

ADRIANA LIA FRISZMAN DE LAPLANE †

## INTERAÇÃO E SILÊNCIO NA SALA DE AULA

Este exemplar corresponde à redação

final da Tese defendida por

Adriana Lia Frizman de Laplane

e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/06/97

Assinatura: 

CAMPINAS  
1997

9708499

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
T.	Unicamp
L316i	
V.	Es.
T. MBO BC/	31151
PROC.	281197
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	24/02/97
N.º CPD	

CM-00099586-8

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

L316i

Laplane, Adriana Lia Friszman de.

Interação e silêncio na sala de aula / Adriana Lia Friszman de Laplane. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Psicologia educacional. 2. Professores e alunos. 3. Silêncio. 4. Análise do discurso. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção  
do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de  
Concentração:

PSICOLOGIA EDUCACIONAL

à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da  
da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação

Prof(a) Dr(a) Ana Luiza Bustamante Smolka †

Comissão Julgadora:

  
\_\_\_\_\_

ETS.

~~MAR~~Ando-  
\_\_\_\_\_

do R. G. S.

Barralente  
\_\_\_\_\_

à minha mãe, Bella,

aos Laflaners

## **Agradecimentos**

À Ana Luiza, pelas trocas (de idéias e de dúvidas), pelo entusiasmo, pela orientação, pela delicadeza e, muito especialmente, pelas questões que ajudaram a 'desenrolar' este trabalho.

À Dudú, leitora atenta, pelas dicas de toda ordem, pelas discussões e mesmo pelas provocações.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, cujo percurso teórico acompanhei nestes anos: Maria Cecília R. de Góes, Angel Pino, Luci Banks-Leite, pela oportunidade de participar nas várias atividades do grupo.

À Mônica Kassar, Elizabeth Braga e Ivone M. Oliveira sou grata pelo ouvido atento e o apoio encorajador, tão necessários no momento da finalização do trabalho.

À Mara F. L. Bittencourt, pela compreensão e pela convivência nestes anos de trabalho compartilhado.

À Rosângela Morello, pelas conversas sobre a vida e o trabalho.

Ao pessoal da secretaria da pós-graduação, pela seriedade e disposição para resolver quaisquer problemas, e por tornar a estadia do aluno na universidade a mais confortável possível.

## RESUMO

Neste trabalho são analisados alguns eventos da sala de aula revisitando várias abordagens. As questões abordadas dizem respeito às formas de interação que se estabelecem na sala de aula, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista das implicações educacionais.

A partir da resenha de uma variedade de perspectivas que enfocam a interação e da discussão de diferentes concepções desta noção, abordamos um problema particular de interação na sala de aula: o das crianças que não falam com os adultos.

Com o auxílio das teorias enunciativas, do Dialogismo de Bakhtin e da Análise de Discurso de tradição francesa, examinamos algumas alternativas teóricas para o tratamento destas questões, assim como alguns dos limites das noções vigentes neste campo.

O estudo de episódios de silêncio compreendidos como momentos de interação nos permite explorar as relações entre interação, discurso e silêncio e as implicações desta discussão para o trabalho do professor em sala de aula.

## ABSTRACT

In this study, some classroom events are being analyzed through several approaches. We focus on the modes of interaction that are being established in the classroom from a theoretical point of view and elaborate on the educational implications of these modes.

The review of a variety of perspectives that focus on interaction and the discussion of the different conceptions of this notion are the points of departure for our approach of a particular problem of interaction in the classroom: that of the children that do not speak to adults.

Aided by the enunciative theories, by Bakhtin's Dialogism and by the Discourse Analysis of french tradition, we examin some theoretical alternatives for the treatment of this issues and some of the limits of the notions in vigour in this field of knowledge.

The study of events envolving silence, conceived as moments of interaction, lead us to explore the relationship between interaction, discourse and silence and its implications for teachers' work in the classroom.

## ÍNDICE

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>2</b>
<i>Objetivos</i>	4
<i>As condições da pesquisa e a construção dos dados</i>	5
<b>CAPÍTULO 1: ESTUDOS SOBRE INTERAÇÃO</b>	<b>9</b>
<i>Conceitos de interação</i>	9
<i>A interação na escola</i>	11
<i>A sociologia escolar britânica</i>	13
<i>A etnografia e a sociolinguística americana</i>	18
<i>Pontos de vista na Psicologia</i>	27
<i>A Psicologia social</i>	34
<i>Estudos sobre interação no Brasil</i>	36
<i>Concepções de interação</i>	40
<b>CAPÍTULO 2: A ANÁLISE DA INTERAÇÃO: ENSAIOS</b>	<b>44</b>
<i>A interação como estrutura de intercâmbio</i>	44
<i>As condições para o estabelecimento da comunicação</i>	47
<i>Papéis, lugares e rapport de places</i>	49
<i>O jogo de papéis, o rapport de places e as estratégias de sobrevivência na sala de aula</i>	51
<i>As posições de sujeito</i>	54
<i>Interações ineficazes, intercâmbios mal sucedidos</i>	58
<b>CAPÍTULO 3: INTERAÇÃO E SILÊNCIO</b>	<b>60</b>
<i>O silêncio na modernidade</i>	64
<i>O silêncio na etnografia da comunicação</i>	67
<i>O silêncio como fenômeno enunciativo</i>	72
<i>O silêncio na perspectiva discursiva</i>	74
<i>A intervenção pedagógica</i>	79
<i>O silêncio de Ad., o silêncio de Br.</i>	83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>88</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>91</b>

*O melhor será escolher o caminho de Galta, percorrê-lo de novo (inventá-lo à medida que o percorro) e sem perceber, quase insensivelmente, ir até o fim - sem me preocupar em saber o que quer dizer 'ir até o fim', nem o que eu quis dizer ao escrever essa frase. Quando caminhava pela vereda de Galta, já longe da estrada, passada a região das bânias e dos charcos de águas paradas, e ultrapassado o Pórtico em ruínas, entrando na pequena praça de casas desmoronadas, precisamente no começo de minha longa caminhada, não sabia aonde ia nem me preocupava em sabê-lo. Não me fazia perguntas: caminhava, apenas caminhava sem rumo certo. Ia ao encontro... ao encontro de quê? Até então não sabia e nem o sei agora. Talvez por isso escrevi 'ir até o fim': para sabê-lo, para saber o que há atrás do fim. Uma armadilha verbal: depois do fim não há nada, pois, se algo houvesse, o fim não seria fim. E no entanto, sempre caminhamos ao encontro de..., mesmo sabendo que nada nem ninguém nos aguarda. Andamos sem direção certa, mas com um fim (qual?) e para atingir o fim. Busca do fim, pavor ante o fim: verso e reverso do mesmo ato. Sem esse fim que constantemente nos ilude, nem caminharíamos nem haveria caminhos. Mas o fim é a refutação e a condenação do caminho: no fim o caminho se dissolve, o encontro se dissipa. E o fim - também se dissipa.*

Octavio Paz  
O mono gramático

## Apresentação

Consideremos, por um instante, o papel da escola na atualidade. Se se deseja repensar e transformar a escola, esta reflexão deve ser constantemente atualizada, já que é da definição dos objetivos e funções da instituição e da sua situação no contexto da história que - eventualmente - as novas diretrizes virão.

O papel da escola, hoje, não pode ser pensado fora da conjuntura política e econômica que é também o espaço-tempo de vida de crianças e adultos que participam dela. Esta conjuntura contribui para delimitar, a cada momento, um horizonte determinado para cada participante da instituição. Ao longo da história, os esforços de teorização sobre a instituição escolar nas sociedades capitalistas têm focado seus diferentes aspectos e têm tentado, entre outras coisas, desmontar as mistificações. Diversos autores denunciaram a ineficiência da escola tradicional, seu papel disciplinador e suas estratégias autoritárias. A escola foi, então, caracterizada como aparelho reprodutor do sistema e da força de trabalho para a indústria. Esta etapa descritiva e de denúncia continuou na formulação de teorias críticas, alternativas que apostam na capacidade de resposta e na criatividade dos sujeitos, na sua vocação de resistir à opressão. Cabe perguntar, hoje, se diante das transformações sociais que vivemos, diante da globalização, da informatização e da mudança nos processos de trabalho, diante do crescente desemprego nas indústrias tradicionais e da contração do Estado como empregador de grandes contingentes de pessoas, estas análises, já tradicionais, permanecem. E se não se mantêm, quais as idéias que irão substituí-las. A análise das tendências internacionais mostra que não apenas no Brasil mas também em outros países as reformas educacionais encontram-se em pauta e são preconizadas pelos mesmos organismos internacionais. Elas visam adequar os sistemas educacionais às novas condições do mercado e a mudanças sociais

tais como a diminuição do emprego na indústria, o aumento do setor de serviços, o subemprego, a desocupação, a difusão de tecnologia sofisticada e a necessidade de capacitação especializada.

O papel da escola mudou? Para os participantes do processo, provavelmente os objetivos são os mesmos de sempre, aqueles declarados, históricos e tradicionais: ensinar e aprender. Mas, novas perguntas se desprendem deles: ensinar e aprender para que, para quem, com que perspectiva de futuro? Para inserir-se onde? As questões tradicionais, por sua vez, aquelas relacionadas ao fracasso escolar, à repetência e à deserção, também permanecem e se tornam, hoje, ainda mais dramáticas.

A imagem que temos da sala de aula é a de um espaço onde se ensina e se aprende, onde se trocam idéias, se trabalha, se realizam atividades, se conversa, se lê, se escreve, se debate. Se esta imagem corresponde, ao menos parcial e imperfeitamente à realidade - ela é também uma idealização que condensa valores, conceitos e crenças em relação à escola - ao observarmos uma sala de aula concreta emergem outras imagens que se superpõem a esta. Assim, a sala de aula pode ser vista também como um lugar em que nem todo mundo troca idéias, fala, lê, escreve e debate. Os motivos deste "mal funcionamento" são atribuídos a diferentes fatores: a carência de recursos materiais e humanos, a falta de formação e qualificação dos docentes, a origem social e cultural dos alunos, a falta de adequação dos conteúdos e formas de ensinar ao público que a escola atende, etc.

Na discussão dos problemas da educação formal, as questões que resistem ao tempo e aos esforços de teorização e de explicação se referem, justamente, a essa escola mais distante dos padrões idealizados, à escola que se reconhece incapaz de lidar com a diversidade e a heterogeneidade próprias de uma instituição que não pode deixar de refletir as diferenças sociais, culturais, de gênero, raça, religião, etc.

Dentre estas questões, a de como lidar com o aluno que não segue o percurso da maioria, não obtém sucesso e que fracassa no processo escolar

permanece sempre atual. Quando uma criança não aprende, professores e especialistas lançam mão de diferentes teorias para explicar o insucesso. Algumas colocam as causas do fracasso no próprio aluno (aqui os argumentos variam da imaturidade emocional ou intelectual aos problemas cognitivos, neurológicos, familiares, situação sócio-econômica, etc.). Outras enfatizam a incapacidade da escola para lidar com os alunos que recebe. Um terceiro grupo de teorias concebe os problemas escolares como o resultado de um conjunto de fatores que dizem respeito tanto à escola quanto ao sujeito que aprende.

### ***Objetivos***

Neste trabalho, os nossos esforços de reflexão se dirigem à análise de alguns eventos da sala de aula revisitando várias abordagens. É nosso objetivo abordar questões relativas às formas de interação que se estabelecem na sala de aula, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista das implicações educacionais. Não se trata aqui de listar simplesmente os fatores do insucesso ou de relacionar causas e efeitos, mas sim de um exercício de reflexão crítica que nos permita discutir os problemas educacionais a partir da consideração dos acontecimentos e das ferramentas teóricas disponíveis para pensar, pesquisar e intervir nas práticas escolares.

A partir da resenha de uma variedade de perspectivas que enfocam a interação e da discussão de diferentes concepções desta noção, abordaremos um problema particular de interação na sala de aula: o das crianças que não falam com os adultos. A escolha deste problema deve-se a vários motivos. Um deles diz respeito à necessidade de se persistir no estudo de problemas concretos, relativos às práticas escolares que resistem ao tempo e ao conhecimento acumulado na área. No contexto da conjuntura histórica em que vivemos, parece-nos importante contribuir com a busca teórica e metodológica de tantos professores em todos os níveis do sistema educacional.

Outro dos motivos que orientaram a escolha foi o interesse na discussão sobre o papel da interação na aprendizagem. Embora o foco deste estudo não resida nas relações entre aprendizagem e interação, algumas derivações podem ser feitas nesta direção a partir da idéia de que na escola, a interação é vista, muitas vezes, como indicador do sucesso ou fracasso de propostas metodológicas e de estratégias de ensino. A hipótese subjacente à esta idéia é - em grandes linhas - a de que a aprendizagem depende da interação. Desta maneira, as metodologias e estratégias de ensino deveriam favorecer a interação eficaz que, por sua vez, garantiria a aprendizagem. Finalmente, interessa-nos, também, a discussão teórica em torno do conceito de interação, assim como as implicações metodológicas das posições adotadas nesta discussão. Neste sentido, as questões que nos intrigam referem-se às relações entre interação, linguagem e discurso. O estudo de episódios de silêncio compreendidos como momentos de interação nos permitirá, ainda, explorar alguns dos limites das noções vigentes neste campo.

### ***As condições da pesquisa e a construção dos dados***

Este estudo foi concebido a partir das filmagens feitas em uma sala de aula de primeira série de uma escola municipal da periferia de Campinas. Estas fazem parte de uma pesquisa<sup>1</sup> que se desenvolveu ao longo de 1992 e cujo objetivo era captar a dinâmica de sala de aula e, concomitantemente, flagrar as condições em que a fala egocêntrica das crianças se manifestava durante o processo de alfabetização. Estes objetivos orientaram a presença das pesquisadoras na sala de aula, permitindo o uso de diferentes estratégias para atingi-los. Existia, também, uma expectativa explícita da professora, de uma eventual contribuição das pesquisadoras para o aprimoramento da sua metodologia de trabalho e para a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Deste modo, a dinâmica da pesquisa combinou a observação, a filmagem e a

participação das pesquisadoras na sala de aula, a realização de reuniões entre as pesquisadoras e a professora para a discussão dos episódios vivenciados junto à classe e para o planejamento de atividades.

O *design* da pesquisa era aberto, especialmente no que se refere às filmagens em sala de aula. Pretendia-se estudar a relação entre a fala egocêntrica e a aquisição da escrita. Com este objetivo as pesquisadoras desenvolviam atividades de observadoras participantes. Filmavam-se as atividades do cotidiano da sala de aula visando o registro de manifestações de fala egocêntrica. Assim, o material gravado, bastante diverso, abrange situações de grupo, díade e momentos de acompanhamento de crianças ou atividades.

Br. e Ad. são as crianças que provocam este estudo. Por que elas? Como já foi afirmado, a escola está situada na periferia da cidade. A população atendida é moradora do bairro ou das favelas da região. As crianças freqüentam a primeira série do primeiro grau pela primeira vez.

Br. e Ad. podem ser tomadas como representantes das crianças 'problema' que povoam as salas de aula das nossas escolas. Distinguem-se por não prestarem atenção, não pararem quietas na carteira ou, alternativamente, por apresentarem um comportamento que muitos professores caracterizariam como apático. Elas não têm um desempenho compatível e adequado à série em que se encontram, não são 'permeáveis' aos métodos ou estratégias tradicionais dos professores, não participam do grupo como elementos ativos, não assumem como próprios os objetivos escolares e não reagem da mesma forma que as outras crianças ao tratamento dispensado pelos adultos. São as crianças-desafio e as crianças-frustração dos professores. Por isso a escolha.

Br. é um menino cujo comportamento é oscilante. Ora ele participa e trabalha fazendo as tarefas, ora ele passa o tempo brincando sozinho ou com

---

<sup>1</sup> "Um estudo das manifestações de fala egocêntrica como indícios de atividade mental no processo inicial de aquisição da escrita", coordenadora Prof. Dra. Ana Luiza B. Smolka, CNPq/FAEP.

os colegas, aparentemente ausente do fazer escolar. Chama a atenção sua determinação e as estratégias que utiliza para não ficar sem fazer nada e, também, para não fazer as tarefas.

Ad. é uma menina cuja característica marcante é a recusa da comunicação verbal com os adultos (professora, pesquisadoras). Ela dificilmente participa das atividades de sala de aula. Fala com as outras crianças.

No que se refere aos tipos de interação que se estabelecem entre essas crianças e a professora ou as pesquisadoras, ambas as crianças se caracterizam por não tomarem a iniciativa na interação com os adultos. Elas tampouco respondem verbalmente quando a iniciativa é tomada pelos adultos. A interação que se estabelece nestes casos obedece a um certo padrão: o adulto inicia a fala, pergunta, convoca a criança a participar do diálogo, às vezes espera, preenche o turno correspondente à criança atribuindo sentido ao silêncio ou interpretando seus gestos.

Os episódios que serão analisados nos capítulos 2 e 3 exemplificam o padrão descrito e devem ser vistos como exemplos, uma vez que o elemento que configura o foco e provoca a reflexão, no presente trabalho, não deriva dos episódios em si, e sim da dramaticidade do fato de não termos achado nos registros gravados ao longo de um ano letivo, um único episódio em que as crianças falassem com os adultos. Assim, aquilo que gera a reflexão sobre a interação, sobre o estatuto do silêncio, sobre os alunos-problema, sobre a dinâmica da sala de aula é um conjunto de fatos, considerados na sua dimensão temporal e histórica.

A filmagem da sala de aula durante um ano letivo, duas vezes por semana em média, por uma hora e meia aproximadamente cada vez, somado aos dois momentos de avaliação em grupos pequenos, resultou em quinze fitas de vídeo. O primeiro passo para a construção dos dados foi, portanto, assistir as fitas na seqüência cronológica, escolhendo alguns focos.

Este exercício merece algumas considerações. À diferença de um experimento, pensado para permitir a observação de um fenômeno ou a comprovação de uma hipótese, o uso do vídeo para a documentação do cotidiano resulta em uma multiplicidade de elementos cuja organização e seleção dependem das perguntas formuladas ao registro. Assim, uma primeira forma de selecionar os elementos que comporiam os dados foi a escolha do foco, as duas crianças que seriam observadas ao longo das fitas. Esta escolha, por sua vez, orientou uma primeira seleção de episódios (aqueles que tinham as crianças escolhidas como protagonistas). Neste ponto, ocorre um fato interessante, provocado pela utilização do material filmado: estabelece-se um procedimento que desfaz a coincidência entre aquilo que a câmera enfoca e o que se constitui como foco da observação. Desta maneira, enquanto a câmera capta uma criança lendo ou escrevendo, um diálogo entre a professora e os alunos, etc. (objetos privilegiados no momento da filmagem), eu - espectadora - destaco um fato que acontece no fundo, acompanho, fita após fita, o percurso de uma determinada criança que às vezes aparece no primeiro plano e às vezes no fundo da cena. Este jogo permite recortes e perspectivas variados, favorece o surgimento de novas perguntas e, de acordo com as novas maneiras de interrogar o registro, fatos que anteriormente não pareciam importantes, ganham destaque, produzindo-se desta forma, um resultado interessante e, às vezes, inesperado.

Esta maneira de tratar o material filmado se insere na tradição da pesquisa qualitativa e ilustra de maneira cabal a idéia de que "as questões organizam a realidade" e também o fato de que algumas perguntas são anteriores à pesquisa, outras são formuladas no decorrer do trabalho de campo e, outras, ainda, emergem *a posteriori*. Através deste processo, os dados são construídos.

# Capítulo 1

## Estudos sobre interação

### *Conceitos de interação*

A noção de interação possui uma longa história que se entrelaça com a história das ciências e da filosofia. De diferentes maneiras, a idéia de interação tem participado do desenvolvimento de tendências e correntes nas ciências humanas. Uma das formas em que o problema tem sido colocado diz respeito aos termos das relações que se estabelecem entre o homem e o mundo. E. Kant (*Crítica da razão pura*, 1983), por exemplo, falava de uma ação recíproca entre as substâncias, que poderiam ser percebidas como simultâneas no espaço. R. Descartes concebeu a questão da interação em termos de uma corrente de informação que fluiria do objeto para o sujeito que conhece. (*Discurso sobre o Método*, 1975). T. Hobbes a partir de sua concepção fundadora do utilitarismo, precursora de várias ciências entre as quais a Psicologia, pensou um sujeito que conhece enquanto organismo físico que possui um comportamento no meio ambiente e que age movido por desejos, necessidades ou paixões (*Leviatã ou, matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*, 1983). Já para G. H. F. Hegel, a ação humana constitui a expressão ou realização do conteúdo ideal do espírito. Hegel destaca a diferença entre a ação humana e as circunstâncias e situações e atribui grande importância à atividade criadora da mente (*La phenomenologie de l'esprit*, 1983). Depois de Marx são incorporados à reflexão tanto os fatores materiais quanto os ideais que condicionam a realização das metas e objetivos humanos (*O capital*, 1985).

Os estudos de E. Durkheim (1970, 1982) analisam as relações entre o meio social e os indivíduos, destacando as formas pelas quais o meio social

impõe suas exigências e seu controle aos indivíduos. Estes componentes normativos que transcendem os indivíduos fazem parte de um sistema cultural e de representação que se caracteriza por ser simbólico. As reflexões de M. Weber (1974, 1982, 1987) se dirigem aos motivos de indivíduos reais ou ideais para explicar os modos de agir e sua relação com as condições em que as ações se realizam. Propõe o estudo dos sistemas sociais enquanto mantenedores de intercâmbios.

W. James (1890, 1907) e J. Peirce (1977) introduzem um novo enfoque para abordar as relações entre sujeito e objeto. Assumindo que o objeto pode ser concebido não a partir de suas qualidades essenciais, mas sim, de acordo com os seus diferentes estados e de acordo com as relações que estabelece com outros objetos, esses filósofos pensam o próprio comportamento como essência. O significado de um objeto estaria dado, nesta perspectiva, pelo conjunto de leis que especificam o seu comportamento sob todas as condições possíveis.

G. H. Mead (1934, 1938) dá um passo fundamental ao tratar o indivíduo como sujeito e objeto. Concebe a personalidade humana como produto do processo de socialização decorrente da ação mútua de aspectos subjetivos e objetivos. Este processo inclui a interiorização de objetos. Através da interação simbólica, o indivíduo aprende a utilizar e a desenvolver códigos generalizados que podem inter-relacionar uma concepção do outro concreto com categorias e coletividades generalizadas. Goffman, influenciado (entre outros) pelo interacionismo simbólico de Mead e pela perspectiva fenomenológica, enfoca a interação sob a ótica sociológica (1970, 1971, 1981) assim como T. Parsons (1967, 1974) que concebe os atores como agentes e objetos de orientação e de significado para si e para os outros. Segundo Parsons, as condições para que se estabeleça um sistema de interação são: uma base partilhada de ordem normativa, uma cultura comum e um sistema simbólico. Todavia, outros aspectos da interação são abordados sob o ponto de vista da Psicologia. O trabalho de K. Lewin (1973) sobre a dinâmica dos grupos e as

mudanças de comportamento pode ser citado como um exemplo entre muitos outros.

Estes diferentes enfoques da interação que exprimem os pontos de vista da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia deram lugar a estudos de caráter “aplicado”. Como veremos, na maioria das vezes é possível reconhecer sua filiação, seja através da própria explicitação dos autores, da reconstituição do percurso teórico que lhes deu origem, ou através da possibilidade de situá-los no contexto de determinadas tendências.

### ***A interação na escola***

Nas últimas décadas, pesquisadores de áreas diversas têm focado a interação verbal e não verbal na sala de aula como lugar privilegiado a partir do qual os fatores que incidem no desempenho escolar podem ser observados. Disciplinas como a Psicologia, a Antropologia ou a Lingüística têm contribuído para o desenvolvimento deste tipo de estudo, colocando em pauta questões teóricas, metodológicas e referentes às práticas educacionais.

Como a interação se configura enquanto foco de interesse?

O avanço da teorização sobre o papel da escola na sociedade, a partir da década de 60, fez com que as salas de aula fossem vistas não apenas como lugares onde as crianças, partindo de um estado inicial de igualdade, aprendem, mas como lugares institucionais que refletem as diferenças sociais e culturais e, principalmente, as desigualdades.

Assim, questões como a repetência e a deserção escolar deixaram de ser abordadas exclusivamente como problemas dos indivíduos (potencial intelectual, diferenças individuais, motivação, ambiente familiar, etc.) e passaram a ser concebidas como fatos sociais ganhando, conseqüentemente, novos tratamentos. Se, em um primeiro momento, as análises sociológicas baseadas em Durkheim e Marx tiveram como conseqüência a produção de trabalhos que descreviam a escola como instituição reprodutora da ordem

social capitalista (Baudelot e Establet, 1971), posteriormente, outras abordagens desenvolveram novas teorias sobre o papel e o modo de funcionamento da escola.

As teorias da resistência (Apple, 1989) criticaram a visão estática do quadro reprodutivista tomando como referência as concepções de Gramsci. Através de estudos que examinam aspectos sociais e culturais da dinâmica escolar, apontam para a emergência de elementos que contestam às tendências reprodutoras da instituição.

Outras críticas às teorias da reprodução, como as da pedagogia crítica (Giroux, 1986), atribuem aos sujeitos do processo educacional uma autonomia que os torna capazes de resistir, de rejeitar e de criar. O conceito de cultura como espaço onde se evidenciam os conflitos entre reprodução e transformação ao nível das instituições, do modo de produção e dos grupos sociais que disputam este espaço, ou seja, a concepção de cultura como complexo de tradições, instituições e formações que combinam a determinação das estruturas sociais existentes com a ação humana (Giroux, op. cit.) fundamenta teoricamente a investigação dos modos de inserção de diferentes grupos sociais na instituição escolar, da influência da cultura e dos valores de cada subgrupo na constituição da identidade dos participantes e no seu desempenho acadêmico.

Os estudos, de uma maneira geral, compartilham a utilização de métodos etnográficos advindos da Antropologia e o foco na interação social na sala de aula, mas diferem nas concepções de escola, relações institucionais e sociais, cultura e linguagem nas quais se ancoram.

Nas páginas que seguem, resenhamos alguns dos trabalhos que, a nosso ver, são representativos das principais abordagens que, a partir de diferentes pressupostos, enfocam a interação na escola.

Como veremos, os trabalhos da Sociologia Escolar inglesa podem ser considerados como expoentes das tendências que atribuem um papel

fundamental à estrutura social. Para esta vertente, é ela que determina os modos de interação que se estabelecerão em todas as circunstâncias.

As várias tendências presentes nos estudos etnográficos, por sua vez, expressam também o interesse nas estruturas sociais enquanto determinantes da interação. Além disto, centram-se no estudo da linguagem, lançando mão de procedimentos derivados da Sociologia, da Lingüística e da Sociolingüística. Algumas, dentre estas tendências, incorporam as premissas do interacionismo simbólico, atribuindo aos sujeitos participantes da interação o poder de modificar os termos da mesma.

Os diferentes pontos de vista na perspectiva da Psicologia incluem os estudos de interação desenvolvidos a partir da década de 60 no enfoque comportamental cujo expoente mais conhecido é Flanders. Este enfoque tem sido amplamente criticado devido à sua a-historicidade e descontextualização. Por outro lado, ele contribui pouco para o avanço da teorização em relação às questões que nos ocupam. Por isso, optamos por não tematizar aqui estudos dessa natureza.

Outras tendências na Psicologia abordam a interação a partir dos pressupostos cognitivistas enfocando as relações dos indivíduos com as tarefas escolares e a construção do conhecimento. A interação social propriamente dita é privilegiada pelos estudos que assumem as premissas vygotskianas, enfatizando o lugar do outro e da linguagem.

### ***A sociologia escolar britânica***

As perspectivas sociológicas concentram a atenção, principalmente, nas dimensões culturais, sociais e institucionais da escola.

Do conjunto de trabalhos que caracterizam a produção neste âmbito destacamos os estudos de S. Delamont (1983), P. Woods (1980), A. Hargreaves (1978, 1980, 1986), D. Hargreaves (1967, 1981), C. Lacey (1970, 1977) e S. Ball (1981, 1983), Willis (1977, 1987). Abordando diferentes

aspectos da temática escolar, estes trabalhos podem ser considerados como pioneiros na área na medida em que tratam a interação como função da sociedade e da cultura.

S. Delamont (1983) se propõe a delinear um quadro teórico geral o suficiente para abranger e caracterizar qualquer sala de aula na sociedade ocidental. Pretende, assim, operar um deslocamento teórico que permita considerar as relações professor-aluno como relações sociais e não como relações interindividuais. A autora se baseia nas idéias de G. H. Mead (1969), segundo o qual a interação humana é em grande parte simbólica, envolvendo a interpretação constante dos próprios atos e dos atos dos outros. Isto resulta na construção conjunta de uma definição para cada situação. Assim, as relações professor aluno são compreendidas como um ato conjunto, uma relação de trabalho. A interação, nesta perspectiva é entendida como *negociação*.

O encontro entre professores e alunos é definido nos termos de Goffman (1968), como a interseção entre as *carreiras* de alunos e professores, envolvendo a auto-imagem, a identidade e também a posição oficial e o estilo de vida. O controle institucional é abordado de acordo com Bernstein (1971), considerando-se o grau de liberdade na escolha dos temas a serem estudados pelos alunos e a integração ou compartimentalização dos conteúdos. A partir da idéia de que os processos da sala de aula só podem ser entendidos se seu contexto for entendido, Delamont caracteriza professores e alunos, segundo os papéis, tarefas e estratégias por eles utilizadas. Em relação ao papel do professor, três aspectos são identificados, sendo dois deles: a custódia e a burocracia, que dizem respeito à organização da escola. O terceiro, instruir, se refere à função "por excelência" adscrita ao professor. Assim, o papel do professor é difuso. Ele tem como tarefas ensinar e controlar. As suas atitudes se caracterizam pelo imediatismo, urgência do aqui e agora, espontaneidade, e pelas decisões rápidas tomadas isoladamente (autonomia e privacidade). O professor controla o saber, o comportamento, a fala, a apresentação dos

alunos. Já o papel dos alunos é o de aprender, ser controlado, examinado. Dentre as estratégias utilizadas pelos alunos, as principais são: 1. descobrir o que o professor quer e atendê-lo sempre que isto signifique um benefício em termos de nota, tranquilidade, etc.; 2. jogar o jogo do professor, respondendo questões, participando das negociações.

Esta abordagem das relações professor-aluno critica a análise interacional de Flanders (1970), cujo método consiste na codificação da fala de professor e alunos na sala de aula: a fala do professor é classificada segundo os limites que este coloca à expressão dos alunos (categorias: aceitar o sentimento do aluno, elogiar, encorajar, aceitar ou utilizar idéias dos alunos, perguntar, ensinar, ordenar, criticar, justificar sua autoridade).

As críticas de Delamont apontam os limites da análise de Flanders baseada na tradição behaviorista americana: o caráter atemporal, a-histórico e descontextualizado dos dados coletados, o foco nos comportamentos observáveis e mensuráveis, o uso de pequenas unidades de conduta, a utilização de categorias pré-determinadas, a desconsideração dos comportamentos dos alunos, a suposição de que nas salas de aula os alunos ouvem e o professor fala, etc. (Charlot, 1989; André, 1992.)

Os trabalhos de P. Woods (1977, 1979, 1980) e A. Hargreaves (1977, 1978) destacam também a importância das estratégias de professores e alunos.

Woods define as estratégias como “formas de alcançar metas”, associando a idéia de estratégia à de ação planejada e à de intenção. As estratégias são “individualmente motivadas, culturalmente orientadas e interpessoalmente adaptadas”. Elas são também situacionalmente ajustadas (1980: 24). Por natureza, as estratégias têm um padrão e uma coerência. Não são ações isoladas mas sim conjuntos de atos inter-relacionados através da intenção e da estrutura social.

A. Hargreaves (1977, 1978, 1986) aborda as estratégias dos professores para lidar com as situações do cotidiano (*coping strategies*).

Mesmo as mais criativas atividades dos estilos pedagógicos progressistas são vistos, em última instância, nestes termos. Isto permite equacionar a construção criativa de novos papéis pelos professores e as limitações impostas pela estrutura. As estratégias são o produto de uma atividade construtiva e criativa dos professores, mas como elas também são “para lidar”, elas são “adaptativas” e se referem a “definições generalizadas de condutas de ensino” (apud Woods, 1980).

Durante as décadas de 70 e 80, D. Hargreaves, C. Lacey e S. Ball produzem um conjunto de trabalhos que analisam a existência de culturas e subculturas na escola. Abordam-na como sistema de relações sociais no qual mecanismos de diferenciação e polarização, não completamente determinados por fatores externos, geram subculturas “pró” ou “anti-escola”. A diferenciação consiste na separação e classificação dos alunos segundo um conjunto de critérios que constitui o sistema de valores normativos e acadêmicos da escola. Ela é definida e veiculada pelos docentes. A polarização é produzida no grupo de alunos, em parte como resultado da diferenciação, acrescida de outros fatores. A polarização é o processo de formação de uma subcultura alternativa à cultura normativa dominante na escola.

Uma outra perspectiva é representada por Willis (1977, 1987) que, partindo de uma perspectiva sociológica, caracteriza a escola segundo categorias que a vinculam ao contexto social. A escola é descrita por Willis em termos de uma cultura que admite subculturas. A subcultura “anti-escola”, por exemplo, é assumida por sujeitos que pertencem a uma classe social determinada. A existência de subculturas depende, portanto, da cultura de classe ligada ao contexto social exterior à instituição educacional.

Os limites das abordagens britânicas da etnografia escolar são apontados por B. Charlot (1992). Segundo ele, os estudos que enfocam as estratégias de professores e alunos e as negociações de sentido concebem a “cena” escolar como dada. Trata-se, então, de *fazer entrar os atores na cena e olhar como eles constituem o social através de suas interações e do sentido*

*que eles constroem.* (p. 82) Entretanto - afirma ele - freqüentemente, durante a leitura, tem-se o sentimento de que se poderia ir mais longe ao considerar que alunos e professores chegam à escola como portadores de sentido, de expectativas, de aspirações, de projeções quanto ao futuro. Esta concepção da cena escolar como dada impede de atribuir outros sentidos ao fato mesmo de ir à escola, de entrar nessa cena. A crítica de Charlot remete à ênfase dada por estes estudos à estrutura social. Esta parece determinar os comportamentos dos sujeitos deixando pouco espaço para a ação criativa.

Ao considerarmos, entretanto, o panorama global dos trabalhos produzidos por estas vertentes (dentre os quais foram citados aqui apenas alguns exemplos), deve-se destacar que estes constituem um esforço bem sucedido de abordar os problemas da escola numa perspectiva sociológica que utiliza a etnografia como instrumento e que admite diferentes pontos de vista: o que considera a escola enquanto sistema social e cultural (Hargreaves, Woods); o que incorpora as idéias do interacionismo simbólico e a perspectiva de Goffman (Delamont), contrapondo-se à tradição behaviorista dos estudos sobre interação na escola, representada por Flanders; o que privilegia o contexto social exterior à escola como disparador da análise (Willis).

Do nosso ponto de vista, esses trabalhos contribuem para a caracterização da escola e para a descrição do seu funcionamento como instituição produtora de cultura. A interação intervém enquanto indicador na medida em que, através do seu estudo é possível identificar e caracterizar elementos e formas da organização social presentes na escola. Por outro lado, a escolha da análise de conteúdo para o tratamento dos dados da interação, exclui a própria linguagem da análise, considerando-a como mero veículo de um conteúdo que pode ser extraído dela.

## ***A etnografia e a sociolinguística americana***

Nos Estados Unidos, a etnografia foi introduzida na escola pela tradição antropológica. O trabalho de C. Geertz (1973) sobre a interpretação das culturas constitui um marco nessa tradição.

Nas décadas seguintes, esta perspectiva se desenvolveu dando lugar a diversos trabalhos e enfoques. Autores como McDermott e Hood (1978) Hymes (1982), Mehan (1982), Gumperz (1982), C. Cazden (1983, 1988), Sh. B. Heath (1983), J. Ogbu (1981), e outros compartilham pressupostos teóricos, trabalham sobre os mesmos dados e discutem questões relativas às aplicações da Etnografia, ao seu potencial para descrever e explicar o comportamento das instituições e dos indivíduos que delas participam. A evolução dessa tendência e as discussões que ela propõe podem ser acompanhadas, em parte, através da leitura da revista *Anthropology and Education Quarterly* da década de 80.

A resenha de trabalhos que segue tem por objetivo delinear - mesmo que de maneira incompleta - um panorama das principais questões levantadas por esta perspectiva. Privilegiamos aqueles autores que estudam a escola e que incorporam a linguagem nas suas análises.

Ao definir a abordagem etnográfica, Hymes (1982) afirma que ela envolve a participação e a observação sistemáticas do pesquisador. As principais características da etnografia são: a perspectiva comparativa ou de contraste, a necessidade de informação sistemática e específica e o uso dos resultados para a formulação de uma interpretação geral, histórica e evolutiva. O método de pesquisa é dialético, interage com a situação empírica e é capaz de adaptar-se a ela. É essencial ao método a possibilidade de questões fundamentais mudarem no decorrer do estudo. A metodologia é aberta e está sujeita a correções.

Para Mehan (1982), a etnografia não procura explicações causais baseadas em correlações estatísticas, mas as regras ou princípios que

organizam o comportamento em circunstâncias práticas. Disto resulta uma concepção holística da experiência humana. O objetivo da investigação é especificar os mecanismos que geram a ordem social. O resultado das etnografias é a descrição da cultura de uma comunidade ou sociedade. Muitas vezes, as descrições são narrativas. Algumas, incorporam princípios organizadores como “gramáticas”, “modelos” e “regras”. No que se refere à educação, o conhecimento dos seus princípios organizadores serve para informar sobre os processos que a ordenam e que podem relacionar o que acontece no interior das escolas com outros aspectos da sociedade. Ao analisarem a organização da educação da perspectiva dos participantes, estes estudos abordam os eventos (diferenciados através da divisão do tempo em segmentos discretos que se caracterizam pela realização de tarefas que envolvem diferentes tipos de interação, disposição no espaço, etc.), as fases e as seqüências de interação que constituem cada evento. Os limites das seqüências da interação são demarcados através de mudanças no comportamento paralingüístico, verbal e gestual de professores e alunos. A análise destes comportamentos mostra que a interação professor-aluno (assim como a interação mãe-bebê, psiquiatra-paciente, etc.) requer uma atividade rítmica e cooperativa, que envolve a coordenação complexa da fala e do gesto. A interação é segmentada e até um certo ponto controlada pelas mudanças sistemáticas nas posturas dos participantes, nos ritmos conversacionais e na prosódia.

Os problemas específicos da escola são abordados por McDermott e Hood (1978). Segundo a sua caracterização, a rotina dos professores pode ser vista como uma sucessão de situações de teste das diversas habilidades que - supõe-se- as crianças deveriam dominar. Por outro lado, o dia das crianças que têm “dificuldades escolares” se reduz a evitar ser apanhadas não fazendo aquilo que deveriam saber fazer. A análise destas cenas e o trabalho intelectual e social que as ocasiona deve fazer parte das preocupações do etnógrafo escolar. Os autores ressaltam que, no seu trabalho de coleta de

dados em escolas de N. York, encontraram dificuldades para definir os limites de situações que aparentemente envolviam uma pessoa e a realização de uma tarefa. A solução de problemas, leitura, memória, faziam parte de uma rede da qual participavam várias pessoas. Assim, o foco do trabalho mudou da perspectiva das diferenças individuais (mais próxima da Psicologia Cognitiva que estuda os sujeitos na sua relação com uma tarefa) para a de grupos e sua organização. Tentou-se, desta maneira, redefinir os problemas de aprendizagem conceitualizando-os como uma espécie de resultado da cena social na qual emergia. Esta perspectiva privilegia mais explicitamente a determinação social das situações de interação.

Enfocando os eventos comunicativos com o objetivo de explicar como o comportamento de cada participante contribui para um evento, J. Streeck (1983) analisou a sala de aula deslocando o foco tradicional em estudos da comunicação (a mensagem) para o papel que os diferentes tipos de comportamento comunicativo jogam na encenação das cenas sociais. A idéia de "encontro" como produção conjunta dos participantes e a sua compreensão em termos de sistemas de integração social estão presentes neste estudo. As emissões de fala são examinadas conforme elas modelam e são modeladas pelo contexto global do evento. Destaca-se a preocupação em examinar o papel dos micro-comportamentos na organização da interação. Exemplos destes são: o olhar, a postura, as hesitações, os movimentos do corpo, etc. Estuda-se a organização do comportamento de fala, a interação através da qual a ordem intersubjetiva é alcançada e através da qual os participantes geram o sistema social do grupo em comunicação. A unidade de análise utilizada não reside, portanto, nas ações individuais (atos de fala) mas nas inter-relações de comportamentos que emergem quando as pessoas começam a participar de um foco de atenção conjunto. (Kendon, 1975 apud Streeck, 1983).

Erickson (1991) utiliza uma abordagem que complementa a etnografia com a microanálise para o estudo da sala de aula. A microanálise etnográfica,

segundo o autor, reconhece as influências de várias vertentes: da análise de contexto, que considera o comportamento verbal e não verbal durante a interação; da etnografia da comunicação, que enfoca o significado social e a variação de estilos comunicativos; da sociologia de Goffman, da análise conversacional, que enfatiza a organização interna da interação e a produção de sentido dos participantes, e dos trabalhos de autores como P. Bourdieu, J. Habermas, M. Foucault e M. Bakhtin que (a partir de diferentes perspectivas) vêem na interação a manifestação de relações sociais. Erickson propõe o estudo detalhado das interações com o objetivo de identificar como os processos se organizam.

A etnografia da comunicação estuda as normas culturais que governam o uso da linguagem e determinam a escolha das opções de comunicação e as interpretações do que é dito (J. Cook-Gumperz & J. J. Gumperz, 1982). A partir da descrição da fala natural de um grupo social determinado, tende a ver a gramática como um conhecimento partilhado por uma comunidade de falantes. A escolha entre as opções comunicativas pelos falantes obedece a princípios de ordem social e lingüística específicos para cada situação. Assim, a variabilidade se torna um fenômeno comunicativo a ser analisado pelo linguista. Durante as décadas de 60 e 70 esta abordagem foi utilizada basicamente para documentar a fala de grupos étnicos urbanos minoritários em sociedades industriais e em sociedades rurais e tribais na Ásia, América Latina, África e Pacífico. Atualmente, ela é utilizada para o estudo de outras populações. A etnografia é usada primeiro para descrever a cultura da comunidade ou do grupo, especialmente os valores e normas relevantes para a fala e depois, concentra-se no isolamento de seqüências de interação limitadas, as quais são submetidas à análise para determinar sua estrutura seqüencial, os papéis dos participantes, os direitos e deveres em termos de comunicação e os códigos lingüísticos empregados. A análise lingüística permite determinar as características fonológicas, sintáticas e lexicais dos códigos, podendo-se assim isolar os traços categoriais e variáveis. O objetivo

é determinar as normas que, ao nível da comunidade, determinam quais variações são usadas onde, por quem e sob quais circunstâncias. (ibid, p. 15)

A utilização da abordagem etnográfica para o exame de questões mais gerais referentes à aquisição de conhecimento permite notar diferenças culturais nos padrões de aprendizagem e nos estilos cognitivos. Todavia, aliando-se esta abordagem à caracterização do conhecimento como *capital cultural*<sup>2</sup>, e à idéia de um *currículo oculto* inscrito na linguagem, emergem questões relativas à organização dos sistemas escolares para a transmissão do capital acumulado de cada grupo social através das gerações; à transformação destes em programas curriculares específicos e ao modo como as salas de aula, concebidas enquanto unidades interacionais, colocam em prática o processo de transmissão.

Nessa perspectiva, a noção de transmissão social do capital cultural e de diferença sociocognitiva nas estratégias de aprendizagem indicam que nem o currículo nem as habilidades específicas são acessíveis às crianças apenas por estarem expostas a elas. O processo de transmissão de conhecimento, a forma que o conhecimento toma e o acesso a ele são definidos socialmente. A partir destas considerações conclui-se que o problema da variabilidade cultural na sala de aula não pode ser resolvido através de mudanças no código de linguagem ou no estilo de discurso ou estratégias de ensino, tomadas como fatores avulsos a serem manipulados fora de contexto (p. 19). A tarefa de explorar a transmissão cultural do conhecimento como *competência comunicativa* requer que a relação de interação professor-aluno seja concebida como enraizada no contexto de procedimentos e práticas de sala de aula nas escolas, as quais fazem parte de um sistema institucional de políticas educacionais e de ideologia.

Esta visão reflete nos trabalhos organizados por J. Cook-Gumperz em 1986. Os estudos abordam a alfabetização em uma perspectiva que integra estudos antropológicos e lingüísticos. A circulação da informação na sala de

---

<sup>2</sup> Termo utilizado por Bourdieu & Passeron, 1977.

aula e a negociação dos sentidos são enfocados através de uma etnografia da comunicação que procura subsídios na sociolinguística interacional, em que a linguagem é entendida como processo social. Os temas desenvolvidos incluem: a descontinuidade entre a linguagem utilizada em casa e na escola, o uso limitado na escola dos recursos lingüísticos da criança, os efeitos da interação professor-aluno na aprendizagem, as estratégias discursivas no processo de alfabetização, a consciência discursiva e os problemas da passagem do discurso oral para o texto escrito.

C. Cazden (1983) afirma que a maioria dos estudos educacionais que utilizam a etnografia se limitam a descrever as condições das escolas e salas de aula. Poucos são os estudos que implementam mudanças no ensino. A autora destaca dois projetos (Kamehameha Early Education Project, KEEP, no Hawaii, e o trabalho de Sh. B. Heath com comunidades negras urbanas e rurais) nos quais os pesquisadores trabalharam junto aos professores para produzir mudanças concretas nas condições da sala de aula. No projeto KEEP, entretanto, as informações sobre as práticas da comunidade são utilizadas *a posteriori* das mudanças, para interpretá-las e não para introduzi-las. Heath (1983) trabalhou com pais e educadores para modificar as aulas de crianças negras com dificuldades de desempenho escolar. Através da observação etnográfica, analisou as falas de adultos negros e crianças no lar e em instituições comunitárias, comparando-as às formas de interação na sala de aula. Através de uma intervenção junto aos professores e pais, Heath propôs a introdução de formas interrogativas normalmente utilizadas pelos pais fora da escola para aumentar a participação das crianças na sala de aula. Para Heath, os componentes necessários para trazer informação sobre a comunidade para a sala de aula são dois: a participação dos docentes na qualidade de pesquisadores e a coleta de dados sobre a comunidade que fizessem sentido e fossem utilizáveis no contexto da sala de aula.

Em um estudo posterior C. Cazden (1988) relata vários estudos que enfocam o discurso na sala de aula. Estes abordam os diferentes tipos de

interação que se estabelecem na escola, a estrutura das aulas e sua influência no desempenho dos alunos. Os tipos de questões que os professores fazem, as relações entre o discurso dos professores e a participação dos alunos, etc. O discurso é concebido como sistema de comunicação que se estabelece entre os participantes e tem como um dos seus pontos de ancoragem, a abordagem funcionalista do lingüista M. Halliday. Para este autor, os sistemas de comunicação incluem: experiências partilhadas, expressão de solidariedade social, tomada de decisões, planejamento e, em uma instituição hierárquica, formas de controle verbal, transmissão de ordens, etc.

Cazden destaca que são vários os traços das instituições educacionais que fazem da comunicação uma questão central: a linguagem falada é o veículo da maior parte do ensino, da demonstração e da aprendizagem; a fala une o cognitivo e o social fornecendo o contexto para a aprendizagem; as salas de aula são ambientes onde convivem muitas pessoas a cargo do professor que deve controlar a fala dos outros para cumprir os objetivos educacionais, e finalmente, a linguagem falada é uma parte importante da identidade dos participantes.

Assim, a linguagem do currículo, a linguagem do controle e a da identidade pessoal correspondem à categorização das funções da linguagem: comunicação de informação proposicional (função referencial, cognitiva ou ideacional); estabelecimento e manutenção de relações sociais e expressão da identidade do falante e das suas atitudes (funções proposicionais, sociais e expressivas).

Sendo a linguagem o principal veículo do ensino, da comunicação e da aprendizagem, Cazden analisa como seus padrões de uso afetam o que se chama de 'conhecimento' e o que ocorre com a aprendizagem; como esses padrões de uso afetam as oportunidades educacionais dos alunos e qual é a competência comunicativa que estes presumem ou favorecem.

Moll e Diaz (1987) situam seu estudo na linha apontada por Cazden. Propõem como foco principal da pesquisa a produção de mudanças na escola,

a reorganização do ensino. Afirmam que sucesso e fracasso são funções desta organização. Trabalham em colaboração com os professores no desenvolvimento e condução da pesquisa e tomam como premissa central do estudo a necessidade de compreender as habilidades intelectuais, em particular a escrita, no seu contexto social e cultural para desenvolver formas de utilizar esses usos da escrita no aperfeiçoamento das habilidades necessárias na escola. Além da etnografia, os autores utilizam o quadro conceitual da psicologia sócio-histórica, enfatizando o caráter social da aprendizagem humana.

Adotando um ponto de vista que pretende incorporar à análise de maneira mais explícita os aspectos sociais, J. Ogbu (1981) afirma que as dificuldades de se utilizar as técnicas etnográficas tradicionais na escola não decorrem da natureza da etnografia mas sim das concepções relativas à escola, herdadas dos estudos de cultura e personalidade. Estes concebem a educação como transmissão cultural e atribuem o fracasso de algumas minorias étnicas ou raciais e das camadas sócio-econômicas mais baixas da população, ao conflito cultural na escola e na sala de aula. O autor critica também as abordagens microetnográficas e a sociolinguística que, na década de 60, contribuiu para explicar o fenômeno do fracasso escolar em termos de diferenças de estilos comunicativos e culturais (opondo-se às explicações baseadas na idéia de déficit na socialização, na aquisição da linguagem e da cultura) e, a partir da década de 70, enfocam a interação na sala de aula mostrando como as diferenças culturais e lingüísticas interferem no desempenho escolar. Ogbu afirma que estes estudos deixam de lado os fatores sociais estruturais e outras forças e instituições que influenciam o sistema escolar.

Para tornar-se mais relevante em termos teóricos e políticos, a microetnografia deveria integrar a macroetnografia contemplando assim as influências da estrutura social e da comunidade na escola. A integração de abordagens micro e macro permitiria descrever o processo e explicar as

formas de transmissão cultural tanto na perspectiva da cultura como na da estrutura. O autor sugere uma abordagem ecológico-cultural, alegando que nas sociedades industriais modernas, a preparação para a participação na vida econômica é delegada às escolas.

A estrutura ecológica é entendida como o contexto sócio-econômico da escolaridade. Através dela podem ser estudados: as funções da escola em determinada comunidade no contexto de sua realidade econômica e social, a maneira como estas influenciam as expectativas e formas de agir dos educadores, como os sujeitos são percebidos. Pode-se estudar a percepção dos próprios sujeitos, seus comportamentos escolares, sua interpretação desses comportamentos. Em suma, os fatores que subjazem ao fracasso escolar são complexos, não podem ser captados enfocando a atmosfera do lar, as origens culturais, genéticas ou atributos pessoais, nem podem ser tratados adequadamente enfocando apenas os processos da sala de aula.

Em síntese, podemos dizer que a sociolinguística americana enfoca eventos comunicativos de um ponto de vista diferente daquele dos estudos tradicionais da comunicação, centrados na mensagem. Nestes trabalhos, o foco é deslocado para o papel que os diferentes tipos de comportamento comunicativo jogam na encenação dos eventos sociais. Metodologicamente, podem ser considerados como estudos etnográficos centrados na linguagem, que incorporam temas de Sociologia como a desigualdade e a estratificação social e, também, temas de Psicologia como conhecimento, aprendizagem, estilos cognitivos, modos de interação. Estes estudos privilegiam a organização dos grupos e consideram o desempenho individual como um produto que emerge dessa organização. O estudo dos estilos comunicativos pretende identificar as normas que determinam quais variações são utilizadas onde e por quem. Abordam as diferenças culturais na aprendizagem e nos estilos cognitivos. Utilizando conceitos de Sociologia como *capital cultural* e *currículo oculto* investigam o processo de transmissão cultural, a organização escolar, etc. Algumas destas abordagens se propõem explicitamente a intervir

na escola e a produzir modificações em algum dos seus níveis. Outras perspectivas pretendem integrar na análise da instituição escolar os aspectos sociais, macroestruturais, junto aos aspectos micro obtidos através da etnografia da sala de aula.

### ***Pontos de vista na Psicologia***

Na perspectiva da Psicologia, a interação é um dos objetos privilegiados pelos trabalhos que abordam o desenvolvimento cognitivo, o raciocínio lógico e a solução de problemas. Estudos desta natureza têm sido desenvolvidos em contextos diferentes, em situações de educação formal e não formal. A abordagem psicogenética da escola de Genebra (Perret-Clermont, 1980) é um exemplo deste tipo de estudo.

O trabalho de Perret-Clermont centra-se na influência da colaboração de um grupo de crianças nos processos de desenvolvimento cognitivo. A partir do modelo de Perret-Clermont, Forman (1981) realiza um estudo sobre a solução colaborativa de tarefas que permitam avaliar o desenvolvimento cognitivo, analisando mais especificamente o processo de interação das crianças que compõem o grupo e as estratégias utilizadas na solução dos problemas.

Tomando por base este trabalho, Forman e Cazden (1985) discutem as abordagens piagetiana e vygotskiana da interação de crianças. Segundo as autoras, a perspectiva de Piaget sobre o papel dos fatores sociais no desenvolvimento ajuda a compreender as situações em que o conflito cognitivo está presente. Mas se o objetivo é entender as conseqüências cognitivas de outros tipos de interação, as idéias de Vygotsky sobre a ZPD (zona potencial de desenvolvimento) permitem compreender o papel das tarefas realizadas inicialmente em conjunto enquanto precursoras das soluções individuais.

B. Rogoff (1984) aponta a importância do contexto para o desenvolvimento cognitivo e afirma a necessidade de uma concepção de contexto que extrapole as características da tarefa ou do domínio de conhecimento em questão. Uma visão mais ampla de contexto implica que as características da tarefa e o desempenho cognitivo sejam considerados à luz do objetivo da atividade e do entorno interpessoal e cultural em que a atividade está inserida. A interação social e o uso de ferramentas e esquemas de resolução de problemas são fundamentais para situar o contexto da atividade cognitiva. Na perspectiva de Vygotsky o contexto social afeta a atividade cognitiva em dois níveis: primeiro, a história sociocultural fornece as ferramentas para a atividade cognitiva; segundo, o contexto social imediato da interação estrutura a atividade cognitiva. De acordo com esta concepção, o desenvolvimento da criança é guiado pela interação social na sua adaptação às ferramentas intelectuais e habilidades proporcionadas pela cultura.

Rogoff, B. e Gardner, W. (1984) relatam um estudo de interação mãe-filho em que as mães eram solicitadas a prepararem seus filhos para um teste de memória de classificação de objetos. Segundo os autores, a análise da interação mãe-filho mostra que os adultos guiam a transferência de conhecimento e habilidades de contextos familiares para outros, ajudando as crianças a estabelecer novas relações. A instrução ocorre durante a interação, quando os participantes estruturam conjuntamente a comunicação de maneira tal que a criança é trazida para a compreensão mais madura do problema fornecida pelo adulto.

Adotando também uma perspectiva vygotskiana aliada à idéia da natureza dialógica da linguagem de Bakhtin, Wertsch e Stone (1985) analisam situações de interação mãe-filho que envolvem a montagem de um quebra-cabeça (Wertsch, 1979), em termos do processo de internalização e da gênese das funções cognitivas. Tomando como pressuposto a origem social da atividade individual, os autores partem de exemplos que descrevem como de "funcionamento interpsicológico" e apontam a transição para os processos

de “funcionamento intrapsicológico”. O mecanismo que torna esta transição possível é a emergência do controle sobre os signos utilizados na interação social.

Elbers, Maier, Hoekstra e Hoogsteder (1992) discutem o conceito vygotskiano de internalização e destacam a falta de atenção dada pelos pesquisadores à contribuição das próprias crianças para a interação e para a realização das tarefas. Eles apontam a necessidade de se analisar estas contribuições. A partir da crítica do trabalho de Wertsch sobre interação mãe-filho, os autores afirmam que é preciso levar em consideração as ações das crianças já que nem sempre o curso da interação é dominado pelo adulto. A criança não internaliza de maneira passiva os modos de regulação do adulto. Há uma contínua negociação entre a criança e o adulto que leva à construção conjunta de uma definição da situação. O processo de internalização, desta maneira, não se refere apenas à transmissão da cultura do adulto para a criança. Na cooperação, a cultura é reproduzida e recriada de novas maneiras e novos elementos são acrescentados.

A partir de uma perspectiva que leva em consideração a linguagem, Edwards e Mercer (1989) analisam o discurso da sala de aula incorporando os princípios vygotskianos sobre a construção de conhecimento. Enfatizam a base social do desenvolvimento enfocando o discurso e a ação conjunta. Destacam a importância do contexto e discutem a concepção de educação como negociação de sentidos (concepção baseada nas idéias de Bruner e Mehan, 1979). Os autores entendem que esta é uma visão idealizada de educação que não reflete uma realidade em que a negociação não se caracteriza precisamente por ser democrática. Segundo eles o professor tem uma papel ativo enquanto possuidor de conhecimento e guia.

Um trabalho mais recente de Forman (1992) analisa o discurso de crianças pré-adolescentes na solução colaborativa de problemas. Baseando-se nas máximas conversacionais de Grice, compara o discurso cotidiano das

crianças com o discurso acadêmico e conclui que para ter sucesso na escola as crianças devem aprender a diferenciar os dois tipos de discurso.

D. Newman, P. Griffin e M. Cole (1989) estudam os processos cognitivos e as mudanças que se operam na interação professor-aluno. Sustentam que a mudança cognitiva é um processo tanto social quanto individual e pretendem, através da análise da interação social em que a mudança ocorre, configurar uma teoria que permita vincular os aspectos sociais e individuais. Trabalham com o conceito de ZPD (zona de desenvolvimento proximal), formulado por Vygotsky, e enfocam a interação instrucional como *locus* da atividade construtiva que constitui a mudança cognitiva.

O trabalho de G. Saxe e colaboradores centra-se na aprendizagem a partir da crítica dos estudos sobre aprendizagem cooperativa, sobre solução colaborativa de problemas e das abordagens socioculturais. Os estudos sobre aprendizagem cooperativa têm como vantagem, de acordo com Saxe et al. (1994), o fato de analisar contextos prototípicos de aprendizagem - salas de aula - enfocando temas tradicionais e serem conduzidos ao longo de um período ininterrupto de tempo. Entretanto, estas abordagens desconsideram o desenvolvimento das compreensões lógico-matemáticas e não analisam os tipos específicos de compreensão e o seu entrelaçamento com os processos de grupo. Já a solução colaborativa de problemas utiliza como conceito central o conflito sociocognitivo derivado do modelo de equilíbrio de Piaget. Esta abordagem é, do ponto de vista do autor, incompleta, porque que as estruturas de atividade nela utilizadas não representam aquelas que normalmente ocorrem na vida das crianças. Outras críticas são: a falta de análise sobre as crenças e atitudes que emergem no contexto da atividade; a falta de análise dos investimentos das crianças nessas atividades e das influências de eventuais artefatos utilizados na resolução das tarefas, a falta de estudos de caso mais detalhados para avaliar a emergência da compreensão durante a realização da tarefa; análises que contemplem a emergência de objetivos tanto

na criação como na resolução do conflito. As abordagens culturalistas, por sua vez, contribuem com perspectivas importantes sobre os processos de grupo e sobre o entrelaçamento de normas e valores institucionais com o caráter das interações das crianças. Entretanto, no que se refere a formas sistemáticas de analisar a interação e formas de coordenar essas possíveis análises com um tratamento do desenvolvimento cognitivo, estas abordagens não contribuem significativamente.

Saxe propõe a análise dos papéis representados pelas crianças na interação, inserida numa estrutura mais ampla que permita compreender os processos socioculturais no desenvolvimento cognitivo. O trabalho deste autor se caracteriza por incorporar explicitamente no seu quadro conceitual tanto as idéias de Piaget como as de Vygotsky. O estudo tenta identificar, por um lado, as influências da interação na construção individual e, por outro, o contexto sociocultural.

Mary O'Connor e Sarah Michaels (1993, 1995) enfocam a fala de grupos de crianças na sala de aula e utilizam vários conceitos de Goffman em sua análise. Dentre eles, o conceito de *quadro participativo* refere ao *status* de participação de cada indivíduo em relação ao que foi dito e envolve as estruturas participativas, configurações convencionais dos direitos e responsabilidades interacionais. O quadro participativo inclui, ainda, a idéia de *animation*. Através da fala, os sujeitos atribuem-se mutuamente papéis e identidades sociais relevantes para o momento em questão. As autoras analisam a estratégia de *revoicing* (a re-enunciação oral ou escrita da contribuição de um aluno por outro participante da discussão) como meio de criar e manter um tipo de participação que permite o alinhamento simultâneo dos alunos (vários papéis) com as seqüências de conteúdos acadêmicos. Enfatizam o valor estratégico para o professor no sentido de induzir os alunos a participar fazendo com que eles adotem papéis diferentes e realizem atividades intelectuais coordenadas com atividades acadêmicas e de socialização.

Inseridos em um programa de pesquisa que envolve a utilização de diferentes abordagens metodológicas para o estudo dos processos de desenvolvimento, dos processos sociais e individuais e dos aspectos cognitivos e motivacionais da aprendizagem, E. Lehtinen e colaboradores (1995) desenvolvem um trabalho que inclui a análise da interação na sala de aula, estudos de caso longitudinais e estudos experimentais.

Estes autores analisam as *coping strategies* como processos interdependentes (professor-aluno). Descrevem as estratégias utilizadas por crianças para lidar com as situações de sala de aula, discriminando três grupos: o dos alunos que desenvolvem estratégias orientadas para as tarefas escolares; o dos que desenvolvem estratégias dirigidas a aliviar a tensão, o grupo daqueles que abordam a tarefa na busca de aprovação social. Quando um aluno do segundo grupo recebe uma tarefa, ele identifica e destaca as dificuldades e exigências que esta envolve. As expectativas de sucesso são baixas, a ansiedade e o medo ao fracasso e outras emoções inibidoras instalam-se. O aluno não tem por objetivo a realização da tarefa mas o alívio da tensão e da ansiedade. Os comportamentos prováveis deste aluno serão: o de adiar o começo da atividade ou o de engajar-se em uma atividade substituta. Após este ciclo inicial a possibilidade de novas interações deste tipo aumenta. Qualquer dificuldade ou questionamento do professor são vistos como obstáculos intransponíveis que confirmam a expectativa de fracasso. A tensão aumenta e novas estratégias evasivas são induzidas. A tensão pode ser temporariamente reduzida mas o sentimento de insucesso é reforçado. O fracasso é explicado pela incapacidade e o aluno desenvolve sentimentos de culpa e vergonha. Para evitar outros estados emocionais negativos o sujeito evita retornar à tarefa. Isto enfraquece as possibilidades de abordar outras situações similares através de estratégias orientadas para a tarefa. De acordo com os autores, na interação entre um aluno do segundo grupo e o professor, este tentará provavelmente normalizar ou equilibrar a situação aumentando as solicitações para que o aluno aborde a tarefa. O professor pode fazer algumas

tentativas neste sentido e depois desistir. Estas estratégias do professor tendem a reforçar a disposição original do aluno. Aumentam seu conflito interno porque ele é chamado a enfrentar aquilo que o ameaça: a tarefa. A desistência do professor pode resultar em uma diminuição temporária dos comportamentos não relacionados à tarefa (atividades substitutas). A tensão diminui mas o comportamento evasivo do aluno pode ser considerado como bem sucedido. A possibilidade de reiteração destas estratégias em situações similares aumenta. Os autores afirmam que, de acordo com a concepção explicitada, as estratégias são interdependentes de maneira tal que a mudança de estratégia pelo professor provoca mudanças nas estratégias utilizadas pelos alunos.

Em suma, a vertente psicogenética da Psicologia estuda a influência da interação na construção dos processos cognitivos individuais. Alguns trabalhos procuram integrar o construtivismo piagetiano a uma perspectiva sociocultural ancorada nas idéias de Vygotsky. Os trabalhos filiados à perspectiva de Vygotsky, por sua vez, consideram que os processos cognitivos são de natureza social e, de acordo com esta premissa, enfocam a interação enquanto *locus* da dimensão interindividual dos processos psicológicos. Os conceitos e métodos da Lingüística, da Sociologia, da Filosofia da linguagem e da Análise de Discurso contribuem para o desenvolvimento destas abordagens.

É interessante notar que os pontos de vista cognitivista e piagetiano, muito utilizados quando se trata de estudar os processos cognitivos e as relações entre estes e o desempenho dos indivíduos em diversas tarefas, tem cedido espaço para as abordagens que integram em graus diversos conceitos e pressupostos vygotkianos, deslocando o foco de interesse dos processos cognitivos para o lugar das relações sociais, da história e da cultura no desenvolvimento humano.

Ressaltamos que esses trabalhos se caracterizam por assumir as premissas de Vygotsky de maneira tal que elas, de fato, direcionam o foco dos

estudos. Entretanto, ao analisar a interação, os instrumentos utilizados são, principalmente, os conceitos da Sociologia de Goffman.

### ***A Psicologia social***

Dentre as perspectivas da Psicologia Social, a de S. Moscovici apresenta interesse -para efeitos deste trabalho- na medida em que concebe a disciplina como mista, *“uma disciplina que se situasse no cruzamento das ciências psicológicas e sociais”*. (S. Jovchelovitch e P. Guareschi, 1994:7)

Moscovici aborda os fenômenos psicológicos do ponto de vista social e cultural. Segundo ele, a reciprocidade entre a psicologia e as ciências sociais é o que determina o caráter específico da Psicologia Social.

A teoria das representações sociais privilegia tanto a atividade do sujeito como a realidade do mundo. Estabelece uma síntese teórica entre as dimensões cognitiva, afetiva e social. As idéias de Durkheim sobre o poder de coerção da estrutura social sobre o indivíduo, sobre o fato social e as representações coletivas estão na origem da teoria, assim como as idéias de G. H. Mead (1934) sobre a importância do outro na configuração do eu.

Nesta perspectiva, as representações sociais se constituem como fenômeno mediador entre o indivíduo e a sociedade e como produtos da ação e da comunicação humanas (W. Doise e A. Palmonari, 1986), podendo ser concebidas como teia de significados capaz de criar efetivamente a realidade social (Geertz, 1983 apud Spink, M. J., 1994).

Desta maneira as representações sociais podem ser definidas como esquemas mentais ou imagens que as pessoas usam para fazer sentido do mundo, para compreendê-lo e avaliá-lo e para se comunicar. Elas têm a sua origem na interação social e fornecem um código convencional para a comunicação. Os conceitos e imagens que aparecem em cada representação social apresentam uma estrutura específica. As representações subjazem às

explicações causais formuladas diante de diferentes eventos. Assim, é possível através delas distinguir os grupos sociais de uma forma teoricamente coerente (J. Potter e M. Wetherell, 1987).

De acordo com Spink, o estudo das representações sociais deve remeter sempre às condições sociais que as originaram. Segundo a autora, *“É a atividade de reinterpretação contínua que emerge do processo de elaboração das representações no espaço da interação que é, ao nosso ver, o real objeto do estudo das representações na perspectiva psicossocial.”* (1994: 121)

Algumas críticas têm sido levantadas em relação à teoria das representações sociais e aos trabalhos empíricos que nela se ancoram. As mais interessantes apontam para a dificuldade de se determinar se as representações delimitam os grupos sociais ou se são estes que definem as representações. Na medida em que os grupos são identificados através das suas representações e estes definem as representações, cria-se um círculo vicioso, afirmam os críticos. Outro problema consiste na dificuldade de se identificar grupos sociais relevantes independentemente das representações dos pesquisadores participantes. Assim, o método de estudo que torna a pesquisa possível é a própria coisa que deve ser estudada. São apontadas também questões metodológicas referentes à abordagem da linguagem e aos métodos utilizados para analisar as representações assim como aos critérios para identificá-las como consensuais (presença de certas associações de palavras, por exemplo).

Potter e Wetherell, autores das críticas realizadas a partir da perspectiva da Análise do Discurso de vertente inglesa, afirmam que, na Análise de Discurso, os grupos e a forma como estes se constroem no curso dos relatos, constituem um importante tópico de pesquisa. Mas, à diferença da Teoria das Representações Sociais, esta perspectiva não procura o consenso no uso de repertórios interpretativos. Outra diferença entre as duas disciplinas diz respeito ao lugar dos fenômenos cognitivos nas explicações causais. Para

os autores da vertente inglesa da Análise do Discurso, o comportamento lingüístico não pode ser tratado como o produto de entidades mentais ou processos e, por isso, eles propõem uma Psicologia Social não cognitiva.

### ***Estudos sobre interação no Brasil***

No Brasil, diversos autores têm pesquisado a interação em diferentes contextos institucionais, sob uma variedade de abordagens que assumem os princípios do construtivismo piagetiano, as contribuições de Vygotsky e de Wallon.

A partir de uma abordagem ecológica do desenvolvimento humano, M. C. Rossetti-Ferreira, K. Amorim e T. Vitória (1996) pesquisam o processo de adaptação da criança e da família à creche, através do estudo das relações mãe-criança-educadora, seu contexto mais imediato e a matriz sócio-histórica na qual estão inseridos. Através deste sistema, as autoras se propõem a analisar a complexa rede de fatores envolvidos no processo de adaptação.

A mesma perspectiva embasa o trabalho de M. I. Pedrosa, A. Carvalho e A. Império-Hamburger (1996). Concebendo o campo de interação enquanto sistema dinâmico definido pela natureza das partes que interagem, ao mesmo tempo que as constitui, estas autoras estudam um grupo de crianças de 2-3 anos em uma creche, destacando a emergência de significados na análise da interação.

Z. M. R. Oliveira (1988, 1992, 1994, 1995, 1996) ancorada em conceitos de Piaget, Vygotsky e Wallon, aborda o desenvolvimento da criança de uma perspectiva sociogenética. Os trabalhos mais recentes abordam os *papéis* assumidos pelas crianças, e sua relação com modelos culturais de interação que oscilam entre a ritualização e a criação de algo novo. Na abordagem de Oliveira, as crianças, assumem, na interação, diferentes *papéis* e *contra-papéis* que se constituem a partir de ações culturalmente recortadas que envolvem habilidades complexas, posturas, gestos e representações. Através deles a criança constrói e realiza suas próprias metas ao mesmo tempo em

que se confronta com outros indivíduos cujas metas são diferentes e, às vezes, opostas. Nesta confrontação, os significados atribuídos a si mesmos e às situações são continuamente negociados.

A natureza social do desenvolvimento humano, os processos de mediação e de significação têm constituído o foco dos trabalhos produzidos pelo Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, da Faculdade de Educação da Unicamp. Dentre os estudos elaborados pelo grupo são vários os que abordam a interação na sala de aula.

A.L.B. Smolka, trabalhando na interseção da Psicologia, a Educação e a Filosofia da linguagem, toma como pontos de referência os pressupostos de autores como Vygotsky, Bakhtin e Foucault (entre outros). Situa-se em uma perspectiva histórico-cultural que privilegia a linguagem e a dinâmica interativa na constituição do desenvolvimento humano. Enfoca a aquisição da escrita enquanto processo discursivo (1988). Chama atenção para os processos de mediação envolvidos na elaboração do conhecimento sobre a escrita, observados na interação em sala de aula (1989a) e para as contribuições dos conceitos de Vygotsky e Bakhtin aliados à Análise do Discurso para o estudo da interação (1989b).

Tomando a dinâmica discursiva como objeto e lugar de investigação e ancorada nos conceitos de *mediação semiótica* e *princípio dialógico*, os quais implicam a presença do outro e a dinamicidade do signo, aborda questões relacionadas à constitutividade da palavra no processo de construção coletiva do conhecimento apontando para a desmistificação do conhecimento institucionalizado e das relações de ensino (1991b, 1994). Enfoca os processos discursivos como lugar de construção do conhecimento e de produção do sentido analisando *papéis sociais, lugares, vozes, posições* e a elaboração conjunta caracterizada pela co-operação. (1992, 1993, 1995, 1997a, 1997b)

Góes, M. C. R. (1990) estuda - dentre outros - temas relacionados às relações entre a escrita, o desenvolvimento e o ensino. Aborda, sob vários pontos de vista (1993, 1994), os modos de participação do outro no desenvolvimento da criança. Analisa a interação na sala de aula de uma pré-escola categorizando as formas de inserção das ações da professora no fluxo da interação e coloca questões sobre o modo como a ação do outro constitui a ação do sujeito, sobre o processo de internalização e sobre a articulação dos processos internos e as instâncias interacionais. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos e o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” são, também, tematizados pela autora (1997).

A. V. Ripper (1993) estuda as relações entre a aquisição da linguagem escrita e o uso do computador, no contexto da sala de aula. A partir dos conceitos de Vygotsky da função mediadora e das relações entre signo e instrumento, enfoca o Ambiente Logo de Aprendizagem (baseado na linguagem computacional Logo) enquanto instrumento de mediação no processo de aprendizagem de crianças na pré-escola.

Smolka, A. L. B., M. C. R. de Góes e A. Pino (1997) levantam questões teóricas sobre a indeterminação na constituição da subjetividade, sobre a emergência de modos singulares e específicos de ação. Enfatizam o papel da linguagem e os aspectos significativos da intersubjetividade. Privilegiando a idéia de *mediação semiótica e drama*, propõem um deslocamento teórico para o enfoque de questões relacionadas à compreensão do processo de produção, reprodução, transformação e geração de significados e sentidos no funcionamento intersubjetivo.

Esta perspectiva deu origem a diferentes trabalhos que têm diversificado a temática abordada pelo grupo. Várias das teses produzidas têm resultado em publicações nos últimos anos.

A. L. H. Nogueira (1992) analisa a interação na sala de aula investigando aspectos indicadores do processo de construção do conhecimento. A partir do conceito de *mediação* de Vygotsky aborda os

processos de negociação, apropriação e construção de sentidos em atividades de leitura partilhada.

R. A. C. Fontana (1996) aborda o processo de conceitualização, concebendo-o como prática social mediada pela palavra e pelo outro. Investiga os modos como a prática escolar mediatiza as elaborações da criança e seu desenvolvimento, o papel constitutivo do trabalho pedagógico nesse processo e a heterogeneidade de sentidos e estratégias como sua característica fundamental. Elabora sobre o conceito de internalização de Vygotsky, sobre o desenvolvimento de conceitos espontâneos e sistematizados enquanto práticas sociais imersas nos contextos institucionais. As idéias de Bakhtin contribuem também para delimitar o quadro teórico que utiliza.

A partir de um quadro teórico que inclui as elaborações de Bakhtin, Foucault e a Análise do discurso, A. L. F. Laplane (1991) estuda as relações de poder na sala de aula. Discute os conceitos de poder, controle, autoridade e resistência no contexto da multiplicidade de sentidos que a ideologia coloca em jogo e as implicações educacionais dessa discussão.

I. M. Oliveira (1994), enfocando a dinâmica interativa na sala de aula e a constituição dos sentidos na enunciação, levanta questões sobre identidade, identificação e discriminação social, dentre outras. Distancia-se das perspectivas que abordam o autoconceito, as quais classificariam as crianças como portadoras de problemas de auto-aceitação, avaliação negativa de si próprias, etc. Oliveira, ancorada em uma perspectiva social e histórica e nos conceitos de Bakhtin, aponta a presença de um jogo de sentidos - que é social, ideológico e, no qual alguns sentidos prevalecem sobre outros - permeando as falas das crianças ao se autodenominarem.

C. B. Lacerda (1995) estuda a mediação social no contexto de uma sala de aula de educação especial, enfocando a influência do outro nas esferas da atividade simbólica (oralidade, desenho e escrita) e na construção do conhecimento.

E. S. Braga (1995) enfoca a constituição cultural e simbólica da memória na pré-escola. Destaca a relação entre o processo mnemônico e os processos de significação. Utilizando a microetnografia e a análise microgenética como procedimentos metodológicos, estuda as condições da elaboração da memória coletiva nos movimentos de interação.

Esta pequena amostra de trabalhos traça um panorama diverso e multifacetado da área. Os estudos resenhados compartilham uma filiação teórica básica que configura um enfoque comum dos temas e problemas formulados. O interesse na confluência de diferentes domínios científicos e a procura de consistência teórica e metodológica integrada a uma perspectiva multidisciplinar assim como o foco na mediação da linguagem e do outro no desenvolvimento humano marcam, também, esses estudos.

### ***Concepções de interação***

Como vimos, a interação serve de *locus* teórico, metodológico ou circunstancial para uma grande variedade de trabalhos. Isto não significa, entretanto, que estes compartilhem das mesmas concepções. Ao contrário, ao analisarmos as diferentes abordagens emergem questões, interesses e ênfases diferentes.

Os estudos resenhados alinham-se entre duas posições contrapostas. Por um lado, os estudos de cunho sociológico e sociolinguístico expressam a preocupação com os aspectos estruturais (sistema, normas, regras) e seu papel na determinação das ações dos sujeitos.

Estes trabalhos sugerem uma idéia de interação como lugar em que a estrutura se revela. O estudo das formas da interação permitiria identificar as características do sistema, a existência de subculturas e os mecanismos que as geram. Nesta perspectiva, as ações são consideradas como resultantes da organização social em que os indivíduos estão inseridos.

Ao privilegiarem os aspectos estruturais como determinantes da interação, estes estudos desconsideram o papel dos sujeitos enquanto criadores/recriadores da realidade.

No polo oposto, algumas abordagens microetnográficas privilegiam, justamente, um sujeito criador, produtor do social. Neste caso, os aspectos estruturais não possuem o poder de determinar a interação pois os sujeitos são autônomos, livres para interferir na realidade e modificá-la.

O interacionismo simbólico, por sua vez, propõe um sujeito que é produto e produtor da socialização e procura equacionar o problema da interação concebendo-a como ato conjunto realizado entre dois sujeitos. Ao estudarem a interação, estas perspectivas parecem perseguir a transformação das relações sociais.

Na perspectiva da Psicologia que aborda a construção das capacidades cognitivas, a solução de problemas e o desempenho escolar, a interação é considerada como uma instância que permite estudar a emergência de processos inerentes aos indivíduos. Este tipo de abordagem não leva em conta, portanto, o papel do sistema ou da estrutura. A interação é vista como lugar de produção dos processos psicológicos ou, alternativamente, como fator que influencia a construção de capacidades cognitivas e o desempenho escolar.

Assim, vários autores utilizam a abordagem piagetiana quando se trata de analisar os aspectos individuais dos processos cognitivos aliando-os aos conceitos de Vygotsky, na tentativa de integrar os aspectos sociais de cooperação e colaboração. As perspectivas assumidamente vygotskianas, por sua vez, enfatizam o papel do outro enquanto guia e auxiliar da construção de conhecimento. Desta forma, a interação é concebida como uma espécie de ação conjunta em que os participantes ocupam lugares diferenciados (o adulto ensina e a criança aprende, por exemplo). Algumas dentre estas abordagens destacam o papel da linguagem e privilegiam o estudo das práticas discursivas. Outros autores (Elbers, Maia, Hoekstra e Hogsteder, 1992)

propõem uma maior atenção às ações das crianças na medida em que nem sempre o curso da interação é dominado pelo adulto.

Desta maneira, a interação é considerada pelos estudos que abordam questões relacionadas ao cotidiano da escola como lugar de emergência de processos, como lugar de observação, como pressuposto ou requisito.

Embora o estatuto conceitual da interação não seja tematizado e ela sequer seja definida pelos autores que fazem dela seu objeto de pesquisa, é possível rastrear a concepção de interação subjacente a boa parte dos trabalhos sobre o cotidiano escolar, levando em conta, por exemplo, sua filiação à perspectiva de I. Goffman. Autores que abordam a interação sob os pontos de vista da Sociolinguística, da Sociologia, da Antropologia ou da Psicologia utilizam seus conceitos e categorias na análise da situação de interação e do jogo dos papéis.

É interessante notar que Goffman é um dos únicos autores a definir explicitamente a interação. Na sua perspectiva, esta é concebida como cena envolvendo a presença de dois ou mais atores que exercem uma influência recíproca.

Concebendo a situação de interação como cena e os indivíduos como atores capazes de modificar os termos das relações, o ponto de vista de Goffman se apresenta como uma solução de compromisso para equacionar o problema da interação. A partir de uma concepção que reconhece a importância da organização dos grupos e, portanto, da dimensão social, o enfoque de Goffman admite, também, uma dimensão que contempla o agente. Talvez pelo fato de evitar, assim, uma posição teórica mais radical, a abordagem deste autor seja tão difundida, inspirando, até hoje, os estudos sobre interação nos Estados Unidos e na Europa.

No capítulo que segue, discutiremos algumas das formas de descrever e analisar eventos de interação. Segundo vimos, são várias as abordagens possíveis da questão. Algumas implicam opções teóricas e metodológicas mais

enfaticamente sociológicas, psicológicas ou lingüísticas. Outras integram conceitos e métodos de diferentes disciplinas.

Abre-se, desta maneira, um leque de possibilidades que inclui as análises da conversação que enfocam a sucessão de turnos e os enunciados, as abordagens que privilegiam a comunicação, as abordagens enunciativas centradas na microestrutura dos diálogos, as pragmáticas, as que visam a descrição das dimensões lingüísticas, psicológicas e sociais da interação verbal e as discursivas.

A escolha das abordagens de análise que apresentaremos a seguir, privilegiou aquelas que, de alguma maneira, propiciam o tratamento dos episódios de silêncio. Assim, as questões que propomos indagam sobre a pertinência de tratar estes eventos de interação do ponto de vista das abordagens etnográficas e comunicacionais, enquanto intercâmbios comunicativos. Alguns dos autores que se inscrevem nesse enfoque foram já citados no presente capítulo (Gumperz e Goffman, por exemplo). Outros serão ainda introduzidos ao longo das discussões (Roulet, Vion, Kerbrat-Orecchioni).

Uma outra questão a ser levantada diz respeito às implicações de se utilizar, na análise, noções tais como as de *papéis*, *rappor de places* (Vion) e *posições de sujeito* (Foucault, Pêcheux). A discussão destes conceitos conduzirá o deslocamento das abordagens comunicacionais para os enfoques discursivos, os quais permitem um tratamento mais abrangente da interação.

A análise dos episódios que seguem pretende mostrar o percurso da nossa reflexão, o resultado do confronto entre teorias e fatos, a colaboração para a constituição recíproca, a constante e mútua interpelação, o surgimento de questões e os caminhos que levaram a tentativas de respostas.

## Capítulo 2

### A análise da interação: ensaios

#### *A interação como estrutura de intercâmbio*

Episódio 1 (Ad.)

01/06/92

Atividade: utilizando conjuntos individuais de letras recortadas em cartolina, montar uma lista de compras de supermercado.

*A câmera se desloca pela sala enfocando várias crianças que estão montando palavras com letras recortadas em cartolina. A câmera se detém na carteira de Ad. que colocou uma toalha em cima da cabeça e chupa uma das pontas.*

1. P1.: Ad., vamos escrever. O que você quer comprar?
2. Ad.: *(não responde)*
3. P1.: Vamos escrever café?
4. Ad.: *(não responde)*
5. P1.: Ou você quer escrever arroz?
6. Ad.: *(não responde)*
7. P1.: O que você prefere, Ad.? Hein, hein, Ad.?
8. Ad.: *(não responde)*
9. P1.: Eu te ajudo. O que você prefere?
10. Ad.: *(não responde)*
11. P1.: Eu vou botar a câmera lá.
12. Ad.: *(não responde)*

*Durante toda a seqüência Ad. chupa a ponta da toalha e olha para a mesa.*

Uma das formas de conceber a interação que se estabelece na sala de aula é considerá-la como exemplo de uma estrutura de intercâmbio.

Roulet (1991) define o intercâmbio comunicativo como conjunto de intervenções (geralmente três) ligadas por funções ilocutórias iniciais ou reativas que pode ser prolongado pela produção de reações negativas. Ancorado na idéia de *negociação*, Roulet propõe uma abordagem dinâmica da construção dos intercâmbios verbais. Estes comportam negociações múltiplas que se referem ao tema abordado, à variedade de língua utilizada, ao estatuto dos interlocutores, à alternância dos turnos, etc. A negociação envolve, no mínimo, três fases: proposição, reação e avaliação. A proposição somente gera uma reação quando se apresenta de maneira clara e completa, satisfazendo a “completude interativa”.

Segundo Vion (1992), na situação de intercâmbio assim definida, os participantes têm, ao menos teoricamente, a possibilidade de tornarem-se enunciadorees. Este autor, remetendo ao trabalho de Kerbrat-Orecchioni (1990), aponta que o intercâmbio mínimo inclui necessariamente duas intervenções constitutivas, cada uma delas a cargo de um locutor diferente.

Ao considerarmos o episódio acima transcrito, uma das questões que se colocam diz respeito à sua estrutura. Podemos concebê-lo em termos de intercâmbio? Quais os limites desta noção? Parece-nos que a exigência de que os participantes falem constitui uma condição tão restritiva que impede sua aplicação.

A explicação para o insucesso, neste caso, é também limitada e assume um caráter circular: o intercâmbio não acontece porque as regras para que o episódio seja caracterizado como tal não são cumpridas.

Outro problema que se coloca em relação ao episódio 1 se refere à questão da finalidade dos participantes da interação. Esta parece ser alguma

coisa exterior ao construto de intercâmbio e, portanto, não necessária ou essencial ao mesmo. Em termos escolares, a finalidade preferencial da interação está relacionada ao cumprimento dos objetivos do ensino e da aprendizagem e à realização das tarefas. Deste modo, a interação, neste episódio, pode ser considerada mal sucedida em relação aos objetivos de P1 e em relação à finalidade convencionada para a interação verbal em contextos escolares. Por outro lado, o deslocamento do foco da finalidade escolar da interação para a finalidade da criança faz emergir outras questões relativas às formas possíveis da interação e aos seus significados.

No capítulo 1 foram apontadas várias formas de interpretar o ponto de vista da criança. Como vimos, diversas abordagens sociológicas, sociolinguísticas e psicológicas (A. Hargreaves, 1978, 1980; P. Woods, 1980; Mc Dermott e Hood, 1978; Lehtinen et alii., 1995) têm analisado as estratégias das crianças (*coping strategies*) e atribuído a estas as finalidades de evitar ou reduzir a ansiedade e de esconder ou ocultar sua ignorância, desinteresse nas tarefas, etc. Todavia, de acordo com Goffman, estas ações teriam por objetivo a preservação da *face* da criança. Goffman (1975) refere-se à *face* como um equipamento expressivo de tipo padronizado, intencional ou inconsciente empregado pelo indivíduo durante sua representação na cena social.

Assim, se considerarmos a preservação da *face* da criança, no episódio acima, é possível dizer que a interação, deste ponto de vista, foi bem sucedida.

É preciso ressaltar, ainda, que as formas de interpretar a interação e as finalidades dos participantes acima descritas, não são as únicas possíveis. Ao apontarmos, ainda que muito rapidamente, a possibilidade de abordar a perspectiva da criança, através da noção de *face*, um novo conjunto de questões -que têm sido formuladas em termos das formas de funcionamento do sujeito- surge, somando-se às anteriores. Outras perspectivas, como a Psicanálise, poderão contribuir para a abordagem desta problemática e para a ampliação dos recursos interpretativos disponíveis.

## ***As condições para o estabelecimento da comunicação***

Episódio 2 (Ad.)

01/06/92

Atividade: utilizando conjuntos individuais de letras recortadas em cartolina, montar uma lista de compras de supermercado.

... (Momento posterior ao episódio 1)

1. P1.: Ad. vamos escrever?

2. Ad.: *(não responde)*

*Ad. olha para P1.*

3. P1.: Bem! Olhe: banana. Quer escrever banana?

4. Ad.: *(não responde)*

*Ad. levanta a cabeça, olha para P1. e faz um movimento de cima para baixo com a cabeça.*

5. P1.: Tá bom. Então é assim, é o B. E o B como é o B?. Esse aqui é o B. Agora é o A. É o A do seu nome, começa seu nome, vamos achar? Hein, Ad.?

6. Ad.: *(não responde)*

7. P1.: Tá vendo, BA. Agora olha, olha para minha boca. Agora é o NA. Também tem essa letra no seu nome. Tem no seu nome e no meu. Olhe aqui tá escrito ANA. Tem no nosso nome. Procure uma letrinha igual a essa pra botar aqui e depois você copia na sua lista.

8. Ad.: *(não responde)*

*Ad. olha em volta mas não para P1., não realiza a ação solicitada.*

Olhares, movimentos e posturas são considerados como *respostas* por várias das abordagens que analisam a interação. Para Goffman (1981) uma resposta é *um conjunto de atos lingüísticos ou de outra natureza cuja origem*

*pode ser atribuída a um indivíduo, que podem ser vistos como inspirados por uma fala anterior e que nos dizem alguma coisa sobre a posição ou alinhamento do indivíduo na situação, contribuindo para delimitar o evento.*

Este conjunto de atos tem sido descrito como *índices de contextualização* (Gumperz, 1982) e *procedimentos fáticos e reguladores* (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Estes fornecem aos participantes informações pertinentes sobre os diferentes parâmetros constitutivos do contexto. Os índices podem ser verbais ou não verbais. O código, o dialeto, os processos de mudança de estilos, os fenômenos de prosódia, as opções sintáticas e lexicais, as fórmulas, as aberturas, os fechamentos e as estratégias de seqüência podem desempenhar esta função, assim como os sinais rítmicos e fonéticos, os gestos, etc.

Segundo Gumperz, os significados dos sinais de contextualização são implícitos. Quando os participantes compreendem e percebem os sinais relevantes, os processos de interpretação são tidos como dados e passam despercebidos. Quando um ouvinte não reage a um sinal ou não está ciente da sua função, as interpretações podem diferir e o equívoco ou a falta de compreensão podem ocorrer. Esta diferença de interpretação é vista, em geral, em termos de atitude: o ouvinte é tido como pouco amigável, impertinente, bruto, não cooperativo, não compreensivo.

Kerbrat-Orecchioni (1990) descreve os procedimentos normalmente utilizados pelo falante como um conjunto de gestos e atitudes significativos que marcam o período da comunicação (a direção do olhar, os marcadores verbais de alocação, modos de captação e manutenção da atenção do ouvinte, etc.). O ouvinte, por sua vez, deve também produzir sinais de escuta, através dos procedimentos reguladores, verbais ou não. Estes podem ser positivos ou negativos, podem indicar presença na interação, podem ratificar o papel de falante do outro e assegurar que a mensagem está sendo recebida, podem também demandar esclarecimento e repetição ou demonstrar que não se está engajado na interação.

As atividades fática e reguladora são geralmente solidárias e correlativas. Elas constituem a condição necessária para que uma situação potencialmente comunicativa se atualize. Também é preciso, para a manutenção da situação comunicativa, que os participantes concordem em um contrato de comunicação e que negociem um sistema de direitos e deveres.

No episódio acima, o registro atesta a ocorrência destes atos, confirmando portanto a existência de condições para que a comunicação se realize. Há *resposta*, à maneira de Goffman. Por outro lado, se essas condições estão dadas, é preciso suspeitar que, além delas, outras são necessárias para explicar o que acontece entre os participantes. É preciso pensar *o que* está sendo negociado, quais os *termos da negociação* e *quem* é que negocia. Estas questões nos remetem a noções como a de *papel*, que pode ser atribuída aos indivíduos participantes da situação concreta de interação, *lugar*, que se refere ao estatuto social dos participantes e *posição de sujeito*, que faz referência a um lugar discursivo.

### ***Papéis, lugares e rapport de places***

Episódio 3 (Br.)

06/04/92

Atividade: calendário do mês em uma folha avulsa.

*P1. percorre a sala perguntando se as crianças acabaram de escrever.*

*P1. filma as crianças e os trabalhos escritos.*

*Br. está ajoelhado debaixo da sua carteira.*

1. P1.: Br. você já terminou? Deixa ver o seu. Mostra para mim o seu.

Vai lá! Você já terminou? Cê terminou?

2. Br.: *(não responde)*

*Br. continua embaixo da carteira. Brinca de olhar/se-esconder da câmera.*

*P1. filma por alguns instantes a brincadeira.*

*Na folha, Br. escreveu: Bruuunnnn.*

A interação tem sido analisada, do ponto de vista das posições sociais efetivas que os participantes nela ocupam, enquanto jogo de papéis. Alguns desses são definidos institucionalmente (professor, alunos), outros dependem parcialmente das instituições (correspondem a atributos dos sujeitos; por exemplo, os papéis de mediador, animador, confidente) e outros, ainda, são assumidos ocasionalmente (dependem do intercâmbio, são imprevisíveis).

A noção de papel é reelaborada do ponto de vista da Psicologia por Z. M. R. Oliveira (1988, 1992, 1994, 1995) nos seus estudos sobre o desenvolvimento da criança. A partir de uma perspectiva sócio-histórica a autora considera que, na interação, os significados atribuídos a si próprio e à situação são continuamente negociados. Os papéis e contra-papéis a estes relacionados se constituem a partir de ações culturalmente recortadas. Estes papéis podem ser assumidos, negados e/ou recriados pelos participantes.

Com relação aos lugares ocupados pelos sujeitos, Vion prefere a idéia de *rapport de places* à de "papéis". Esta amplia o conceito de papel que se refere aos esquemas de ação ligados às posições sociais efetivas. A formulação *rapport de places* implica, além das determinações decorrentes dos papéis institucionais e da identidade social dos participantes (homem-mulher, mãe-filho, etc.), uma determinação interna à relação que deriva do lugar subjetivo que cada participante assume diante do outro (dominador-dominado, sedutor-seduzido).

Através da idéia de *rapport de places*, Vion se propõe a ultrapassar as dicotomias tradicionais que opõem a noção de *estatuto* - definido institucionalmente e caracterizado como externo à interação - e a noção de *lugar* - relativo à ocupação de uma posição ocasional, resultante de um posicionamento interno à interação. A idéia de *rapport de places*, ao contrário, permite conceber as posições ocupadas na interação como entidades

relacionais. Quando alguém fala, o faz de lugares determinados e convoca o outro a ocupar o(s) lugar(es) correlativo(s). Ainda que admita a existência de um sistema de lugares que depende da estrutura social, o *rapport de places* é negociável no nível interindividual. As posições podem mudar no curso da interação e os sujeitos podem ocupar diferentes posições enunciativas. A interação será assim caracterizada pela coexistência de muitos *rapport de places* e cada um dos participantes será ao mesmo tempo iniciador e participante de uma negociação constante.

O episódio 3 nos dá uma idéia da possibilidade de mudança de posição, da coexistência de diferentes *rapport de places*, de como acontece a negociação nos termos de Vion e, também, da maneira como se constituem os papéis e contra-papéis, nos termos de Oliveira.

Apesar de que a seqüência começa de maneira tradicional, com uma pergunta e uma solicitação de P1. a Br., em seguida esta ordem “natural” das coisas é subvertida. Na medida em que Br. não responde à solicitação de P1., a interação se estabelece através da aceitação do adulto da proposta não-verbal da criança de brincar de esconde-esconde com a câmera. As posições se invertem. É Br. quem inicia e comanda a brincadeira enquanto P1. acompanha a ação com a câmera.

### ***O jogo de papéis, o rapport de places e as estratégias de sobrevivência na sala de aula***

Episódio 4 (Br.)

30/03/92

Atividade: confecção de horário; a professora escreve na lousa o que é feito a cada dia da semana; as crianças copiam.

*Br. brinca com os lápis. Segura um em cada mão. Desloca-os pela superfície da mesa como se fossem personagens. Fala sozinho, baixinho.*

*Depois se vira na cadeira e fala com Ev. Continua brincando com os lápis. Briga com Ev. (eles trocam tapas). Fala com o colega sentado ao lado.*

1. Prof.: É uma vez por semana educação física. Ev. M., Ti., gente! Br., Br. Ai! Ai! Vou tirar o Br. daí!

2. Cr.: ... *(incompreensível)*

3. Prof.: Vou pôr junto com a Rô.

4. Crs.: *(coro)* Ah!

*Br. em pé, brinca com os lápis.*

*A professora vai até a carteira de Br.*

*Br. senta. Encolhido na cadeira, olha para o chão.*

5. Prof.: Br. senta direito! Br. faz favor! Vai Br.!

*Br. senta-se direito.*

*A professora volta para a lousa e continua falando das atividades de cada dia da semana.*

*Br., sentado, brinca com os dedos da mão. Olha para eles e os mexe. Põe o lápis na boca. Abre os braços. Põe as mãos na cabeça. Remexe-se na cadeira. Põe o pé na cadeira. Agacha-se como se procurasse algo embaixo da carteira. Fica em pé. Anda pela sala, senta. Esfrega os olhos, levanta a camiseta.*

*A professora senta. A classe escreve.*

6. Prof.: Br.! Ed.! Br.!

...

7. Prof.: Aqui, Br....

Na escola, o quadro interacional é definido pela situação de ensino que envolve professor e alunos em uma relação essencialmente assimétrica, especializada, orientada para uma finalidade pré-estabelecida. A interação que se estabelece entre professor e aluno tem um caráter complementar: o professor ocupa a posição superior e o aluno a posição inferior correlativa.

Estas resultam da relação saber/não saber e poder/não poder. A posição superior confere ao professor a responsabilidade de iniciar as diferentes etapas da aula, receber as crianças, dizer o que será feito, solicitar, perguntar, avaliar, repreender. À situação descrita como complementar opõe-se o quadro interacional simétrico, próprio da conversação, caracterizada por uma aparente igualdade, atividade cooperativa, e um *rapport de places* não pré-estabelecido em termos de posições sociais institucionais. (Vion, 1992: 110)

O episódio 4 exemplifica a complementaridade entre as posições ocupadas por professores e alunos na sala de aula. Chama a atenção a diferença entre o tipo de interação que se estabelece entre Br. e a professora e entre Br. e as outras crianças. A professora assume a posição superior dando ordens e repreendendo Br. Este ocupa a posição correlativa inferior. O silêncio, a postura corporal encolhida, o olhar dirigido para o chão, indicam uma aparente submissão de Br. ao poder, à autoridade e à hierarquia que contrasta com a atitude de Br. quando brinca sozinho e quando interage com as outras crianças.

As brincadeiras com os lápis e com os dedos da mão, os intercâmbios verbais e brigas com os colegas e a atividade motora desmentem a aparente submissão e evidenciam o que vários autores chamam de “estratégias de sobrevivência na sala de aula”. Estas consistem em uma sucessão de ações que parecem enquadrar-se na dinâmica da sala de aula criando a ilusão de que Br. está integrado às atividades escolares. Uma análise destas ações, entretanto, desmancha esta aparência ao mostrar que não é possível identificar um propósito “escolar” que as atravesse.

## ***As posições de sujeito***

13/04/92

Episódio 5 (Br.)

Atividade: desenho em folha mimeografada. O alfabeto está impresso na folha. As crianças escolhem uma letra e desenharam no quadrado correspondente alguma coisa que comece com a letra escolhida.

*Br. está escolhendo lápis. Escreve. A professora fica atrás da carteira do Br. Olha a tarefa.*

1. Prof.: Br.! Br. Se você escolher A, é aqui (*assinala*), é dentro que você vai desenhar, dentro. Se você escolher o M, é dentro. Se você escolher o L, da laranja, é dentro do quadradinho.

*Br. chupa o lápis.*

...

*Br. desenha.*

*A professora percorre as carteiras. Chega na do Br.*

2. Prof.: o Br. sumiu! Cadê o Br.?

*Br., que está andando pela sala, volta à sua carteira e senta.*

*A professora olha o trabalho do Br.*

3. Prof.: Não saiu da ... (incompreensível) e da árvore! Eu vou escrever aqui para a sua mãe "não quis fazer". Ela falou que você é capaz de fazer e eu também sei disso.

*Br. pega a borracha.*

4. Prof.: Não vai apagar nada, Br. Vai desenhar alguma coisa.

*A professora se afasta.*

A noção de *posições de sujeito* se inscreve na análise de discurso proposta por Foucault. A posição de sujeito se define *pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos...* (Foucault, 1972: 67) Esta idéia contribui para caracterizar o tipo de relação que se estabelece entre a enunciação e o sujeito, assim como para apontar para o problema das concepções de sujeito que permeiam as diversas abordagens no interior das ciências humanas. *As modalidades diversas da enunciação não estão referidas à unidade de um sujeito quer se trate de um sujeito tomado como pura instância fundadora da racionalidade ou do sujeito tomado como função empírica de síntese.* (p. 69)

Na proposta de Foucault, as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeter à síntese ou à função unificadora de um sujeito, manifestam sua dispersão remetendo aos diferentes estatutos, lugares e posições que o sujeito pode ocupar, à descontinuidade dos planos de onde fala. Para Foucault, o sistema de relações que interliga esses planos não é estabelecido pela atividade de uma consciência idêntica a si, mas pela especificidade de uma *prática discursiva*, entendida como conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma época dada e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (p.70; p. 120)

A identificação de *posições de sujeito* distingue e caracteriza a função enunciativa enquanto tal. *Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele diz (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.* (p. 120)

O problema das relações sujeito-discurso é abordado, também, pela Análise de Discurso iniciada por M. Pêcheux. Este se propôs a elaborar uma "teoria não subjetivista da subjetividade" (1969), integrando o marxismo - através da leitura de Althusser - e a Psicanálise - na versão de Lacan - e privilegiando a ideologia e a história na abordagem do discurso. A conjuntura

histórica e política em que a Análise de Discurso nasceu, na França da década de 60, ficou marcada na predileção pelo estudo do discurso político, principalmente o da esquerda francesa. (Maldidier, 1994)

A Análise de Discurso interessa-se por textos produzidos em instituições entendidas como dispositivos que delimitam o exercício da função enunciativa, o estatuto de quem enuncia, os conteúdos que podem e devem ser ditos, as circunstâncias que legitimam a enunciação, etc. (Maingueneau, 1991:18)

Neste quadro definem-se as *formações discursivas* (Foucault, 1972) que tornam possível a enunciação a partir de uma determinada posição. A Análise de Discurso, segundo Maingueneau, se distingue de outras disciplinas por remeter a um *lugar* de enunciação que permite identificar a *formação discursiva* que a torna possível. Trata-se de identificar um conjunto de textos que define no espaço social uma certa identidade enunciativa que pode ser historicamente circunscrita.

De acordo com Pêcheux (1975/1989), o lugar é designado pelo exercício do discurso. O funcionamento do discurso não é inteiramente lingüístico. Os lugares que sustentam o discurso são vistos como um conjunto de traços sociológicos (categoria social, etc.) transformados em uma série de formações imaginárias que designam os lugares que os participantes (A e B) se atribuem a si próprios e aos outros. As formações imaginárias estão ligadas pela ideologia aos traços sociais. De acordo com Pêcheux, o lugar não define integralmente os indivíduos.

É importante destacar que a concepção de sujeito da Análise de discurso modifica-se ao longo dos diferentes momentos que ela atravessa. Enquanto na primeira e segunda épocas da Análise de Discurso descritas por Pêcheux é desenvolvida e explorada a idéia de um sujeito *assujeitado*, determinado por sua inscrição em uma formação discursiva, na terceira época surgem questões que problematizam esta noção e sugerem outras direções para a elaboração da concepção de sujeito. *Como separar, nisso que*

*continuamos a chamar “o sujeito da enunciação”, o registro funcional do “ego-eu” estrategista assujeitado (o sujeito ativo intencional teorizado pela fenomenologia) e a emergência de uma posição de sujeito? Que relação paradoxal essa emergência mantém com o obstáculo, a irrupção imprevista de um discurso-outro, a falha no controle? O sujeito seria aquele que surge por instantes, lá onde o “ego-eu” vacila? Como inscrever as conseqüências de uma tal interrogação nos procedimentos concretos de análise? (Pêcheux, 1983/1990: 317)*

Smolka (1995) utiliza na sua análise da interação em sala de aula, a idéia de *posições de sujeito* ao argumentar sobre as implicações de uma concepção de linguagem como instrumento. Aponta que as palavras condensam múltiplas vozes e elas fazem também circular outros múltiplos sentidos que se dispersam e não são evidentes. Destaca a importância da noção de *posições de sujeito* para a formulação do problema da autonomia/intencionalidade do sujeito e da língua. A este respeito indaga sobre a relação pedagógica, sobre o que e como se ensina e sobre a eficácia do ensino. (p. 21)

Configurado na fala da professora e no silêncio de Br., o episódio que transcrevemos torna possível conceber, para além dos papéis e lugares institucionais e pessoais (professor-aluno, adulto-criança), a emergência de *posições* que se distinguem claramente destes.

A referência ao dizer da mãe de Br. (turno 3: “ela falou que você é capaz de fazer”) e a concordância da professora com essa afirmação (turno 3: “e eu também sei disso”) fazem emergir uma posição em que a persuasão e a autoridade estão presentes. A posição assumida pela professora extrapola os atributos inerentes a sua função. A pressuposta cumplicidade entre mãe e professora parece autorizar também o modo imperativo da fala que segue (turno 4: “Não vai apagar nada, Br. Vai desenhar alguma coisa.”). A posição de autoridade é reforçada enquanto que as diferenças entre mãe e professora são apagadas.

Este exemplo nos conduz a destacar o valor da noção de *posições de sujeito* para a análise da interação. Através dela é possível apreender uma dimensão que os conceitos de *papel* e *rapport de places* não abrangem. Esta dimensão diz respeito a uma posição que se constitui no discurso e cujas marcas podem ser nele identificadas.

Neste episódio, a professora fala de uma posição que não está relacionada a um indivíduo, a um lugar empírico nem apenas a um lugar social de mulher, adulta e/ou professora. Ao contrário, a posição da qual ela fala é inespecífica. Nela fundem-se os papéis e os lugares sociais de mãe, professora, adulta. O efeito desta fusão é, por um lado, uma intensificação da autoridade e, por outro, uma modalização que decorre dos traços persuasivos do seu dizer (“ela falou que você é capaz de fazer e eu também sei disso”).

### ***Interações ineficazes, intercâmbios mal sucedidos***

Até o momento analisamos vários aspectos da interação nos episódios escolhidos. Consideramos a possibilidade de concebê-los como intercâmbios comunicativos e observamos que, de acordo com as abordagens descritas, estes poderiam ser caracterizados como “mal sucedidos na tentativa de estabelecer o intercâmbio”. Esta caracterização, além de limitar o alcance do conceito de intercâmbio, indica uma relação - aparentemente necessária - entre interação e sucesso. A eficácia ou o sucesso se apresentam como condições para a própria existência da interação. Nesta relação está implicada, também, a idéia de comunicação entrelaçada com o conceito de interação.

Morato (1996) notou a confusão existente entre as idéias de comunicação e de interação no âmbito da Linguística e apontou a oposição entre as concepções de comunicação e de significação como um dos fatores responsáveis por esse fato. *A interação é definida como intercâmbio ou alternância de interlocutores ou comportamentos sem que se considere como*

*constitutivo o papel da linguagem e do (inter)discurso nas ações simbólicas humanas. Resulta que, dessa maneira, a comunicabilidade é tida como uma característica inata dos homens, podendo até, por ser um fato em si mesmo, prescindir de qualquer teorização mais específica. (p. 4)*

Todavia, parece-nos que, para além da confusão entre os dois termos - e talvez, em decorrência dela - há uma sobreposição ou equivalência que apaga e reduz as diferenças e que tem como conseqüência o estabelecimento de uma circularidade que torna ambos conceitos irrelevantes do ponto de vista teórico e, ao mesmo tempo, ineficazes enquanto categorias explicativas. Quando a comunicação se efetiva, a interação é bem sucedida; a interação somente se realiza se há comunicação. A sobreposição das idéias de interação e comunicação tem o efeito de criar relações aparentemente necessárias.

Examinamos, desta maneira, os limites da concepção de interação como intercâmbio comunicativo, a idéia de *papel* nas suas diferentes versões (uma mais ligada às noções de estatuto e de posição social, outra que implica a constituição intersubjetiva) e a noção de *rapport de places* enquanto possibilidade para a superação de uma certa fixidez inscrita na própria idéia de *papel*.

As idéias de Foucault e as contribuições da Análise de Discurso, por sua vez, inspiraram um novo deslocamento. A idéia de *posições de sujeito* nos permitiu, assim, considerar outras dimensões da interação.

A perspectiva discursiva se apresenta como uma alternativa às abordagens que concebem a linguagem apenas como dispositivo institucional. O deslocamento da idéia de *papéis sociais* para a de *posições de sujeito* permite pensar o discurso como lugar de produção dos sujeitos e do sentido e se mostra prolífica para a análise das interações. Nesta perspectiva, o sentido pode ser concebido como não dominado pelo sujeito, sendo as tentativas de estabilização nunca definitivas e sim sujeitas a mudanças decorrentes do jogo de forças presente no discurso. (Maingueneau, 1991)

## Capítulo 3

### Interação e silêncio

*O Apóstolo conta-nos que o começo era o Verbo. Não nos dá qualquer indicação quanto ao fim.*  
George Steiner

No presente capítulo pretendemos discutir a emergência do silêncio como tema, a sua pertinência no contexto dos estudos sobre interação e as possibilidades de análise dos episódios a partir das várias perspectivas que o abordam.

Como vimos, a análise da interação admite abordagens diferentes. Algumas delas permanecem dentro das fronteiras demarcadas pelas concepções e conceitos inspirados nas idéias de Goffman, assumindo as suas implicações: enfocam a interação como *intercâmbio comunicativo* e centram-se nos participantes da *situação*. A perspectiva da Análise do Discurso, em contrapartida, abandona a noção de interação que supõe a idéia de *ação* e *agentes que assumem papéis e lugares*, para adotar a de *efeitos de sentido*, que remete à idéia de *posições de sujeito no discurso*. Estas são designadas pelo exercício do discurso e não se referem aos indivíduos mas às posições que estes podem e devem ocupar para serem sujeitos de um enunciado (Foucault, 1972).

A nosso ver, o abandono da categoria acarretaria o ônus de apagar ou ignorar a história que ela contém e as possibilidades que ela carrega. Como vimos no capítulo 1, a partir dessa história vêm sendo formuladas questões e gerados desdobramentos teóricos e estudos empíricos que, implícita ou explicitamente, abordam a interação. Por outro lado, é preciso reconhecer que os instrumentos até aqui convocados, mesmo contribuindo com elementos que ajudam a organizar e discriminar o quadro de análise, não esgotam as possibilidades de interpretação dos episódios.

Parece-nos que a perspectiva de Bakhtin se apresenta como uma alternativa teórica que permite conservar o conceito ao mesmo tempo que amplia seu escopo. Concebendo a linguagem como constitutiva da ação humana, da subjetividade e das relações sociais, Bakhtin considera todas as produções verbais, mesmo as monológicas e unilaterais, como dialógicas por princípio. Assim, os monólogos - por exemplo - podem ser concebidos como réplicas no contexto dialógico. Isto significa que as produções verbais de qualquer tipo implicam sempre um outro (presente ou imaginário). Constituem-se, portanto, em um material essencialmente interativo.

Para Bakhtin (1979/1985), *um ato humano é um texto em potência e somente pode ser compreendido (como ato humano, não como ação física) dentro do contexto dialógico do seu tempo (como réplica, como postura plena de sentido, como sistema de motivos)*. (p. 298)

Esta perspectiva nos permite considerar a interação de uma maneira ampla como lugar de produção do sentido e como lugar tanto de manifestação como de produção das relações sociais. Desta forma, ela não se restringirá ao verbal nem tampouco se configurará, necessariamente, apenas na presença atual dos interlocutores.

A concepção de Bakhtin extrapola a idéia de interação que se resume à presença física dos interlocutores, estendendo a dialogia não apenas a um outro imaginário mas à própria vida:

*A natureza dialógica da consciência, a natureza dialógica da própria vida humana. O diálogo inconcluso é a única forma adequada de expressão verbal de uma vida humana autêntica. a vida é dialógica pela sua natureza. Viver significa participar de um diálogo: significa interrogar, ouvir, responder, estar de acordo, etc. O homem participa neste diálogo todo e com toda sua vida: com olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com todo o corpo, com seus atos. O homem se entrega todo à palavra e esta palavra forma parte do tecido dialógico da vida humana, do simpósio universal.* (1979/1985: 334)

Desta maneira, quaisquer relações de sentido que se estabeleçam entre enunciados podem ser pensadas como relações dialógicas. Estas pressupõem a presença da língua, mas não existem no sistema da língua, não podem ser estabelecidas apenas entre os elementos da língua (1979/1985: 309).

Para Bakhtin a própria compreensão é dialógica, assim como a nossa atitude em relação ao sentido (1979/1985:313).

As relações dialógicas constituem uma classe específica de relações entre sentidos das quais participam os enunciados. A idéia de relações dialógicas vai além do diálogo real. As relações dialógicas são mais abrangentes, heterogêneas e complexas (p. 316-7).

A noção de interação que se deriva das idéias de Bakhtin extrapola a presença material dos participantes, a idéia de encontro e a de intercâmbio verbal. Ela admite também, a possibilidade de que a interação não seja consensual, distanciando-se, desta maneira, do conceito que a considera como essencialmente bem sucedida. Por outro lado, o *dialogismo* privilegia a significação empossando assim a linguagem como constitutiva da ação humana.

Segundo Bakhtin, a palavra comporta duas faces. *Ela é determinada tanto pelo fato de que ela procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre um e os outros. Se ela se apoia sobre um em uma extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.* (1929/1995:113)

A idéia de que a palavra é produto da interação social permite pensar a própria interação nos termos de uma relação que se realiza na linguagem. Ainda, segundo Bakhtin: *onde não há palavra, onde não há linguagem, não pode, tampouco, haver relações dialógicas, as quais não podem estabelecer-*

se entre objetos ou entre categorias lógicas (noções, juízos, etc.). (1979/1985: 309)

Estas idéias, assim como as afirmações de que *...a palavra sempre quer ser ouvida, sempre busca a compreensão como resposta e não se detém numa compreensão mais próxima mas segue sempre em frente de uma maneira ilimitada. Para a palavra (e por conseguinte, para o homem) não há nada pior que a ausência de resposta* (p. 319), devem ser entendidas no contexto da noção mais ampla de interação que o dialogismo propõe, já que o *fato de ser ouvido representa em si uma relação dialógica*. (p. 319)

A concepção de Bakhtin, portanto, mostra-se capaz de conter o silêncio dos episódios que constituem nosso objeto de estudo, ao possibilitar que este seja considerado como *resposta*.

O próprio Bakhtin abordou o silêncio (1970-71/1986), caracterizando-o como traço humano diferente da quietude. *In quietude nothing makes a sound (or something does not make a sound); in silence nobody speaks (or somebody does not speak). Silence is possible only in the human world (and only for a person)*. (apud Ponzio, 1993.)

A partir destas idéias, Ponzio elabora sobre os dois conceitos afirmando que a *quietude* corresponde às condições da percepção de sons e do reconhecimento dos signos verbais enquanto que o *silêncio* diz respeito às condições de compreensão do sentido. (p. 139) A *quietude* permite perceber os sons e distinguir as características da linguagem, possibilitando assim o reconhecimento e a identificação dos elementos repetíveis do discurso, ou seja, os elementos pertencentes ao sistema da linguagem nos planos fonológico, sintático e semântico. O *silêncio*, por outro lado, é a condição para a compreensão do sentido de uma enunciação na sua impossibilidade de repetição e, portanto, é também a condição para a resposta a essa enunciação em sua singularidade e irrepetibilidade. A *quietude* está associada à língua e a seu substrato físico -acústico e fisiológico- enquanto que o *silêncio* está associado à enunciação, ao sentido e ao substrato propriamente humano,

histórico-social da enunciação. Para Ponzio, a Lingüística não tem nada a dizer sobre o silêncio porque suas preocupações não estão centradas na compreensão de uma enunciação, na expectativa ou na falta de resposta, no seu diferimento, ambigüidade e polissemia. Da mesma forma, a Lingüística não pode manifestar-se sobre o discurso indireto, sobre o sentido do implícito, do assumido, do deslize no discurso. (p. 143)

O *silêncio* é a posição da qual a enunciação parte e, é também, a posição na qual é recebida. A condição para que exista liberdade de falar é a possibilidade do silêncio como escolha do falante; a liberdade de falar é a violação do silêncio e não da quietude; ao mesmo tempo, pressupõe o silêncio como posição de escuta. Se nos remetemos aos episódios de silêncio aqui analisados, é possível notar que estes não se configuram, precisamente, como momentos de liberdade. Tanto quem fala como quem cala parece ser compelido pela posição que ocupa no discurso.

### ***O silêncio na modernidade***

Mas, como o silêncio emerge como “tema”? Quando e de que forma a idéia de silêncio passa a ser valorizada e ganha um estatuto equivalente ao da linguagem?

A visão crítica da cultura é a perspectiva a partir da qual G. Steiner reflete sobre a linguagem e sobre o silêncio.

No ensaio “O repúdio à palavra” (1958/1988) Steiner trabalha a idéia de que apesar de *vivermos no interior do ato do discurso* (p. 30), a matriz verbal não é a única capaz de articular o intelecto humano. Outras modalidades, como o ícone ou a nota musical, podem também cumprir esta função. Além dessas, *existem outras atividades do espírito enraizadas no silêncio*.

Em contraposição à visão ocidental que atribui ao silêncio qualidades negativas, Steiner lembra que no budismo e no taoísmo, por exemplo, este é identificado com os estágios mais elevados da alma humana. *O inefável*

*encontra-se além das fronteiras da palavra. Somente com a ruptura das muralhas da linguagem a prática visionária poderá penetrar no mundo da total e imediata compreensão. Quando se alcança tal compreensão, a verdade não precisa submeter-se às impurezas e à fragmentação que a fala necessariamente acarreta. Não precisa ajustar-se à lógica e à concepção linear de tempo implícitas na sintaxe. Na verdade final estão compreendidos, simultaneamente, o passado, o presente e o futuro. É a estrutura temporal da linguagem que os mantém artificialmente distintos. Esse é o ponto crucial.* (1958/1988: 30-31)

Mas não é somente na tradição oriental que o silêncio é valorizado, também no ocidente, o ideal trapista busca transcender as palavras. A esta visão mística, contrapõe-se a de Pascal (segundo Steiner, mais próxima do sentimento ocidental clássico): *o silêncio do espaço cósmico infunde terror.* (p. 31)

Até o século XVII, toda a produção cultural ocidental - incluídas as ciências naturais e a matemática - apóia-se fortemente no verbal. *A literatura, a filosofia, a teologia, o direito, as artes da história representam empenhos de circunscrever nos limites do discurso racional a totalidade da experiência humana, os registros de seu passado, sua condição presente e expectativas futuras.* (p. 32)

Durante o século XVII esta situação se modifica de maneira radical e as formas de pensamento são alteradas pelo desenvolvimento da matemática que se converte em uma linguagem complexa e dinâmica tornando-se, progressivamente, intraduzível. Todas as ciências são influenciadas pelo desenvolvimento da matemática. Também a filosofia mostra, a partir do século XVII, o impacto destas mudanças nas obras de Descartes e Spinoza. Ao se referir à obra de Wittgenstein, Steiner aponta que: (...) *Certamente emana de profunda convicção. Pois o silêncio que, por toda parte, rodeia o discurso nu parece, graças à força da percepção de Wittgenstein, menos uma parede do que uma janela. Em Wittgenstein, assim como em alguns poetas, olhamos*

*através da língua, encontrando, não escuridão, mas luz. Qualquer um que leia o Tractatus perceberá sua estranha e silenciosa aura. (p. 40)*

O abandono da palavra tem conseqüências, também, para a história da arte. Na pintura e na escultura, o realismo (no sentido amplo, de representação que imita a realidade) corresponde ao tempo em que o verbal era predominante na vida intelectual e afetiva. A arte interpreta realidades que podem ser expressas em palavras. Já a arte moderna se revela contra essa equivalência. Especialmente, a arte abstrata se caracteriza por rejeitar a mera possibilidade de um equivalente lingüístico. (p. 41)

Steiner aponta, ainda, uma outra modalidade de transcendência da palavra: *nela, a linguagem simplesmente cessa, e o movimento do espírito não produz nenhuma manifestação exterior de sua existência. O poeta mergulha no silêncio. Aqui a palavra delimita-se não com o esplendor ou com a música, mas com a noite.* Ainda que esta atitude encontre precedentes na Antigüidade, Steiner aponta a escolha pelo silêncio como historicamente recente. Seus exemplos são dois poetas modernos: Hölderlin e Rimbaud. *Em ambos os casos, os motivos precisos e a gênese do silêncio permanecem obscuros. No entanto, os mitos da linguagem e da função poética que brotam do silêncio estão claros e constituem um legado formativo. (p. 67)*

O silêncio de Hölderlin é interpretado como um desdobramento natural de sua poesia. O silêncio ganha, na sua obra, o estatuto de elemento fundamental, da mesma forma que o espaço vazio faz parte da pintura e da escultura modernas. Já a renúncia de Rimbaud é considerada de modo muito diferente. *Significa o predomínio da ação sobre a palavra. “A linguagem que não leva à ação”, escreveu Carlyle, “mais ainda, que a entrava, é um empecilho sobre a face da Terra.” Tendo dominado e exaurido os recursos da linguagem como só um poeta superior pode fazer, Rimbaud volta-se para aquela linguagem mais nobre que é o fazer. (p. 68)*

Em síntese, a reavaliação do silêncio, operada no âmbito da cultura é, para Steiner, *um dos atos mais originais e característicos do espírito moderno*. (p. 68)

Este rápido esboço do percurso da noção de silêncio e das mudanças de estatuto que ela atravessa na cultura moderna tornam possível a emergência de questões que dizem respeito às relações entre a linguagem e o silêncio: a reflexão sobre a linguagem e sobre a constituição e o movimento dos sentidos abarca hoje, necessariamente, a dimensão do silêncio.

### ***O silêncio na etnografia da comunicação***

#### Episódios 1,2 (Ad.)

01/06/92

Atividade: utilizando conjuntos individuais de letras recortadas em cartolina, montar uma lista de compras de supermercado.

*A câmera se desloca pela sala enfocando várias crianças que estão montando palavras com letras recortadas em cartolina. A câmera se detém na carteira de Ad. que colocou uma toalha em cima da cabeça e chupa uma das pontas.*

1. P1.: Ad., vamos escrever. O que você quer comprar?
2. Ad.: *(não responde)*
3. P1.: Vamos escrever café?
4. Ad.: *(não responde)*
5. P1.: Ou você quer escrever arroz?
6. Ad.: *(não responde)*
7. P1.: O que você prefere, Ad.? Hein, hein, Ad.?
8. Ad.: *(não responde)*

9. P1.: Eu te ajudo. O que você prefere?

10. Ad.: *(não responde)*

11. P1.: Eu vou botar a câmera lá.

12. Ad.: *(não responde)*

*Durante toda a seqüência Ad. chupa a ponta da toalha e olha para a mesa.*

... (Momento posterior ao episódio 1)

13. P1.: Ad. vamos escrever?

14. Ad.: *(não responde)*

*Ad. olha para P1.*

15. P1.: Bem! Olhe: banana. Quer escrever banana?

16. Ad.: *(não responde)*

*Ad. levanta a cabeça, olha para P1. e faz um movimento de cima para baixo com a cabeça.*

17. P1.: Tá bom. Então é assim, é o B. E o B como é o B?. Esse aqui é o B. Agora é o A. É o A do seu nome, começa seu nome, vamos achar? Hein, Ad.?

18. Ad.: *(não responde)*

19. P1.: Tá vendo, BA. Agora olha, olha para minha boca. Agora é o NA. Também tem essa letra no seu nome. Tem no seu nome e no meu. Olhe aqui tá escrito ANA. Tem no nosso nome. Procure uma letrinha igual a essa pra botar aqui e depois você copia na sua lista.

20. Ad.: *(não responde)*

*Ad. olha em volta mas não para P1., não realiza a ação solicitada.*

Na primeira análise realizada sobre este episódio concluímos que o modo como se determina a finalidade do intercâmbio define a sua condição de sucesso ou insucesso. Dissemos que se se considera a finalidade escolar e a do adulto, o intercâmbio será avaliado como "mal sucedido", mas se

considerarmos o ponto de vista da criança, ou seja, a preservação de sua *face*, o mesmo pode ser visto como “bem sucedido”.

A idéia de que o silêncio possui um valor defensivo que provém da missão de dizer algo negativo é sustentada por D. Tannen (1985). O significado do silêncio na interação, assim como o de outros traços do discurso, pode ser entendido como derivado de duas metas da comunicação humana: conectar-se com outras pessoas e, ao mesmo tempo, permanecer independente. Estas metas correspondem aos *rituais de apresentação* de Goffman e aos *rituais de evitação* que, para Lakoff (apud Tannen), referem-se à necessidade de distância, por um lado, e de camaradagem, por outro. Baseada nas idéias de Brown e Levinson (1978), a autora afirma que há uma *face* positiva relacionada à necessidade de aprovação e uma *face* negativa relacionada à necessidade de não aceitar imposições dos outros. Isto resulta da natureza paradoxal das relações interpessoais. Busca-se a aproximação mas ela deve também ser evitada porque ameaça a integridade do indivíduo.

Enfocando especificamente a sala de aula, Gilmore (1985) constata que a sociolinguística tem enfatizado os aspectos verbais da competência comunicativa ou interacional. Os trabalhos existentes destacam a necessidade de que os alunos mostrem competência interacional além da acadêmica para se sair bem na escola. Através de um estudo etnográfico na escola, o autor constatou que a competência interacional é um dos fatores que compõem a “boa atitude” necessária para o sucesso escolar.

Gilmore observou o silêncio interacional, os traços e limites do silêncio nas interações face a face, diferenciando-os das *pausas para pensar*. Na análise do silêncio utilizou o conceito de *ritual displays* de Goffman (1976), descritos como comportamentos que fornecem uma expressão imediatamente legível da situação de um indivíduo, especificamente sua intenção, assim como a evidência do seu alinhamento na situação.

A partir deste quadro conceitual, o autor descreve vários tipos de silêncio observados na sala de aula. Um deles é o silêncio cooperativo dos

alunos que desempenham na interação o papel de ouvintes (sendo o professor o falante). Este silêncio caracteriza a dinâmica das salas de aula tradicionais em que o discurso assume a forma de uma interlocução face a face entre dois participantes. O silêncio pode acompanhar e refletir o envolvimento atento na atividade principal (oficial) assim como o engajamento em outras atividades (cópia, leitura, brincadeiras, etc.). Este comportamento encaixa na estrutura de participação da situação e é de fato onde a maioria dos alunos se esconde a maior parte do tempo. Para este autor, o esconderijo é tão eficaz que professores e pesquisadores devem fazer grandes esforços para prestar atenção nestes alunos. Exceto por algumas curtas respostas, o papel dessas crianças que permanecem silenciosas é o de facilitar o estabelecimento e a manutenção de uma dinâmica tradicional de sala de aula.

Além deste tipo de silêncio, Gilmore destaca que o silêncio envolvendo dois interlocutores se observa com maior frequência em casos de confronto entre professores e alunos. Nestes casos foram observadas manifestações que o autor chama de submissivas subordinadas e não submissivas subordinadas. As duas são acompanhadas de posturas corporais e gestos característicos. A primeira se observa apenas nos casos de interação com a autoridade adulta. A segunda evidencia o poder e o controle que pode ser exercido pelo aluno através de uma manifestação silenciosa de emoções. Estes parecem ser mecanismos eficazes para preservar a *face* de alguém que deve ser subordinado. Gilmore observou este comportamento em casos de mau humor ou raiva dos alunos. Observou, também, que alguns professores conseguiam lidar de uma maneira efetiva com esta situação, quebrando o clima negativo com humor e afeto.

O autor aponta que o silêncio, na escola, é visto como signo de controle e como indicador de organização (caracterizando assim “boa atitude”) mas, paradoxalmente, é tido como ofensa passível de castigo se usado em determinadas situações (definidas como apresentação de “má atitude”). Nesses casos o aluno parece utilizar o silêncio como forma de preservar sua

*face* e de expressar autonomia diante da autoridade, mas é interpretado pelo professor como manifestação de insolência e insubordinação.

O problema maior, segundo ele, parece ser o de como respeitar o silêncio defensivo da criança, permitir que mantenha sua individualidade e sua *face*, criando mesmo assim um clima de trabalho.

Em suma, a etnografia da comunicação incorpora o silêncio à discussão trazendo à tona as suas possíveis funções. Desta maneira, o silêncio significa, intervém na estruturação de situações, possui conteúdo proposicional ou não, inclui gestos ou não. Ele pode também expressar significado gramatical ou indexical, pode ser simbólico ou convencional. O silêncio pode ter valores positivos indicando maior entendimento ou intimidade; ele pode não ser apenas uma ausência de palavras, mas uma presença ativa e realizar a necessidade defensiva de evitação, de preservação da *face*. Ao considerar o silêncio como parte de uma estrutura comunicativa interacional, esta perspectiva representa um avanço em relação aquelas que sequer tematizam a questão e constitui um esforço no sentido de construir uma teoria mais abrangente da comunicação que seja capaz de conter os fenômenos a ela ligados. Não obstante isto, o estatuto do silêncio e o lugar que ele efetivamente ocupa na estrutura comunicativa não estão suficientemente claros.

No episódio que transcrevemos acima, o silêncio de Ad. pode ser visto como exemplo do silêncio defensivo descrito por Gilmore. A situação em que se inscreve, entretanto, não é estritamente uma situação de confronto nem envolve raiva ou mal humor. Quanto à possibilidade de “respeitar o silêncio defensivo da criança, permitir que ela preserve sua individualidade e sua *face*”, parece-nos que no caso de Ad. a estratégia defensiva é tão eficaz que quase não admite a intervenção do adulto. Podemos notar que apenas no turno 16 do episódio, depois de muita persistência de P1., Ad. faz um movimento afirmativo com a cabeça indicando que quer escrever. Esta resposta motiva a seqüência que segue em que P1. escreve a palavra “banana” e explica o

procedimento utilizado para formar as sílabas. Em momento algum Ad. acolhe as sugestões de P1. ou realiza as atividades que lhe são solicitadas.

### ***O silêncio como fenômeno enunciativo***

Os estudos sobre o implícito, na perspectiva das teorias da enunciação nos aproximam de um tratamento mais específico do silêncio. Ducrot (1972) define o implícito como uma forma de dizer que dispensa o locutor de assumir a responsabilidade pelo dito.

Ducrot (1972) reconhece duas origens para o implícito: uma remete aos *tabus* lingüísticos que consistem não apenas em palavras mas em temas inteiros dos quais não se fala. A segunda diz respeito à necessidade de um modo de expressão que não transforme a formulação em objeto de discussão ou contestação.

São vários os procedimentos de implicitação estudados por Ducrot. Alguns deles se fundamentam no conteúdo dos enunciados, outros, na própria enunciação. A apresentação de certos fatos no lugar de outros que aparecem como causa ou conseqüência necessária dos primeiros é um desses procedimentos. Outro consiste em deixar não expressa uma afirmação necessária para a completude ou coerência do enunciado. Os subentendidos ou pressuposições se apresentam, em certos casos como a própria condição de existência do ato de enunciação na medida em que este só é legitimado sob certas condições. Ducrot identifica como traço comum entre todos os procedimentos citados a condição de que a significação implícita aparece como superposta a uma outra significação, literal. A significação implícita está vinculada à significação literal de maneira tal que a primeira somente é compreensível se a segunda tiver sido compreendida. Muitas vezes, entretanto, a significação literal é compreendida mas a implícita não. (p. 19)

Para Ducrot, o implícito se refere a *como se pode dizer alguma coisa, sem contudo aceitar a responsabilidade de tê-la dito, o que, em outras palavras, significa beneficiar-se da eficácia da fala e da inocência do silêncio.* (p.20) O implícito se apresenta, assim, como uma forma de falar em que a responsabilidade do dizer é transferida ao ouvinte...*qualquer que seja o esquema utilizado, o implícito aparece sempre ao fim de uma démarche discursiva operada pelo destinatário - ou que lhe é atribuída.*

O implícito pode ser atribuído à intencionalidade do locutor ou à interpretação do destinatário. Pode apresentar-se como uma manifestação involuntária ou mesmo inconsciente de quem fala. Há, também, manifestações de conteúdo implícito que repousam em uma espécie de “astúcia do locutor”, sendo estas conscientes ou semi-conscientes. Existe, ainda, um tipo de implícito em que uma espécie de código conotativo liga um conjunto de significações implícitas à enunciação.

A idéia de implícito é interessante para o estudo do silêncio e, especialmente, para a análise dos nossos episódios. Segundo Ducrot, o tipo de implícito denominado *pressuposição torna possível dizer alguma coisa como se ela não fosse dita.* A função dos pressupostos na atividade de fala assegura a coesão, garante que a fala proferida faz parte do mesmo diálogo, constituindo um único texto. Ao se pronunciar um enunciado que comporta um pressuposto determinado, define-se uma categoria de enunciados suscetíveis de continuá-lo. A aceitação de tal pressuposto é uma condição da continuidade do diálogo. A escolha de pressupostos - pelo locutor - transforma imediatamente as possibilidades de fala do interlocutor. *O que é modificado no ouvinte é seu direito de falar - na medida, pelo menos, em que ele quer que sua fala se inscreva no interior do diálogo precedente.* (p. 101)

Na visão de Ducrot, a compreensão da pressuposição está relacionada à idéia de que o discurso possui uma estrutura. A conservação de pressupostos é uma das leis que definem essa estrutura. Por isso, no caso das perguntas, por exemplo, as únicas respostas admitidas são aquelas que

conservam seus pressupostos. *A pergunta não se contenta em oferecer o diálogo, mas o impõe: ela obriga o ouvinte a falar por sua vez.* (p. 103) Desta maneira, a pressuposição pode ser definida *como poder jurídico dado ao locutor sobre o destinatário[er] implica que a ação dos interlocutores uns sobre os outros não é um efeito incidental da fala, mas está prevista na própria organização da língua.* (p. 103)

### ***O silêncio na perspectiva discursiva***

Se nas teorias de argumentação o não dito é tratado como implícito e relacionado à situação de interlocução, Orlandi (1991), a partir da perspectiva da Análise de Discurso de tradição francesa, critica esta visão e propõe uma radicalização da relação linguagem- silêncio.

Contestando os sentidos de passividade e negatividade tradicionalmente atribuídos ao silêncio, aponta que *há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido...* (p. 11) Uma outra dimensão do silêncio diz respeito ao *silenciamento, processo de produção de sentidos silenciados...* (p.12)

Esta dimensão vincula o silêncio à história e à ideologia. Por outro lado, a migração dos sentidos, a vontade de unidade, de fixação do sentido, o *non-sense*, o equívoco, remetem ao caráter de incompletude da linguagem.

*Movimento, mas também relação incerta entre mudança e permanência, se cruzam indistintamente no silêncio. Nem um sujeito tão visível, nem um sentido tão certo, eis o que nos fica à mão quando aprofundamos a compreensão do modo de significar do silêncio.* (p. 13)

A autora considera reducionistas as perspectivas que remetem o silêncio à linguagem verbal, apagando sua especificidade. Sustenta a idéia de que sem silêncio não há sentido. O silêncio não é um acidente que intervém ocasionalmente mas uma condição *sine qua non* de todo sentido. Para Orlandi, pensar o silêncio conduz a traçar um limite à redução da significação ao

paradigma da linguagem verbal. Propõe, assim, uma descentração da linguagem verbal enquanto espaço privilegiado de significação.

Segundo Orlandi, os diferentes modos de existência do silêncio - *Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é o mais importante nunca se diz...* (p. 14) - configuram seu caráter *fundador*. Este, não se refere ao silêncio como originário, como absoluto nem como possuidor de um sentido independente. *Significa que o silêncio é garantia do movimento de sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio.* (p. 23)

De acordo com a dimensão constitutiva, fundadora da linguagem, sem silêncio não há sentidos possíveis. É ele que torna possível a significação. (p. 31) O silêncio é a matéria significativa por excelência. Assim, *para falar, o sujeito tem necessidade de silêncio, um silêncio que é fundamento necessário ao sentido e que ele reinstaura falando.* (p. 71) Este silêncio traz consigo, sempre, a possibilidade de outros sentidos. *No discurso há sempre um "projeto", um futuro silencioso do sujeito, pleno de sentidos.* (p. 72)

Retomando a idéia de que o silêncio ocupa, na nossa sociedade, um lugar subalterno, e é concebido como vazio e como falta, Orlandi nos lembra da sua contrapartida: a ideologia da comunicação, o bombardeio de linguagens a que somos submetidos cotidianamente, a necessidade de estar sempre dizendo. (p. 37) A esta concepção, a autora opõe a de silêncio como *horizonte* e não como *falta*. (p. 70)

A idéia de *silenciamento*, por sua vez, decorre da dimensão política do silêncio. As pistas do *silenciamento* podem ser encontradas na palavra: o poder dizer, a tomada da palavra, a sua interdição, a censura, a legitimação de certos sentidos, o apagamento de outros. O silêncio pode então ser considerado como parte da retórica da dominação (opressão) ou como sua contraparte, a retórica do oprimido (resistência). (p. 31)

O *silenciamento* admite duas formas de existência: a do *silêncio constitutivo* e a do *silêncio local*. A primeira diz respeito àquilo que deve ser

dito para silenciar outros sentidos. *É o não dito necessariamente excluído.* (p. 76) A segunda se refere à interdição da palavra, à censura. A proibição de certas palavras e de certos sentidos implica, também, a interdição de certas *posições de sujeito* e, conseqüentemente, a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas. (p. 78)

As idéias de Ducrot sobre o *implícito* e o *pressuposto* e os conceitos da Análise do Discurso inspiram a nossa análise do episódio 1.

Episódio 1 (Ad.)

01/06/92

Atividade: utilizando conjuntos individuais de letras recortadas em cartolina, montar uma lista de compras de supermercado.

*A câmera se desloca pela sala enfocando várias crianças que estão montando palavras com letras recortadas em cartolina. A câmera se detém na carteira de Ad. que colocou uma toalha em cima da cabeça e chupa uma das pontas.*

1. P1.: Ad., vamos escrever. O que você quer comprar?
2. Ad.: *(não responde)*
3. P1.: Vamos escrever café?
4. Ad.: *(não responde)*
5. P1.: Ou você quer escrever arroz?
6. Ad.: *(não responde)*
7. P1.: O que você prefere, Ad.? Hein, hein, Ad.?
8. Ad.: *(não responde)*
9. P1.: Eu te ajudo. O que você prefere?
10. Ad.: *(não responde)*
11. P1.: Eu vou botar a câmera lá.
12. Ad.: *(não responde)*

*Durante toda a seqüência Ad. chupa a ponta da toalha e olha para a mesa.*

O quê está implícito neste episódio? “Vamos escrever” diz P1. no começo da seqüência (turno 1). O episódio ocorre na escola e a escola é lugar de escrever e de fazer tarefas. Ad. está participando da atividade e, portanto, assumindo a tarefa de escrever. P1. oferece alternativas sobre o que escrever (turno 3: “café”, turno 5: “arroz”), oferece ajuda, pergunta sobre as preferências de Ad. pressupondo a sua participação. É interessante notar, entretanto, que este episódio acontece em junho, no meio do ano escolar, sendo que há muito tempo o lugar de Ad. na turma, suas estratégias, sua parca participação e seu silêncio estão estabelecidos e são conhecidos por P1. Assim, o implícito na seqüência é relativizado pela história que o atravessa.

Não é possível responder a questão: “como o silêncio de Ad. significa” mas podemos apontar para o fato de que no dizer de P1. algo é silenciado. Assim, a fala de P1. é possível porque além dela assumir o lugar de quem sabe e ensina, certos elementos da imagem que P1. faz de Ad. são apagados (a história escolar da Ad., a sua não cooperação, a sua maneira de lidar com os adultos na escola e nas relações familiares, a sua atitude em relação às tarefas escolares, etc.), permitindo assim que o jogo interativo seja - mais uma vez - recomeçado.

Outra questão que diz respeito a este episódio se relaciona ao fato de Ad. ser continuamente interpelada por P1. As perguntas, como vimos, pedem respostas que conservem seus pressupostos. Como diz Ducrot, *a pergunta não se contenta em oferecer o diálogo, mas o impõe: ela obriga o ouvinte a falar por sua vez.* (1983:103) O silêncio de Ad., se concebido desta forma, nega os pressupostos de P1. que, diante da ausência de respostas verbais, preenche os turnos reformulando os enunciados, repetindo-os e propondo novas ações.

Por outra parte, se considerarmos não apenas o episódio referido mas também o engajamento de Ad. em outras seqüências de interação e a recorrência do seu silêncio, é preciso levar em conta, também, a possibilidade deste extrapolar o momento empírico e atual. Neste sentido, a vinculação do silêncio apenas à fala anteriormente proferida reduz a própria idéia de silêncio e apaga, mais uma vez, a dimensão histórica.

Desta maneira, a Análise do Discurso nos permite conceber os episódios de silêncio de uma maneira diferente daquelas já abordadas. Afastando-se da noção de interlocução, em que o sujeito (indivíduo) se constitui na interação (empírica, imediata) com o outro, esta perspectiva introduz novos elementos (como a história) que permitem pensar em uma análise que não se esgota no momento empírico do intercâmbio.

A elaboração da noção de silêncio na perspectiva discursiva tem conseqüências, também, para a concepção de linguagem. Se a Análise do Discurso contribuiu para difundir e expandir a concepção de que a linguagem não é transparente mas opaca, polissêmica, habitada por múltiplos sentidos e vozes, indeterminada, a elaboração da noção de silêncio, por sua vez, permite levantar suspeitas em relação aos sentidos que parecem fixos e cristalizados, em relação às vozes que falam. Podemos assim prestar atenção ao fato de que quando alguém fala, alguém cala, alguma coisa é silenciada. Onde há linguagem, há também silêncio.

Por outro lado, as elaborações de Orlandi sobre o estatuto fundador do silêncio podem ser consideradas como próximas das de Ponzio (p. 56), que se reconhece filiado às idéias de Bakhtin. Nas duas vertentes, os traços positivos do silêncio são privilegiados.

## ***A intervenção pedagógica***

Episódio 5 (Br.)

13/4/92

Atividade: desenho em folha mimeografada. O alfabeto está impresso na folha. As crianças escolhem uma letra e desenharam no quadrado correspondente alguma coisa que comece com a letra escolhida.

*Br. está escolhendo lápis. Escreve. A professora fica atrás da carteira do Br. Olha a tarefa.*

1. Prof.: Br.! Br. Se você escolher A, é aqui (*assinala*), é dentro que você vai desenhar, dentro. Se você escolher o M, é dentro. Se você escolher o L, da laranja, é dentro do quadradinho.

*Br. chupa o lápis.*

...

*Br. desenha.*

*A professora percorre as carteiras. Chega na do Br.*

2. Prof.: o Br. sumiu! Cadê o Br.?

*Br., que está andando pela sala, volta à sua carteira e senta.*

*A professora olha o trabalho do Br.*

3. Prof.: Não saiu da ... (incompreensível) e da árvore! Eu vou escrever aqui para a sua mãe "não quis fazer". Ela falou que você é capaz de fazer e eu também sei disso.

*Br. pega a borracha.*

4. Prof.: Não vai apagar nada, Br. Vai desenhar alguma coisa.

*A professora se afasta.*

*Imediatamente depois do afastamento da professora da carteira do Br., a pesquisadora se aproxima:*

5. P1.: Ô Br., e o dinossauro? Aqui é o D de dinossauro. É o D, viu Br.? (Br. gosta especialmente de dinossauros e a pesquisadora sabe disso)

*Br. pega o lápis.*

6. P1.: Aqui, ô, será que dá para fazer um dinossauro nesse quadradinho?

*Br. copia letras ao pé da página. Deixa o lápis e se vira na cadeira.*

7. P1.: Ô, Br. desenha um mini-dinossauro (2)... desenha um bebê dinossauro que essa é a letra de Di, dinossauro.

*Br. desenha um dinossauro. Pega a folha e mostra para a pesquisadora.*

8. P1.: Tá jóia! Quer colorir agora?

*Br. mostra de novo a folha.*

9. P1.: Deixa eu te mostrar uma outra (2). Cê sabe desenhando um elefante, sabe? olha, é na letra E. Qual que é a letra E (2)? Br. desenha e mostra à pesquisadora.

10. P1.: Tá ótimo! O que mais? O que mais que dá para desenhando? Girafa?

*Br. Encosta na cadeira. Levanta os braços.*

11. P1.: Sabe qual é a letra da girafa?

*Br. assinala a letra G.*

12. P1.: É essa mesma (2)... a letra da girafa. Br., faz o pescoço comprido dela!

*Br. faz, mostra o desenho e olha para a pesquisadora.*

13. P1.: Quer colorir, Br.?

*Br. olha para a pesquisadora e pega os lápis.*

Este episódio pode ser dividido em duas partes: da primeira participam Br. e a professora; da segunda, Br. e a pesquisadora. A primeira parte foi

analisada quando nos referimos aos *papéis e posições de sujeito*. A professora parece não esperar nenhuma manifestação verbal de Br. Ela instrui o Br. sobre a forma correta de fazer a tarefa, chama a sua atenção, repreende-o, ameaça com falar com a mãe dele, interpreta seus gestos, atribui e explicita significados e assume todos os turnos sozinha. Br., por sua vez, se engaja em diferentes ações, algumas das quais têm relação com a tarefa escolar (escolher e pegar o lápis, desenhar), enquanto outras podem ser caracterizadas como de evitação ou de fuga (passear pela sala).

A partir da primeira parte sabemos que a professora explicou ao Br. individualmente a tarefa. Por outro lado, as estratégias utilizadas pela professora e pela pesquisadora são diferentes. Enquanto a professora exerce o controle, critica e repreende como formas de incitar o Br. ao trabalho, a pesquisadora tenta ganhar a cooperação da criança através da figura do dinossauro que ela sabe que interessa ao Br. A tentativa da pesquisadora é bem sucedida. Br. se envolve na tarefa e na interação. Nesta, os dois sujeitos assumem funções diferentes: a pesquisadora fala, pergunta, explica, solicita. Br. preenche seus turnos com ações que correspondem a respostas. Da mesma forma, os movimentos do corpo, olhares e gestos funcionam também como respostas. Ainda que a pesquisadora não pareça esperar respostas verbais, ela não deixa em momento algum de convocar a criança a participar verbalmente.

Parece-nos que este exemplo serve como resposta à questão anteriormente colocada por Gilmore em relação à possibilidade de criar um clima de trabalho sem ameaçar a *face* da criança. Algumas estratégias dos adultos podem ser eficazes para conseguir o envolvimento das crianças nas tarefas escolares, não implicando necessariamente a ameaça à *face* da criança ou a sua submissão. Ao expor este episódio não é nossa intenção criticar a estratégia utilizada pela professora na primeira seqüência nem prescrever como correta a utilizada pela pesquisadora na segunda. A mera oposição das estratégias não dá conta e, ao contrário, simplifica e reduz o

fenômeno cuja complexidade queremos destacar. Podemos dizer que a professora, na primeira seqüência, assume o discurso institucional tradicional e, a partir dele, exerce a sua função de maneira também convencional. De fato, ela instrui, repreende, ameaça, interpreta, etc. Algumas das ações da professora, entretanto, são essenciais para a seqüência posterior (por exemplo, a instrução sobre a tarefa a ser realizada).

Já a posição da pesquisadora na segunda seqüência não pode ser considerada como simétrica à da professora. A pesquisadora é também um adulto e compartilha, portanto, alguns atributos com a professora, mas ela ocupa um lugar diferente, sob vários pontos de vista.

Na perspectiva das crianças, a pesquisadora ocupa o lugar de visitante. Se ela possui alguma autoridade, decorrente da sua condição de adulta-que-sabe, sua posição difere radicalmente daquela da professora. Ela não convive diariamente com a classe, não detém a responsabilidade de ensinar, controlar e avaliar. Estas são atribuições da professora. Por outro lado, a pesquisadora assume o lugar de observador, sendo que entre os objetivos da observação (previamente definidos de comum acordo com a professora) encontra-se o de intervir na sala de aula. Esta posição, a nosso ver, é a que cria a situação relatada. A pesquisadora assiste à primeira seqüência e isto lhe permite procurar uma maneira diferente de intervenção no episódio que protagoniza. Evidencia-se aqui, mais uma vez, a diferença entre *papel* e *posição de sujeito*. Podemos dizer que os *papéis* da professora e da pesquisadora são bastante próximos (adulto, mulher, autoridade). Já as *posições* que elas ocupam são claramente diferentes.

Quais as implicações deste esboço de análise para o trabalho pedagógico? Ele nos leva a refletir sobre uma das afirmações repetidas até o cansaço nos cursos de formação de professores: *é preciso desenvolver estratégias de intervenção pedagógica que levem em consideração as características de cada aluno*. Podemos, a partir dela, suspeitar as dificuldades envolvidas na implementação desta proposta e sobre os motivos do fracasso

dos planejamentos. Centrar a atenção no aluno, sem dúvida deve ser considerado como um avanço em relação às estratégias do ensino tradicional que privilegia a transmissão de conteúdos sem se preocupar com a atividade desenvolvida pelos alunos na aquisição do conhecimento. Entretanto, centrar a atenção no aluno não é suficiente. Há também a interação, as práticas sociais de que todos participam, as posições que os sujeitos nelas ocupam, o modo como os sentidos circulam e se fixam e, principalmente, há o que escapa, desliza e não pode ser controlado.

### ***O silêncio de Ad., o silêncio de Br.***

Episódio 6 (Ad.)

13/4/92

Atividade: desenho em folha mimeografada. O alfabeto está impresso na folha. As crianças escolhem uma letra e desenharam no quadrado correspondente alguma coisa que comece com a letra escolhida.

*Ad. apoia a cabeça na mesa, chupa o lápis, olha para a lousa. Parece estar escrevendo, mas na folha não aparece nenhuma marca.*

P1.: Vai Ad... Eu sou... aqui é para escrever seu nome.

*Ad. olha para a câmera. Não se mexe.*

...

Enquanto Ad. não se percebe como objeto de observação ou não é convocada para participar de um intercâmbio verbal com o adulto, ela parece adotar a estratégia de “sobreviver na sala de aula evitando ser flagrada não fazendo as tarefas”, descrita pelos etnógrafos escolares (Mc Dermott & Wood, 1978). Esse “faz de conta” pode também ser caracterizado em termos de comportamento destinado a evitar tensão (Lehtinen et alii., 1995). Mas seu comportamento muda radicalmente diante da solicitação direta do adulto.

Instala-se um silêncio resistente. Silêncio de voz e de movimentos que se estende aos episódios que seguem.

...

*Ad. está sentada. Quieta. olha para frente e não faz a tarefa.*

P1.: Vamos Ad....

*Ad. olha a câmera. Não responde, não se mexe.*

...

*A professora se aproxima da carteira de Ad.*

Prof.: Ad. conseguiu escrever o nome?

*Ad.: (não responde). Não olha para a professora.*

...

P1.: Ad. vamos ver aqui. Ad. vamos lá. O que que cê quer desenhar com A, Adriana começa com A, anel, árvore. O que mais?

*Ad. olha para a pesquisadora. Chupa o lápis, olha para frente.*

*As crianças que sentam na mesma mesa de Ad. respondem.*

Cr.: árvore, Ana.

P1.: isso, Ana.

Cr.: Ana Paula.

P1.: Ana Paula.

*Ad. não olha para a pesquisadora.*

P1.: Qual você vai escolher, Ad.? O que é que você quer desenhar?

*Ad. olha para frente, mexe o lápis. Olha o trabalho do colega ao lado e se debruça sobre a folha com o lápis na mão.*

...

P1.: Ad. você já sabe desenhar um sol, que você já fez no calendário. "Sol" começa com essa letra aqui, deixa eu te mostrar (aponta). Essa.

*Ad. fica imóvel, recostada na cadeira.*

...

*A pesquisadora está olhando o trabalho da cr. que senta do lado de Ad. A cr. diz que vai desenhar um arco íris.*

...

P1.: Ad. você quer aproveitar e desenhar um arco iris também?

Começa com A.

*Ad. olha a folha. Não responde. Não faz nenhum movimento.*

...

P1.: O, Ad., vem...

*Ad. chupa o dedo e olha para a pesquisadora.*

P1.: Você tem lápis de cor, Ad.?

*Ad. olha para a pesquisadora rapidamente e depois desvia o olhar.*

...

P1.: E aí Ad.?

*Ad. olha para a mesa e desenha nela.*

P1.: Vamos ver outra letra aqui. Essa aqui é o sol. Deixa mostrar outra letra. Esse aqui tá o que... Essa aqui é a letra do Gato (aponta). Você pode desenhar um gato. Essa aqui é do elefante (aponta), essa é da foca (aponta). Você já viu uma foca?

*Ad. chupa o lápis.*

Cr.: E essa aqui, tia?

P1.: Essa é do elefante.

...

Nesta seqüência de interações entre Ad. e a pesquisadora, Ad. se mantém imóvel e calada a maior parte do tempo. Quando ela fica quieta e calada, a pesquisadora desiste. Quando Ad. responde de alguma maneira (olhando, fazendo de conta que escreve) a pesquisadora insiste: pergunta, mostra, explica.

É interessante observar como o espaço de interação criado e reservado para Ad. vai sendo tomado alternativamente pelas outras crianças e pelos adultos (pesquisadora e professora). Estes perguntam, solicitam, procuram por diferentes vias envolver Ad. na tarefa e na interação. Na medida em que Ad. permanece em silêncio, as outras crianças se apropriam deste espaço. Apesar

disso, os adultos insistem em interpelar Ad. Quando a interação se restringe a Ad. e a um adulto, este preenche o turno.

Estes episódios, assim como o episódio 6 envolvendo o Br. (antes analisado), ocorreram no mesmo dia, durante a mesma atividade. Isto oportuniza a comparação e nos leva a refletir sobre as diferenças e semelhanças entre os silêncios das crianças. Em que medida os episódios se assemelham? Em um primeiro momento a estrutura dos episódios parece semelhante: os adultos interpelam as crianças e estas não respondem verbalmente. As duas crianças utilizam mecanismos de evitação e seus comportamentos não se enquadram no esperado para a sala de aula.

As diferenças, no entanto, são várias. Br., além de brincar, passear pela sala e fazer de conta que faz a tarefa, realmente participa das atividades de leitura e escrita em certos momentos, ainda que o faça de uma maneira *sui generis*. Isto é crucial para o tipo de interação que se estabelece entre ele e os adultos. No episódio 6, Br. não somente faz uso de sinais de contextualização como também responde, participando da atividade, realizando o que lhe é solicitado e mostrando o resultado. Desta maneira ele contribui para a progressão da interação. Diferentemente, nas seqüências que envolvem Ad. e os adultos, Ad. se mantém em um silêncio tenaz.

Uma outra diferença diz respeito ao teor das falas dirigidas ao Br. e a Ad. As falas da professora ao Br. aludem a um discurso anterior sobre Br. A presumível conversação entre a professora e a mãe do Br. faz menção a um consenso sobre o que Br. é ou não capaz de fazer. A professora se dirige a Br. de maneira imperativa. Estas características marcam de maneira particular a interação de Br. e a professora. Já as falas dirigidas a Ad. se referem apenas à tarefa escolar.

Notamos, também, que a relação que as crianças estabelecem com o conhecimento é diferente. Enquanto Br. participa e realiza algumas atividades escolares, Ad. dificilmente se engaja nas mesmas. Não temos acesso ao grau

de compreensão de Ad. em relação às tarefas solicitadas. Mas observamos que, mesmo quando se trata de desenhar, Ad. nega-se a participar.

Os silêncios das duas crianças, como vemos, são muito diferentes. Da mesma forma, encontramos diferenças entre o tipo de interação que se estabelece entre elas e os adultos. A recusa se apresenta como um dos traços mais evidentes do silêncio de Ad. Ela não fala e não faz. Seu silêncio resiste à interpretação. Por um lado, ele incomoda ao ponto de que os adultos insistem sempre nas suas tentativas de engajar Ad. nos diálogos e nas atividades escolares. O silêncio de Ad. devolve aos “adultos-que-sabem” uma contra-imagem de si mesmos. Ad. é testemunha muda da impotência, da impossibilidade, do limite, talvez da própria incompetência dos adultos. O silêncio de Ad. evoca um silêncio que atravessa a fala dos adultos na busca de sentido.

## Considerações finais

Interação, discurso e silêncio. Educação. Escola, sala de aula, sujeitos, professores e alunos. Quais são as questões que permanecem?

Estudamos, ao longo deste trabalho, a possibilidade de analisar o silêncio como parte do processo de interação.

Apontamos os limites do tratamento da interação enquanto intercâmbio comunicativo e observamos que esta noção restringe a própria idéia de interação. Indicamos a necessidade de ampliar o conceito de interação para que pudesse conter não apenas a situação empírica de interlocução mas também a produção das relações sociais.

A idéia de *posições de sujeito* foi se configurando ao longo do trabalho como um instrumento teórico que nos permitiu apreender uma dimensão da interação que se constitui e se realiza no discurso.

Se os conceitos de *papéis, lugares e rapport de places* dão conta de descrever posições sociais, geralmente já configuradas ou instituídas, o construto de *posições de sujeito* está fundado na relação do sujeito com a linguagem, concebida como matriz de múltiplas significações. Esta noção permite um trabalho de análise que possibilita apreender aspectos que não são imediatamente evidentes, remetendo à idéia de um sujeito não homogêneo. O deslocamento que se produz possibilita uma abordagem da interação que faz emergir precisamente a diferença, a contradição, o particular, no âmago das práticas sociais.

Quando o assunto é silêncio, que pode ser concebido como um caso limite de interação, a possibilidade de apreender esta dimensão se torna mais dramática. São as nuances na significação da diferença, da contradição, do particular, que contribuem para distinguir entre silêncios, já que eles também não são homogêneos.

A partir de alguns elementos relativos à história da idéia de silêncio na modernidade foi possível pensar as relações entre linguagem e silêncio. Os

episódios de silêncio podem assim ser considerados como episódios de linguagem, como postulam tanto as abordagens comunicativas como as enunciativas e discursivas. O tratamento dispensado à questão, entretanto, é diferenciado. As perspectivas comunicacionais descrevem e categorizam o silêncio em termos de comportamento. Apontam para a necessidade de incluir o silêncio entre os fenômenos da comunicação mas, não chegam a tematizar as relações entre silêncio e linguagem. Ao contrário, as abordagens enunciativas e discursivas enfocam justamente estas relações, teorizando sobre elas.

O tema mostra-se promissor. Evidentemente, estamos longe de ter esgotado as questões formuladas. Ao contrário, àquelas inicialmente colocadas somam-se agora novas perguntas surgidas no decorrer do trabalho. Dentre as questões iniciais, permanece, ainda, a que se refere à relação entre interação e aprendizagem. É este um assunto que pretendemos retomar no futuro.

Quanto ao percurso das nossas reflexões em torno dos processos de interação que envolvem silêncio, as tentativas de abordagem revelaram algumas das múltiplas determinações que delimitam as condições em que esses processos são produzidos, a complexidade e a não linearidade e, mesmo, as contingências que os afetam. Este quadro nos conduziu a lançar mão de uma multiplicidade de conceitos que, contudo, não garantiram soluções definitivas. Aprendemos que os processos de interação podem ser apenas intuídos nas filigranas das relações intersubjetivas e que é preciso continuar a buscar soluções tanto para as questões teóricas relacionadas à interação, ao discurso e ao silêncio, como para os problemas da prática pedagógica, inerentes a uma escola que, distante dos padrões ideais, reconhece-se incapaz de lidar com a diversidade e com a heterogeneidade dos fenômenos que abriga.

Como vimos nos episódios, os adultos, na sala de aula, esforçam-se em convocar os alunos a falar, utilizando para isso diversas estratégias. A maioria das vezes, nos casos que analisamos, o resultado da convocação é negativo. Quanto mais as crianças são chamadas a falar, mais o silêncio se instala.

Por que as estratégias dos adultos não são bem sucedidas? Em parte, porque quando os adultos convocam, não estão, simplesmente, chamando a criança a falar. As crianças são convocadas a falar como alunas, a engajar-se nas atividades escolares, a produzir, a obedecer. As estratégias dos adultos (a insistência, a repetição, a reformulação), por outra parte, parecem reforçar, justamente, o que há de mais fixo neste tipo de interação: a assimetria, as relações de subordinação e de autoridade.

Visto sob essa perspectiva, o problema de como tornar mais eficazes as relações de ensino, parece condenado a permanecer sem solução. Todavia, as nossas tentativas de análise dos episódios apontaram para a importância de dirigir os esforços no sentido de extrapolar esse quadro um tanto esquemático, de evidenciar as diferenças entre as posições dos sujeitos, de ressaltar as contradições e de perseguir e destacar, enfim, aquilo que há de único, histórico e particular na dinâmica interativa concebida como imbricação das práticas sociais.

Se não podemos - como gostaríamos - contribuir com soluções definitivas, parece-nos possível, hoje, compreender melhor as diferentes dimensões da diversidade e da heterogeneidade, os motivos da persistência dos problemas e o porquê de não haver soluções generalizáveis.

## Bibliografia

**Anderson, G. C.** "Critical ethnography in education: origins, current status and new directions". *Review of Educational Research*. vol. 59 No. 3. Fall 1989.

**André, M.E.D.A.** "Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas". Em Aberto, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

**Auchlin, A.** "Analyse du discours et bonheur conversationnel". *Cahiers de linguistique française*, 11. Genebra, 1991.

**Authier, J.** "Hétérogénéités Énonciatives". *Langages*, Paris: Larousse, 1984.

**Bakhtin, M. M.** *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1985.

\_\_\_\_\_ *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1995.

**Ball, S. J.** *Beachside Comprehensive: a case study of secondary schooling*. London: Cambridge University Press, 1981.

\_\_\_\_\_ *Case study research in education: some notes and problems*. M. Hammersley (Ed.) *The ethnography of schooling*. Priffield: Nafferton, 1983.

**Blanchet, Ph.** *La pragmatique. D'Austin à Goffman*. Paris: Bertrand-Lacoste, 1995.

**Burguer, M.** "(Dé) construction de l'identité dans l'interaction verbale: aspects de la réussite énonciative de l'identité". *Cahiers de linguistique française*, 15. Genebra, 1994.

**Cazden, C.** "Can Ethnographic Research Go Beyond the Status Quo?" *Anthropology & Education Quarterly*. vol. 14, no. 1. Spring 1983.

\_\_\_\_\_ *Classroom Discourse*. Portsmouth: Heinemann, 1988.

**Charlot, B.** "A etnografia da escola". Em Aberto, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

**Cook-Gumperz, J. & J. J. Gumperz.** "Communicative competence in educational perspective". *Communicating in the classroom*. Ed. L. Ch. Wilkinson. New York: Academic Press, 1982.

**Cooley, Ch. H.** *Social organization: A study of the larger mind*. Glencoe; ill.: Free Press, 1956.

**Daniels, H. (org.)** *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Papirus: Campinas, 1993.

**Descartes, R.** *Discurso sobre o método*. São Paulo: Hemus, 1975.

**Doise, W. e Palmonari, A.** *Textes de Base em Psychologie. L'étude des Représentations Sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1986.

**Durkheim, E.** *Sociologia e filosofia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.

\_\_\_\_\_. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

**Edwards, D. & Mercer, N.** *Common Knowledge. The Development of Understanding in the Classroom*. London: Routledge, 1989.

**Elbers, E. Maier, R., Hoekstra, T. Hoogsteder, M.** "Internalization and adult-child interaction". Maier, R. (Editor) *Internalization: conceptual issues and methodological problems*. Utrecht: Isor, 1992.

**Erickson, F.** *Ethnographic microanalysis of interaction*. 1991.

**Ezpeleta, E. & Rockwell, E.** *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

**Fontana, R. A. C.** *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

**Foucault, M.** *A arqueologia do saber*. Lisboa: Vozes, 1972.

**Furlong, V. J. e Edwards, A. D.** "Language in class interactions: theory and data". Hammersley M. (Editor) *Controversies in classroom research*. Philadelphia: open university press. Milton Keynes, 1986.

**Gilmore, P.** *Silence and Sulking: Emotional Displays in the Classroom*. Tannen, D. e M. Saville-Troike. *Perspectives on Silence*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1985.

\_\_\_\_\_ & Glatthorn, A. A. (Editors) Children in and out of school. Center for applied linguistics, Washington D.C. 1982.

**Góes, M. C. R.** "Linguagem escrita, desenvolvimento e ensino". Boletim do Departamento de Didática - UNESP/Araraquara, 9 (6), 1990.

\_\_\_\_\_ "A natureza social do desenvolvimento psicológico". Cadernos CEDES No. 24. Campinas: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_ "Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito". Temas em Psicologia. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia. N° 1, 1993.

\_\_\_\_\_ "The modes of participation of others in the functioning of the subject". in P. del Rio, A. Alvarez & J.V. Wertsch (Eds.). Teaching, learning and interaction. Vol. 3. Madri: Fundación Infancia y aprendizaje, 1994.

\_\_\_\_\_ "A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal". Anais do Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências. Faculdade de Educação da UFMG. Março/97.

\_\_\_\_\_ e **A. L. B. Smolka.** "A criança e a escrita: considerações sobre a produção de texto. Eunice S. Alencar (Org.), Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992.

**Goffman, E.** La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu, 1971.

\_\_\_\_\_ Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.

\_\_\_\_\_ Forms of talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

**Goodenow, C.** "Strengthening the links between Educational Psychology and the study of social contexts". Educational Psychologist. Vol 27(2), spring 1992.

**Hammersley, M.** (Editor) Controversies in classroom research. Philadelphia: Open University Press. Milton Keynes, 1986.

**Hargreaves, A.** "Synthesis in the study of strategies: a project for the sociological imagination". Woods, P. (Ed.) Pupil strategies. London: Croom Helm, 1980.

\_\_\_\_\_ "The significance of classroom coping strategies". L. Barton & R. Meighan (Eds.) Sociological interpretations of schooling and classrooms: a reappraisal. Priffield: Nafferton Books, 1978.

**Hargreaves, D. H.** Social relations in a secondary school. London: Routledge & Kegan Paul, 1967.

\_\_\_\_\_ "Schooling for delinquency". L. Barton & S. Walker (Eds.) Schools, teachers and teaching. Lerves: Falmer, 1981.

**Barton, L. & Meighan, R.** (Eds.) Sociological interpretations of schooling and classrooms: A reappraisal. Priffield: Nafferton Books, 1978.

**Hegel, G. W. F.** La phenomenologie de l'esprit. Paris: Aubier, 1983.

**Hobbes, T.** Leviatã ou, matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

**Hymes, D.** "What is ethnography?" Gilmore, P. & Glatthorn, A. A. (Eds.) Children in and out of school. Center for applied linguistics, Washington D.C. 1982.

**James, W.** Principles of psychology. New York, 1890.

\_\_\_\_\_ Pragmatism: A new name for some old ways of thinking. New York, 1907.

**Jovchelovitch, S. e Guareschi, P.** (Organizadores) Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 1994.

**Kant, E.** Crítica da razão pura. São Paulo: Abril, 1983.

**Kendon, A.** "Do gestures communicate?" Research on language and social interaction. Vol. 27 No. 3, 1994.

**Kerbrat-Orecchioni, C.** Les interactions verbales. Paris: A. Colin, 1990.

**Lacerda, C. B. F.** Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita, o processo de construção do conhecimento. São Paulo: Robe/Cabral Editorial, 1995.

**Lacey, C.** Hightown Grammar. Manchester: Manchester University Press, 1970.

- \_\_\_\_\_ The socialization of teachers. London: Methuen, 1977.
- Lave, J., Murtaugh, M. e de la Rocha, O.** "Dialectic of Arithmetic in Grocery Shopping". Rogoff, B. e Lave, J. (Editors) Everyday cognition. Its development in social context. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Kinnonen, R.** "Long-term development of learning activity: motivational, cognitive and social interaction". Educational Psychologist. Vol 30(1) 21:35, winter 1995.
- Lewin, K.** Princípios de psicologia topológica. São Paulo: Cultrix, 1973.
- Maier, R.** (Editor) Internalization: conceptual issues and methodological problems. Utrecht: Isor, 1992.
- Maingueneau, D.** Nouvelles tendances en analyse du discours. Paris: Hachette, 1987.
- \_\_\_\_\_ L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive, Paris: Hachette, 1991.
- Maldidier, D.** "Elementos para uma história da análise de discurso na França". Gestos de leitura. E. Orlandi (Org.). Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- \_\_\_\_\_, Normand, C., Robin, R. "Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa". Gestos de leitura. E. Orlandi (Org.). Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- Marx, K.** O Capital. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- McDermott, R. P. & Hood, L.** "Institutionalized Psychology and the Ethnography of Schooling". Children in and out of School: Ethnography and Education. P. Gilmore & A. A. Glathorn. Washington: Center for Applied Linguistics, 1982.
- Morato, E. M.** Um estudo da confabulação no contexto neuropsicológico: o discurso à deriva ou as sem-razões do sentido. Tese de doutoramento, IEL/Unicamp, Campinas, 1995.
- \_\_\_\_\_ "Cognição, interação e atividade discursiva". Texto apresentado no Grupo de Trabalho de Linguística de Texto e Análise da Conversação. XI Encontro Nacional da ANPOLL, junho de 1996.
- Nasio, J.** (Org.) O silêncio em psicanálise. Campinas: Papyrus, 1989.

**Nogueira, A. L. H.** "Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura". e M. C. R. de Góes. A linguagem e o outro no espaço escolar. Campinas: Papirus, 1992.

**Normand, C.** "Le sujet dans la langue". Langages 77, Paris: Librairie Larousse, 1985.

**O'Connor, M. C. e Michaels, S.** Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. Mimeo, 1995.

**Ogbu, J.** "School ethnography: a multilevel approach". Anthropology and Education Quarterly, XII, 1, 1981.

**Oliveira, I. M.** Preconceito e autoconceito. Identidade e interação na sala de aula. Campinas: Papirus, 1994.

**Oliveira, Z. M. R.** "The concept of 'role' and the discussion of the internalization process." B. Cox & C. Lightfoot (Chairs) Sociogenetic perspectives on internalization Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.

\_\_\_\_\_ A construção da imaginação por crianças de 1 a 6 anos. 1996.

\_\_\_\_\_ and J. Valsiner. "Play and imagination: the psychological construction of novelty". A. Foguel, M. C. Lyra & J. Valsiner (Eds.) Determinism and indeterminism in developmental and social processes. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995/1996.

**Orlandi, E.** "Hétérogénéités et Silences". Le Sens Et Ses Hétérogénéités. H. Parret (Dir.) Paris: Editions du CNRS, 1991.

\_\_\_\_\_ As formas do silêncio - No movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_ (Org.) Gestos de leitura. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_ Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_ "Exterioridade e ideologia". Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas: Unicamp, no prelo.

**Pêcheux, M.** Semântica e discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1988

\_\_\_\_\_ Discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_ "A análise de discurso: três épocas". Gadet, F. e T. Hak (Orgs.) Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

**Parsons, T.** Ensayos de teoria sociológica. Buenos Aires: Paidós, 1967.

\_\_\_\_\_ O sistema das sociedades modernas. São Paulo: Pioneira, 1974.

**Peirce, Ch. S.** Mind, self and society. New York, 1934.

\_\_\_\_\_ The philosophy of the act. New York, 1938.

\_\_\_\_\_ Semiótica. São Paulo: Perspectiva, 1977.

**Ponzio, A.** Signs, dialogue and ideology. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1993.

**Potter, J. & Wetherell, M.** Discourse and Social Psychology. London: Sage Publications, 1987.

**Rogoff, B. e Gardner, W.** "Adult guidance of cognitive development". Rogoff, B. e Lave, J. (Editors) Everyday cognition. Its development in social context. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

**Ripper, A. V.** "Significação e mediação por signo e instrumento". Temas em Psicologia. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

**Rogoff, B. e Lave, J.** (Editores) Everyday cognition. Its development in social context. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

**Roulet, E.** "Variations sur la structure de l'échange lagagier dans différentes situations d'interaction". Cahiers de linguistique française, 9. Genebra, 1988.

\_\_\_\_\_ "Vers une approche modulaire de l'analyse du discours". Cahiers de linguistique française, 12. Genebra, 1991.

**Saville-Troike, M.** "The Place of Silence in an Integrated Theory of Communication". Tannen, D. e M. Saville-Troike. Perspectives on Silence. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1985.

**Scollon, R.** "The Machine Stops: Silence in the Metaphor of Malfunction." Tannen, D. e M. Saville-Troike. *Perspectives on Silence*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1985.

**Smolka, A. L. B.** *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_ "A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores". Smolka, et al., *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

\_\_\_\_\_ "A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise". *Cadernos Cedes* No. 24, Campinas: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_ "Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola". *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (18): 15-28. Campinas, julho/dezembro 1991.

\_\_\_\_\_ "Internalização: seu significado na dinâmica dialógica". *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Papyrus/CEDES. N° 42. Ano XIII, agosto 1992.

\_\_\_\_\_ "Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos". *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia. N° 1, 1993.

\_\_\_\_\_ "Cognição, linguagem e trabalho na escola". Soares, M. B. e outros. *Escola básica*. Campinas: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_ "A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal." *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia. N° 2, 1995.

\_\_\_\_\_ "Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção do conhecimento". Góes, M. C. R & Smolka, A. L. B., *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_ "Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa no Ensino de Ciências*. FE-UFMG/FE-UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_ e M. C. R. de Góes. A linguagem e o outro no espaço escolar. Campinas: Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_ e A. L. F. de Laplane "O trabalho em sala de aula: teorias para quê?" Cadernos ESE. No. 1. Novembro/93.

\_\_\_\_\_ ; Fontana, R. A. C.; Laplane, A. L. F. e Cruz, M. N. "A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para a discussão." Caderno de desenvolvimento infantil, vol. 1, No. 1., 1994.

\_\_\_\_\_ e A. L. F. Laplane. "Discourse and institutional practices: a referential frame for the study of subjectivity". IIInd. Conference for socio-cultural research. University of Geneva, Sept. 1996.

\_\_\_\_\_, M. C. R. de Góes e A. Pino "(In)Determinacy and the constitution of subjectivity". Fogel, M. C. Lyra and J. Valsiner (Eds.) Dynamics and indeterminism in development and social processes. Hillsdale, New Jersey: Ablex, 1997.

**Spink, M. J.** (Org.) O Conhecimento no Cotidiano. As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

**Steiner, G.** Linguagem e silêncio. Ensaio sobre a crise da palavra. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

**Streeck, J.** Social Order in Child Communication. A Study in Microethnography. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1983.

**Tannen, D. e M. Saville-Troike.** Perspectives on Silence. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1985.

\_\_\_\_\_ Silence: "Anything But...". Tannen, D. e M. Saville-Troike. Perspectives on Silence. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1985.

**Vincent, D.** "Du dialogue au soliloque des interactions plus ou moins conversationnelles". Cahiers de linguistique française, 16. Genebra, 1995.

**Vion, R.** La communication verbale - Analyse des interactions. Paris: Hachette, 1992.

**Vygotsky, L. S.** A construção social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

**Weber, M.** Ensaios de sociologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

\_\_\_\_\_ Conceitos básicos de Sociologia. São Paulo: Moraes, 1987.

\_\_\_\_\_ A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Pioneira, 1992.

**Wertsch, J. V.** (Editor) Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. New York: Cambridge University Press, 1985.