

Interação e silêncio na sala de aula*

*Adriana Lia Friszman de Laplane***

RESUMO: Este trabalho enfoca a interação social na sala de aula e analisa uma situação particular: a das crianças que não falam com os adultos. Com o auxílio das teorias enunciativas, do dialogismo de Bakhtin e da Análise do Discurso, examina algumas alternativas teóricas para a compreensão do silêncio como momento de interação.

Palavras-chave: Interação professor – aluno, silêncio, discurso

A imagem que temos da sala de aula é a de um espaço em que se ensina e se aprende, no qual se trocam idéias, se trabalha, se realizam atividades, se conversa, se lê, se escreve, se debate. Se essa imagem corresponde, ao menos parcial e imperfeitamente, à realidade – ela é também uma idealização que condensa valores, conceitos e crenças em relação à escola –, ao observarmos uma sala de aula concreta, emergem outras imagens que se superpõem a esta. Assim, a sala de aula pode ser vista também como um lugar em que nem todo mundo troca idéias, fala, lê, escreve e debate. Vários fatores concorrem para esse “mau funcionamento”: carência de recursos materiais e humanos, falta de formação e qualificação dos docentes, origem social e cultural dos alunos, falta de adequação dos conteúdos e formas de ensinar ao público que a escola atende etc.

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

* Uma versão preliminar deste artigo foi publicada na revista do Creia, *Re-criação* n° 1, vol. 3, 1998. Campo Grande (MS): Ed. da UFMS.

** Professora do Cepre/FCM/Unicamp e da USF. E-mail: adrifri@fcm.unicamp.br

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

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

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

Os episódios analisados foram extraídos de um estudo empírico realizado numa escola pública da periferia da cidade de Campinas. As atividades escolares de uma primeira série do primeiro grau foram acompanhadas por meio de videograções semanais durante um ano. Com

base nas fitas, selecionamos duas crianças que se caracterizavam por não falar com os adultos (professora, pesquisadora) e transcrevemos os episódios em que os adultos tomavam a iniciativa, perguntando, solicitando e convocando as crianças a participar das atividades escolares.

O que acontece nesses episódios?

Na escola, na sala de aula, espera-se que os alunos respondam às solicitações dos professores de maneira determinada: verbalmente, realizando as tarefas e engajando-se nas atividades propostas. As crianças Bruno e Adriana não respondem às solicitações da professora. Ou, então, respondem de uma maneira peculiar. Pelo estudo dos episódios que escolhemos como exemplos, tentaremos examinar algumas das dimensões envolvidas na interação que se estabelece entre os adultos e essas crianças.

Os episódios: Momentos de interação

As condições para o estabelecimento da comunicação

Episódio 1

1º/6/92

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

1. Pesquisadora: Adriana, vamos escrever?

2. Adriana: *(não responde)*

Adriana olha para a pesquisadora.

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

4. Adriana: *(não responde)*

Adriana levanta a cabeça, olha para a pesquisadora e faz um movimento de cima para baixo com a cabeça.

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

6. Adriana: *(não responde)*

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

8. Adriana: *(não responde)*

Adriana olha em volta mas não para a pesquisadora; não realiza a ação solicitada.

Olhares, movimentos e posturas são considerados como *respostas* por várias das abordagens que analisam a interação. Para Goffman (1981), uma resposta é “um conjunto de atos lingüísticos ou de outra natureza cuja origem pode ser atribuída a um indivíduo, que pode ser visto como inspirado por uma fala anterior e que nos diz alguma coisa sobre a posição ou alinhamento do indivíduo na situação, contribuindo para delimitar o evento”.

Outros autores, como Gumperz (1982) nos Estados Unidos e Kerbrat-Orecchioni (1990) na França, têm descrito esses atos como *índices de contextualização e procedimentos fáticos e reguladores*. Estes fornecem aos participantes informações relativas aos diferentes parâmetros constitutivos do contexto. Os índices podem ser verbais ou não-verbais. O código, o dialeto, os processos de mudança de estilos, os fenômenos de prosódia, as opções sintáticas e lexicais, as fórmulas, as aberturas, os fechamentos e as estratégias de seqüência podem desempenhar essa função, assim como os sinais rítmicos e fonéticos, os gestos etc.

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

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

As atividades fática e reguladora são geralmente solidárias e correlativas. Elas constituem a condição necessária para que uma situação

potencialmente comunicativa se atualize. Também é preciso, para a manutenção da situação comunicativa, que os participantes concordem em um contrato de comunicação e que negociem um sistema de direitos e deveres.

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

A interação como intercâmbio comunicativo

Episódio 2

1º/6/92

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

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

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

Durante toda a seqüência, Adriana chupa a ponta da toalha e olha para a mesa.

O fato de constituírem-se como eventos em que um dos participantes fala e o outro não, o fato de envolverem silêncio leva-nos a considerar os episódios aqui transcritos como casos especiais, casos-limite de interação. Isso porque boa parte dos estudos de interação concebem-na como *intercâmbio comunicativo*. Mas o conceito de intercâmbio comunicativo implica a participação de dois falantes, como mínimo. Essa noção tem por base a concepção de interação de Goffman (sociólogo americano que estudou a interação e que a definiu como “encontro de dois ou mais atores que exercem uma influência recíproca”). Os autores que trabalham com esse conceito explicitam ainda a exigência de que os sujeitos do intercâmbio comunicativo falem (“O intercâmbio mínimo inclui necessariamente duas intervenções constitutivas, cada uma delas a cargo de um locutor diferente.” Kerbrat-Orecchioni 1990).

Ao considerarmos o episódio acima transcrito, podemos observar que as condições para o estabelecimento da comunicação estão dadas. Em contrapartida, a exigência de que os participantes falem constitui uma condição que impede a aplicação da noção de intercâmbio comunicativo.

A explicação para o insucesso, nesse caso, é também limitada e assume um caráter circular: o intercâmbio não acontece porque as regras para que o episódio seja caracterizado como tal não são cumpridas. Se tentarmos esse caminho, portanto, a análise se detém na caracterização dos episódios de silêncio como “intercâmbios malsucedidos” ou “interações ineficazes”. Parece-nos que este é o primeiro passo na direção da extensão do insucesso para além da situação de interação, para o desempenho mais amplo da criança na escola.

O jogo de papéis, *rappor de places* e estratégias de sobrevivência na sala de aula

Episódio 3

30/3/92

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

Bruno brinca com os lápis. Segura um em cada mão. Desloca-os pela superfície da mesa como se fossem personagens. Fala sozinho, baixinho. Depois se vira na cadeira e fala com Evelyn. Continua brincando com os lápis. Briga com Evelyn (eles trocam tapas). Fala com o colega sentado ao lado.

1. Professora: É uma vez por semana educação física. Evelyn, Marcos, Tiago, gente! Bruno, Bruno. Ai! Ai! Vou tirar o Bruno daí!

2. Criança: ... (*incompreensível*)

3. Professora: Vou pôr junto com a Rô.

4. Crianças: (*em coro*) Ah!

Bruno, em pé, brinca com os lápis.

A professora vai até a carteira de Bruno

Bruno senta. Encolhido na cadeira, olha para o chão.

5. Professora: Bruno, senta direito! Bruno, faz favor! Vai Bruno!

Bruno senta-se direito.

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

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

A professora senta. A classe escreve.

6. Professora: Bruno! Eduardo! Bruno!

...

7. Professora: Aqui, Bruno....

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

Na escola, o quadro da interação é definido pela situação de ensino que envolve professor e alunos em uma relação essencialmente assimétrica, especializada, orientada para uma finalidade preestabelecida. Vion (1992) destaca que a interação que se estabelece entre professor e aluno tem um caráter complementar: o professor ocupa a posição superior e o aluno a posição inferior correlativa. Estas resultam da relação saber/não saber e poder/não poder. A posição superior confere ao professor a responsabilidade de iniciar as diferentes etapas da aula, receber as crianças, dizer o que será feito, solicitar, perguntar, avaliar, repreender.

O episódio 3 exemplifica a complementaridade entre as posições ocupadas por professores e alunos na sala de aula. Chama a atenção a diferen-

ça entre o tipo de interação que se estabelece entre Bruno e a professora e entre Bruno e as outras crianças. A professora assume a posição superior, dando ordens e repreendendo Bruno. Este ocupa a posição correlativa inferior. O silêncio, a postura corporal encolhida, o olhar dirigido para o chão indicam uma aparente submissão de Bruno ao poder, à autoridade e à hierarquia que contrasta com sua atitude quando brinca sozinho e quando interage com as outras crianças.

As brincadeiras com os lápis e com os dedos da mão, os intercâmbios verbais e brigas com os colegas e a atividade motora desmentem a aparente submissão e evidenciam o que vários autores chamam de “estratégias de sobrevivência na sala de aula” (Hargreaves 1978, 1980, Wood 1980, McDermott e Hood 1978, Lehtinen *et al.* 1995). Estas consistem em uma sucessão de ações que parecem enquadrar-se na dinâmica da sala de aula, criando a ilusão de que Bruno está integrado às atividades escolares. Uma análise dessas ações, entretanto, desmancha tal aparência ao mostrar que não é possível identificar um propósito “escolar” que as atravesse.

As posições de sujeito

Episódio 4

13/4/92

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

Bruno está escolhendo lápis. Escreve. A professora fica atrás da carteira de Bruno. Olha a tarefa.

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

Bruno chupa o lápis.

...

Bruno desenha.

A professora percorre as carteiras. Chega na de Bruno.

2. Professora: o Bruno sumiu! Cadê o Bruno?

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

A professora olha o trabalho de Bruno.

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

Bruno pega a borracha.

4. Professora: Não vai apagar nada, Bruno vai desenhar alguma coisa.

A professora se afasta.

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

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

Esse exemplo nos conduz a destacar o valor da noção de *posições de sujeito* (Foucault 1972) para a análise da interação. Por seu intermédio é possível apreender uma dimensão que o conceito de *papel* não abrange. Tal dimensão diz respeito a uma posição que se constitui no discurso e cujas marcas podem ser nele identificadas.

No episódio, a professora fala de uma posição que não está relacionada a um indivíduo, a um lugar empírico, nem apenas a um lugar social de mulher, adulta e professora. Ao contrário, a posição da qual ela fala é inespecífica. Nela fundem-se os papéis e os lugares sociais de mãe, professora, adulta. O efeito dessa fusão é, por um lado, uma intensificação da autoridade e, por outro, uma modalização que decorre dos traços persuasivos do seu dizer (“ela falou que você é capaz de fazer e eu também sei disso”).

Interações ineficazes, intercâmbios malsucedidos

Até o momento, analisamos vários aspectos da interação nos episódios escolhidos.

Consideramos a possibilidade de concebê-los como intercâmbios comunicativos e observamos que, de acordo com as abordagens descritas,

estes poderiam ser caracterizados como “malsucedidos na tentativa de estabelecer o intercâmbio”. Essa caracterização, além de limitar o alcance do conceito de intercâmbio, indica uma relação – aparentemente necessária – entre interação e sucesso. A eficácia ou o sucesso apresentam-se como condições para a própria existência da interação. Nessa relação está implicada, também, a idéia de comunicação entrelaçada com o conceito de interação.

Também vimos que, se persistimos no objetivo de analisar e de procurar sentido nos episódios, e se teimamos em enxergar interação onde algumas teorias vêem apenas fracasso, interações malsucedidas ou ineficazes, temos de considerar outras teorias que ampliem a noção de interação. Assim, encontramos nas idéias de Foucault e nas contribuições da Análise do Discurso subsídios para sustentar as nossas análises.

Após considerarmos os limites da concepção de interação como intercâmbio comunicativo e as idéias de *papel e lugar social*, a perspectiva discursiva apresenta-se, a nosso ver, como uma alternativa às abordagens que concebem a linguagem apenas como dispositivo institucional. O deslocamento da idéia de *papéis sociais* para a de *posições de sujeito* permite pensar o discurso como lugar de produção dos sujeitos e do sentido e se mostra prolífica para a análise das interações. Segundo Maingueneau (1991), nessa perspectiva, o sentido pode ser concebido como não dominado pelo sujeito, e as tentativas de estabilização nunca são definitivas, e sim sujeitas a mudanças decorrentes do jogo de forças presente no discurso.

Analizando o silêncio

São poucos os trabalhos que enfocam o silêncio como tema e poucos, também, os que teorizam sobre ele. Algumas abordagens, como a etnografia da comunicação, discutem suas possíveis funções. Segundo os autores, o silêncio significa, intervém na estruturação de situações, possui conteúdo proposicional ou não, inclui gestos ou não. Ele pode também expressar significado gramatical, pode ser simbólico ou convencional. O silêncio pode ter valores positivos, indicando maior entendimento ou intimidade; ele pode não ser apenas uma ausência de palavras, mas uma presença ativa e realizar a necessidade defensiva de evitação. Ao considerar o silêncio como parte de uma estrutura comunicativa interacional, essa perspectiva representa um avanço em relação àquelas que nem mesmo discutem a questão, e constitui um esforço no sentido de construir uma teoria mais abrangente da comunicação, que seja capaz de conter os fenômenos a ela ligados. Não obstante, o estatuto do silêncio e o lugar que ele efetivamente ocupa na estrutura comunicativa não estão suficientemente claros.

No episódio 2, transcrito acima, o silêncio de Adriana pode ser visto como exemplo do que alguns autores chamam de *silêncio defensivo* (Gilmore 1985). Para além das teorias da comunicação, propomos outra análise do episódio 2, inspirada nas idéias de Ducrot sobre o *implícito* e o *pressuposto* e nos conceitos da Análise do Discurso (Orlandi 1993).

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

Podemos apontar para o fato de que no dizer da pesquisadora algo é silenciado. Assim, a sua fala é possível porque além de ela assumir o lugar de quem sabe e ensina, certos elementos da imagem de uma pesquisadora faz de Adriana são apagados (a história escolar de Adriana, a sua não-cooperação, a sua maneira de lidar com os adultos na escola e nas relações familiares, a sua atitude em relação às tarefas escolares etc.), permitindo assim que o jogo interativo seja – mais uma vez – recomeçado.

Outra questão que diz respeito ao mesmo episódio se relaciona ao fato de Adriana ser continuamente interpelada pela pesquisadora. Como diz Ducrot, “a pergunta não se contenta em oferecer o diálogo, mas o impõe: ela obriga o ouvinte a falar por sua vez” (1983, p. 103). O silêncio de Adriana, se concebido dessa forma, nega os pressupostos da pesquisadora que, diante da ausência de respostas verbais, preenche os turnos reformulando os enunciados, repetindo-os e propondo novas ações.

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

Afastando-se da noção de interlocução, em que o sujeito (indivíduo) se constitui na interação (empírica, imediata) com o outro, a perspectiva discursiva introduz novos elementos (como a história) que per-

tenham pensar em uma análise que não se esgota no momento empírico do intercâmbio. As idéias de Bakhtin (1985) contribuem para configurar essa perspectiva ao conceber a linguagem como dialógica. Isso significa que as produções verbais de qualquer tipo implicam sempre um outro (presente ou imaginário), constituindo, portanto, um material essencialmente interativo.

A noção de interação que se deriva das idéias de Bakhtin extrapola a presença material dos participantes, a idéia de encontro e a de intercâmbio verbal. Ela admite também a possibilidade de que a interação não seja consensual, distanciando-se, dessa maneira, do conceito que a considera como essencialmente bem-sucedida.

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

O silêncio de Bruno, o silêncio de Adriana

O que pode ser dito sobre as diferenças e semelhanças entre os silêncios das crianças? Em um primeiro momento, a estrutura dos episódios parece semelhante: os adultos interpelam as crianças e estas não respondem verbalmente. As duas crianças utilizam mecanismos de evitação e seus comportamentos não se enquadram no esperado para a sala de aula.

As diferenças, no entanto, são várias. Bruno, além de brincar, passear pela sala e fazer de conta que faz a tarefa, realmente participa das atividades de leitura e escrita em certos momentos, ainda que o faça de maneira *sui generis*. Isso é crucial para o tipo de interação que se estabelece entre ele e os adultos. Diferentemente, nas seqüências que envolvem Adriana e os adultos, ela se mantém em um silêncio tenaz.

Outra diferença diz respeito ao teor das falas dirigidas a Bruno e a Adriana. As falas da professora a Bruno aludem a um discurso anterior sobre Bruno. A presumível conversação entre a professora e a mãe dele faz menção a um consenso sobre o que Bruno é ou não capaz de fazer. A pro-

fessora se dirige a ele de maneira imperativa. Tais características marcam de maneira particular a interação de Bruno e a professora. Já as falas dirigidas a Adriana referem-se apenas à tarefa escolar.

Além disso notamos que a relação que as crianças estabelecem com o conhecimento é diferente. Enquanto Bruno participa e realiza algumas atividades escolares, Adriana dificilmente se engaja nelas. Não temos acesso ao grau de compreensão de Adriana em relação às tarefas solicitadas. Mas observamos que, mesmo quando se trata de desenhar, Adriana nega-se a participar.

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

Quais as conclusões possíveis em relação à interação e ao silêncio no contexto da escola? Quais as respostas que a pesquisa pode trazer para os problemas da sala de aula, para o insucesso escolar, para o isolamento a que algumas crianças estão sujeitas?

Uma primeira conclusão diz respeito à relação entre teoria e prática. Embora os educadores não se cansem de repetir que “a teoria na prática é outra”, nosso estudo sugere que as práticas pedagógicas se assentam sobre uma base, às vezes não explicitada ou mesmo inconsciente, que congrega teorias e crenças, amalgamadas em uma visão geral que inclui idéias sobre como a criança aprende e qual é a função do educador, dentre outras. Dessa visão geral decorrem as expectativas em relação ao desempenho escolar da criança e às suas possibilidades de sucesso. Um exemplo disso é a associação entre interação bem-sucedida ou eficaz e sucesso escolar. O olhar atento ao modo como se estabelece a interação, a análise das condições em que esta acontece e o exame das possibilidades e dos limites do próprio conceito de interação, entretanto, mostram que há modos mais profícuos de tratar a questão.

A análise da interação e do silêncio baseada em conceitos da Análise do Discurso e nas idéias de Bakhtin mostrou-se adequada para ampliar o conhecimento sobre o que acontece na sala de aula. Esses instrumentos

permitiram, por um lado, alargar a noção de interação de maneira que os episódios envolvendo silêncio pudessem ser concebidos como momentos de interação. O silêncio das crianças, por sua vez, pôde ser abordado de maneira a permitir a emergência de diferenças e particularidades não evidentes no começo do estudo.

Interaction and silence in the classroom

ABSTRACT: This study focuses on the modes of interaction that are being established in a classroom. We discuss specifically the case of children that do not speak to adults. Aided by the theories of enunciation, by Bakhtin's dialogism and by Discourse Analysis, we examine some theoretical alternatives to study interaction and silence. The study of events related to silence, conceived as moments of interaction, leads us to explore the relationship between these terms and to consider their implications for teacher's work in the classroom.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M.M. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1985.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- COOK-GUMPERZ, J. e GUMPERZ, J.J. "Communicative competence in educational perspective". In: WILKINSON, L.C. (org.). *Communicating in the classroom*. Nova York: Academic Press, 1982.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Lisboa: Vozes, 1972.
- GILMORE, P. "Silence and sulking: Emotional displays in the classroom". In: TANNEN, D. e SAVILLE-TROIKE, M. *Perspectives on silence*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1985.
- GOFFMAN, E. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.
- _____. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, 1971.
- _____. *Forms of talk*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1981.
- HARGREAVES, A. "The significance of classroom coping strategies". In: BARTON, L. e MEHAN, H (orgs.). *Sociological interpretations of schooling and classrooms: A reappraisal*. Priffield: Nafferton Books, 1978.
- _____. "Synthesis in the study of strategies: A project for the sociological imagination". In: WOOD, P. (org.). *Pupil strategies*. Londres: Croom Helm, 1980.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Paris: A. Colin, 1990.
- LEHTINEN, L. et al. "Long term development of learning activity: Motivational, cognitive and social interaction". *Educational Psychologist*, vol. 30 (1), 21:35, inverno 1995.
- MAINGUENEAU, D. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette, 1987.
- _____. *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette, 1991.
- McDERMOTT, R.P. e HOOD, L. "Institutionalized psychology and the ethnography of schooling". In: GILMORE, P. e GLATHORN, A.A. *Children in and out of school: Ethnography and education*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1982.
- ORLANDI, E.P. *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.
- _____. (org.). *Gestos de leitura*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.
- _____. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. "Exterioridade e ideologia". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: Unicamp (no prelo).
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.
- _____. *Discurso: Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- _____. "A análise de discurso: Três épocas". In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pécheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.
- ROULET, E. "Variations sur la structure de l'échange langagier dans différentes situations d'interaction". *Cahiers de Linguistique Française*, 9. Genebra, 1988.
- _____. "Vers une approche modulaire de l'analyse du discours". *Cahiers de Linguistique Française*, 12. Genebra, 1991.
- SAVILLE-TROIKE, M. "The place of silence in an integrated theory of communication". In: TANNEN, D. e SAVILLE-TROIKE, M. *Perspectives on silence*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1985.
- STREECK, J. *Social order in child communication. A study in microethnography*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamin's Publishing Co., 1983.
- VION, R. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette, 1992.