

## O REVOZEAMENTO NO DISCURSO DA ESCOLA PÚBLICA CIDADÃ\*

Luciana Etchebest da CONCEIÇÃO  
Pedro de Moraes GARCEZ  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul/CNPq)

*ABSTRACT: This work describes classroom talk-in-interaction featuring an interactional organization that departs from the traditional triadic initiation/response/feedback sequence. Twenty hours of public school classroom interaction were videorecorded, and selected segments were transcribed for microanalysis. The organization of the segment discussed here is similar to what has been described as revoicing.*

*KEYWORDS: classroom interaction; revoicing; conversation*

### 0. Introdução

Este trabalho tem por objetivo relacionar a ocorrência de uma prática conversacional alternativa e rara no discurso de sala de aula, chamada revozeamento, descrita inicialmente em O'Connor e Michaels (1996), com a seqüência canônica recorrente em ambiente institucional de sala de aula, a chamada seqüência IRA (*Iniciação-Resposta-Avaliação*), descrita inicialmente em Sinclair e Coulthard (1975). Este trabalho relata os resultados preliminares de nossos estudos no âmbito do projeto de pesquisa "Reparo, correção e intersubjetividade na organização interacional e institucional da escola pública cidadã" no qual buscamos examinar as ações de reparo conversacional na organização interacional e institucional da prática escolar em uma instituição de ensino fundamental da rede pública municipal de Porto Alegre, uma escola com projeto político-pedagógico sólido, voltado para a formação de cidadãos aptos ao acesso às oportunidades sociais. Diante dessa reputação, tínhamos a expectativa de encontrar práticas interacionais na fala-em-interação entre professores e alunos em sala de aula que fossem além do tradicional, isto é, perguntas-teste e a famosa seqüência IRA. Sobretudo, tínhamos em mente o revozeamento, prática alternativa descrita por O'Connor e Michaels (1996) em uma sala de aula de física em que a professora se utilizava de um redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor e

demais participantes. Para subsidiar a descrição de uma ocorrência semelhante ao revozeamento que encontramos em nosso *corpus*, faremos uma breve descrição da seqüência IRA para estabelecer o contraste entre essas duas formas de organização de fala-em-interação em sala de aula.

## 2. Fala-em-interação em sala de aula

A fala-em-interação em sala de aula apresenta práticas conversacionais distintas da conversa cotidiana, principalmente quando se trata do funcionamento do sistema de reparo. A correção feita pelo outro, uma forma de reparo conversacional que é despreferida na conversa cotidiana, torna-se recorrente na interação no ambiente institucional da sala de aula, sobretudo na interação entre adultos e crianças (McHoul, 1990: 351).

Mais relevante do que o fato de a interação ocorrer ou não entre adultos e crianças, o que torna o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro recorrente parece ser o *status* de conhecimento dos participantes, mais evidente na sala de aula, ambiente em que se espera que o professor, detentor de mais conhecimentos e experiências, proporcione aos seus alunos (crianças ou não) acesso a informações novas.

Contudo, pela prática recorrente de correção exposta da produção do outro, o professor, muitas vezes, acaba criando um espaço que não serve necessariamente à construção de conhecimento pelo aprendiz, mas serve sempre ao exercício de controle social sobre os interlocutores, uma vez que a prática arroga a esse participante um *status* interacional superior, gerando assimetria entre os interagentes. No entanto, práticas alternativas existem, possibilitando ao aluno uma maior socialização através do uso da linguagem e uma construção de aprendizado mais igualitária. A seguir exemplificaremos duas práticas com propósitos distintos.

### 2.1 IRA

IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação) é uma seqüência que é recorrente na interação da dita sala de aula convencional. Essa seqüência triádica consiste de uma iniciação feita pelo professor, geralmente uma pergunta com resposta conhecida por quem pergunta. A iniciação é seguida por uma resposta dada pelo aluno. Finalmente, após a resposta, o professor faz a sua avaliação. A avaliação será “positiva”, caso o aluno dê a resposta esperada pelo professor. Em caso contrário, há uma iniciação

de reparo ou mesmo a realização do reparo, ou seja, o professor buscará ou dirá a resposta correta. Essa é a seqüência recorrente no discurso escolar por ser uma forma rápida e econômica de introduzir assuntos novos na sala de aula, além de ser uma maneira muito simples de testar o conhecimento do aluno. Apesar disso, ela constrói e está legitimada no papel institucional representado pelo professor Mehan (1985: 127).

A seguir reproduzimos uma seqüência IRA que apresenta na iniciação (l. 03) uma pergunta de informação conhecida por parte de quem a produziu:

4/0:16:00/bicho de sete cabeças

01	Sílvia:	bi:cho de sete cabe:ças,
02		(1,0)
03	Sílvia:	o que que significa isso (.) a pessoa
04		dizer NO::ssa senhora >uma coisa assim
05		oh< um bi:cho de se:te cabe:ças,
06		(1,1)
07	?:	uma coisa horrível
08		(0,4)
09	Sílvia:	uma coisa horrível,
10		(0,4)
11	Plínio:	uma coisa difícil
12		(0,2)
13	Sílvia:	um[a] coisa difícil=
14	Plínio:	[é]
15	Sílvia:	=Pl[ínio,
16	Diego:	[é is]so que eu ia falar
17		(0,4)
18	Sílvia:	o que que vocês acham uma coisa horrí:vel
19		ou uma coisa difícil,
20	?	[[difí:cil
21	?	[[difí:cil
22	?	[[difí:cil
23	?	[[difí:cil
24	?	[[difí:ci[l]
25	Sílvia:	[um]a coisa difí:cil uma coisa
26		complica::da i:: ge:nte assim oh (0,6):
27		né tá uma coisa um:ito complicada(.)tá
28		um bicho de sete cabeças

Sílvia faz a iniciação na linha 03; ela pergunta o que significa a expressão popular “bicho de sete cabeças”. Duas respostas são dadas: uma coisa horrível (l. 07) e uma coisa difícil (l. 11). Sílvia, na linha 18, realiza um confronto com as respostas e os alunos acabam decidindo que “uma coisa difícil” é a resposta certa. Então, na linha 25, Sílvia faz uma expansão da resposta dada pelos estudantes, sua avaliação positiva da

resposta dada pelos estudantes. Note-se que, pela avaliação, fica interacionalmente evidente que a pergunta solicitava informação conhecida por quem perguntou, de tal modo que o trabalho interacional e pedagógico em pauta se constrói como reprodução por parte dos alunos do conhecimento já pronto, dominado por Sílvia de antemão.

## 2.2 O Revozeamento

Uma prática mais complexa, descrita por O'Connor e Michaels (1996), o revozeamento seria a prática de alinhar os alunos através da criação de uma estrutura de participação no qual eles comentam as contribuições dadas pelos colegas, ou seja, eles são instigados a fazer comentários críticos. A sugestão das autoras é: “enfocar as estruturas de participação permite uma análise que ligue de uma maneira mais eficiente a língua (forma e função) com os papéis de participação para as práticas de pensamento”<sup>1</sup>.

O revozeamento possibilita uma construção conjunta mais igualitária entre as partes envolvidas no discurso pedagógico (isto é, alunos e professor) do que na seqüência IRA. No revozeamento, o professor reformula a contribuição do estudante para avaliação pelo próprio aluno ou por um colega, dando créditos à contribuição original do aluno. Inicialmente, o professor faz uma pergunta, não necessariamente uma questão com resposta já conhecida. A seguir o aluno dá a sua resposta. Então o professor faz uma verificação de entendimento (“Confere o entendimento que eu tive do turno que você proferiu?”), ou seja, uma forma de *iniciação* de reparo. Após essa verificação, o aluno, ou até mesmo um colega, ratificará ou retificará do entendimento do professor. Finalmente o professor fará uma nova verificação de entendimento. Esse seria um revozeamento “padrão”, conforme apresentado por O'Connor e Michaels (1996). Ao contrário da seqüência IRA, o revozeamento permite que a interação se prolongue mais, desse modo será possível que haja uma construção de conhecimento coletiva, mesmo que o professor faça iniciações de reparo.

Apresentaremos, a seguir, a análise de um segmento que encontramos em nossos dados de registro audiovisual de fala-em-interação de sala de aula em uma escola pública que apresenta algumas semelhanças com o revozeamento.

## 3. O revozeamento em uma escola pública municipal

Nossos dados foram gerados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, em Porto Alegre. Essa escola foi escolhida porque possui uma longa história de engajamento com a comunidade em que está inserida (Moll 2000; Schlatter & Garcez, 2002), com projeto político-pedagógico construído coletivamente, com ampla participação da comunidade. Atualmente contamos com um total de 8 horas registradas em áudio e vídeo de interações de uma turma do primeiro ano do segundo ciclo (equivalente à 4ª série), 2 horas de uma turma do terceiro ano do segundo ciclo (equivalente à 6ª série), 2 horas de uma turma de progressão, além de reuniões de professores e uma entrevista com a coordenadora pedagógica, totalizando cerca de 20 horas de interação. Nos segmentos reproduzidos a seguir, transcrevemos parcialmente a interação de uma turma do 3º ano do 2º ciclo. Sílvia, professora de Português, depois de ler em voz alta para a turma uma história de autoria de Ricardo Azevedo, havia pedido aos alunos que dessem as suas opiniões a respeito da história, e depois perguntado quem seria o personagem mais inteligente.

4/0:42:10/animais inteligentes

01 Sílvia: ó o Flávio está dizendo que o porco (.)  
 02 fala Flávio  
 03 Flávio: °é o mais inteligente°  
 04 Sílvia: que o porco é o mais inteligente  
 05 (.)  
 06 Sílvia: o quê que vocês acham disso,  
 07 Alex: [mhm  
 .  
 . (7,9 segundos omitidos)  
 .  
 19 Sílvia: va[mos levantar o dedo  
 20 Érica: [porque ele é que deu mais idéias21  
 (0,9)  
 22 Sílvia: fala Érica  
 23 Érica: porque o:: porco ele foi o que deu mais idéias  
 24 (0,4)  
 25 Sílvia: porque ele foi o que deu mais idéias (.) o  
 26 que que vocês acham,  
 .  
 . (8,1 segundos omitidos)  
 .  
 35 Sílvia: ah não sabe bom [(  
 36 Hélio: [ô ssora eu achei também o  
 37 cachorro mais °inteligente°  
 38 (0,6)  
 39 Sílvia: o Hélio achou o cachorro (.) por quê Hélio,  
 40 (0,5)

41 Hélio: porque ele deu a id- foi ele que deu a  
42 idéia para (0,4) para da onça né ssora,  
43 (0,2)  
44 Silvia: e porque a idéia lá da (toca) da onça,  
.  
. (50,8 segundos omitidos)  
.  
87 Silvia: e aí gente então e aí que- qual é a outra idéia  
88 do porco,  
89 (0,4)  
90 Alex: °sair pelo mundo°  
91 (0,3)  
92 Silvia: ã? Alex,  
93 (0,5)  
94 Alex: de sair pelo mundo  
95 (0,3)  
96 Silvia: de sair pelo mundo, (0,3) ah bom (0,9) isso  
97 que o Alex lembra é interessante (.) quem é  
98 que começou a história lá, (0,3) tava todo  
99 mundo- cada um que chegava ia dormindo (0,3) do  
100 lado e iam ficando ali (0,3) quem foi que deu  
101 essa idéia pô galera ((estalando os dedos))  
102 vamos lá [vamos (0,2) mudar de vida,  
103 Aluno: [(foi o cachorro,)  
.  
. (15,4 segundos omitidos)  
.  
110 Hélio: o burro  
111 Silvia: vamos sair pelo mundo  
112 Alunos: o burro  
113 Silvia: quem é que deu- eu não sei eu não lembro

Acreditamos que essa ocorrência é, ao mesmo tempo, semelhante ao revozeamento e distante da seqüência canônica IRA. Uma das razões para esse distanciamento é o modo como Sílvia conduz a discussão. A interação não se desenvolve mediante perguntas de informação conhecida, mas sim, mediante a reflexão dos estudantes a respeito do texto. Essa reflexão ocorre por meio da busca de elementos textuais que sustentem as afirmações dos estudantes. Assim sendo, a cada contribuição que um aluno faz, Silvia pede que ele a justifique, e essa justificativa se dará no âmbito do texto, ou seja, as posições dos estudantes serão avaliadas com relação ao texto sob discussão.

Outra diferença em contraste com a seqüência IRA é a avaliação. No excerto acima, a avaliação é constituída por múltiplas vozes, e não apenas a voz autorizada da professora ou pela professora. Além disso, observa-se que essa organização interacional parece estimular a participação dos alunos. Note-se que as perguntas não são dirigidas a um aluno específico e não são seguidas de avaliação pela professora. Assim,

todos se sentem no direito de dar a sua contribuição; cada pergunta feita por Sílvia sendo respondida por um aluno diferente (Flávio l. 03; Érica l. 20 e 23; Hélio l. 36 e 41; Alex l. 90 e 94).

Apesar de não apresentar todas as características do revozeamento conforme a descrição de O'Connor & Michaels (1996), essa ocorrência apresenta semelhanças importantes, entre elas, a prática da reformulação. No revozeamento, a professora rediz o turno do estudante por meio de uma reformulação do turno, juntamente com uma verificação de entendimento. Já na ocorrência sob discussão, a professora, apesar de não fazer a verificação de entendimento, realiza a reformulação. Na linha 36, Hélio dá uma opinião distinta dos colegas, mas ele tem uma certa dificuldade para articular a sustentação de sua posição, produzida (ls. 41-43) com hesitações, pausas intraturno, auto-reparos. Então, Sílvia, na linha 44, reformula a contribuição de Hélio, tornando-a mais acessível aos outros alunos:

35 Sílvia: ah não sabe bom [(  
36 Hélio: [ô ssora eu achei também o  
37 cachorro mais °inteligente°  
38 (0,6)  
39 Sílvia: o Hélio achou o cachorro (.) por quê Hélio,  
40 (0,5)  
41 Hélio: porque ele deu a id- foi ele que deu a  
42 idéia para (0,4) para da onça né ssora,  
43 (0,2)  
44 Sílvia: e porque a idéia lá da (toca) da onça,

Também notamos que a participação da professora depende crucialmente da contribuição dos alunos. Assim, como no revozeamento, a construção de conhecimento nessa ocorrência é conjunta; os alunos têm o papel mais importante, já a professora coordena a participação, mas não revela dispor de um conhecimento pronto a ser reproduzido pelos alunos. Nesse ponto também se confirma a proximidade dessa ocorrência com a prática do revozeamento.

Como já foi dito, o revozeamento é um redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor, que recebe o crédito pela autoria da contribuição que está sendo examinada pelo grupo. Apesar de, nessa seqüência, o produtor não reexaminar a sua contribuição, a professora dá os créditos da produção para o estudante, outra semelhança com o revozeamento observada nessa ocorrência. Na linha 90 e 94, Alex faz a sua contribuição, e Sílvia, na linha 96, além de repetir a opinião do aluno, também valoriza essa opinião, dando todos os créditos ao aluno – estimulando outras participações.

87 Silvia: e aí gente então e aí que- qual é a outra  
88 idéia do porco,  
89 (0,4)  
90 Alex: °sair pelo mundo°  
91 (0,3)  
92 Silvia: ã? Alex,  
93 (0,5)  
94 Alex: de sair pelo mundo  
95 (0,3)  
96 Silvia: de sair pelo mundo, (0,3) ah bom (0,9) isso  
97 que o Alex lembra é interessante (.) quem é  
98 que começou a história lá, (0,3) tava todo  
99 mundo- cada um que chegava ia dormindo (0,3) 100  
101 deu essa idéia pô galera ((estalando os  
102 dedos)) vamoslá [vamos (0,2) mudar de vida,  
103 Hélio: [(foi o cachorro,)

Cabe dizer que, conforme esperávamos, uma seqüência desse tipo – apesar de rara, se fez presente na fala-em-interação em sala de aula de uma escola com forte compromisso com a educação cidadã. Portanto, após essa análise, podemos afirmar que essa é uma seqüência com propósitos de produção conjunta de conhecimento – e não simplesmente de reprodução de conhecimento.

#### 4. O revozeamento: uma opção mais democrática?

Um dos possíveis propósitos do revozeamento é a construção conjunta de conhecimento, que se realiza através da integração das contribuições dos alunos. Para que tal ocorra é obrigatório o engajamento de todas as partes, e não apenas por parte do professor e dos alunos selecionados por ele a tomarem um turno de fala. Isso é custoso, tanto em termos de capacidade profissional do educador quanto em termos de tempo gasto em sala de aula para a apresentação de informações que se seriam muito mais rapidamente ditas mediante uma organização seqüencial tradicional. Isso faz com que o revozeamento seja raro. Daí que, nos parece, é preciso um projeto político-pedagógico que fundamente essa prática escolar, tal como a proposta engajadora da escola Gilberto Jorge.

Por fim, há que se dizer que, apesar de ser uma prática que enseja a construção conjunta de conhecimentos mais igualitariamente entre as partes envolvidas no discurso pedagógico do que na seqüência IRA, o revozeamento mantém o controle social por parte do professor devido à manutenção de avaliação e o controle na tomada de turno. No



entanto, há vantagens importantes em termos de uma orientação educacional para a inclusão e para a construção conjunta de conhecimentos, já que o professor não revela esperar uma resposta determinada, como aconteceria na IRA. No caso específico da escola onde foram gerados nossos dados, o fato de termos encontrado interação organizada com características tão próximas ao revozeamento nos faz crer que seu projeto político-pedagógico está sendo realizado de fato coerentemente na sala de aula onde fizemos nossos registros.

## 5. Considerações Finais

O objetivo do trabalho foi relacionar uma ocorrência, que em certos aspectos se assemelha ao revozeamento, como um indicador, no discurso de sala de aula, do projeto político-pedagógico da escola, que é caracterizado pela inclusão social e aprendizagem para todos. Além disso, os dados demonstram empiricamente a interação de sala de aula com prioridade para a construção conjunta de conhecimento. Obviamente é preciso um forte engajamento do professor, pois ele precisa coordenar as opiniões dos alunos e o currículo explícito ao mesmo tempo (Abreu, 1994: 71). O estudo mais aprofundado desse fenômeno será relevante para um entendimento maior das práticas educacionais na escola pública cidadã.

## NOTAS

\* Trata-se de uma das frentes de trabalho do Projeto Integrado “*A organização do reparo conversacional, intersubjetividade e controle social*”, que conta com o apoio do CNPq, na forma de bolsa de Iniciação Científica à primeira autora, e bolsa de Produtividade em Pesquisa (Processo no. 551226/2002-1) ao segundo autor.

<sup>1</sup> We suggest that a focus on participation frameworks allows an analysis of classroom discourse that more effectively links language (both form and function) with participation roles into thinking practices. O’Connor e Michaels (1996: 67).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, C. S. *A organização do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana e na fala-em-interação em contextos*

- instrucionais do português do Brasil*. Porto Alegre: Mestrado em Letras, UFRGS, 2003.
- McHOUL, A. W. The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, vol. 19, p. 349-377. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: VAN DIJK, T. (org.). *Handbook of Discourse Analysis*, vol. 3, p. 1119-131. Londres: Academic Press, 1985.
- MOLL, J. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- O'CONNOR, M. & MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (org.). *Discourse, learning and schooling*, p. 63-103. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- SCHLATTER, M. & GARCEZ, P. M. Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política? In: MENEZES, V., DUTRA, P. & MELLO, H. (orgs.). *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: a linguagem como prática social* (CD-ROM). Belo Horizonte: ALAB/ FALE/ UFMG, 2002.
- SINCLAIR, J. M. & COULTHARD, M. *Toward an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press, 1975.