

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

RAFAEL PETERMANN

**A FALA-EM-INTERAÇÃO EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO:  
PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE CONHECIMENTO EM UMA  
EQUIPE DE TRABALHO**

MARINGÁ – PR  
2016

RAFAEL PETERMANN

**A FALA-EM-INTERAÇÃO EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO:  
PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE CONHECIMENTO EM UMA  
EQUIPE DE TRABALHO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neiva Maria Jung

MARINGÁ – PR  
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca – IFPR, Instituto Federal do Paraná – Câmpus Paranavaí)

Petermann, Rafael  
P479f A fala-em-interação em sala de aula no ensino médio:  
participação e construção conjunta de conhecimento em uma  
equipe de trabalho / Rafael Petermann. – Maringá, 2016.

138 f.: il. Color.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neiva Maria Jung. Dissertação  
(mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-  
Graduação em Letras, área de concentração em Estudos  
Linguísticos, 2016.

1. Linguística – participação. 2. Linguística – Aprendizagem  
ensino médio. 3. Linguística – Fala em interação. I. Neiva Maria  
Jung. II. Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-  
Graduação em Letras. V. Título.

CDD 23.ed. 418.007

Bibliotecária responsável – Zineide Pereira dos Santos CRB 9/1577

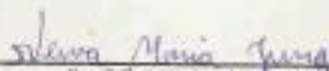
RAFAEL PETERMANN

**A FALA-EM-INTERAÇÃO EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO: PARTICIPAÇÃO E  
CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE CONHECIMENTO EM UMA EQUIPE DE TRABALHO.**

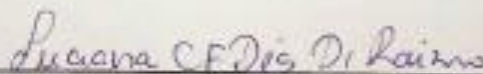
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em 28 de janeiro de 2016.

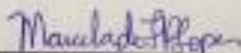
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Nelva Maria Jung  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



Profª Drª Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profª Drª Marcela de Freitas Ribeiro Lopes  
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO

*Dedico este trabalho  
à Helena Aparecida Rocha Petermann,  
minha mãe,  
que sempre sonhou antes de mim.*

## AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão:

Em primeiro lugar a Deus, pela vida, inspiração e força ao longo da trajetória.

A minha família (mãe, pai, Gabriel, Laíz e Rosely), pela presença e apoio ao longo desta caminhada.

À Prof. Dra. Neiva Maria Jung, pela preciosa orientação e por toda confiança depositada em mim. Sua postura acadêmica e ética me servirão sempre como inspiração e motivação.

À banca examinadora, Luciana e Marcela, pela leitura atenciosa e pelas contribuições fundamentais na qualificação que me abriram os olhos para questões centrais do trabalho.

A todos os alunos que passaram por mim, especialmente aos do Colégio Empreendedor, por me provocarem todos os dias a buscar conhecimento sobre a própria prática.

Aos participantes da pesquisa, alunos da Equipe de Trabalho 1 e professores, por me ensinarem sobre participar e construir conhecimento em conjunto.

Aos colegas professores e funcionários do Colégio Empreendedor, especialmente a Doroti, Reinaldo e Daniel.

À Maria Carolina (Carol) de maneira muito especial, por todo apoio a esta pesquisa desde o princípio.

Às minhas pedagogas do coração, Paola, Ester e Fran, por não terem medido esforços para organizar e cobrir minhas ausências.

Aos amigos/irmãos da Paróquia São Carlos Borromeu, por compreenderem minhas ausências e sempre me colocarem em suas orações.

À Rhaysa, pela parceria em tantos seminários e disciplinas.

À Adriana e Jakeline, pela amizade construída ao longo desta pesquisa no Grupo LEIAM.

Aos amigos Cris, Renata, Júnior, Vânia, Juliane e Jéssica, pelas conversas nada acadêmicas.

À Stefanny, amiga muito especial, pelas longas conversas que (me) faziam chover.

Aos professores que tive ao longo de minha formação, por serem sempre minha inspiração. Agradecimento especial à professora Rosângela (Tia Zana) que me alfabetizou.

Aos meus grandes mestres e modelos, Flávio Brandão e Elmita Simonetti, meus iniciadores na atividade da pesquisa.

À chuva, que nos momentos mais necessários apareceu para acalmar e inspirar.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram com esta pesquisa, muito obrigado!

*Todos os dias quando acordo  
Não tenho mais o tempo que passou  
Mas tenho muito tempo  
Temos todo tempo do mundo...  
(Legião Urbana)*



## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo descrever e analisar a fala-em-interação de uma sala de aula de uma escola privada de Ensino Médio de Paranavaí que trabalha com a metodologia das Oficinas de Aprendizagem. Os pressupostos teórico-metodológicos ancoram-se na Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e na Microetnografia, e este trabalho alinha-se a outros que também se valeram desses subsídios epistemológicos para estudarem questões de participação e aprendizagem em contextos escolares, entendendo aprendizagem como ação social (GARCEZ, 2006; 2012; SCHULZ, 2007; ABELEDO, 2008; CONCEIÇÃO, 2008; UFLACKER, 2012; LOPES, 2015). A pesquisa foi realizada por meio de trabalho de campo, que envolveu observação participante e geração de 30 horas de dados audiovisuais. As gravações foram realizadas no quarto bimestre de 2014, com uma equipe de trabalho composta por 6 alunos de diferentes séries do ensino médio, que integravam a sala de aula em que a pesquisa foi realizada. De maneira geral, o conteúdo desse *corpus* apontou para o fato de que os interagentes organizavam sua participação em torno de um objeto de aprendizagem tentando dar conta dele, o que serviu de base para formulação das categorias analíticas de participação e construção conjunta de conhecimento, sobre as quais se organizou esta pesquisa. Para análise mais detida dessas categorias e sistematização de resultados, foram segmentados, selecionados e transcritos quatro dados de fala-em-interação que evidenciam a organização da participação e a construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem. Os resultados mostram que, no cenário analisado, os participantes gerenciam e organizam as participações, estando orientados e engajados para uma pauta e/ou um objeto de aprendizagem tornado relevante na contingência local, por isso há, nesse contexto, oportunidades de aprendizagem. Com relação à construção conjunta de conhecimento, os métodos utilizados pelos interagentes para darem conta de um objeto de aprendizagem constituem-se em instâncias de construção conjunta de conhecimento de forma que, para produzirem um entendimento que os ajudasse a avançar na lida com o objeto, um participante é legitimado com *status* de conhecimento necessário para tal, e esse participante foi ora um aluno ora um professor. Por fim, os resultados corroboram o posicionamento de que estamos diante de uma sala de aula mais democrática em que alunos e professores se ratificam continuamente quanto à pauta da aula e quanto a sua competência local e situada, contribuindo para o protagonismo juvenil no processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Participação; Aprendizagem; Fala-em-interação institucional; Ensino médio.

## ABSTRACT

This master thesis aims to describe and analyze the classroom talk-in-interaction in a private high school in Paranaíba which works with Learning Workshops methodology. The theoretical and methodological assumptions are based on Ethnomethodological Conversation Analysis and Microethnography, and this research is linked with others that also used these epistemological tools to study participation and learning issues in school contexts, understanding learning as social action (GARCEZ, 2006; 2012, SCHULZ, 2007; ABELEDO, 2008; CONCEIÇÃO, 2008; UFLACKER, 2012; LOPES, 2015). The search was conducted through fieldwork, which involved participant observation and generation of 30 hours of audiovisual data. The recordings were made in the fourth quarter of 2014 with a working team composed by six students from different high school grades who were part of the classroom in which the search was conducted. In general, the contents of this corpus pointed to the fact that the attendees organized their participation around a learning subject trying to deal with it. This fact was used to the formulation of analytical categories of participation and joint knowledge construction, which this study was organized on. For more detailed analysis of these categories and systematization of results, there were targeted, selected and transcribed four talk-in-interaction data, which highlight the organization of participation and the joint knowledge construction as evidence of learning. The results show that, in the analyzed scenario, the participants manage and organize the participation being guided to a schedule and/or a learning subject which became relevant in the local contingency, because of it, in this context, there are learning opportunities. About the joint knowledge construction, the methods used by the interactors to deal with a learning subject are understood as instances of joint knowledge construction. So that, to produce an understanding that helps the participants to advance in the dealing with the subject, a participant is legitimized with status of the necessary knowledge to do so, and this participant was either a student or a teacher. Finally, the results support the position that we are facing a more democratic classroom where students and teachers ratify each other continuously on the school agenda and on their local and situated competence, contributing to youth leadership in the teaching-learning process at school.

**Keywords:** Participation; Learning; Institutional talk-in-interaction; High school.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. ORGANIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE CONHECIMENTO NA SALA DE AULA.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Análise da Conversa Etnometodológica: o olhar situado sobre ação social humana .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 A fala-em-interação de sala de aula .....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Participação e Aprendizagem .....</b>	<b>26</b>
1.3.1 Participação .....	27
1.3.2 Aprendizagem como ação social.....	29
1.3.3 Participação e Construção Conjunta de Conhecimento .....	31
<b>2. O PERCURSO DA PESQUISA: DA DEFINIÇÃO DO <i>LOCUS</i> À APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO.....</b>	<b>44</b>
<b>2.1 A escola e os participantes da pesquisa.....</b>	<b>44</b>
<b>2.2 Procedimentos da pesquisa .....</b>	<b>49</b>
<b>3. O TRABALHO DE PARTICIPAR NA OFICINA DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>57</b>
<b>4. CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE CONHECIMENTO NA EQUIPE.....</b>	<b>72</b>
<b>4.1 Construção conjunta de conhecimento sem a participação de um professor.....</b>	<b>72</b>
<b>4.2 Construção conjunta de conhecimento com a participação de um professor .....</b>	<b>81</b>
<b>4.3 Construção conjunta de conhecimento mediada por um professor .....</b>	<b>90</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO I: CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO JEFFERSON.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO II: SEGMENTO_LÍNG_PORTUGUESA_ENCONTRO1_E1 .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO III: SEGMENTO_ARTE_ENCONTRO2_E1.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO IV: SEGMENTO_INGLÊS_ENCONTRO4_E1.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO V: SEGMENTO_HISTÓRIA_ENCONTRO7_E1.....</b>	<b>132</b>

## INTRODUÇÃO

A Fundação Getúlio Vargas desenvolveu, em 2006, uma pesquisa chamada *Motivos da Evasão Escolar*, que aponta as principais razões que afastam os jovens do Ensino Médio, destacando como principal a “falta de interesse” (40,29% do total).

Zagury (2006) realizou um levantamento com 1.172 professores da educação básica de diferentes cidades do país com a finalidade de apontar as maiores dificuldades enfrentadas por eles em sala de aula, tentando entender a “crise da educação”. Os resultados de sua pesquisa apontaram que “manter a disciplina em sala” (22%) e “motivar os alunos” (21%) são tidos como os maiores desafios.

Não é intenção discutir profundamente esses números, tampouco apresentar e entender os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiaram esses levantamentos, mas nos interpela olhar para esses dados e ver que algo está acontecendo no Ensino Médio. Aparentemente, o modelo de organização da escola tradicional que até então se segue(ia) não é mais suficiente para as demandas que se instauram na conjuntura social contemporânea, apesar de o inciso II do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (LDB 9394/96) sugerir que as metodologias de ensino e de avaliação devam estimular a iniciativa dos jovens e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio afirmarem que a aprendizagem significativa pressupõe um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas na escola.

Diante desse cenário, não é estranho ver que esforços empreendidos pelas instâncias governamentais e não governamentais começam a aparecer. O Programa Ensino Médio Inovador, por exemplo, instituído pela Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013, é outra ação governamental que visa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais no trabalho com políticas públicas para tratar da qualidade do Ensino Médio brasileiro.

De acordo o portal do Programa<sup>1</sup>, inicialmente duas ações estão sendo articuladas: o redesenho curricular, por meio do Programa Ensino Médio Inovador, e a formação continuada de professores que se iniciou em 2014.

É inegável, então, que o Ensino Médio vem chamando a atenção da sociedade para suas demandas e, de alguma forma, para as demandas dos próprios jovens, suas especificidades, anseios e interesses. Uma consideração interessante de Zagury (2006, p. 84) é que “em geral o aluno se torna indisciplinado quando para de aprender”. Não entrando no mérito da discussão sobre o que se entende por indisciplina, mas poderíamos nos perguntar se o aluno realmente está deixando de aprender na escola.

As pesquisas de Rampton (2006) e de Lopes (2015) lançam luz sobre essa reflexão: na sala de aula contemporânea o famigerado caos pode estar permeado de vozes que conjuntamente estão mantendo uma nova ordem comunicativa, evidenciando que estão aprendendo ou pelo menos mantendo a aula em curso. Dessa forma, talvez, a questão não seja tanto o aluno deixar de aprender na escola, mas a escola olhar para a nova forma como os alunos estão interagindo (RAMPTON, 2006) e aprendendo (LOPES, 2015), ou seja, entender a nova ordem comunicativa que parece operar nas salas de aula contemporâneas.

As motivações deste trabalho surgiram de indagações relacionadas à forma como os alunos aprendem em contextos interacionais diferentes das formas canônicas e convencionais de organização de sala de aula, aquelas em que o professor é o único ratificado como competente para gerenciar a fala-em-interação. Em 2012, iniciei um trabalho como professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Colégio Empreendedor<sup>2</sup>, escola que serviu como campo desta pesquisa. Acostumado com os modelos de escola tradicional, na qual estava inserido como professor há 5 anos, com alunos sentados individualmente em filas e apenas eu gerenciando a interação; no Colégio Empreendedor, a forma de organização e de condução do trabalho pedagógico (interseriação, trabalho constante em equipe, ausência de material didático único etc (ver detalhes no capítulo 2) geraram-me estranhamento e, ao mesmo tempo, curiosidade. Intrigava-me, naquele contexto, entender como era possível, e se era possível, haver de fato aula e aprendizagem em salas tão diferentes dos moldes tradicionais. Inquietava-me entender como as equipes funcionavam e construam

---

<sup>1</sup> Ver <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>

<sup>2</sup> O nome do colégio, assim como dos demais participantes, é fictício. Mantive somente o meu primeiro nome, como professor de Língua Portuguesa, uma vez que também sou participante da pesquisa.

conhecimento conjuntamente. Desse modo, o caráter aplicado e interdisciplinar desta pesquisa se constitui, isto é, o problema de pesquisa, bem como as categorias com que trabalho, são compreendidos e construídos localmente e contingencialmente a fim de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais [aprendizagem] em que a linguagem tem um papel central.” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

As minhas inquietações como professor, então, me motivaram a buscar respostas para perguntas que me fazia constantemente durante o próprio ofício. As perguntas de pesquisa que movem este trabalho estão formuladas nestes termos:

1 – Como acontecem as participações em termos de oportunidades de aprendizagem?

2 – Há construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem?

Tendo então um problema de pesquisa, faltava-me ancoragem teórico-metodológica para dar conta desta empreitada. No ano de 2013, cursei como aluno não-regular a disciplina *Fala-em-Interação Social e Letramento*, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Ao longo da disciplina, tive contato com trabalhos cujo foco de interesse era semelhante ao meu: entender a aprendizagem como ação social, co-construída na interação. Nessa mesma disciplina, ao ler trabalhos que tratavam da organização da fala-em-interação de sala de aula e da construção conjunta de conhecimento, como Garcez (2006), Garcez e Melo (2007) e Garcez, Frank e Kanitz (2012), pude vislumbrar um caminho a seguir na busca de respostas para minhas perguntas de pesquisa: olhar situadamente a interação face a face dos participantes de uma Oficina de Aprendizagem, descrever e analisar os métodos que eles usam para demonstrar que o que estão fazendo é o trabalho de aprender, construindo conhecimento em conjunto.

Comecei então a olhar de forma mais detida, na condição de professor, como se dava a organização da interação nesse contexto. Solicitei algumas vezes a alguns professores para participar de suas aulas. Fiz essas observações ao longo do segundo semestre de 2013.

Em 2014, iniciei então este projeto de pesquisa de modo teórico-metodologicamente articulado e organizado, tendo como objetivo, então, descrever e analisar a fala-em-interação de uma equipe de alunos inseridos em uma sala de aula que

operava com a metodologia das Oficinas de Aprendizagem<sup>3</sup> do Colégio Empreendedor, em Paranavaí, verificando se há, nesse contexto, evidências de aprendizagem em termos de construção conjunta de conhecimento e se essa noção está relacionada à participação.

Para isso, os pressupostos teórico-metodológicos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974 [2003]; LODER; JUNG, 2008;2009), da Microetnografia de sala de aula (GARCEZ, 2008) e do paradigma qualitativo interpretativo (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014) são utilizados como ancoragem para geração, segmentação e análise dos dados e para sustentação das asserções que são apresentadas ao longo do trabalho.

Os dados da pesquisa foram gerados em uma equipe de 6 alunos em uma sala de aula no Colégio Empreendedor. No total, foram registradas cerca de 30 horas em material audiovisual, que foi inteiramente revisto e segmentado para transcrição seletiva, resultando em 4 segmentos transcritos como evidências do que acontece em termos de participação e construção conjunta de conhecimento na equipe analisada. Detalhes sobre os procedimentos e critérios para seleção de segmentos serão apresentados no capítulo 2 deste trabalho.

Destaco aqui que a compreensão de aprendizagem como ação social analisada na fala-em-interação já tem terreno frutífero no âmbito do trabalho do Grupo de Pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE), que há alguns anos tem se empenhado em pesquisas sobre aprendizagem e construção conjunta de conhecimento. Apresento mais adiante com maior detalhamento os trabalhos de Garcez (2006; 2012), Schulz (2007), Abeledo (2008), Conceição (2008), Kanitz (2013) - que não é uma análise de sala de aula - Uflacker (2012) e Lopes (2015), que já produziram avanços teóricos e sistematizações fundamentais para a compreensão do trabalho de aprender socialmente em sala de aula relacionando os conceitos de participação e construção conjunta de conhecimento.

Vale ressaltar que, desses trabalhos, os resultados de Schulz (2007), Kanitz (2013) e Lopes (2015) constituem o quebra-cabeça intelectual deste trabalho: Schulz (2007), em pesquisa de cunho etnográfico realizado em uma escola de ensino fundamental pública de Porto Alegre, problematiza questões de participação e construção conjunta de conhecimento, trazendo foco para a categoria de participação, afirmando que, naquele contexto, participar é aprender e aprender é participar. Kanitz

---

<sup>3</sup>Oficinas de Aprendizagem é o nome da metodologia criada por Márcia Rigon e registrada na Biblioteca Nacional como propriedade intelectual sob o n.º 175220, no Livro 295, Folha 370, em 16/06/1999.

(2013), olhando para o trabalho interacional de um laboratório de desenvolvimento científico, constatou que, diante de um impasse, os interagentes empreendem esforços interacionais para juntos alcançarem um entendimento e avançarem na tarefa; e Lopes (2015), analisando uma sala de aula de Ensino Médio em aulas de espanhol, revela que o trabalho interacional empreendido ali, a fim de realizar os trabalhos de “fazer aula animada” e “fazer aprendizagem”, apontam para a existência de uma nova ordem comunicativa em que, por meio de participações exuberantes, zoeiras e risos, é possível aprender. A análise do trabalho de fazer aprendizagem se dá em termos de oportunidades e evidências de aprendizagem.

O presente estudo, por sua vez, propõe analisar as categorias de participação e de construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem em um contexto de sala de aula de Ensino Médio que opera na perspectiva das Oficinas de Aprendizagem. Nesse cenário, a organização do trabalho pedagógico se assemelha em parte àquilo que Kanitz (2013) observou em um laboratório de desenvolvimento científico, já que as equipes de alunos têm autonomia para se organizarem e estabelecerem seus métodos e estratégias construindo conjuntamente entendimentos para dar conta dos fins práticos e contingentes de uma meta-fim, o que pode implicar trabalho interacional intenso; e se assemelha aos contextos analisados por Lopes (2015) e Schulz (2015) por haver uma pauta comum e os papéis de alunos e professor serem negociados e co-construídos localmente.

Essas condições apontam para a configuração de um cenário escolar em que as possibilidades de participação parecem ser mais democráticas e menos assimétricas, e em que o trabalho interacional está voltado a dar conta dos fins práticos que envolvem lidar com um objeto de aprendizagem ratificado contingencialmente, construindo, dessa forma, conhecimento em conjunto.

Assim, este trabalho intenta contribuir para estudos de fala-em-interação de sala de aula no âmbito da Linguística Aplicada, tendo em vista as reflexões que promove acerca da participação e da construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem em um cenário de sala de aula organizado em Oficinas de Aprendizagem; e ainda, por seu caráter aplicado e pela descrição dos procedimentos de pesquisa (como a negociação e entrada no campo, tratamento analítico de dados etc), acredito que este trabalho poderá auxiliar na compreensão da participação e aprendizagem em salas de aula contemporâneas e àqueles que pretendem empreender



pesquisas nessa área e assim avançar ainda mais nas discussões acerca de aprendizagem como ação social.

Além disso, para fins de interlocução pedagógica, os resultados deste trabalho podem também ser úteis para discussões e elaboração de políticas escolares que visem uma organização de caráter mais democrático com relação à participação do aluno no trabalho de fazer aprendizagem na sala de aula e também no processo de formação de professores, já que pode oferecer ao professor em formação a descrição de um cenário em que as participações dos alunos, mesmo quando não gerenciadas pelo professor, podem estar relacionadas ao trabalho de construir conhecimento em conjunto.

Nos capítulos seguintes, passo a relatar e apresentar os procedimentos e resultados deste trabalho. Inicialmente, apresento a fundamentação teórica em que me baseei. Discuto os conceitos de aprendizagem, construção conjunta de conhecimento e participação e apresento um breve levantamento de estudos brasileiros que analisaram contextos de sala de aula e que comungam da ideia de aprendizagem como ação social.

No capítulo seguinte, apresento o caminho percorrido desde a definição do objeto de pesquisa até geração e tratamento analítico dos dados. Pontuo nesse capítulo também algumas especificidades desta pesquisa que, acredito, possam ajudar futuros pesquisadores que desejarem enveredar por esses caminhos.

Em seguida, destino dois capítulos para apresentação da análise dos dados gerados a partir das categorias analíticas deste trabalho. No primeiro, disserto sobre a participação dos interagentes no contexto analisado e busco mostrar que a participação está ligada a uma pauta e ao trabalho de dar conta de um objeto de aprendizagem tornado relevante na própria contingência local. Assim, argumento que organização da participação nesse cenário oportuniza a aprendizagem e a construção conjunta de conhecimento. No segundo, de forma mais detida, retomo três dos quatro segmentos gerados e analiso como se dá o trabalho de construir conhecimento em conjunto como evidência de aprendizagem. Assim, os capítulos analíticos darão conta das duas perguntas de pesquisa já apresentadas.

Por fim, apresento minhas considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa para respondê-las à luz dos resultados obtidos na análise de dados e teço alguns apontamentos para fins de interlocução pedagógica e acadêmica.

## **1. ORGANIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE CONHECIMENTO NA SALA DE AULA**

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que embasam o presente trabalho, a Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACE) e estudos interacionais que analisam a sala de aula em termos de organização, participação e aprendizagem como ação social. Divido este capítulo em três seções: na primeira, abordo as contribuições da Análise da Conversa Etnometodológica para a compreensão das ações sociais; na segunda, empreendo discussão sobre organização da fala-em-interação de sala de aula, abordando estudos que tratam das formas de organização convencionais - como a sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (doravante IRA) e o Revozeamento - e estudos que descrevem formas de organização não canônicas, como a sala de aula contemporânea (RAMPTON, 2006; LOPES, 2015); na terceira seção, disserto sobre a aprendizagem como ação social, relacionando as noções de construção conjunta de conhecimento, participação e aprendizagem.

### **1.1 Análise da Conversa Etnometodológica: o olhar situado sobre ação social humana**

A ACE pode ser concebida como derivação de uma vertente da teoria social proposta por Harold Garfinkel nos anos 1960 com o nome de Etnometodologia (GARCEZ, 2008; WATSON e GASTALDO, 2015), que se opõe aos métodos tradicionais utilizados pela sociologia para investigar a organização da sociedade e promove a mudança de um “paradigma normativo para um paradigma interpretativo” (COULON, 1995, p. 10).

Nesses termos, pode-se afirmar que a ACE volta-se para o estudo e análise da ação social humana situada no espaço e no decorrer do tempo real, visando, a partir do olhar do participante, compreender como os atores sociais se organizam para juntos produzirem ações mediante o uso da linguagem em interação social (GARCEZ, 2008). Watson e Gastaldo (2015) assinalam que a ACE não se vale de pesquisas experimentalistas, exemplos inventados e convenientes ou simulacros de interação real; ela, pelo contrário, emprega uma abordagem naturalista, na qual os conceitos são derivados da rigorosa observação de ações e situações naturalmente correntes, por isso

em geral as interações linguísticas são gravadas e/ou filmadas para posterior descrição e análise.

O sociólogo Harvey Sacks foi o pioneiro a vislumbrar as possibilidades analíticas do evento “conversa”. Um ano antes de sua morte, em 1974, ele e seus discípulos, Schegloff e Jefferson, publicaram trabalho basilar para a ACE intitulado *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*, cujo objetivo principal era demonstrar que a conversa não é uma ação caótica, e que as pessoas se organizam socialmente através da fala. Neste trabalho, os autores elencam quatorze regras gerais aparentes sobre a organização da conversa:

- (1) A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre.
  - (2) Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez.
  - (3) Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves.
  - (4) Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições.
  - (5) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável.
  - (6) O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável.
  - (7) A extensão da conversa não é previamente especificada.
  - (8) O que cada um diz não é previamente especificado.
  - (9) A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada.
  - (10) O número de participantes pode variar.
  - (11) A fala pode ser contínua ou descontínua.
  - (12) Técnicas de alocação de turnos são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante seguinte (como quando ele dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se auto-selecionar para começarem a falar.
  - (13) Várias unidades de construção de turnos são empregadas; por exemplo, os turnos podem ter a extensão de uma sentença.
  - (14) Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos; por exemplo, se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando, assim, o problema.
- (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974 [2003])

Para tais asserções, os autores se basearam em dados de conversas cotidianas norte-americanas para descrever os métodos que os interagentes utilizavam para organizar suas interações. Vale ressaltar que, conforme advertem Silva, Andrade e Ostermann (2009), essas observações não são, em absoluto, regras de caráter prescritivo, mas apontam para o fato de que os interagentes se orientam para certos mecanismos para que uma interação (conversa cotidiana) ocorra, o que corrobora a afirmação de Gago (2002, p.92) de que “a ACE introduz a ideia de que o universo

‘terrivelmente mundano, casual, local’ é possível de ser estudado e é dotado de alto grau de organização”.

Cabe destaque o fato de que Sacks, Schegloff e Jefferson (1974 [2003]), embora se ocupem do estudo detido da sistemática de troca de turnos na conversa cotidiana, são também os primeiros a discutirem a diversidade de sistemas de troca de turnos que apresentam modificações com relação ao que acontece em conversa cotidiana (GARCEZ, 2008; CLARK, 2000).

Corona (2009, p.15) pontua que Sacks, Schegloff e Jefferson, em seu texto seminal de 1974, propõem que os diferentes tipos de interação podem ser arranjados em uma espécie de *continuum*, dependendo das restrições às possibilidades da organização da tomada de turno, sendo que a conversa cotidiana, em que essas possibilidades são mais flexíveis, estaria em uma ponta, e as interações ritualizadas, com (pré) alocação de turnos mais rígida, estaria em outra.

Pensando sobre a interação de uma sala de aula convencional (discuto mais detidamente as formas de organização da fala-em-interação desse contexto em seção adiante), perceber as modificações do sistema de troca de turnos nesse cenário institucional com relação a uma conversa cotidiana e analisar de que forma, pelo uso da linguagem, esses interagentes demonstram estar participando de uma *aula*, é interesse de estudos em ACE. Todavia, Corona (2009, p.14) ressalta que “a busca por essas definições deve se dar de forma empírica, e não por meio de explicações exógenas às interações”, o que significa que, do ponto de vista dos pressupostos epistemológicos da ACE, não se justifica a descrição da organização de uma determinada interação baseando-se apenas na assimetria pré-estabelecida institucionalmente entre profissional e cliente, mas é no olhar situado da fala-em-interação que os dados emergem e são tratados pelo analista.

Drew e Heritage (1992) sistematizaram aspectos recorrentes no estudo das interações institucionais, o que ajuda a diferenciá-las das interações cotidianas. Os autores apontam três características principais da fala-em-interação institucional nos seguintes termos:

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por *orientação* para metas, de caráter convencional relativamente restrito.

2. A interação institucional pode amiúde envolver limites especiais e particulares quanto aquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuição admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia.
3. A interação institucional pode ser associada a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos.

(DREW; HERITAGE, 1992, p. 22)<sup>4</sup>

Com relação à primeira característica apresentada, orientação para uma meta-fim, evidencia-se que na fala-em-interação institucional há necessidade de organização para o cumprimento de uma tarefa. No caso de um tribunal, por exemplo, o objetivo é julgar processos. Assim, contribuições que sejam percebidas como desnecessárias para o cumprimento da meta serão vistas como inapropriadas para aquele contexto.

Sobre a segunda característica, restrições às contribuições que são tratadas como aceitas, considera-se que em determinados contextos institucionais os participantes orientam suas ações de acordo com as restrições impostas pelo tipo de evento em que estão. Corona (2009) exemplifica como determinados contextos institucionais restringem as ações que são tomadas como aceitas citando um evento “audiência judicial”, em que, diante de uma pergunta, o depoente responde apenas balançando positivamente a cabeça. Como a audiência é gravada apenas em áudio, sua resposta não é aceita, devendo ele, a pedido da pessoa que o interroga, pronunciar a sua resposta.

No que tange à terceira característica, as interações institucionais podem ser associadas à inferência de enquadres<sup>5</sup> e procedimentos específicos de cenários institucionais distintos. Corona (2009) toma como exemplo uma sequência interacional composta por três turnos:

- 1 A: pergunta
- 2 B: resposta
- 3 A: repetição da resposta de B.

Segundo a autora, se essa sequência acontecesse em uma sala de aula, considerando-se o interagente A como professor e B como aluno, a repetição da resposta implicaria um procedimento de avaliação da resposta, ou seja, tratar-se-ia da

---

<sup>4</sup> Tradução de Garcez (2006, p.67)

<sup>5</sup> Segundo Garcez e Ostermann (2013, p. 260), enquadre é uma “definição, com base em elementos de sinalização na fala-em-interação, quanto ao que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento, ou gesto) pode ser interpretada.”

sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (modelo canônico de organização de interação em salas de aula convencionais, que trato de forma mais detida em seção adiante). No entanto, essa mesma sequência, usada em uma conversa cotidiana, a repetição da resposta em tom ascendente marcaria o recebimento de uma informação que causa uma modificação de *status* de conhecimento de quem formulou a pergunta. Já em um cenário de audiência judicial, repetir a resposta de um depoente, evitando-se ao máximo demonstração de qualquer tipo de surpresa, significa que a informação foi recebida (CORONA, 2009).

A pesquisa em ACE orientada para contextos institucionais tem gerado trabalhos que não se ocupam somente com a organização da tomada de turnos nos diferentes contextos, mas também com uma análise e descrição de outros fenômenos interacionais, como os trabalhos produzidos pelo Grupo de Pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE), que vem apontando para a aprendizagem como ação social e discutindo a construção conjunta de conhecimento em termos de participação e interação social em salas de aula (SCHULZ, 2007; ABELEDO, 2008; CONCEIÇÃO, 2008; GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012; KANITZ, 2013; LOPES, 2015).

## **1.2 A fala-em-interação de sala de aula**

Conforme apresentado na seção anterior, a fala-em-interação institucional difere da conversa cotidiana à medida em que é regulada por objetivos e tarefas específicas (DREW; HERITAGE, 1992; CORONA, 2009; FREITAS; MACHADO, 2008). Cabe ressaltar ainda que, do ponto de vista epistemológico da ACE, a constituição da sociedade e de suas instituições se dá em grande medida pelas ações que os membros de cada grupo social executam ao usar a linguagem na fala-em-interação (GARCEZ, 2006; CORONA, 2009). Nesse sentido, o que constitui uma sala de aula não são os elementos preexistentes como paredes e janelas, mas sim o que as pessoas fazem conjuntamente quando se encontram para fazer o que precisam e desejam fazer (GARCEZ, 2006), em outras palavras, uma sala de aula constitui-se à medida em que pessoas produzem ações conjuntas que demonstram que aquilo é uma sala de aula.

Markee e Kasper (2004, p.492)<sup>6</sup> entendem a fala-em-interação de sala de aula como uma “conexão entre sistemas de trocas de fala inter-relacionados, e não como um sistema unificado caracterizado por um conjunto único de perguntas-respostas e comentários”. Para os autores, não há uma fala-em-interação de sala de aula, mas falas de sala aula, que são avultadas à medida em que há diversidade das práticas sociais dos sujeitos que se encontram engajados no trabalho conjunto em que há construção de conhecimento. Corroboram essa afirmação trabalhos como o de Cazden (2001), que discute como no gerenciamento dos turnos na sala de aula o professor pode selecionar o próximo falante assim como pode optar por não fazê-lo; e o de Lopes (2015), que defende a existência de uma nova ordem comunicativa na sala de aula contemporânea na qual os alunos podem realizar participações exuberantes (RAMPTON, 2006) como cantar, fazer zoeiras e fazer riso.

Embora certas rupturas com as formas de organização canônicas da fala-em-interação tornem a interação de sala de aula menos ritualizada, como é o caso que abordo nesta pesquisa, não se pode falar que nesses contextos a institucionalidade inexistia ou que se passou a ter uma conversa cotidiana, pois ainda há uma meta-fim que nesses casos são a aprendizagem, a avaliação e a necessidade de o professor e/ou alunos organizarem-se por/para uma pauta. Em outros termos, a fala-em-interação de sala aula pode ser genericamente caracterizada como um fazer conjunto orientado para uma pauta relacionada a uma tarefa, em que o controle e gerenciamento das formas de participação são de responsabilidade de um dos participantes, em geral o professor, ou compartilhadas. Dessa forma, a organização e o gerenciamento da tomada de turnos e da participação dos interagentes podem direcionar-se para sequências que primam o controle social e a reprodução de conhecimento; ou podem direcionar-se para possibilidades mais democráticas da organização da fala, como o revozeamento e outras formas que variam conforme as diferentes demandas da sala de aula.

A sequência interacional denominada Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) é uma sequência de avaliação que se inicia com uma pergunta, geralmente de resposta conhecida do professor, o que fica evidenciado no terceiro turno, quando a resposta dada no segundo é avaliada. O exemplo adaptado de Garcez (2006, p.68) ilustra a organização da sequência:

---

<sup>6</sup> “[...] Classroom talk as a nexus of inter-related speech exchange systems rather than as a unified speech exchange system that is characterized by a single set of question-answer-comment practices.” (Tradução de SCHULZ, 2007)

- 1     Marta:     que horas são?             (→ Iniciação)  
 2     Lucas:     duas e meia.           (→ Resposta)  
 3     Marta:     muito bem.               (→ Avaliação)

Por se tratar de um modelo de organização da fala-em-interação de sala de aula praticamente universal (GARCEZ, 2006; 2012; CAZDEN, 2001), não seria difícil associar a sequência acima a uma sala de aula de ensino fundamental em que Marta aponta para um relógio diante dos alunos, seleciona Lucas como próximo falante e solicita a ele a informação. Cabe ressaltar que Marta, além de conhecedora da informação que solicitou para Lucas, também é a mais capacitada para organizar uma resposta diante da própria solicitação (GARCEZ, 2006, p. 68), por isso a sequência IRA geralmente legitima papéis institucionais (LOPES, 2015). Isso significa que a pergunta do turno de iniciação na sequência IRA tem a finalidade de verificar se os alunos sabem responder corretamente ao que se espera. Dessa forma, o iniciador e avaliador são identificados como o professor, aquele que sabe e que pode avaliar, pois já é conhecedor da resposta, assim “não se trata de uma pergunta qualquer, com que nos deparamos a todo momento na conversa cotidiana, e sim uma ação preliminar que só será levada a cabo plenamente no turno em terceira posição, de avaliação.” (GARCEZ, 2006, p.69).

Com efeito, considerar que na sequência IRA a iniciação é realizada a fim de que, depois da resposta, seja feita uma avaliação, implica dizer que ela serve ao propósito de testar e perseguir uma resposta ideal, em geral, a do professor. Nesse sentido, quando a resposta esperada não é dada, o professor pode seguir com o turno, fazendo iniciações até que a resposta ideal seja conseguida, ficando “surdo” para respostas que não sejam as esperadas por ele, fechando a sequência IRA apenas com a avaliação positiva (WARING, 2008).

Vale ressaltar que, conforme aponta estudo realizado por Waring (2008) em uma sala de aula de língua inglesa como língua adicional nos Estados Unidos, ao avaliar positivamente a resposta de um aluno, o professor finaliza a sequência IRA e, conseqüentemente, inibe as demais participações de outros alunos. Assim, na sequência IRA é ratificado como desejável aquilo que é avaliado positivamente pelo professor e outra resposta torna-se desviante, o que não encoraja a manifestação de outros alunos depois que a avaliação positiva é feita. (LOPES, 2015).

Assim, a sequência IRA, além de ser vista como uma forma econômica para se avaliar os alunos em sala de aula, também pode ser caracterizada como uma ação de



controle social que reforça a assimetria entre professor e aluno e, por isso, as atividades geralmente produzidas nessa sequência (avaliar, testar, impor informações) dificilmente resultam na construção conjunta de conhecimento, pelo contrário, favorecem a reprodução de conhecimento, além de que também não contribuem muito para formação de cidadãos participativos e críticos (GARCEZ, 2006; 2012).

Cazden (2001) assevera que novos objetivos curriculares demandam diferentes formas de organização da fala, então os professores devem ter repertórios variados para organizar as aulas e possibilitar momentos de construção conjunta de conhecimento. Assim não há uma fala-em-interação de sala de aula, mas falas (no plural) de sala de aula (MARKEE e KASPER, 2004).

Uma das formas de organização alternativa ao IRA é o revozeamento, descrito por O'Connor e Michaels (1996, p.71) como “um tipo particular de redizer (oral ou escrito) a contribuição do aluno – por outro participante da fala-em-interação”<sup>7</sup>. Nesse modelo interacional, o professor reformula a contribuição do estudante para avaliação pelo próprio aluno ou por um colega, dando créditos à contribuição original do aluno. Abaixo, reproduzo excerto dos dados de Conceição e Garcez (2005, p. 5) gerados em uma escola pública municipal de Porto Alegre a fim de ilustrar uma sequência interacional semelhante ao revozeamento.

1	Silvia	ó o Flávio está dizendo que o porco (.)
2		fala Flávio
3	Flávio	°é o mais inteligente°
4	Silvia	que o porco é o mais inteligente
5		(.)
6	Silvia	o quê que vocês acham disso,

No excerto interacional, é possível perceber que Silvia passa o turno para Flávio e rediz a contribuição dele (linhas 1 a 4). Em seguida, a torna objeto de reflexão e discussão dos estudantes a partir da formulação de uma pergunta de informação desconhecida e não seleciona o próximo falante (linha 6), o que abre espaço para que qualquer aluno se sinta autorizado para tomar o turno e fazer sua contribuição. Nesses termos, pode-se considerar que o revozeamento é um mecanismo capaz de gerar participações mais igualitárias e contribuir para a construção conjunta de conhecimento. (CAZDEN, 2001; GARCEZ e CONCEIÇÃO, 2005; GARCEZ, 2006; 2012).

---

<sup>7</sup> [...] a particular kind of reuttering (oral or written) of a student's contribution – by another participant in the discussion ( tradução de Lopes, 2005).

Todavia, é preciso observar que, mesmo sendo considerado como uma forma de participação mais democrática, no revozeamento ainda é o professor quem gerencia os turnos de fala dos alunos, por isso não se pode considerar que por si só o revozeamento seja uma estrutura que possibilita espaço para o protagonismo dos alunos. Segundo Schulz (2007), o que determinará esses fatores é o uso local dessas formas.

Trabalhos recentes como os de Rampton (2006) e Lopes (2015) têm apontado para novos modos de participar na sala de aula que não se enquadram nos modelos convencionais, isto é, têm apontado para o surgimento de uma nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea que engloba o novo modo de ser jovem na escola (DARYELL, 2007; LOPES, 2015).

Rampton (2006) realizou um estudo etnográfico em uma turma de nono ano em uma escola pública de Londres. Por meio de um olhar situado e detalhado da sala de aula em questão, o pesquisador demonstra que nessa sala de aula os participantes podem não legitimar na interação a conduta hierárquica tradicional da relação entre professor e alunos, não se limitando a falar quando o professor autoriza, questionando o professor, disciplinando outros alunos, auto selecionando-se, avaliando o professor, enfim, trata-se de uma ordem comunicativa em que o professor não é o único que rege as tomadas de turno e por isso precisa negociar internacionalmente seu papel social.

Os dados de Rampton mostram que, embora o contexto observado pareça caótico, os alunos que poderiam ser reconhecidos como perturbadores da ordem canônica da interação de sala de aula, são os mais participativos, estando atentos a ponto de completar as falas do professor, disciplinar outros alunos e produzir participações exuberantes.

Lopes (2015) observou as participações não canônicas de alunos do ensino médio de uma escola pública brasileira em aulas de Língua Espanhola. A pesquisadora selecionou e segmentou em seus dados ocorrências de aluno disciplinando aluno, aluno corrigindo o professor, aluno desafiando o professor e aluno cantando em sala de aula. Conforme demonstrado no trabalho, essas participações revelam que os participantes dessa interação compartilham os trabalhos interacionais de fazer aula de língua espanhola e fazer aprendizagem simultaneamente, pois estão orientados para um objeto de aprendizagem, no caso a língua espanhola, e estão engajados em torno desse objeto produzindo as ações já mencionadas. Segundo a pesquisadora, os dados evidenciam que na nova ordem comunicativa da sala de aula há oportunidades para o trabalho de fazer aprendizagem.

Nesta seção, procurei dissertar sobre a fala-em-interação de sala de aula, apresentando algumas formas de organização em que a regência das falas fica a cargo do professor, como a sequência IRA e o Revozeamento; e outras não canônicas, como na nova ordem comunicativa da sala de aula contemporânea, que evidencia novas formas de participação e um deslocamento do papel do professor como o único organizador dos turnos.

Embora a fala-em-interação na sala de aula contemporânea seja menos ritualizada, argumentei que ainda assim não há como afirmar que não há mais institucionalidade, pois conforme os trabalhos que analisaram esses cenários, como Rampton (2006) e Lopes (2015), ainda há uma pauta e a manutenção dessa pauta é negociada constantemente por professor e alunos, o que mostrou que nas interações da sala de aula contemporânea é possível se fazer aprendizagem participando da interação de maneiras diferentes daquelas tradicionalmente esperadas na escola, como apenas responder corretamente a uma sequência IRA. Dessa forma, na próxima seção discuto a relação entre participação e aprendizagem, considerando aprendizagem como ação social.

### **1.3 Participação e Aprendizagem**

Já argumentei anteriormente que as instituições não estão dadas em seus elementos pré-existentes como paredes, portas e janelas (GARCEZ, 2006; 2012). Assim, o que faz com que uma sala de aula seja efetivamente uma sala de aula é o que de fato as pessoas fazem ali ao interagirem. Nesse sentido, os estudos que descrevem as formas de organização da interação em sala de aula de alguma forma demonstram aquilo que se espera acontecer em uma aula: o trabalho de aprender.

Todavia, tendo em vista a compreensão de aprendizagem como ação social e a contemporaneidade das salas de aula, em que consiste aprender? É possível verificar aprendizagem em termos de participação e de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de contextos de salas de aula contemporâneas?

Nesta seção, abordo participação, aprendizagem e construção conjunta de conhecimento. Esses conceitos, demonstro, são indissociáveis para compreensão da aprendizagem enquanto ação social e servirão para os fins analíticos deste trabalho.

### 1.3.1 Participação

Na seção anterior, discuti a fala-em-interação de sala de aula e as formas de organização das interações nesse cenário: algumas acentuam a assimetria entre professor e aluno, de forma que as possibilidades de participação do aluno são limitadas, como é o caso do IRA, que pode ser uma forma econômica e rápida de testar os conhecimentos dos alunos e manter o controle social do professor; outras formas de organização demonstram que há possibilidades de organização fora do IRA e que podem ser alternativas mais democráticas, pois possibilitam outras formas de participação ao aluno.

Sobre essas formas mais democráticas, diversos trabalhos brasileiros (SCHULZ, 2007; CONCEIÇÃO, 2008; LOPES, 2015; entre outros), os quais apresento com detalhes mais adiante, vêm sendo desenvolvidos, problematizando noções de participação e aprendizagem e entendendo aprendizagem como ação social.

Nesses termos, passo a dissertar sobre como as noções de participação e aprendizagem estão interligadas, destacando elementos que julgo pertinentes para a análise de dados desta dissertação.

Goffman (1964 [2013a]) chama a atenção dos pesquisadores para o fenômeno da situação social, que ele mesmo define como “um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento” (p.17), ou seja, qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se colocam na presença um do outro até que o penúltimo saia, constitui uma situação social (GOFFMAN, 1964 [2013a]; GARCEZ e OSTERMANN, 2013). Pode-se dizer, então, que quando interagentes estão agrupados fisicamente em um ambiente, há uma situação social, e as regras culturais indicam como os indivíduos devem ou deveriam agir por estarem nesse agrupamento. Emerge, então, um empreendimento comum entre os participantes de forma que se ratifiquem mutuamente uns aos outros no mesmo foco de atenção, o que Goffman chamou de “encontro” (GOFFMAN, 1964 [2013a], p.18). Nesse encontro, as formas de ratificação se estruturam em termos de conduta, isto é, na fala-em-interação de sala-de-aula, por exemplo, os participantes podem se ratificar mutuamente não só verbalmente, mas também estando alinhados corporalmente, direcionando o corpo e a cabeça para os outros participantes, isto é, de forma não-verbal. (PHILIPS, 1976 [2013]; GOFFMAN, 1964 [2013a]).

Portanto pode-se entender que os encontros sociais estruturados em termos de conduta implicam engajamento mútuo, pois “participar de algo é sempre participar com outros de algo” (SCHULZ, 2007, p. 33), e ter em vista o que os demais participantes fazem com o que é dito revela que, na terminologia de Goffman (1964 [2013a]), não necessariamente uma “situação social” implica em um “encontro”. Para que haja este último, é preciso observar a tomada da palavra e a manutenção do piso conversacional, que segundo Schulz (2007, p. 31), é uma “noção analítica que diz respeito ao que é feito pelos demais participantes com o que é dito”.

Vale destacar que, em se tratando de um contexto de sala de aula, a noção de piso é fundamental para entender como se dá a participação e o engajamento dos interagentes em torno de um empreendimento comum. Se tomar o turno não significa a certeza de ser ouvido, isto é, podemos falar e não termos a nossa fala legitimada, é preciso considerar como se dá a manutenção deste piso no aqui e agora por parte dos participantes.

Esse entendimento remete ao conceito de *footing* - introduzido por Goffman em artigo seminal de 1979 (GOFFMAN, 1979 [2013b]) - que diz respeito ao “alinhamento<sup>8</sup>, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante na fala em interação” (GARCEZ e OSTERMANN, 2013, p. 262). Em outros termos, o *footing* diz respeito ao modo como recebem as elocuições do outro e produzem ações. Assim, é possível entender que os participantes de uma interação estão sempre orientados para onde, quando e como se situa a interação, portanto, quando as pessoas participam de uma determinada situação social, conforme Erickson e Shultz (1981, [2013]), devem identificar quais condutas são apropriadas socialmente para participarem.

Desse modo, participar interacionalmente de uma determinada ação social é conquista (DEMO, 1988, p. 18) e muito trabalho interacional, isto é, não existe uma participação suficiente e completa, pelo contrário, a participação é um processo infundável, pois constantemente é necessário que o indivíduo se rearranje a partir das demandas emergentes da situação social em que está inserido (mudança de *footing*) a

---

<sup>8</sup> Entende-se alinhamento, conforme Garcez e Ostermann (2002, p. 257-258): “um conceito empregado em dois planos de sentido complementares: o primeiro diz respeito ao alinhamento físico entre os participantes em termos da direção para a qual a frente do corpo está voltada em relação à frente dos corpos dos outros, ou em termos de direcionamento da cabeça, do rosto e do olhar em relação ao dos outros; o segundo plano diz respeito ao alinhamento contextual entre os participantes em termos de como, em que condição ou qualificação social, eles se apresentam uns aos outros em termos de como ratificam ou resistem às apresentações dos outros.”

fim de garantir que sua fala seja ratificada pelos demais, sustentando, assim, um piso conversacional. Nesses termos, assumo a definição de participação de Schulz (2007, p. 15) de que

a participação é algo cotidiano que fazemos (*ação*) com a ajuda do outro (*social*), conversando (*por meio do uso da linguagem*), em cada oportunidade em que temos a palavra (*em cada turno de fala*) e em cada momento em que lidamos com o que é dito (*olhares e gestos*).

Destarte, entendo que, para fins de tratamento das categorias de análise deste trabalho, participar é estar engajado e fazer coisas conjuntamente, orientado para o mesmo foco de atenção, ratificando a participação dos outros e tendo a própria participação ratificada pelos demais.

### 1.3.2 Aprendizagem como ação social

Interessa aqui apresentar de forma mais detida o que se entende nesta pesquisa por aprendizagem como ação social, de que forma esse entendimento distancia-se de uma perspectiva cognitivista e, em contextos escolares, quais são as implicações dessa visão.

As pesquisas etnográficas de Jean Lave na década de 1970 em uma comunidade de alfaiates na Libéria a levaram à formulação do entendimento de aprendizagem situada em comunidades de prática. Para Lave (1991, p. 64, tradução própria)<sup>9</sup>, ao contrário da perspectiva cognitivista, que concebe a aprendizagem de forma unicamente individual e cria dicotomias *teoria/prática*, *concreto/abstrato* etc, separando o ato de aprender do contexto, a aprendizagem não é um processo que desvincula o sujeito de seu contexto e de sua prática social. Assim, para ela,

[...] aprendizagem é reconhecida como um fenômeno social constituído nas experiências e vivências no mundo, através da legitimação da participação periférica na prática social em curso; o processo de mudança de habilidade para membro conhecedor/experiente é subsumido no processo de mudança de identidade e através da participação em uma comunidade de praticantes.

---

<sup>9</sup> No original: [...] learning is recognized as a social phenomenon constituted in the experienced, lived-in world, through legitimate peripheral participation in ongoing social practice; the process of changing knowledgeable skill is subsumed in processes of changing identity in and through membership in a community of practioners. (LAVE, 1991, p. 64)

A compreensão de aprendizagem de Jean Lave, então, enfatizando o caráter situado e a ação social, sugere deslocamento da tradicional concepção de que a aquisição de um saber é uma construção cognitiva individual para a noção de que aprendizagem é indissociável da prática social, ela se dá em um processo de participação em comunidades de prática. Aprendizagem é, portanto, “um modo de participação em práticas sociais, um estatuto, um modo de pertencimento a uma comunidade, uma maneira de estar nela” (LAGE, s/d, p. 6), assim, ao passo em que uma pessoa progride em termos de participação em uma comunidade, a aprendizagem acontece.

Oliveira e Santos (2011), discutindo o conceito de aprendizagem situada e comunidade de prática, endossam que o avanço em termos de participação dentro de uma comunidade (deixar de ser membro novato para ser membro experiente) consiste também em uma construção de identidade dentro dessa comunidade.

Rogoff (2005), na mesma linha de Lave (1991; 1996), considera a aprendizagem como um processo cultural, de forma que “as pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais” (ROGOFF, 2005, p. 15), logo, seu desenvolvimento só pode ser compreendido à luz das práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades, as quais também sofrem alterações. A autora defende que o desempenho das pessoas em determinadas atividades depende das circunstâncias que constituem a sua rotina em sua comunidade e das práticas culturais com as quais está acostumada. Segundo ela, grande parte dos estudos sobre o desenvolvimento humano tem tomado como base comunidades de classe média da Europa e da América do Norte para apresentar generalizações daquilo que é esperado que um indivíduo faça em uma determinada fase da vida.

Todavia, para ela, a compreensão de aprendizagem social, articulada à participação em atividades de uma comunidade de prática/cultural, implica o entendimento de diferentes aprendizagens em diferentes comunidades.

Embora as reflexões de Rogoff (2005) e Lave (1991; 1996) sobre aprendizagem situada em comunidades privilegiem modelos de educação não formais, Rogoff (2005) também discute a escola ocidental, entendendo-a como fator de mudança cultural e atesta que as escolas (instituições responsáveis pela educação formal) foram/são utilizadas há bastante tempo para manutenção da ordem social e disseminação de um modelo de sociedade e conduta preferidos pelos responsáveis por políticas educacionais.

A pesquisadora ainda afirma que, por conta das mudanças na organização do trabalho que enfatizam a necessidade de se saber trabalhar em grupos, as novas salas de aula têm se configurado como “comunidades de pessoas que aprendem” (ROGOFF, 2005, p. 288). Segundo ela, essas comunidades se assemelham de várias formas aos processos informais de aprendizagem, sobretudo porque em lugar de o aprendiz ter que desenvolver habilidades fora de contexto em que são utilizadas efetivamente para resolver problemas, as novas aprendizagens se concentram (ou deveriam se concentrar) em situações em que o empreendimento grupal, para dar conta das contingências, consistem em ações sociais para fins práticos.

Com efeito, interessa neste trabalho compreender aprendizagem enquanto ação social em contexto de educação formal, a escola, mas uma escola que propõe uma forma diferente de organização dos trabalhos: as Oficinas de Aprendizagem. Assim, tendo em vista que aprender é avançar na participação, e pensando nas novas salas de aula como “comunidades de pessoas que aprendem”, entendo que as noções de participação, aprendizagem e construção conjunta de conhecimento são indissociáveis.

### 1.3.3 Participação e Construção Conjunta de Conhecimento

Definido o que se entende por participação e por aprendizagem neste trabalho, objetivo agora apresentar estudos brasileiros que buscaram entender e explicar a partir de dados interacionais as relações existentes entre participação, construção conjunta de conhecimento e aprendizagem, tendo em vista a noção de que o homem se desenvolve através de sua participação em atividades sociais (ROGOFF, 2005; LAVE, 1991; LAVE, 1996), portanto, tomando aprendizagem como ação social.

Um dos primeiros estudos brasileiros a relacionar participação e construção de conhecimento é o trabalho de Garcez (2006), ao qual já me referi anteriormente quando discuti as formas de organização da fala-em-interação de sala de aula. Nesse texto, o autor aborda as formas de organização da fala-em-interação de sala de aula tradicional e argumenta como modelos mais ortodoxos, como o IRA, estão, de certa forma, a serviço da reprodução do conhecimento e avaliação e limitam as ações tanto dos alunos como do professor que não pode se colocar como aprendiz, já que é conhecedor de todas as respostas e o único autorizado a avaliar a participação do aluno.

Por outro lado, a partir da análise de um segmento gerado em uma aula de leitura, em que a participante Silvia conduz a atividade de discussão sobre um texto (ver



GARCEZ, 2006, p.73), ele observa que a maneira como a atividade é conduzida propicia reflexão, participação e engajamento dos alunos mediante contraste de posições. Além disso, as contribuições dos alunos eram avaliadas não apenas pelo professor como também pelos outros alunos, conforme se demonstra no excerto abaixo retirado e adaptado de Garcez (2006, p. 74):

01 Sílvia ó o Flá:vio tá dizen:do que o po:rcos  
 02 >fala Flávio<  
 03 (1,1)  
 04 Flávio °é o mais inteligente°  
 05 (0,3)  
 06 Sílvia que o porco é o mais inteligen:te (.)  
 07 o quê que vocês a:cham disso,  
 08 (0,4)  
 09 Alex [ãhã]  
 10 ? [que sim]  
 11 (0,5)  
 12 Sílvia ãhã (0,2) por quê,  
 13 (0,8)  
 14 Elisa é que ele f[oi o que deu mais ideias]  
 15 ? [é que ele]  
 16 Sílvia [tá peraí eu ã=  
 17 =nã-aí eu não consi[go]  
 18 ? [por que soube ( )]  
 19 (1,3)  
 20 Vinícius hã hã hã  
 21 Sílvia va[mos levantar o dedo  
 22 Elisa [porque ele é que deu mais  
 23 ideias  
 24 (0,4)  
 25 Sílvia fala Elisa  
 26 (0,9)  
 27 Elisa porque o::: porco ele foi o: que deu  
 28 mais ideias  
 29 (0,4)  
 30 Sílvia porque ele foi o que deu mais  
 31 ideias(.) o quê que vocês acham,  
 32 (0,3)  
 33 Sílvia Flávio [porque tu acha que ele é o  
 34 mais =  
 35 Hélio [(o cachorro)  
 36 Sílvia =intelige:nte,  
 37 (5,4)  
 38 Sílvia Alex tu também fezãhã  
 39 Alex °ah não sei°  
 40 Sílvia >a não sabe< bom [>então tu não pode  
 41 dizer se tu=  
 42 Hélio [ô sora eu achei

43 também o cachorro=  
 44 Sílvia =não sabe então nnn ((mexe os  
 45 ombros))]  
 46 Hélio =mais °inteligente°]  
 47 (0,6)  
 48 Sílvia o Hélio já achou o cachorro (.) por  
 49 que Hélio,  
 50 (0,4)  
 51 Hélio porque ele deu a id- foi ele que deu a  
 52 ideia para (0,6) para da onça né sora,  
 53 (0,2)

Sílvia solicita que Flávio repita o que havia dito (linha 01 e 02) e ele assim o faz (linha 04). Posteriormente é possível perceber que Sílvia rediz a resposta de Flávio, devolvendo-a para avaliação dos demais alunos (linhas 06 e 07) que inicialmente legitimam a sua resposta. Porém, conforme se pode perceber no excerto, Sílvia também aceita respostas diferentes (linhas 48 e 49), pois pede que Hélio explique por que ele julga o cachorro como o mais inteligente.

Além dos elementos já destacados acima, no excerto fica evidente que as perguntas feitas por Sílvia são mais abertas e possibilitam mais reflexão, participação e engajamento, por isso o argumento de que, nesse contexto, construção de participação é sinônimo de construção de conhecimento.

O trabalho de Schulz (2007) contribui com esta discussão ao tratar participação como sinônimo de construção conjunta de conhecimento e aprendizagem. Embora o foco de sua pesquisa seja a construção da participação, a pesquisadora defende que essas categorias possuem relação muito estreita, pois “aprender é participar, e ainda, saber participar de modos diferentes em diferentes espaços” (SCHULZ, 2007, p. 119).

Essa formulação é decorrente de observação e análise feitas sobre as estruturas de participação em diferentes atividades que envolviam alunos e professores em uma sala de aula de uma escola pública municipal de Porto Alegre – RS: a organização da participação na fala-em-interação de sala de aula e a participação e aprendizagem em conselho de classe participativo.

Nesse cenário, a pesquisadora destaca que a participação ativa é também aprendizagem, pois a própria participação não é algo pronto, mas construído em um trabalho conjunto que exige esforço dos participantes. Reproduzo abaixo um excerto do trabalho de Schulz (2007, p. 107) em que Ivete tenta gerenciar e organizar a

participação de todos para que possam estar no mesmo foco de atenção e construir juntos o que está sendo feito ali.

01 Mariana sora °(as [ ] °  
 02 João [sora ((erguendo o braço))  
 03 Ivete peraí só um pouqui:inho um de cada ve:z  
 04 fa:la ((para Mariana))  
 05 Mariana °as expressõ:es nu[mé:ricas ( ) °  
 06 ( ) [( )]  
 07 (0,9)  
 08 Mariana °( ) °  
 09 (0,7)  
 10 Ivete vocês ouviram o que a mariana tá dize:ndo,  
 11 = ((olhando para toda a turma)) [que as]  
 12 expressõ:es numé:ricas=  
 13 ( ) [nã::o]  
 14 Ivete =são difí:ceis  
 15 (Adriana) [[não sã:o na:da]  
 16 (João) [[nã:::o] (não sã:o na::da)]  
 17 ( ) [[nã:::o ( )]  
 18 ( ) [[( )]  
 19 (0,3)  
 20 (Téo) [[(qual é o [ )]  
 21 ( ) [[( [ )]  
 22 Ivete [ca::lma:: x::  
 23 (0,2)  
 24 ( ) ( [ )]  
 25 ( ) ( [ )]  
 26 Ivete [GE:nte: VOCÊS] SÃO UM MO::nte  
 27 Guilherme ( ) ((arrasta classe para frente e  
 28 se agacha para pegar algo do chão))  
 29 (0,9)  
 30 Ivete vocês são um mo:nte tem que cada u:m poder  
 31 fala:r fala joão o que que tu ia dizer,  
 32 (0,3)  
 33 João ôsora eu a:cho que ela tá:: exigindo  
 34 mu:ito de (nó::s,  
 35 (1,1)  
 36 Ivete [[tá exigindo] mu:ito de vo[cê:s,  
 37 ( ) [[( sora]  
 38 (Eduardo) [eu tam[bé::m  
 39 sora:: é  
 40 ( ) [é:::]

De acordo com Schulz (2007), neste excerto está sendo realizado um aprendizado sobre participação, porque ao afirmar que o grupo é formado por muitos alunos (linhas 26 e 30-31), que muitos estão falando ao mesmo tempo, e que todos

podem falar, “Ivete está afirmando que, para trabalhar juntos, é preciso prestar atenção uns aos outros e se adaptar aos demais”, isto é, “para participar plenamente, é preciso aprender que a participação é algo que se faz com os outros, conjuntamente” (SCHULZ, 2007, p. 109).

O trabalho de Conceição (2008) analisou dados interacionais de duas turmas de uma escola municipal de Porto Alegre durante aulas de Língua Inglesa no ensino fundamental. A pesquisadora observou a existência de duas estruturas de participação: uma mais restrita, organizada em sequências IRA que visava revisão de conteúdos, e outra mais aberta em que os participantes discutiam questões do cotidiano.

Nesse contexto, a autora destaca que em ambas as estruturas há construção de conhecimento, pois há engajamento em torno de um mesmo foco de interação, porém em cada estrutura a natureza da construção de conhecimento é distinta: na primeira, mais restrita, a natureza da construção é reprodutiva, pois sua finalidade é verificar se os alunos possuem uma gama de conhecimentos já construídos conjuntamente em momento anterior; na segunda, mais aberta, a natureza é emergente, pois os alunos passam a discutir questões da vida cotidiana e a professora não produz perguntas de resposta já conhecida e, conseqüentemente, a participação vai além da ação de dar respostas em turnos alocados.

Exemplifico esta segunda estrutura de participação com excerto retirado do trabalho de Conceição (2008, p.95), em que a professora Clara discute com os alunos temas da vida social contemporânea, neste caso, respostas coletadas pelos alunos em uma entrevista feita com ex-alunos da escola sobre o mercado de trabalho e a importância do estudo.

01 Alan aqui ó sora essa daqui ó [(° °)]  
 02 Clara [estudar] para  
 03 ser alguém digno de seu potencial e ter  
 04 um bom serviço. ((lendo))  
 05 (.)  
 06 Clara tá  
 07 (0,5)  
 08 Clara o que que tu quer dizer, (0,5) [com  
 09 essa].  
 10 Alan [hein  
 11 sora, é] é uma coisa assim, se tu  
 12 estuda:r é óbvio que tu vai ter um: bom  
 13 serviço .hh mas hoje em dia o mercado de  
 14 traba:lho que nem a gente vê muitas

15 vezes a gente tá lá no meio (0,4) eu já  
16 fui pra lá: (0,3) e ba::h t- tem cara  
17 que tem um currículo lá que ba: é::?  
18 u::ma coisa de louco  
19 ( ) .hhh  
20 Alan e (h) mes(h)mo assim(h) não c(h)onseguem  
21 n?a(h)da sora  
22 Clara é. ((clara assente))  
23 (0,7)  
24 Alan hoje em dia: >se< ?tá tu estudando tu  
25 vai ser alguma coisa, (.) mas se tu não  
26 pensar com a cabeça e querer a- agir com  
27 os braço (0,4) tu não vai ?muito [longe]  
28 (0,3) tu tem que pensar que ?vai::  
29 Henrique [°hehe°  
30 ]  
31 Henrique se ( ando) hehehe ((risos))  
32 Alan tu tem que pensa::r, lá na frente de  
33 todos (.) por que enquanto tem um (0,4)  
34 que tá fazendo o que tu já fa:z tem  
35 outros que tá na tua frente (.) então  
36 tem que tá s?empre (0,6) ((gesticular  
37 muito)) que nem que nem informática, eu  
38 tô fazendo infor?mática (.) mas só que  
39 porém enquanto eu tô fazendo ali já tem  
40 um lá na frente que já tá pegando a  
41 minha vaga, que poderia ser minha  
42 entendeu, (0,6) por isso que: esse:,  
43 esse, essa resposta dele (0,9) ((engole  
44 a saliva)) f(h)icou bem colocada mas só  
45 que::: [n]  
46 Clara [tu] não acha que: basta só  
47 estudar,  
48 Alan não basta [só estudar]  
49 Clara [tem que ter] algo mais,  
50 Alan sim.

Nesse excerto, pode-se notar que há liberdade para que Alan tome o turno e exponha de maneira livre seu ponto de vista sobre a temática discutida. Conceição (2008) assevera que, na estrutura mais aberta, a discussão propicia a construção de conhecimentos novos. Na análise deste excerto, a pesquisadora afirma que, ao engajarem-se nessa discussão, os participantes produzem conhecimento novo, pois chegam ao entendimento de que não é suficiente apenas possuir uma certificação para se ter garantia de emprego e sucesso no mercado.

A pesquisa de Abeledo (2008), na mesma linha que as demais, apontando para a ligação entre participação e construção conjunta de conhecimento, analisa, em uma sala

de aula de espanhol em uma escola de idiomas, o trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário. A pesquisadora atesta que o trabalho de aprender implica que os participantes tornem pública sua competência<sup>10</sup> para participar de determinadas atividades em comunidades situadas, o que ocorre, segundo o trabalho, por meio da construção de conhecimento situado, sobretudo pela busca de superação de obstáculos para participar das ações da própria aula. Assim, Abeledo (2008, p.6) avança nos estudos que visam descrever o trabalho de fazer aprendizagem na fala-em-interação, compreendendo aprendizagem como:

(a) Uma articulação pública, intersubjetiva, emergente e contingente, produzida para os fins práticos das atividades desenvolvidas em cada interação; (b) observável nos métodos que constituem o trabalho dos participantes para produzir essa realização, que não são generalizáveis, mas adequados a um contexto e a identidades que eles reflexivamente instauram - institucionais ou não -, e a objetos de aprendizagem que eles definem e tornam relevantes; e (c) que produz relações de participação e pertencimento, já que implica a produção pública e intersubjetiva de competência para participar em atividades levadas a cabo em uma comunidade.

As contribuições de Abeledo (2008) ressoam nas Diretrizes Curriculares do Rio Grande do Sul para língua adicional. Nesse documento, Garcez e Schlatter (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.136), os autores, adotam o conceito de aprendizagem de Abeledo trazendo-o nos seguintes termos:

a aprendizagem vem a ser realização conjunta, conquistada pelos participantes envolvidos para os fins práticos das atividades em que se engajam em cada aqui e agora da interação. Segundo essa concepção, tal conquista é observável na organização do trabalho conjunto dos participantes, conforme o contexto e as identidades que eles reflexivamente instauram, os objetos de aprendizagem que eles conjuntamente definem e tornam relevantes, e as relações particulares de participação que eles exibem publicamente na forma de contribuições para o desenvolvimento das tarefas propostas.

Ao usar essa concepção de aprendizagem, as Diretrizes Curriculares do Rio Grande do Sul para língua adicional orientam-se para o “não adiamento”, entendendo o espaço escolar como o local em que o ato de produzir conhecimento implica fazê-lo para dar conta dos fins práticos emergentes da contingência local, por isso as diretrizes

---

<sup>10</sup> Abeledo (2008, p.169) define etnometodologicamente competência como a condição de membro competente de uma comunidade que é sustentada pelo uso da linguagem em interação para participar das atividades cotidianas de uma comunidade.

sugerem que o trabalho de sala de aula seja pautado em uma perspectiva interdisciplinar, em que um tema gerador serve de ponto de partida e de chegada no fazer pedagógico, articulando o fazer da sala de aula por meio de tarefas concretas que devem ser executadas e avaliadas inclusive pelos próprios alunos em termos de aprendizagem.

Portanto, pode-se dizer que o uso dessa definição de aprendizagem no documento concretiza a afirmação anterior de Garcez (2006) de que a construção conjunta de conhecimento deve estar ligada a uma proposta político-pedagógica.

A pesquisa de Uflacker (2012), embora não explore detidamente as noções de aprendizagem e/ou de construção conjunta de conhecimento, apresenta reflexões sobre a questão de constituir-se e ser constituído como membro competente no fazer sala de aula, olhando para o fazer avaliar na fala-em-interação de uma sala de aula de quarto ano do Ensino Fundamental no Rio Grande do Sul em aulas de alemão e em outras disciplinas com a professora regente da turma.

Uflacker (2012) constatou que o “fazer ser competente” no contexto observado é uma realização intersubjetiva e contingente da ação humana mediante o uso de línguas em interação. Ela também propõe que a avaliação, além de momentos pontuais como aplicação de testes escritos para verificar o que os alunos aprenderam, também possa ser compreendida como um fazer de todos os participantes em um dado encontro social, pois, conforme evidenciam seus dados, “os participantes co-construíram avaliações na produção das atividades em curso, exibindo experiências compartilhadas e posicionando-se uns em relação aos outros” (UFLACKER, 2012, p. 161).

Uma amostra desse fenômeno é a análise do segmento “Não é de escola nenhuma” (ver UFLACKER, 2012, p. 105), em que os alunos avaliam Romênia, a professora, como membro não competente para fornecer uma resposta solicitada por ela mesma. Abaixo reproduzo de forma adaptada trecho desse segmento (ver UFLACKER, 2012, p. 203):

001	Romênia	mas [a] pracinha=
002	Adão	[a]
003	Romênia	= [a pracinha] é de que escola
004	Adão	[ (nã:::o: ) ]
005		(0, 6)
006	(Dieimis)	[NENHUMA]
007	(Adriana)	[neNHUma]
008		(0, 5)

009 Romênia SIM a[quela] pracinha=  
 010 ( ) [(o campo)]  
 011 Romênia =é [da escola [de uma]]=  
 012 Adão [não é de [nenhu:ma]]  
 013 Amália [NÃ:O::]]  
 014 Romênia = [escola ]  
 015 Leonardo [NÃ:::O:::] É DE [NENHUMA ESCOLA]=  
 016 Adão [NÃO É (não é) ]  
 017 Leonardo = (a pracinha municipal)]  
 018 (Adriana) [é da] PREFEITU:RA  
 019 (Amália) [é da] PREFEITU:RA  
 020 (0,2)  
 021 Romênia °o quê?° = ((olha para o grupo de  
 022 Dieimis))  
 023 (Amália) = [é da prefeitura]  
 024 (Adriana) = [é da prefeitura]  
 025 (Washington) = [é da prefeitura]  
 026 ( ) = [é da prefeitU: ]RA:  
 027 (.)  
 028 Romênia tá mas é da esco:la:= ((olha para seu  
 029 caderno))  
 030 Adão =[não [é:]]  
 031 Whashington =[não [é:]]  
 032 Romênia [de] edu[cação infantil]  
 033 Leonardo [NÃ:O: É::: ne ]nhu:ma=  
 034 Romênia =é da escola Cantinho [da Ale] gri=  
 035 Dieimis [>Leonardo<]  
 036 Adriana =[nã:o[:]] ((movimenta um dos dedos e  
 037 olha para Romênia))  
 038 Amália =[NÃO [É]]  
 039 Washington =[nã:o[:]]  
 040 ( ) [NÃ]O É::=  
 041 Adão =[a esco]  
 042 Amália =[a esco]la Cantinho da Alegr[ia é  
 043 essa aqui]  
 044 Adão [ela é  
 045 (longe)]=  
 046 Adão =é lá nos ca[fundó]  
 047 Leonardo [É LÁ ] [SORA]  
 048 Romênia [nã:o]  
 049 (0,4)  
 050 Amália [so:ra:]  
 051 Romênia [saindo] do posto de saúde do bairro  
 052 Bom Pastor=  
 053 Romênia = [(calma)]  
 054 Amália [então]  
 055 (0,6)  
 056 Romênia calma do [Bairro Bom Pastor=  
 057 (Dieimis) [(deixa eu ver)]  
 058 Romênia =vamos fazer [o roteiro eu vou fazer  
 059 com vocês]=



060 Leonardo [a:i: meu Deus do céu]  
 061 Romênia =tá

Neste excerto, a turma está fazendo, em grupos, a correção de uma atividade de localização em mapas. A correção da atividade ocorria de forma que um aluno de cada equipe apresentaria uma resposta e Romênia avaliaria como adequada ou não. Quando a resposta era inadequada, a professora questionava os outros grupos a fim de que a resposta esperada por ela fosse apresentada.

No excerto acima, diante de uma questão tida como problemática em que várias respostas eram diferentes daquela esperada por Romênia, ela propõe refazer o percurso no mapa que servia para a atividade, com a finalidade de explicar a resposta julgada por ela como adequada. No entanto, conforme analisa Uflacker (2012), os alunos demonstram não concordar com a informação de Romênia, produzindo turnos sobrepostos, aumento no volume de voz, insistência na negação e apresentação de um entendimento aceitável de que a pracinha pertencia à prefeitura e não à escola de educação infantil. Para Uflacker (2012), ao fazerem isso, os alunos co-constroem uma avaliação de Romênia como não conhecedora.

Como resultados, a pesquisadora destaca que, ao produzirem avaliações uns em relação aos outros, os participantes ressaltam identidades possíveis e demonstram suas expectativas sobre o que seria adequado ou não para o fazer em curso, co-construindo as categorias de membro competente ou não competente ou conhecedor e não conhecedor, como no caso de Romênia.

Fora do contexto de sala de aula, porém ainda pensando na aprendizagem como ação social e em termos de construção conjunta de conhecimento, o trabalho de Kanitz (2013) observou um cenário de desenvolvimento tecnológico - laboratório de tecnologia voltado à produção de materiais biomédicos - em que a resolução de problemas e a busca por entendimentos para retomada de atividade suspensa pelo problema constitui-se como instância interacional da construção conjunta de conhecimento. Nos dados analisados, a pesquisadora evidencia ocorrências em que o problema/impasse encontrado configura-se como obstáculo a ser superado por todos os participantes, já que ninguém consegue de antemão a resolução; e ocorrências em que o problema não é obstáculo para todos, assim a resolução para o problema é alcançada com a ajuda de um dos participantes. Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que é “envidando

esforços para a resolução dos problemas que os participantes constroem conhecimento com o outro” (KANITZ, 2013, p. 6).

Em trabalho mais recente, Kanitz e Frank (2014) retomam os dados de Kanitz (2013) e propõem que, além dos itens já elencados na compreensão de aprendizagem em cenário escolar de Abeledo (2008), sejam ainda compreendidos em cenário de desenvolvimento científico mais dois componentes: (a) produção de um avanço relevante para o andamento das tarefas concretas em que os participantes estão engajados; e (b) a satisfação com o que construíra em conjunto (KANITZ; FRANK, 2014, p. 111).

Embora os trabalhos de Kanitz (2013) e Kanitz e Frank (2014) não tenham sido desenvolvidos em cenário escolar, suas contribuições para pensar a construção conjunta de conhecimento em sala de aula, isto é, a maneira como os interagentes se organizam em torno de um objeto de conhecimento tornado relevante no aqui e agora da interação e como se engajam para dar cabo ao trabalho de alcançar um entendimento satisfatório para avançar na tarefa em que estão empenhados, fazem-se bastante pertinentes aos dados que analiso neste trabalho, gerados em salas de aula em que os participantes estão organizados em grupos e precisam executar tarefas.

Lopes (2015) compartilha do entendimento de aprendizagem como ação social e analisa um cenário de sala de aula de Língua Espanhola, argumentando que há uma nova ordem comunicativa nessa sala de aula contemporânea (RAMPTON, 2006), de forma que os alunos participam de formas não canônicas – reconhecidas pela autora como participações exuberantes, conforme terminologia de Rampton (2006) – e assim afirmam a sua identidade juvenil.

Na análise dessas interações, a pesquisadora trabalha a partir do tratamento de dois pontos: o trabalho de fazer aula e o trabalho de fazer aprendizagem. Quanto ao trabalho de fazer aula, aponta para o fato de que os participantes desse cenário compartilham trabalhos interacionais de i) fazer aula animada, negociando o trabalho de fazer riso e o trabalho de manter a pauta; ii) gerenciar a interação; e iii) se mostrar conhecedor da língua espanhola (LOPES, 2015, p. 4).

Com relação ao trabalho de fazer aprendizagem, Lopes (2015) o aborda em termos de oportunidades e evidências de aprendizagem. Para ela, há oportunidade de aprendizagem “quando há participação e engajamento dos participantes na fala-em-interação” (p. 67-68) e evidências de aprendizagem “quando os participantes estão

orientados para um objeto de estudo e estão produzindo ações em torno desse objeto, demonstrando competência” (p. 72).

A fim de exemplificar como Lopes (2015) trabalha com as categorias de oportunidades e evidências de aprendizagem, apresento abaixo, de forma adaptada, excerto do segmento “Bombacha”, que integra os dados da pesquisadora.

01 Julio entonces  
 02 (0,8)  
 03 Julio bombacha-No. no no>ustedes están hablando  
 04 de bombachas<no no los chicos no. >todo al  
 05 revés< estoy loco no no [no°]  
 06 Violeta [usted] está loco siempre)  
 07 ((alunos direcionam olhar para Julio))  
 08 (0,3)  
 09 Julio bombachas sólo las chicas, yo no llevo  
 10 bombachas [°no:]  
 11 Violeta [[(então) \* \* \* \* )]  
 12 Matilde [[AI SOR] eu (tinha ] acer[tado. fez eu  
 13 apagar)]  
 14 Julio [ellos  
 15 tampoco]llevan bom[bachas]  
 16 Axiel [[ só o] Guigui]  
 17 Violeta [[ por]que (tu) falou então?)  
 18  
 19 (0,2)  
 20 Julio Porque no sé [(porque \*\*\*[\*\*\*\*\*] los  
 21 chicos]]=  
 22 Guilherme [EU FALEI (eu[não uso  
 23 \*\*\*\*\*)]]  
 24 Violeta [Ai se entregando fácil]]

Neste segmento, o professor Júlio comete um equívoco com relação ao significado da palavra “bombacha”, que significa roupa íntima feminina. Quando ele diz que está errado e que ele está louco (linhas 04 e 05), os alunos direcionam o olhar para Júlio aguardando explicação e demonstram, desse modo, que estão orientados para o mesmo foco de atenção. Assim que o professor se explica novamente, os alunos tomam o turno autosseleccionando-se, participando do que está acontecendo no aqui e agora e não são impedidos pelo professor. Assim, compreendendo que aqui há participação e engajamento, há, portanto, oportunidade de aprendizagem.

Lopes (2015) afirma que, havendo oportunidade de aprendizagem, pode haver evidência de aprendizagem. Os índices de evidências elencados pela pesquisadora estão relacionados à orientação para um objeto de aprendizagem e produção de ações em

torno desse objeto, por meio das quais os participantes demonstram competência. No excerto, pode-se perceber que os alunos demonstram de diferentes maneiras ter entendido a correção do professor Júlio: Matilde se orienta para o exercício e diz que tinha acertado; Violeta relaciona o equívoco do professor com questões de gênero e sexualidade; Axiel desafia Guillermo, e Guillermo responde o desafio.

As ações produzidas pelos alunos em torno do objeto de aprendizagem tornado relevante demonstram que o novo significado da palavra *bombacha* foi construído conjuntamente no aqui-e-agora da interação. Lopes (2015) demonstra, dessa forma, a partir de seus dados, como os alunos da sala de aula dita contemporânea podem se orientar e produzir ações não canônicas, como fazer zoeiras e desafios, em torno de um objeto de aprendizagem e, produzindo essas ações, evidenciar competência para participar do que está acontecendo e construir conjuntamente o conhecimento, evidenciando aprendizagem. Assim, o trabalho avança na sistematização de uma perspectiva teórica que entrelaça a organização da fala-em-interação de sala de aula e o trabalho de fazer aprendizagem.

A partir das pesquisas apresentadas, para os fins analíticos deste trabalho, pode-se definir que o trabalho de construir conhecimento conjuntamente compreende: i) participação e engajamento dos interagentes ii) orientados para um objeto de aprendizagem tornado relevante no aqui e agora da interação iii) produzindo ação social em torno desse objeto, iv) demonstrando sua competência para participar, ratificando a participação dos demais e sendo ratificado v) a fim de dar conta dos fins práticos emergentes do objeto de conhecimento.

Enfim, tendo por base as noções imbricadas de participação, aprendizagem e construção conjunta de conhecimento, esta dissertação olha situadamente para as ações sociais dos interagentes de uma equipe de alunos interseriada inseridos em um contexto de sala de aula que opera na metodologia de Oficinas de Aprendizagem, tentando dar conta de descrever e analisar como ocorre participação e aprendizagem, na fala-em-interação.

## **2. O PERCURSO DA PESQUISA: DA DEFINIÇÃO DO *LOCUS* À APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO**

Esta pesquisa insere-se no âmbito de trabalhos que se enquadram no paradigma qualitativo interpretativo (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014), pois, assim como demais trabalhos dessa natureza, diante de um encontro social em um cenário de interesse, move-se a partir da pergunta: “o que está acontecendo aqui e agora?”. Além disso, nesta pesquisa, entende-se que a fala-em-interação é o “lugar” onde, intersubjetivamente, a organização social de determinados contextos, inclusive institucionais, são co-construídos. Por isso a análise da fala-em-interação “pode subsidiar a produção de conhecimento acerca da organização de ocorrências reais, particulares, ecologicamente situadas, de fenômenos da vida social que, ao pesquisador e à sociedade, importe compreender.” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 261).

Nesta pesquisa olhei situadamente para uma equipe de 6 alunos em uma sala de aula de Ensino Médio do Colégio Empreendedor, situado em Paranavaí, extremo noroeste do Paraná, buscando, na descrição e análise da interação face a face, quais os métodos que os interagentes usam neste contexto para participar e construir conhecimento em conjunto. Para tanto, usei de procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa microetnográfica (GARCEZ, 2008) e da Análise da Conversa Etnometodológica (LODER; JUNG, 2008; 2009) como sustentação para o trabalho de campo e as análises que compõem o trabalho.

Neste capítulo, apresento a trajetória desta pesquisa desde a submissão do projeto ao Comitê de Ética, negociação e entrada no campo até o tratamento analítico dos dados e apresentação dos resultados neste relatório. Primeiro descrevo o campo, falando sobre a escola e os participantes. Depois apresento o processo de geração e tratamento dos dados: entrada na escola, gravação, segmentação e transcrição seletiva.

### **2.1 A escola e os participantes da pesquisa**

O Colégio Empreendedor é uma escola privada localizada em Paranavaí, cidade no extremo noroeste do Paraná. O colégio integra uma rede de escolas privadas espalhadas pelo Estado do Paraná que adota a metodologia das Oficinas de Aprendizagem (RIGON, 2010).

Essa metodologia é fruto de uma experiência pedagógica da professora Márcia Rigon durante uma aula de Literatura Brasileira em uma turma de Ensino Médio de uma escola pública de Montenegro – RS, em 1977. Durante a aula, os alunos fizeram uma análise crítica de alguns poetas do Romantismo, estabelecendo relações com outros do Realismo e Parnasianismo. Rigon (2010) relata que essa análise empreendida pelos alunos teve caráter interdisciplinar, pois os estudantes envolveram vários campos do conhecimento nas relações que precisaram estabelecer para darem conta da pauta da aula.

A experiência com os alunos na aula de literatura fez com que a professora Rigon vislumbrasse uma “escola diferente” daquela que até então se apresentava.

Em 1991, pela necessidade de um empresário de Montenegro, em manter seus funcionários na cidade por meio da oferta de educação diferenciada para seus filhos, foi firmada uma parceria entre esse empresário e a professora Márcia Rigon que, em 1992, deu origem ao primeiro colégio que adotou como metodologia as Oficinas de Aprendizagem, cuja ideia principal era formar “empreendedores, com forte visão de mercado de trabalho, baseado nas ciências das relações (Filosofia, Sociologia e Psicologia), buscando um trabalho forte em equipe” (RIGON, 2010, p. 13).

Essa metodologia começou a ser implantada na rede em que se inclui o Colégio Empreendedor, no Estado do Paraná, a partir de 2005, com o intuito de, conforme propõe o seu próprio Projeto Pedagógico, formar alunos autônomos, empreendedores e capazes de atuar na nova dinâmica social, sobretudo no mercado de trabalho.

Em Paranavaí, o colégio iniciou suas atividades em 2010, com uma equipe de 13 professores (passei a integrar o quadro de professores em 2012, substituindo a professora de Língua Portuguesa, e permaneci até o final de 2014), 1 diretora, 1 orientadora pedagógica e 60 alunos de diferentes séries do Ensino Médio divididos sempre em duas Oficinas de Aprendizagem.

Ressalvo que, em 2014, quando os dados desta pesquisa foram gerados, o Colégio Empreendedor em Paranavaí contava com o mesmo número de funcionários e ampliação do número de alunos para 144, divididos em 6 Oficinas de Aprendizagem.

Os alunos do colégio têm entre 14 e 18 anos de idade, são oriundos da classe média, em geral filhos dos funcionários das indústrias e do comércio locais, residem em Paranavaí e cidades da região do extremo noroeste do Paraná (Tamboara, São Carlos do Ivaí, Nova Aliança do Ivaí e Planaltina do Paraná) e, em praticamente sua totalidade, são estudantes egressos do Ensino Fundamental de escolas públicas. Vale dizer ainda

que a maioria cursa de forma concomitante ao Ensino Médio cursos técnicos e profissionalizantes no contraturno a partir da segunda série.

Com relação à equipe pedagógica da escola (professores, orientadora e diretora), na qual eu me incluía na época do trabalho de campo, os professores residem em Paranaíba e cidades da região: São Carlos do Ivaí, eu, e Guairaçá, professor de Matemática; todos graduados e pós-graduados pelas universidades da região (UNESPAR, UEM e UEL) e, em sua maioria, atuam também em outras instituições de ensino privadas e públicas locais. Do total de 13 professores, 5 atuam no colégio desde 2010, quando foi fundado na cidade, e os demais há pelo menos 2 anos, como era o meu caso.

Cabe destaque o fato de que, por se tratar de uma metodologia com várias especificidades, conforme relato abaixo, os cursos de formação inicial de professores geralmente não oferecem preparação para o exercício do magistério nesse contexto, por isso os professores dessa rede passam por uma formação inicial sobre os aspectos das Oficinas de Aprendizagem e do trabalho pedagógico. Além disso, a rede possui um itinerário de formação continuada para os docentes, o que significa formação e capacitação constantes.

A metodologia adotada implica uma série de modificações com relação ao padrão tradicional de organização escolar. Abaixo, sistematizo, com base naquilo que a Proposta Pedagógica do Colégio Empreendedor apresenta, as principais características das Oficinas de Aprendizagem no que tange ao fazer aula e à organização física do espaço de sala de aula.

Com relação aos aspectos do fazer aula neste contexto, destaco:

- a) **Trabalho constante em equipes:** as salas de aula são constantemente organizadas em equipes que devem trabalhar em conjunto para dar conta das demandas da pauta da aula. A Proposta Pedagógica, ao abordar a constância do trabalho em equipe, sustenta que os alunos aprendem de forma dialógica e, na visão de aprendizagem como emancipação pessoal e social, a proposta prima o diálogo como princípio educativo.
- b) **Desafios de aprendizagem:** o trabalho pedagógico se organiza a partir de um desafio de aprendizagem comum a todas as disciplinas. É a fim de responder de forma concreta a este desafio que as disciplinas devem trabalhar e convergir nesse contexto.

- c) **Educação pela pesquisa:** o Colégio Empreendedor não adota um único material didático. É recomendado que os alunos tragam diferentes fontes de pesquisa (livros, artigos científicos, *tablets*, computadores etc), compartilhem e os utilizem nas tarefas que compõem a aula.
- d) **Interseriação:** os alunos que integram as equipes de trabalho são pertencentes a diferentes séries do Ensino Médio, ou seja, na mesma sala de aula estudam juntos alunos da 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> séries. Destaco que o que difere essa organização das tradicionais salas multisseriadas das escolas rurais é que nelas todos os alunos estão orientados para o mesmo foco/pauta.
- e) **Autonomia para a escolha das Oficinas:** a cada bimestre os alunos matriculados no Colégio Empreendedor podem escolher uma Oficina de Aprendizagem diferente, orientados pelo desafio ou pelos conteúdos que serão abordados nas disciplinas. Cabe ressaltar que os próprios alunos e a equipe pedagógica, por meio de sistema informatizado, podem monitorar o cumprimento dos conteúdos programáticos ao longo das três séries do Ensino Médio. Essa característica de organização do trabalho pedagógico faz com que a cada dois meses os alunos estejam em oficinas e equipes de trabalho novos.
- f) **Interdisciplinaridade:** outro pilar do trabalho pedagógico, segundo a Proposta Pedagógica do Colégio Empreendedor, é o trabalho interdisciplinar. Como as Oficinas apresentam um desafio único para todas as disciplinas, é comum que atividades compartilhadas entre dois ou mais professores sejam realizadas.
- g) **Papel do professor:** a Proposta Pedagógica da escola ainda descreve qual o papel do professor nesse contexto de sala de aula. Segundo o documento, ele age como um “mediador”, isto é, aquele que deve fazer a mediação entre o aluno e a construção do conhecimento.

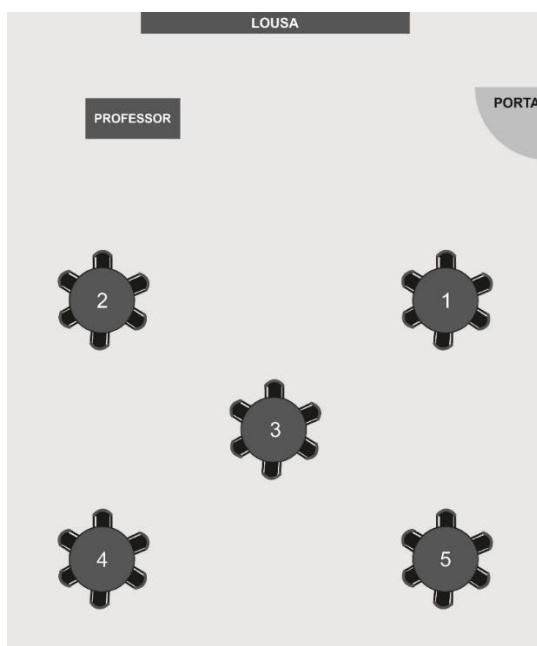
A proposta de Oficina de Aprendizagem em que os dados deste trabalho foram gerados, intitulada “O que se põe à mesa”, tinha como objetivo discutir relações de alimentação saudável e sustentável e resgatava a mesa como lugar social de encontros. Dessa forma, as atividades desenvolvidas nas diferentes disciplinas de alguma maneira estavam articuladas em torno desse tema e se orientavam para um produto final comum para toda a turma e todas as disciplinas: produzir uma pizza saudável e sustentável,



prepará-la e sentarem-se à mesa para comer, discutindo e opinando sobre assuntos como crise, conflitos familiares etc, estudados nas aulas de Língua Portuguesa e História.

Com relação à organização do espaço físico das salas de aula do Colégio Empreendedor, conforme ilustro na Figura 1, os alunos se organizam em mesas redondas com lugar para seis membros. Em cada sala há 5 equipes, portanto 30 alunos no total.

Figura 1: disposição física de uma sala de aula do Colégio Empreendedor



Fonte: figura elaborada pelo autor

Embora a disposição física da sala de aula e o conteúdo do Projeto Pedagógico da escola apontem para uma concepção de aprendizagem mais ligada à ação social e colaborativa, é importante lembrar que, conforme salienta Garcez (2006), as instituições, tal qual a escola, não estão dadas nesses elementos pré-existent (carteiras, paredes regimento), mas no “fazer conjunto das pessoas a cada dado momento em que se encontram para o fazer o que precisam e desejam fazer” (p. 67). Nesses termos, reforço a justificativa do uso de pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa Microetnográfica (GARCEZ, 2008) e da Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON. 1974 [2003]; LODER; JUNG, 2008; 2009) para verificar como se dá a construção conjunta de conhecimento e aprendizagem no contexto de uma Oficina de Aprendizagem do Colégio Empreendedor, olhando para os

métodos que os participantes usam na interação face a face para demonstrar o que estão fazendo.

Os participantes da pesquisa são alunos de uma equipe de trabalho, que chamo de Equipe de Trabalho 1, inserida em uma Oficina de Aprendizagem que aconteceu no 4.º bimestre de 2014. Essa equipe é constituída por 6 membros: Célia e Arthur, alunos da 3.ª série; João, aluno da 2.ª série; Laís, Taís e Lucas, alunos da 1.ª série. Além deles, são também participantes da pesquisa Ronaldo, professor de Arte, Miguel, professor de História, Dora, professora de Língua Inglesa e eu, professor de Língua Portuguesa. Assim, o registro audiovisual é feito apenas nessa equipe conforme se pode ver na Figura 3.

Descrito o contexto da pesquisa, apresento a seguir os procedimentos metodológicos de geração de dados: entrada no campo; introdução do equipamento de filmagem; segmentação e transcrição seletiva.

## **2.2 Procedimentos da pesquisa**

Em 2014, quando iniciei esta pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da UEM, precisei fazer novamente o trabalho de “adentrar” em um campo no qual eu já era participante. Este é um dos pontos singulares do trajeto deste trabalho: se em geral o pesquisador aplicado precisa adentrar em um campo de pesquisa que ainda não lhe é familiar, sentir o estranhamento e daí construir seu problema de pesquisa, eu me propunha a “(re)adentrar” em um campo que já me era conhecido. Todavia, isso não anulou a necessidade de estar atento às contingências do campo para construção do problema, formulação das perguntas de pesquisa e delimitação das categorias. Destaco que, nesse “(re)adentrar”, foi imprescindível fazer com que os alunos e colegas professores soubessem distinguir o momento em que eu era professor, em que era pesquisador e quando assumia os dois papéis, pois gerei dados em minhas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, optei por uma única Oficina de Aprendizagem e, para fins analíticos, dentre as cinco equipes de trabalho, selecionei uma para fazer o registro audiovisual de suas interações. Essas escolhas se deram por meio da compatibilidade de horários com as aulas dos professores que aceitaram participar da pesquisa e meus horários de disponibilidade, pois ainda trabalhava no colégio. Dessa forma, as gravações foram feitas em 8 encontros no 4.º bimestre de 2014.

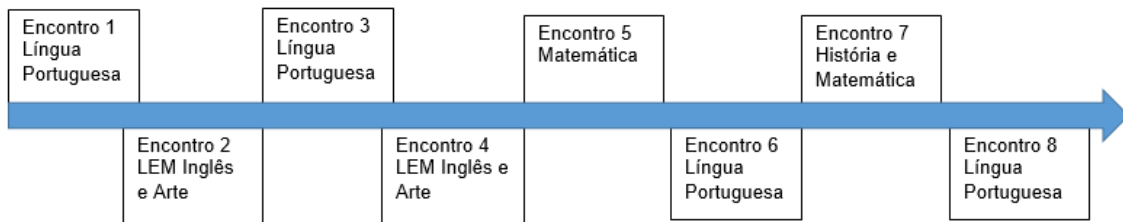
Com relação à entrada no campo, sendo professor do colégio e, portanto já estando no campo há pelos menos dois anos e meio, não tive impedimento junto à direção para o desenvolvimento da pesquisa. Mesmo assim, alguns procedimentos foram realizados para assegurar os princípios éticos que norteiam esta pesquisa: além da autorização da direção local, encaminhei projeto de pesquisa e formulário de autorização à gerência estadual do colégio, em Curitiba, solicitando permissão para executar o trabalho, além de passar e ter o projeto aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá (CAAE n.º38194114.1.0000.0104).

Após conseguir autorização da direção de Paranavaí e da gerência da Rede, o meu trabalho seria, então, negociar com os participantes da pesquisa os momentos em que seria professor, em que seria pesquisador e em que seria os dois, uma vez que, conforme anunciei anteriormente, eu já estava inserido no campo. Como as Oficinas de Aprendizagem têm duração de dois meses, logo no início dialoguei e negocieei o trabalho com a turma e expliquei que, quando estivesse usando jaleco e com o equipamento de filmagem em funcionamento, poderiam me tratar como professor sem que isso interferisse no andamento das atividades, ou seja, nesse momento eu seria professor *a priori* e pesquisador, quando estivesse sem o jaleco na sala, deveriam me ver como alguém que está tentando entender o que estão fazendo e que não seria meu interesse interferir em atividades ou no roteiro da aula. Por fim, momentos em que eu estivesse apenas com jaleco e sem o equipamento de filmagem, poderiam me ver apenas como professor.

Observei que, desde o início, a turma conseguia fazer bem a distinção entre esses momentos, pois minha presença nas aulas de outros professores não afetava a rotina das atividades propostas e nem a presença dos equipamentos de gravação interferiram na rotina das minhas aulas e das aulas dos outros professores. Aliás, a negociação da entrada do equipamento de gravação foi bastante tranquila e não gerou qualquer resistência por parte de nenhum dos alunos e professores participantes.

Seguindo recomendações de Erickson e Shultz (1981 [2013]) e de Garcez, Loder e Bulla (2014), ao trabalhar com a fase das gravações, procurei registrar eventos completos, desde a formação do encontro dos participantes (início da aula) até sua dispersão e encerramento (final da aula). Abaixo demonstro a linha cronológica da geração de dados:

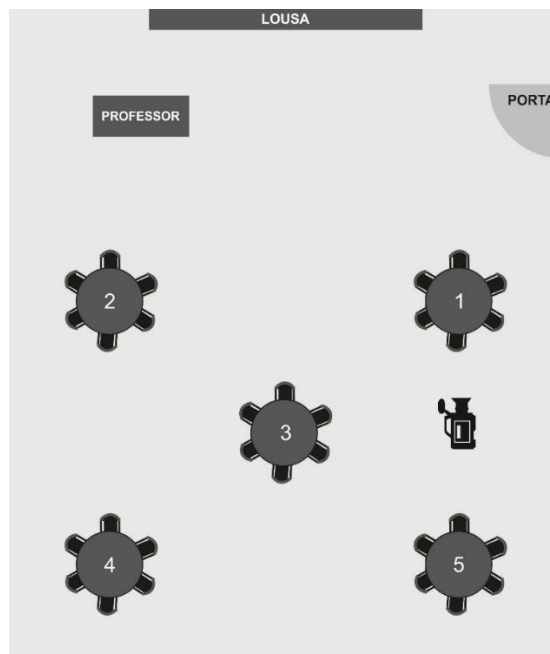
Figura 2: Linha do tempo da geração de dados



Fonte: figura elaborada pelo autor

Com relação à disposição do equipamento, posicionei a câmera em um tripé em um local da sala que não interferisse em seu fluxo e com foco direcionado apenas para a Equipe de Trabalho 1, cuja interação é analisada neste trabalho. Sobre a mesa da equipe coloquei um gravador de áudio extra, que foi essencial para o trabalho das transcrições, já que havia várias falas acontecendo ao mesmo tempo no espaço em que os dados foram gerados. Na Figura 3, ilustro como posicionei a câmera:

Figura 3: Posição do equipamento



Fonte: figura elaborada pelo autor

Ao todo, foram cerca de 30 horas de registro audiovisual de interação face a face dos participantes da Equipe de Trabalho 1.

Erickson e Shultz (1981 [2013]) sugerem que, após gerados os registros, deve-se proceder assistindo novamente a todo o conteúdo e procurar situações análogas a

algum interesse. Assisti, portanto, a todas as gravações tendo em vista meu interesse em verificar e compreender nesse contexto como acontecia, e se acontecia, construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem.

De forma geral, observei que em todas as aulas havia orientação coletiva para a pauta da aula e engajamento na tarefa de dar conta dessa pauta e dos objetos de aprendizagem tornados relevantes. Observei também que, na empreitada de dar conta dos objetos de aprendizagem, os interagentes participavam com liberdade para autosseleção, para expor ideias, concordar e discordar. Nesse contexto, notei que a participação de um dos interagentes é ratificada pelos demais como importante para o cumprimento e avanço na tarefa em que estão empenhados, e esse interagente pode ser um aluno ou o professor quando nenhum aluno é assim legitimado. Assim, com base nessas constatações, as perguntas de pesquisa foram assim formuladas:

1 – Como acontecem as participações em termos de oportunidades de aprendizagem?

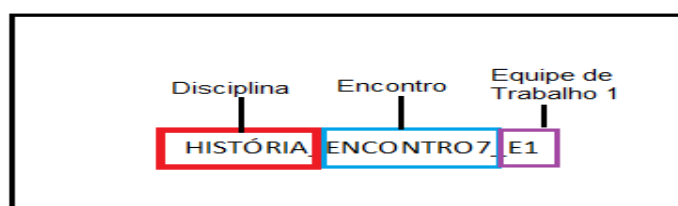
2 – Há construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem?

Na etapa de segmentação, tendo em vista essas perguntas de pesquisa, selecionei quatro segmentos que servissem como evidências dos fenômenos observados, isto é, a organização da participação diferente da sala de aula tradicional e momentos que apontam para construção conjunta de conhecimento e que permitissem responder às perguntas. Cabe destaque o fato de que a escolha dos segmentos seguiu basicamente os seguintes critérios: i) trabalho interacional bem marcado em torno de um objeto de aprendizagem com e sem a presença do professor; ii) segmentos de aulas de mais de uma disciplina; iii) oportunidades de aprendizagem; iv) evidências de aprendizagem; v) qualidade do áudio para transcrição, pois, como na sala de aula as 5 equipes conversam ao mesmo tempo, as gravações apresentam momentos em que não é possível a compreensão.

Embora tenha observado que a participação, a construção conjunta de conhecimento e a aprendizagem estejam fortemente ligados neste contexto, optei por dividir as análises em dois momentos: primeiro olhar apenas para as participações e verificar se ela está relacionada a oportunidades de aprendizagem (LOPES, 2015), respondendo assim a primeira pergunta; depois olhar novamente para estes dados e descrever como se dá a construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem, respondendo a segunda pergunta.

Os quatro segmentos selecionados foram intitulados de forma que fique claro o encontro e a disciplina em que o dado foi gerado, conforme demonstro na Figura 4:

Figura 4 – Descrição do título dos segmentos



Fonte: figura elaborada pelo autor

Embora haja referência ao contexto e conteúdo dos segmentos nos capítulos destinados à análise dos dados, apresento aqui breve descrição de cada um.

O segmento **LÍNG\_PORTUGUESA\_ENCONTRO1\_E1** foi gerado em uma aula de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Nesta aula, o professor Rafael, eu, solicitei aos alunos que se empenhassem no estudo de contos de Clarice Lispector do livro *Laços de Família*, distribuídos para as equipes, buscando entender, no enredo da narrativa, a epifania que acontece na vida da(s) personagem(s) e entender as características do estilo individual da autora. Ao final do encontro, cada uma das equipes deveria apresentar os resultados de seu estudo. A Equipe de Trabalho 1 ficou responsável pelo estudo dos contos *Uma galinha* e *A imitação da rosa*.

O segmento inicia com um pedido de Célia para que os demais participantes estudem o conto *Uma galinha* por meio da leitura de um texto. Neste segmento, observa-se que os participantes se empenham na leitura e tentam entender “a epifania” presente no conto e as características de Clarice Lispector. A participação de Célia é determinante para que consigam chegar ao entendimento e avançar na tarefa.

Este segmento foi escolhido para integrar o *corpus* de análise por dois motivos: primeiro por ser uma amostragem interessante de como se dão as interações e a organização do fazer aprendizagem sem a participação do membro professor, evidenciando que uma aluna pode ser a organizadora da participação quando ratificada pelos demais; segundo, por ser um dado gerado em uma aula minha, o que possibilitou o exercício de reflexão sobre a própria prática, sobretudo por possibilitar, nesta perspectiva teórico-metodológica adotada, olhar para o trabalho de fazer aprendizagem do ponto de vista do aluno participante.

O segmento **ARTE\_ENCONTRO2\_E1** foi gerado durante uma aula de Arte do professor Ronaldo. Nesta aula, Ronaldo inicia com a exibição de um vídeo sobre o

artista plástico Vik Muniz e sua série *The Best of Life*, em que ele produz obras a partir do trabalho com alimentos. Após a exibição do vídeo, Ronaldo explica aos alunos que eles devem realizar um trabalho inspirado na obra do artista. Então os alunos começam um trabalho de pesquisa nos computadores dispostos nas equipes sobre o artista e seus procedimentos de criação.

O segmento inicia com a Equipe de Trabalho 1 orientada para o cumprimento desta tarefa, trocando informações e produzindo entendimentos sobre os procedimentos a serem adotados no próprio trabalho. Chama a atenção neste segmento a participação de Ronaldo, fundamental para o avanço na tarefa e a produção de entendimentos. A seleção deste segmento se deu pelo fato de ele ilustrar de forma clara a participação de Ronaldo, professor, como aquele com quem os alunos trocam informações, dialogam e cuja participação é legitimada como fundamental para o avanço da tarefa, pois ele participa da interação a partir de convite dos demais participantes.

O segmento **INGLÊS\_ENCONTRO4\_E1** foi gerado durante uma aula de Língua Inglesa da professora Dora em que a pauta é a resolução e correção de uma lista de exercícios sobre pronomes indefinidos. Ao longo da aula as equipes tentam responder às atividades e, em seguida, há correção coletiva com a turma.

O segmento inicia com a Equipe de Trabalho 1 empenhada na resolução da atividade B da lista, cujo objetivo é completar as lacunas das frases com os pronomes indefinidos *some*, *any* e *no*. Optei por incluir este segmento, ainda que ele represente uma atividade de cunho estruturalista, por ser mais uma amostragem de como a participação de um membro aluno pode ser determinante para o avanço de tarefas. Embora a transcrição inicie com um turno da professora Dora, quando ela orienta de forma geral a execução da atividade, o conteúdo do segmento em si não possui outras participações dela, portanto impera a participação apenas de interagentes alunos.


Por fim, o segmento **HISTÓRIA\_ENCONTRO7\_E1**, gerado durante uma aula de História do professor Miguel, tem como pauta da aula a tarefa de formular perguntas sobre a crise de 1929 para depois serem trocadas entre as equipes. Para tanto, as equipes deveriam se empenhar na leitura e estudo deste tópico de História para poderem executar a tarefa.

O início desse segmento é uma conversa entre Lucas, João e Arthur, em que João não consegue entender como os Estados Unidos puderam se reerguer com a grave crise financeira, e Lucas e Arthur se empenham em tentar sanar a sua dúvida. Neste segmento, a Equipe de Trabalho 1 está dividida em dois pisos conversacionais, gerados

pela divisão de tarefas na própria equipe. Optei por trabalhar com o piso em que estão os participantes supracitados, pois a discussão produziu material mais rico em termos de participações e engajamento em torno de um objeto de aprendizagem. Como Lucas e Arthur não conseguem satisfazer a dúvida de João, Miguel é convidado a falar e sua participação é legitimada como fundamental para a produção de entendimentos e avanço na tarefa.

Todos esses dados são apresentados na íntegra nos anexos.

Após o trabalho de segmentação, passei para a fase da transcrição seletiva, optando pelo trabalho com os segmentos que apresentei acima. Para transcrição, usei o modelo Jefferson (GAGO, 2002; LODER, 2008;) utilizado por analistas da conversa. Procurando demonstrar as ações vocais (falas) e não vocais (gestos, direcionamento), optei também pela transcrição multimodal (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014), apresentando descrições de ações não vocais e quadros de imagens oriundos dos registros audiovisuais, conforme ilustro no excerto abaixo retirado do segmento LÍNG\_PORTUGUESA\_ENCONTRO1\_E1:

039 Laís ((pega o texto e começa a leitura)) *uma*  
 040 *galinha de domingo estava pronta para o -*  
 041 *o abate (.) contudo quando é apanho -*  
 042 *apanhada pelo (.) pau da menina*  
 043 Lucas lê al:to velho  
 044 Laís >°ah eu leio assim mesmo°< ((desiste da  
 045 leitura deixando o texto))  
 046   
 047 Arthur meu deus do céu= ((apanha o texto das mãos  
 048 de laís))

Na transcrição desse excerto, pode-se notar descrição de atividades não vocais sinalizadas por (( )) e, no quadro de imagem, um círculo vermelho, que serve para chamar a atenção para um movimento ou um participante. Podem também ser encontrados, nos quadros de imagem, retângulos laranjas, que chamam a atenção para um piso conversacional; setas, que indicam direcionamento e, nas transcrições, explicações extras sobre atividades não vocais, mas importantes para o leitor, como a sinalização da omissão de transcrição por chaves { }, devido aos momentos em que os ruídos impediram a compreensão do que estava sendo dito. Além disso, escrita em itálico, nas transcrições, representa leitura de texto escrito. Outra convenção utilizada



foi a grafia de nomes próprios também com letras minúsculas a fim de se evitar confusão com fala em volume alto representada por maiúsculas (LODER, 2008).

Neste capítulo, apresentei o percurso desta pesquisa. Devo ressaltar que, como os dados foram gerados no último bimestre de 2014, todo o tratamento de segmentação, transcrição e análise se deu no ano de 2015, quando já não era mais professor do Colégio Empreendedor por ocasião de aprovação e convocação em concurso público para outra instituição. No entanto, a continuidade da pesquisa foi tranquila e bem negociada com a direção da escola. Além disso, ter podido analisar os dados sem ser mais professor da instituição me possibilitou, por um lado, olhar de forma mais objetiva e metódica, conforme se espera de um olhar do pesquisador. Por outro lado, ter sido membro deste grupo e participante da pesquisa possibilitou-me conhecimento da metodologia e realidade da escola que também foram cruciais para este trabalho.

Nos próximos dois capítulos, apresento o relato da análise de dados, primeiramente trabalhando na microanálise das participações nesse contexto, relacionando essas participações a oportunidades de aprendizagem e demonstrando que a Oficina de Aprendizagem se constitui em um contexto privilegiado para construção conjunta de conhecimento; a partir desse argumento, na segunda parte da análise busco demonstrar nos dados que, de fato, nas Oficinas de Aprendizagem há construção conjunta de conhecimento como evidência aprendizagem.

### 3. O TRABALHO DE PARTICIPAR NA OFICINA DE APRENDIZAGEM

Bárbara Rogoff (2005, p. 288) considera as escolas como “comunidades de pessoas que aprendem”. Essa concepção deriva de ideias já discutidas em capítulo anterior sobre aprendizagem como ação social, sugerindo que aprender é “um modo de participação em práticas sociais, um estatuto, um modo de pertencimento a uma comunidade, uma maneira de estar nela” (LAGE, s/d, p. 6). Portanto conceber a escola como “comunidade de pessoas que aprendem”, conforme propõe a própria Rogoff (2005), implica um deslocamento para compreensão de uma organização diferente da sala de aula tradicional, entendendo que os participantes (alunos e professores) desenvolvem como equipe projetos de aprendizagem a partir de interesses negociados e socialmente compartilhados, de forma que se configurem “relacionamentos grupais complexos entre estudantes que aprendem a assumir responsabilidades por contribuir com sua própria aprendizagem e com os projetos do grupo” (ROGOFF, 2005, p. 288).

Ao analisar o aqui e agora da fala-em-interação da Equipe de Trabalho 1 no contexto de uma sala de aula do Colégio Empreendedor, observo que estar engajado e participar nessa comunidade significa estar orientado para uma pauta, em geral pré-definida pelo professor, mas que é também negociada na contingência da interação e que, nesse processo, bem como em outras situações, diferente de modelos canônicos de interação em sala de aula que majoritariamente elegem o professor como o que regula a tomada de turno e é sempre o próximo a tomar o turno, aqui nem sempre o professor regula a interação. A distribuição e alocação de turnos é menos assimétrica e mais igualitária nesse contexto, por isso há espaço maior para autoseleção de alunos que demonstram estar envolvidos à medida que alocam o turno para contribuir com as discussões, disciplinar outros alunos, dar explicações, produzir turnos, inclusive sobrepostos à fala do professor, a fim de completar ou confrontar informações e avançar tarefas, co-construindo, assim, oportunidades de aprendizagem (LOPES, 2015).

Dessa forma, organizo a discussão neste capítulo, considerando o trabalho de participar dos interagentes da Equipe de Trabalho 1 em uma Oficina de Aprendizagem do Colégio Empreendedor, relacionando essa participação à orientação e ao engajamento para uma pauta/empreendimento socialmente compartilhado.

Já afirmo que a distribuição de turnos na fala-em-interação da Equipe de Trabalho 1 é menos assimétrica do que a que acontece em salas de aula que se

organizam de forma mais ortodoxa. Isso se dá, conforme apresentei no capítulo “O Percurso da Pesquisa: da definição do *locus* à apresentação do relatório”, porque a sala de aula é organizada constantemente em cinco equipes, de forma que cada uma se envolve em seu próprio trabalho interacional. O participante professor não está presente a todo tempo em todas as equipes, por isso o gerenciamento dos turnos fica a cargo dos próprios participantes alunos que se sentem autorizados para se autosselecionarem, disciplinarem-se mutuamente, negociar a manutenção da pauta e, mesmo quando há participação do professor, este não restringe quem e quando se pode falar.

No excerto que segue, é possível constatar a não restrição de quem pode ou não falar e como a participação está ligada a esse fator. Nota-se também que os participantes se orientam para a pauta da aula, a saber, estudo da crise econômica de 1929. O excerto faz parte do segmento HISTÓRIA\_ENCONTRO7\_E1, e nele Lucas, Arthur e João discutem a crise e gerenciam localmente a troca de turnos.

#### Excerto 1 – SEGMENTO\_\_HISTÓRIA\_ENCONTRO7\_E1

001 ((lucas lê um texto para joão))  
 002 Lucas entendeu? (.) tipo pra não ficar  
 003 mui:to estoque o governo estava  
 004 compran:do e queiman:do as coisas  
 005 (.) ou então ele pagava para os  
 006 carinhas não produzi:r (.) que pra  
 007 não ter estoque  
 008 Arthur ( )  
 009 João mas eu acho estranho  
 010 Arthur eu acho que é- eu acho que é por  
 011 causa do plano que ele criou  
 012 (1,0)  
 013 João o (.) sim mas (1,0) tipo como é que  
 014 de uma hora para outra foi  
 015 surgi:r  
 016 Arthur acho que é a administração né mano  
 017 (1,0) [ó por que ele fala aqui ó]=  
 018 Célia [acho que esse texto pode ser  
 019 a introdução do que a gente vai  
 020 falar] ((falando em outro piso))  
 021  
 022 Lucas faz favor ((dirigindo-se para  
 célia))  
 023 Célia ah::  
 024 Arthur =que o (autor) lá disse ó que o  
 025 estado passou a vigia:r o mercado  
 026 corrigir os investimentos e  
 027 fiscalizando as especulações tipo-

028    tipo  
029    João                                   mas:: (1,0) mesmo assim  
030    Lucas                                   >então não foi de uma hora para  
031    outra<

Lucas, após a leitura de um texto que traz informações sobre a crise de 1929 e que serve como fonte de consulta para o desenvolvimento da atividade sugerida pelo professor, toma o turno para produzir uma explicação e demonstrar seu entendimento sobre o que leu e não seleciona nenhum participante como próximo falante. No entanto, tanto Arthur como João sentem-se autorizados e se autosselecionam para falar.

João, em seu turno, na linha 009 demonstra não estar satisfeito com a explicação dada por Lucas e não seleciona o próximo falante. Arthur toma o turno por meio de autosseleção e oferece mais uma explicação (linhas 010 e 011), que ainda não é suficiente para satisfazer João que novamente toma o turno e expõe a dúvida que o impede de seguir na tarefa: o (.) sim mas (1,0) tipo como é que de uma hora para outra foi surgir (linhas 013-015). Ao manifestar sua dúvida, embora não selecione explicitamente o falante seguinte, João restringe o conteúdo do próximo turno, ou seja, aquele que assumir o turno deve oferecer uma resposta à pergunta.

Arthur, assumindo o turno, começa a elaborar uma resposta (linha 016), porém interrompe sua fala para chamar a atenção/disciplinar Célia (linha 022), que está em outro piso conversacional, pois a fala sobreposta dela (linhas 018-019) pode prejudicar a compreensão de seu turno por parte de João e Lucas. Em seguida, Arthur retoma sua explicação (linha 024).


João e Lucas, logo após, tomam o turno para concordarem e não concordarem com a explicação dada por Arthur. João demonstra ainda não concordar, enquanto Lucas demonstra aceitar o entendimento, formulando uma conclusão/entendimento. Ao longo do segmento, é possível perceber que João, Lucas e Arthur ratificam e tornam relevante socialmente um objeto de aprendizagem a partir da contingência da interação e, em torno dele, produzem ação social tentando construir entendimento em conjunto. Abordo isso mais demoradamente no próximo capítulo.

Sobre este primeiro excerto, é ainda interessante notar a forma como Lucas, Arthur e João constroem a sua participação, mesmo que haja liberdade para tomada de turno, ainda assim é necessário que estejam atentos à fala-em-interação a fim de que entendam o quando participar. Dito de outra forma, ao se autosselecionarem, estão

realizando ações (dando explicações, perguntando, respondendo, concordando e discordando) na fala-em-interação social em uma Oficina de Aprendizagem, por meio do uso da linguagem em cada oportunidade na qual eles podem ter a palavra. Com base em Schulz (2007), pode-se afirmar que participam buscando a intersubjetividade em torno de um objeto de aprendizagem, a saber: o entendimento de como e de onde os EUA conseguiram dinheiro para recuperar sua economia na crise de 1929, conforme será analisado mais detalhadamente no próximo capítulo.

Outro aspecto relevante da forma como a participação se organiza no contexto da Equipe de Trabalho 1 é que, no gerenciamento local da troca de turnos, mesmo com a presença do participante professor, não é este que geralmente gerencia a interação. No excerto abaixo, pertencente ao segmento ARTE\_ENCONTRO2\_E1, a equipe está empenhada em articular uma estratégia para execução do trabalho proposto como tarefa para a aula: produzir uma obra com base no trabalho de Vik Muniz e convidam o professor Ronaldo para a participação.

#### Excerto 2 – SEGMENTO\_ARTE\_ENCONTRO2\_E1

217 Lucas ó lá (.) o professo::r↑  
 218 (0,3)  
 219 Ronaldo Oi  
 220 (0,5)  
 221 Lucas ó esse aqui (.) isso aqui é para fazer?  
 222 Ronaldo é o feito de açúcar? ((ronaldo sai de sua  
 223 mesa e vem até a equipe))  
 224 Lucas [por que o fundo é todo preto]  
 225 Ronaldo [isso aqui é fundo negro::] (.) e ele  
 226 faz o desenho com os grãos.(.)ó dá para  
 227 ver, não dá que isso aqui é grão (.) a  
 228 parte mais difícil é no rosto aqui, mas  
 229 como a célia - a célia disse, não sei se  
 230 essa imagem é ampliada mui::to grande  
 231 

232 (.)  
 233 Célia por que eu vi que a técnica dele ele faz a  
 234 obra daí ele tira: - usa a foto de técnica  
 235 tira (.) e depois ele ampli:a. mas não  
 236 falou o quanto ele [amplia]  
 237 Lucas [Ou seja] (.) isso aqui  
 238 é feito::(0,3)°>pequena assim<°  
 239 Ronaldo ele tira a fotografia do menino lá - (.)  
 240 >ele tira< - a foto do menino lá na África

241 (.) depois ele vai lá pro estúdio dele  
 242 segundo ela ele ampli::a essa imagem  
 243 gran:de ele faz lá a inserção do açúcar e  
 244 depois ele fotografa (0,3) o quadro exposto  
 245 é um pouco maior que isso (0,3) é uma tela  
 246 (.) ((demonstra com as mãos o tamanho da  
 247 tela)) uma fotografia  
 248



249 Célia então no caso a gente pode usar uma foto  
 250 peque::na  
 251 Ronaldo é: depois ele faz a  
 252 ampliação é igual aquelas do lixo  
 253 extraordinário são retratos normais (.)  
 254 pequenos (.) e a ampliação ela é em - em  
 255 plotagem [um negócio muito grande] =  
 256 Célia [é dá a impressão que está no  
 257 chão]  
 258 Ronaldo =eles estão (.) ficam numa parte - num piso  
 259 superior e as pessoas ficam embaixo fazendo  
 260 Célia até porque se fosse muito gran:de se ele  
 261 fosse fazer uma coisa muito grande não ia  
 262 dar certo.  
 263 Ronaldo é(.)mas nas do lixo extraordinário são, são  
 264 imensas as [obras]=  
 265 Lucas [projektor?]  
 266 Ronaldo é: (.) projetor  
 267 Ronaldo =a gente vê pela - pela - pelas coisas que  
 268 ele:insere , [você vê lá pne:us]  
 270 Célia [como que ele  
 271 consegue?](.)colocar tipo - sei lá (.)  
 272 fazer tão certinho?  
 273 (0,4)  
 274 Ronaldo é: (.) aí ele fica lá em cima falando, ó  
 275 mexe mais ali e as pessoas vão mexendo mais  
 276 ali  
 277 (0,2)  
 278 Ronaldo quem está colocando as peças não está  
 279 ven:do o desenho quem está vendo é quem  
 280 está em cima  
 281 [que vê o todo]  
 282 Célia [você olha do chão] e fala mas o que é que  
 283 vai virar isso?  
 284 Ronaldo é uma bagunça de coisas  
 285 Lucas é igual aquele cara do::: arte ataque já  
 286 viu?  
 287 (.)  
 288 Ronaldo é  
 289 Célia °[é a minha irmãzinha assiste]°  
 290 Ronaldo [é aquele processo] que ele vai montan::do

291 o desenho, né?  
 292 Célia [( )]  
 293 Ronaldo se você está ali no- no ambien:te, você não  
 294 consegue ver o desenho, a gente só consegue  
 295 ver o desenho da vista: aérea(.)e é esse  
 296 mesmo processo a pessoa está ali montando  
 297 tudo terminou ele fotografa depois a gente  
 298 tem a visão bidimensional da coisa  
 299 Taís será que ele fotografa com drone  
 300 Ronaldo não°não°°°não°°°=  
 301 Taís por que seria melhor né? ( )  
 302 Ronaldo =é uma grua=  
 303 (0,5)

No início do excerto, Lucas, Célia, Taís, Laís, Arthur e João assistem a um vídeo<sup>11</sup> documentário sobre a obra do artista plástico Vik Muniz. Ao ser exibida uma cena com as esculturas em açúcar, sobre as quais João e Lucas estão discutindo (ver segmento completo nos anexos), Lucas direciona uma pergunta a Ronaldo, que passa a participar da interação no piso principal desse grupo.

Ao tomar o turno, Ronaldo explica para os participantes, que se alinham através de orientação corporal para ele, o procedimento que está sendo mostrado no vídeo e faz referência a uma consideração anterior de Célia (ver segmento completo nos anexos) sobre o método de ampliação para composição das obras usado pelo artista em questão. Ao fazer essa referência, Ronaldo afirma não ser conhecedor de uma informação :mas como a célia - a célia disse, não sei se essa imagem é ampliada mui::to grande (linhas 225-230), o que chama a atenção, pois, em uma sala de aula convencional, cuja organização se orienta para reprodução do conhecimento, o professor quase nunca pode se colocar na posição de aprendiz, porque é conhecedor de todas as respostas e/ou informações que possivelmente compreenderão as interações, sobretudo porque essas interações são gerenciadas por ele (GARCEZ, 2006; 2012).

Ao dizer que não sabe a intensidade com que uma imagem é ampliada na produção do artista, Ronaldo se coloca também como aprendiz em uma comunidade de aprendizagem colaborativa, e Célia sente-se autorizada para tomar o turno e participar expondo o que pesquisou sobre o procedimento, conforme se vê nas linhas 233 a 236. Vale ressaltar que a tomada de turno de Célia é aceita por Ronaldo, mesmo ele não a

---

<sup>11</sup> O vídeo a que os participantes assistem pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=geunFuMJ-sE>

tendo selecionado como próxima falante. Sem que Ronaldo retome o turno após Célia, Lucas assume o turno (linha 237) para produzir um entendimento a partir das falas de Ronaldo e Célia, ou seja, ele demonstra estar atento ao que está acontecendo no piso principal e à pauta.

Assim que Lucas apresenta o seu entendimento, Ronaldo retoma o turno e continua falando sobre a maneira como Vik Muniz conduz sua produção artística. Destaco que os momentos em que Célia e Lucas tomam o turno apontam também para o fato de que há uma orientação para a pauta e para o piso principal, isto é, eles não tomam o turno para dizerem qualquer coisa, mas para demonstrarem seu engajamento e participação em um empreendimento socialmente compartilhado. Abaixo, reproduzo parte do excerto 2 e destaco os turnos de Célia e Lucas que demonstram a sua orientação para o piso principal e para a pauta e, no caso de Célia, nas linhas 249 e 250, perguntas que visam avançar na atividade.

239 Ronaldo ele tira a fotografia do menino lá - (.)  
 240 >ele tira< - a foto do menino lá na África  
 241 (.) depois ele vai lá pro estúdio dele  
 242 segundo ela ele ampli::a essa imagem  
 243 gran:de ele faz lá a inserção do açúcar e  
 244 depois ele fotografa (0,3) o quadro exposto  
 245 é um pouco maior que isso (0,3) é uma tela  
 246 (.) ((demonstra com as mãos o tamanho da  
 247 tela)) uma fotografia  
 248



**249 Célia** então no caso a gente pode usar uma foto  
**250** peque::na

251 Ronaldo é:  
 252 depois ele faz a ampliação é  
 253 igual aquelas do lixo  
 254 extraordinário são retratos  
 255 normais (.) pequenos (.) e a  
 256 ampliação ela é em - em plotagem  
 [um negócio muito grande] =

**257 Célia** [é dá a impressão que está no  
**258** chão]

259 Ronaldo =eles estão (.) ficam numa parte - num piso  
 260 superior e as pessoas ficam embaixo fazendo

**261 Célia** até porque se fosse muito gran:de se ele  
**262** fosse fazer uma coisa muito grande não ia  
**263** dar certo.

264 Ronaldo é(.)mas nas do lixo extraordinário são, são  
 265 imensas as [obras]=






**266 Lucas** [projedor?]  
 267 Ronaldo é: (.) projedor  
 268 Ronaldo =a gente vê pela - pela - pelas coisas que  
 269 ele: insere , [você vê lá pne:us]  
**270 Célia** [como que ele  
**271 consegue?](.)colocar tipo - sei lá (.)**  
**272 fazer tão certinho?**  
 273 (0,4)  
 274 Ronaldo é: (.) aí ele fica lá em cima falando, ó  
 275 mexe mais alí e as pessoas vão mexendo mais  
 276 alí  
 277 (0,2)  
 278 Ronaldo quem está colocando as peças não está  
 279 ven:do o desenho quem está vendo é quem  
 280 está em cima  
 281 [que vê o todo]  
 282 Célia [você olha do chão] e fala mas o que é que  
 283 vai virar isso?  
 284 Ronaldo é uma bagunça de coisas  
**285 Lucas é igual aquele cara do::: arte ataque já**  
**286 viu?**

Na linha 285, Lucas toma o turno e traz para a interação de sala de aula um elemento de cultura popular (RAMPTON, 2005; 2006), no caso, uma menção ao programa *Arte Ataque*, transmitido pelo canal Disney Junior, em que o apresentador ensina como fazer objetos utilizando, em geral, materiais simples. Assim, pode-se perceber que, neste contexto, trazer elementos da cultura popular para sala de aula não consiste em desvio da pauta, mas configura-se como um meio pelo qual Lucas demonstra que está atento e mantém essa pauta.

Outro ponto a ser destacado, com relação à participação e orientação para a pauta e sua manutenção, é a maneira como os participantes compartilham interacionalmente a responsabilidade dessa manutenção, isto é, se na organização da sala de aula tradicional a figura do professor é legitimada por todos como aquele que pode disciplinar um aluno para manutenção da pauta, no contexto de sala de aula que analiso, os participantes da interação se sentem autorizados a disciplinarem uns aos outros e essa ação é ratificada pelos demais diante da responsabilidade compartilhada de manutenção da pauta da aula.

O excerto que segue faz parte do mesmo segmento ARTE\_ENCONTRO2\_E1. Nele, João e Lucas encontram-se em um piso e Arthur, Célia, Laís e Taís em outro, porém a orientação para a pauta é comum, isto é, todos se empenham no estudo da obra de Vik Muniz e na busca de uma forma para produzir um trabalho artístico.

### Excerto 3 – SEGMENTO\_ENCONTRO2\_E1

- 004 João °é uma turma de sexto ano sexto ano°  
 005 (( alunos orientam-se para o vídeo))
- 
- 006 (16,0)
- 007 Célia °o que vocês estão assistindo?°
- 008
- 009 Célia psi:u↑ ((orientando-se para lucas e joão))
- 010 João o:i
- 011 Célia >que que vocês estão assistindo?<
- 012 Lucas negócio do nosso trabaalho ((vira o monitor  
 013 do computador na direção de célia))
- 
- 014
- 015 Célia sei
- 016 João vik muniz (.) retratos com açúcar (.) sugar  
 017 children
- 018 João [hhhhh]
- 019 Laís [hhhhh]
- 020 Lucas [hhhhh]
- 021 Célia esses dias tavam jogando joguinho né? (.)  
 022 tem que perguntar
- 023 Lucas sh::::: ((faz sinal com a mão movendo-a  
 024 para baixo e para cima)) =
- 


Célia, percebendo que Lucas e João estão em outro piso e assistem a um vídeo, orienta-se para eles a fim de verificar se o que estão fazendo tem relação com a pauta proposta. Lucas parece incomodar-se com a pergunta de Célia e responde *negócio do nosso trabaalho*, conforme se vê nas linhas 012 e 013, virando o monitor para reforçar e comprovar que estão realizando uma ação relacionada à pauta.


Diante da resposta de Lucas (linha 12) e dos risos (linhas 18 a 20) produzidos por João, Laís e Lucas; Célia toma novamente o turno e parece prestar contas sobre o porquê de sua indagação (linhas 15 e 21) o que desencadeia a retomada de turno de Lucas, que evidencia seu incômodo com a pergunta de Célia e encerra a interação pedindo que ela deixe de falar. E ele o faz tanto de forma vocal, como se vê na linha 23, quanto corporalmente, ao movimentar a mão para baixo e para cima (linha 25). Este

excerto é um exemplo de como a manutenção da pauta é, então, compartilhada entre os participantes e de como há uma regulação dos próprios participantes alunos em relação à participação nos trabalhos para realização da tarefa.

Outro exemplo desse procedimento está no excerto abaixo, pertencente ao segmento LÍNG\_PORTUGUESA\_ENCONTRO1\_E1. Nele, os participantes da Equipe de Trabalho 1 organizam-se para iniciar a execução de uma tarefa que compõe a pauta do dia: um estudo sobre contos de Clarice Lispector.

#### Excerto 4 – SEGMENTO\_LÍNG\_PORTUGUESA\_ENCONTRO1\_E1

001 Célia faz assim o João lê para ele [o conto a  
002 galinha]  
003 

004 Lucas [você é de  
005 deus? (.) laís  
006 Célia psiu (.) chega vamos concentrar aqui  
007 

008 (3,0)  
009 João *uma galinha*  
010 Célia ele vai ler o resumo da galinha  
011 Lucas tá (.) lê aí  
012 (1,5)

Célia começa a organizar a equipe para execução da tarefa, solicitando a João leitura de um resumo sobre o conto em questão. No entanto, Lucas direciona uma pergunta à Laís (linha 004) que não tem relação com a pauta. Célia, como organizadora da atividade, orienta-se para Lucas chamando-lhe a atenção para discipliná-lo e trazê-lo para o piso principal e para pauta, não somente pela fala, como se vê na linha 006, como também corporalmente ao estalar os dedos na direção de Lucas, conforme se pode observar no quadro de imagem da linha 007.

Tendo em vista o contexto de sala de aula, a ação de Célia seria bastante comum e esperada se realizada por um professor, todavia chama a atenção os métodos interacionais que os participantes usam para manutenção da pauta da aula. Assim, o excerto endossa o fato de que na ordem comunicativa do contexto desta sala de aula, os interagentes compartilham a responsabilidade de manutenção de uma pauta, independentemente se professores ou alunos.

Ainda sobre a participação neste contexto, quero destacar como os interagentes se organizam fazendo perguntas e se autosseleccionando para respondê-las, demonstrando estarem orientados para a pauta.

O excerto 5, que apresento abaixo, faz parte do segmento INGLÊS\_ENCONTRO4\_E1. Nele, os participantes estão orientados para execução de uma lista de atividades gramaticais em uma aula de Língua Inglesa, em que devem completar lacunas com *some*, *any* ou *no*. A língua utilizada na interação é o português.

#### Excerto 5 – SEGMENTO\_INGLÊS\_ENCONTRO4\_E1

005 João a primeira é no não é?  
 006 (4,0)  
 007 Lucas °a primeira é any°  
 008 João any?  
 009 ( ) por quê?  
 010 Célia ah: não tá pedindo nada  
 011 (3,0)  
 012 Célia mas não está afirmando?  
 013 (12,0)  
 014 ( ) °a primeira é any?°  
 015 João mas qualquer dinheiro seria? (0,8) Como  
 016 que ficaria? (0,5) Como ficaria que  
 017 lucas? (0,4) Como ficaria? (0,6) como  
 018 que é I'msorry  
 019 Lucas ( )  
 020 João fala lucas vai  
 021 Laís vamos compartilhar o conhecimento  
 022 (2,0)  
 023 Lucas ai velho I know>°babababa°<

Neste excerto, nota-se que a forma de participação de que os interagentes se valem são perguntas e respostas. Esse procedimento é utilizado para se avançar na tarefa de responder a uma lista de atividades da aula, portanto, perguntar e responder significa estar orientado para a pauta e para o piso principal.

João formula uma pergunta (linha 005) a fim de verificar a exatidão daquilo que colocou como resposta na atividade número 1 e não direciona a pergunta a um participante específico, e após 4 segundos de silêncio, Lucas toma o turno e responde a pergunta de João. No entanto, em perguntas de verificação, como a feita por João, a resposta preferida é a afirmativa, neste caso, para a pergunta de João na linha 005a primeira é no não é?, seria resposta preferida uma confirmação como “sim” ou “é”. Lucas fornece, entretanto, uma resposta despreferida na linha 007, o que implica

desencadeamento de uma atividade interacional mais complexa, em que a pessoa que apresentou a resposta teria que, por exemplo, explicar sua afirmação, o que Lucas não faz. Ele demonstra não estar disposto a prosseguir a interação dando uma explicação, conforme se nota na linha 023. As formulações do porquê ser *any* na primeira resposta acabam ficando por conta de Célia e João, que tentam elaborar um entendimento entre as linhas 10 e 18.

O que chama também a atenção neste segmento (ver completo nos anexos) é que Lucas é avaliado (UFLACKER, 2012) como aquele que sabe mais, ou seja, é legitimado com *status* de conhecedor de língua inglesa, por isso é aquele que poderia avaliar as respostas dadas às atividades e explicá-las aos colegas. Por conta disso, alguns turnos são direcionados a ele, como na linha 020, quando João diz *fala lucas vai*. Vale destacar que, no contexto analisado, na empreitada interacional de lidar com um objeto de aprendizagem, um dos participantes, a exemplo do que acontece aqui com Lucas, é avaliado pelos demais com *status* de conhecimento necessário para produzir avanços com relação ao objeto e/ou tarefa em que estão empenhados e por isso sua participação é fundamental na construção conjunta de conhecimento. No capítulo seguinte descrevo esse fenômeno mais detalhadamente, destacando que ora esse participante com *status* de conhecimento pode ser um aluno, ora o professor.

Lucas, tendo sua participação solicitada, demonstra que não está interessado em desenvolver a atividade ao cantar e não responder aos chamados dos outros, conforme se demonstra no excerto abaixo.

#### Excerto 6 – SEGMENTO\_INGLÊS\_ENCONTRO4\_E1

033 Lucas                    today I don't feel like doing  
 034                            a::nything= ((cantando))  
 035 Laís                      eu vou chutar tudo  
 036                            (3,0)  
 037 Célia                    [o que você pôs na dois lucas]  
 038 Lucas                    =°[I just wanna lay in my bed]°=  
 039                            ((cantando))  
 040 João                      LU:cas  
 041 Lucas                    [today I don't feel like doing  
 042                            anything]((cantando))  
 043 João                      [é a gripe é a gri:pe]  
 044 Taís                        é a gripe [hh]  
 045 Célia                      [hh]  
 046 Lucas                    nothing at all uhull ((cantando))  
 047                            (5,0)

Ao cantar em inglês, em vez de responder aos chamados dos colegas, Lucas, além de demonstrar que não está interessado, neste momento, em desenvolver a atividade e/ou colaborar para o avanço da atividade na equipe, ele também evidencia de modo performático seu conhecimento da língua inglesa.

João, diante do insucesso nos chamados a Lucas, que prefere continuar cantando, comenta em tom de brincadeira que o comportamento “incomum” dele é consequência de estar gripado nesse dia, conforme se nota na linha 043. Taís toma o turno para concordar com João (linha 044). Atribuir a culpa das ações de Lucas à gripe levou Célia e Taís a rirem (linhas 044 e 045).

Como Lucas não demonstrou interesse em participar, os demais membros tentaram avançar na tarefa sem ele.

#### Excerto 7 \_SEGMENTO\_INGLÊS\_ENCONTRO4\_E1

```

055 Arthur      aí depois é: (5,0) daí é any depois é
056             any ((pronunciando /ani/))
057             (3,0)
058 Lucas      nothingatall ((cantando))
059 ( )        não é any não velho você viajou
060 Arthur      aqui ó
061 João        lucas
062 Célia       e por que você acha? ((orientando-se
063             para arthur))
064 Arthur      é normal ué (.) ( ) essa eu não
065             tenho certeza essa eu tenho
066 João        a um é::
067 Célia       eu não quero resposta eu quero que você
068             me explica porquê:
069             (0,3)
070 Lucas      ó (1,0) vou te explicar (.) >qual que
071             é? é a dois?<
072 Célia       °é°
073             (1,0)

```

Arthur é quem toma a iniciativa de fazer a atividade avançar na equipe, fornecendo resposta a uma das atividades (linha 055), no entanto sua contribuição não é ratificada pelos demais. Uma das meninas da equipe (não foi possível identificação) diz não é any não velho você viajou (linha 059). Arthur insiste em sua resposta, tomando o turno para demonstrar uma justificativa dizendo aqui ó (linha 060). Célia assume o turno para direcionar a Arthur a pergunta e por que você acha? (linha 62). Ele então responde de forma vaga é normal ué (.) ( )

essa eu não tenho certeza essa eu tenho (linhas 64 e 65), o que faz com que Célia se oriente novamente para ele dizendo que ela espera uma explicação mais consistente (linhas 067 e 068).

João, no excerto acima, continua tentando chamar Lucas para a pauta (linha 061) e, por Lucas não atender a seus chamados e, verificando que Arthur também não consegue avançar nem responder a pergunta de Célia, tenta iniciar uma resposta (066), porém não consegue completá-la.

Lucas que até então não direcionava sua participação para a pauta e, percebendo que os demais membros não conseguiam avançar, passa a participar dispondo-se a explicar as atividades (linha 070 e 071).

A partir da linha 70, então, Lucas passa a responder as perguntas dos colegas explicando as atividades, conforme demonstra-se no excerto abaixo. Chamo atenção especial para os turnos de Lucas.

#### Excerto 8 \_SEGMENTO\_INGLÊS\_ENCONTRO4\_E1.

084	João	tá: e a C a 3?
085	Laís	a se- a sete é o quê?
086	Lucas	a sete
087	Célia	a sete é o quê?
088	Arthur	a gente tá na dois velho
089	Lucas	a três ó I don:´t have (.) se tem don´t
090		(0,8) é any
091		(3,0)
092	Célia	nenhuma tem no?
093	Lucas	a quatro é no (.) porque no (1,0)
094		porque está falando (.) como que a
095		gente sabe que é negativa (.) porque ta
096		falando °>assim<° estudan:tes fize:ram
097		as tarefas (0,8) mas aqui fala que eles
098		são preguiçosos (.) quer dizer que eles
099		não fizeram e não tem nem don´t nem
100		didn´t=
101	Arthur	ah:::: pode crê
102	Lucas	= pra deixar a frase
103		negativa sem o:: verbo
104		auxiliar
105	Célia	°agora estou entendendo°
106		(3,0)
107	Laís	°[a cinco]°
108	João	[a cinco] é::
109	Arthur	a cinco
110	Lucas	a cinco é uma questão (1,0) que não
111		está oferecendo nem pedindo nada então

112                            é any  
113 Arthur                  é o quê?  
114 Lucas                    any  
115 Arthur                  por quê?  
116 Célia                    por que ele não está [oferecendo (                     
117                            )]  
118 Lucas    [por que é uma  
119                            questão] que não está oferecendo nem  
120                            pedindo nada

Vale destacar neste segmento como o ato de perguntar e responder estão atrelados à participação, manutenção da pauta e orientação para o piso principal, uma vez que formular perguntas e dar respostas não é um exercício aleatório, mas se constrói na sequencialidade envidando esforços interacionais no trabalho de avançar na pauta.

Os excertos apresentados até aqui mostram que há participação na fala-em-interação no contexto de sala de aula analisado neste trabalho e evidenciam que as participações são menos assimétricas que em uma sala de aula convencional. Os participantes têm liberdade para se autosseleccionarem, direcionarem e responderem perguntas, disciplinarem-se mutuamente, trazerem elementos da cultura popular, enfim, os dados indicam que, neste contexto, os turnos de fala são gerenciados localmente pelos participantes, e não exclusivamente gerenciados por um participante ratificado com este poder como, por exemplo, o professor.

Confirmou-se também que as participações neste contexto estão orientadas para uma pauta e que a responsabilidade pela manutenção da pauta é compartilhada entre os interagentes, não sendo exclusividade do professor a sua manutenção.

Fica evidenciado, então, que neste contexto de sala de aula, tendo em vista que as possibilidades de participação são organizadas em pequenos grupos, em oficinas, nos quais todos têm o direito e o dever de participar - e que a participação está atrelada a uma pauta pedagógica, uma tarefa, entendo então ser possível perceber que há oportunidades de aprendizagem (LOPES, 2015), pois os participantes, ao agirem da forma como descrito, estão co-construindo um contexto que oportuniza a aprendizagem (BULLA, 2007).

Tendo em vista então que o trabalho interacional de participar na Equipe de Trabalho 1, situada em uma Oficina de Aprendizagem do Colégio Empreendedor propicia oportunidades de aprendizagem, apresento no capítulo seguinte dados de fala-em-interação que evidenciam se há efetivamente construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem nesse cenário.



#### 4. CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE CONHECIMENTO NA EQUIPE

Apresentei no capítulo anterior como os interagentes da Equipe de Trabalho 1 em uma Oficina de Aprendizagem do Colégio Empreendedor se engajam e participam na interação e que essa participação está atrelada à orientação para uma pauta. Com base nisso, argumentei que essa forma de organização propicia o protagonismo juvenil e um contexto privilegiado para oportunidades aprendizagem.

Neste capítulo, à luz da análise de dados, mostro como o trabalho interacional dos participantes no contexto de sala de aula pesquisado aponta para construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem, e defendo que construir conhecimento em conjunto, participar e aprender na Equipe de trabalho 1 em uma Oficina de Aprendizagem, estão fortemente imbricados.

Para organizar o capítulo, foco nas atividades observadas dos participantes, descrevendo como na contingência da interação eles tornam relevante um objeto de aprendizagem e produzem ação social em torno dele, exibindo e ratificando competências para participar e dar conta dos fins práticos emergentes. Destaco também como nessa empreitada um dos interagentes (podendo ser professor ou aluno) é avaliado (UFLACKER, 2012) e legitimado interacionalmente com *status* de conhecimento necessário para se produzir avanços nas atividades e, por isso, a sua participação é ratificada como importante para a construção conjunta de conhecimento. Faço isso analisando esses fenômenos em excertos de três segmentos interacionais distintos: no primeiro, não há participação de um membro professor, assim é a participação de Célia que é avaliada como crucial para que a equipe consiga dar conta do objeto de aprendizagem; nos dois outros, há participação do membro professor. Esses dados apontam, ainda que de modos diferentes para orientação dos participantes a um membro, que não necessariamente é o professor, mas cuja participação é entendida como importante para darem conta do objeto de aprendizagem tornado relevante.

##### 4.1 Construção conjunta de conhecimento sem a participação de um professor

Analisar o segmento LING\_PORTUGUESA\_ENCONTRO1\_E1 chama atenção pelo fato de não haver um participante professor na interação. Todavia, a possibilidade de se construir conhecimento em conjunto em uma Oficina de

Aprendizagem sem a interação direta com o professor não significa o apagamento do papel de um participante como aquele legitimado como mais competente para organizar a execução da pauta, pois, conforme mostro na análise, a fim de se produzir entendimentos para dar conta de um objeto de aprendizagem a participação de um membro avaliado e legitimado com *status* de conhecimento em relação ao objeto de aprendizagem em pauta é fundamental e, neste excerto, este membro é Célia.

Inicialmente, os membros da Equipe de Trabalho 1 se organizam para desenvolver as tarefas que compõem a pauta da aula de Língua Portuguesa: a partir da leitura de contos do livro *Laços de Família*, de Clarice Lispector, identificar a epifania da personagem principal do conto e entender as características da autora. Essa pauta é exposta pelo professor no início da aula.

Célia é quem organiza como as tarefas deverão ser executadas, dando comandos e trazendo para o mesmo piso Lucas.

#### Excerto\_9\_SEGMENTO\_LÍNG\_PORTUGUESA\_ENCONTRO1\_E1

001 Célia faz assim o João lê para ele [o conto a  
002 galinha]

003



004 Lucas [você é de  
005 deus? (.)] láis

006 Célia psiu (.) chega vamos concentrar aqui

007



008 (3,0)

009 João *uma galinha*

010 Célia ele vai ler o resumo da galinha


011 Lucas tá (.) lê aí


012 (1,5)


Lucas e João, assim como os demais participantes, aceitam a forma como Célia organiza as atividades. Cabe destaque já aqui que um dos fatores que influencia a aceitação às orientações de Célia por parte dos interagentes e mais adiante à legitimação e avaliação dela com *status* de conhecimento pode estar ligado ao fato de todos saberem que ela é conhecida como boa aluna nas aulas de Língua Portuguesa e que participa há dois anos de projetos de monitoria na condição de monitora da disciplina no contraturno escolar.

No excerto que segue, enquanto Lucas, Arthur, João e Laís tentam organizar a leitura do texto, Arthur se orienta para Célia pedindo a ela autorização para realizar a leitura (linha 032). Com isso, fica mais uma vez evidenciado como os participantes legitimam Célia como uma espécie de organizadora das atividades.

### Excerto 10\_SEGMENTO \_LÍNG\_PORTUGUESA\_ENCONTRO1\_E1

030 Arthur quer que eu leia?  
 031 João ( )  
 032 Arthur não não (.) o célia deixa eu ler  
 033 Célia hã?↑  
 034 Lucas não↑ (.) você não  
 035 Arthur deixa eu ler  
 036 Célia shh:::: ((pedindo que arthur não insista))  
 037 

038 Lucas não↑  
 039 Laís ((pega o texto e começa a leitura)) *uma*  
 040 *galinha de domingo estava pronta para o -*  
 041 *o abate (.) contudo quando é apanho -*  
 042 *apanhada pelo (.) pau da menina*  
 043 Lucas lêal:to velho  
 044 Laís >°ah eu leio assim mesmo°< ((desiste da  
 045 leitura deixando o texto))  
 046 

047 Arthur meu deus do céu= ((apanha o texto das mãos  
 048 de laís))  
 049 (6,0)  
 050 Arthur =*uma galinha de domingo*  
 051 Lucas lêal::to  
 052 Arthur *estava pronta para o a-(1,0) bate (.)*  
 053 *quando(.) é apanhado(.) pelo pau da*  
 054 *menina(.) que narra o conto (2,0) a*  
 055 *galinha ( )* ((célia passa a olhar a  
 056 folha do texto que Arthur está lendo))  
 057 Célia pelopa::i↑ da menina que narra o conto  
 058 


060 Arthur Ah=  
 061 (4,0)

Embora Arthur tenha solicitado à Célia permissão para que executasse a leitura do texto, ela não se sente autorizada para determinar quem deve continuar a leitura, assim ela apenas disciplina Arthur (linha 036) a fim de que ele não insista no pedido. No entanto, Laís, que iniciou a leitura, acaba desistindo (linhas 44-45) logo depois do pedido de Lucas lê *al:to* velho (linha 043), e Arthur toma o texto e passa a fazer a leitura (linha 47) diante da qual Lucas também solicita que leia mais alto.


Ao notar que o modo como a leitura do texto vinha sendo realizada (ver nos anexos linhas de 11 a 57) comprometeria o seu entendimento e conseqüentemente a execução das tarefas que compunham a pauta da aula, Célia produz um reparo na leitura de Arthur, pelo pa:::i↑ da menina que narra o conto, na linha 57. Chamo a atenção para o fato de que essa ação feita por Célia faz parte do trabalho de manter a pauta e orientar-se para ela, pois compreender o texto que está sendo lido é construído intersubjetivamente como uma das atividades para se dar conta da pauta. E é justamente dessa orientação para a compreensão do texto, como necessário para avançar na pauta da aula, que emerge um objeto de aprendizagem que é tornado relevante pelos participantes: compreender o que é epifania.

O excerto abaixo mostra que Célia, após o reparo na leitura de Arthur, orienta-se para o computador que está sobre a sua mesa e passa a desenvolver outra atividade, isto é, ela orienta e organiza os participantes em um piso sobre o que devem fazer para avançarem nas atividades que compõem a pauta da aula e depois sai.

#### Excerto 11 \_SEGMENTO\_LÍNG\_PORTUGUESA\_ENCONTRO1\_E1

067 Lucas >dá aí< ((pegando o texto da mão de  
068 arthur))  
069 

070 (4,0)  
071 Arthur eu leio tudo errado (1,0)  
072 Laís eu também  
073 Lucas ( )  
074 *uma galinha de domingo estava pronta para*  
075 *o abate=* (2,0)  
076 *= contudo quando é -* ((tenta recuperar a  
077 voz))*contudo quando é apanhada (.) pelo*  
078 *pai da menina que narra o conto (.) a*  
079 *galinha acaba pondo um ovo(.)*  
080 *imediatamente a menina* (3,0)

081 Laís lê alto lu:cas  
082 Lucas ah:::: =  
083 (9,0)  
084 Taís ((olhando o texto que está nas mãos de  
085 lucas)) [menina avisa]  
086 Lucas = [menina avisa] os demais (.)  
087 =os demais familiares do fato e alerta-os  
088 para nova condição de mão - (.) mãe da  
089 galinha (.)o pai da família sentindo-se  
090 culpado por tê-la feito correr para o  
091 abate (1,0) acaba por nomear a ave como  
092 por- de estimação sob pena de - =  
093 Laís não estou entendendo nada  
094 Arthur °também não estou entendendo nada°  
095 Laís está muito difícil  
096 Lucas = sob pena de que o animal fosse  
097 sacrificado (.) nunca mais voltaria a se  
098 alimentar de galinha (3,0)porém houve um  
099 dia em que a galinha - (2,0) em que  
mataram a galinha  
100 Taís hã?↑  
101 João buguei  
102 Laís o que tá acontecendo com a galinha?  
103 (1,0)  
104 Lucas meu deus vocês são hein ó: ((abandona a  
105 leitura e passa a explicar para os  
106 colegas))  
107   
108 Laís você não lê: direito  
109 Lucas deixa eu explicar (1,0) falaram - a menina  
110 não queria que matasse a galinha e falou  
111 que ia ser mãe da galinha (.) e o pai da  
112 menina (.) falou que:: nunca mais- que não  
113 ia matar a galinha (.) na pena que se  
114 matasse a galinha (.) ele nunca mais ia  
115 comer galinha (2,0) daí teve um dia que  
116 mataram a galinha eles comeram a galinha  
117 e:: passaram-se anos(1,0) entenderam?  
118 João não  
119 Taís conclusão?  
120 Lucas acabou↑ (1,0) >comeram a galinha< (.) o  
121 cara não ligou pra aposta ah:::: aposta sei  
122 lá (.) >e comeram a galinha<  
123 João na::da [a ver]  
124 Laís [nada a ver]  
125 (4,0)  
126 Lucas o meu deus ó (.) a menininha-  
127 Laís [eu já entendi::↑]  
128 Lucas [não queria que matassem a galinha]

129 Laís           tátátá isso eu sei isso eu sei  
 130 Lucas         e ela falou que ela ia ser mãe da galinha  
 131                 (1,0)

Após João, Arthur e Laís tentarem realizar a leitura do texto recomendado por Célia, Lucas faz a leitura (linha 67). Em meio à leitura de Lucas, Laís toma o turno (linha 093) e afirma não estar compreendendo o texto. Arthur então declara que também está tendo dificuldades (linha 094), porém Lucas continua até que é interrompido novamente. Agora Taís (linha 100) demonstra estar com dificuldade para entender o texto. João (linha 101) e Laís (linha 102) também manifestam que não estão conseguindo compreender.



Lucas entende que continuar lendo seria em vão, tendo em vista que os demais participantes não estão construindo significados do texto lido. Ele então abandona a leitura e formula uma explicação de seu entendimento sobre o texto (a partir da linha 109), porém esta não é suficiente para Taís, Laís, João e Arthur. Chama a atenção o fato de Laís, nas linhas 127 e 129, afirmar ter entendido a explicação de Lucas, porém ela não as ratifica como informações suficientes para compreender o texto a fim de avançar na tarefa.

É possível interpretar que, ao considerar que a leitura do texto seria uma atividade necessária para dar conta da pauta da aula - identificar a epifania pela qual passa uma personagem no conto e entender as características de Clarice Lispector -, em um determinado momento da interação os participantes começam a perceber que a leitura do texto não é capaz de lhes ajudar na empreitada da pauta da aula. Isso significa que, na contingência dessa interação um objeto de aprendizagem é tornado relevante socialmente, a saber, a formulação de respostas/entendimentos acerca do conto *Uma galinha*.

Ao perceber que a atividade não avança por conta de um entrave, pois Lucas, João, Arthur, Taís e Laís não conseguem produzir um entendimento para dar conta do objeto de aprendizagem, Célia toma o turno e apresenta uma informação que é aceita como relevante pelos demais participantes, que se orientam para ela e a legitimam como participante com *status* de conhecimento para a tarefa em questão.

#### Excerto 12 \_SEGMENTO\_LÍNG\_PORTUGUESA\_ENCONTRO1\_E1

132 Célia           ((abandona a leitura que está fazendo no  
 133                 computador e dirige-se à equipe)) quando a

- 134 galinha bota o ovo é quando acontece a  
 135 epifania:  
 136 
- 137 (1,0)  
 138 Laís ah::: entendi  
 139 Célia ela começa a parar pra pensar nas coisas  
 140 Lucas hum... viu? daí  
 141 Laís ele não contou a[ história da galinha]  
 142 Célia [só que a epifania]é uma - deixa eu  
 143 explicar pelo o que a gente está vendo  
 144 aqui que é mais fácil (.) daí vocês vão  
 145 conseguir entender melhor. ((célia toma um  
 146 texto))  
 147 
- 148 Arthur [ah essa mulher eu acho que ela fuma°]  
 149 Lucas [°eu acho que ela é doida°]  
 150 Célia [característica da obra de clarice  
 151 lispector] ó o *objetivo dela* (.)*é atingir*  
 152 *as regiões mais profundas da mente* (.) do  
 153 psicológico (.) *para sondar os complexos*  
 154 *mecanismos psicológicos* [°ou seja ela  
 155 investiga as coisas mais profundas°]  
 156 Lucas [ou seja ela é  
 157 psicótica]  
 158 Célia *ela não se preocupa com o enredo*  
 159 *tradicionalmente estruturado começo meio e*  
 160 *fim* (1,0) *O tempo é psicológico* (1,0)  
 161 *onde:* (.) *o narrador segue o fluxo do*  
 162 *pensamento e um monólogo interior onde os*  
 163 *personagens estão falando com eles mesmos*  
 164 Laís é eu vi isso  
 165 Lucas ela é doida  
 166 Célia é:::  
 167 Laís °deixa ela falar lucas°  
 168 Célia daí as características (.) daí a epifania  
 169 momen- momentânea(.) vou pegar um exemplo  
 170 do conto lá: do amor ó (.) o *texto*  
 171 *apresenta uma mulher de classe média com*  
 172 *uma vida completamente organizada em torno*  
 173 *da família* (.) *a vida de ana é linear como*  
 174 *seu nome* (.) *nada sai dos trilhos* (.) *tudo*  
 175 *ocorre segundo uma rotina prevista e*  
 176 *esperada* (1,0) *o perigo está na hora que*  
 177 *não há nada- a fazer*(.) e as *tarefas*  
 178 *domésticas foram concluídas*(.) e *ana se vê*  
 179 *com o tempo em suas mãos é em um desses*

179 momentos que se dá a sua descoberta e é aí  
180 é epifania (2,0) é(.) quando ela volta das  
181 compras (1,0) do supermercado(.) é: ela-  
182 quando ela volta das compras no bonde ela  
183 vê um cego mascarando chiclete (1,0) e: daí  
184 ó faz com que a vida tão controlada por  
185 ana seja abalada em suas raízes (.) essa  
186 visão a liberta da origem dos  
187 acontecimentos (.) previsíveis (.) e lhe  
188 devolve a possibilidade de uma existência  
189 individual (.) o tormento prolonga-se por  
190 todo é::: por todo texto ela reexamina sua  
191 situação de vida nada mais faz sentido (.)  
192 ana para de pensar na vida dela isso é que  
193 é epifania momentânea  
194 Lucas essa mulher é [do::ida]  
195 Célia [só que depois] quando ela  
196 volta pro convívio da família dela com o  
197 marido e com os filhos isso acaba=  
198 Laís (ela volta pra rotina dela)  
199 Célia =as coisas voltam pro lugar é uma coisa  
200 momentânea  
201 Lucas ca:ra essa mulher é do:ida mano  
202 Célia daí ó =  
203 (1,0)  
204 Lucas ela fuma  
205 Célia =tem esse crítico o afonso romano ele: (.)  
206 dividiu essa- as características da obra  
207 da clarice em qua:tro passos(.) primeiro a  
208 personagem disposta numa determinada  
209 situação cotidiana (.) no caso a situação  
210 dela era ela voltando - tipo das compras e  
211 o::: o cego o cego mascar chiclete (.)  
212 dois(.) prepara-se um evento que é sentido  
213 discretamente pela personagem(.) então  
214 antes de acontecer a epifania ela tem uma  
215 certa inquietação (.) ela sabe que alguma  
216 coisa vai acontecer(1,0) daí ocorre o  
217 evento que ilumina sua vida que é  
218 aepifania(.) no caso que ela para pra  
219 pensar (.) e apresenta seu desfecho na  
220 qual a situação da vida da personagem após  
221 a epifania é reexaminada(.) então começou  
222 a epifania (.) ela vai reexaminar tudo o  
223 que ela já fez na vida dela mas quando ela  
224 volta - no caso quando ela volta pra casa  
225 (0,4) pro convívio da família(.)a- as  
226 coisas começam a voltar ao normal (2,0) ó  
227 as personagens criadas por clarice são  
228 moças velhas casadas solteiras(.) é::: ela  
229 retrata bastante as mulheres e a sua



230 realidade social (1,5) daí uma característica  
 231 dela é a construção de frases inconclusas isso  
 232 é você está lendo uma frase-  
 233 Arthur nossa deve ser bem isso

Após tomar o turno para dizer que a epifania no conto *Uma Galinha* se dá no momento em que a galinha bota um ovo, Laís, na linha 138, toma o turno para demonstrar que a informação oferecida por Célia é relevante para dar conta do objeto de aprendizagem estabelecido. Lucas, na sequência, tenta retomar o que estava comentando, na linha 140, pelo uso da palavra “daí”, porém o turno é tomado por Laís (linha 141) que dá uma justificativa do porquê não teria aceito as contribuições de Lucas.

Célia, em seguida, toma novamente o turno e traz mais informações, muitas delas lidas, sobre o objeto de aprendizagem a fim de que os demais participantes consigam avançar no empreendimento comum. É imperativo salientar que a extensão dos turnos produzidos por Célia lembra os turnos de fala de professores durante uma explicação e leitura em contexto de sala de aula convencional. Além disso, a possibilidade de produzir turnos com os demais participantes orientados para si, com poucas trocas, aponta para o fato de que os membros da Equipe de Trabalho 1 legitimam e avaliam (UFLACKER, 2012) Célia como a mais competente para fazer o que está fazendo no aqui e agora da interação – dar explicações e informações relevantes para dar conta do objeto de aprendizagem.

No excerto acima, observa-se que, quando há troca de falantes, aquele que toma o turno o faz de forma rápida para demonstrar que está atento ao que está acontecendo no piso principal. Lucas, conforme se vê nas linhas 149, 156, 164, 194, 201 e 204, produz comentários em tom jocoso sobre Clarice Lispector, nos quais ele demonstra que produziu entendimento sobre a complexidade das características da autora estudada, comparando-a com personagens estereotipadas do cotidiano como “doidos”, “psicóticos” e “pessoas que fumam (usam drogas)”.

Laís na linha 166 se direciona para Lucas e solicita “deixa ela falar lucas”, legitimando Célia mais uma vez como a organizadora e orientadora das demandas locais, e como aquela com conhecimento necessário para lidar com o objeto de aprendizagem.

Laís e Arthur, ao tomarem o turno (linhas 163, 198 e 233), também produzem falas menos extensas e que demonstram que concordam, que estão entendendo e/ou que

alcançam um entendimento, e assim estão legitimando essas informações como as necessárias para avançarem na tarefa da aula.

Em síntese, os participantes alinhados e orientados para o mesmo objeto de aprendizagem - que emergiu da contingência local da interação e foi legitimado pelos interagentes - produzem ação social, isto é, participam dando explicações e informações, concordando, demonstrando entendimentos, ratificando (ou não) a participação dos outros e tendo a própria participação ratificada e avaliando um participante (Célia) com conhecimento necessário para lidarem com o objeto de aprendizagem. Fazendo isso, demonstram sua competência como participantes dessa comunidade de aprendizagem (LAVE,1991), ou seja, pelo uso da linguagem em interação participam, agem e se engajam para dar conta dos fins práticos da emergência local; assim, dar conta do objeto de aprendizagem, neste contexto, é produzir entendimentos sobre um conto de Clarice Lispector.

Nesses termos, argumento que o trabalho interacional empreendido pelos participantes da Equipe de Trabalho 1, neste contexto, se configura como uma instância de construção conjunta de conhecimento que evidencia aprendizagem.

#### **4.2 Construção conjunta de conhecimento com a participação de um professor**

O segmento cuja análise apresento neste subcapítulo foi gerado durante uma aula da disciplina de Arte. A pauta da aula é uma pesquisa sobre os trabalhos de Vik Muniz, artista plástico brasileiro, e produção de uma obra inspirada nos procedimentos utilizados pelo artista.

No capítulo anterior, utilizei alguns excertos deste segmento para evidenciar como os interagentes organizam sua participação. Retomo agora a análise para mostrar como o objeto de aprendizagem é tornado relevante na interação e destaco como se dá a participação do professor Ronaldo e como ela é ratificada pelos interagentes como importante para que a Equipe de Trabalho 1 dê conta das demandas locais.

Para iniciar a tarefa de pesquisar sobre as obras de Vik Muniz, os participantes Lucas, João, Arthur, Célia e Taís organizam-se em dois pisos distintos: em um se encontram Lucas e João e noutro Arthur, Célia e Taís. Porém, embora estejam em pisos diferentes, as orientações dos participantes estão voltadas para a pauta da aula, por isso pode-se afirmar que, no contexto dessa sala de aula, a disposição dos interagentes em pisos distintos não é necessariamente sinônimo de abandono da pauta comum daquela

aula. Isso se evidencia quando Lucas toma o turno e dirige-se a todos os participantes, fazendo isso não apenas verbalmente, mas também pelo seu alinhamento corporal e direcionamento do olhar, conforme pode ser visto no excerto abaixo:

### Excerto 13\_ SEGMENTO\_ARTE\_ENCONTRO2\_E1

031 Lucas acho que dá >pra gente fazer< o negócio com  
 032 açúcar (3,0) ((orientando-se para os  
 033 demais))=  
 034



035 Laís °°com açúcar é mais fácil°°  
 036 Lucas = daí depois todo mundo come o açúcar de  
 037 colher  
 038 (8,0)  
 039 Célia queridinho (.) a obra não é feita pra ser  
 040 comida  
 041 (1,0)  
 042 João °[ah mas você mais jogar fora a comida?]  
 043 Arthur [mas foi uma ideia (.) não foi?]  
 044 Lucas [foi só uma Ideia] pra não desperdiçar↑  
 045



046 João aí vai jogar fora? (.) a comida?  
 047 Laís eu gostei da ideia do macarrão com farinha  
 048 João °hhh°  
 049 Laís você usa a farinha como a pe:le  
 050 Célia não mas daí a gente pode usar uma ba:se (.)  
 051 >não precisa ser↓.< (2,0) °necessariamente  
 052 tudo comida° >°lembra que ele falou°°<  
 053 (2,0)

Lucas, conforme se vê no quadro da linha 34, dirige o seu olhar para os demais e apresenta uma sugestão que diz respeito a um avanço na tarefa. Laís, falando em tom mais baixo, concorda com a ideia dele (linha 035), o que mostra que ela está atenta ao que está acontecendo na interação.

Lucas retoma o turno fazendo nova sugestão sobre o trabalho (linha 36), porém a ideia de comer o açúcar que seria utilizado no trabalho é reprovada por Célia (linha 39), o que desencadeia o trabalho de justificar a ideia dada por parte de Lucas. Também João e Arthur (linhas 042-046) se sentem à vontade para defender a ideia. Isso chama a atenção aqui, pois, no segmento anterior, Célia é legitimada por todos como organizadora da atividade e com conhecimento sobre aquele objeto de aprendizagem.

No contexto da aula de Arte, entretanto, Arthur e João se sentem autorizados para discordar de Célia, para “zoar” da estratégia, e Laís se sente autorizada para tomar o turno e fazer uma sugestão :eu gostei da ideia do macarrão com farinha e você usa a farinha como a pele (linhas 047 e 049).


O trabalho interacional aponta então para o fato de que as participações estão orientadas no sentido de pensar em estratégias para execução do trabalho que compõe a pauta.

No excerto que segue, os participantes continuam buscando estratégias para execução do trabalho, pesquisando sobre Vik Muniz e suas obras.

#### Excerto 14 \_SEGMENTO\_ARTE\_ENCONTRO2\_E1

054 João ah não velho... ( ) hh (.) [lais vem  
055 aqui]  
056 Célia [se bem que  
057 ele ampli:a] ele é bem espertinho  
058 João laís (.) vem aqui (.) laís  
059 Laís o:i  
060 Célia °olha as coisas que eu peguei° ((falando  
061 com laís))  
062 Laís °opera aí°° ((para jhonatan))  
063 João Não velho (.) se uma criança dessa consegue  
064 fazer eu- eu consigo  
065 Célia aqui ó [com estas substâncias ele  
066 configu:ra]=  
067 João [se uma criança dessas consegue  
068 fazer eu tenho que conseguir]  
069 Célia = imagens que posteriormente são  
070 reproduzidas por técnicas fotográficas e  
071 sub- submetidas a um processo de  
072 ampliação:o  
073 Laís aí ó::  
074 Lucas professo:::r  
075 Célia ele amplia as fotos (.) ele amplia as fotos  
076 (.) espertinho (2,5)vou virar famosa agora  
077 também.  
078 (2,0)  
079 Ronaldo mas isso aqui é um trabalho de esco↑la (.)  
080 não é isso que [°( )°]  
081 Lucas [entã:o] (.)mas se a gente  
082 fazer um- com açúcar (.) fazer um rosto por  
083 exemplo  
084 (1,0)  
085 Ronaldo po:de ué  
086 {omitidos 20 segundos, pois a pauta é  
087 suspensa para dialogar com outra equipe que

088                   está organizando uma  
 089                   atividade extra}  
 090 João              mas não é um trabalho dele (.) é um  
 091                   trabalho de escola  
 092                   (16,0)  
 093                   ((célia, laís, taís e arthur vão para o  
 094                   lado de João e Lucas e todos se orientam  
 095                   para o vídeo))  
 096



097 Arthur           [eles desenham-]=  
 098 Célia            [ah↑ eles desenham] e [jogam açú:car (.)]  
 099                   ah si:m.  
 100 Arthur   [°=eles desenham e  
 101                   jogam açúcar°]  
 102 Ronaldo          mas é um trabalho be::m primário ((falando  
 103                   a partir de sua mesa))  
 104 Célia            é(.) eu tô percebe:ndo  
 105 Ronaldo          [é um trabalho de ensino fundamental]  
 106 Célia            [é os desenhos da minha irmãzinha com cinco  
 107                   anos] com açúcar em cima  
 108                   (.)  
 109 Célia            e olha que minha irmã ainda desenha melhor

Ao assistir ao vídeo, João percebe que utilizar açúcar para fazer as obras é um procedimento simples e demonstra isso afirmando que se uma criança consegue fazer ele também conseguiria (ver linhas 054, 063 e 067). Ronaldo, de sua mesa, atento ao que a Equipe de Trabalho 1 está fazendo, toma o turno para alertá-los de que o vídeo a que assistem refere-se a um trabalho de ensino fundamental. Lucas sobrepõe sua fala à de Ronaldo tomando o turno para perguntar e verificar sobre a possibilidade de se fazer o trabalho com açúcar (linha 081) e Ronaldo concorda (linha 085). Vale notar então que Ronaldo é legitimado e avaliado pelos participantes como aquele que pode autorizar aquela forma de se executar o trabalho, pois será o avaliador da tarefa.


No excerto, ainda se nota que os participantes, ao pensarem nas estratégias, tornam públicos entendimentos e informações sobre o artista. Célia, conforme se vê nas linhas 056, 065, 069 e 075, toma o turno para afirmar que Vik Muniz usa a ampliação como procedimento e acrescenta juízo próprio ao fato, sugerindo que isso facilitaria o processo de criação e execução da obra.

Outro momento em que os participantes produzem entendimentos sobre estratégias a serem usadas ocorre entre as linhas 097 a 101 do excerto acima, quando tornam socialmente compartilhado o conhecimento de que na obra com açúcar, as

crianças do vídeo primeiro fazem o desenho e depois colocam açúcar. Ronaldo, neste momento, toma o turno para novamente adverti-los sobre a simplicidade do trabalho que estão vendo no vídeo (linha 102). O prolongamento da vogal em “mas é um trabalho be::m primário” e a ênfase sobre a palavra “primário” apontam para o avaliação de Ronaldo de que o trabalho da equipe deve ser melhor do que aquele.

Célia concorda com Ronaldo afirmando é(.) eu tô percebe:ndo (linha 104) e justifica sua concordância mencionando os desenhos de sua irmã mais nova. Lucas e João entendem também que o trabalho deve ser melhor elaborado e se organizam para voltar à pesquisa, conforme se vê no excerto abaixo.

### Excerto 15 \_SEGMENTO\_ARTE\_ENCONTRO2\_E1

- 110 Lucas tá bom (.) vamos abrir outro vídeo joão  
 111 João não deu certo. (.) ah: mas dá pra gente  
 112 fazer  
 113 Célia não sim (.) a ideia do açúcar sim (.) a  
 114 placa e: desenhado tal.  
 115 (2,0)  
 116 Ronaldo só que (.) se vocês procurarem lá o  
 117 trabalho das crianças (.) com açúcar (.)  
 118 ele faz-(.) o: mesmo processo é uma placa  
 119 pre:ta e ele vai fazendo os desenhos com  
 120 açúcar branco (1,5) aí: ( ) o  
 121 trabalho do vikmuniz é um pouco mais  
 122 complexo do que essa aí.=  
 123 ((lucas, joão, célia, taís, laís e arthur  
 124 se orientam para ronaldo, que fala a partir  
 125 de sua mesa))  
 126 
- 127 Lucas [um pouco]  
 128 Ronaldo =[imagina você] fazer um desenho ( )  
 129 [de açúcar](.)=  
 130 Lucas [um pouco]  
 131 Ronaldo =um desenho to:do detalhado por que a gente  
 132 olha pra um retrato do vik muniz parece uma  
 133 fotografi:a (.) real (.) >né?<  
 134 (1,0)  
 135 Célia pesquisa isso aí que o professor falou  
 136 da::s crianças de açúcar (.) >°°pra gente  
 137 ver°°<

Célia sustenta a ideia de continuar trabalhando com o açúcar (linha 113) e responde tanto a fala de João quanto a de Arthur: não sim (.) a ideia do

açúcar sim (.) a placa e: desenhado tal. Ronaldo toma o turno e sugere aos participantes da Equipe de Trabalho 1 que pesquisem como Vik Muniz trabalhou com os retratos com açúcar (linha 116), afirmando que o trabalho do artista é mais complexo do que o que estavam vendo. Lucas, de forma sobreposta, produz dois turnos em que repete a expressão “um pouco” (linhas 127 e 130), sendo irônico. Ao fazer isso, ele demonstra ter entendido que o trabalho do artista é mais complexo do que aquilo que estavam vendo e, talvez, mais complexo do que o sugerido por Ronaldo ao utilizar a expressão “um pouco” (linha 121).

Célia toma o turno e solicita a Lucas e João que pesquisem o que Ronaldo havia informado. Isso demonstra, mais uma vez, que a participação de Ronaldo é legitimada pelos participantes da Equipe de Trabalho 1 como importante pista para se dar conta da pauta. E estar atento ao que ele diz é necessário para o trabalho de construir entendimentos sobre como se deve proceder para execução do trabalho, e mais uma vez quem fez isso foi Célia, que delegou a atividade para os colegas Lucas e João.

O que chama a atenção, e isso tomará mais espaço de análise adiante, é que Ronaldo não toma o turno para dizer explicitamente aos participantes o que fazer, ele permite que os próprios alunos elaborem suas estratégias de trabalho. Além disso, Ronaldo, em alguns momentos, demonstra não ser detentor de todas as informações, o que se esperaria de um professor de escola convencional que deve saber a resposta de tudo o que almeja que os alunos alcancem ao longo da aula. É nesses termos que se pode afirmar que a organização da aula de Arte, no contexto analisado, aponta muito mais para uma instância de fomento à construção do conhecimento do que de reprodução do conhecimento armazenado na cabeça do professor. Exemplifico alguns desses momentos nos excertos abaixo:

#### Excerto 16\_SEGMENTO\_ARTE\_ENCONTRO2\_E1

167 Célia            imagina quanto custa uma obra dessa  
 168 Lais            no:::ssa  
 169 Lais            ah: (.) eu não ia querer comprar isso daí  
 170                   não  
 171 Ronaldo        **eu acho que isso aí(.) esse material aí não**  
 172                   **era dele esse material ((falando de sua**  
 173                   **mesa))**  
 174 Célia            hã↑  
 175 Ronaldo        **(eu acho que ele não comprou tanto diamante**  
 176                   **assim)**  
 177 Lucas           HU:M


Aqui, Ronaldo demonstra não ter certeza sobre um fato relacionado ao processo de produção de uma obra de Vik Muniz feita com diamantes.

#### Excerto 17 \_SEGMENTO\_ARTE\_ENCONTRO2\_E1

179 Célia            é: e ele fez vários né? Não foi só um do  
180                    diamante  
**181 Ronaldo        é?**  
182 Célia            se bem que:-  
183 (    )            professo:rde que ano é a obra?

Nesse excerto, Ronaldo demonstra surpresa diante de uma informação de Célia.

#### Excerto 18 \_SEGMENTO\_ARTE\_ENCONTRO2\_E1

225 Ronaldo        [isso aqui é fundo negro::] (.)     e ele  
226                    faz o desenho com os grãos.(.)ó dá para  
227                    ver, não dá que isso aqui é grão (.) a  
228                    parte mais difícil é no rosto aqui, mas  
229                    como a célia - a célia disse, **não sei se**  
230                    **essa imagem é ampliada mui::to grande**  
231  
  
232                    (.)  
233 Célia            por que eu vi que a técnica dele ele faz a  
234                    obra daí ele tira: - usa a foto de técnica  
235                    tira (.) e depois ele ampli:a. mas não  
236                    falou o quanto ele [amplia]  
237 Lucas                                    [Ou seja] (.) isso aqui  
238                    é feito::(0,3)°>pequena assim<°

Ronaldo demonstra desconhecer uma informação sobre o processo de ampliação que Vik Muniz usa em seus trabalhos.



Os participantes da Equipe de Trabalho 1, conforme disse, então orientados para uma pauta pré-determinada, engajam-se no trabalho de estabelecer estratégias para execução do trabalho que compreende a pauta e legitimam a participação de Ronaldo como importante para se definir essas estratégias.

No excerto que segue, mostro como a participação de Ronaldo é fundamental para que a equipe produza mais entendimentos sobre o procedimento que será utilizado



na confecção da obra (objeto de aprendizagem legitimado na interação). Nele, os participantes da Equipe de Trabalho 1 estão assistindo a mais um vídeo sobre Vik Muniz. Quando o vídeo passa a abordar a série *Sugar Children*, Ronaldo é chamado para participar da interação.

### Excerto 19\_SEGMENTO\_ARTE\_ENCONTRO2\_E1

- 217 Lucas ó lá (.) o professo::r↑  
 218 (0,3)  
 219 Ronaldo Oi  
 220 (0,5)  
 221 Lucas ó esse aqui (.) isso aqui é para fazer?  
 222 Ronaldo é o feito de açúcar? ((ronaldo sai de sua  
 223 mesa e vem até a equipe))  
 224 Lucas [por que o fundo é todo preto]  
 225 Ronaldo [isso aqui é fundo negro::] (.) e ele  
 226 faz o desenho com os grãos.(.)ó dá para  
 227 ver, não dá que isso aqui é grão (.) a  
 228 parte mais difícil é no rosto aqui, mas  
 229 como a célia - a célia disse, não sei se  
 230 essa imagem é ampliada mui::to grande  
 231 
- 232 (.)  
 233 Célia por que eu vi que a técnica dele ele faz a  
 234 obra daí ele tira: - usa a foto de técnica  
 235 tira (.) e depois ele ampli:a. mas não  
 236 falou o quanto ele [amplia]  
 237 Lucas [ou seja] (.) isso aqui  
 238 é feito::(0,3)°>pequena assim<°  
 239 Ronaldo ele tira a fotografia do menino lá - (.)  
 240 >ele tira< - a foto do menino lá na África  
 241 (.) depois ele vai lá pro estúdio dele  
 242 segundo ela ele ampli::a essa imagem  
 243 grande ele faz lá a inserção do açúcar e  
 244 depois ele fotografa (0,3) o quadro exposto  
 245 é um pouco maior que isso (0,3) é uma tela  
 246 (.) ((demonstra com as mãos o tamanho da  
 247 tela)) uma fotografia  
 248 
- 249 Célia então no caso a gente pode usar uma foto  
 250 peque::na  
 251 Ronaldo é: depois ele faz a ampliação

Ronaldo vem até a mesa da Equipe de Trabalho 1 e produz turnos cujo conteúdo se baseia em explicações e informações sobre o processo de produção de Vik Muniz. Já analisei no capítulo anterior a forma como Célia e Lucas se sentem à vontade para tomar o turno e participar e como a sua participação está atrelada à pauta e à atenção ao que Ronaldo diz. Aqui, quero chamar a atenção para como isso aponta para uma instância de construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem.

Na linha 237, Lucas se autosseleciona para tomar o turno e produz um entendimento a partir das falas de Célia e de Ronaldo [ou seja] (.) isso aqui é feito:: (0,3) °>pequena assim<°. O conteúdo do turno de Lucas está orientado para o piso principal, atento às outras falas, sobretudo à fala de Ronaldo, legitimado na interação com *status* de conhecimento necessário para o aqui e agora, e constitui uma formulação de estratégia para execução do trabalho da equipe, que é o objeto de aprendizagem legitimado na contingência local. Isto é, ele ajuda a dar conta dos fins práticos emergentes dessa interação. Nesses termos, é possível afirmar que, ao tomar o turno, Lucas demonstra que está produzindo ação social em torno do objeto de aprendizagem, elaborando estratégias para a execução da tarefa|, e, nesse contexto, há uma evidência de aprendizagem.

Célia, ao tomar a palavra, conforme demonstrado na linha 249, elabora seu turno nas mesmas condições, o que possibilita afirmar também que há indício de que o conhecimento está sendo construído em conjunto, evidenciando aprendizagem. Ao longo do segmento (ver completo nos anexos) é possível observar esse mesmo fenômeno outras vezes.

Neste segmento, então, foi possível observar que houve orientação e engajamento em uma pauta e, na contingência da interação um objeto de aprendizagem foi tornado relevante (estabelecer estratégias para confeccionar uma obra inspirada em Vik Muniz), e em torno desse objeto os interagentes produziram ação social, mostrando a sua competência em participar da interação. E, aqui, demonstrar-se competente se traduz em termos de produzir turnos que, atrelados à pauta e ao objeto de aprendizagem e orientados para o que está acontecendo (sobretudo mostrando atenção às falas de Ronaldo, ratificado com *status* de conhecimento sobre o objeto e que poderia autorizar a execução daquela tarefa para dar conta do objeto de aprendizagem), deem conta dos fins práticos emergentes da interação, isto é, apresentem pistas ou sugestões de estratégias para realizar o trabalho proposto. É nesses termos, então, que reconheço neste segmento

a ocorrência de instâncias de construção conjunta de conhecimento como evidências de aprendizagem.

### 4.3 Construção conjunta de conhecimento mediada por um professor

Outro segmento em que o participante professor é avaliado pelos membros da Equipe de Trabalho 1 como importante para dar cabo do objeto de aprendizagem para o qual estão orientados e engajados é o segmento HISTÓRIA\_ENCONTRO7\_E1. Nele, os interagentes estão orientados para a execução de tarefa proposta pelo professor Miguel de elaborar perguntas sobre a crise econômica de 1929 para posterior troca entre as equipes da sala de aula. A Equipe de Trabalho 1 está organizada em dois pisos distintos, em um deles atuam João, Lucas e Arthur, noutro Célia, Taís e Laís. A transcrição contempla a interação do piso dos meninos por conta de ficar bem evidente a co-construção de um objeto de aprendizagem na interação e o trabalho interacional explicitar construção conjunta de conhecimento.


Antes de elaborarem as perguntas solicitadas, João, Arthur e Lucas estão engajados no estudo da crise de 1929. Além de alguns livros sobre a mesa, se concentram mais detidamente na leitura de um texto retirado da internet<sup>12</sup>. No início do segmento transcrito, Lucas estava realizando uma leitura, a suspende e produz uma explicação direcionada a João e Arthur, conforme demonstra-se nas linhas de 002 a 007.

#### Excerto 20 \_SEGMENTO\_HISTÓRIA\_ENCONTRO7\_E1

001		(( lucas lê um texto para joão))
002	Lucas	entendeu? (.) tipo pra não ficar
003		mui:to estoque o governo estava
004		compran:do e queiman:do as coisas
005		(.) ou então ele pagava para os
006		carinhas não produzi:r (.) que pra
007		não ter estoque
008	Arthur	( )
009	João	(mas eu acho estranho)
010	Arthur	eu acho que é- eu acho que é por
011		causa do plano que ele criou
012		(1,0)
013	João	o (.) sim mas (1,0) tipo como é que
014		de uma hora para outra foi

<sup>12</sup>GOMES, C. *A crise 1929 (Grande Depressão)*. Disponível em <http://www.infoescola.com/historia/crise-de-1929-grande-depressao/>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

015 surgi:r  
016 Arthur acho que é a administração né mano  
017 (1,0) [ó por que ele fala aqui ó]=  
018 Célia [acho que esse texto pode ser  
019 a introdução do que a gente vai  
020 falar] ((falando em outro piso ))  
021  
022 Lucas faz favor ((disciplinando célia))  
023 Célia Ah::  
024 Arthur =que o (texto) lá disse ó que o  
025 estado passou a vigia:r o mercado  
026 corrigir os investimentos e  
027 fiscalizando as especulações tipo-  
028 tipo  
029 João mas:: (1,0) mesmo assim  
030 Lucas >então não foi de uma hora para  
031 outra<  
032 {8,0 omitidos por excesso de ruído}  
033 João mas não ti↑:nha emprego (1,0) >não  
034 tinha emprego< não tinha pra quem  
035 vende:r (1,0) todas as bolsas  
036 tavam- caiu (0,8) tava em crise  
037 (.)como que ele iam conseguir  
038 dinheiro?  
039 Arthur ((toma uma leitura)) o estado  
040 passou a vigiar- (0,8) o estado  
041 passou a vigiar o mercado (.)  
042 disciplinando os empresários.  
043 corrigin:do os investimentos  
044 arriscando- e  
045 [ fiscalizando as espezifcu-  
046 especulações  
047



048 Lucas >[tipo arriscando]< eles tinham  
049 dinhei:ro (2,0) eles tinham  
050 dinheiro mas eles não queriam  
051 investir (.) °comme:do° (1,2) daí  
052 eles começaram a arriscar e  
053 (fiscalizar) ( )

A informação fornecida por Lucas não é suficiente para produção de entendimento por parte de João, que toma o turno algumas vezes para expor o ponto que, para ele, não está claro e para demonstrar a Lucas e Arthur que suas contribuições não estão sendo ratificadas como relevantes na empreitada de sanar essa dúvida e produzir um entendimento, conforme se vê: linha 009: (mas eu acho estranho); linhas de 013 a 015: o (.) sim mas (1,0) tipo como é que de uma

hora para outra foi surgir ; linhas 033 a 038: mas não tinha emprego (1,0) >não tinha emprego< não tinha pra quem vende:r (1,0) todas as bolsas tavam- caiu (0,8) tava em crise (.) como que ele iam conseguir dinheiro?.

Chamo a atenção para o fato de que os participantes estão atentos aos turnos produzidos pelos outros e, ao se autosseleccionarem para falar, não o fazem, como mostrei em outros exemplos de interação nesse contexto de sala de aula, aleatoriamente e por qualquer motivo, há orientação para o piso que ali se estabelece, isto é, o trabalho de participar aqui está atrelado ao trabalho de produzir um entendimento que satisfaça uma dúvida de João e, agindo interacionalmente com foco neste empreendimento, Lucas e Arthur dão demonstrações daquilo que sabem e/ou aprenderam sobre a crise econômica de 1929, como é possível notar em seus turnos. Arthur: linhas 010 a 011: eu acho que é- eu acho que é por causa do plano que ele criou; linhas 016 e 17 e de 024 a 028: acho que é a administração né mano (1,0) [ó por que ele fala aqui ó]=;=que o (texto) lá disse ó que o estado passou a vigiar: r o mercado corrigir os investimentos e fiscalizando as especulações tipo- tipo ; linhas 039 a 046: ((toma uma leitura como forma de resposta)) o estado passou a vigiar- (0,8) o estado passou a vigiar o mercado (.) disciplinando os empresários. corrigindo os investimentos arriscando- ((reparo na leitura)) e [fiscalizando as especu- especulações ; Lucas: linhas 030 a 031: >então não foi de uma hora para outra<.

No excerto a seguir, fica evidenciado que Célia, embora participando de outro piso conversacional, está atenta às atividades desenvolvidas pelos meninos.

#### Excerto 21\_SEGMENTO\_HISTÓRIA\_ENCONTRO7\_E1

055 Célia vocês estão anotando o que vocês  
056 estão falando? ((orientando-se para  
057 lucas, joão e arthur))  
058



059 Arthur estamos  
060 (4,0)  
061 João °mentira°hhh ((fala rindo))

062 Célia por que fala fala fala aí depois  
 063 esquece tudo  
 064 Lucas por que fala tudo explicadinho  
 065 assim e a mente grava  
 066 Célia e vocês estão conseguindo entender?  
 067 Arthur estamos  
 068 (4,0)

Célia, ao perguntar se os meninos estão anotando (linha 055) o que estão discutindo, mostra-se preocupada com o cumprimento da pauta, isto é, produzir perguntas para posterior troca entre as equipes. A resposta dada por Arthur estamos (linha 059) é seguida por um silêncio de 4 segundos até que João revela que a resposta não é verdadeira e produz riso (linha 61). Célia toma novamente o turno e explica o porquê de ter perguntado sobre as anotações, segundo ela, por que fala fala fala aí depois esquece tudo (linhas 062 a 063). Isso significa que a sua preocupação está voltada para a produção de questões a fim de que consigam cumprir a tarefa solicitada pelo professor. Sua explicação, no entanto, é contestada por Lucas, que defende que por que fala tudo explicadinho assim e a mente grava (linhas 64 e 65). Lucas, fazendo essa contestação, também dá uma justificativa sobre o porquê de estarem agindo daquela forma sem produzirem anotações. Por fim, Célia direciona nova pergunta aos meninos com a finalidade de verificar se estavam entendendo o que discutiam (linha 066), ao que Arthur responde afirmativamente: estamos (linha 067).

O embate apresentado acima tem grande relevância para entender o trabalho de construir conhecimento em conjunto e aprender neste contexto de sala de aula. Célia, como já afirmei, está preocupada com a pauta da aula. Os meninos, no entanto, demonstram estar preocupados com uma outra questão emergente dessa pauta, que é entender como os Estados Unidos conseguiram se reerguer em meio à crise financeira de 1929. Ou seja, no trabalho de dar conta da pauta, na interação, os participantes do piso analisado tornam relevante um objeto de aprendizagem e em torno dele produzem ação social. Com efeito, é imprescindível reconhecer que neste contexto de sala de aula os objetos de aprendizagem tornados relevantes estão atrelados a pelo menos dois fatores: a pauta da aula e os próprios interesses e dúvidas emergidos da contingência do aqui-e-agora da interação.

No excerto que segue, após o silêncio de 04 segundos que encerra a interação com participação de Célia, João retoma o trabalho de agir sobre o objeto de aprendizagem tornado relevante por eles:

#### Excerto 22 \_SEGMENTO\_HISTÓRIA\_ENCONTRO7\_E1

069 João °eu ainda não entendi° (.) como  
 070 que surgiu o dinheiro  
 071 Arthur não não surgiu (.) o dinheiro é um  
 072 moeda monetária tá ligado? (2,0)  
 073 tipo (.) o banco (7,0) ó (.) o  
 074 banco (.) se não me engano foi o  
 075 banco (.) tá ligado (.) eu esqueci  
 076 o nome do processo ( )

Retomando a orientação para o objeto de aprendizagem em questão, isto é, compreender como os Estados Unidos conseguiram reerguer a sua economia na crise de 1929 mesmo com a economia frágil, João, na linha 069, mostra ainda não ter produzido entendimento, o que desencadeia o trabalho interacional de buscar uma resposta satisfatória. Ao longo do segmento, como se pode ver na transcrição anexa e no excerto abaixo, Arthur e Lucas sucessivamente tomam o turno para apresentarem aquilo que compreenderam, porém João não ratifica suas contribuições, pois não correspondem satisfatoriamente àquilo que ele espera para produzir seu entendimento.

#### Excerto 23 \_SEGMENTO\_HISTÓRIA\_ENCONTRO7\_E1

125 João tá(.) mas:: (.) tipo (.) estava  
 126 tudo em- em:: cri:se (.) estados  
 127 unidos- a bolsa de nova york tinha  
 128 acabado com tudo tudo  
 129 (2,0)  
 130 Arthur certo  
 131 João =e como que ele conseguiu dinheiro  
 132 pra:: reestabelecer a::  
 133 Arthur pra investir nas (escolas)  
 134 João é (.) como que ele conseguiu (0,4)  
 135 recuperar a economia dos Estados  
 136 Unidos?  
 137 Arthur ó(.) então é como você falou ( )  
 138 ele conseguiu é::: como que eu  
 139 posso dizer (.) aqui tá escrito (.)  
 140 eles conseguiram é:::  
 141 (7,0)  
 142 João não (.) eu estou entendendo o que  
 143 você tá querendo dizer(.) com uma

144 boa (administração) (1,0) mas (.)  
 145 da onde que eles tiraram esse  
 146 dinheiro?  
 147 Lucas só que eles TInham† dinheiro (.) só  
 148 que eles não queriam investir com  
 149 medo  
 150 (2,0)  
 151 João professor por favor  
 152 (5,0)  
 153 Arthur °ó (.) eles corrigiam o  
 154 investimento mano° ó (.) eles  
 155 corrigiam o investimento  
 156 João mas de onde eles tiraram se estava  
 157 tudo quebra:do?  
 158 Arthur da bolsa de valo:res mano  
 159 João mas a bolsa tava quebra:da  
 160 (2,0)  
 161 ((joão, arthur e lucas suspendem  
 162 sua interação e se voltam para  
 163 miguel, que fala com célia))  
 164





Neste excerto, à medida que avança o trabalho interacional de dar conta do objeto de aprendizagem tornado relevante na interação, vai ficando claro que os participantes não conseguem avançar nessa tarefa de entendimento e nenhum dos participantes até aqui foi legitimado e avaliado na interação como detentor do *status* de conhecimento para fornecer as informações necessárias para produzir um entendimento. Assim, João chama o professor Miguel (linha 151), que é então ratificado como aquele que tem competência para oferecer informações que os ajudem a dar conta do objeto de aprendizagem. O professor se dirige até a mesa da equipe e conversa, inicialmente, com Célia. João, Lucas e Arthur suspendem a sua atividade de fala e se orientam para ele.

No excerto abaixo, Miguel também se orienta para os meninos que lhe direcionam uma pergunta e passam a dialogar com ele a fim de avançar no entendimento do objeto de aprendizagem.


#### Excerto 24\_SEGMENTO\_HISTÓRIA\_ENCONTRO7\_E1

189 Arthur professor  
 190 João professor (1,0) tá (.) é: estava  
 191 tudo em crise (.) e como que  
 192 roosevelt fez  
 193 ((miguel se orienta para lucas,



- 194 joão e arthur))  
 195 
- 196 Arthur quando ele estava presidência como  
 197 que ele [conseguiu (.) dinheiro]  
 198 João [conseguiu (.) dinheiro]  
 199 pra fazer todas aquelas mudanças?  
 200 Miguel ah me respondam vocês  
 201 João [hhhhhh]  
 202 Lucas [hhhhhh]  
 203 Arthur [hhhhhh] (.)será que é por conta  
 204 do- da boa administração do estado?  
 205 João não (.) é por que aqui fala da boa  
 206 administração (.) mas é: estava  
 207 tudo em cri:se (.) não tinha onde  
 208 ele investi:r (.) como ele  
 209 conseguiu [esse dinheiro]?  
 210 Miguel [não] (.) o: estado: por  
 211 mais que ele esteja em cri:se ele  
 212 consegue: (0,7) recursos (1,0) tem  
 213 da onde tirar recursos (1,0) né (.)  
 214 impo::stos é::::  
 215 Arthur e eles conseguiram é:: (2,0) meio  
 216 que (2,0) aumentar o valor na bolsa  
 217 de valores  
 218 Miguel hhhh é ((fala rindo))  
 219 João mas a bolsa estava quebrada  
 220 Miguel mas qual que é a principal medi:da  
 221 como que o que o:: roosevelt lá (.)  
 222 através do new deal (.) como que  
 223 ele reaquece a economia?  
 224 ((arthur, lucas e joão buscam  
 225 resposta para pergunta de miguel em  
 226 um texto))  
 227 
- 228 Arthur aqui fala medida pro- (.)como que  
 229 fala?  
 230 (1,0)  
 231 Miguel roosevelt  
 232 (2,0)  
 233 Arthur aqui ó (.) ele passou a vigiar o  
 234 mercado  
 235 Miguel então(.) controlar o mercado (0,4)  
 236 controlar a economia (.) então esse  
 237 é um ponto (.) ó então você não  
 238 pode fazer fusão (.) você não pode  
 239 vender esse produto (1,0)  
 240 Arthur ahã

241 Miguel = ó esse preço aí tá errado (.)  
 242 então ele começa a controlar hã:=  
 243 Arthur ahã  
 244 Miguel =como que fala? a dinâmica do  
 245 mercado capitalista (.) deixa de  
 246 ser liberal=  
 247 Lucas é que é (como que fala?)  
 248 Miguel = que o adam smith previa (.) e  
 249 passa a ser o que eles chamam aí de  
 250 teoria keynesiana né (2,0) que é o  
 251 controle do estado sobre a economia  
 252 (.) tá o que mais que ele faz?  
 253 (1,0)  
 254 Arthur *disciplinar os empresários (.)*  
 255 *corrigir os investimentos*  
 256 *arriscando a fisca- arriscando e*  
 257 *fisc- [arriscando e fiscalizando]=*  
 258 Lucas [corrigir os investimentos  
 259 arrisca:dos fiscalizando]  
 260 Arthur [fiscalizando as] especulações na  
 261 bolsa de valores  
 262 Miguel controla:r a bolsa de valores (0,5)  
 263 estipular regras (.) agora vai  
 264 funcionar dessa forma  
 265 Lucas ahã  
 266 Miguel tem outra coisa que ele faz (.) não  
 267 sei se na pesquisa de vocês tem na  
 268 web (.) que é: (.) cara que é o  
 269 fundamental  
 270 Arthur aqui não fala só fala isso  
 271 Lucas aqui fala outra medida foi a  
 272 criação de programa de obras  
 273 públicas  
 274 Miguel aí ó ((apontando o dedo))  
 275



276 Arthur ah: sim  
 277 Lucas *o governo americano criou empresas*  
 278 *estatais e construiu estradas*  
 279 *praças canais de ligação escolas*  
 280 *aerportos portos e habitações*  
 281 *populares*  
 282 Miguel por que- por que que isso é  
 283 importante?  
 284 João por que daí ele pode comprar  
 285 Miguel por que gera emprego (.) se gera  
 286 emprego o trabalhador fica mais  
 287 tranqui:lo pra poder o que (.)  
 288 voltar pro mercado e comprar  
 289 produtos consumir novamente (2,0) e

290                   isso é o grande (0,8) xanhanã (.)  
 291                   controlar a economia e gerar  
 292                   emprego (2,0) e aí ele resolve o  
 293                   problema da crise  
 294                   ((arthur, joão e lucas assentem))  
 295



296                   (3,0)

Entre as linhas 189 e 199, João e Arthur compartilham a ação de direcionar perguntas ao professor. Isso indica que a orientação dos participantes continua focada no objeto de aprendizagem tornado relevante na contingência da interação e que eles também ratificam a participação de Miguel como fundamental para dar prosseguimento ao empreendimento sobre o qual se engajam.

Miguel, ao ser questionado, responde com uma indagação ah me respondam vocês (linha 200), o que provoca riso por parte dos alunos (linhas 201 a 203).

Arthur toma o turno e produz uma pergunta de verificação, que se configura como uma tentativa de resposta: será que é por conta do- da boa administração do estado? (linhas 203 e 204). João se autosseleciona e confirma o que o Arthur disse (linha 205) baseando-se no texto que liam. Isso chama a atenção, pois em contextos de salas de aula convencionais, uma pergunta feita por um aluno a fim de verificação de sua resposta é, em geral, destinada ao professor, portanto espera-se que o professor tenha seu turno alocado e apresente uma confirmação ou não confirmação. Neste caso, João toma o turno para confirmar o que ele disse e direcionar outra pergunta: mas é: estava tudo em cri:se (.) não tinha onde ele investi:r (.) como ele conseguiu [esse dinheiro]? (linhas 206 a 209). Fazendo isso, João refina o interesse dos participantes alunos com relação à participação do professor Miguel, ou seja, a contribuição esperada de Miguel é que ele diga de onde os Estados Unidos tiraram dinheiro para se reerguer da crise.

Miguel passa então a responder à indagação de João (linhas 210 a 214). Chamo atenção para o fato de que, ao iniciar uma resposta à indagação e, assim como se vê no excerto acima, participar da interação com Lucas, João e Arthur, ele ratifica o objeto de aprendizagem tornado relevante pelos alunos na contingência da interação. Legitimar esse objeto, nesse contexto, significa que o Projeto Político Pedagógico do Colégio

Empreendedor é observado na prática docente de Miguel (e de Ronaldo), uma vez que o documento aponta para o “protagonismo” do aluno sobre a sua própria aprendizagem, o que quer dizer que os alunos também podem gerenciar o conteúdo que devem ou querem aprender. Ressalvo, porém, que isso não quer dizer liberdade para sair da pauta, já que os dados que apresentei até agora mostram orientação para agir a partir dela e para mantê-la.

Na sequência da interação, Arthur se autosseleciona e apresenta uma informação com a intenção de completar a fala do professor: e eles conseguiram é:: (2,0) meio que (2,0) aumentar o valor na bolsa de valores (linhas 216 e 217). Como já afirmei reiteradamente neste trabalho, na ordem comunicativa do contexto de sala de aula observado e analisado, os alunos são livres para tomarem o turno e os professores, em geral, ratificam isso (ver análise anterior sobre segmento da aula de Arte).

Miguel produz, rindo, uma confirmação sobre essa fala de Arthur, aparentemente demonstrando que essa foi uma contribuição inesperada; já que em seu turno anterior (entre as linhas 210 e 214), ele falava sobre medidas como aumento de impostos.

João, por sua vez, atento às falas dos demais participantes, toma o turno para apresentar uma contra argumentação com relação à informação dada por Arthur e confirmada por Miguel: mas a bolsa estava quebrada (linha 219). É válido notar que, neste contexto, o aluno pode contra argumentar uma informação dada ou legitimada pelo próprio professor, o que demanda prolongamento da atividade interacional, pois o professor deverá convencê-lo ou pelo menos apresentar mais argumentos.

Neste caso, conforme se vê a partir da linha 220, Miguel responde à indagação de João com uma pergunta. A partir daí Miguel passa a participar de forma mais ativa, fazendo perguntas e produzindo explicações, como: i) nas linhas de 235 a 239: então(.) controlar o mercado (0,4) controlar a economia (.) então esse é um ponto (.) ó então você não pode fazer fusão (.) você não pode vender esse produto (1,0), nas linhas 262 a 264, ele produz uma explicação a partir da resposta de Arthur (linhas 233 a 234); ii) controla:r a bolsa de valores (0,5) estipular regras (.) agora vai funcionar dessa forma, e nas linhas de 254 a 257 e 260 ele

produz essa explicação também a partir de resposta dada por Arthur a uma das perguntas feitas por ele.

À medida em que Miguel vai produzindo as explicações, a participação dos alunos consiste em responder às perguntas, em geral buscando respostas no texto que liam (ver turnos de Arthur entre as linhas 228 e 281) e demonstrar concordância com relação às falas do professor, o que é um índice de que os alunos estão construindo entendimentos e lidando com o objeto de aprendizagem.

Destaco que, nessa interação, embora a participação de Arthur esteja mais presente, provavelmente por ser ele quem está mais próximo fisicamente do texto onde buscam as respostas, como se vê no quadro de imagem da linha 227, e por isso se sinta mais autorizado a responder, Lucas e João também estão orientados para o que está acontecendo neste piso.

Assim, além do alinhamento de todos em busca de respostas no texto que está sobre a carteira de Arthur, conforme se vê no quadro da linha 227, Lucas demonstra sua orientação corrigindo a forma como Arthur procedia à leitura (linha 258), concordando com Miguel (linha 265) e respondendo a uma pergunta para a qual Arthur não havia encontrado uma resposta (linhas 271 a 273).

A resposta dada por Lucas entre as linhas 271 e 273 aqui fala outra medida foi a criação de programa de obras públicas, é avaliada por Miguel, através de sua fala aí ó (linha 274), e seu gesto de apontar do dedo, como se vê no quadro de imagem na linha 275, com caráter de grande importância para produção do entendimento que a equipe busca para dar conta desse objeto de aprendizagem.

Após Lucas ler (linhas 277 a 281) uma série de medidas do governo dos Estados Unidos para o enfrentamento da crise, com foco na criação de estatais e obras públicas, Miguel toma o turno e produz a última pergunta: por que- por que que isso é importante?, (linhas 282 e 283). João é quem se dispõe a responder prontamente: por que daí ele pode comprar (linha 284). Miguel então retoma o turno e produz nova explicação, em que deixa evidenciado que a solução para a crise de 1929 que reergueu economicamente os Estados Unidos foi a série de medidas que geraram emprego e controlaram o mercado, assim como se vê no conteúdo do turno de Miguel que se estende das linhas 285 até 293. Arthur, João e Lucas demonstram ter produzido o entendimento e resolvido o objeto de aprendizagem com linguagem não

verbal, assentindo de forma acentuada movendo a cabeça para baixo e para cima, conforme tento demonstrar no quadro de imagem da linha 295.

Assim, na atividade interacional de dar conta da pauta da aula os participantes tornaram relevante um objeto de aprendizagem sobre o qual produziram ação social e, fazendo isso, demonstraram-se competentes para participar, pois estavam engajados, orientados e atentos ao que acontecia no piso principal. Nessa empreitada, João, Lucas e Arthur, ao perceberem que não conseguiam avançar na tarefa de compreensão do item, solicitaram a ajuda do professor Miguel, participante que eles ratificaram como mais conhecedor sobre o assunto em questão e que teria, então, competência para fornecer-lhes informações necessárias para lidarem com o objeto de aprendizagem. Assim, atentos à participação do professor Miguel, os interagentes produziram um entendimento que foi ratificado por todos, dando conta, então, do objeto de aprendizagem. Nesses termos, argumento que neste segmento há construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem.

Neste capítulo, analisei como os interagentes se organizam, na fala-em-interação, para darem conta dos objetos de aprendizagem, demonstrando assim que há construção conjunta de conhecimento como uma evidência de aprendizagem nesse contexto de sala de aula à medida em que os participantes ratificam um objeto de aprendizagem na fala-em-interação e produzem ação social em torno desse objeto, demonstrando competência de participante quando produzem suas participações orientados e engajados no empreendimento de dar conta desse objeto. Nessa empreitada, quando não conseguem avançar, um dos participantes é legitimado com *status* de conhecimento sobre o objeto de aprendizagem necessário para produzir avanços que satisfaçam às demandas contingentes do aqui-e-agora.

No primeiro segmento analisado, demonstrei como os alunos se organizam para darem conta de um objeto sem a ajuda do professor. Ficou evidente que, neste contexto, foi possível a construção conjunta de conhecimento tendo em vista que a participação de Célia foi fundamental para isso, pois ela sustentou e foi ratificado o seu *status* de conhecedora de Língua Portuguesa para o ali-e-então.

No segundo segmento, ficou evidenciado que a interação professor e aluno neste contexto é menos assimétrica, mesmo assim a participação do professor é legitimada pelos participantes alunos como importante e o professor é legitimado como aquele que é mais competente para fornecer informações, avaliar, autorizar etc, embora o professor nem sempre assuma esse papel, colocando-se como alguém que também

está construindo conhecimento sobre as obras de Vik Muniz. Assim, estar atento ao que o professor diz para produzir a participação e avançar na tarefa é dar sinais de atenção à pauta e mostrar competência para a participação. Além disso, ficou evidenciado que houve construção conjunta de conhecimento, pois, atentos aos textos que liam e à participação do professor, os alunos conseguiram dar conta do objeto de aprendizagem, produzindo pistas e estratégias para confecção de uma obra.

No terceiro segmento, a construção conjunta de conhecimento foi evidenciada, trazendo-se à arena de discussão o fato de que o professor é chamado quando os alunos não conseguem avançar no tratamento do objeto de aprendizagem, semelhante ao que demonstrou Kanitz (2013) no laboratório. Assim, participar e mostrar-se competente neste contexto é dialogar com o professor no sentido de procurar compreender conjuntamente o objeto de aprendizagem daquele aqui-e-agora, apresentando os entendimentos já elaborados, as dúvidas, e estando atento às suas respostas, concordando, discordando e questionando. Ao argumentar que há construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem neste segmento, amparei-me na atividade interacional de Lucas, João, Arthur e o professor Miguel perseguindo e produzindo um entendimento.

Dito isto, com estas análises defendo que na organização da fala-em-interação da Equipe 1 de uma Oficina de Aprendizagem do Colégio Empreendedor há construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem e, tendo em vista as discussões elaboradas no capítulo anterior em que apresentei que a forma de organização das interações no contexto observado fomenta instâncias de oportunidades de aprendizagem e criam um contexto privilegiado para tal, as reitero aqui com as análises realizadas neste capítulo. Todavia, para isso, são ratificados vários *status* de conhecimento, o que contribui para a co-construção de identidades sociais de professor e alunos e para o protagonismo juvenil.

A seguir, teço minhas considerações finais sobre esta pesquisa, retomando e respondendo às perguntas de pesquisa e discutindo algumas contribuições que espero oferecer com este trabalho à prática educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visou descrever a organização da fala-em-interação da Equipe de Trabalho 1 em uma Oficina de Aprendizagem do Colégio Empreendedor, analisando como os participantes se organizam para o trabalho de participar e construir conhecimento conjuntamente, evidenciando aprendizagem. Assim, teço minhas considerações finais, inicialmente, retomando as perguntas de pesquisa e as respondendo à luz dos resultados obtidos.

1 – Como acontecem as participações em termos de oportunidades de aprendizagem?

Uma das questões com que me preocupei nesta pesquisa estava relacionada a como se dão as participações no contexto de sala de aula que analisei e, tendo em vista essa organização, se elas estariam relacionadas a oportunidades de aprendizagem.

Mostrei nas análises que, no que tange ao gerenciamento das tomadas de turno na interação de sala de aula, este é feito localmente turno a turno, pois não há uma única figura que “orquestra e gerencia as vozes” dos interagentes, como o professor nas formas mais tradicionais de organização da fala-em-interação de sala de aula. Nesse sentido, apresentei dados que apontam para maior liberdade de autosseleção e, portanto, de participação e para relação menos assimétrica entre os participantes.

Esses dados também revelaram que a cada vez que os interagentes tomavam a palavra, eles o faziam orientados para uma pauta e/ou para um objeto de aprendizagem. Na verdade, na Equipe de Trabalho 1, o trabalho de manter a pauta é compartilhado entre os participantes e, assim, os próprios alunos se sentem autorizados para chamar a atenção do outro aluno para trazê-lo de volta à pauta, como fez Célia no excerto 4 por exemplo.

Com efeito, as participações orientadas para um empreendimento comum, isto é, uma pauta e/ou um objeto de aprendizagem e o gerenciamento local das interações com caráter mais democrático e menos assimétrico, resultaram, conforme mostrado nas análises de dados, em formas de participar fortemente relacionadas ao trabalho de co-construir oportunidades de aprendizagem (LOPES, 2015).

Defendo, portanto, para responder a esta pergunta de pesquisa, que as participações dos interagentes se dão em termos de oportunidades de aprendizagem mais democráticas, pois, neste contexto, participar é se autosselecionar, ratificar a



participação do outro e ser ratificado, estar orientado para uma pauta ou ainda um objeto de aprendizagem e agir intersubjetivamente a fim de produzir avanços para dar conta desse objeto e, assim, demonstrar-se competente e ratificar diferentes competências dos colegas para fazer o que está fazendo neste aqui-e-agora.

2 – Há construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem?

Após análise detida dos dados de fala-em-interação empreendida neste trabalho de pesquisa, pode-se afirmar que no contexto observado há construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem.

Demonstrei na análise dos segmentos que, ao participarem e se engajarem para dar cabo de um objeto de aprendizagem tornado relevante na interação, os interagentes produzem ação social participando desse aqui-e-agora e avançando na empreitada, produzindo entendimentos que podem ser considerados como um conhecimento socialmente construído.

No segmento gerado durante a aula de Arte, por exemplo, para avançar no tratamento do objeto de aprendizagem tornado relevante na interação – encontrar estratégias para produzir uma obra inspirada em Vik Muniz – os participantes da Equipe de Trabalho 1 operam intersubjetivamente na produção de dicas e entendimentos capazes de fazê-los ou levá-los a avançar na atividade. Destaco que grande parte desses entendimentos foram produzidos pelos participantes Célia e Lucas quando atentos àquilo que dizia Ronaldo, legitimado com *status* de conhecimento e com competência para avaliar, autorizar e dar informações sobre o objeto em questão, embora ele nem sempre tenha assumido esse *status*, o que mostra esse conhecimento sendo socialmente construído na fala-em-interação.

Outro exemplo é o segmento gerado na aula de Língua Portuguesa, em que o objeto de aprendizagem em torno do qual os participantes produziam ações sociais era a compreensão da epifania presente em uma narrativa de Clarice Lispector e as características individuais da produção da autora. Ao perceber que os demais colegas não conseguiam avançar na tarefa, Célia oferece explicações que são aceitas por eles, sendo então legitimada com *status* de conhecimento necessário para aquela contingência. Os entendimentos produzidos e que foram capazes de fazer a equipe progredir na lida desse objeto de aprendizagem também foram socialmente construídos, já que houve participação e engajamento na interação social.

Na análise do segmento produzido na aula de História, também ficou evidenciado um conhecimento socialmente construído na interação entre João, Lucas, Arthur e o professor Miguel. Dar conta do objeto de aprendizagem aqui significava entender como os Estados Unidos conseguiram dinheiro para reestabelecer sua economia em meio à crise financeira de 1929. Esse objeto foi ratificado pelos participantes João, Lucas e Arthur que envidam esforços para dar conta dele, não conseguindo, chamam o professor Miguel para participar e o legitimam como alguém com *status* de conhecimento para ajudá-los no serviço empreendido. Todavia, este não assume o papel de professor que sabe e apresenta uma resposta, mas pergunta, questiona, levando os alunos a elaborarem a compreensão necessária para dar conta do objeto de aprendizagem e avançar na pauta da aula.

Nesses termos, argumento que no contexto analisado há construção conjunta de conhecimento por ficar evidenciado nas análises que os participantes, quando orientados para um objeto de aprendizagem legitimado na interação e em torno do qual se engajam, produzem ações, como ler, pesquisar, discutir etc a fim de dar conta desse objeto, mostrando-se competentes para participar à medida em que suas participações (o que fazem pelo uso da linguagem a cada oportunidade que têm de tomar a palavra) são ratificadas pelos demais. Essas ações estão atreladas a uma pauta e, nesse trabalho interacional, constroem conjuntamente entendimentos, acordos, enfim, um conhecimento, que resolve a demanda perseguida.

Os resultados desta pesquisa mostram que em um contexto de sala de aula em que a organização e o gerenciamento das interações se dá de forma mais democrática e menos assimétrica, é possível verificar participações em termos de oportunidades de aprendizagem e a construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem.

Este trabalho se soma então a outros que exploraram a aprendizagem como ação social olhando situadamente para a fala-em-interação, como os produzidos no âmbito do grupo ISE, apresentando um contexto em que os modelos convencionais de organização das tomadas de turno, como a sequência IRA e o revozeamento, em que há a orientação para o professor sempre legitimado como o mais competente e o único autorizado a gerenciar a interação e avaliar, dão lugar a formas mais democráticas e menos assimétricas de participação. Os dados deste trabalho mostram que a busca pela meta-fim é negociada e compartilhada entre os interagentes professor e alunos.

O contexto analisado também aponta para uma nova ordem comunicativa de sala de aula, pois há espaço para a zoeira, a brincadeira, inclusive pelo professor, entretanto esses usos se mostraram menos exuberantes do que os observados por Rampton (2006) e Lopes (2015). Nesse caso, na comunidade de aprendizagem (LAVE, 1991) analisada, os membros conhecedores e autorizados (ou não) para participações exuberantes ou como membros mais competentes naquela contingência de uma pauta foram se constituindo dessa forma por meio da participação nessa comunidade de praticantes (LAVE, 1991)

Além disso, os dados mostram que o fomento para instâncias de oportunidades e evidências de aprendizagem possibilitam a agentividade e o protagonismo do estudante, uma vez que, entendendo escola como “comunidade de pessoas que aprendem” (ROGOFF, 2005, p. 288), é possível ver que os participantes se concentram em situações em que o empreendimento grupal consiste em ações sociais para fins práticos para dar conta da contingência. Por isso, nessa ordem comunicativa local há espaço e ações que ratificam *status* de conhecimento para além do professor, inclusive para o gerenciamento dos turnos de fala, o que aproxima esse empreendimento interacional ao que Kanitz (2013) observou no laboratório de pesquisa. Todavia, trata-se de uma organização de seis alunos e um professor em torno de uma pauta proposta a partir de um currículo escolar que abre espaço para a pesquisa na escola e, nesse trabalho de dar conta dessa pauta, a meta-fim é compartilhada entre professor e alunos que gerenciam não somente o cumprimento da pauta, mas também a fala-em-interação. Esse protagonismo dos alunos me leva a problematizar o revozeamento como uma organização mais democrática e não canônica da fala-em-interação de sala de aula, uma vez que ela continua centralizando o gerenciamento dos turnos no professor.

É imperativo ainda retomar aqui que a relação mais democrática e de maior liberdade que se estabelece na interação entre os participantes do contexto observado é prevista no Projeto Pedagógico do Colégio Empreendedor, que visa, conforme aponta o próprio documento, formar alunos protagonistas da própria aprendizagem, líderes, empreendedores e autônomos para atenderem às atuais demandas da sociedade e do mercado de trabalho.

Assim, levando em consideração o estudo de Abeledo (2008), que formula um conceito de aprendizagem como ação social; o de Lopes (2015), que avança nessa discussão sistematizando uma perspectiva sobre a relação entre organização da fala-em-interação de sala de aula e aprendizagem; e o conteúdo do Projeto Pedagógico do

Colégio Empreendedor; concordo com Garcez (2006, p. 72) que a determinação político-pedagógica é um dos itens requeridos para se conseguir formas de organização de interação de sala de aula diferentes das canônicas, como a sequência IRA, e que estejam mais voltadas à construção conjunta do conhecimento e ao protagonismo juvenil.

É nesses termos que este trabalho, para fins de interlocução pedagógica, apresenta resultados que possibilitam olhar para cenários em que as noções de participação, aprendizagem e construção conjunta de conhecimento estão interligadas e sustentadas por uma política institucional atrelada ao fazer pedagógico. Por isso afirmo anteriormente que esse é um contexto privilegiado para a aprendizagem.

Se o Ensino Médio hoje é uma etapa da Educação Básica que desperta preocupação do poder público, dos educadores e da sociedade de forma geral por conta dos índices de evasão, repetência e baixa qualidade, é certo que ele precisa ser repensado a partir de boas práticas. Assim, espero que este trabalho não contribua apenas com estudos na área da Linguística Aplicada interessados na interação de sala de aula e aprendizagem, mas que ele também possa fomentar discussões e debates entre os que pensam a educação e que, de forma singular, ofereça reflexões pertinentes àqueles envolvidos no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e na elaboração dos Planos de Redesenho Curricular (PRC) ligados ao programa Ensino Médio Inovador, do Governo Federal.

Por fim, os resultados desta pesquisa, bem como os resultados de pesquisas que entendem a aprendizagem como ação social (SCHULZ, 2007; ABELEDO, 2008; LOPES, 2015; entre outras), apontam para o fato de que não é perda de tempo e nem se entregar ao caos legitimar as vozes que ecoam em nossas salas de aula.

## REFERÊNCIAS

ABELED, María de la O Lopes. **Uma compreensão etnográfica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula**. 2008. 217f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ABELED, Maria de La O López; *et al.* Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem em proficiência em uma língua adicional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v.53, n.1, p.131-144, jan./jun. 2014.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>, acesso em 25 de abril de 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Bases Legais**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>, acesso em 25 de abril de 2015.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>, acesso em 25 de abril de 2015.

BRASIL. **Portaria 971 de 09 de outubro de 2009**. Estabelece o programa Ensino Médio Inovador. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1653-port-971-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1653-port-971-1&Itemid=30192), acesso em 30 de setembro de 2015.

BRASIL. **Portaria 1140 de 22 de novembro de 2013**. Estabelece o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category\\_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192), acesso em 30 de setembro de 2015.

BULLA, Gabriela da Silva. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira**. 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CAZDEN, Courtney B. **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. Portsmouth: Heinemann, 2001.

CLARK, Herbert. O uso da linguagem. Trad. AZEVEDO, N.O. e GARCEZ, P.M. **Cadernos de tradução**, v.9, p. 49-71, 2000.

CONCEIÇÃO, Luciana Etchebest; GARCEZ, Pedro de Moraes. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. **Intercâmbio**. v.14, 2005.

CONCEIÇÃO, Luciana Etchebest. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. 2008. 169f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CORONA, Márcia Del Corona. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. *in*: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. (orgs.) **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.13 – 44.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. trad. ALVES, Ephraim Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p. 40-52, set./dez, 2003.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

DREW, Paul; HERITAGE, Jhon. Analyzing talk at work: na introduction. *in*: \_\_\_\_\_. (Org.) **Talk at work: Interaction in institucional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p.3-65.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. O quando de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. *in* RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 215 – 234.

FREITAS, Ana Luiza Pires de Freitas; MACHADO, Zenir Flores. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. *in*: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. (orgs.) **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 59 – 94.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Motivos da Evasão Escolar: texto principal**. Disponível em <http://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/>, acesso em 15 de setembro de 2015.

GAGO, Paulo Cortes. Questões de transcrição em Análise da Conversa. **Veredas**. Juiz de Fora, v.6, n.2, p.89-113, jul./dez. 2002.

GARCEZ, Pedro de Moraes. A organização da fala-em-interação social: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Caleidoscópio**. Unisinos, v.4, n.1, p.66-80, jan./abr.2006.

\_\_\_\_\_. A perspectivada Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. *in*: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria.

(orgs.) **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 17- 38.

\_\_\_\_\_. Microethnography in the classroom. *in*: KING, K.A; HORNBERGER, N.H (Org.) **The encyclopedia of language and education**, vol.10, Research methods in language and education: Berlim, Springer, 2008b. p. 257 - 272

\_\_\_\_\_. A fala-em-interação de sala de aula: controle social, reprodução, construção conjunta. *in*: GUEDES, Paulo Coimbra (org.). **Educação Linguística e cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 87- 121.

GARCEZ, Pedro de Moraes; MELO, Paloma Silva. Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na Escola Pública Cidadã de Porto Alegre. **Polifonia**. Cuiabá, v.13, p.1-21, 2007.

GARCEZ, Pedro Moraes; FRANK, Ingrid.; KANITZ, Andreia. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta do conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópio**. Unisinos. v.10, n.2, p.211-224, mai/ago, 2012.

GARCEZ, Pedro de Moraes; OSTERMANN, Ana Cristina. Glossário conciso de sociolinguística interacional. *in*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 257 – 268.

GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Letícia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **Delta**. v.30, n.2, p. 257-288, 2014.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. *in*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013a. p.13-20.

\_\_\_\_\_. Footing. *in*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013b. p.148.

GOODWIN, Charles; GOODWIN, Marjorie Harness. Participation. *in* DURANTI, Alessandro. (Org.) **A companion to Linguistic Anthropology**. Malden, Mass: Blackwell, 2004, p.222-244.

JUNG, Neiva Maria; GONZALEZ, Patricia Cavaleski. A organização da tomada de turnos: socialização em sala de aula. *in*: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. (orgs.) **Análises de fala-em-interação institucional**: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.71-97.

KANITZ, Andreia. **Resolução de problemas e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação em cenário de desenvolvimento tecnológico**. 2013. 184f. Dissertação (Mestra em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

KANITZ, Andreia; FRANK, Ingrid. Aprendizagem enquanto produção conjunta de conhecimento: avançando tarefas e alcançando entendimentos satisfatórios na fala-em-interação. In **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.14, n. 1, p. 111-140, 2014.

LAGE, Ana Lúcia. Cognição social e aprendizagem situada, relacional e processual. 11 f. Manuscrito. Disponível em <http://goo.gl/LF7adY>. Acesso em 30 de abril de 2015.

LAVE, Jean. Teaching, as learning, in practice. **Mind, Cultura, and Activity**. v.3, n.3, p.149-164, 1996.

\_\_\_\_\_. Situating learning in communities of practice. *in*: RESNICK, Luren B; LEVINE, John M; TEASLEY, Stephanie D. **Perspectives on socially shared cognition**. Washington : APA, 1991. p.63-82.

LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. (orgs.) **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. (orgs.) **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

LODER, Letícia Ludwig; SALIMEN, Paola Guimaraens; MÜLLER, Marden. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. *in*: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. (orgs.) **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 39 – 58

LODER, Letícia Ludwig. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. *in*: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. (orgs.) **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 127 – 161.

LOPES, Marcela de Freitas Ribeiro. **A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no Ensino Médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola**. 2015. 197f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MARKEE, Numa; KASPER, Gabriele. Classroom talks: na introduction. **The Modern Language Journal**, Madison, Wis, v.88, n.4, p.491-500, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *in*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13 – 44.

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *in*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.86 – 107.



OLIVEIRA, Raquel Gomes; SANTOS, Vinício de Macedo. Inserção inicial do futuro professor na profissão docente: contribuições do estágio curricular supervisionado na condição de contexto de aprendizagem situada. **Edu. Metam. Pesq.** São Paulo, v.13, n.1, p.35-49, 2011.

O'CONNOR, Mary Catherine; MICHAELS, Sarah. Shifting Participant Frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. *in*: HICKS, Deborah (org.). **Discourse, learning and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

PHILIPS, Susan U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. *in*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 21- 43.

PLANAS, Nuria; MORERA, Laura. **Revoicing in processes of collective mathematical argumentation among students**. Universitat Autònoma de Barcelona, Spain, 2011. Disponível em [http://pagines.uab.cat/nuria\\_planas/sites/pagines.uab.cat/nuria\\_planas/files/Planas&Morera\\_CERME7.pdf](http://pagines.uab.cat/nuria_planas/sites/pagines.uab.cat/nuria_planas/files/Planas&Morera_CERME7.pdf), acesso em 23 de outubro de 2013.

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

\_\_\_\_\_. Popular culture in the classroom. *in*: FREIRE, Maximina; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas : Pontes Editores, 2005.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RIGON, Márcia. **Prazer em aprender**: o novo jeito da escola. Curitiba: Kairós, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Referenciais Curriculares. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. trad. COSTA, Roberto Cataldo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**. Juiz de Fora, v.7, n.1-2, p.9-73, 2003.

SEMECHECHEM, Jakeline Aparecida. A participação oral em uma sala de aula de Escola Pública: modelos interacionais na construção conjunta (ou não) do conhecimento. **Domínios de Lingu@gem**. v.6, n.1, p. 528-548, 2012.

SILVA, Carolina Rodrigues; ANDRADE, Daniela Negraes P; OSTERMANN, Ana Cristina. Análise da Conversa: uma breve introdução. **ReVel**, v.7, n.13, 2009.

SCHULZ, LIA. **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.** 2007. 163f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.




UFLACKER, Cristina Marques. **Fazer avaliar na construção do participante competente em sala de aula.** 2012. 223f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

WARING, Hansun Zhang. Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. **The Modern Language Journal**, v.92, n.4, p.577-594, 2008.

WATSON, Rod; GASTALDO, Édison. **Etnometodologia e Análise da Conversa.** Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC – Rio, 2015.





ZAGURY, Tania. **O professor refém:** para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.


## ANEXO I: CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO JEFFERSON


.	(ponto final)	Entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	Entonação ascendente
,	(vírgula)	Entonação de continuidade
-	(hífen)	Marca de corte abrupto
↑↓	(flechas para cima e para baixo)	Alteração do tom de voz. Mais agudo: para cima; mais grave para baixo
<u>palavra</u>	(sublinhado)	Som enfatizado
PALAVRA	(maiúsculas)	Fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	Fala em voz baixa
°°palavra°°	(sinais de graus duplos)	Fala em voz destacadamente mais baixa.
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	Fala acelerada
<palavra>	(sinais de menos 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
=	(sinal de igual)	Eloquções 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 pode ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa
(( deixando o texto))	(parênteses duplos)	Descrição de atividade não vocal
<i>De domingo</i>	(segmento em itálico)	Reprodução de leitura em voz alta
{transcrição impossível}	(chaves duplas)	Explicação de uma omissão de transcrição ou outra explicação necessária.
	(círculo vermelho)	Ênfase em um participante, movimento ou parte do quadro de imagem.
	(quadro laranja)	Destaque para um piso conversacional.
	(seta)	Indica direcionamento.


Adptado de Loder (2008).

**ANEXO II: SEGMENTO\_LÍNG\_PORTUGUESA\_ENCONTRO1\_E1**


- 001 Célia faz assim o João lê para ele [o conto a  
002 galinha]  
003 
- 004 Lucas [você é de deus? (.) laís  
005  
006 Célia psiu (.) chega vamos concentrar aqui  
007 
- 008 (3,0)  
009 João *uma galinha*  
010 Célia ele vai ler o resumo da galinha  
011 Lucas tá (.) lê aí  
012 (1,5)  
013 João o nome do conto é uma galinha de cla- de  
014 clarice lispector (.) *uma galinha de*  
015 *domingo*  
016 Arthur lê mais rápido  
017 João hã?  
018 Arthur lê mais rápido  
019 Laís ((com tonalidade um pouco mais alta)) uma  
020 galinha de domingo (.) quer que eu leia?  
021 João *uma galinha de domingo estava pronta para*  
022 *o abate(.) contudo (.) quando é apanhada*  
023 *pelo pau da menina(.) que na:rra o*  
024 *conto(.) a galinha acaba po:ndo - (.) um*  
025 *ovo(.) imediatamente (1,0) °a menina°*  
026 ( ) ((a leitura, que passa a ser  
027 feita de forma inaudível))  
028 
- 029 (2,0)  
030 Arthur quer que eu leia?  
031 João ( )  
032 Arthur não não (.) o célia deixa eu ler  
033 Célia hã?↑  
034 Lucas não↑ (.) você não  
035 Arthur deixa eu ler  
036 Célia shh:::: ((pedindo que arthur não insista))  
037 
- 038 Lucas não↑  
039 Laís ((pega o texto e começa a leitura)) *uma*  
040 *galinha de domingo estava pronta para o -*  
041 *o abate (.) contudo quando é apanho -*

042 *apanhada pelo (.) pau da menina*  
 043 Lucas *lê al:to velho*  
 044 Laís *>°ah eu leio assim mesmo°< ((desiste da*  
 045 *leitura deixando o texto))*  
 046 

047 Arthur *meu deus do céu= ((apanha o texto das mãos*  
 048 *de laís))*  
 049 *(6,0)*  
 050 Arthur *=uma galinha de domingo*  
 051 Lucas *lêal::to*  
 052 Arthur *estava pronta para o a-(1,0) bate (.)*  
 053 *quando(.) é apanhado(.) pelo pau da*  
 054 *menina(.) que narra o conto (2,0) a*  
 055 *galinha ( ) ((célia passa a olhar a*  
 056 *folha do texto que arthur está lendo))*  
 057 Célia *pelo pa::i↑ da menina que narra o conto*  
 058 

060 Arthur *Ah=*  
 061 *(4,0)*  
 062 Arthur *=((retoma a leitura)) a galinha acaba*  
 063 *sendo (2,0) hhh ((estende o texto*  
 064 *para o centro da mesa da*  
 065 *equipe oferecendo-o a*  
 066 *qualquer membro))*  
 067 Lucas *>dá aí< ((pegando o texto da mão de*  
 068 *arthur))*  
 069 

070 *(4,0)*  
 071 Arthur *eu leio tudo errado (1,0)*  
 072 Laís *eu também*  
 073 Lucas *( )*  
 074 *uma galinha de domingo estava pronta para*  
 075 *o abate= (2,0)*  
 076 *= contudo quando é - ((tenta recuperar a*  
 077 *voz))contudo quando é apanhada (.) pelo*  
 078 *pai da menina que narra o conto (.) a*  
 079 *galinha acaba pondo um ovo(.)*  
 080 *imediatamente a menina (3,0)*  
 081 Laís *lê alto lu:cas*  
 082 Lucas *ah:::*  
 083 *(9,0)*  
 084 Taís *((olhando o texto que está nas mãos de lucas))*  
 085 *[menina avisa]*  
 086 Lucas *[menina avisa] os demais (.)*  
 087 *os demais familiares do fato e alerta-os*

- 088 para nova condição de mão - (.) mãe da  
 089 galinha (.)o pai da família sentindo-se  
 090 culpado por tê-la feito correr para o  
 091 abate (1,0) acaba por nomear a ave como  
 092 por- de estimação sob pena de - =  
 093 Laís não estou entendendo nada  
 094 Arthur °também não estou entendendo nada°  
 095 Laís está muito difícil  
 096 Lucas = sob pena de que o animal fosse  
 097 sacrificado (.) nunca mais voltaria a se  
 098 alimentar de galinha (3,0)porém houve um  
 099 dia em que a galinha - (2,0) em que  
 mataram a galinha
- 100 Taís hã?↑  
 101 João buguei  
 102 Laís o que tá acontecendo com a galinha?  
 103 (1,0)  
 104 Lucas meu deus vocês são hein ó: ((abandona a  
 105 leitura e passa a explicar para os  
 106 colegas))  
 107 
- 108 Laís você não lê: direito  
 109 Lucas deixa eu explicar (1,0) falaram - a menina  
 110 não queria que matasse a galinha e falou  
 111 que ia ser mãe da galinha (.) e o pai da  
 112 menina (.) falou que:: nunca mais- que não  
 113 ia matar a galinha (.) na pena que se  
 114 matasse a galinha (.) ele nunca mais ia  
 115 comer galinha (2,0) daí teve um dia que  
 116 mataram a galinha eles comeram a galinha  
 117 e:: passaram-se anos(1,0) entenderam?  
 118 João não  
 119 Taís conclusão?  
 120 Lucas acabou↑ (1,0) >comeram a galinha< (.) o  
 121 cara não ligou pra aposta ah::: aposta sei  
 122 lá (.) >e comeram a galinha<  
 123 João na::da [a ver]  
 124 Laís [nada a ver]  
 125 (4,0)  
 126 Lucas o meu deus ó (.) a menininha-  
 127 Laís [eu já entendi::↑]  
 128 Lucas [não queria que matassem a galinha]  
 129 Laís tá tá tá isso eu sei isso eu sei  
 130 Lucas e ela falou que ela ia ser mãe da galinha  
 131 (1,0)  
 132 Célia ((abandona a leitura que está fazendo no  
 133 computador e dirige-se à equipe)) quando a  
 134 galinha bota o ovo é quando acontece a  
 135 epifania:

136



137

(1,0)

138 Laís

ah::: entendi

139 Célia

ela começa a parar pra pensar nas coisas

140 Lucas

hum... viu? daí

141 Laís

ele não contou a[ história da galinha]

142 Célia

[só que a epifania]é uma -

143

deixa eu explicar pelo o que a gente está

144

vendo aqui que é mais fácil (.) daí vocês

145

vão conseguir entender melhor. ((célia

146

toma um texto))

147



148 Arthur

[ah essa mulher eu acho que ela fuma°]

149 Lucas

[°eu acho que ela é doida°]

150 Célia

característica da obra de clarice

151

lispector] ó o objetivo dela (.)é atingir

152

as regiões mais profundas da mente (.) do

153

psicológico (.) para sondar os complexos

154

mecanismos psicológicos [°ou seja ela

155

investiga as coisas mais profundas°]

156 Lucas

[ou seja ela é psicótica]

156

157 Célia

ela não se preocupa com o enredo

158

tradicionalmente estruturado começo meio e

159

fim (1,0) O tempo é psicológico (1,0)

160

onde: (.) o narrador segue o fluxo do

161

pensamento e um monólogo interior onde os

162

personagens estão falando com eles mesmos

163 Laís

é eu vi isso

164 Lucas

ela é doida

165 Célia

é:::

166 Laís

°deixa ela falar lucas°

167 Célia

daí as características (.) daí a epifania

168

momen-momentânea(.) vou pegar um exemplo

169

do conto lá: do amor ó (.) o

170

textoapresenta uma mulher de classe média

171

com uma vida completamente organizada em

172

torno da família (.) a vida de ana é

173

linear como seu nome (.) nada sai dos

174

trilhos (.) tudo ocorre segundo uma rotina

175

prevista e esperada (1,0) o perigo está na

176

hora que não há nada- a fazer(.) e as

177

tarefas domésticas foram concluídas(.) e

178

ana se vê com o tempo em suas mãos é em um

179

desses momentos que se dá a sua descoberta

180

e é aí é epifania (2,0) é(.) quando ela

181

volta das compras (1,0) do supermercado(.)

182

é: ela- quando ela volta das compras no





183 bonde ela vê um cego mascando chiclete  
 184 (1,0) e: daí ó *faz com que a vida tão*  
 185 *controlada por ana seja abalada em suas*  
 186 *raízes (.) essa visão a liberta da origem*  
 187 *dos acontecimentos (.) previsíveis (.) e*  
 188 *lhe devolve a possibilidade de uma*  
 189 *existência individual (.) o tormento*  
 190 *prolonga-se por todo é:::por todo texto*  
 191 *ela reexamina sua situação de vida nada*  
 192 *mais faz sentido (.) ana para de pensar na*  
 193 vida dela isso é que é epifania momentânea  
 194 Lucas essa mulher é [do::ida]  
 195 Célia [só que depois] quando ela  
 196 volta pro convívio da família dela com o  
 197 marido e com os filhos isso acaba=  
 198 Laís (ela volta pra rotina dela)  
 199 Célia =as coisas voltam pro lugar é uma coisa  
 200 momentânea  
 201 Lucas ca:ra essa mulher é do:ida mano  
 202 Célia daí ó =  
 203 (1,0)  
 204 Lucas ela fuma  
 205 Célia =tem esse crítico o afonso romano ele: (.)  
 206 dividiu essa- as características da obra  
 207 da clarice em qua:tro passos(.) *primeiro a*  
 208 *personagem disposta numa determinada*  
 209 *situação cotidiana (.) no caso a situação*  
 210 *dela era ela voltando - tipo das compras e*  
 211 *o::: o cego o cego mascar chiclete (.)*  
 212 *dois(.) prepara-se um evento que é sentido*  
 213 *discretamente pela personagem(.) então*  
 214 *antes de acontecer a epifania ela tem uma*  
 215 *certa inquietação (.) ela sabe que*  
 216 *alguma coisa vai acontecer(1,0) daí ocorre*  
 217 *o evento que ilumina sua vida que é a*  
 218 *epifania(.) no caso que ela para pra*  
 219 *pensar (.) e apresenta seu desfecho na*  
 220 *qual a situação da vida da personagem após*  
 221 *a epifania é reexaminada(.) então começou*  
 222 *a epifania (.) ela vai reexaminar tudo o*  
 223 *que ela já fez na vida dela mas quando ela*  
 224 *volta - no caso quando ela volta pra casa*  
 225 *(0,4) pro convívio da família(.)a- as*  
 226 *coisas começam a voltar ao normal (2,0) ó*  
 227 *as personagens criadas por clarice são*  
 228 *moças velhas casadas solteiras(.) é::: ela*  
 229 *retrata bastante as mulheres e asua*  
 230 *realidade social (1,5) daí uma característica*  
 231 *dela é a construção de frases inconclusas isso*  
 232 *é você está lendo uma frase-*  
 233 Arthur nossa deve ser bem isso




234 Célia daí aqui também fala::(.) criação de  
235 neologismo >que são palavras novas< mas  
236 ali eu não achei(.) e a presença constante  
237 dos animais no caso tem o cavalo o búfalo  
238 a galinha=  
239 Lucas o que acontece no búfalo mesmo?  
240 Célia = *eles representam o coração selvagem que*  
241 *não se submete a regras e expectativas*  
242 *sociais*  
243 Lucas o que acontece no búfalo mesmo que você  
244 estava me contando aquele dia  
245 João se você tivesse lido do búfalo você  
saberia  
246 Lucas eu vou ler  
247 Arthur o cara come o búfalo  
248 Laís a mulher  
249 Arthur a mulher (.) come a mulher eu disse  
250 ( )  
251 João vamos ver o conto da galinha ((joão toma o  
252 livro e passa a outra atividade: a leitura  
253 do conto e todos se orientam para essa  
254 nova atividade, exceto célia))  
255






## ANEXO III: SEGMENTO\_ARTE\_ENCONTRO2\_E1


- 001 Célia Nossa essa série é de mil novecentos e  
002 oitenta e oi:to (2,0) é antigo o negócio  
003 (6,0)  
004 João °é uma turma de sexto ano sexto ano°  
005 (( alunos orientam-se para o vídeo))
- 
- 006 (16,0)  
007 Célia °o que vocês estão assistindo?°  
008  
009 Célia psi:u↑ ((orientando-se para lucas e joão))  
010 João o:i  
011 Célia >que que vocês estão assistindo?<  
012 Lucas negócio do nosso traba↑lho ((vira o monitor  
013 do computador na direção de célia))  
014
- 
- 015 Célia sei  
016 João vik muniz (.) retratos com açúcar (.) sugar  
017 children  
018 João [hhhhh]  
019 Laís [hhhhh]  
020 Lucas [hhhhh]  
021 Célia esses dias tavam jogando joguinho né? (.)  
022 tem que perguntar  
023 Lucas sh::::: ((faz sinal com a mão movendo-a  
024 para baixo e para cima)) =  
025
- 
- 026 Lucas =fala baixo ( )  
027 Célia °ah:.não abriu né↑?° (2,0) (o desse) ( )  
028 ((falando com laís sobre o vídeo em seu  
029 notebook))  
030 (34,0)  
031 Lucas acho que dá >pra gente fazer< o negócio com  
032 açúcar (3,0) ((orientando-se para os  
033 demais))=  
034
- 
- 035 Laís °°com açúcar é mais fácil°°  
036 Lucas = daí depois todo mundo come o açúcar de  
037 colher  
038 (8,0)  
039 Célia queridinho (.) a obra não é feita pra ser  
040 comi:da


041 (1,0)  
 042 João °[ah mas você vai jogar fora a comida?]°  
 043 Arthur [mas foi uma ideia (.) não foi?]  
 044 Lucas [foi só uma Ideia] pra não desperdiçar  
 045 

046 João aí vai jogar fora? (.) a comida?  
 047 Laís eu gostei da ideia do macarrão com farinha  
 048 João °hhh°  
 049 Laís você usa a farinha como a pe:le  
 050 Célia não mas daí a gente pode usar uma ba:se (.)  
 051 >não precisa ser↓.< (2,0) °necessariamente  
 052 tudo comida° >°lembra que ele falou°°<  
 053 (2,0)  
 054 João ah não velho... ( ) hh (.) [lais vem  
 055 aqui]  
 056 Célia [se bem que  
 057 ele ampli:a] ele é bem espertinho  
 058 João laís (.) vem aqui (.) laís  
 059 Laís o:i  
 060 Célia °olha as coisas que eu peguei° ((falando  
 061 com laís))  
 062 Laís °pera ai°° ((fala para João))  
 063 João não velho (.) se uma criança dessa consegue  
 064 fazer eu- eu consigo  
 065 Célia aqui ó [com estas substâncias ele  
 066 configu:ra]=  
 067 João [se uma criança dessas consegue  
 068 fazer eu tenho que conseguir]  
 069 Célia = imagens que posteriormente são  
 070 reproduzidas por técnicas fotográficas e  
 071 sub- submetidas a um processo de  
 072 ampliação:o  
 073 Laís aí ó::  
 074 Lucas professO:::r  
 075 Célia ele amplia as fotos (.) ele amplia as  
 076 fotos (.) espertinho (2,5)vou virar famosa  
 077 agora também.  
 078 (2,0)  
 079 Ronaldo mas isso aqui é um trabalho de esco↑la (.)  
 080 não é isso que [°( )°]  
 081 Lucas [entã:o] (.)mas se a gente  
 082 fazer um- com açúcar (.) fazer um rosto por  
 083 exemplo  
 084 (1,0)  
 085 Ronaldo po:de ué  
 086 {omitidos 20 segundos, pois a a pauta é  
 087 suspensa para dialogar com outra equipe que  
 088 está organizando uma  
 089 atividade extra}

- 090 João mas não é um trabalho dele (.) é um  
 091 trabalho de escola  
 092 (16,0)  
 093 ((célia, laís, taís e arthur vão para o  
 094 lado de joão e lucas e todos se orientam  
 095 para o vídeo))  
 096 
- 097 Arthur [eles desenham-]=  
 098 Célia [ah↑ eles desenham] e [jogam açú:car (.)]  
 099 ah si:m.  
 100 Arthur [°=eles desenham e  
 101 jogam açúcar°]  
 102 Ronaldo mas é um trabalho be::m primário ((falando  
 103 a partir de sua mesa))  
 104 Célia é(.) eu to percebe:ndo  
 105 Ronaldo [é um trabalho de ensino fundamental]  
 106 Célia [é os desenhos da minha irmãzinha com cinco  
 107 anos] com açúcar em cima  
 108 (.)  
 109 Célia e olha que minha irmã ainda desenha melhor  
 110 Lucas tá bom (.) vamos abrir outro vídeo joão  
 111 João não deu certo. (.) ah: mas dá pra gente  
 112 fazer  
 113 Célia não sim (.) a ideia do açúcar sim (.) a  
 114 placa e: desenhado tal.  
 115 (2,0)  
 116 Ronaldo só que (.) se vocês procurarem lá o  
 117 trabalho das crianças (.) com açúcar (.)  
 118 ele faz-(.) o: mesmo processo é uma placa  
 119 pre:ta e ele vai fazendo os desenhos com  
 120 açúcar branco (1,5) aí: ( ) o  
 121 trabalho do vik muniz é um pouco mais  
 122 complexo do que essa aí.=  
 123 ((lucas, joão, célia, taís, laís e arthur  
 124 se orientam para ronaldo, que fala a partir  
 125 de sua mesa))  
 126 
- 127 Lucas [um pouco]  
 128 Ronaldo =[imagina você] fazer um desenho ( )  
 129 [de açúcar](.)=  
 130 Lucas [um pouco]  
 131 Ronaldo : =um desenho to:do detalhado por que a  
 132 gente olha pra um retrato do vik muniz  
 133 parece uma fotografi:a (.) real (.) >né?<  
 134 (1,0)  
 135 Célia pesquisa isso aí que o professor falou  
 136 da::s crianças de açúcar (.) >°°pra gente  
 137 ver°°<

- 138 Lucas era pra ser aque:le né?  
 139 Célia hhh  
 140 Lucas tava escrito embaixo daquele °vídeo° (.)  
 141 [sugar children]  
 142 Célia [vik muniz crianças de açúcar] (.) tá  
 143 (3,0)  
 144 Arthur sugar (.) em inglês  
 145 (14,0)  
 146 Célia é:: o de baixo lucas  
 147 (.)  
 148 Lucas esse aqui?  
 149 Célia é::.  
 150 Lucas claro que nã:o>esse aqui é o que tava< eu  
 151 acabei abrir  
 152 Célia é?  
 153 ((a equipe se orienta para um vídeo))  
 154 Célia imagina quanto custa uma obra dessa  
 155 Lais nossa  
 156 {a equipe orienta-se para vídeo por dois  
 157 minutos e sete segundos. A transcrição  
 158 deste período foi impossível pois os  
 159 participantes interagem em volume muito  
 160 baixo}  
 161 Célia esse aí é feito com diamante  
 162 Lais °°nossa°°  
 163 Lucas °a:i sério?° ((movendo a mão de um lado  
 164 para o outro))  
 165
- 
- 166 (4,0)  
 167 Célia imagina quanto custa uma obra dessa  
 168 Lais no:::ssa  
 169 Lais ah: (.) eu não ia querer comprar isso daí  
 170 não  
 171 Ronaldo eu acho que isso aí(.) esse material aí não  
 172 era dele esse material ((falando de sua  
 173 mesa))  
 174 Célia hã↑  
 175 Ronaldo (eu acho que ele não comprou tanto diamante  
 176 assim)  
 177 Lucas HU:M  
 178 Ronaldo ( )  
 179 Célia é: e ele fez vários né? Não foi só um do  
 180 diamante  
 181 Ronaldo é?  
 182 Célia se bem que:-  
 183 ( ) professo:r de que ano é a obra?  
 184 Ronaldo é::[ oitenta e nove]=  
 185 Célia [mil novecentos e oitenta e oito]

186 Ronaldo = a partir de oitenta e nove  
187 Célia oitenta e oito eu achei ((orientada para  
188 ronaldo))  
189 Lais vixi:: meu e pai e minha mãe nem se  
190 conheciam ainda  
191 Célia °são antigos hein° (.) [hhh]  
192 Arthur [hhh]  
193 Lais [hhh]  
194 Arthur Verdade (.) nossa  
195 (22,0)  
196 Célia e o açúcar (.) a gente ainda consegue  
197 açúcar colorido °°( )°° (.)açúcar de  
198 confeitiro não tem só verde  
199 Arthur tem vermelho azul  
200 João rosa  
201 Arthur amarelo  
202 João rosa  
203 Lais pre:to  
204 (1,0)  
205 João rosa  
206 Lucas preto?  
207 João rosa  
208 Lais >tem tudo quanto é cor<  
209 Lucas ( )  
210 João rosa  
211 {omitidos trinta e cinco segundos,  
212 pois o áudio não possibilitou  
213 transcrição}  
214 Célia coloca o vídeo no play aí >que a gente quer  
215 assistir<  
216 (21,0) ((equipe se orienta para vídeo))  
217 Lucas ólá (.) o professo::r↑  
218 (0,3)  
219 Ronaldo Oi  
220 (0,5)  
221 Lucas ó esse aqui (.) isso aqui é para fazer?  
222 Ronaldo é o feito de açúcar? ((ronaldo sai de sua  
223 mesa e vem até a equipe))  
224 Lucas [por que o fundo é todo preto]  
225 Ronaldo [isso aqui é fundo negro::] (.) e ele  
226 faz o desenho com os grãos.(.)ó dá para  
227 ver, não dá que isso aqui é grão (.) a  
228 parte mais difícil é no rosto aqui, mas  
229 como a célia - a célia disse, não sei se  
230 essa imagem é ampliada mui::to grande  
231   
232 (.)  
233 Célia por que eu vi que a técnica dele ele faz a  
234 obra daí ele tira: - usa a foto de técnica

- 235 tira (.) e depois ele ampli:a. mas não  
 236 falou o quanto ele [amplia]  
 237 Lucas [Ou seja] (.) isso aqui  
 238 é feito::(0,3)°>pequena assim<°  
 239 Ronaldo ele tira a fotografia do menino lá - (.)  
 240 >ele tira< - a foto do menino lá na África  
 241 (.) depois ele vai lá pro estúdio dele  
 242 segundo ela ele ampli::a essa imagem  
 243 gran:de ele faz lá a inserção do açúcar e  
 244 depois ele fotografa (0,3) o quadro exposto  
 245 é um pouco maior que isso (0,3) é uma tela  
 246 (.) ((demonstra com as mãos o tamanho da  
 247 tela)) uma fotografia  
 248 
- 249 Célia então no caso a gente pode usar uma foto  
 250 peque::na  
 251 Ronaldo é: depois ele faz a ampliação  
 252 é igual aquelas do lixo extraordinário são  
 253 retratos normais (.) pequenos (.) e a  
 254 ampliação ela é em - em plotagem  
 255 [um negócio muito grande] =  
 256 Célia [é dá a impressão que está no  
 257 chão]  
 258 Ronaldo =eles estão (.) ficam numa parte - num piso  
 259 superior e as pessoas ficam embaixo fazendo  
 260 Célia até porque se fosse muito gran:de se ele  
 261 fosse fazer uma coisa muito grande não ia  
 262 dar certo.  
 263 Ronaldo é(.)mas nas do lixo extraordinário são, são  
 264 imensas as [obras]=  
 265 Lucas [projektor?]  
 266 Ronaldo é: (.) projetor  
 267 Ronaldo =a gente vê pela - pela - pelas coisas que  
 268 ele:insere , [você vê lá pne:us]  
 270 Célia [como que ele  
 271 consegue?](.)colocar tipo - sei lá (.)  
 272 fazer tão certinho?  
 273 (0,4)  
 274 Ronaldo é: (.) aí ele fica lá em cima falando, ó  
 275 mexe mais ali e as pessoas vão mexendo mais  
 276 ali  
 277 (0,2)  
 278 Ronaldo quem está colocando as peças não está  
 279 ven:do o desenho quem está vendo é quem  
 280 está em cima  
 281 [que vê o todo]  
 282 Célia [você olha do chão] e fala mas o que é que  
 283 vai virar isso?  
 284 Ronaldo é uma bagunça de coisas

285 Lucas é igual aquele cara do:::  
 286 arte ataque já viu?  
 287 (.)  
 288 Ronaldo é  
 289 Célia °[é a minha irmãzinha assiste]°  
 290 Ronaldo [é aquele processo] que ele vai montan::do  
 291 o desenho, né?  
 292 Célia [( )]  
 293 Ronaldo se você está ali no- no ambien:te, você não  
 294 consegue ver o desenho, a gente só consegue  
 295 ver o desenho da vista: aérea(.)e é esse  
 296 mesmo processo a pessoa está ali montando  
 297 tudo terminou ele fotografa depois a gente  
 298 tem a visão bidimensional da coisa  
 299 Taís será que ele fotografa com drone  
 300 Ronaldo não°não°°não°°=  
 301 Taís por que seria melhor né? ( )  
 302 Ronaldo =é uma grua=  
 303 (0,5)  
 304 Vários ( )  
 305 Ronaldo =é um::projeto:r (.) colocado em cima que  
 306 fica fotografando tudo lá em cima também  
 307 Célia [arte ataque salvando vidas]  
 308 Ronaldo se vocês quiserem também - é que é muito  
 309 extenso e não dá pra gente assistir mas se  
 310 vocês tiverem curiosidade assistam o  
 311 documentário lixo extraordinário (.) no  
 312 documentário mostra o processo certinho das  
 313 pessoas catando lixo e depois juntan:do o  
 314 desenho e depois as pessoas montan:do e  
 315 fotografan:do então dá para ver bem o  
 316 processo (0,2) Talvez no youtube vocês  
 317 consigam encontrar trechinhos não precisa  
 318 assistir inteiro  
 319 ((ronaldo sai da equipe))  
 320 (2,0)  
 321 Arthur O (.) está ficando bom lá? ((orientando-se  
 322 para alguém fora da equipe))  
 323 (1,0)  
 324 Célia vamo vortá



**ANEXO IV: SEGMENTO\_INGLÊS\_ENCONTRO4\_E1**

001 Dora sem os componentes exercício b  
002 (0,8) qual a diferença agora do some (.)  
003 do any (.) e do no  
004 (5,0)  
005 João a primeira é no não é?  
006 (4,0)  
007 Lucas °a primeira é any°  
008 João any?  
009 ( ) por quê?  
010 Célia ah: não tá pedindo nada  
011 (3,0)  
012 Célia mas não está afirmando?  
013 (12,0)  
014 ( ) °a primeira é any?°  
015 João mas qualquer dinheiro seria? (0,8) como  
016 que ficaria? (0,5) como que ficaria  
017 lucas? (0,4) como ficaria? (0,6) como  
018 que é I´m sorry  
019 Lucas ( )  
020 João FAla lucas vai  
021 Laís vamos compartilhar o conhecimento  
022 (2,0)  
023 Lucas ai velho I know >°ba ba ba ba°<  
024 Arthur o dá sua folha mano  
025 Lucas calma (.) today I don´t- ((cantando))  
026 Arthur ((pega a folha de lucas))  
027 Lucas CALMA ARTHUR dá aí velho ((pega a folha  
028 de volta))  
029 Arthur [( )]  
030 Lucas [(nossa mano não tem mais amor na sua  
031 vida não?)]  
032 (.)  
033 Lucas today I don´t feel like doing  
034 a::nything= ((cantando))  
035 Laís eu vou chutar tudo  
036 (3,0)  
037 Célia [o que você pôs na dois lucas]  
038 Lucas =°[I just wanna lay in my bed]°=  
039 ((cantando))  
040 João LU:cas  
041 Lucas [today I don´t feel like doing  
042 anything]((cantando))  
043 João [é a gripe é a gri:pe]  
044 Taís é a gripe [hh]  
045 Célia [hh]  
046 Lucas nothing at all uhull ((cantando))  
047 (5,0)  
048 João será que volta ao normal?

049 Célia ele está achando que o gravador é para  
 050 gravar ele  
 051 {omitidos 30 segundos, pois  
 052 com muitas falas sobrepostas a  
 053 transcrição foi  
 054 impossível}  
 055 Arthur aí depois é: (5,0) daí é any depois é  
 056 any ((pronunciando /ani/))  
 057 (3,0)  
 058 Lucas nothing at all ((cantando))  
 059 ( ) não é any não velho você viajou  
 060 Arthur aqui ó  
 061 João lucas  
 062 Célia e por que você acha? ((orientando-se  
 063 para arthur))  
 064 Arthur é normal ué (.) ( ) essa eu não  
 065 tenho certeza essa eu tenho  
 066 João a um é::  
 067 Célia eu não quero resposta eu quero que você  
 068 me explica porquê:  
 069 (0,3)  
 070 Lucas ó (1,0) vou te explicar (.) >qual que  
 071 é? é a dois?<  
 072 Célia °é°  
 073 (1,0)  
 074 Lucas o que que é some?  
 075 (2,0)  
 076 Célia essa é a do café?  
 077 (2,0)  
 078 Lucas você está oferecendo café (1,0) você  
 079 quer algum café? (.) ye:s eu quero um  
 080 pouco (.) aqui é some porque é  
 081 afirmati:va  
 082 (3,0)  
 083 ( ) °hã::°  
 084 João tá: e a C a 3?  
 085 Laís a se- a sete é o quê?  
 086 Lucas a sete  
 087 Célia a sete é o quê?  
 088 Arthur a gente tá na dois velho  
 089 Lucas a três ó I don:t have (.) se tem don't  
 090 (0,8) é any  
 091 (3,0)  
 092 Célia nenhuma tem no?  
 093 Lucas a quatro é no (.) porque no (1,0)  
 094 porque está falando (.) como que a  
 095 gente sabe que é negativa (.) porque ta  
 096 falando °>assim<° estudan:tesfize:ram  
 097 as tarefas (0,8) mas aqui fala que eles  
 098 são preguiçosos (.) quer dizer que eles  
 099 não fizeram e não tem nem don't nem

100 didn't=  
 101 Arthur ah:::: pode crê  
 102 Lucas = pra deixar a frase negativa  
 103 sem o:: verbo  
 104 auxiliar  
 105 Célia °agora estou entendendo°  
 106 (3,0)  
 107 Laís °[a cinco]°  
 108 João [a cinco] é::  
 109 Arthur a cinco  
 110 Lucas a cinco é uma questão (1,0) que não  
 111 está oferecendo nem pedindo nada então  
 112 é any  
 113 Arthur é o quê?  
 114 Lucas any  
 115 Arthur por quê?  
 116 Cecília por que ele não está [oferecendo (  
 117 )]  
 118 Lucas [por que é uma  
 119 questão] que não está oferecendo nem  
 120 pedindo nada  
 121 Arthur ah tá é uma questão (aberta)  
 122 Lucas daí a seis (2,0) a seis é some [porque  
 123 é uma afirmativa]  
 124 João [por que é uma afirmativa não é?]  
 125 Lucas e não quer dizer- a:i (2,0) a::  
 126 João ( )  
 127 Laís a um é como? como que é a um?  
 128 Arthur any  
 129 Laís any?  
 130 (1,0)  
 131 João então a seis está errada a seis é some  
 132 porque é: só porque é uma afirmativa  
 133 Lucas ( )  
 134 Célia a sete é any?  
 135 Lucas a sete é some(1,5) some >porque que é  
 136 some< porque está oferecendo um pouco  
 137 de café  
 138 Célia depois é no porque ele está falan:do:  
 139 que não quer  
 140 Lucas é: (.) porque ele está falando que não  
 141 quer (.) é: e daí tem o verbo lá  
 142 auxiliar  
 143 Arthur é pode crer  
 144 (5,0)  
 145 Lucas daí a oito (.) a oito é some porque  
 146 está pedindo dinheiro (.) (can you lend  
 147 me some)reais então está pedindo reais.  
 148 Célia °cara de pa:u°  
 149 Taís por que que a dez não é no?  
 150 (4,0)

151 João o que significa give me?  
152 Taís não é no?  
153 Célia não porque é have ( )  
154 Lucas deixa eu explicar (.) essa é aí que  
155 está perguntando é da sete oito?  
156 João agora é a nove  
157 Lucas nove é so:me porque ele está pedindo  
158 alguns detalhes da viagem  
159 (2,0)  
160 João aqui é pedir informação  
161 Lucas daí a dez não é no porque é afirmativa  
162 Taís não é no  
163 ( ) empresta a borracha  
164 Lucas if you have some problem (.) se você  
165 tiver algum problema eu vou te dar uma  
166 mão (2,0)isso (.) é uma afirmativa=  
167 normal=  
168 Taís ah  
169 Lucas =normal

**ANEXO V: SEGMENTO\_HISTÓRIA\_ENCONTRO7\_E1**

001 (( lucas lê um texto para joão))  
 002 Lucas entendeu? (.) tipo pra não ficar  
 003 mui:to estoque o governo estava  
 004 compran:do e queiman:do as coisas  
 005 (.) ou então ele pagava para os  
 006 carinhas não produzi:r (.) que pra  
 007 não ter estoque  
 008 Arthur ( )  
 009 João (mas eu acho estranho)  
 010 Arthur eu acho que é- eu acho que é por  
 011 causa do plano que ele criou  
 012 (1,0)  
 013 João :o (.) sim mas (1,0) tipo como é  
 014 que de uma hora para outra foi  
 015 surgi:r  
 016 Arthur acho que é a administração né mano  
 017 (1,0) [ó por que ele fala aqui ó]=  
 018 Célia [acho que esse texto pode ser  
 019 a introdução do que a gente vai  
 020 falar] ((falando em outro  
 021 piso))  
 022 Lucas faz favor ((dirigindo-se para célia))  
 023 Célia Ah::  
 024 Arthur =que o texto lá disse ó que o  
 025 estado passou a vigia:r o mercado  
 026 corrigir os investimentos e  
 027 fiscalizando as especulações tipo-  
 028 tipo  
 029 João mas:: (1,0) mesmo assim  
 030 Lucas >Então não foi de uma hora para  
 031 outra<  
 032 {8,0 de transcrição impossível}  
 033 João mas não ti↑:nha emprego (1,0) >não  
 034 tinha emprego< não tinha pra quem  
 035 vende:r (1,0) todas as bolsas  
 036 tavam- caiu (0,8) tava em crise  
 037 (.)como que ele iam conseguir  
 038 dinheiro?  
 039 Arthur ((toma uma leitura)) *o estado  
 040 passou a vigiar- (0,8) o estado  
 041 passou a vigiar o mercado (.)  
 042 disciplinando os empresários.  
 043 corrigin:do os investimentos  
 044 arriscando- e  
 045 [ fiscalizando as espedicu-  
 046 especulações*

047



048 Lucas

049

050

051

052

053

054

055 Célia

056

057

058



059 Arthur

060

061 João

062 Célia

063

064 Lucas

065

066 Célia

067 Arthur

068

069 João

070

071 Arthur

072

073

074

075

076

077 Lucas

078 Arthur

079 João

080

081

082 Lucas

083

084

085

086

087 Arthur

088

089

090

091

092 João

093 Lucas

>[tipo arriscando]< eles tinham  
dinhei:ro (2,0) eles tinham  
dinheiro mas eles não queriam  
investir (.) °com me:do° (1,2) daí  
eles começaram a arriscar e  
(fiscalizar) ( )

(3,0)  
vocês estão anotando o que vocês  
estão falando? ((orientando-se para  
lucas, joão e arthur))

estamos  
(4,0)  
°mentira° hhh ((fala rindo))

por que fala fala fala aí depois

esquece tudo

por quem fala tudo explicadinho

assim e a mente grava

e vocês estão conseguindo entender?

estamos

(4,0)

°eu ainda não entendi° (.) como que

surgiu o dinheiro

não não surgiu (.) o dinheiro é um

moeda monetária tá ligado? (2,0)

Tipo (.) o banco (7,0) ó (.) o

banco (.) se não me engano foi o

banco (.) tá ligado (.) eu esqueci

o nome do processo ( )

( )

( )

Hhhhhhh eu não quero saber de onde

(.) surgiu o dinheiro eu quero

saber como que eles tinham

por que não adianta o banco

produzir um monte de >nota nota

nota nota< que eles não vão ter

dinheiro

(3,0)

(tipo ó (.) >por exemplo< (.) tipo

you é o:: proprietário da terra e

eu sou o estado você me dá um

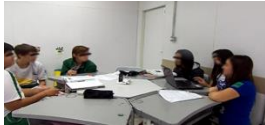
pedaço da::

(2,0)

°não(.) mas°

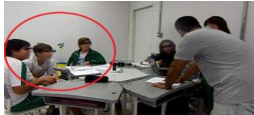
°escambo°

094 Arthur tipo (.) eles faziam troca de  
095 mercadoria  
096 João não (.) mas- eu quero saber como  
097 que eles conseguiam o dinheiro  
098 Arhutr como que eles conseguiam dinh[ei:ro  
099 para]  
100 João [é:: para]  
101  
102 Lucas construir as obras públicas,  
103 habitações, comunidades, irrigação  
104 escolas construções edificações  
105 escolas ( )  
106 João Professo::r (.) ((chamando o  
107 professor))  
108 Lucas ah↑ agora entendi o que ele está  
109 querendo dizer  
110 {14,0 de transcrição impossível}  
111 ((joão, arthur e lucas se voltam  
112 para o piso de célia e laís))  
113





114 João ó lá (.) tá falando do você arthur  
115 (1,0) tá falando de você arthur=  
116 Célia a gente está falando dos três  
117 João =tá falando do arthur  
118 Célia >°ai meu deus°< (.) a gente está  
119 falando dos três  
120 (3,0)  
121 Lucas ah você está louca?  
122 Célia não mas é normal  
123 Lucas é tudo inveja  
124 ((joão retoma a pauta))  
125 João tá(.) mas:: (.) tipo (.) estava  
126 tudo em- em:: cri:se (.) estados  
127 unidos- a bolsa de nova york tinha  
128 acabado com tudo tudo  
129 (2,0)  
130 Arthur Certo  
131 João =e como que ele conseguiu dinheiro  
132 pra:: reestabelecer a::  
133 Arthur pra investir nas (escolas)  
134 João é (.) como que ele conseguiu (0,4)  
135 recuperar a economia dos estados  
136 unidos?  
137 Arthur ó(.) então é como você falou ( )  
138 ele conseguiu é::: como que eu  
139 posso dizer (.) aqui tá escrito (.)  
140 eles conseguiram é:::  
141 (7,0)  
142 João não (.) eu estou entendendo o que


143                    você tá querendo dizer(.) com uma  
 144                    boa (administração) (1,0) mas (.)  
 145                    da onde que eles tiraram esse  
 146                    dinheiro?  
 147    Lucas            só que eles Tinham↑ dinheiro (.) só  
 148                    que eles não queriam investir com  
 149                    medo  
 150                    (2,0)  
 151    João            professor por favor  
 152                    (5,0)  
 153    Arthur           °ó (.) eles corrigiam o  
 154                    investimento mano° ó (.) eles  
 155                    corrigiam o investimento  
 156    João            mas de onde eles tiraram se estava  
 157                    tudo quebra:do?  
 158    Arthur           da bolsa de valo:res mano  
 159    João            mas a bolsa tava quebra:da  
 160                    (2,0)  
 161                    ((joão, arthur e lucas suspendem  
 162                    sua interação e se voltam para  
 163                    miguel, que fala com célia))  
 164



165    Miguel        isto (1,0) você vai achar lá >por  
 166                    exemplo< (.) procura lá (.) a  
 167                    presença dos estados unidos na  
 168                    crise: de vinte e nove (.) aí  
 169                    depois você vai colocar os  
 170                    estados:: (.) quer ver a europa  
 171                    (1,0) hã:: após a primeira guerra  
 172                    mundial (.) a europa você vai ter  
 173                    (0,8) o surgimento do fasci:smo  
 174    Célia            escre:ve o que ele está falando pra  
 175                    gente poder pesquisar  
 176                    (4,0)  
 177    Miguel        ó lá (.) os estados unidos né? você  
 178                    vai pegar o lá roosevelt né? vai  
 179                    analisar como ele admini:stra (0,4)  
 180                    procura lá governo de roosevelt  
 181                    (1,0) aí na europa tem a ascensão  
 182                    do fascismo  
 183    Célia            ascensão do quê?  
 184    Miguel        ° fascismo °  
 185    ( )            roose o quê?  
 186    Célia            tá escrito aí depois a gente pega é  
 187                    roos alguma coisa (.) >daí na  
 188                    Europa é ascensão do fascismo<  
 189    Arthur           professor  
 190    João            professor (1,0) tá (.) é: estava  
 191                    tudo em crise (.) e como que



- 192 roosevelt fez  
 193 ((miguel se orienta para lucas,  
 194 joão e arthur))  
 195
- 
- 196 Arthur quando ele estava presidência como  
 197 que ele [conseguiu (.) dinheiro]  
 198 João [conseguiu (.) dinheiro]  
 199 pra fazer todas aquelas mudanças?  
 200 Miguel ah me respondam vocês  
 201 João [hhhhhh]  
 202 Lucas [hhhhhh]  
 203 Arthur [hhhhhh] (.)será que é por conta  
 204 do- da boa administração do estado?  
 205 João não é por que aqui fala da boa  
 206 administração (.) mas é: estava  
 207 tudo em cri:se (.) não tinha onde  
 208 ele investi:r (.) como ele  
 209 conseguiu [esse dinheiro]?  
 210 Miguel [não] (.) o: estado: por  
 211 mais que ele esteja em cri:se ele  
 212 consegue: (0,7) recursos (1,0) tem  
 213 da onde tirar recursos (1,0) né (.)  
 214 impo::stos é:::  
 215 Arthur e eles conseguiram é:: (2,0) meio  
 216 que (2,0) aumentar o valor na bolsa  
 217 de valores  
 218 Miguel hhhh é ((fala rindo))  
 219 João mas a bolsa estava quebrada  
 220 Miguel mas qual que é a principal medi:da  
 221 como que o que o:: roosevelt lá (.)  
 222 através do new deal (.) como que  
 223 ele reaquece a economia?  
 224 ((arthur, lucas e joão buscam  
 225 resposta para pergunta de Miguel em  
 226 um texto))  
 227
- 
- 228 Arthur aqui fala medida pro- (.)como que  
 229 fala?  
 230 (1,0)  
 231 Miguel roosevelt  
 232 (2,0)  
 233 Arthur aqui ó (.) ele passou a vigiar o  
 234 mercado  
 235 Miguel então(.) controlar o mercado (0,4)  
 236 controlar a economia (.) então esse  
 237 é um ponto (.) ó então você não  
 238 pode fazer fusão (.) você não pode

239 vender esse produto (1,0)  
 240 Arthur ahã  
 241 Miguel = ó esse preço aí tá errado (.)  
 242 então ele começa a controlar hã:=  
 243 Arthur ahã  
 244 Miguel =como que fala? a dinâmica do  
 245 mercado capitalista (.) deixa de  
 246 ser liberal=  
 247 Lucas é que é (como que fala?)  
 248 Miguel = que o adam smith previa (.) e  
 249 passa a ser o que eles chamam aí de  
 250 teoria keynesiana né (2,0) que é o  
 251 controle do estado sobre a economia  
 252 (.) tá o que mais que ele faz?  
 253 (1,0)  
 254 Arthur *disciplinar os militares (.)*  
 255 *corrigir os investimentos*  
 256 *arriscando a fisca- arriscando e*  
 257 *fisc- [arriscando e fiscalizando]=*  
 258 Lucas [corrigir os investimentos  
 259 *arrisca:dos fiscalizando]*  
 260 Arthur [fiscalizando as] especulações na  
 261 bolsa de valores  
 262 Miguel controla:r a bolsa de valores (0,5)  
 263 estipular regras (.) agora vai  
 264 funcionar dessa forma  
 265 Lucas ahã  
 266 Miguel tem outra coisa que ele faz (.) não  
 267 sei se na pesquisa de vocês tem na  
 268 web (.) que é: (.) cara que é o  
 269 fundamental  
 270 Arthur aqui não fala só fala isso  
 271 Lucas aqui fala outra medida foi a  
 272 criação de programa de obras  
 273 públicas  
 274 Miguel aí ó ((apontando o dedo))  
 275 

276 Arthur ah: sim  
 277 Lucas *o governo americano criou empresas*  
 278 *estatais e construiu estradas*  
 279 *praças canais de ligação escolas*  
 280 *aerportos portos e habitações*  
 281 *populares*  
 282 Miguel por que- por que que isso é  
 283 importante?  
 284 João por que daí ele pode comprar  
 285 Miguel por que gera emprego (.) se gera  
 286 emprego o trabalhador fica mais  
 287 tranqui:lo pra poder o que (.)

288 voltar pro mercado e comprar  
 289 produtos consumir novamente (2,0) e  
 290 isso é o grande (0,8) xanhanã (.)  
 291 controlar a economia e gerar  
 292 emprego (2,0) e aí ele resolve o  
 293 problema da crise  
 294 ((arthur, joão e lucas assentem))  
 295



296 (3,0)  
 297 Miguel = >pois é< e daí logo em seguida  
 298 vem outra guerra né? (2,) cara (.)  
 299 guerra dá mui:to dinheiro (1,0) tem  
 300 ar:ma comi:da rou:pa  
 301 (7,0)  
 302 Lucas a segunda guerra foi em trinta e::  
 303 seis?