito de vo[cê:s,]
 79 (): [[(sora)]
 80 (Eduardo): [eu tam[bé::m] sora:: é
 81 (): [é:::]
 82 Ivete: expli:ca o que que é [o exigindo mu:ito]
 83 (João): [(po:sso eu sô]ra,)((ergue braço))

84 Ivete: m:,
85 João: é que: tem pessoas que sabem basta:nte sora (0,7) e::
86 tem outras que não sabem
87 (Paloma): e ela ficou grita:ndo ((Ivete se vira para Paloma?))
88 João: e: ela:: [()]
89 Ivete: [espera só um pouqui:nho eu JÁ] pergu:nto=
90 =((mostra a palma da mão para Paloma?)) ã,=((olha p/
91 João))
92 João: e ela fica (ndo) coisa::s que::,
93 (): (uma vez:)
94 (0,3)
95 João: () tipo a Mariana:na não sabe faze:r, (1,0)
96 expressão numérica
97 (0,4)
98 Ivete: ã,
99 (0,3)
100 João: daí ela que:r que a Mariana (vá)=((objeto arremessado
101 por Daniel? bate na lixeira fazendo barulho)) (0,5) e
102 daí [a Mariana:]::: igno:ra=
103 Ivete: [°vamos parar hein,°]=((olha para Daniel? volta a
104 olhar João))
105 João: =[e:la=
106 (): =(também)
107 (): a Mariana: não presta atençã:o sora
108 Ivete: tá [a PROFESSO:RA-]
109 (): [daí: a Mariana] acha difí:cil depois: °sora°
110 (0,3)
111 Ivete: a professora fica bra:ba, (0,7) porque algué:m não
112 sa:be alguma co:isa é i:sso,
113 (): é::=
114 (): =i:sto
115 (): °é:°
116 (): [[(quase que)]]
117 Ivete: [[e ela já explico:u-]
118 (0,2)
119 Ivete: e ela [já] explico:u basta:nte:,
120 (): [sora,]
121 Paula: (ex[pli:ca] u:ma ve:z,)=
122 João: [sora,]=((erguendo o braço))
123 João: =não=
124 (Gisele): =e de:u [([] para ca:sa)]
125 (): [([] [])]
126 João: [(ó)]
127 Ivete: [s:::[:::
128 Cássio: [ela pára de
129 (explica:r) e começa a::::: °([]°,
130 (): [é:: (eta)]
131 (): [(encher o sa:co)]=
132 (): [()]
133 (): =°(e começa a encher o sa::co,)°
134 (1,0)
135 Paloma: [[quando a ()] também no tá::: no ã:: [()]também=
136 (): [[()]
137 Ivete: [ah]
138 João: =qua:ndo [a:::-
139 (): [(senão só [por causa)]
140 (João): [quando algumas pessoas estão
141 tentando:[:::
142 Ivete: [(então eu-) eu vou escrever de um jeito vocês
143 vão le:r vamos ver se eu entendi [o que vocês estão=
144 Téo: [ô sora (é que é=

145 Ivete: =dizendo] ((*pega giz e começa a virar-se para quadro*))
 146 Téó: =assim ó)]
 147 Ivete: ã,=((*vira para Eduardo*))
 148 Téó: a sora Da:ni ela [expli:ca] (0,7) [u:ma u:ma=
 149 (Daniel): [(ela vai)]
 150 Ivete: [ge:nte eu quero=
 151 Téó: =vez:]
 152 Ivete: =ouvi:r eu tô] aqui pe:rto e tá difí:cil ((*vira para*
 153 *Téó*))
 154 (0,3)
 155 (Daniel): i: sora acho que o seu ()=
 156 Téó: =ela explica no má:ximo três vezes
 157 Ivete: m:
 158 Téó: mas (mais) tem gente: que fica conversando e não
 159 presta atencã:o (0,6) daí a sora vê: (0,3) daí ela vai
 160 indo () faze:r aquilo que ela (inventou)
 161 fica conversando [(não [EXPLI][CA MA:IS=
 162 Eduardo: [(para [e:la)]
 163 Ivete: [vocês ouvi:ram=
 164 Téó: =aI:nda) lá no QUA:dro]=
 165 Ivete: =o que o Téó di:sse,]
 166 Téó: =daí ela [m:anda] co:isas porque::=
 167 (): [si:::m]
 168 Téó: =[() pres]taram atencã:o,
 169 (Paula): [ô: sora:,]
 170 (0,6)
 171 Téó: e:: [do::s que não] são não presta:ram acham que=
 172 Ivete: [°(só um [pouquinho)°]=((*palma e olhar para*
 173 *Paula?*))
 174 Téó: =[()
 175 Ivete: =[o Leona:rdo tá dizendo:, (0,2) para quem não ouvi:u
 176 lá atrás assim ó, (0,7) que: a professora expli:ca:
 177 duas três vezes:,
 178 João: até ma:is:=
 179 Ivete: =e daí:- até ma:is:, (0,6) o João tá dize:ndo, (0,6)
 180 e aí: então ela dá o material para faze:r e aí tem
 181 ge:nte que ficou só conversa:ndo conversa:ndo
 182 conversa:ndo e daí ela não explica mais (para quê) é
 183 isso,
 184 (0,4)
 185 (): [[i:sso
 186 (): [[i:sso
 187 (0,2)
 188 (): é i:sso
 189 (): (a- aquele) que: ficou conversando não entende:u
 190 (1,0)
 191 (Adriana): aí: [fica] perguntando para e:la
 192 (): [(fica-)]
 193 Ivete: (ah lá:::)
 194 (0,4)
 195 (Adriana): (ah lá)=
 196 (): =[[()]
 197 Ivete: =[[e o que que tu quis dizer aquela] ho:ra [assim] com=
 198 Gisele: ((*vira cabeça bruscamente para Adriana*))=[(?)]
 199 =é cha:ta vamos ver,
 200 (0,6)
 201 Ivete: o que que é: para eu poder sabe:r para ver o que que eu
 202 escre:vo
 203 (1,3)
 204 Ivete: ã,
 205 (.)

206 (Adriana): °(não porque ela é)°
 207 Ivete: ai gente::= ((olha para alunos à direita, que estão
 208 assobiando?))(0,9) °(assim não)° fa:la=((olha para
 209 Adriana))
 210 (0,6)
 211 Adriana: °(porque si::m)°
 212 Ivete: fa:la que eu quero entende:r
 213 (): [[sora ()]
 214 Gisele: [[<fa:la: a::lto:>=((olha para Adriana))
 215 Ivete: [[°(todo mundo pode fala:r)°
 216 Adriana: °°(tô tentando me lembrar)°°=((olhando para Gisele))
 217 (0,3)
 218 Adriana: ah tá (1,1)=((se vira para Ivete)) ã::: é por causa que
 219 ela:::
 220 Ivete: fala mais alto que tem baru:lho lá em ci:ma
 221 (0,5)
 222 Adriana: quando:: a gente fica assim () daí ela:,
 223 (1,0) [()] toda ho:ra °sora°,
 224 Ivete: [mas tu a-]
 225 (0,3)
 226 Ivete: tá mas então tu tá:: tu tá concordando com os guri:s
 227 que ela já explicou basta:nte (0,2) e daí ela ca:nsa é
 228 i:sso?
 229 (0,8)
 230 Adriana: °é°=((balançando a cabeça))
 231 (3,2)=((Ivete se vira e vai para o quadro))
 232 Ivete: eu vou botar assi:m (2,0) nem todos::=((escrevendo))
 233 (2,6) go:s:tam (3,9) da a:ula:,
 234 (22,2)=((Ivete continua escrevendo))
 235 Ivete: vamos ve:r aqui ó
 236 (0,6)
 237 Ivete: ((leitura do quadro)) nem todos gostam da a:ula porque
 238 às ve:zes é difícil
 239 (0,9)
 240 (): é:
 241 (1,4)=((Ivete escreve mais no quadro))
 242 Ivete: ((escrevendo)) tem ge:nte: (3,9) que nã:o (3,1) entende
 243 (5,1) me:smo (com a)
 244 (2,5)
 245 Jaime: °°(ces:::ta)°° ((depois de ter jogado bolinha de papel
 246 na lixeira))
 247 (): vão para[::~::~:r,]
 248 Ivete: [ah tá che:ga] ((ainda de costas))
 249 (0,7)
 250 (): é o [Jai:me
 251 Jaime: [AH::: sora: [(eu sou compor]ta:do)
 252 (): [é o Jai:me]
 253 (0,3)
 254 Ivete: [[tá: só ()]
 255 Jaime: [[(eu sou comportado sora)]
 256 (0,3)=((Ivete se vira para Jaime))
 257 Ivete: pá:ra (de implicância)
 258 (0,2)=((Ivete se volta para quadro))
 259 (Adriana): e qua:ndo [ela che-]
 260 Ivete: [tem ge:nte] que não en[te:nde,=((lendo))
 261 Daniel: [(olha a)]=((joga
 262 bolinha no lixo))=
 263 Jaime: =foi o Danie:l sora::=((aponta para Jaime))=
 264 (Adriana): =ô S0:::ra e quando ela che[ga ela f::-
 265 Ivete: [eu a:cho que tu
 266 [quer aparece:r ([)]=((vira p/ Jaime e p/ quadro))

267 Jaime: [(agora foi o Ra[fae:l]=((aponta para Daniel))
 268 (): [ô so::ra=
 269 Daniel: [foi e:le=((aponta para Jaime))
 270 (): [[sora:::
 271 Jaime: [[ago:ra foi o Rafe:l]=((aponta para Daniel))
 272 (Adriana): ô so[::ra ()]
 273 Ivete: [me:smo a professo:ra] ex:::,, (2,1) plica::ndo::
 274 (1,5) boto basta:nte ou [bo:to] três ve:zes:,
 275 Adriana: [sora::,]
 276 Adriana ô so:ra,
 277 (0,8)=((Ivete olha para Adriana))
 278 Adriana: (quando ela chega [na sala] de a:ula-)
 279 (): [ô sora]
 280 Ivete: PÁ:RA SÓ UM POUQUINHO que eu quero ouvir a Adria:na
 281 (0,5)
 282 Adriana: e quando ela chega d- na:: sala de a:ula ela quer
 283 manda::r (0,6) mandar (0,4) [(e::) nada a ve:r]
 284 (Paula): [ela já chega briga::n]do
 285 Adriana: é:::
 286 (1,1)=((Ivete volta para quadro))
 287 (): nem se::mpre suas mentirosas
 288 (Paula): fica quie:to que nó:s estamos falando=
 289 Ivete: [dizem] que a professora
 290 (Paula): [agora]
 291 (0,6)
 292 (Paloma): nem se::mpre mas nas ()
 293 (): (só que são você:s que =
 294 incomo:dam)
 295 (Paloma): =vários:
 296 (): ã::=,
 297 (Paloma): =ãhã
 298 (0,4)
 299 (): ()
 300 Cássio: (comigo não)
 301 (0,6)
 302 Cássio: ô Adria:na
 303 (0,8)
 304 Cássio: ô Adria:na
 305 (0,5)
 306 Cássio: por que que (quando sai da a:ula,)
 307 (0,2)=((Paula se vira para Adriana))
 308 Paula: (não dá bo::la genti:nha)
 309 (4,2)
 310 Ivete: vê se é isso não copia ainda Cá:ssio=((Ivete
 311 terminando de escrever))
 312 (0,7)
 313 Cássio: não tô copia:ndo
 314 (1,1)
 315 Ivete: VAMOS LÁ: gente Ó::: TODO MU:NDO AQUI:: ó isso é da
 316 tu:rma bê trinta e u:m
 317 (0,3)
 318 Ivete: vamos lá:
 319 (0,4)
 320 Ivete: ((lendo do quadro)) Danie:la nem to:dos go:stam da
 321 a:ula porque às vezes é difí:cil (1,3) tem ge:nte que
 322 não ente:nde mesmo a professora explicando basta:nte
 323 às vezes chegas °já braba° ((se vira para a turma)) é
 324 i:sso,
 325 (0,8)
 326 (): [[é:::
 327 (): [[é:::

328 Gisele: [[exa:tamente=((*polegar erguido, bate punho na mesa*))
329 (): exatamente i:sso
330 Ivete: é i:sso:,
331 (0,2)
332 Gisele: [[é:::
333 (): [[é:::
334 (): [[é:::
335 (0,2)
336 Ivete: pode copia:r Cássio