

Pedro M. Garcez
pmgarcez@pq.cnpq.br

Ingrid Frank
dinyfrank@hotmail.com

Andréia Kanitz
andreiakanitz@hotmail.com

Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula¹

Social interaction and ethnography: A review of the concept of joint construction of knowledge in classroom talk-in-interaction

RESUMO - Alinhado com os estudos que investigam a aprendizagem como fenômeno social, instanciado na interação, este artigo tem por objetivo examinar o conceito de *construção/produção conjunta de conhecimento* em trabalhos desenvolvidos entre 2006 e 2010 no âmbito do Grupo de Pesquisa ISE – Interação Social e Etnografia. Esses trabalhos analisam segmentos de fala-em-interação em cenários escolares diversos nos quais os participantes demonstram e refletem um entendimento de aprendizagem como *construção conjunta de conhecimento*. Ainda que tal expressão seja largamente difundida nesses estudos, observam-se variações no modo como a atividade é entendida, sobretudo em relação ao que a distingue particularmente de outras. Assim, visando a sistematizar o entendimento produzido até o momento, o presente trabalho investiga o emprego e, portanto, o entendimento conceitual dessa expressão no conjunto de estudos. Observa-se que a noção de *construção conjunta de conhecimento*: 1) inicialmente se opõe a reprodução de conhecimento; 2) logo se associa a participação e aprendizagem; 3) finalmente se aproxima e se distingue de cognição/conhecimento socialmente compartilhada/o. A revisão destaca a ressalva de que a construção conjunta de conhecimento pode ser de natureza reprodutiva em certas atividades pedagógicas de socialização de conhecimento produzido em ocasião anterior, muito embora em boa parte dos segmentos analisados como momentos de aprendizagem ela se apresente como emergente e situada nas contingências do trabalho interacional dos participantes naquele momento. Em todos os casos, construir conhecimento conjuntamente se caracteriza por trabalho interacional intenso e evidente engajamento público de vários participantes da fala-em-interação de sala de aula.

Palavras-chave: fala-em-interação de sala de aula, construção conjunta de conhecimento, aprendizagem, participação, construção de conhecimento compartilhado.

ABSTRACT - As part of the growing area of studies investigating learning as a social phenomenon instantiated in interaction, this review article examines the concept of *joint construction/production of knowledge* in studies produced by the Social Interaction and Ethnography Research Group between 2006 and 2010. Such studies have analyzed segments of talk-in-interaction in various school settings in which participants reflexively demonstrate an understanding of learning as *joint construction of knowledge*. Although this expression is widespread in the studies examined, there are variations in how the activity is understood, particularly in relation to what distinguishes it from others. Thus, in order to systematize the understanding so far produced by the group, the present article investigates the use of this expression, and thus of its conceptual deployment, in such studies. It is observed that the notion of *joint construction of knowledge*: 1) is initially deployed in opposition to reproduction of knowledge; 2) then, in close association with participation and learning; 3) and finally in contrast with different understandings of socially shared cognition. The review highlights the caveat that joint construction of knowledge may be of a reproductive nature in certain pedagogical activities in which knowledge produced earlier is made available to all participants, even though in most segments analyzed as “doing learning” the activity presents itself as emerging from and contingent to the interactional work of the participants there and then. In every case, the joint construction of knowledge features intense interactional work and evident public engagement of many participants to classroom talk-in-interaction.

Key words: joint construction of knowledge, classroom talk-in-interaction, learning, participation, socially shared cognition..

¹ Este trabalho se insere nas atividades do projeto de pesquisa “Fala-em-interação e comunidades de aprendizagem”. Agradecemos ao apoio do CNPq (na forma bolsa PQ ao primeiro autor, processo no. 306133/2010-5) e da CAPES (na forma de bolsa de doutorado e mestrado às demais autoras, respectivamente). O texto que aparece aqui se beneficiou de comentários e sugestões de Ana Luíza Pires de Freitas, Maria de la O López Abeledo e dois pareceristas anônimos, a quem somos gratos. As inconsistências que permanecem são, por certo, de nossa inteira responsabilidade.

Construir conhecimento, participar e aprender na fala-em-interação

Juntando-se a outros estudiosos preocupados em descrever e analisar como os seres humanos desenvolvem-se por meio de sua participação em atividades sociais (Rogoff, 2003, p. 38), muitos analistas da fala-em-interação têm, nos últimos anos, se dedicado a compreender como os participantes aprendem em conjunto na interação (por exemplo, Te Moulder e Potter, 2005; van Dyck, 2006; Stivers *et al.*, 2011). Partindo desse mesmo interesse, trabalhos desenvolvidos nos últimos anos no âmbito do Grupo de Pesquisa ISE – Interação Social e Etnografia² – têm focado e descrito práticas sociais em cenários e encontros escolares diversos que demonstram e refletem um entendimento de aprendizagem como *construção/produção conjunta de conhecimento*. Tais trabalhos buscam observar, compreender e documentar atividades dessa natureza que se desenvolvem em salas de aula que se pretendem também democráticas e atentas às demandas do mundo contemporâneo, com atenção especial para a educação linguística e a aprendizagem de línguas. Além disso, são estudos de natureza etnográfica, compostos a partir de dados gerados em trabalho de campo extenso nas salas de aula e comunidades escolares e de análises interpretativas que privilegiam as perspectivas situadas dos participantes sobre as suas ações.

Observamos, contudo, variações no emprego de expressões como *construção conjunta de conhecimento* e em como essa atividade é entendida nesses estudos, sobretudo em relação ao que distingue particularmente tal atividade de outras. Construção conjunta de conhecimento se opõe a reprodução de conhecimento? Seria qualquer atividade para a qual os participantes empreendem esforços conjuntos com um objetivo comum? Afinal, o que é construção conjunta de conhecimento e o que a diferencia de outras atividades?

Neste artigo, fazemos um apanhado de como a noção de construção/produção conjunta de conhecimento vem sendo utilizada em trabalhos relacionados entre si, produzidos por autores que em boa medida operam em um mesmo referencial teórico-metodológico. Trata-se, portanto, de uma revisão conceitual fenomenológica que verifica atentamente o emprego dessa expressão nesses trabalhos – apontando aproximações bem como distanciamentos entre a maneira como os diferentes autores utilizam-na, visando a contribuir, mediante essa síntese, para uma reflexão aprofundada acerca dessa atividade na fala-em-interação em cenários escolares. Para isso, examinamos o emprego de tal expressão nos seguinte conjunto, não exaustivo mas representativo, de estudos concluídos entre 2006 e 2010: o artigo de Garcez (2006); as dissertações de mestrado de

Freitas (2006), Schulz (2007), Bulla (2007), Conceição (2008), Salimen (2009), Frank (2010) e Lange (2010); e a tese de doutorado de Abeledo (2008).

Na primeira seção abaixo, situamos as pesquisas sobre fala-em-interação de sala de aula realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa ISE no campo maior de pesquisas voltadas para esse cenário. A seguir, apontamos o modo como o termo *construção de conhecimento* foi constituído a partir de sua oposição com o termo *reprodução de conhecimento*. Na segunda seção, discutimos a relação entre as expressões *construção de conhecimento*, *aprendizagem* e *participação* conforme aparecem em vários desses estudos e, na terceira seção, destacamos os trabalhos em que *construção conjunta de conhecimento* se relaciona estreitamente a *construção de conhecimento compartilhado* (de um mundo em comum para a ação social). Por fim, tecemos algumas considerações finais, resumindo o entendimento alcançado em cada uma das seções, e reiteramos as contribuições que buscamos por meio desta revisão, tendo em vista futuros trabalhos que abordem o tema em tela.

Construção ou reprodução de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula?

A definição inicial de *construção* de conhecimento como atividade que se diferencia de *reprodução* de conhecimento está ligada ao interesse em compreender como é organizada e gerenciada a fala-em-interação de sala de aula, e o que essa organização reflete sobre o modo como os participantes desses encontros se relacionam com o conhecimento. Estudos pioneiros na descrição da organização da interação de sala de aula apontaram aspectos que caracterizam a interação nesse cenário em contraste com ambientes não institucionais (Sinclair e Coulthard, 1975; McHoul, 1978; Mehan, 1985). Diferente da conversa cotidiana, a interação de sala de aula apresenta uma sistemática de organização de turnos gerenciada por um dos participantes (o professor), que determina os tópicos a serem tratados, escolhe quem vai falar e quando, e avalia as elocuições dos demais. Isso se concretiza numa sequência facilmente reconhecida por aqueles que passaram pelos bancos escolares: a sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), em que o professor faz uma pergunta no primeiro turno, o aluno responde a seguir, sendo avaliado pelo professor (o próprio autor da pergunta) no terceiro turno, o que configura publicamente a *iniciação* como uma pergunta de informação conhecida *para avaliação*.

Decorrentes dessa caracterização, que aponta o professor como uma espécie de “roteador” de tudo o que ocorre nesse ambiente, surgiram diversas críticas à organização canônica da interação de sala de aula convencional

² Para maiores informações acesse www.grupoise.blogspot.com.

(Cazden, 2001; Candela, 2005). Tais críticas apontaram que, ao favorecer o gerenciamento dos turnos em torno de uma sequência que se inicia com uma pergunta de resposta conhecida pelo enunciador e termina com a avaliação da resposta, a interação de sala de aula estaria voltada para a reprodução de conhecimentos preexistentes. A partir dessa crítica central, e alinhados com a ideia de que novas demandas da sociedade exigem outras práticas que favoreçam outras relações com o conhecimento (ver, por exemplo, Gee, 2004), ainda hoje os pesquisadores interessados pelas ações que se observam em salas de aula debruçam-se sobre a tarefa de descrever e caracterizar práticas alternativas de organização das ações nesse cenário.

O Grupo ISE reúne pesquisadores com tal interesse, tendo construído ao longo dos trabalhos de diferentes autores uma visão de aprendizagem que se aproxima da noção de *construção* de conhecimento. Diversos estudos realizados no âmbito desse grupo de pesquisa se valem dessa expressão para apontar que o trabalho para o qual se orientam os participantes de segmentos interacionais analisados em suas pesquisas é distinto do que é encontrado em salas de aula convencionais (ver, por exemplo, Garcez, 2006; Schulz, 2007; Conceição, 2008; Salimen, 2009; Lange, 2010).

Em Garcez (2006), um dos textos centrais em estudos de interação de sala de aula produzidos no âmbito do Grupo de Pesquisa ISE, há uma oposição entre *reprodução* e *construção de conhecimento*, sendo que essa oposição pauta os trabalhos subsequentes realizados por pesquisadores do grupo. Segundo Garcez, enquanto a organização da sala de aula convencional propicia, em geral, o disciplinamento e a reprodução de conhecimentos, a construção conjunta de conhecimentos e a inclusão seriam realizadas mediante ações alternativas de organização nesse cenário:

Sobretudo, nos interessa em um primeiro momento examinar ações características do *modus operandi* da fala-em-interação na sala de aula convencional, em geral a serviço do exercício da disciplina e da reprodução de conhecimentos. A partir desse exame, podemos discutir de que modo se organizam possíveis metas, métodos e ações alternativas, observáveis em uma sala de aula em que se busca pôr em prática um projeto político-pedagógico direcionado à inclusão e à construção conjunta de conhecimentos para a formação de cidadãos participantes e críticos (Garcez, 2006, p. 68).

Assim, Garcez não só distingue *reprodução de conhecimentos* de *construção de conhecimentos*, como relaciona a segunda noção a um projeto político-pedagógico que almeja a formação de cidadãos participativos e críticos (ver também Garcez e Melo, 2007).

Além disso, ainda tratando de *construção conjunta de conhecimento*, Garcez (2006) aponta que as limitações do que é possível fazer por meio de sequências IRA não dizem respeito apenas às ações dos alunos, que precisam aceitar o que é trazido como verdadeiro pelo professor. Também ficam limitadas as ações do próprio professor, que dificilmente pode ser um verdadeiro aprendiz, pois “é muito difícil escutar o que possa haver de inesperadamente legítimo, interessante, novo, informativo, surpreendente, enfim, correto, na fala do produtor da resposta à pergunta de informação conhecida que fazemos” (Garcez, 2006, p. 70). Garcez destaca, portanto, um segundo aspecto da construção conjunta de conhecimento que a diferencia da reprodução de conhecimento, qual seja, seu caráter de surpresa, de novidade, de *inovação*, ao contrário do caráter esperado e avaliativo geralmente em destaque nas sequências IRA.

Em que pese o fato de essa apresentação inicial didaticamente binária, como veremos, ser em certa medida superada pela complexidade trazida em trabalhos posteriores, a distinção entre *reprodução* e *construção de conhecimento* pauta trabalhos subsequentes realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa ISE. Schulz (2007), por exemplo, em estudo que observou como o projeto político-pedagógico inclusivo e democrático de uma escola municipal de Porto Alegre se verificava nas ações dos participantes, leva adiante a discussão de Garcez (2006), sugerindo que uma das consequências do uso de sequências IRA e do tipo de correção que elas geram é a manutenção da reprodução de conhecimento (Schulz, 2007, p. 36).

Assim, ao longo das suas análises, Schulz descreve como as estruturas de participação³ por meio das quais se desenvolvem as ações dos participantes dos encontros escolares examinados se afastam dos padrões das sequências IRA. Um longo segmento interacional é examinado, por exemplo, em que os participantes de uma aula se engajam em construir coletivamente a atenção conjunta para o recurso de apoio à compreensão do texto que estão lendo, a partir da definição conjunta da palavra “reciclônário”⁴ e de seu referente. Schulz relaciona essa produção conjunta com a construção conjunta de conhecimento por meio da participação⁵. Nas palavras da autora:

A construção conjunta do que é o reciclônário se faz necessária para o plano curricular ainda maior. Pode-se dizer, assim, que as práticas conversacionais aqui descritas, como o uso de perguntas, repetições e explicações pela professora, estão

³ De modo sucinto, Schulz (2007) propõe que “estrutura de participação” diz respeito à configuração das ações conjuntas dos participantes, o que envolve desde aspectos referentes à disposição física e espacial dos participantes, passando pelos alinhamentos deles em relação ao que é dito, assim como suas identidades, até a organização dos direitos e deveres mútuos dos diferentes participantes quanto a quem pode falar e quem deve ouvir no decorrer da atividade, sendo tudo isso relacionado não só ao caráter local, mas global das ações dos participantes (p. 31).

⁴ O termo “reciclônário” decorre da junção das palavras “dicionário” e “reciclagem” e refere-se aos termos relativos ao tratamento de resíduos reunidos em um pequeno glossário, que faz parte do texto sobre essa temática com o qual a turma em foco estava trabalhando.

⁵ Ver discussão do dado na íntegra em Schulz (2007, p. 79-86).

servindo para o propósito de construir conhecimento por meio da participação do aluno como protagonista dessa construção. Isso pode ser considerado como algo bem diferente de uma sala de aula tradicional, conforme aponta Garcez (2006), em que as preocupações centrais seriam a reprodução (e não a construção) de conhecimento e o disciplinamento (Schulz, 2007, p. 87).

De modo semelhante, Frank (2010) também parte da distinção entre reprodução e construção de conhecimento descrita em Garcez (2006) para caracterizar o funcionamento do que denomina *convites à participação* numa sala de aula de português como língua adicional. Segundo a autora, tais convites à participação podem, ao contrário do que geralmente se produz por meio de sequências IRA, oportunizar o engajamento dos alunos na construção de conceitos e ideias, além de oportunizar a participação efetiva dos alunos no gerenciamento do que ocorre em sala de aula, sendo justamente esse aspecto que configura as sequências produzidas a partir de convites à participação como distintas de sequências IRA. Além disso,

pouco importa se um dos participantes sabe de antemão a resposta à própria pergunta que dirige aos demais nesse cenário (característica tipicamente associada às sequências IRA), mas se é construído um espaço em que todos demonstram engajamento na produção conjunta de conhecimento (Frank, 2010, p. 33).

No entendimento de Frank (2010), o fato de haver um participante que já sabe a resposta às perguntas formuladas não exclui a possibilidade de haver construção conjunta de conhecimento, porque o que evidencia a ocorrência desse fenômeno são as ações dos múltiplos participantes constituindo um espaço em que eles se mostram engajados no que constroem conjuntamente.

Já em Conceição (2008), as noções de *construção* e de *reprodução* de conhecimento também são mobilizadas, mas, ao contrário do que se encontra nos trabalhos abordados até aqui, sem oposição direta entre as duas expressões. O que a análise de dados operacionaliza é a oposição entre duas diferentes *naturezas* de construção do conhecimento produzido. Segundo a autora do trabalho, a construção do conhecimento pode ser de *natureza reprodutiva* ou de *natureza emergente*, sendo que cada uma se relaciona com a estrutura de participação que se configura na fala-em-interação de sala de aula. Conceição se propõe, assim, a descrever e contrastar a organização de duas estruturas de participação observadas na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa (da mesma escola municipal em que Garcez e Schulz geraram seus dados), com vistas a discutir a natureza da construção conjunta de conhecimento entre esses participantes em diferentes momentos. Para isso, a autora estabelece uma

relação entre as estruturas de participação encontradas em duas atividades da aula de inglês – (i) revisão para a prova e (ii) discussão de temas da vida social contemporânea – e a noção de construção conjunta de conhecimento que ela elabora para os fins da realização do seu trabalho. Nesse raciocínio, o conhecimento, propõe a autora a partir de suas análises, pode ser de duas naturezas:

O conhecimento construído pode ter natureza reprodutiva quando a organização da fala-em-interação de sala de aula tem sua estrutura de participação restrita ao encadeamento de perguntas de informação conhecida, ou, ainda, quando o novo é inesperado como, por exemplo, uma aula de revisão, em que conhecimentos foram construídos em conjunto em um momento anterior e que, portanto, são de conhecimento de boa parte dos participantes. **O conhecimento também pode ser totalmente emergente.** Isso ocorre quando a organização da fala-em-interação de sala de aula possibilita que alguns, ou até mesmo, todos os participantes se apresentem como potenciais aprendizes de um conhecimento novo, inesperado (Conceição, 2008, p. 28-29, grifo nosso).

Assim, acerca do conhecimento produzido ao longo das duas atividades analisadas em seu trabalho (uma com foco na revisão de expressões em língua inglesa e a outra com foco na discussão de temas e conflitos da vida social contemporânea, com uma estrutura de participação mais aberta, sem perguntas de informação conhecida), a autora diz:

Enquanto na revisão os participantes produziam respostas para perguntas de informação conhecida, na discussão os participantes expunham opiniões, construíam argumentos e defendiam pontos de vista. Por meio da microanálise foi constatado que a organização da fala-em-interação tornou viável, por um lado, a construção conjunta de conhecimento de natureza reprodutiva, e por outro, a construção conjunta de conhecimento de natureza emergente (Conceição, 2008, p. 4).

Conceição (2008) aponta que uma estrutura de participação mais restrita, como a que se configurou nas aulas de revisão de conhecimentos gramaticais de Língua Inglesa pelo encadeamento de sequências IRA, produz construção de conhecimento em que o que está em pauta é a sua reprodução. Já uma estrutura de participação que se organiza de modo semelhante ao *revozeamento*⁶ (O'Connor e Michaels, 1996; Conceição e Garcez, 2005; Garcez, 2006, p. 72-73), como a que se configurou nas aulas de discussão sobre mercado de trabalho e sexualidade, produz conhecimento de natureza emergente. O que o trabalho desenvolvido por Conceição produz, portanto, é uma relação entre a estrutura de participação e a natureza da construção do conhecimento que é produzido por meio delas: estrutura de participação mais restrita (com encadeamento de sequências IRA) se relaciona com construção

⁶ Segundo Garcez (2006, p. 72), trata-se de “um redizer do turno anterior [pelo professor] para reexame pelo seu produtor”, dando “crédito pela autoria da articulação da questão cognitiva sob exame do grupo,” a respeito da qual os demais participantes a seguir são convidados a se manifestar.

de conhecimento de natureza reprodutiva; estrutura de participação mais aberta (semelhante ao revozeamento) se relaciona com construção de conhecimento de natureza emergente. O entendimento produzido pela autora encontra-se sistematizado esquematicamente na Figura 1.

Embora em seu trabalho a autora não oponha diretamente *reprodução* e *construção* de conhecimento, uma vez que concebe a reprodução de conhecimento como construção conjunta, a oposição acaba sendo operacionalizada nos termos da *natureza* da construção de conhecimento. Assim, a autora acaba opondo construção de conhecimento de natureza reprodutiva à construção de conhecimento de natureza emergente.

O conjunto de trabalhos apresentados nesta seção, portanto, sugere que a oposição inicial aparentemente binária entre *reprodução* e *construção* conjunta de conhecimento foi sendo paulatinamente reconfigurada de maneira mais complexa. A seguir, examinamos como esses e outros trabalhos produzidos no âmbito do Grupo ISE tratam diretamente de *construção conjunta de conhecimento* em termos de participação e aprendizagem.

Construção conjunta de conhecimento e suas relações com participação e aprendizagem

A noção de *construção conjunta de conhecimento* também vem sendo recorrentemente empregada no conjunto de trabalhos do grupo ISE em íntima relação com as noções de *aprendizagem* e de *participação*. Isso se consolidou, sobretudo, nos trabalhos vinculados ao projeto *Organização da fala-em-interação, participação e aprendizagem* (Garcez, 2007), que teve por propósito documentar contextos e ocorrências de aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula em cenários institucionais diversos. Nesse documento, explicita-se o que foi chamado, à época, de “momentos de aprendizagem”, isto é, “seqüências interacionais em que os múltiplos participantes de eventos interacionais em situações de

fala-em-interação institucional escolar criam condições para a produção conjunta de conhecimento, que é legitimada como relevante entre eles” (Garcez, 2007, p. 31). A partir desse interesse central, portanto, os trabalhos vinculados ao projeto descreveram métodos para a construção conjunta de conhecimento, assim tratados pelos participantes, destacando a complexidade das relações de participação, configuradas para essa construção.

Uma das primeiras menções da relação entre participação e construção de conhecimento encontra-se em Garcez (2006), já discutido na seção anterior. Ao analisar um segmento de interação de uma sala de aula em que os participantes estão engajados na discussão de um texto, o autor aponta a mobilização de perguntas abertas como índice de diferenciação entre o que ocorre nesse cenário e em salas de aulas convencionais. Segundo a análise do autor, a participante que conduz essa discussão sobre o texto propicia a reflexão, a participação e o engajamento dos alunos mediante contraste de posições no debate, busca de elementos textuais que sustentam as diferentes opiniões e recurso ao texto para responder a dúvidas que surgem na discussão, sendo as opiniões dadas e avaliadas por todos os participantes, e não só pela professora. Embora não utilize a expressão *construção de participação* até o momento de apresentação da análise desse dado, é dela que o autor lança mão para caracterizar a atividade para a qual os participantes se orientam na interação analisada. Assim, a julgar pela exposição teórica anterior à apresentação do dado, resulta legítima a leitura de que o autor coloca as expressões como sinônimas. De acordo com Garcez (2006), portanto, *construção de participação* é sinônimo de *construção de conhecimento*, sendo essa atividade realizada mediante ações que não limitam as respostas dos participantes em torno do que é esperado por aquele que conduz a interação.

Outro estudo produzido no grupo que faz referência à inter-relação entre construir conhecimento, participar e aprender é o trabalho desenvolvido por Freitas

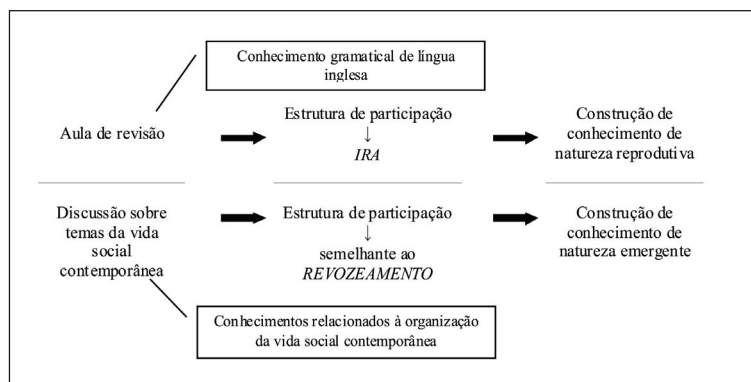


Figura 1. Quadro sinótico a partir de Conceição (2008).

Figure 1. Synoptic chart based on Conceição (2008).

(2006). Nessa pesquisa, a autora busca explorar o que acontece quando, em uma sala de aula de inglês como língua adicional, alguém, que não está sendo endereçado diretamente na interação entre dois outros participantes, se candidata a resolver eventuais problemas de produção e de entendimento que se colocam nessa interação. O interesse da autora partiu do fato de que, se em conversa cotidiana a participação (ou intromissão) de um terceiro interagente para corrigir ou reparar algum problema⁷ que ocorreu na interação entre outros se constitui em uma ação despreferida (Egbert, 1997), na fala-em-interação de sala de aula de língua, essa despreferência poderia não operar, uma vez que haveria justificativa para a entrada de um terceiro participante (o professor, por exemplo) que tivesse condições de oferecer ajuda. Conforme, Freitas (2006):

Nesse contexto, os participantes podem contribuir com seu conhecimento do tópico tratado, quer porque sabem tão bem *contar a história* quanto o falante da fonte do problema, quer porque sabem, naquele momento, a ponto de apoiá-lo, o que se torna revelador da forma como se espera que o conhecimento seja co-construído nas interações da sala de aula de LE (p. 49).

Ou seja, o interesse da pesquisadora por investigar tal fenômeno na fala-em-interação de sala de aula parte do seu entendimento e expectativa de que, em tal contexto de aprendizagem, o conhecimento seja co-construído nas interações com a ajuda dos participantes que nelas se engajam, ou pelo menos se esperaria que devesse ou pudesse ser assim. O fazer aprendizagem, nesses termos, passa pela co-construção de conhecimento na interação. Segundo a autora, o apoio e a colaboração do outro nas interações pode ter como resultado a emergência simultânea de novo conhecimento e de crescimento do grupo como um todo. Em outras palavras, a colaboração do outro na construção de conhecimento pode resultar em aprendizagem.

Em trabalho que descreve e demonstra como duplas de alunos constroem conjuntamente contextos colaborativos de aprendizagem em interação bem sucedidos ou não, Bulla (2007) também trata de *colaboração* e relaciona construção de conhecimento e aprendizagem. Entendendo que o trabalho colaborativo dos participantes do evento educacional possibilita a construção conjunta de conhecimento e favorece o desenvolvimento coletivo, ou seja, possibilita a aprendizagem dentro do grupo, Bulla revela que pedir e oferecer ajuda são as ações centrais para êxito na realização da atividade colaborativa de elaboração de um jornal *online*. Contribuí, portanto, para o achado da centralidade de tais ações na construção conjunta de conhecimento – aprendizagem – entre os participantes.

Com efeito, a partir do trabalho de Schulz (2007), passa a ser consistente entre os trabalhos do Grupo ISE, o entendimento de construção conjunta de conhecimento

como sinônimo de aprendizagem e de participação. Ao longo de todo o seu texto, Schulz reitera a compreensão – calcada no que é demonstrado pelos participantes de sua pesquisa – de que a participação ativa e efetiva é fundamental no processo de construção de conhecimento, sendo que, para os participantes de sua pesquisa, só há aprendizagem de fato com participação. No segmento interacional já mencionado acima, em que a professora conduz os alunos na construção de atenção conjunta para o recurso de apoio à compreensão do texto por via de busca de uma definição para a palavra “reciclário”, Schulz descreve como a participante Livia conduz os demais na construção conjunta da resposta a uma questão por meio de um trabalho custoso e de esforços constantes. Sobre esse dado, a autora sugere que:

O propósito do que está sendo feito ali é a construção conjunta de conhecimento, que é realizada a partir da participação dos alunos como autores e protagonistas, com a organização das falas dos alunos e o gerenciamento da atenção conjunta realizadas por Livia (Schulz, 2007, p. 79).

Schulz destaca assim o trabalho da professora ao longo dessa interação, uma vez que é ela que faz com que os demais construam as relações necessárias para que cheguem, por meio de esforços conjuntos, a uma resposta coletivamente aceita, com protagonismo de muitos na construção desse conhecimento. Nesse sentido, o entendimento de Schulz se alinha ao de Garcez (2006), por entender que a construção da participação é sinônimo de construção de conhecimento, visível nas ações dos participantes que se engajam ativamente no que juntos produzem. Isso não necessariamente significa que o conhecimento construído seja algo novo para todos, mas sim que há engajamento efetivo dos participantes em um visível trabalho conjunto.

Schulz (2007) também aponta o modo como os participantes se orientam para os processos de participação e de construção do conhecimento como sinônimos na análise de uma atividade do conselho de classe participativo na mesma escola municipal. A partir dos dados gerados nesse evento, Schulz verifica que ali o entendimento dos participantes também é o de participação como sinônimo de aprendizagem, pois a construção de conhecimento só acontece com construção de participação:

O que se vê então acerca da relação entre participação e aprendizagem a partir disso? Que elas estão intimamente relacionadas para os participantes. Aprender é participar, e ainda, saber participar de modos diferentes em diferentes espaços. Participar também é aprender, pois é por meio da palavra do aluno, do que ele diz e traz no pré-conselho e no conselho, que se pode tratar das questões de aprendizagem. A construção de conhecimento só acontece com construção de participação (Schulz, 2007, p. 119).

⁷ Reparo levado a cabo pelo terceiro.

Assim, em Schulz (2007), vemos que participação, aprendizagem e construção conjunta de conhecimento estão intrinsecamente relacionados, pois, segundo a autora, um processo só se dá a partir do outro: “Os sujeitos aqui envolvidos aprendem participando, e participam aprendendo” (p. 135). É possível articular essa compreensão, que pauta também trabalhos subsequentes do grupo ISE, no esquema ilustrado na Figura 2.

Em trabalho imediatamente posterior, Conceição (2008), conforme já mencionado na seção anterior, argumenta que os participantes constroem conhecimento, ou seja, aprendem, na medida em que participam de modo engajado das atividades em que se envolvem. Eles podem construir conhecimentos de natureza emergente na discussão de temas da vida social contemporânea, ou conhecimentos de natureza reprodutiva em uma aula de revisão, quando a professora claramente dá sinais de que quer que todos indiquem publicamente que determinados conhecimentos são compartilhados. Ao longo desse segmento de aula de revisão, encadeado por sequências IRA, a professora pergunta à turma como se diz em inglês a expressão “prazer em te conhecer também”⁸. Orientada à pergunta produzida pela professora, uma participante, Beatriz, produz, em duas oportunidades, uma resposta em tom de voz baixo, sem ser ratificada e tampouco avaliada. A partir disso, Conceição argumenta que, fazendo isso, a professora sinaliza que a resposta de um participante não é suficiente, pois sua atenção está focada em todos os participantes, dos quais ela espera, e obtém, resposta coletiva que garante que todos compartilham o conhecimento em inglês que está em pauta.

Note-se que, por se tratar de uma aula de revisão, não há, ao longo desse segmento, um conhecimento

propriamente novo sendo construído, ou seja, não há nenhum conhecimento novo sendo aprendido, até porque o propósito da atividade não é esse. Seu propósito é justamente ter garantias de que os alunos compartilham um conhecimento que já foi construído em momento anterior. Nesse sentido, a construção de conhecimento que se produz ao longo dessa atividade, organizada por uma estrutura de participação mais restrita, majoritariamente pautada por sequências IRA, é de natureza reprodutiva.

Em contraste ao que ocorre durante a aula de revisão, em que prevalecem sequências IRA encadeadas, Conceição (2008) apresenta dados da mesma turma em aulas em que os alunos se engajam em discussões acerca de temas relacionados à vida social contemporânea, como mercado de trabalho e sexualidade. Ao longo dessa atividade, a professora deixa de fazer perguntas de informação conhecida, e, por consequência disso, a participação se estende para além da ação de dar respostas em turnos alocados. Ao longo dessa atividade, os alunos participam, por autoseleção, para assumir posicionamentos a respeito de algum tópico de discussão central na vida social contemporânea. A estrutura de participação – mais aberta e menos restrita em contraste com a aula de revisão – que vai se configurando ao longo dessa atividade de discussão propicia, segundo a autora, a construção de conhecimentos novos. Em um dos segmentos analisados, por exemplo, os participantes, engajados em discutir as dificuldades atuais de se conseguir algum emprego – apresentando opiniões/argumentos/informações novas – constroem conjuntamente conhecimentos acerca da organização atual do mercado de trabalho e aprendem, por sua vez, que sua

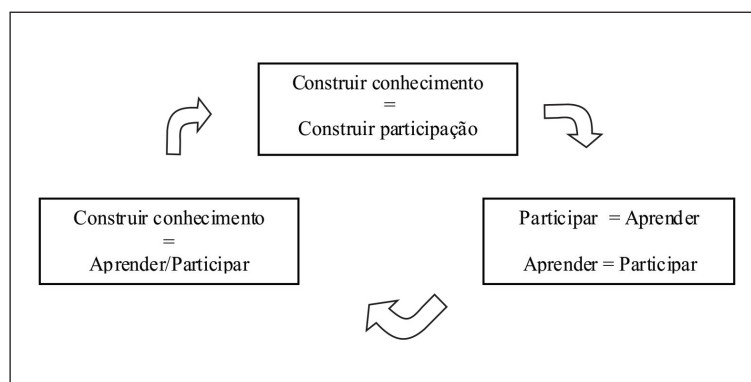


Figura 2. As relações entre aprender, participar e construir conhecimento em Schulz (2007).

Figure 2. Relationships among learning, participating, and constructing knowledge in Schulz (2007).

⁸ Ver discussão do dado na íntegra em Conceição (2008, p. 69-74).

organização é complexa a ponto de um advogado se submeter a trabalhar como gari⁹.

Em suma, segundo Conceição (2008), o conhecimento que os alunos constroem conjuntamente é o conhecimento que eles aprendem quando participam de modo engajado das atividades. Construir conhecimento, seja de natureza reprodutiva ou emergente, por meio da participação ativa, é aprender. No entanto, dadas as estruturas de participação que se configuram em cada uma das atividades das aulas de inglês analisadas, é distinta a natureza do conhecimento construído e, por extensão, do conhecimento aprendido.

Em Abeledo (2008) também é evidente uma forte relação entre participação, construção conjunta de conhecimento e aprendizagem. Nesse estudo, a autora articula uma visão etnometodológica do que seja o trabalho de aprender espanhol como língua preferível de interação, isto é, as práticas utilizadas por participantes de uma sala de aula de espanhol como língua adicional para produzir e demonstrar o trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário da língua alvo, apresentada como “preferível” (p. 170), segundo a ótica dos participantes, que se esforçam por tê-la como língua de interação apesar de já terem em comum o português.

Abeledo aponta que a orientação dos participantes para o trabalho de aprender implica que os participantes tornem pública sua *competência para participar* de determinadas atividades em comunidades situadas, o que ocorre mediante a atualização, a modificação ou a produção de conhecimento situado, sobretudo pela busca de superação de obstáculos para participar das ações da própria aula. Abeledo afirma que, na visão etnometodológica, “a noção de competência (isto é, ser membro competente de uma comunidade) sustenta-se pelo uso da linguagem em interação para participar das atividades cotidianas” (Abeledo, 2008, p. 169). Nesse sentido, a autora conclui que é por meio da participação em uma comunidade que as pessoas se tornam conhecedoras das formas de fazer a vida, que se dá pelos recursos linguísticos normalizados (ou não) em cada interação.

A autora aponta, então, que, para produzir e mostrar uns aos outros o trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira na sala de aula investigada, os participantes muitas vezes trabalham intensamente para produzir conhecimento intersubjetivo sobre palavras preferíveis na língua adicional em foco. Destacamos, no conjunto de segmentos interacionais analisados para produzir essa compreensão, o momento em que um exercício sobre verbos pronominais engendra uma gafe quando uma aluna pergunta a outra a que horas a colega faz a barba (*¿a que hora te afeitas?*). Uma sequência de reparo se inicia, suspendendo o exercício, e dá lugar a um momento

de aprendizagem com estrutura de participação bastante distinta, em que todos os participantes da interação se engajam. Homens e mulheres passam a ser categorias de pertencimento relevantes até que o conhecimento intersubjetivo se estabeleça quanto ao que produziu a gafe, e, portanto, o que vem a ser *afeitarse* em uma comunidade que tem o espanhol como língua de interação. Sendo assim, construir conhecimento, nessa acepção, diz respeito a participar das práticas de uma determinada comunidade, sendo que, ao participar, sempre se está atualizando, modificando ou produzindo conhecimento compartilhado.

Partindo do entendimento de aprendizagem proposto em Abeledo (2008) e dos achados de Bulla (2007) quanto às ações centralmente relevantes para a configuração do trabalho colaborativo numa comunidade de aprendizagem de línguas, Salimen (2009) elabora estudo com foco nos pedidos e ofertas de ajuda que são implementados ao longo da execução de atividades de encenações (*role-play*) em uma aula de inglês como língua adicional em um curso livre. Salimen mobiliza a noção de conhecimento sempre que se refere às categorias de conhecedor/não conhecedor implicadas em pedidos e ofertas de ajuda. Segundo a autora, ao pedir ajuda a outro, por exemplo, o participante está se orientando para esse outro como *aquele que conhece* (conhecedor), sendo que categorias como essa, relacionadas a *status* diferenciados de conhecimento, estão em constante movimento ao longo das interações.

A partir disso, Salimen (2009) aponta que, uma vez que um participante solicita a ajuda do outro para, com essa ajuda, ser capaz de participar da atividade em que está engajado, os participantes dessa interação estão co-construindo conhecimento no plano da ação social: “a construção conjunta está a serviço da capacitação do aprendiz a fazer coisas em um contexto em que antes não conseguia participar” (p. 140). A construção conjunta de conhecimento, portanto, se dá em meio a uma atividade para a qual os participantes se orientam de modo que ocorra troca de ajuda para participar, ajuda sem a qual um ator não conseguiria desempenhar as ações requeridas para as atividades em curso. Nesse sentido, Salimen, de modo semelhante a Abeledo (2008), opera com uma noção bastante procedimental e situada da noção de participação, uma vez que participar é levar a cabo a atividade local em que o participante está engajado, utilizando os recursos linguísticos preferíveis e disponíveis para tal.

Frank (2010) também aproxima as noções de construção conjunta de conhecimento e participação para discutir a complexidade de se apontar precisamente *que* práticas interacionais e pedagógicas são as mais eficazes para construção conjunta de conhecimento em sala de aula de língua adicional, uma vez que, de acordo com a autora,

⁹ Ver discussão do dado na íntegra em Conceição (2008, p. 93-106).

“não é simples descrever precisamente o que faz com que determinadas ações realizadas pelos participantes em sequências de fala-em-interação sejam consideradas como a realização da construção da aprendizagem situadamente, e outras não” (Frank, 2010, p. 32).

Conforme apontamos na seção anterior, o trabalho da autora partiu da verificação de que, nas salas de aula de português como língua adicional examinadas, o professor propunha aos demais participantes *convites à participação*, que se configuravam como tal à medida que a trajetória sequencial desencadeada a partir deles evidenciava que os indivíduos envolvidos estavam engajados ativamente na *construção conjunta de conhecimento* legitimado por eles como relevante. Os dados em que se verificou a ocorrência de tais trajetórias foram aqueles em que era visível que os participantes não apenas aceitavam os convites à participação propostos, mas *escalavam* tais convites, de modo que ficava evidente sua agentividade nessa produção conjunta. Nesse sentido, a aprendizagem parece ocorrer sobremaneira nesses momentos de visível engajamento dos alunos ao aceitarem os convites à participação propostos e construírem conhecimento conjuntamente. Participação, construção conjunta de conhecimento e aprendizagem estão, portanto, intrinsecamente relacionadas nesses momentos.

Nessa esteira, Lange (2010) também relaciona construção conjunta de conhecimento com aprendizagem para argumentar que os participantes de sua pesquisa, em uma sala de aula de Inglês na EJA (Educação de Jovens e Adultos), estão evidentemente construindo conhecimento conjuntamente quando se engajam em estabelecer expressamente um entendimento comum acerca do que estão fazendo ou falando. Em sequências de *construção conjunta de conhecimento*, a autora flagra e descreve momentos em que eles dizem em palavras o que estão dizendo e fazendo ali, as formulações, o que permite a verificação dos entendimentos e conhecimentos que estão sendo construídos na interação a respeito do que está sendo dito e feito. Formulações são, portanto, apresentadas como parte de sequências de produção conjunta de conhecimento em virtude da exibição e verificação pública do conhecimento construído tornado possível por tal prática interacional.

Em um dos segmentos interacionais analisados, por exemplo, os participantes se envolvem no estabelecimento conjunto do entendimento acerca da relação entre as palavras “*cruel*” e “*devil*” em inglês¹⁰. Depois de Jaime sugerir aos demais participantes que “*cruel*” é sinônimo de “*devil*”, Andressa, destaca, por meio de uma formulação, a estratégia empregada por Jaime de utilizar uma palavra em inglês para dar sentido a outra palavra também em inglês. Ao realizar essa explicitação por meio da formulação, Andressa coloca em destaque a produção

de conhecimento feita no grupo. Segundo Lange, engajados conjuntamente no estabelecimento de uma relação entre “*cruel*” e “*devil*”, os participantes constroem conjuntamente a relação entre as duas palavras e orientam-se para tal momento como um momento de aprendizagem. O foco nas formulações, portanto, possibilita, segundo a autora, um olhar mais detido para a construção conjunta de conhecimento segundo a ótica dos participantes e, por sua vez, para a aprendizagem na fala-em-interação, porque as formulações tornam expressa a construção de conhecimento no grupo e, assim, revelam momentos de aprendizagem na interação. “A aprendizagem, nesta pesquisa, se dá [...] quando há orientação para a construção de conhecimento conjunto e, portanto, [quando há] exibição da cognição socialmente compartilhada de forma que fique estabelecido e legitimado, por eles, aquilo que aprenderam” (Lange, 2010, p. 112).

Os trabalhos aqui discutidos, portanto, demonstram uma relação complexa e basililar entre construir conhecimento, aprender e participar. É por meio da participação engajada em atividades colaborativas situadas que os participantes das pesquisas aqui demonstram que estão aprendendo, isto é, que estão construindo conhecimento em conjunto. De modo a explorar a complexidade dessa relação, bem como distinguir atividades cotidianas de que as pessoas participam de modo inteligível, produzindo entendimentos, mas que não envolvem aprendizagem, de atividades em que de fato há construção conjunta de conhecimento, algumas pesquisas desse conjunto de trabalhos investiram na aproximação entre a expressão *construção conjunta de conhecimento* e as noções de *intersubjetividade* e de *produção de conhecimento compartilhado*. É o que acompanhamos na seção a seguir.

Construção conjunta de conhecimento como sinônimo de produção de conhecimento compartilhado

O primeiro estudo realizado no âmbito do Grupo de Pesquisa ISE a abordar de modo central a noção de *produção de conhecimento compartilhado* (de “um mundo em comum”) como sinônimo de *construção conjunta de conhecimento* foi Abeledo (2008), já mencionado na seção anterior. Nesse texto, a autora propõe a abordagem da aprendizagem não como processo restrito à mente/cérebro de indivíduos isolados, mas como realização pública, ligada ao entendimento produzido entre as pessoas ao realizarem ações conjuntamente, isto é, “o estudo da aprendizagem em interação [...] através da descrição dos métodos pelos quais os participantes se orientam para questões de saber/conhecer em comum, mediante ações que se sucedem no desenvolvimento de atividades situadas”

¹⁰ Ver discussão do dado na íntegra em Lange (2010, p. 78-81).

(Abeledo, 2008, p. 34). No entendimento de Abeledo, portanto, *construir conhecimento conjuntamente* significa *alcançar entendimentos compartilhados* por meio de trabalho interacional, que pode ser observado nas ações dos participantes ao se orientarem para questões de *saber/conhecer em comum*.

Assim, Abeledo olha para a interação de sala de aula de espanhol como língua adicional em um curso livre e descreve os métodos pelos quais os participantes *fazem aprendizagem* de maneira situada, verificando instâncias em que eles se orientam para essas questões de saber/conhecer em comum e aponta que alguns desses métodos refletem relações de participação assimétricas, relacionadas à reprodução de conhecimento institucionalmente legitimado. Por outro lado, os participantes também lançam mão de outros métodos que, segundo a autora, sustentam “relações de participação que produzem autonomia e oportunidades para explorar as possibilidades de produção conjunta de conhecimento ao utilizar os recursos de uma língua estrangeira” (Abeledo, 2008, p. 34).

Abeledo analisa, por exemplo, uma sequência interacional em que uma participante, Ana, ao escrever uma receita de comida, se orienta para Paco como aquele que sabe o nome do tempero que ela não consegue produzir em espanhol (*perejil*), a língua preferida de interação naquele cenário¹¹. A seguir, Paco não só provê o item linguístico como corrige a fala de Ana, o que leva a autora a apontar que, nessa ocorrência, esses participantes constroem as competências diferenciadas na utilização dos recursos da língua alvo, ou preferível, para a interação em que estão. Por outro lado, em instância interacional ocorrida algum tempo depois nesse mesmo encontro, Ana apresenta sua receita para os demais

participantes. Ao enunciar o item *perejil*, ela olha para Paco (categorizando-o como co-usuário do termo) e assim se orienta para o conhecimento produzido na sequência anterior. A seguir, fornece uma definição de *perejil* aos demais interlocutores e torna disponível a todos o conhecimento que havia produzido interacionalmente com Paco, reorganizando desse modo as relações de participação no grupo.¹²

Abeledo sugere, portanto, que o trabalho de produção conjunta de conhecimento intersubjetivo é evidenciado tanto em instâncias em que os participantes demonstram relações assimétricas de participação, em que há orientação para *status* diferenciado de conhecimento, quanto em instâncias em que os participantes exibem competência ao utilizar recursos linguísticos na língua adicional ao invocarem o conhecimento compartilhado produzido em interações anteriores. Com isso, dada a descrição de Abeledo, identificamos *construção conjunta de conhecimento* como atividade de *produção de conhecimento compartilhado*¹³, que ocorre uma vez que as pessoas produzem ações conjuntas ligadas a questões de saber/conhecer em comum. Porém, a autora identifica uma orientação distinta dos participantes em relação a essa produção quando eles estão envolvidos em (a) instâncias em que eles reproduzem conhecimento legitimado institucionalmente em relações assimétricas (como na produção de sequências IRA), ou (b) instâncias em que eles exploram de modo autônomo outras possibilidades de construção conjunta de conhecimento por meio dos recursos linguísticos, reorganizando relações de competência e, portanto, de participação em uma comunidade. O esquema apresentado na Figura 3 ilustra essa nossa compreensão.

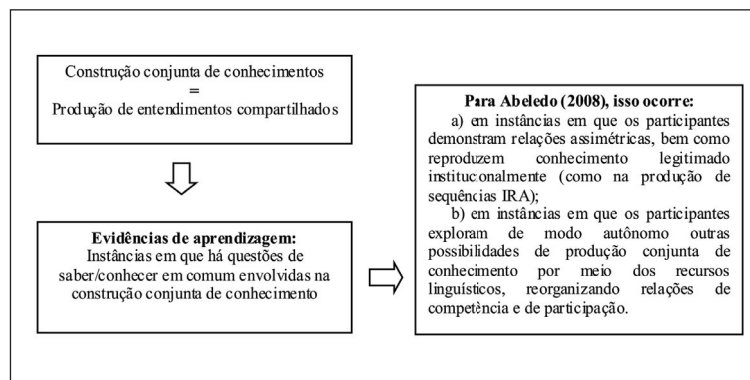


Figura 3. Quadro sinótico elaborado a partir de Abeledo (2008).

Figure 3. Synoptic chart based on Abeledo (2008).

¹¹ Ver discussão em Abeledo (2008, p. 140-141).

¹² Note-se que, nisso, a atividade se assemelha ao que se passa nos segmentos de aula de revisão analisados por Conceição (2008), discutidos acima.

¹³ Em comentário ao nosso texto, Abeledo afirma ter evitado “propositadamente o termo CONSTRUÇÃO” ao tratar de conhecimento. “Ao usar PRODUÇÃO de conhecimento, queria enfatizar que o conhecimento é o produto observável do que os participantes fazem na interação, evitando também a ideia de longitudinalidade que podia trazer o termo construção” (comunicação pessoal, 01/06/2012).

Lange (2010) também relaciona a noção de *construção conjunta de conhecimento* estreitamente com *produção de conhecimento compartilhado* entre os participantes e, mais ainda, com *cognição socialmente compartilhada*, expressões que trata como sinônimas¹⁴. Ao falar de construção conjunta de conhecimento, a autora traz para sua discussão a noção de construção de cognição socialmente compartilhada (Schegloff, 1991), argumentando que construir conhecimento conjuntamente implica construir e estabelecer cognições socialmente compartilhadas:

O foco de atenção dos participantes se concentra na **construção do conhecimento compartilhado** e a formulação trabalha no sentido de explicitar o entendimento deles, contribuindo assim, com a construção e o estabelecimento da **cognição socialmente compartilhada no grupo** (Lange, 2010, p. 50, ênfase nossa).

De acordo com a autora, portanto, quando os participantes destacam o que estão construindo juntos ou colocam em palavras o que estão fazendo, produzindo assim formulações, pode-se observar a exposição da cognição socialmente compartilhada, ou seja, a exposição do conhecimento construído conjuntamente (Lange, 2010, p. 16), que assim se coloca como socialmente compartilhado.

Lange se propõe também a traçar limites entre os termos cognição socialmente compartilhada e intersubjetividade para os fins do desenvolvimento do seu trabalho, ainda que trate como muito tênues as fronteiras entre as definições de cognição socialmente compartilhada, intersubjetividade e aprendizagem:

Por vezes, tais definições se intercambiam tão profundamente que dificultam o trabalho de fazer distinções e de estabelecer limites entre elas. Schegloff (1991) trata cognição socialmente compartilhada e intersubjetividade como sinônimos quando se refere a problemas de intersubjetividade como problemas na cognição socialmente compartilhada (Lange, 2010, p. 19-20).

Propõe, então, que intersubjetividade seja entendida como o entendimento produzido o tempo todo nas interações, muitas vezes sendo vista, mas não destacada pelos participantes. Já a cognição socialmente compartilhada, conforme propõe a autora, poderia ser flagrada em momentos em que os participantes se orientam para uma construção conjunta de conhecimento, para um momento de aprendizagem:

Ao contrário da intersubjetividade, que acontece o tempo todo sem que os participantes a tornem relevante na interação (mesmo que ao interagirem estejam, obrigatoriamente, operando com ela), **a cognição socialmente compartilhada é um momento em que a orientação dos participantes está voltada para uma construção conjunta de conhecimento**, tornando aquele momento especial (Lange, 2010, p. 20, grifo nosso).

Em outras palavras, Lange propõe que a cognição socialmente compartilhada, conforme abordada na sua análise interacional, diz respeito a momentos em que esse é o negócio interacional, conforme explicitado pelos participantes ao formularem que aprender é o que estão dizendo e fazendo. Nesses momentos, os participantes, de acordo com a autora, estabelecem e constroem conjuntamente um mundo em comum, ou seja, estabelecem e constroem conhecimento compartilhado e também se orientam para essa construção conjunta de conhecimento, muitas vezes, como aprendizagem. O esquema apresentado na Figura 4 ilustra esse entendimento, que pode ser comparado à compreensão produzida a partir de Abeledo (apresentada na Figura 3).

É também a partir do entendimento de Abeledo, de que a cognição é socialmente compartilhada, que Frank (2010) aborda o fenômeno investigado em seu trabalho considerando a relação entre *construção conjunta de conhecimento* e *produção de conhecimento compartilhado*. Conforme apontamos anteriormente, Frank identifica, ao

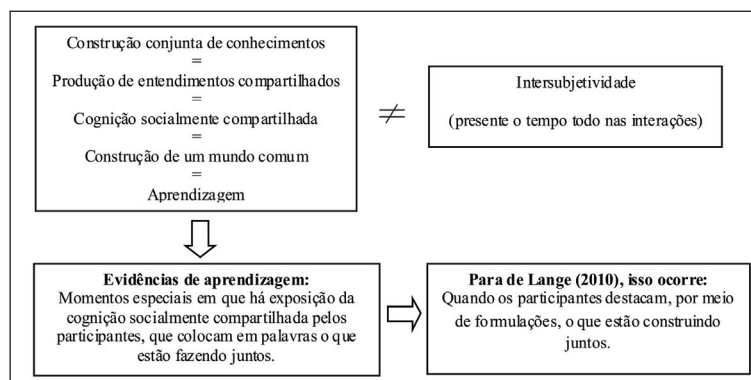


Figura 4. Esquema sinótico elaborado a partir de Lange (2010).

Figure 4. Synoptic chart based on Lange (2010).

¹⁴ Vale ressaltar que os termos *cognição* e *conhecimento* também são empregados como sinônimos.

analisar dados de interação em salas de aula de português como língua adicional, a abertura de espaço para a participação dos alunos nesse cenário como um método de que o professor lança mão para engajar os demais na construção conjunta de conhecimento. Trata-se do método de *convidar a participar*, sendo a construção efetiva do conhecimento relacionada ao modo como os demais se alinham a esse convite nos turnos subsequentes: *apreciando* o convite (demonstrando a compreensão do convite ao fornecerem uma segunda parte de par adjacente, por exemplo, e, assim, mantendo um mundo compartilhado entre os interagentes), *afiliando-se* ao convite (produzindo ações subsequentes a tal convite, por exemplo) ou, ainda, *escalando* tal convite, sendo a escalção ao convite a manifestação mais evidente não só da produção e da manutenção de um mundo compartilhado e de alinhamento entre os participantes após os convites à participação, mas do engajamento entre eles. A escalção dos convites, nas palavras da autora, refere-se a instâncias em que:

É evidente um maior alinhamento entre suas ações, sendo que os participantes se orientam para a atividade em andamento como um trabalho de *produção conjunta de conhecimento* que é legitimado como relevante entre eles, sendo construído por meio de sua participação na atividade pedagógica em questão (Frank, 2010, p. 134).

Assim, de acordo com a análise da autora (Frank, 2010), nas instâncias em que os participantes escalam os convites à participação, eles demonstram que estão engajados no trabalho de *produção conjunta de conhecimento*, que é realizada por meio de sua participação na atividade pedagógica. Ainda segundo a autora, esse trabalho se distingue da manutenção de um mundo em comum, uma vez que evidencia justamente engajamento na produção conjunta de conhecimento sem vinculação com a necessidade de produzir conhecimento compartilhado necessário para remover obstáculos para a ação conjunta.

Vale dizer que os dados apontados por Frank (2010) como evidência de que há orientação dos participantes para o trabalho de construção de conhecimento/aprendizagem são aqueles em que se verifica a *agentividade* dos alunos na tomada de turnos: quando alguma pergunta parte de alunos, quando algum aluno faz uma piada, quando eles explicam algo para a professora, etc. Nas palavras da autora, em instâncias de escalção dos convites: “Não há um só participante responsável por propor os tópicos ou por dirigir perguntas aos outros; são os vários participantes que, a partir de um convite à participação inicial, são protagonistas da construção da estrutura organizacional dessa fala-em-interação” (Frank, 2010, p. 131).

Em Frank (2010), portanto, ainda que as noções estejam muito próximas, há uma distinção entre *produção de conhecimento compartilhado*, o trabalho de garantir um mundo em comum entre os participantes para a realização de quaisquer atividades conjunta (o que ocorre em instâncias em que há a aceitação dos convites à participação propostos) e *construção conjunta de conhecimento*, que ocorre uma vez que os participantes demonstram participação e engajamento público vigoroso nas ações propostas pelo professor (o que ocorre em instâncias em que há a escalção dos convites à participação). Pode-se acompanhar essa compreensão no esquema apresentado na Figura 5, que pode ser comparado aos esquemas produzidos a partir de Abeledo (2008) e Lange (2010), nas Figuras 3 e 4.

Assim, no entendimento de Abeledo (2008), *construção conjunta de conhecimento* é atividade em que os participantes *produzem conhecimentos compartilhados* ao se orientarem, em suas ações, para questões de saber/conhecer em comum. Essa mesma articulação é levada adiante por Lange (2010) que também trata *construção conjunta de conhecimento* e *produção de conhecimento compartilhado* como sinônimos, acrescentando o entendimento

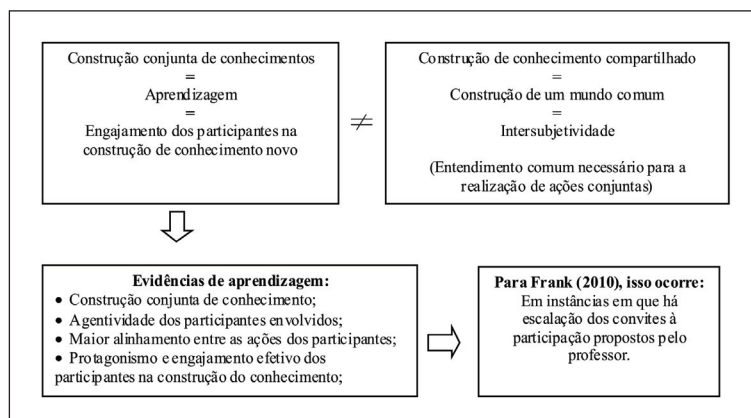


Figura 5. Quadro sinótico elaborado a partir de Frank (2010).
Figure 5. Synoptic chart based on Frank (2010).

de que tal *construção/produção de conhecimento/cognição socialmente compartilhada* pode ser particularmente evidente em momentos interacionais pontuais em que os participantes explicitam, por meio de formulações, o conhecimento construído. Já Frank (2010) distingue as noções de *construção conjunta de conhecimento* e de *produção de conhecimento compartilhado*. De acordo com a autora, *construção conjunta de conhecimento* se verifica na agentividade, participação e engajamento dos participantes em atividades conjuntas; já a *produção de conhecimento compartilhado* – produção contínua de entendimentos necessários para a realização de quaisquer ações conjuntas – é condição para que a *construção conjunta de conhecimento* ocorra.

Construir conhecimento em conjunto

Neste trabalho, procuramos sistematizar o entendimento acerca da noção de *construção conjunta de conhecimento* a partir de seu emprego em trabalhos produzidos no âmbito do Grupo de Pesquisa ISE. A sistematização produzida demonstrou haver uma forte relação entre a noção foco deste estudo e outras noções difundidas em trabalhos do grupo, quais sejam, *reprodução de conhecimento*, *participação*, *aprendizagem* e *produção de conhecimento compartilhado*.

Em primeiro lugar, observou-se que, em diversos trabalhos aqui discutidos, a definição de *construção conjunta de conhecimento* se desenvolve a partir de sua oposição com a noção de *reprodução de conhecimento*. Tal oposição, no entanto, é reconfigurada a partir de Conceição (2008), em que a natureza da construção de conhecimento pode ser concebida também como reprodutiva e não necessariamente emergente, conforme a estrutura de participação na interação.

Além disso, verificou-se que o conjunto de trabalhos aqui investigados produz uma compreensão de *construção conjunta de conhecimento* como intimamente relacionada às noções de *participação* e de *aprendizagem*. Assim, os trabalhos avançam na direção de conceber que se constrói conhecimento, ou seja, se aprende, na medida em que se participa de modo engajado de atividades conjuntas. Por outro lado, enquanto alguns trabalhos identificam construção de conhecimento como um fenômeno relacionado ao evidente protagonismo e agentividade dos participantes em atividades conjuntas, Conceição (2008) aponta que pode haver também construção de conhecimento em uma atividade organizada por uma estrutura de participação mais restrita, encadeada por sequências IRA, como no caso de uma aula de revisão.

Por fim, trabalhos mais recentes associam *produção conjunta de conhecimento* a *produção de conhecimento compartilhado*. Em Abeledo (2008), construir conhecimento conjuntamente significa alcançar entendimentos compartilhados por meio de trabalho

interacional, podendo esse trabalho ser observado nas ações dos participantes ao se orientarem a questões de saber/conhecer em comum. Em outras palavras, construir conhecimento conjuntamente é produzir conhecimento que é socialmente compartilhado. Lange (2010) propõe, em consonância com Abeledo (2008), que *construir conhecimento* é também *produzir conhecimento compartilhado*, mas sugere que a *cognição socialmente compartilhada* se observa em momentos pontuais em que os participantes explicitam o conhecimento construído na interação por meio de formulações. Por fim, de modo complementar, Frank (2010) propõe uma distinção entre *produção de conhecimento compartilhado*, observado no trabalho de produzir o mundo em comum construído pelos participantes para agir em conjunto, e o trabalho de *construção conjunta de conhecimento*, que os participantes produzem mediante participação, engajamento e agentividade em atividades conjuntas.

Esse conjunto de reflexões se reflete em trabalhos mais recentes (Baumvol, 2011) e na análise que Garcez e Salimen (2011) fazem de uma seleção de segmentos anteriormente analisados por Salimen (2009). Ali os “momentos de aprendizagem protagonizados por participantes-aprendizes” (Garcez e Salimen, 2011, p. 113) em encenações em sala de aula de inglês como língua adicional são definidos como “sequências interacionais em que os múltiplos participantes do evento de fala-em-interação institucional escolar em foco criaram condições para a produção conjunta de conhecimento” (Garcez, 2007, p. 3), sendo que isso se efetiva plenamente em sequências em que se observam pedidos de ajuda, mas não em sequências de ofertas de ajuda. Isso permite aos autores concluir que “faz parte do trabalho de fazer aprendizagem em curso usar algo de que se precisou para participar das ações, na qualidade de alguém que se posiciona em uma discussão e ocupa diferentes lugares no mundo para além do lugar de aluno” (p.112), talvez uma conclusão que resulta de uma trajetória composta pelos demais autores dos trabalhos discutidos aqui.

A revisão conceitual apresentada neste trabalho contribui com um apanhado acerca do que já se estabeleceu quanto ao entendimento da noção de *construção conjunta de conhecimento* na fala-em-interação de sala de aula em trabalhos produzidos no âmbito do Grupo de Pesquisa ISE. Pretende-se, portanto, que esta revisão possa contribuir com futuros trabalhos dedicados à exploração desse tema, pois não se pode perder de vista que questões como as lançadas no início deste artigo continuam em pauta na busca de uma compreensão ainda mais informada e precisa acerca do que constitui, afinal, *construir conhecimento conjuntamente*, que envolve criar recursos de interlocução para construir um mundo em comum, removendo obstáculos para tanto se necessário, e também produzir conhecimento compartilhado novo ou reproduzi-lo coletivamente, mediante participação e engajamento.

Referências

- ABELED, M. de la O L. 2008. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 217 p.
- BAUMVOL, L.K. 2011. *O trabalho interacional para a reconfiguração de atividades pedagógicas instrucionais na sala de aula de inglês como língua adicional*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 172 p.
- BULLA, G.S. 2007. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 127 p.
- CANDELA, A. 2005. Students' participation as co-authoring of school institutional practices. *Culture & Psychology*, **11**(3):321-337. <http://dx.doi.org/10.1177/1354067X05055523>
- CAZDEN, C.B. 2001. *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. 2ª ed., Portsmouth, Heinemann, 209 p.
- CONCEIÇÃO, L.E. 2008. *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*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 169 p.
- CONCEIÇÃO, L.E.; GARCEZ, P.M. 2005. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. *Intercâmbio*, **14**:1-10.
- EGBERT, M. 1997. Some interactional achievements of other-initiated repair in multi-person conversation. *Journal of Pragmatics*, **27**:611-634. [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166\(96\)00039-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166(96)00039-2)
- FRANK, I. 2010. *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 170 p.
- FREITAS, A.L.P. 2006. *With a little help from my friend: um estudo sobre o reparo levado a cabo pelo terceiro na sala de aula de língua estrangeira*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 131 p.
- GARCEZ, P.M. 2006. A Organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico*, **4**(1):66-80.
- GARCEZ, P.M. 2007. *Organização da fala-em-interação, participação e aprendizagem*. Porto Alegre, RS. Manuscrito. Projeto de pesquisa submetido ao CNPq. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 30 p.
- GARCEZ, P.M.; MELO, P.S. 2007. Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre. *Polifonia*, **13**: 1-21.
- GARCEZ, P.M.; SALIMEN, P.G. 2011. Pedir e oferecer ajuda para "fazer aprender" em atividades pedagógicas de encenação na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. In: A.M. BARCELOS (org.), *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, Pontes, p. 97-117.
- GEE, J.P. 2004. *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Londres, Routledge, 130 p.
- LANGE, C.P. 2010. *Formulação e ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de Inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 168 p.
- McHOUL, A. 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, **7**:182-213. <http://dx.doi.org/10.1017/S0047404500005522>
- MEHAN, H. 1985. The structure of classroom discourse. In: T.A. van DIJK (org.), *Handbook of discourse analysis*. Londres, Academic Press, p. 119-131.
- O'CONNOR, M.C.; MICHAELS, S. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In: D. HICKS (org.), *Discourse, learning and schooling*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 63-103. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511720390.003>
- ROGOFF, B. 2003. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Artmed, 355 p.
- SALIMEN, P.G. 2009. *A atividade pedagógica de encenar em grupos na sala de aula de língua estrangeira: pedidos de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 155 p.
- SCHEGLOFF, E.A. 1991. Conversation analysis and socially shared cognition. In: L. RESNICK; J. LEVINE; S. BEHREND (orgs.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, American Psychological Association, p. 150-171. <http://dx.doi.org/10.1037/10096-007>
- SCHULZ, L. 2007. *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*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 164 p.
- SINCLAIR, J.M.; COULTHARD, M. 1975. *Toward an analysis of discourse*. Londres, Oxford University Press, 269 p.
- STIVERS, T.; MONDADA, L.; STEENSING, J. (orgs.). 2011. *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge, Cambridge University Press, 356 p.
- TE MOLDER, H.; POTTER, J. (orgs.). 2005. *Conversation and cognition*. Cambridge, Cambridge University Press, 300 p.
- VAN DIJK, T.A. (org.). 2006. Discourse, interaction and cognition. *Discourse Studies*, **8**(1)(n. esp.):5-203.

Submissão: 25/05/2012
Aceite: 23/07/2012

Pedro M. Garcez

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Bento Gonçalves, 9500. Campus do Vale
Prédio Administrativo do Instituto de Letras, Sala 203
C.P. 15002, 91501-970, Porto Alegre, RS, Brasil

Ingrid Frank

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Bento Gonçalves, 9500. Campus do Vale
Prédio Administrativo do Instituto de Letras, Sala 203
C.P. 15002, 91501-970, Porto Alegre, RS, Brasil

Andréia Kanitz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Bento Gonçalves, 9500. Campus do Vale
Prédio Administrativo do Instituto de Letras, Sala 203
C.P. 15002, 91501-970, Porto Alegre, RS, Brasil