

POLIFONIA	CUIABÁ	EdUFMT	V. 13	p. 1-21	2007	ISSN 0104-687X
-----------	--------	--------	-------	---------	------	----------------

**CONSTRUINDO O MELHOR MOMENTO PARA TOMAR O
TURNO NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA NA
ESCOLA PÚBLICA CIDADÃ DE PORTO ALEGRE¹**

Pedro M. Garcez*
Paloma Silva de Melo**

RESUMO: O objetivo deste trabalho de natureza microetnográfica é examinar a auto-seleção para a tomada de turnos por parte dos alunos no início da vida escolar, quando deles é exigido o aprendizado de novas práticas interacionais, como tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula no momento oportuno. Para isso, o trabalho analisa a fala-em-interação de sala de aula em uma turma de primeiro ano do primeiro ciclo em uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Porto Alegre. Focaliza a auto-seleção para a tomada de turnos de fala na “hora da rodinha” e no “conselho de classe participativo”, um evento singular e autoral da escola. Examina as ações de gerenciamento e alocação de turnos, ou outras ações de controle social empreendidas pelas professoras diante dessas auto-seleções na escola. Inicialmente foram observadas 32 horas de aulas e outras atividades escolares de uma turma de primeiro ano do primeiro ciclo, durante todo o primeiro semestre de 2006, nessa escola cujo projeto político-pedagógico se propõe a formar cidadãos participativos e tem como eixo central a noção de que o trabalho em grupo qualifica a aprendizagem, e disciplina não é um fim em

¹ Este trabalho recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, pelo que agradecemos.

* Professor do Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária do Instituto de Letras da UFRGS e pesquisador do CNPq.

** Professora do Ensino Básico, licenciada em Letras pela UFRGS, bolsista de Iniciação Científica CNPq-Propesq/UFRGS à época da realização do trabalho de campo e análise inicial que resultaram neste artigo.

si mesmo. Foram redigidas notas detalhadas com base no trabalho de campo e a seguir procedeu-se ao registro audiovisual do primeiro conselho de classe participativo da turma, cuja fala-em-interação foi segmentada e parcialmente transcrita para análise seqüencial. Destaca-se um segmento no qual os participantes administram a tensão entre os limites da tomada de turnos em interação organizada com múltiplos participantes e o desejo pela tomada de turnos nessa configuração, apoiada pelo compromisso institucional do projeto político-pedagógico. Observou-se e aqui se demonstra a co-construção justificada do controle social corretivo por parte da professora e a tomada de turnos devidamente ordenados, por mais de um aluno que antes disputavam, para participar do conselho participativo em momento adequado. Conclui-se que a resolução bem-sucedida dessa tensão corrobora a realização prática e situada do projeto político-pedagógico da escola, conforme já indicado em trabalhos anteriores.

PALAVRAS-CHAVE: tomada de turnos, fala-em-interação, sala de aula, participação

**TEACHING AND LEARNING THE RIGHT MOMENT TO TAKE A
TURN AT TALK IN THE PORTO ALEGRE
PARTICIPATORY CLASSROOM**

ABSTRACT: The objective of this microethnographic work is to examine student self-selection for turn-taking at the start of school life, when children are expected to learn new interactional practices such as taking a turn at talk at the right time. We analyze classroom talk-in-interaction in a kindergarten/first-grade group at an elementary school in the public school system of Porto Alegre, a large city in southern Brazil, during sharing time and during the student-teacher participatory assessment council, a unique event at this school. Student self-selection is focused as well as turn-taking management, turn allocation and other actions of social control undertaken by teachers when such self-

selections occur. First, 32 hours of activities in and out of the classroom were observed during the first semester of 2006 at this school aiming at educating children to be fully participant citizens of their polity and whose key tenets include the notion that group work enhances the quality of the learning that takes place. Participant observation enabled the production of detailed fieldnotes, and audiovisual records were made of naturally occurring interaction in the classroom during the group's first student-teacher participatory assessment council, whose talk-in-interaction was segmented, transcribed and submitted to sequential analysis. A segment was excerpted in which participants demonstrably manage the tension between the constraints on turn-taking in an interactional encounter with multiple participants and the incentive and wish for turn-taking in this institutionally-supported interactional configuration. We show the co-construction of accountable corrective social control by the teacher over the conduct of students in moments of self-selection, and the subsequent orderly turn-taking by students during the participatory student-teacher assessment council. We conclude that the successful and accountable resolution of this tension stands as evidence of the practical and situated accomplishment of the school charter as described in more general terms by previous works looking at this school.

KEYWORDS: turn-taking, talk-in-interaction, classroom, participation

1. Adentrando a escola pública cidadã

O trabalho de pesquisa que aqui relatamos parcialmente resulta de nossa presença, desde 2001, como pesquisadores, em uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Porto Alegre que desenvolve projeto político-pedagógico de formação cidadã no atendimento de alunos de comunidades da periferia econômica e geográfica da capital gaúcha. Com o objetivo maior de desenvolver conhecimento acerca das ações que se realizam na fala-em-interação nessa escola, considerada por

muitos como um campo interessante de ação educativa inclusiva inovadora, temos estado particularmente atentos para a compreensão de como se realiza, na prática social situada, o projeto político-pedagógico da escola.

Porto Alegre ficou mundialmente conhecida como capital da participação. No período em que foi governada pela chamada Administração Popular (1989-2004), foram implementados vários projetos que consolidaram a capital gaúcha como símbolo de participação, como o Orçamento Participativo. No campo da Educação, vivemos a polêmica do ensino por ciclos, cuja preocupação fundamental foi a inclusão social, e o movimento da Escola Cidadã.

A escola municipal de ensino fundamental em que fizemos nossas observações e registros audiovisuais, situada no alto de um morro na zona sul de Porto Alegre, é um exemplo disso. Tendo uma relação de “autoria e autonomia” em relação à Secretaria Municipal de Educação (SCHLATTER e GARCEZ, 2002), a escola tem uma história de engajamento comunitário e é reconhecida por seus projetos de inclusão e participação, conforme já descrito em vários trabalhos na área dos estudos da educação popular (MOOJEN et al, 1997; MOLL, 2000, 2007; PACHECO e MOOJEN, 2007; PERSCH, PACHECO e MONTEIRO, 2006; TITTON, 2003). Em nossos trabalhos anteriores (por exemplo, SCHLATTER e GARCEZ, 2002; CONCEIÇÃO e GARCEZ, 2005; GARCEZ, 2006; MELO, 2006; SCHULZ, 2007), relatamos resultados de nossas observações iniciais sobre a realização efetiva do projeto político-pedagógico inclusivo nas salas de aula dessa escola.

Durante o ano letivo de 2006, atuamos mais intensamente em trabalho de campo etnográfico colaborativo que envolveu os dois autores deste artigo e três outros pesquisadores, cada um com projetos e interesses de pesquisa próprios relacionados. Realizamos observações regulares de aulas e outras atividades, das quais resultaram extensas notas de campo e registros audiovisuais em quatro turmas, cobrindo todos os ciclos e faixas etárias atendidas pela escola.

Para o presente relato, focamos em uma turma de alunos ingressantes no primeiro ano do primeiro ciclo (pré-escola), com

vistas ao exame da preparação inicial para a participação inclusiva. Interessava-nos observar e descrever como esses jovens estudantes se organizavam para fazer o trabalho de aprender a participar em eventos de sala de aula. Para tanto, fizemos observações semanais de março a julho de 2006 nessa turma, compondo um total de 32 horas observadas, das quais selecionamos para este estudo 16 horas com a professora referência. Dessas observações, procedemos a uma varredura analítica com vistas à segmentação e análise de ocorrências de controle social, entendido aqui como ações empreendidas por algum participante para direcionar a conduta de outro participante ou conjunto de participantes. Esse procedimento buscou examinar particularmente como os participantes se organizavam para garantir uma ordenação das contribuições de todos e de cada um, de modo tal que todos pudessem participar não apenas em ações individuais, mas sobretudo conjuntamente, o que envolve falar e ser ouvido, e ouvir com atenção e com respeito a quem está falando.

Entendemos que uma organização que sustente essas garantias pode ter de ser aprendida, em especial em se tratando de participação em encontros com múltiplos participantes, mais ainda quando a grande maioria dos participantes apenas se iniciava na participação em eventos institucionais. Mais que isso, nos parece que um projeto político-pedagógico que pretende formar cidadãos partipativos e críticos deve ser praticado nos próprios eventos escolares, sem adiamento, e, portanto, essa formação deveria iniciar desde cedo, como quando os participantes são avaliados pública e burocraticamente.

O projeto político-pedagógico da escola pode ser apresentado sucintamente na forma em que aparece em cartazes que se encontram em vários pontos do espaço escolar, onde se lê o seguinte:

- Todos os alunos podem aprender.
- Todos os alunos devem permanecer na escola.
- Diferença não é deficiência.
- O trabalho de grupo qualifica a aprendizagem.
- Aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes.

Na presente discussão, queremos destacar o primeiro e os dois últimos pontos, pela descrição de nosso entendimento de como os participantes dos encontros observados se organizaram para realizar suas atividades conjuntas em grande grupo, particularmente em ocasiões nas quais se observou tensão entre o mandato para que todos participem e o imperativo de que isso se dê de modo organizado, o que muitas vezes quer dizer “ordenado”. Em outras palavras, estamos interessados aqui nos momentos em que os participantes, na sua maioria crianças recém-chegadas à escola, se organizam para participar de eventos formais de fala-em-interação de sala de aula em uma escola que pretende formar cidadãos.

2. Tomada de Turnos na Fala-em-interação de Sala de Aula

Segundo McHoul (1978), a fala-em-interação da sala de aula tradicional seria caracterizada pela alocação dos turnos dos falantes pelo professor, que goza de direitos especiais na sistemática para a troca de turnos. Nesse tipo de organização, não haveria auto-seleção por parte dos participantes-alunos sem a permissão do professor. Tampouco haveria seleção pelo outro, isto é, um participante que age como aluno não seleciona um outro aluno como próximo falante e, em consequência, há menos sobreposição de falas do que em conversa cotidiana, por exemplo (cf. SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974/2005).

Embora essa caracterização mantenha-se adequada para certos momentos em certas salas de aula, dificilmente é observada consistentemente na grande maioria dos momentos em muitas salas de aula dos dias de hoje, nas quais há muitos arranjos diversos e muita sobreposição de fala. Por isso mesmo, contemporaneamente, vemos a fala-em-interação de sala de aula como “um nexos de sistemas de fala inter-relacionados” (MARKEE e KASPER, 2004, p. 492, tradução nossa), em que diferentes estruturas de participação e diferentes sistemas de troca de falas (GARCEZ, 2002) podem se alternar no decorrer dos eventos, sendo evidente quando a atividade passa a ser organizada em grupos menores (MARKEE, 2004). Parece-nos que esses sistemas

de troca de fala inter-relacionados se distribuem entre dois pólos de tensão marcados por maior e menor controle que o participante-professor exerce (ou tenta exercer) sobre as ações dos demais participantes (MACBETH, 2004; RAMPTON, 2006).

Podemos ilustrar a relação desses aspectos do gerenciamento da participação na fala-em-interação de sala de aula em termos educacionais pelas palavras de uma estudiosa da educação popular brasileira, ao contrastar a escola moderna e a escola popular que ela acredita ser desejável contemporaneamente, em longa citação que segue:

... traz, com muita clareza, a função de escola para as crianças: olha que bonitinha essa figura, as crianças todas sentadinhas, de uniforme, quietinhas, a professora, as mãozinhas fechadas, as meninhas com as perninhas fechadas, tudo arrumadinho, tudo formatado. As crianças são mandadas cedo para a escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhe é mandado, a fim de que, no futuro, elas não sigam a cada um de seus caprichos. Essa era uma função explícita, não era escondida, havia clareza que a escola moderna tinha como função moldar os jovens para que eles ficassem quietos, sentados, obedientes para aprender e para depois, na vida, continuarem quietos, sentados, obedientes para não se darem mal. ... Eu não posso abrir mão da disciplina no processo civilizatório. ... não queremos mais esse modelo 'do aluno quieto', não queremos mais esse tipo de aluno formatado. Agora, nós não paramos para discutir qual é o modelo que nós quere[//]mos, qual é o aluno que se deseja nesse momento, enfim, qual é a postura desejada: um aluno que participa, mas que deixa o outro falar, é um aluno que participa dentro de determinados modelos, o que não é generalizado. Entretanto, não adianta um professor ensinar sozinho e num dia apenas; o processo constantemente reiterado só terá sentido se a instituição como um todo pensar e montar estratégias para que isso aconteça. Esse corpo-criança não funciona como um corpo-aluno naturalmente; é preciso ensinamento para que esse processo ocorra, aprender a ser aluno em todas as suas *nuances*

necessita ser ensinado. Outra discussão que precisa ser feita é: que tipo de aluno? Essa discussão neste momento, é necessário fazer no nosso país. (XAVIER, 2007, p. 33-34)

Com isso em vista, procedemos a um exame dos dados de observação participante e registro audiovisual da fala-em-interação na turma em foco, inicialmente atentando para quaisquer ações de controle social do professor sobre a conduta das crianças. A seguir, nos detivemos nas ocorrências em que a conduta a ser dirigida dizia respeito à tomada de turnos, e mais especificamente, nas ocorrências de auto-seleção por parte de alunos na tomada de turnos. Nessas ocorrências, nos interessava examinar como o controle era exercido, isto é, como era controlada a conduta do participante que se auto-selecionou para tomar um turno de fala e assim participar, e com que efeitos de ação subseqüentes.

2.1 Auto-seleção de aluno é objeto de controle em si e o controle é exercido

A vinheta a seguir reproduz em prosa narrativa nossa observação de um episódio em que o controle social foi exercido sobre a conduta de auto-seleção de um dos participantes durante a atividade da hora da rodinha:

Adão espera Fabiana terminar e então fala o que tinha para dizer

Era o início da tarde. O dia estava frio. Todos já estavam na sala. Sentados em seus lugares, conversavam uns com os outros. Fabiana pediu para que fosse feita a rodinha no fundo da sala. Começou um movimento, conversas aumentavam de volume e, antes de todos chegarem ao fundo da sala, Fabiana falou novamente, pedindo para que cada um levasse sua cadeira junto, pois estava muito frio para sentarem no chão. Leonardo e Marília levantaram suas cadeiras e as carregaram para o local indicado. Carlos Eduardo e Fabrício levaram as suas, arrastando-as. Quando

o círculo estava formado, Fabiana também pegou uma cadeira, pediu que um espaço fosse aberto e sentou-se. Nesse momento ela disse que, naquele dia, ela seria a primeira a falar. Começou pedindo desculpas por não ter ido à escola na sexta-feira anterior, pois suas filhas ficaram doentes, e ela teve que cuidar delas. Adão lembra-se de que caiu na escola na sexta-feira e inicia seu relato, falando junto com Fabiana. Ela continua falando e pede para que ele aguarde um pouco, porque agora é o momento de ela falar, e diz que, quando terminar, passa a palavra para ele. Adão acena com a cabeça, concordando, e fica em silêncio. Fabiana continua, falando sobre o frio que está fazendo e diz ter sido esse o motivo de suas filhas terem adoecido. Ao terminar o relato, conforme prometido, ela passa a palavra para Adão, que conta como foi a sua queda na escola.

A vinheta retrata um momento de auto-seleção por parte de Adão que poderia ser bastante adequado em conversa cotidiana. Há continuidade de tópico entre o que Fabiana vinha falando e o que ele propõe, sendo que não encontramos registros nos diários de campo que dessem conta que seu turno tivesse interrompido a fala de Fabiana. Contudo, na atividade da rodinha, há pré-alocação, e o contrato reza que cada participante que tem o turno vai poder seguir falando até devolver o direito de falar a Fabiana, que o passará ao seguinte na roda, de modo que a auto-seleção será tolerada em geral apenas se dirigida ao que o falante corrente está tratando, com pedidos de esclarecimentos ou ações dessa natureza. Fabiana aguarda um lugar relevante para transição (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974/2005) na fala de Adão. Antes, contudo, de ele completar o relato, ela intervém para tratar a auto-seleção de Adão como inadequada, e retira-lhe o acesso ao turno, mas já anunciando que ele seria o próximo a ter a palavra. E é isso que vemos acontecer tão logo ela conclui. Adão então retoma precisamente o relato que tinha iniciado quando da auto-seleção, e o faz em piso conversacional seguro, com a atenção de todos os demais participantes.

Cabe ainda dizer que, no episódio narrado na vinheta, encontramos elementos recorrentes nas ações de Fabiana nesta

sala de aula, a saber, a exposição das razões por que as coisas vão acontecer ou aconteceram desse ou daquele modo, pedidos de desculpas quando não cumpriu algo acordado, e um efetivo cumprimento do que foi acordado com a turma.

2.2 Tomar o turno para falar é para quem tem o que dizer e quer fazer isso

Em nossa varredura, encontramos, também, durante a mesma atividade, momentos em que, mesmo havendo previsão de que todos vão tomar a palavra, e o farão numa certa ordem, na ocasião em que um participante não quis tomar o turno para falar, algo potencialmente sancionável, Fabiana deixou de exercer controle social. Tal é o que se passa no que narramos a seguir:

Auto-seleção do aluno é objeto de controle em si, mas o controle não é exercido.

Enquanto entravam na sala de aula, Fabiana pediu para que todos deixassem seus materiais nas mesas e organizassem a rodinha. Bianca W. e Larissa largaram suas mochilas em cima das mesas, Rodrigo e Érico as penduraram em suas cadeiras e se dirigiram para o fundo da sala, sentando-se no chão, formando um círculo. Fabiana pegou uma cadeira e sentou-se na rodinha também. As crianças conversavam umas com as outras. Fabiana, falando mais alto, perguntou como foi o final de semana deles. Com os olhares voltados para ela, Fabiana continua, dizendo que dará a palavra para cada um contar algo legal que tenha acontecido em seu final de semana e queira repartir com os outros. Começando com quem estava sentado ao seu lado, ela passa a palavra. Quando termina o relato, Fabiana passa a palavra para quem está ao lado dele e assim sucessivamente. Contudo, nem todos quiseram falar. Foi o que aconteceu com Marcos, Giana, Bianca, Douglas e Marília. Nenhum deles quis, em sua vez, relatar nada. Fabiana não insistiu. Quando, na vez de cada um, ela perguntou se desejava contar algo para a turma e ouviu uma resposta negativa (de alguns, um aceno de cabeça), Fabiana apenas perguntou então se poderia

passar a palavra adiante. Como cada um respondeu que sim, ela perguntou para quem estava ao lado se queria contar algo para a turma.

É notável que Fabiana não tenha insistido que Giana, Bianca, Douglas e Marília fizessem um relato, mas nos pareceu mais ainda o fato de que, ao perguntar se podia passar a palavra para o próximo participante, Fabiana sinalizou seu entendimento de que, mesmo não fazendo o relato, o participante na vez de relatar detinha o turno de fala, e assim se constituía *publicamente* a sua cessão do piso conversacional ao próximo na vez.

Nossas observações, destacadas nos dois episódios narrados acima na hora da rodinha, apontam para um cuidado entre os participantes para os direitos e deveres de todos com vistas à participação nos encontros em sala de aula, em especial quanto a todos terem a vez de falar e serem ouvidos, e também escolherem conscientemente não lançar mão da sua vez de falar. Nisso encontramos coerência com os princípios de que todos os alunos podem aprender, diferença não é deficiência, o trabalho de grupo qualifica a aprendizagem, e aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes.

3. Falar para aprender a participar

Os dados de registro audiovisual de fala-em-interação de sala de aula desta turma também trazem subsídios para as asserções que fazemos aqui. A seguir reproduzimos a transcrição de um momento semelhante ao que foi destacado na vinheta 1 acima, mas desta feita durante a realização do primeiro Conselho de Classe Participativo da turma. Trata-se de um evento especial, “um marco da implementação do projeto político-pedagógico, assim como um dispositivo instaurador da participação do aluno como base no seu processo de aprendizagem” (SCHULZ, 2007, p. 67). Ao contrário de conselhos de classe que se configuram como reunião de professores, por vezes para afirmação burocrática do fracasso escolar, na escola, o Conselho de Classe Participativo é

“um dispositivo da proposta pedagógica de inclusão escolar, sintetizada no eixo que afirma que *todos podem aprender*. A modificação da estrutura do conselho de classe aconteceu justamente para ... dar voz ao aluno e construir um espaço com a participação de todos para se ter a aprendizagem de todos” (SCHULZ, 2007, p. 68). Na presença de todas as professoras que atendem a turma, bem como da equipe diretiva da escola, os alunos apresentam o que discutiram e acordaram no Pré-Conselho realizado sob a coordenação da supervisora da escola. Os participantes assim avaliam conjuntamente o que aprenderam, o que está bem e o que precisa melhorar, tanto na conduta dos alunos e das professoras, quanto no funcionamento da escola.

O excerto abaixo cobre um minuto e meio de interação e se inicia no momento em que a turma está apresentando para a equipe diretiva o que vem trabalhando em aula. Eles vinham tratando de ecologia e conservação ambiental. Quatro alunos já falaram sobre a reciclagem de lixo. Note-se que a transcrição registra apenas as falas que recebem atenção de múltiplos participantes, no piso principal. Em concomitância a essas, há falas e ruídos diversos em outros focos de atenção, de modo que o leitor da transcrição deve “ouvir” o que se apresenta no excerto em meio a múltiplas vozes.

- 01 F: ã::hn (.) pen↑samos também que nós preci↑samos (.)
 02 economizar ↑água (0.3) e:: todo o dia na nossa ca:sa (.)
 03 tem coisas que a gente ↑fa:z (0.3) que fazendo diferente (.)
 04 a gente a- ajuda a economizar água
 05
 06
 07 ?: ([])
 08 F: [quem] é que vai explicar um jeito bem legal ((Neuza
 09 levanta a mão, mas Fabiana não vê; está olhando para
 10 Marinho, que está sentado no lado oposto de Neuza)) de
 11 escovar os dentes é o Marinho ↑né:?
 12
 13 ((Marinho levanta e caminha para o fundo da sala, para
 14 fora do círculo))
 15 F: pra não escova:r- não gastar tanta água
 16 (0.3)
 17 F: [explica pra nós]

18 N: [eu explico o] prato
 19 M: primeiro bota a pasta depois pega um gole desliga: (.)
 20 torneira e escova os ↑dentes
 21 F: aí [depois]?
 22 ?: [a:::]:
 23 M: liga e limpa:: es↑cova
 24 F: i:[: s s : o]
 25 A: [a::h tá] não fica ()] aquela água [correndo né?]
 26
 27 ?: [depois bota ela ()]
 28 N: [deixa eu ex-] deixa eu expli- deixa eu explicar pra lavar a
 29 ↓louça?
 30 F: o [Dar]lei o Darlei co↑meça e tu depois=
 31 ?: [IA]
 32 F: =ajuda ele se ele esquecer alguma coisa pode ser ↑Neuza?
 33
 34 (0.9)=((Neuza sinaliza que sim com a cabeça))
 35
 36 F: de como a gente pode lavar a louça em casa pra não
 37 deixar a[: torneira o ↑te:m_{po}=
 38 ?: [=
 39 F: =todo aberta né?]
 40 ?: =]
 41 D: a gente (0.3) pega a esponja passa nos pratos daí [depois
 42
 43 ?1: [sh:::[::[::[::]]
 44 ?2: [°>vamos [ouvir o que=
 45 D: [ã::n bota o=
 46 ?2 =ele tá fa]l_{ando}<
 47 D: = pato (0.6) dã- mesa e come- daí passa o outro pato (0.5)
 48 daí [depois] pega o=
 49 N: [prato]
 50 D: =prato (0.4) molha a esponja e passa

Quando Fabiana pergunta quem vai ajudar a explicar um jeito legal de economizar água quando se escova os dentes (linhas 8-12), há dois possíveis entendimentos do que ela está fazendo. Um é de que ela estaria sinalizando que agora qualquer um pode pedir permissão para se auto-selecionar para a tarefa, e é o que Neuza faz (linhas 9-11), embora Fabiana não esteja vendo o sinal que Neuza faz com braço levantado. O outro seria o de que

Fabiana estaria anunciando que chegou a hora de se apresentarem aqueles que haviam sido destacados previamente para essa tarefa. Como vemos adiante, esse parece ser o entendimento pretendido por Fabiana, ainda que ela diga que lhe escapasse da memória o nome de quem exatamente estava na vez. Enquanto termina o turno, Fabiana lembra e nomeia de quem é a vez (Marinho, linha 12). E Marinho e Darlei já se colocam no local da sala em que se fizeram as demonstrações anteriores. À primeira oportunidade inequívoca de tomar o turno, Neuza se auto-seleciona (linha 18), dizendo, em sobreposição a um turno em auto-seleção de Fabiana, que vai explicar como se economiza água quando se lava um prato. Contudo, essa seria a tarefa de Darlei, depois que Marinho tiver explicado como se pode economizar água ao escovar os dentes.

Quando Marinho conclui (linha 23), com sinalização de aprovação tanto de Fabiana (linha 24) quanto de Alana, a supervisora educacional, que também é platéia da demonstração (linhas 25-26), Neuza se mostra disposta a falar pela terceira vez e efetivamente se auto-seleciona para tomar o turno pela segunda vez, desta feita para pedir a autorização de Fabiana para explicar como se faz para economizar água na hora de lavar a louça (linhas 28-29). Neuza produz essa ação mediante turno de fala em forte competição, pois se faz em sobreposição a dois outros. Note-se que as hesitações são típicas de falas em sobreposição, sendo que a repetição dos itens produzidos inicialmente em sobreposição mostram sua determinação em ser ouvida. Diante disso, Neuza efetivamente se faz ouvir por Fabiana, que agora precisa atender à relevância condicional do pedido que lhe foi feito, o que faz, reiterando o direito à fala dos dois meninos e propondo que Neuza tome o turno depois do falante pré-alocado, caso tenha algo a contribuir (linhas 30-32/33).

A proposta de Neuza é bastante legítima na medida em que responde ao que, na sua audição, foi um convite à participação voluntária feito por Fabiana. Tal audição seria normativa em sistemáticas de tomada de turnos de gerenciamento local, como a da conversa cotidiana. Contudo, fica claro que Fabiana não tinha esse intuito e talvez sequer previsse essa tomada da sua fala nas linhas 1-12. Ainda assim, é notável que

Fabiana responde (linhas 30/31-32) ao que agora já é um *pedido* de Neuza (linhas 28-29), mantendo a previsão de que Darlei fará a demonstração, mas ao mesmo tempo abrindo a possibilidade de Neuza fazer uma contribuição, na hora certa, isto é, depois de Darlei ter tido a oportunidade que estava pré-acordada que ele teria. E Neuza assente com a cabeça, concordando em esperar, e de fato temos a seguir a demonstração de Darlei, em meio a uma intervenção vocal para que todos façam silêncio (linha 43), e também de outro participante que não identificamos para que se possa escutá-lo (linhas 44/46).

Neuza escuta, e o excerto continua assim...

51 (0.6)
 52 ?1: a::[: que ótimo a]ch[o muito ()]=
 53 ?2: [hahahahahaha]
 54 ?1: =interessante
 55 F: [tu ↑acha que tu poderia] ajudar ele dizendo
 56 ↑mais alguma [↑co:isa]? ((para Neuza))
 57
 58 A: [o::lha] só
 59 ((Neuza vai pulando para o local da apresentação))
 60
 61 N: escovar todo o ↑plato (0.4) escovar de↑pg::is lavar tudo e
 62 daí- da nã:o gasta água ((Neuza vai sentar))
 63
 64 A: cla:[ro]
 65 F: [is]so
 66 M: ↑i: não pa↓ssou ↑água
 67 (0.6)
 68 ?: nã:o?
 69 M: não pa↑ssaram água
 70 A: ai não pa↓ssou água na louça?
 71 F: é- enquanto-
 72 M: não fa↑lar[am]
 73 ?: [o:][:.....:h]
 74 ?: [o:][:.....:h]
 75 ?: [o:][:.....:h]
 76 A: [não falaram] passar ↑água?
 77 C: Enxaguar
 78 A: é enxaguar enxagua:ram
 79 F: enxaguar né? passa [sabão] em tudo=

80 B: [sora:]
81 F: =[e- com-]
82 N: =[passa sa]vão em pó ((gesticulando rápido, como se
83 estivesse lavando a louça))
84

Como na observação narrada na vinheta 1, o que foi prometido e acordado logo se cumpre quando Fabiana seleciona Neuza e oferece a ela o turno para que Neuza decida se tem algo a acrescentar (linhas 55-57). Neuza vai pulando para o local das demonstrações (linhas 59-60) e assume o piso, produzindo assim a sua própria demonstração de como lavar o prato sem desperdiçar água (linhas 61-63), e logo volta para o seu lugar, enquanto as duas professoras confirmam a adequação da demonstração (linhas 64 e 65).

Nesse momento, como prova de atenção ao que vinha sendo produzido, Marinho se auto-seleciona para apontar que as demonstrações de Darlei e de Neuza não explicitaram o enxágüe (linha 66). A isso se segue uma seqüência em que os participantes verificam entre si e concordam que a observação de Marinho foi pertinente (linhas 67-77) e duas das professoras presentes apontam que é preciso articular o enxágüe (linhas 77-78), ao que Neuza então responde, produzindo o procedimento que faltava (linhas 82-84).

No excerto em tela, portanto, vemos novamente que o controle que se exerce sobre participações pela auto-seleção à tomada de turno no piso central da fala-em-interação de sala de aula por parte de um participante que, em princípio, não teria essa prerrogativa no sistema de troca de falas em vigor, é feito de modo tal que a tensão entre participação organizada e incentivo à participação de todos encontra equilíbrio exitoso. E mais, isso é feito em meio a um evento educacional bastante sofisticado, em presença de quatro professoras e muitos jovens aprendizes, tratando de tema dos mais atuais e prementes, em que os jovens participantes apresentam seu entendimento articulado de como economizar água em tarefas domésticas cotidianas.

4. Considerações finais: aprendendo a participar para aprender

Se “os seres humanos se desenvolvem por meio de sua participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades” (ROGOFF, 2003, p. 38, *inter alia*), vemos que a sala de aula em que realizamos as observações trazidas à atenção do leitor neste artigo se constitui numa comunidade de respeito e atenção à participação de todos na construção conjunta de conhecimentos relevantes. As oportunidades de participação e aprendizagem se constroem no fazer cotidiano dos encontros em que esses múltiplos participantes precisam se organizar muito cuidadosamente de modo a falar e se ouvir com respeito, e precisam ser conduzidos de modo a aprender a participar em deliberações conjuntas. Os dados em tela revelam momentos cotidianos dificilmente apreensíveis pelos próprios participantes, mas a observação sistemática de pesquisadores profissionais pode captá-los no nível de detalhamento que permite o exame que fazemos aqui. Acreditamos, contudo, que são esses momentos que se sedimentam no projeto político-pedagógico efetivo da escola em que fizemos nossas observações, “um centro de direitos, ... um centro de deveres. ... É uma escola que não pode jamais ser licenciosa nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia” (GADOTTI e ROMÃO, 1997, quarta capa, *apud* PADILHA, 2004, p. 58). Esperamos que esses momentos sejam cada vez mais comuns e não constituam nichos de exceção nas escolas.

Bibliografia

ATKINSON, J. M. e HERITAGE, J. (Orgs.). *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CONCEIÇÃO, L. E. e GARCEZ, P. M. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 14, PUC-SP, 2005, 10 p. CD-ROM.

GARCEZ, P. M. Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. *PaLavra*, Rio de Janeiro, v. 8, 2002, p. 54-73.

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

MACBETH, D. H. The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*. Cambridge, Inglaterra, v. 33, 2004, p. 703-736.

MARKEE, N. Zones of interactional transition in ESL classes. *The Modern Language Journal*, Madison, EUA, v. 88, n. 4, 2004, p. 583-596.

_____ e KASPER, G. Classroom talks: an introduction. *The Modern Language Journal*, Madison, EUA, v. 88, n. 4, 2004, p. 491-500.

MCHOUL, A. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*. Cambridge, Inglaterra, v. 7, 1978, p. 183-213.

MELO, P. S. *A tomada de turnos e o controle social na fala-em-interação de sala de aula: práticas diferenciadas organizam diferentes instituições escolares*. Trabalho de Conclusão de Curso - (Licenciatura em Letras) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MOLL, J. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOLL, J. Da crise da escola e do seu (re)encontro com a vida. In: QUIJANO, G. R. (Org.). *Jornada de educação popular: pelo encontro da escola com a vida*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 59-76.

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

OCHS, E., SCHEGLOFF, E. e THOMPSON, S. *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

PACHECO, S. M.; MOOJEN, S. S. Construindo uma escola pública de qualidade: Escola Municipal de Ensino Fundamental Gilberto Jorge. In: QUIJANO, G. R. (Org.). *Jornada de educação popular: pelo encontro da escola com a vida*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 77-98.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2004.

PERSCH, M. I., PACHECO, S. M. e MONTEIRO, M. R. (Orgs.). *Uma escola para todos, uma escola para cada um*. Série Escola Faz, v. 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2006.

RAMPTON, B. *Language in late modernity: interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 7, p. 9-73.

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

SCHULZ, L. *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. Dissertação - (Mestrado em Letras) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TITTON, M. B. P. *Identidade coletiva de professores na escola pública: uma construção possível, difícil e necessária: um estudo de caso na rede municipal de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

XAVIER, M. L. M. O sentido da educação básica para as classes populares: conteúdos programáticos em questão. In: QUIJANO, G. R. (Org.). *Jornada de educação popular: pelo encontro da escola com a vida*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 17-36.

Apêndice

Convenções para transcrição

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto

::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>nunca</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Adaptado de Atkinson e Heritage (1984, p. ix-xvi), Ochs, Schegloff e Thompson (1996, p. 461-465) e das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum).