

Branca Falabella Fabrício
brancaff@globocom

Co-participação tático-reflexiva: formas de (inter)ação na sala de aula de LE com potencial democrático

Tactical-reflexive co-participation: constructing a landscape of intercultural exchanges and democratic dialogue in the foreign language classroom

RESUMO - Neste artigo discuto a possibilidade de revisão de aspectos do modelo disciplinar de educação – ainda norteador de expectativas quanto ao trabalho realizado em muitas salas de aula – em um momento de intensas transformações, caracterizado, por alguns autores, como pós-panóptico. Argumento que a revisão tanto do panoptismo quanto de práticas pedagógicas a ele relacionadas passa pela reconstrução de formas naturalizadas de participação em sala de aula. Para sustentar este ponto de vista e propor um tipo de estrutura de participação que possa contribuir para a rearticulação de práticas interacionais recorrentes na sala de aula, utilizo conversas geradas por um estudo etnográfico de dois anos de duração em um contexto educacional específico: um curso de inglês como língua estrangeira. Na análise desses dados, construída a partir da associação de uma ótica foucaultiana ao trabalho de Schultz *et al.* (1982), identifiquei um conjunto de práticas constituidoras de outro tipo de estrutura de participação – por mim denominada **co-participação tático-reflexiva** –, que favorece a caracterização da sala de aula, em geral, e da sala de aula de línguas estrangeiras, em particular, como espaços interculturais de troca e diálogo democrático.

Palavras-chave: panoptismo, estrutura de participação, co-participação tático-reflexiva, diálogo intercultural.

ABSTRACT - My intent in this paper is to discuss the possibility of redescribing aspects of the disciplinary regime still reigning over school settings worldwide in times of post-panoptic relations. I shall argue that reviewing both panoptism and the pedagogic practices it engenders calls for the reconstruction of naturalized patterns of classroom participation. In order to sustain this point of view and suggest a type of participation structure that may contribute to the rearticulation of recurrent classroom interactional practices, I resort to a set of conversations generated in a language school. The data, part of a four-semester long ethnographic research study involving learners of English as a foreign language, are approached in the light of a foucauldian perspective in association with the work of Schultz *et al.* (1982). The analysis shows that a new type of participation structure – termed **tactical-reflexive co-participation** – can be cooperatively operationalized in the classroom, constructing a landscape of intercultural exchanges and democratic dialogue.

Key words: panoptism, participation structure, tactical-reflexive co-participation, intercultural dialogue.

Introdução

Malgrado o turbilhão de transformações que caracterizam nossos tempos, a expressão “sala de aula” evoca expectativas um tanto disciplinares em relação ao conjun-

to de práticas pedagógicas nela vigentes, comprometidas que ainda estão com uma organização panóptica¹ de saberes, sujeitos, ações, espaço, tempo, atenção, controle, comunicação e produtividade corporal. Dentre elas, destaco expectativas quanto à interação e à estrutura de par-

¹ Organização física e social de um grupo de indivíduos confinados em um mesmo espaço arquitetônico que permite o controle e a supervisão de muitos por alguém que tem visão privilegiada de tudo e todos. Forma orientadora das relações em diferentes espaços institucionais, como por exemplo prisões, instituições militares, hospitais e fábricas, o panoptismo implica uma dimensão de poder não-repressivo que age sobre os corpos, os movimentos, a organização do tempo e do espaço e as interações, produzindo subjetividades disciplinadas acostumadas a um tipo de vigília onipresente, sem necessidade de coibição ostensiva. Segundo Foucault, o regime disciplinar panóptico influencia grande parte das instituições modernas, sendo a Escola, tal qual a conhecemos, sua filha dileta.

ticipação (Schultz *et al.*, 1982), tradicionalmente orientadas por regras historicamente legitimadas que incluem significativo grau de controle do tópico, do turno, da quantidade de fala, das contribuições consideradas válidas, do foco de atenção, dos movimentos corporais, dos posicionamentos interacionais e das identidades institucionais encenadas por professores e alunos. A responsabilidade pela condução e orquestração desse conjunto de práticas costuma recair sobre um único participante, o professor, o que confere ao contexto de sala de aula alto grau de assimetria, advindo, dentre outros fatores, da marcada desigualdade de direitos e deveres de participação.

Essa forma de interação, na qual os participantes não compartilham de igual poder, objetivos ou possibilidades de ação, propicia um leque limitado de experiências intersubjetivas e de vivências comunicacionais controladas que não respondem ao que Bauman (2000) denomina *momento pós-panóptico atual* – expressão que alude à reconfiguração dos dispositivos e formas de poder–saber–subjetividade em escala global – nem às novas orientações de educação para a cidadania e para a democracia (Ministério da Educação - PCNs, 1998; Pérez Gómez, 2001; Young, 1996). Em face dessas considerações, argumento que tanto a revisão do panoptismo quanto a operacionalização das novas diretrizes acima referidas na prática pedagógica passam pela reconstrução das formas convencionais de participação em sala de aula. Para sustentar este ponto de vista e propor um tipo de estrutura de participação em sala de aula que possa contribuir para o desenvolvimento de práticas interacionais mais democráticas, recorro a conversas geradas em um contexto educacional específico: um curso de inglês como língua estrangeira. A análise destes dados, construída a partir da associação de uma ótica foucaultiana ao trabalho de Schultz *et al.* (1982), identifica um conjunto de (inter)ações constituidoras de um outro tipo de estrutura de participação – por mim denominada *co-participação tático-reflexiva* – que favorece a caracterização da sala de aula, em geral, e da sala de aula de línguas estrangeiras (LE), em particular, como espaço intercultural de troca e diálogo.

Dois perguntas orientam a reflexão proposta: Como a sala de aula (a de LE, em especial) pode responder aos desafios educacionais atuais? Como pode ela colaborar no processo de educação para a cidadania e para a democracia? Ao respondê-las, percorro um trajeto que passa pela delimitação de aspectos da contemporaneidade centrais para o cenário educacional em geral; pela discussão das peculiaridades da função educativa da Escola contemporânea, se caracterizada como universo intercultural; pela revisão das regras de participação naturalizadas, ca-

racterísticas desse contexto institucional; pela observação do trabalho conjunto de um grupo de alunos de inglês como língua estrangeira na recriação de regras interacionais para a sala de aula; e, finalmente, pela análise dos efeitos de tal movimento criativo.

Novas formas de saber, ser e conhecer

Autores de diferentes áreas, que pensam a Educação à luz das mudanças radicais que ocorrem no mundo contemporâneo, são unânimes em apontar a obsolescência das práticas e dos conteúdos escolares vigentes diante da emergência de novas formas de poder, sociabilidade, intercâmbios informativos e tensões socioculturais. O contexto educacional tem sido apontado como aquele que, aprisionado por paisagens e práticas anacrônicas, vem reproduzindo a si mesmo, desde o Iluminismo, independentemente das demandas, exigências e problemas inaugurados por espaços inéditos de conhecimento, comunicação, aprendizagem, pensamento, inteligência, informação, significação, interação, identidade e visualidade (Pérez Gómez, 2001). Fala-se hoje em dilúvio informacional (Lévy, 1999), na hipersemiotização da vida social (Chouliarali e Fairclough, 1999), na hipervisualidade de nossos tempos (Bucci e Khe-ll, 2004), na superexcitação de corpos (Ferraz, 2002). O traço comum a todos esses fenômenos seria a natureza exponencial de sua manifestação, possibilitada, entre outros fatores, pelo desenvolvimento da telecomunicação e da tecnoinformação (tecnologias digitais e virtuais, World Wide Web, mídias em geral, por exemplo).

Os avanços nesses setores têm promovido não só a intensificação da velocidade do processo de produção, circulação e transformação dos saberes, como também a amplificação de diversas funções cognitivas, como memória, imaginação, raciocínio e percepção. Segundo o filósofo Pierre Lévy (1999), tais mudanças configuram um novo panorama comunicacional e intelectual, em constante devir e renovação. Se, por um lado, ele propicia o compartilhamento de saberes, informações e memórias por numerosos indivíduos, aumentando o potencial de cognição, por outro ele inviabiliza qualquer pretensão à ilusão de totalidade do conhecimento. Deparamos-nos, assim, com novos saberes, novos poderes e novos modos de vida que requerem novas formas de “viagem”, distantes do trânsito pelas rotas pré-configuradas e bem traçadas em solo firme, que costumamos percorrer no processo de escolarização geométrico que fundou a Modernidade². Pierre Lévy utiliza a metáfora do surfe e da navegação em meio a inundações, ondas e redemoinhos de discursos, imagens e sentidos para aludir à condição de possibilidade de nossa relação com os sabe-

² Veiga-Neto (2002) utiliza a metáfora da geometrização para fazer referência ao ideal de geometrização Renascentista, que teria influenciado a construção de uma ordem geométrica, reticular e disciplinar dos saberes e práticas escolares, dentre elas o conceito de currículo como dispositivo de organização de saberes e verdades, com o qual lidamos ainda hoje.

res-fluxos contemporâneos – abertos, provisórios e em perpétua mutação. Tal trajeto errante e vertiginoso nos permitiria reconstruir zonas de significação móveis, que cruzariam, e por vezes se chocariam, com uma miríade de outras da mesma natureza, em águas sempre a montante. Tal analogia, que derruba a tradicional de escalada pela pirâmide do saber rumo ao topo, requer um novo tipo de inteligência coletiva, distribuída em rede por diferentes atores sociais, que se complementam e retro-alimentam.

Este tipo de concepção rizomática de inteligência, também chamada de inteligência distributiva ou em rede (Gee, 2000), engendra novos regimes de atenção, novos regimes de interação; novos regimes de sociabilidade e compromisso; novos regimes espaço-temporais; novos modos de co-construção de sentido; e novos regimes de controle – aspectos que desestabilizam os fundamentos disciplinares históricos do fazer educacional, nos campos tanto teórico quanto prático. Aponta também para questionamentos de natureza ética: Em que base se estabelece esse contato com o “outro”? Como se relacionar com a diferença e com ela se engajar em diálogo e negociação de sentidos? Como nos situar ética e criticamente perante o grande volume de discursos aos quais somos expostos diariamente?

Em resposta a considerações deste tipo, diferentes autores se aproximam ao defender um conceito de “democracia como forma de vida” (Pérez Gómez, 2001, p. 59), entendendo a experiência democrática como um conjunto de pressupostos e procedimentos que facilitem o diálogo e a comunicação intersubjetiva, estimulem a escuta alerta do outro e favoreçam a produção / propagação crítica do conhecimento, ao se observar os efeitos e implicações de nossas ações discursivas para o mundo social (Apel, 1998; Chouliaraki e Fairclough, 1999; Pennycook, 2001; Pérez Gómez, 2001; Moita Lopes, 2005; Fabrício, [s/d]). Tais pontos apresentam desafios para a lógica monocultural por tanto tempo imperante na escola.

De uma lógica monocultural a uma lógica intercultural

Contextos educacionais – e todos os seus conhecidos dispositivos³ pedagógicos (regras, normas, teorias,

procedimentos metodológicos, currículos, material instrucional, ocupação do espaço, rotinas interacionais e rituais de avaliação) – costumam configurar ambientes de confinamento, considerados ideais para a maximização da aprendizagem e a delimitação de saberes, à custa da menor dispersão possível. As práticas discursivas construídas no interior desses dispositivos terminam por sustentar a crença de “aquisição” eficiente do conhecimento escolar com base tanto na idéia de classificação e divisão de conteúdos como na de padronização e estandardização de resultados, cuja eficácia seria garantida por uma série de rituais didáticos repetitivos e táticas de controle que potencializariam a aprendizagem individual. É nessas práticas, características do panoptismo disciplinar⁴ (Foucault, [1975] 1996), que são gestados, peça por peça⁵, regulados e transformados os sujeitos da educação e suas relações consigo mesmos, com os outros e com os conhecimentos (Silva, 2002).

O educador espanhol Jorge Larrosa (2002), desenvolvendo a proposta foucaultiana, explora em detalhes um conjunto de estratégias e táticas pedagógicas que contribuem para a formação de sujeitos da educação de forma particular⁶, entre elas, o ver-se, o expressar-se, o narrar-se, o julgar-se e o dominar-se – tecnologias do “eu” que, contingentes e históricas, têm que ser aprendidas. Não haveria, portanto, um sujeito universal, dotado de aparato de objetivação, observação, classificação, hierarquização e controle que caberia à escola desenvolver. Pelo contrário, a escola produziria ativamente formas de dizer, fazer e valorar, que criam ficções de sujeito. Se o sujeito é entendido como efeito de um conjunto de práticas, isto quer dizer que as práticas correntes na escola tanto medeiam quanto produzem os interagentes e suas ações intersubjetivas; quer dizer ainda que a escola é simultaneamente efeito e instrumento⁷, pois participa da fabricação de pessoas, de visões de mundo, de jogos de verdade e de formas de vida social, sendo ao mesmo tempo por elas fabricada. Essa relação de mútua implicação convoca, segundo o pedagogo, um olhar mais apurado para as práticas educacionais cotidianas, com foco nas experiências de si que os dispositivos pedagógicos têm propiciado no interior dos jogos de verdade aos quais eles respondem.

³ No vocabulário conceitual de Foucault, o termo “dispositivo” é empregado tanto em relação a discursos e práticas quanto a instituições e táticas; por isso o autor fala de “dispositivos de saber”, “dispositivos de poder”, “dispositivos disciplinares”, “dispositivos de sexualidade”, etc.

⁴ Entendido como rede de poderes e saberes que capturam e produzem mestres e aprendizes.

⁵ Idéia foucaultiana, a partir de Nietzsche, de que os sujeitos não guardam um segredo essencial, escondido atrás de uma superfície. Ao contrário, o que entendemos por essência de nosso ser é construído, peça por peça, por nossas experiências e práticas no interior de certos dispositivos (Foucault, 1979). Esta idéia tem especial valor para educadores, pois os intima a observar os efeitos identitários dos múltiplos dispositivos pedagógicos que operacionalizam conforme a tradição.

⁶ Apesar de, em *Vigiar e Punir* ([1975]1996), Foucault trabalhar as dimensões interpoladas poder-saber-subjetividade, não focaliza especificamente a relação entre dispositivos pedagógicos e os processos de subjetivação que produzem. Entretanto, autores da área de Educação como Larrosa (2002) ajudam a preencher essa lacuna, desenvolvendo discussões acerca das tecnologias do eu no contexto escolar.

⁷ Parte do método foucaultiano de investigação, a lógica efeito-instrumento diz respeito a uma noção de poder produtivo, entendido como um sistema de correlação de forças que constituem o domínio no qual se exercem e são por ele constituídas, compondo um sistema aberto que comporta tanto a sustentação quanto a transformação (Foucault, 1988).

Seguindo a proposta reflexiva do autor espanhol, procuro identificar alguns procedimentos pedagógicos que seriam produtores de experiências de si que nos são familiares. Localizo em duas práticas disciplinares por excelência, o exame e a vigilância – sobretudo do que se fala, quando se fala, como se fala e para quem se fala –, o mecanismo produtor de tipos de *scripts* comunicacionais e procedurais correntes na escola, que permeiam a maioria dos momentos instrucionais nela presentes. As conhecidas seqüências: (1) professor pergunta – aluno(s) responde(m) – professor avalia a adequação da resposta; (2) professor fornece orientação para tarefas – alunos a executam – professor verifica a execução; ou (3) professor apresenta o conhecimento – alunos o registram, o praticam em exercícios e o submetem à aprovação do professor – movimentam as ações em sala de aula, visando à garantia de resultados corretos e unificados. Constituem, por conseguinte, poderosos mecanismos de controle discursivo e interacional, produtores de padrões de correção e, como corolário, uma profusão de mesmidades e previsibilidades no que diz respeito às possibilidades de contribuições consideradas válidas; às formas de dizer e fazer; aos modos de olhar, ouvir e agir corporalmente; e às experiências de si que propiciam.

Um exemplo de prática discursiva de sala de aula pode ser ilustrativo desses pontos. Observemos a conversa abaixo reproduzida, gerada em uma aula de inglês para alunos adolescentes de nível intermediário. O professor, após ler as instruções do livro didático para o encaminhamento de uma atividade oral (diálogo entre um turista e um transeunte em uma rua de Londres), diz:

Exemplo 1.

01 Professor: So, there's always a tourist here and he's asking for information,
 02 OK? So, I'd like you to imagine a
 03 small dialogue between the tourist
 04 and a passer by. Let's do it very fast. It's
 05 not necessary to write
 06 anything down. Just imagine what he
 07 would ask and what the other
 08 person would say, OK? A complete
 09 question and a complete answer,
 10 all right? OK, go ahead.
 11 Alunos: (falamos todos ao mesmo tempo, olhando para o professor)
 12 Professor: One at a time! Ok, Gustavo and Eduardo.
 13 Alunos: (Gustavo e Eduardo falam muito baixo e não conseguem manter a atenção dos outros colegas, que conversam enquanto os dois falam; o diálogo produzido é inaudível.)
 14 Professor: First of all, I didn't understand what you said and I imagine that the

11 other people didn't either, because they couldn't hear what you said
 12 and because they weren't listening, they were talking. Let's try
 13 again.
 14 Alunos: (A mesma rotina se repete. Os alunos falam muito baixo, não conseguindo engajar os colegas, que conversam entre si.)
 15 Professor: OK, let's give somebody else a chance, because you've wasted
 16 yours. So, Gustavo and Eduardo, pay attention to Fernanda and Ivan.
 17 Fernanda: Could you tell me if this is the British Museum? (olhando para o professor)
 18 Professor: If this is the British Museum? No, you should go like this "Is this the...?"
 19 Alunos: (há várias sobreposições; a transcrição pode captar algumas indicadas por
 20 [This bus goes to the British Museum?][This is the bus to the British Museum?]
 21 Professor: Ok, Eduardo. Repeat what you said before, "Could you tell me if...?"
 22 Alunos: (Falamos todos ao mesmo tempo.)
 23 Professor: I think you haven't been able to listen to what Eduardo said. Would you please listen to him? Ok, now Eduardo repeat it, please.
 24 Eduardo: Could you tell me if this bus goes to the British Museum?
 25 Professor: OK, that would be a possible question. And what would the man say?
 26 (falamos sobrepostas)
 27 Gustavo: "No"
 28 [Elisa: "Yes"
 29 Professor: Ok, "Yes, it is" or "No, it isn't". OK, who would do the second dialogue?
 30 Carlos: Me! (levantando o braço)
 31 Professor: Carlos and Fábio (apontando para os alunos). So...
 32 Carlos: This train goes to Cambridge? (olhando para o professor)
 33 Professor: Ok, it's a question, right? Repeat it again.
 34 Carlos: Does this train go to Cambridge? (olhando para o professor)
 35 Professor: Hum-hum. And the answer, Fábio?
 36 Fábio: Yes. (em tom muito baixo, olhando para o chão)
 37 Professor: OK.

A atividade tem continuidade por mais vinte minutos, dando prosseguimento à dinâmica verificada na sequência acima: alunos que, desconectados uns dos outros, não mantêm contato visual entre si (linhas 7, 9, 14 e 38), não se ouvem e seguem ritualisticamente as orientações do livro e do professor quanto a quem fala o quê, para quem, quando (linhas 8, 15-16) e como (linhas 18-19). Seus corpos alternam uma gama limitada de movimentos de mãos, braços e cabeças. Esse tipo de “atenção desfocada”, que se alterna entre o professor, o livro, o caderno, o chão ou o colega do lado, constrói uma forma de engajamento descomprometida, por vezes ruidosa, que leva o professor a cobrar silêncio e tentar direcionar a atenção dos aprendizes o tempo todo (linhas 8, 10-13, 16, 24-25). Expectativas paradoxais de diálogo e não-diálogo; de silêncio e comunicação; e de ação conjunta e individual compõem uma série de orientações contraditórias que convivem nesse espaço educacional, formando indivíduos que falam sem dizer, ouvem sem escutar, trabalham em conjunto individualmente, desenvolvem rituais repetitivos sem perceber, movem-se em solos discursivos estáticos, ventríloquam sentidos sem refletir e reconstruem o mesmo a cada novo encontro escolar.

Esses “oxímoros” educacionais não descaracterizam a sala de aula; pelo contrário, parecem constituir-na, pois é justamente este tipo de experiência intersubjetiva – ilustrada aqui em uma aula de LE, mas comum a momentos instrucionais em outras salas de aula – que contribui para a fabricação de indivíduos e corpos que aprendem a observar a si e aos outros, a objetivar, a produzir sentidos, a valorar, a hierarquizar, a se conduzir e a dominar a si e aos outros de formas específicas e reconhecíveis – alunos e professores tão nossos conhecidos, cujas ações (verbais e não-verbais), por sua vez, criam, sustentam ou transformam contextos educacionais.

Esta relação de mútua implicação tem possibilitado formas de vida monoculturais, devido às características da modernidade que a escola incorporou e abraçou. As concepções de conhecimento positivista, de verdade, racionalidade e sujeito universais, de padrões essencializados de norma e desvio e de cultura isomórfica instauram uma visão despojada de matizes e complexidade processual, criadora de um modelo de pensamento único e de marcos culturais fixos. Este patrimônio intelectual tem lastro em um conjunto de crenças, entre as quais podemos ressaltar: a realidade existe independentemente da linguagem; nossa linguagem cumpre o papel de representar as coisas de um mundo já dado; a verdade é uma questão de precisão da representação; o conhecimento é objetivo e verdadeiro quando corresponde fielmente ao real; a aprendizagem implica transmissão desses conhecimentos; a cognição é um processo mental individual; a comunicação envolve processos de codificação e decodificação de significados. Este conjunto tem um encadeamento lógico que desconsidera a participação de fatores histórico-so-

cioculturais, de atores sociais e de suas práticas discursivas conjuntas na produção do conhecimento e do mundo social (Semprini, 1997).

Dessa forma, a Escola colabora na produção de indivíduos enrijecidos por idéias fundamentalistas e binárias de bem / mal, beleza / feiúra, competência / incompetência, desenvolvimento / subdesenvolvimento, racionalidade / irracionalidade, estultice / inteligência – para citar alguns dos significados essencializados que costumam nos aprisionar – e não desenvolve um olhar para a diversidade que nos constrói ou para a interculturalidade constituidora das relações intersubjetivas. É bem verdade que a contemporaneidade tem possibilitado uma compreensão do mundo social, e da escola, como cenário necessariamente plural, mestiço e multicultural, ou seja, como espaço de coexistência e contato de vozes e experiências diferenciadas (Candau, 2002; 2005) – entendimento tornado mais palpável pela intensificação vertiginosa do contato com alteridades, como discutido anteriormente, e respaldado por uma outra epistemologia, que compreende a participação da linguagem, significados e interpretações na construção da realidade, dos valores, do conhecimento e dos atores sociais (Semprini, 1997). Norteador por este mesmo paradigma, Pérez Gómez (2001), com base em uma abordagem de cultura como fenômeno aberto, ambíguo, inacabado e radicalmente interativo, considera a escola como um espaço múltiplo e complexo de “cruzamento de culturas”: a dos alunos, a dos professores, a dos currículos, a das diferentes salas de aula e grupos sociais que por elas circulam, a da instituição, etc. A pluralidade estaria, assim, por toda parte. Radicalizando esta postura, Moita Lopes (s/d), em artigo recente, localiza a interculturalidade dentro de nós ao entender as identidades sociais como fluidas, fragmentadas e contraditórias. Se não somos sujeitos unificados, muito menos o seriam o mundo social ou os ambientes pelos quais circulamos. O contato com a alteridade, portanto, seria a norma, e não a exceção, pois ela já seria parte, por princípio, de nosso sentido de “eu”.

Entretanto, na nossa cultura, tal movimento de fricção constante com o outro, dentro e fora de nós, inerente à convivência social em qualquer cenário, costuma se organizar em termos de criação de estereótipos sociais e culturais, discriminação, estigmatização, depreciação e, não raro, aniquilação do “outro” diferente. É meu juízo que a escola, e as formas de experiência de si que propicia, participam ativamente dessa má organização para a diferença de variadas formas. As crenças e valores monoculturais que por ela circulam são as mais óbvias. No entanto, a observação mais acurada das microações diárias em sala de aula pode auxiliar na compreensão da relação de retroalimentação entre (inter)ações locais e globais.

É neste momento que proponho a articulação entre a noção de estrutura de participação e a de micropoderes, a fim de enfatizar o caráter produtivo e constitutivo de modos habitualizados de ser na sala de aula, impedidores

de contato qualitativamente diferenciado com o outro. Tal construto permite a observação do exercício microfísico de ações sobre ações⁸, bem como dos efeitos de sentido que essas práticas produzem. Utilizo parte da conversa registrada no Exemplo 1, citado anteriormente, como auxílio à construção dessa possível associação.

Regras convencionais de participação na sala de aula

Em seu trabalho, Schultz *et al.* (1982, p. 13), ao observarem e discutirem as formas de participação vigentes na escola, utilizam o conceito de “ piso conversacional” (*floor*) ou “palavra” para aludir ao “direito, exercido por um participante, de acesso a um turno em um evento de fala” – direito que é negociado na interação. Os autores argumentam, entretanto, que os direitos e deveres de participação na escola são controlados, na maioria das vezes, pelo professor, interlocutor investido de maior poder institucional. Em seu estudo etnográfico, realizado em uma instituição educacional americana, eles discriminam cinco diferentes configurações de estrutura de participação recorrentes no cenário educacional. São elas:

Tipo I – o professor, como falante primário, tem a palavra, e, ao cedê-la a determinado aluno, torna-se ouvinte primário. O mestre seleciona os falantes em potencial (através de nomeação direta, olhar, gesto ou postura corporal), e esse aluno (ouvinte primário), a quem a fala é dirigida especificamente, torna-se falante primário ao receber a palavra e ocupá-la. Os demais estudantes têm uma participação minimizada, atuando como ouvintes secundários. Retomando o Exemplo 1, teríamos este tipo de estrutura de participação nas linhas 16-19 e 34-36:

16	Professor:	(...) So, Gustavo and Eduardo, pay attention to Fernanda and Ivan.
17	Fernanda:	Could you tell me if this is the British Museum? (olhando para o professor)
18	Professor	If this is the British Museum? No, you should go like this “Is this the...?”
19		
34	Carlos:	This train goes to Cambridge? (olhando para o professor)
35	Professor:	Ok, it’s a question, right? Repeat it again.
36	Carlos:	Does this train go to Cambridge? (olhando para o professor)

A expectativa de poucas sobreposições e o desenvolvimento de um piso conversacional por vez fazem desta configuração uma das mais frequentes no contexto institucional, comum nos momentos de revisão de conteúdo e correção de exercícios (caso da seqüência acima).

Tipo II – o professor, atuando como falante primário, dirige-se à turma em conjunto, esperando que esta não o interrompa. Há aqui um único piso conversacional, poucas sobreposições, e o professor tende a evitar interrupções. Esta situação, também muito comum no contexto institucional, costuma ser freqüente nos momentos de explanação de conteúdos e orientação para a realização de tarefas. É o caso, buscando mais uma vez o Exemplo 1, em que o professor se dirige a toda a turma, como nas seqüências abaixo:

01	Professor:	So, there’s always a tourist here and he’s asking for information,
02		OK? So, I’d like you to imagine a
03		small dialogue between the tourist and a passer by. Let’s do it very fast.
04		It’s not necessary to write anything down. Just imagine what he would ask and what the other person would say, OK? A complete question and a complete answer,
05		all right? OK, go ahead.
06		
24	Professor:	I think you haven’t been able to listen to what Eduardo said. Would you please listen to him? Ok, now Eduardo repeat it, please.
25		

Cabe ressaltar que, nas linhas 28-30, a estrutura de participação muda, no mesmo turno, do Tipo II (quando o professor considera a totalidade da turma como sua platéia) para o Tipo I (quando o professor volta sua atenção para Eduardo, seu ouvinte primário nesse momento).

Tipo IIIa – aqui a relação entre os participantes é mais simétrica e flexível e o sistema de troca de turnos não é monitorado rigidamente pelo professor, havendo, assim, maior espaço para negociação. Há um piso conversacional no qual se acham engajados todos os interactantes. Nesta configuração há múltiplos níveis (primário e secundário) de participação, pois o direito de acesso à conversa pode ser negociado por todos; este tipo de configuração mais dinâmica dá, muitas vezes, margem a considerável número de sobreposições, podendo acontecer em qualquer momento da aula. Embora haja uma conversa primária desenvolven-

⁸ Na concepção foucaultiana, as operações de poder são relacionais, consistindo em ações que afetam outras ações. O poder é, assim, ação de um(s) sobre ação de outro(s), processo que ocorre tanto em nível mais perceptível de superfície como nas microrrelações interpessoais.

do-se entre o professor e a turma, vários comentários e apreciações (que não requerem obrigatoriamente respostas) são feitos por alunos e não são encarados como interrupções, pois são lançados a uma audiência não-determinada. É, sem dúvida, uma configuração mais participativa, havendo mudança de postura para manutenção de contato visual entre os interlocutores. Os direitos e deveres de falantes e ouvintes são os mesmos dos do tipo I. Segundo Rech (1982), tal situação é freqüente quando o professor propõe a reorganização do espaço físico na sala de aula para trabalhos em pares ou pequenos grupos. No caso da aula do Exemplo 1, o tipo de estrutura de participação IIIa é negociado pelos próprios alunos, que se tornam falantes primários ao cooperar na busca da resposta correta, em dois momentos da seqüência:

20		(há várias sobreposições; a transcrição pode captar algumas indicadas por [])
	Alunos:	This bus goes to the British Museum? [This is the bus to the British Museum?
29		(falas sobrepostas)
	Gustavo:	“No”
	Elisa	“Yes”

Apesar destes breves movimentos mais dinâmicos, em outros momentos, como o que ocorre na linha 9, a convocação da atenção do professor é tão intensa que os alunos, ao se tornarem incapazes de se ouvir, inviabilizam a construção de uma estrutura de participação mais cooperativa, do Tipo IIIa:

07	Alunos:	(falam todos ao mesmo tempo, olhando para o professor)
----	---------	--

Na tentativa de requisitar a avaliação do professor para a sua contribuição pessoal, os alunos demandam a justaposição de pisos conversacionais concomitantes do Tipo I, no padrão professor-aluno.

Tipo IIIb – há um único piso conversacional, momentaneamente suspenso, pois é intercalado por comentários e perguntas sucessivas. Há muitas sobreposições, por causa de conversas paralelas rápidas, mas todas se acham relacionadas ao tópico em construção. É o caso, por exemplo, de momentos em que todos os participantes comentam / discutem simultaneamente uma informação recebida; só há, portanto, dois papéis discursivos desempenhados: falantes (que lançam suas considerações ao mesmo tempo para dentro de um único espaço conversacional) e ouvintes

(que têm o direito de fazer observações). Este tipo de estrutura de participação é freqüente (Rech, 1982), ocorrendo quando o professor introduz assuntos fora do conteúdo programático de uma disciplina específica (geralmente ao início ou ao final da aula) e todos partilham interesses. Esta prática, comum em momentos de conversa informal em contextos não-institucionais, costuma ter vida curta durante as aulas, pois, ao pulverizar o foco de atenção, é comumente interpretada como indisciplina. Este tipo de estrutura de participação não é verificado no Exemplo 1, talvez devido ao alto grau de controle e ao baixo nível de envolvimento entre os participantes.

Tipo IV – nesta estrutura há vários pisos conversacionais em andamento simultâneo, e várias sobreposições de turno. A compreensão das falas é praticamente impossível, pois vários subgrupos conversam sobre tópicos diferentes, o que gera uma impressão de grande confusão. Tal configuração é muito comum antes do início da aula ou do início de uma atividade. Na interação focalizada no Exemplo 1, ela ocorre durante a atividade que supostamente deveria engajar toda a turma, o que aponta para o não-envolvimento desses aprendizes com as atividades propostas. Essa situação pode ser verificada nas linhas 9 e 14.

08	Professor:	One at a time! Ok, Gustavo and Eduardo.
09	Alunos:	(Gustavo e Eduardo falam muito baixo e não conseguem manter a atenção dos outros colegas, que conversam enquanto os dois falam; o diálogo produzido é inaudível.)
10	Professor:	First of all, I didn't understand what you said and I imagine that the other people didn't either, because they couldn't hear what you said and because they weren't listening, they were talking. Let's try again.
11		
12		
13		
14	Alunos:	(A mesma rotina se repete. Os alunos falam muito baixo, não conseguindo engajar os colegas, que conversam entre si.)

Desses cinco tipos, os mais favoráveis ao exercício do controle interacional são os Tipos I e II, já que neles um participante, o mestre, atua, na maior parte do tempo, como falante / ouvinte primário, enquanto os alunos atuam minimamente de forma secundária. Estas duas configurações propiciariam menos sobreposições de fala e menor chance de negociação de sentidos, podendo ser entendidas como recursos disciplinares responsáveis, em parte, pela manutenção da ordem e do foco de atenção. Mesmo quando não estão atuando

(casos em que os Tipos IIIa, IIIb ou IV são co-construídos), o professor tende a elas recorrer como possibilidade ideal de comunicação na sala de aula. Pedidos de silêncio e atenção (verbais e não-verbais), elevação do tom de voz, propostas de falar um por vez, sugestão de sinalização do desejo de falar (levantando o braço, por exemplo), ou até mesmo reprovações ao tipo de participação em jogo, compõem um repertório limitado de recursos que, ao agirem no nível capilar das relações, vêm construindo e chancelando formas consideradas ideais de dizer, agir e controlar a comunicação e a interação na sala de aula.

Espera-se que os aprendizes atuem, a maior parte do tempo, como ouvintes (primários e secundários) ou como falantes secundários, de acordo com a alocação dos turnos por parte do professor. Tal estrutura de participação cria, em relação à participação na sala de aula, um conjunto de expectativas que se faz sentir, por exemplo, na valorização do professor que tem, por assim dizer, bom “controle de turma” – discurso presente tanto na voz institucional quanto na docente e na discente.

É meu juízo que as regras rígidas que coordenam a interação em sala de aula produzem um paradoxo comunicacional do qual é difícil desvencilhar-se. Ao mesmo tempo em que o professor cobra dos aprendizes participação, criação e engajamento, nega-lhes a possibilidade de exercer livremente essas ações que os fariam caminhar na direção de uma dimensão democrática: desenvolvimento do olhar para a pluralidade de vozes e perspectivas em jogo, responsabilidade por suas ações discursivas, envolvimento no debate permanente de idéias, construção de diálogo com a diferença e prática da troca intercultural. Atualizam, assim, o isolamento, o descompromisso e o uso irrefletido da linguagem como formas de vida, em sintonia com o individualismo contemporâneo, embora em descompasso com a necessidade atual de conexão discutida anteriormente.

Tal *modus operandi* nos afasta da idéia de democracia como forma de vida. Para dela se aproximar, torna-se necessário que professores e alunos repensem não só suas expectativas em relação à sala de aula como as ações intersubjetivas que nela desempenham. Proponho, assim, um Tipo V de estrutura de participação, que denomino *co-participação tático-reflexiva*. Suas características envolvem a co-construção de novas regras e táticas para o espaço interacional da sala de aula que incluem, entre outros aspectos: a prática da tomada de turno, o desenvolvimento de conhecimento sobre a comunicação humana, mudança no arranjo es-

pacial da sala de aula, tarefas de observação e avaliação, criação de envolvimento entre os alunos e formação de espírito colaborativo⁹.

Co-participação tático-reflexiva: orquestração democrática da sala de aula

A proposta pedagógica aludida logo acima foi implementada, ao longo de dois anos, junto a jovens alunos (15–16 anos) de inglês como LE de nível intermediário, visando interferir na paisagem descrita no Exemplo 1. Esse trabalho, encaminhado na mesma instituição (curso livre de idiomas) deu origem a uma pesquisa etnográfica avaliativa (Fabrício, 1996) cujos dados (gerados a partir de gravações das aulas em áudio e vídeo, transcrições, observação participante, notas de campo e entrevistas com os alunos) são aqui parcialmente apresentados a fim de ilustrar a possibilidade de rearticulação da ordem disciplinar acima problematizada.

No recorte a seguir, os alunos, orientados por outro regime, colaboram no desenvolvimento de uma forma de participação no contexto educacional, responsável e engajada, que o medeia e o (re)constrói. A prática conversacional desenvolvida pelos alunos diz respeito a um debate cuja temática derivou de um tópico para discussão presente no material didático adotado (*Bedtime Stories*). Sua realização se dá em duas etapas: um momento de discussão em grupo, envolvendo parte dos estudantes, seguido de um momento de avaliação, liderado pelos colegas que, não participando do debate, atuam como observadores, responsáveis por focalizar o processo interacional do grupo, analisando as ações discursivas co-construídas e suas conseqüências. Os alunos debatedores têm em mãos uma lista, que podem consultar, contendo expressões para o gerenciamento da conversa.

Momento de discussão e observação

A interação retratada na seqüência abaixo reproduzida (que tem a duração de aproximadamente 12 minutos) inicia-se logo depois de a professora explicitar as instruções para a atividade conversacional. O grupo de debatedores (Duda, Fred, Pedro, Paula, Tina e Maria) forma no centro da sala um círculo fechado ao redor do qual se posicionam os observadores (Ana, Breno, Célia, Luca, Marta e uma observadora externa – professora da instituição interessada em conhecer o trabalho realizado com essa turma)¹⁰. A professora, posicionando-se em um canto da sala com uma filmadora, deixa o controle da

⁹ Essas regras estão vinculadas a uma epistemologia multicultural cujo aspecto central é a noção de linguagem como ação. Para a totalidade dessas regras / procedimentos, do processo de co-construção que envolvem, e da epistemologia que as orienta, conferir Fabrício (1996; 1999; 2003) e Santos e Fabrício (2006).

¹⁰ Os nomes dos observadores e dos debatedores são fictícios.

interação nas mãos dos alunos. A tabela e o desenho abaixo sugerem o arranjo espacial dos participantes nesse momento:

Tabela 1. Observadores e debatedores.

OBSERVADORES	DEBATEDORES
Ana	Pedro
Breno	Duda
Célia	Fred
Luca	Paula
Marta	Maria

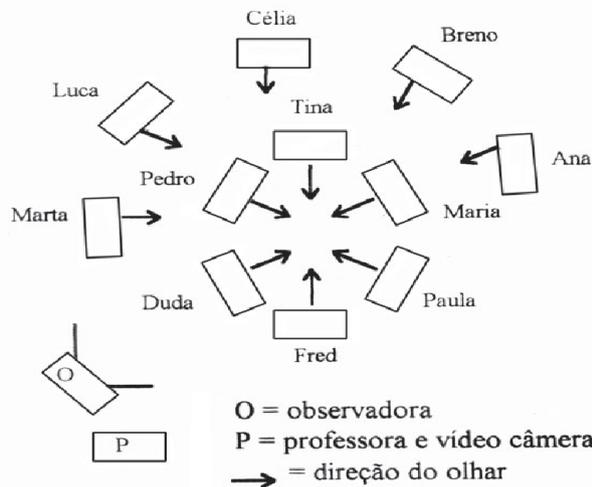


Figura 1. Configuração espacial de debatedores e observadores.

Para fins do presente trabalho, a análise concentra-se em três aspectos. O primeiro deles é o movimento de controle tático do grupo a fim de criar envolvimento entre os participantes – sobretudo Duda, que se define como tímido, tendendo a participar de forma secundária. O segundo aspecto é a responsabilidade do grupo por garantir a manutenção de um único piso conversacional ao qual todos tenham acesso, tentando evitar que um só interlocutor tente controlar a interação, cassando a palavra dos colegas, alocando turnos ou impondo uma agenda tópica. O último refere-se ao trabalho cooperativo, reflexivo e crítico do grupo na negociação de relações menos assimétricas e mais democráticas. É a totalidade dessas (inter)ações que caracteriza a possibilidade de um Tipo V de estrutura de participação. Observemos¹¹:

Exemplo 2.

- [acc]
 (05) Duda : My mother uh... [1] I – I just remember one story [2] to-to tell you=
 [acc]
 (06) Fred: =Could you talk a little bit=
 [acc, olha para o grupo]
 (07) Duda: =because... uh... How do you say “barata”?
 (08) Pedro: La cucaracha
 [
 (09) Paula: cockroach
 [
 Tina: cockroach
 [
 Fred: cockroach=
 (10) Tina: = cockroach
 [1]
 (11) Duda: Uh... It was, uh... a... female... cockroach... that she wanna... get married=
 (12) Fred: =Oh, I – I think that my mother...
 (13) Tina: No, I have never listened to...
 [
 (14) Pedro: I have another=
 [acc]
 (15) Fred: =My mother told me this story... Uh...

Duda, o aluno que se descreve como tímido, toma o turno (linha 5), um tipo de participação primária inédita ao longo da pesquisa. Em conversa informal, ele relatou que estava tentando ser menos passivo e mais responsável nos momentos de discussão em grupo. Tal aspecto ganha relevância, sobretudo quando há no grupo um participante, Fred, que, ratificado pelo grupo, chama para si a tarefa de controle da interação. Na linha 6, por exemplo, o aluno dirige a Eduardo uma pergunta, cujo valor parece ser “Continue a falar”, postura que sinaliza seu intuito de conduzir a interação. Porém, a estrutura de participação logo se redefine quando Duda (linha 7) faz um pedido de ajuda a todo grupo, que, em conjunto, colabora na resolução da dificuldade do colega perante um problema linguístico (linhas 8-10), caracterizando um tipo III de estrutura de participação. Assim, Duda é incentivado a prosseguir (linha 11), sendo, entretanto, logo interrompido por Fred, que engata a sua fala na do colega (linha 12). O que poderia a princípio parecer um comentário de retroalimentação, que é o caso de Tina (linha 13), é, na verdade, uma tentativa de redirecionar o tópico, o que só se concretiza mais tarde. Pedro também compete pelo turno (linha 15), mas Fred, utilizando a mesma estratégia da linha 12, enga-

¹¹ Os dados seguem as seguintes convenções de transcrição: um colchete (|) marca a sobreposição de falas e reticências (...), pausa; o sinal (=) indica falas engatadas e (-), pausa abrupta; [acc] indica aceleração da fala; letras maiúsculas indicam ênfase; colchetes (|) delimitam comentários explicativos da pesquisadora.

ta a sua fala na de Pedro e toma, novamente, a vez de falar. Entretanto, daqui para frente, Fred encontrará cada vez mais dificuldade no exercício do controle sobre a interação do grupo, pois este não o ratificará.

Da seqüência presente no Exemplo 3 em diante, o grupo co-construirá modos mais dinâmicos e democráticos de ação conjunta, no sentido de que o acesso à palavra está potencialmente aberto a todos. Como os alunos dão prosseguimento à atividade conversacional de forma menos controlada, a estrutura de participação torna-se instável, mudando o tempo todo à medida que os participantes negociam o sistema de tomada de turno cooperativamente. O turno será conquistado por meio de negociação pelos comunicadores mais competentes. Observemos a seqüência a seguir:

Exemplo 3.

- (32) Tina: My favorite story was... Snow White... because of...uh... Snow White, I-I= [acc]
[
- (33) grupo: Oh:!
(32) Tina: =think that she was very beautiful and.. and a good girl.. and-and the seven=
[gesto com a mão, fazendo alusão a uma pessoa baixinha]
=dwarfs... It's that?
- (34) Pedro: Yeah, dwarfs.
[
- (35) Paula: dwarfs
[sorrindo]
- (36) Tina: And then, I liked them so much!
Because of that... I...
[acc]
- (37) Paula: I-I don't know, I'm not so sure I remember really well what was.. what=
=which story was the one I most liked but.. my mother used to-to tell me=
[acc]
= a story... every night and sometimes my father did it too. And I can =
remember... really well.. uh.. I loved Cinderella.. and.. I.. thought it was=
[
- (38) Tina: Yes.
- (37) Paula: =really short and.. so, on his version there were three-three balls. On-and=
=then the first one, she met the <prince>-the prince and then there=
[acc]
=there was the second one... and only on the third one she lost, she=
=she lost... her glass slipper.. and I liked it.. very much because it was =
=much longer and.. I-I slept in the

middle, but...

[olha para o grupo e usa tom de incentivo]

- (39) Tina: Yes, it was very exciting... isn't it?
(40) grupo: Yes!
[dirige o olhar para Pedro]

Tina toma o turno na linha 32 como falante primária, sendo ratificada pelo grupo, que colabora com ela fazendo comentários (linha 33) e respondendo (linhas 34 e 35) ao seu pedido de ajuda (linha 32), que é acompanhado por um gesto descritivo. Ao hesitar (linha 36), perde o turno para Paula (linha 37), que acelera a fala para mantê-lo, assumindo o papel de falante primária. Tina, como ouvinte primária, sinaliza que continua envolvida na interação por meio de mecanismos de retroalimentação (linhas 38 e 39) e parece sugerir que a turma se comporte da mesma forma com o pedido de confirmação, acompanhado de gesto interacional, lançado para todo o grupo (linha 39). Este parece ter a força de um lembrete em relação ao “compromisso” desses interactantes de colaboração e criação de envolvimento. Esta sinalização parece ser prontamente identificada pelo grupo (linha 40).

Embora Duda não se pronuncie no exemplo acima, tentativas de engajá-lo na discussão estão presentes. Em outro momento da conversa, Pedro, mencionando um vídeo assistido pela turma, procura envolver o colega na interação, que prossegue num ritmo animado. Observemos:

Exemplo 4.

- (73) Pedro: Duda, do you think that fairy tales are good... to children?
[1]
- (74) Duda: Yes, I think... they... they give the child... more... imagination... and... creativity...
- (75) Pedro: Do you remember that-that vídeo that the teacher.. uh.. passed to us about..
=fairy tales... that woman that... uh... {childrens} that learn-that listen to =
=fairy tales... would be a good... good reader (later)...
- (76) Duda: No, I don't remember.
(a turma ri)
[coça o queixo como se estivesse pensando]
- (77) Pedro: Cau:::se...
[
- (78) Fred: Uh... by the way=
[sinaliza com a mão para Fred esperar]
- (79) Pedro: =NO,no, I-I'd like to ask you, if you..if you..if you agree that children that =
=used to-to listen..fairy tales..When I..When..When you're a child-short,=
=will you..will be.. a:: person that would like to read and will...increase=

=their... creativity?=
[olha para o chão]
(80) Duda: =Yes, I agree completely... with you.

Ao tomar a vez de falar com uma pergunta (linha 73), Pedro seleciona Duda como próximo falante. Como o colega faz muitas pausas (linha 74) e não parece muito confortável para desenvolver seu turno, Pedro relaciona à sua pergunta inicial um dado novo (linha 75), para estimular o interlocutor a prosseguir. Este não parece disposto a desenvolver o novo tópico introduzido, o que é sinalizado por sua afirmação (linha 76). Tal situação provoca o riso da turma. Entretanto, embora o colega não colabore, Pedro insiste no convite ao envolvimento, complementando, mais uma vez, sua pergunta (linha 77). Ao fazer uma pausa, ele é interrompido por Fred, que, utilizando uma expressão retirada da apostila, tenta tomar o turno para redirecionar o tópico (linha 78), mas sem sucesso, pois Pedro sinaliza verbal e não-verbalmente que não vai abrir mão da vez de falar, dando prosseguimento à tarefa de trazer Duda para a discussão (início da linha 79). Infelizmente, o tópico introduzido por ele tem vida breve, pois Duda o leva a um fechamento precoce (linha 80).

A forma de participação responsável do grupo e o espírito colaborativo por ele desenvolvido dão margem a múltiplos níveis de participação (alternância de falantes / ouvintes primários / secundários), fazendo espaço para os tipos de participação IIIa e IIIb como parte integrante da dinâmica da aula. Tal aspecto, que não dá espaço para um Tipo IV de participação, ganha maior visibilidade no prosseguimento da conversa.

Exemplo 5.

(99) Tina: It's a kind of what?=
(100) Paula: = a CD.
(101) Tina: Oh!=
(102) Fred: =A CD?
(103) Paula: Yeah, but it's bigger.
(grupo ri)
(104) Pedro: Oh!, a long play, a long play
[
(105) Paula: Oh (...), so I=
(106) Pedro: =that black one?
(107) Paula: =Yeah!
(grupo ri)
(108) Pedro: =Uh...with some uh...
[inclinando-se na direção de Pedro]
(109) Paula: I don't know how to explain it. And...=
Célia: long play?=
=and there-with-with-some fairy tales=
[olha para Célia]
=that I really liked, because there were=
Pedro: =long play.
=some songs... and I... I danced with my...

[
some toys
(110) Tina: [cantarolando]
la-la-la, that one used to be...
colored=
(111) Pedro: =colorful.
[1]
(112) Tina: =colorful=
(113) Pedro: =some of them=
(114) Tina: [acc]
(115) Pedro: =some of them were yellow, blue... red=
[
red
(116) Tina: =but I can remember really well that I hated
it, because my bro-my...=
= my brother, he used to.. he was- he is
little..he's younger than I and=
[
(117) Paula: younger than you
[acc]
(118) Pedro: = and he took those... What you may call
it? I forgot=
(119) Paula: =long play=
(120) Pedro: =long play=
(121) Célia: What?=
(122) Maria: LONGPLAY!=
[mímica do irmão esfregando
o disco no chão]
(123) Pedro: =long play, yes, it is, he did it like this on
the floor and...when I was=
=listening there were some parts that
uh..that weren't really clear=
=and I couldn't understand, so, sometimes
I-I..I fought with him=
=because I was //mad//.
[tom artificial]
(124) Fred: No kidding!
(grupo ri)

Tina inicia essa seqüência (linha 99) com um pedido de esclarecimento a Paula, que havia introduzido a palavra “CD” (linha 94 da seqüência 11). Essa pergunta propicia um longo processo de negociação de significados com relação às expressões *CD* e *long play*, que percorre toda esta parte do texto. Esse processo de alcance de entendimento mútuo gera alto grau de envolvimento entre os participantes, marcado por falas engatadas, colaboração, complementação, retroalimentação, modulação de ritmo da fala e entonação, pedidos de esclarecimento, pedidos de ajuda, repetição, retomada do tópico em andamento e reparação de um momento de silêncio (linhas 112-113). O emprego de todos esses mecanismos promove uma dinâmica interacional que parece atrair um dos observadores, fazendo com que ele se sinta à vontade para

participar da interação. Célia (linha 109) viola o que Kendon (1990) chama de “zona de abafamento” (*buffer zone*), termo que diz respeito ao limite fornecido pela disposição espacial dos participantes. A rigor, tanto o arranjo da mobília (as carteiras dispostas em círculo fechado no meio da sala) quanto a orientação organizacional e postural dos interagentes dificultam o acesso daqueles que estão fora do enquadre espacial, ou seja, dos observadores e da professora, no caso do evento comunicativo em questão. Entretanto, Célia, inclinando o tronco para frente, aproxima-se de Pedro e encaminha com ele uma seqüência paralela. Esta se encontra transcrita do lado direito da página, destacada do corpo do texto, com o intuito de tentar capturar esse momento de sobreposição (Paula, Célia e Pedro na linha 109), que configura o tipo IIIb de estrutura de participação. A aluna abandona, assim, a função de observadora que vinha orientando sua participação até então. Momentaneamente, ela participa como falante e ouvinte primária, e atua como interlocutora e negociadora, sendo ratificada por Pedro. A aluna-observadora ainda se sentirá motivada a participar como ouvinte primária mais uma vez, fornecendo ajuda a Paula (linha 121), num gesto de cooperação.

Momento de avaliação

O próximo exemplo retrata o momento em que os observadores avaliam o trabalho interacional realizado por Duda, Fred, Pedro, Maria, Paula e Tina. Esta etapa foi encaminhada oralmente e teve a duração de aproximadamente 16 minutos. A gravação em vídeo mostra que, enquanto a interação ilustrada nos exemplos 2-5 era desenvolvida, todos os observadores cumpriam, de forma atenta e penetrada, a tarefa de que foram incumbidos. Nesse momento, em que o controle interacional também cabe aos alunos, podemos vislumbrar ações conjuntas que, afastadas do regime disciplinar, ressignificam o ritual de “avaliação”, cujo domínio tradicionalmente é do professor.

É importante ressaltar que, no momento da avaliação, o arranjo espacial se reorganizou da seguinte forma: os debatedores, ainda sentados no círculo no centro da sala, iam girando seus troncos e buscando o ângulo de orientação postural e a direção do olhar de acordo com o aluno que estivesse atuando como falante primário (observador ou debatedor). Os observadores, por sua vez, também apresentavam postura oscilatória, desenvolvendo um ritual de movimentos complementares. Como se ensaiassem passos de dança, giravam em suas carteiras até encontrar uma posição estável em relação ao seu interlocutor. Comum nos encontros sociais, essas mudanças espaciais co-ocorrem, segundo Kendon (1990), com mudanças em outros sistemas interacionais, tais como mudança de tópico, mudança de alinhamento e mudança da estrutura de participação. Por isso, julgo estar a multiplicidade de níveis de participação que verificamos nesse

momento de avaliação diretamente ligada a essa possibilidade de “orquestração” da organização espacial e orientacional dos interagentes na sala de aula.

A fim de ressaltar os pontos mais relevantes desse momento, concentrar-me-ei apenas na avaliação de Ana, Breno e Luca sobre o trabalho interacional realizado pelos colegas Pedro, Duda e Paula. As seqüências selecionadas acrescentam ao desenho que venho traçando uma característica distintiva do Tipo V de estrutura de participação: a capacidade de percepção arguta destes alunos das ações discursivas nas quais se envolvem e de seus efeitos sobre o outro. Ao lado dos aspectos acima discutidos, ela integra uma série de ações intersubjetivas com potencial democrático que apontam para a reconfiguração das relações de poder na sala de aula.

Ana => Pedro

Ana: I think Pedro did a great job-a great work, and I think that he tried a lot to involve Duda, and I think that it's uh...very..very.. very good uh...that he did that and...It was only little mistakes but.. I think..uh...it didn't-it didn't matter so much (...) He had a... great ability to-to create involvement with Duda and with the.. others.

Breno => Duda

Breno: I think Duda is much better now. He started-he started the group discussion without anyone asking him a question. He always said something when anyone asked him a question and now he...he did a good job. Then...and..he kept eye contact just when...the other people are...saying something he...looks to the person, but when he is saying something he...put the head down and don't look to anyone (...)

Luca => Paula

Luca: //Paula was very good (...) She was very natural and used a lot of phrases. She didn't fight for the turn many times, so she was always waiting... She always-she all the time she spoke tried to create involvement with everybody//==

Paula: Could you speak louder, please?

Luca: Louder?

Paula: Yeah, louder.

Luca: Ok. She could sustain the floor when she was talking uh... cooperative mood... she corrected mistakes...

Os observadores se mostram capazes de avaliar pertinentemente o trabalho interacional de Pedro, Duda, e Paula refletindo criticamente sobre a contribuição tática de seus movimentos para uma parceira conversacional. Este tipo de ação reflexiva é derivado de um trabalho recorrente envolvendo encadeamento de prática oral, observação e

avaliação. É ela que favorece o processo de criação de perspectivas mútuas de responsabilidade, compromisso e interesse em relação às atividades discursivas do grupo.

Considerações finais

O caminho traçado procurou mostrar que a possibilidade de operacionalização de uma perspectiva democrática na sala de aula – presente em propostas pedagógicas contemporâneas – passa pela revisão dos padrões interacionais e das microrrelações de poder produzidas e sustentadas cooperativamente pelos sujeitos da educação.

Acompanhou, a partir do trabalho desenvolvido por um grupo de estudantes, a criação colaborativa de um tipo de participação na sala de aula denominada *co-participação tático-reflexiva*. Relacionado a um conjunto de ações intersubjetivas plurais, ele reconstrói localmente as experiências de atenção, de visualidade, de animação corporal, de controle e de produção discursiva no contexto educacional. Este modo de orquestração cooperativa redesenha aspectos da ordem disciplinar, com ganhos para as sociabilidades ali produzidas, colocadas em movimento por um sentido de observação e escuta atentas, partilhado pelos interlocutores envolvidos em um momento comunicacional.

Ilustrou, ainda, como a redistribuição de poderes e seu exercício por todo o grupo propiciam uma multiplicidade de vozes em contato que tornam visíveis o hibridismo, a polifonia e a interculturalidade de que somos formados. O que presenciamos são ações intersubjetivas de indivíduos sobre indivíduos que, ao inaugurarem um cenário no qual pluralidades e diferenças estabelecem intercâmbios culturais diferenciados, enriquecem-se mutuamente e desenvolvem um sentido de comunidade.

Vimos sujeitos da educação que, em estado de fricção com os outros, trocam, dialogam e desempenham ações complementares, redescubrendo a indiferença e a paisagem educacional monocromática discutida no Exemplo 1 no que diz respeito ao controle reflexivo do dizer, do fazer, do olhar, do dominar e do julgar. O potencial democrático dessas práticas locais jaz justamente no cuidado desses alunos com suas performances públicas e no zelo crítico por suas ações coletivas.

Estou ciente, no entanto, de que o conhecimento construído com base no percurso desses aprendizes não pode garantir qualquer efeito de reorganização mais global. Mas o caminho é criativo e promissor, e pode figurar como incentivo ou força motora para o planejamento de outras jornadas educacionais interculturais.

Referências

APEL, K. 1998. A ética do discurso como ética da responsabilidade. *Cadernos de Tradução*, 3: 8-37.
BAUMAN, Z. 2000 *Liquid modernity*. Cambridge, Polity Press, 228 p.

BUCCI, E. e KEHL, M.R. 2004. *Videologias: ensaios sobre televisão*. São Paulo, Boitempo, 252 p.
CANDAU, V.M. 2005. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: V.M. CANDAU (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro, DP&A, p.12-37.
CANDAU, V.M. 2002. *Sociedade, Educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, Vozes, 284 p.
CHOULIARAKI, L. e FAIRCLOUGH, N. 1999. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 224 p.
FABRÍCIO, B.F. [s/d]. *Recriando a sala de aula de LE: a ordem disciplinar revisitada*, no prelo.
FABRÍCIO, B.F. 2003. Contemplando a mudança no contexto educacional. *Pesquisas em Discurso Pedagógico: Vivenciando a Escola*, 2(1):25-46.
FABRÍCIO, B.F. 1999. Interação e construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. *Intercâmbio*, 8: 217-234.
FABRÍCIO, B.F. 1996. *Interação em contexto educacional: um novo referencial para a sala de aula de língua estrangeira*. Rio de Janeiro, RJ, Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 222 p.
FERRAZ, M.C.F. 2002. Guerra, televisão e superexcitação dos corpos: ensaio de reflexão acerca dos atentados de 11 de setembro de 2001. In: S.D. PORTO (org.). *11 de setembro, a incompreensão das diferenças*. Brasília, Ed. IESB, p.177-189.
FOUCAULT, M. 1979. *Microfísica do poder*. 10ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 295 p.
FOUCAULT, M. [1975] 1996. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 13ª ed., Petrópolis, Vozes, 277 p.
FOUCAULT, M. 1988. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Graal, 152 p.
GEE, J.P. 2000. New people in new worlds. In: B. COPE e M. KALANTZIS (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London, Routledge, p. 43-68.
KENDON, A. 1990. Spatial organization in social encounters: the F-formation system. In: A. KENDON, *Conducting interaction*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 204-237.
LARROSA, J. 2002. Tecnologias do eu e educação. In: T. da SILVA (Org.), *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, p.35-86.
LÉVY, P. 1999. *Cibercultura*. São Paulo, Editora 34, 260 p.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1998. *Língua estrangeira – Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, Secretaria de Educação Fundamental do MEC, 120 p.
MOITA LOPES, L.P. 2005. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: T. GIMENEZ; C.M. JORDÃO e V. ANDREOTTI (orgs.), *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas, Ed. Universidade Católica de Pelotas, p. 49-67.
MOITA LOPES, L.P. [s/d]. *Sexualidades na sala de aula: discurso, desejo e Teoria Queer*, no prelo.
PENNYCOOK, A. 2001. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 206 p.
PÉREZ GÓMEZ, A. I. 2001. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, Artmed, 320p.
RECH, M. 1992. *O conflito de expectativas na interação em sala de aula*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 149 p.
SANTOS, D. e FABRÍCIO, B.F. 2006. The English lesson as a site for the development of critical thinking. *TESL-EJ – Teaching English as a Second or Foreign Language*, 10(2):1-23. Disponível em: <http://tesl-ej.org/ej38/a1.html>. Acesso em: 13/07/2007.
SCHULTZ, J.; FLORIO, S. e ERICKSON, F. 1982. Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: P. GILMORE e A. GLATTHORN (eds.), *Children in and out of school. Ethnography and education*. Washington, CAL, p. 88-123.

- SEMPRINI, A. 1999. *Multiculturalismo*. Bauru, EDUSC, 178 p.
- SILVA, T.T. 2002. O adeus às metanarrativas educacionais. In: T.T. SILVA (org.), *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, p. 247-258.
- VEIGA-NETO, A. 2002. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, **79**: 163-186.
- YOUNG, R. 1996. *Intercultural communication: pragmatics, genealogy, deconstruction*. Clevedon, Multilingual Matters, 214 p.

Submetido em: 17/07/2007

Aceito em: 02/08/2007

Branca Falabella Fabrício
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil