

Interação entre pares e construção conjunta de conhecimento: ações pedagógicas para uma sala de aula de Língua Espanhola mais democrática no Ensino Médio

Peers Interaction and Collective Knowledge Construction: Pedagogical Actions for a More Democratic Language Classroom in High School

Hugo Jesus Correa Retamar*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul / Brasil

huretamar@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-6849-2932>

Hury Dalberto da Rosa*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul / Brasil

BIC-PRAE/UFRGS

hury.dr@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-0592-7086>

RESUMO: Este estudo, que parte da Microetnografia, documenta a fala-em-interação com fins educativos e analisa as ações de três participantes durante uma atividade em grupo realizada em uma sala de aula de Língua Espanhola do Ensino Médio. Com ele, buscamos evidenciar, por meio da análise de dados de ocorrência natural, como uma interação entre pares, que supõe momentos de não-interferência direta de um participante mais experiente, no caso o professor, pode contribuir para democratizar as estruturas de participação de sala de aula ao abrir espaços para que os estudantes negociem sentido de forma autoral. Para tal, demonstraremos como as integrantes do grupo se autosselecionam para falar, ouvem-se, convidam umas às outras a participar e sustentam essas participações, evidenciando estarem orientadas tanto para a atividade como para, conjuntamente, construir conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: interação entre pares; Ensino Médio; participação de sala de aula; língua espanhola.

ABSTRACT: This study, which is based on Microethnography, records the speech-interaction for educational purposes and it analyzes the actions of three participants in a group activity held in a high school Spanish class. Through the analysis of data of natural occurrence, we aim to point out how an interaction between peers that implies moments of non-interference of a more experienced participant (a teacher) can contribute to democratize the structures of classroom participation by creating opportunities for students to negotiate meaning in an authorial way. To this end, we'll demonstrate how the members of the group select themselves to speak, listen and invite each other to participate, maintain these



participations and ratify each other, showing that they are oriented towards the task and to collectively contribute to the construction of knowledge, without the direct participation of a teacher.

KEYWORDS: peer interaction; High School; classroom participation; Spanish class.

1 Introdução: de onde partimos e onde queremos chegar

Este artigo documenta a interação entre pares de um grupo de três estudantes do Ensino Médio em suas práticas cotidianas em uma sala de aula de Língua Espanhola¹, por meio da análise de dados de ocorrência natural. Os dados, documentados aqui, foram gerados no ano de 2016 em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do sul do Brasil, tendo a referida pesquisa sido devidamente aprovada pelo comitê de ética da universidade em que foi realizada. Este artigo, um estudo de cunho microetnográfico (Erickson, 1989; Garcez; Bulla; Loder, 2014; Garcez, 2015) tem como objeto de análise a interação entre pares como uma estratégia pedagógica potente para a constituição de uma sala de aula mais democrática, na qual os/as estudantes sejam construtores de conhecimento e autores/as de suas próprias descobertas. Defendemos ainda neste texto que a criação desses espaços em sala de aula seja uma prática pedagógica regular do professor de línguas da Educação Básica.

Com esse fim, inicialmente faremos uma breve revisão da bibliografia sobre os padrões tradicionais de interação em sala de aula, sobretudo a sequência IRA² (Iniciação-Resposta-Avaliação), além de revisar estudos seminais que se debruçam sobre o potencial da interação entre pares nos espaços institucionais de ensino e aprendizagem. Após o contraste entre essas duas estratégias de interação para fins pedagógicos – a primeira tradicional e com a interferência de um participante mais experiente, o professor; a segunda, sem a sua presença direta –, mostraremos e analisaremos um excerto do segmento “Muito bom, grupo” transcrito segundo o modelo de Jefferson (Garcez; Bulla; Loder, 2014, p. 272). O dado em questão registra a interação de três estudantes envolvidas em uma *atividade*³ oriunda de uma *tarefa*⁴ planejada pelo professor de Língua Espanhola da turma. Tal tarefa tinha como objetivo a interpretação de uma obra pictórica da mexicana Frida Kahlo.

Nossa análise buscará demonstrar como nesses momentos de não-presença do professor pensados na *tarefa*, as estudantes, em *atividade*, negociarão as suas participações e construirão conjuntamente conhecimento sobre a obra. Tais atitudes no ali-e-então da sala de aula de espanhol serão entendidas aqui como momentos de autoria das alunas e, por isso, como boa prática pedagógica. Logo, um de nossos objetivos é dar visibilidade a outras estruturas de participação que se diferenciam e se distanciam de padrões tradicionais de fala institucionalizada⁵. Portanto, consideramos que nossos achados podem contribuir para a formação do docente, sobretudo o de línguas da Educação Básica, ao identificarem ações do cotidiano de

¹ Usaremos o termo Língua Espanhola ou Espanhol em maiúscula quando nos referirmos ao componente curricular. Essa mesma legenda, maiúsculas, será utilizada para os demais componentes curriculares que serão mencionados, no caso Artes e Língua Francesa ou Francês.

² Será explicitada no decorrer do artigo.

³ O conceito de atividade adotado neste artigo será abordado mais adiante.

⁴ O conceito de tarefa adotado neste artigo será abordado mais adiante.

⁵ Será discutida logo em seguida.

sala de aula que fomentam a participação discente. Assim, este artigo busca promover a reflexão sobre a sala de aula de línguas e suas práticas na Educação Básica com vistas a democratizar e a qualificar as participações discentes e docentes nesse espaço.

2 Uma breve revisão bibliográfica sobre os padrões tradicionais da interação em sala de aula

Como já documentado pelos escritos de McHoul (1978), Mehan (1985), Cazden (1991), Lago Bornstein (1990), Sotos Serrano (2001), Garcez (2006), Tracy e Robles (2009), Frank (2010), Lopes (2015), Retamar (2018), Frank *et al.* (2022), entre outros, a prática de perguntas e respostas é uma das ações centrais que professor e alunos desenvolvem nas interações cotidianas de sala de aula com fins pedagógicos. Contudo, os mesmos estudos destacam que, apesar disso, tal prática é comumente apresentada de maneira não tão democrática, posto que as perguntas costumam ser majoritariamente formuladas pelo professor, ao passo que a ação de responder, o destino dessas perguntas, é o estudante. Mais ainda, esse estudante, além de responder, é comumente avaliado pelo professor positiva ou negativamente em relação à resposta dada. Logo, o professor, como o participante mais experiente daquele espaço, acaba sendo o responsável, ainda que muitas vezes inconscientemente, por gerenciar e controlar a interação de sala de aula, reforçando com essa atitude a assimetria entre conhecedor/não conhecedor, experiente/não experiente, aquele que sabe/aquele que não sabe, aquele que diz/aquele que ouve, aquele que ensina/aquele que aprende. Sobre essa questão das assimetrias no espaço escolar e sobre o reflexo delas na interação e no aprendizado de sala de aula, diz Vázquez Mora (2014) que:

Deve ser considerada também a análise da interação entre professor e aluno vista a partir da articulação entre as relações de poder que surgem dentro e fora da sala de aula. Os efeitos que essas relações geram nos docentes podem ser observados no uso relacional de categorias negativas sobre a atitude ou as intenções dos alunos ao ponto de os professores assumirem um papel de vigilância e castigo que se reflete em práticas pedagógicas doutrinárias e autoritárias. No caso dos estudantes, destas interações dentro da sala de aula pode levá-los a adotar estratégias de resistência ou abandono em função da sua capacidade de negociar esses significados a partir de seus esquemas e da sua própria experiência formativa (Vázquez Mora, 2014, p. 82, tradução nossa).⁶

O pesquisador fala ainda que uma das características do ensino tradicional é a sua verticalidade, um modelo no qual o aluno assume papel passivo frente ao conhecimento, que não é *co-construído*, mas *transmitido* pelo professor (Vázquez Mora, 2014, p. 87). Anaya (2005), por sua vez, diz que ao professor lhe é outorgado o poder de fazer perguntas referenciais – conforme o uso social – e didáticas, conforme uma

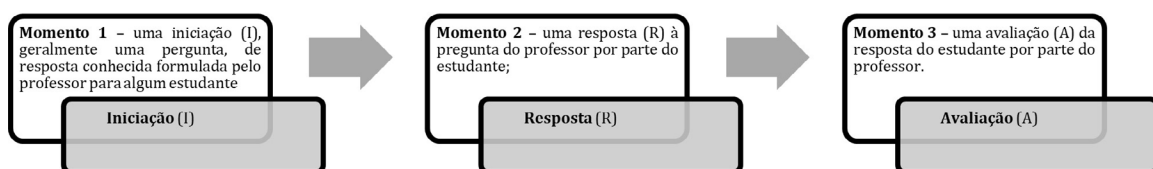
⁶ “Se incluye también el análisis de la interacción entre docentes y alumnos, visto desde la articulación de relaciones de poder que surgen dentro y fuera del aula. Los efectos que esto genera en los docentes pueden observarse en el uso relacional de categorías negativas sobre la actitud o intenciones de los alumnos, hasta el hecho de asumir un rol de vigilancia y castigo que se refleja en prácticas pedagógicas doutrinarias y autoritarias. En el caso de los alumnos, la asimetría de estas interacciones dentro del aula puede llevarlos a adoptar estrategias de resistencia o abandono en función de su capacidad de negociar estos significados desde los esquemas de su propia experiencia formativa”.

relação implícita estabelecida entre professor e aluno. Essa relação se dá para cumprir aquilo que o autor chama de *contrato didático* da fala institucional.

Reforçando essa ideia de assimetria e de autoritarismo na sala de aula e relacionando-a à prática de perguntas como estratégia recorrente nesse espaço, Sotos Serrano (2001) constata uma questão ainda mais complexa e preocupante na interação professor-aluno que atine à qualidade, à quantidade e ao tempo de participação estudantil em sala de aula. Diz a pesquisadora, a partir de estudo realizado em escolas espanholas, que à medida que os alunos se escolarizam, o seu tempo de fala no piso central da sala de aula se reduz e, com isso, a quantidade de perguntas que eles promovem também. Sua pesquisa explicita que os estudantes do Ensino Fundamental analisados por ela costumavam perguntar muito mais do que os do Ensino Médio. Nos dados da pesquisadora, somente 0,4% do tempo de aula compreendia perguntas dos estudantes na Educação Infantil. Já no Ensino Fundamental esse tempo era de 0,2% da aula; enquanto no Ensino Médio, etapa em que nosso estudo se situa, o espaço de perguntas era de apenas 0,1% da aula. Tal apontamento nos leva a pensar que: a) esses alunos deixaram de ter questões ao longo da escolarização, algo pouco provável já que os conteúdos da escola passam a ser mais complexos a cada ano escolar; ou b) eles deixaram de se sentir convidados/dispostos a participar oralmente nesse espaço. Se a segunda leitura dos dados de Sotos Serrano (2001) está correta, e temos elementos tanto empíricos de nossa prática de professores como revisados bibliograficamente para acreditar nisso, por que isso acontece?

Como dito, a sequência tradicional e mais comum de interação de sala de aula é a tríade IRA, ilustrada na figura a seguir:

Figura 1 – Esquema da tríade IRA



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Sequência da figura acima, a tríade IRA, na qual o professor pergunta e avalia e o aluno responde e é avaliado, muitas vezes pode ser lida como uma forma de manter o controle da sala de aula por parte do docente (Cazden, 1991; Garcez, 2006; entre outros), isto é, controlar aquilo que deve ser aprendido e gerir quem pode e quando é possível participar em aula. De igual forma, essa sequência de interação tende a resultar em uma maneira de promover a ideia da erudição do professor. Portanto, defendemos que ao assumir a sequência IRA como a única ou a principal estratégia interacional da sala de aula, acabamos, muitas vezes, reforçando as assimetrias professor/aluno ou conhecedor/não conhecedor. Quer dizer, quem pergunta no contexto da sala de aula, geralmente o professor, parece não estar disposto a se colocar no lugar de aprendiz, já que faz perguntas de conhecimento específico para as quais, geralmente, já sabe a resposta. Sendo assim, quem responde acaba por ser avaliado por quem pergunta, que verifica em terceira posição (avaliação) se a resposta dada está de acordo ou não ao que foi projetado pela pergunta. Logo, fazer uso majoritariamente

de tal estrutura de participação não parece favorecer a construção de conhecimento, aquilo que deveria ser o principal objetivo da escola.

Com base nisso, os estudos já citados argumentam que ao fundar nossa sala de aula primordialmente na prática de perguntas e respostas encerrada com uma avaliação em terceira posição (sequência IRA), estaríamos em grande parte do tempo inibindo a participação de nossos estudantes em vez de *convidá-los a participar* (Frank, 2010; Retamar, 2018; 2021). Portanto, ao refletirmos sobre o dito até agora, questionamo-nos:

- I. não é a participação oral dos estudantes na escola um dos objetivos principais para a construção da cidadania como preconizam os documentos nacionais para a Educação Básica (Brasil, 1996; 2002a; 2002b; 2006, 2013; 2017)?
- II. Se a resposta anterior é sim, por que seguimos utilizando majoritariamente o modelo IRA em nossas aulas?
- III. Considerando que o desenvolvimento da interação em sala de aula depende não apenas do engajamento discente, mas também das ações do docente, se nós, como professores, utilizarmos predominantemente a sequência IRA, não estaríamos reduzindo a possibilidade de participação de nossos estudantes?

Buscando discutir essas questões, a presente pesquisa parte não apenas de nossa própria experiência como professores e pesquisadores da sala de aula, mas também dos apontamentos, com os quais nos alinhamos, registrados em estudos seminais (McHoul, 1978; Mehan, 1985; Cazden, 1991; Garcez, 2006), sobre a interação de sala de aula. Destacamos quatro deles abaixo:

1. Não há uma presença expressiva no Brasil⁷, se comparada a outras perspectivas da Linguística Aplicada brasileira, de estudos com dados de ocorrência natural, sobretudo que faça uso de transcrições da fala-em-interação, sobre o ensino de línguas na Educação Básica. Isto é, estudos que documentem o que de fato ocorre em uma sala de aula de línguas com alunos de *carne e osso*⁸ por meio de dados com tratamento microetnográfico⁹.

⁷ Para sustentar esta asserção, fizemos uma breve busca, de 2010 a 2022, nos artigos da *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA), considerada uma das revistas mais importantes da área no país. A pesquisa utilizou como palavra-chave “interação”. Como resultado, encontramos 39 artigos com esse critério de busca. Dos 39, apenas 7 traziam transcrições da fala-em-interação, como ocorre em nosso artigo, sendo que apenas 5 deles se debruçavam sobre o ensino e aprendizagem de línguas:

1. LIMA, Marília dos Santos. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language Facebook Twitter. *RBLA*, v. 1, n. 4, p. 837-852, 2011.
2. BEDRAN, Patrícia Fabiana; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Interação de crenças em contexto colaborativo virtual de aprendizagem de línguas. *RBLA*, v. 13, n. 3, p. 789-814, set. 2013.
3. OYAMA, Andressa Carvalho Silva. The interlanguage development in the spanish learning as foreign language in Teletandem under the View of the Complexity Theory. *RBLA*, v. 13, n. 2, p. 517-547, jun. 2013.
4. KANITZ, Andreia; LUZ, Raquel Leão. Letramento multimodal e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação. *RBLA*, v. 19, n. 3, p. 603-633, set. 2019.
5. MORELO, Bruna; MOUTINHO, Ricardo. Contando histórias: categorização de pertencimento e instruções-em-ação em um ambiente de ensino e aprendizagem de PLA. *RBLA*, v. 21, n. 1, p. 155-195, mar. 2021.

⁸ Fazemos questão de manter esta expressão.

⁹ Com isso não queremos dizer que esse tipo de estudos não existe, e sim que não são tão frequentes se comparados às demais perspectivas teórico-metodológicas presentes e recorrentes nas revistas brasileiras de Linguística Aplicada. Ao falar sobre estudos de

2. Foi constatado por parte dos pesquisadores da interação de sala de aula, entre eles Sotos Serrano (2001), de que há uma diminuição gradativa da iniciação de turnos no piso central por parte dos estudantes ao longo de sua trajetória de escolarização¹⁰.
3. Faz-se necessário lançar um olhar crítico, não condenador, sobre o consagrado padrão Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA). Isto é, a sequência clássica da sala de aula e as possíveis problemáticas decorrentes dela¹¹.
4. É necessário documentar e analisar estruturas mais democráticas de participação em sala de aula que possam auxiliar na prática docente de professores em formação e atuantes. São muitas as pesquisas sobre a escola, mas poucas, pelo menos no Brasil, aquelas que entram nesse espaço e documentam o seu cotidiano para analisá-lo.

Logo, este estudo se propõe a pensar ações alternativas à sequência IRA, com vistas a favorecer e estimular a participação do alunado. Sustentamos que ações alternativas e outros desenhos de interação de sala de aula pensados já desde o planejamento do professor não apenas podem dinamizar e democratizar a sala de aula, algo fundamental para reduzir as assimetrias nesse espaço, como também promover maior engajamento e agentividade do estudante, atitudes indispensáveis para a construção da cidadania.¹² Consideramos ainda que esses outros desenhos e estratégias de interação dependem sobretudo do estudo e da sensibilidade do professor tanto no que se refere aos seus estudantes como à situação de ensino que vivem. Quer dizer, para desenvolver a cidadania em sala de aula, os estudantes precisam de vez e de voz. Para tal, a escola, como lugar de construção de saberes enciclopédicos e sociais, deve oportunizar espaços e momentos para a construção dessa voz, de modo a que os estudantes possam exercê-la e com ela participar em diferentes contextos, inclusive fora do ambiente escolar, de forma consciente, crítica e autônoma. Para que isso seja feito, advogamos que o professor se coloque no lugar de aprendiz e avalie constantemente a sua própria prática, estando disposto, em função dessa avaliação, a ajustar (Schön, 2000) suas ações a fim de qualificar a interação com fins pedagógicos no dia a dia escolar. Mas que ações e que desenhos mais democráticos seriam esses, capazes de reduzir assimetrias?

3 Em favor de que atitudes e desenhos de sala de aula advogamos?

A primeira atitude do professor como promotor de boas práticas a ser defendida aqui é a sua abertura para abrir mais espaço para os estudantes na sala de aula, em nosso caso, promovendo tarefas¹³ que pressupõem

interação de sala de aula no Brasil, cabe destacar e referenciar os estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa ISE (Interação Social e Etnografia), coordenado pelo Prof. Ph.D. Pedro de Moraes Garcez da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁰ Desenvolveremos este item mais adiante, ainda nesta seção.

¹¹ Novamente referenciamos aqui os estudos realizados no âmbito do Grupo ISE.

¹² Para as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a noção de cidadania “envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?” (Brasil, 2006, p. 91).

¹³ Na seção 3 deste artigo discorreremos sobre a diferença de nosso entendimento entre as noções de tarefa e de atividade.

momentos de interação entre pares sem a sua presença direta. Assumimos que ao fazer isso, o docente demonstra entender que a sala de aula é de todos: aluno-professor, professor-aluno, mas também aluno-aluno. Isto é, que não é docente o único capaz de prever/dominar/controlar o que acontece em sala de aula. Com essa compreensão, como um participante mais da sala de aula, é necessário que o professor ouça seus estudantes e deixe que eles mesmos se ouçam, ratifiquem-se, retifiquem-se, criem e reformulem hipóteses, enfim, construam a sala de aula em conjunto com ele e se responsabilizem ativamente pelo conhecimento a ser construído.

Desse modo, consideramos, bem como Stein (2017), que elaborar tarefas pedagógicas que prevejam os estudantes organizados em pequenos grupos, por exemplo, pode oportunizar que estes empreendam a atividade de forma colaborativa. Ao fazê-lo, abre-se espaço para que os educandos possam interagir entre si (e apenas entre si), compartilhando as suas impressões, opiniões, conhecimentos oriundos de outros espaços de aprendizagem e de vivência e, inclusive, corrigindo uns aos outros quando necessário.

Como ressalta Pochon-Berger (2011) em seu estudo sobre interação entre pares na sala de aula de línguas adicionais, quando estão em grupo sem a presença do professor, mas orientados por uma tarefa planejada por ele, os estudantes negociam mais livremente seus domínios epistêmicos – fazendo, então, os movimentos citados no parágrafo anterior. Quer dizer, criando e recriando, para concluir a tarefa, naquele micro espaço de interação, as suas próprias regras durante a realização da atividade.

Assim, argumentamos que a sala de aula tradicional, que regularmente é inserida em um espectro de dominação por parte do professor, se temos em vista os acordos pré-estabelecidos de fala institucionalizada, pode mudar a sua configuração por meio de tarefas pensadas para serem executadas em grupo. Nos grupos, os estudantes tendem a se organizar de forma mais ativa, tornando-se agentes do processo de aprendizagem dos colegas e de si mesmos por estarem inseridos “em situações em que precisam apresentar e defender compreensões e ideias” (Stein, 2017, p.109), trabalhando de forma colaborativa na construção, sustentação e reformulação delas e também na estruturação conjunta de um produto. Logo, o trabalho em grupo, ainda que o professor esteja presente e disponível para os estudantes para qualquer necessidade de consulta ou esclarecimento, cria a necessidade de os estudantes negociarem, estipularem e alcançarem conjuntamente produções satisfatórias para a execução da tarefa (Vázquez Mora, 2014, p. 88). Dessa forma, “os estudantes vivem situações em que habilidades e competências para a formação de cidadãos críticos e participativos podem ser desenvolvidas” (Stein, 2017, p.110).

Mordente e Ferroni (2012), que também advogam em favor da promoção de tarefas a serem realizadas sem a presença direta do professor, dizem ainda que a interação entre discentes organizados em pequenos grupos é mais eficaz no que diz respeito à construção de conhecimento linguístico, tendo em vista a semelhança dessas interações com as que ocorrem em contextos naturais de uso da língua em questão. Afirmam, ademais, que “a correção entre pares, ao contrário da correção formal do professor, que pode provocar ansiedade e inibir a aprendizagem, favorece em medida maior a aprendizagem” (Mordente; Ferroni, 2012, p.10). Segundo Barnes e Todd (1977), os estudantes, como não estão sujeitos à avaliação do professor, são motivados a se esforçarem mais nessas interações e a desenvolverem melhor suas competências comunicativas. Entretanto, que ações dos participantes de um grupo envolvido em uma atividade com fins pedagógicos podem promover estruturas de participação mais democráticas?

Entre as ações que documentamos em nossa análise, favorecidas em uma interação entre pares sem a presença direta de um participante mais experiente, está a de *convidar a participar* (Sotos Serrano, 2001;

Frank, 2010; Retamar, 2018; 2021). Por ela compreendemos o movimento no qual um dos participantes de um evento interacional com fins pedagógicos, professor ou aluno, faz alguma intervenção (que pode ser uma pergunta) que se afasta ao longo da interação, de uma sequência de exercício de controle (padrão IRA). É importante que se entenda que um *convite à participação* pode ser uma pergunta, mas também uma solicitação, uma provocação, um comentário ou uma piada capaz de desencadear uma autosseleção por parte dos interlocutores para dar continuidade a essa interação. Sendo assim, essa intervenção, convidar a participar, permite que qualquer um dos interlocutores se selecione para respondê-la e para manifestar livremente a sua opinião com relação ao que está em pauta. Isto é, esse tipo de iniciação convidaria a participar, pois promoveria a criação de um espaço efetivo e menos assimétrico entre conhecedor/não-conhecedor. Logo, essas perguntas/intervenções que convidam a participar são *abertas* (Sotos Serrano, 2001), quer dizer, sem respostas já sabidas pelo participante mais experiente. De igual maneira, elas não precisam estar destinadas a nenhum participante específico e nem pressupõem uma avaliação (correto/ incorreto) em terceira posição por nenhum dos interagentes.

Outra atitude que consideramos ser favorecida durante a interação entre pares é a atitude de *ouvir* (Schön, 1983; Hewitt, 2004; Park, 2012; Retamar, 2018), entendida como: a) abrir espaços de silêncio em sala de aula para permitir que os demais participantes, que não o professor, se manifestem; b) todos os participantes da interação compreenderem e se apropriarem sensivelmente da situação em questão. Quer dizer, no que se refere ao professor, por exemplo, a atitude de deixar de ser protagonista e ceder momentos de efetiva troca entre estudantes é um exemplo de ouvir a situação de ensino e entender que são necessárias alternâncias de autoridade no espaço de ensino-aprendizagem. Em relação aos estudantes, compreender que todos os componentes do pequeno grupo têm o direito de se manifestar, movimento que demonstra uma abertura para a escuta. Enfim, consideramos que a atitude de ouvir, que tem potencial para favorecer as participações e a democracia em sala de aula, é muitas vezes negligenciada no espaço escolar e defendemos que ela deve ser melhor trabalhada tanto na escola quanto na preparação dos profissionais que nela atuam, ou seja, na formação de professores.

Como diz Retamar (2018), nós como professores somos preparados para falar e estamos acostumados a pressupor o real entendimento dos estudantes, ocasionando, muitas vezes, que deixemos de aproveitar oportunidades que os discentes nos dão de qualificar nossa sala de aula e de construir conjuntamente novas maneiras de aprender. Como argumentam Pacheco e Paraskeva (1999), a atitude de ouvir tem uma importância fundamental na sala de aula e nas tomadas de decisão sobre o currículo, já que permite que se desenvolva uma “parceria” (Pacheco; Paraskeva, 1999, p. 12) entre aluno e professor. Portanto, ouvir depende: da sensibilidade, da humildade e da preocupação do professor por aproximar-se do estudante; da necessidade de que os estudantes se aproximem; da urgência de que o professor esteja disposto a entender e a valorizar as participações dos estudantes, avaliando e reformulando a sua prática docente em função de tudo isso.

Por fim, outra das atitudes que entendemos serem favorecidas no trabalho em grupo de interação entre pares é a de *sustentar e ratificar* o status de seu outro interlocutor como conhecedor. Por sustentar a participação de um interlocutor, entendemos o movimento de retomar as suas contribuições, expandindo-as, repetindo-as, fazendo perguntas sobre elas ou construindo conhecimento a partir delas. Frank (2015), em sua pesquisa, por exemplo, analisa a fala-em-interação de participantes de um laboratório de produção de tecnologia de ponta e demonstra em seu estudo como os participantes se orientam para construir

conhecimento sobre os problemas emergentes naquele espaço e defende que o movimento de sustentar a participação de um interlocutor por parte de outro, ratificou o seu status como conhecedor perante o grupo. Logo, ela advoga que esse sustentar a participação e ratificar o interlocutor é um pré-requisito para a manutenção da participação e para a construção de conhecimento conjunto. As análises da fala-em-interação do estudo de Frank (2015) evidenciam, então, que o participante ratificado, naquele contexto, foi legitimado como conhecedor perante os demais. Salimen (2009; 2016), por sua vez, retoma os apontamentos de Frank e ressalta que, no contexto de sala de aula onde foram realizados os seus estudos, quando algum participante de uma interação teve seu status de conhecedor rebaixado, a sua orientação para a aprendizagem se obstaculizou. Logo, alinhados a Frank e Salimen, entendemos que a ação de ratificar como legítimas as contribuições de outros interlocutores em sala de aula, seja expandindo-as, retomando-as, formulando perguntas sobre elas ou repetindo-as, pode levar a uma maior participação desses interlocutores, a uma maior orientação para a aprendizagem e, conseqüentemente, a uma maior disponibilidade para a construção do conhecimento conjunto. Na próxima seção, antes de vermos como todos esses movimentos se desenvolvem no dado de sala de aula a ser analisado, conheçamos mais o nosso campo de pesquisa e o seu contexto.

4 Contextualizar para compreender: a tarefa que desencadeia a atividade

Antes de chegarmos ao dado em questão, é mister estabelecer uma diferença entre *tarefa* e *atividade* pedagógica. Para Schlatter e Garcez, (2012, p. 95), as *tarefas* pedagógicas são o planejamento de ações educacionais projetadas para um determinado propósito, para um espaço social de uso da linguagem e para interlocutores específicos. Desse modo, elas dependem do planejamento do professor e projetam possíveis participações dos alunos, que só serão concretizadas – ou não – na sua realização como *atividade*. Já as *atividades* pedagógicas, por sua vez, caracterizam-se pela realização – durante a interação em sala de aula – das tarefas planejadas pelos professores. A tarefa, nesse caso, é somente em parte previsível, já que durante a interação ela pode ser redirecionada de acordo com aquilo que é tornado relevante pelos participantes na sequencialidade das ações emergentes do evento-aula. Tomando por base tais definições, o dado a ser apresentado nasce com base em uma *tarefa* projetada pelo professor, mas retrata a *atividade*, isto é, as ações realizadas por um grupo composto de três estudantes.

Este estudo, como já dito na introdução deste artigo, nasce de uma pesquisa de campo, com geração de dados naturalísticos, aprovada em comitê de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizada em uma turma de espanhol do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do sul do país, a qual chamamos pelo pseudônimo de Escola Experimental. Assim como a escola, cada estudante, devido aos cuidados éticos, recebeu um pseudônimo e teve, no caso de uso de imagens, sua identidade preservada por meio de programas de edição. A turma era formada de vinte e três participantes (22 alunos e o professor) que foram os atores das ações documentadas, analisadas e entendidas como facilitadoras e democratizadoras daquela interação específica. Está claro aqui, como em todo estudo de interação social, que as ações entendidas como exitosas e trazidas para esta discussão, ainda que possam ser pensadas e testadas

em outros contextos de ensino, não necessariamente valerão para todos eles. Ou seja, mesmo que seja um caminho, compreendemos que na docência não há receitas infalíveis.

O excerto do segmento a ser apresentado e analisado neste artigo foi gerado no mês de novembro de 2016 e é parte da coleção de dados não explorados na pesquisa de Retamar (2018). Durante a fase de geração de dados, foram realizados os seguintes procedimentos: a) observação participante; b) gravação de audiovisuais; c) elaboração de notas e diários de campo; d) coleta de documentos. Posteriormente, na fase de tratamento e análise, os dados foram segmentados em função do fenômeno de interesse, em nosso caso a interação entre pares, e aqueles que foram considerados representativos, foram transcritos e examinados por nós.

O excerto a ser apresentado foi documentado quando a turma do 2º ano de espanhol participava de um projeto, de orientação interdisciplinar, realizado em conjunto com a turma de francês da escola. O projeto tratava do Surrealismo nas artes plásticas e da obra de pintores e pintoras de línguas espanhola e francesa a ele relacionados. A proposta pedagógica contou também, em seu início, com a participação do professor de Artes Visuais da escola e foi executada ao longo de 6 encontros, desenvolvendo-se da seguinte maneira:

- I. Em um primeiro encontro, os três professores reuniram os estudantes de francês e espanhol do 2º ano em uma sala com projeção audiovisual. Lá, o professor de Artes, em português, fez uma apresentação sobre o Surrealismo, trazendo imagens clássicas do movimento, como quadros de René Magritte, Salvador Dalí, entre outros. Na ocasião também foram apresentados e discutidos conceitos fundamentais do Surrealismo com os estudantes.
- II. No segundo encontro, a professora de Francês e o professor de Espanhol, juntos, retomaram, por meio de uma aula dialogada, a aula anterior, utilizando tanto o espanhol como o francês, além do português como línguas de interação. No quadro negro, organizaram um esquema junto com os estudantes, ressaltando os principais conceitos tratados pelo professor de Artes.
- III. No terceiro encontro, os dois professores de línguas, ainda juntos, iniciaram a aula informando que haviam disposto previamente vários quadros de pintores, tidos como surrealistas, de língua francesa e espanhola em murais do corredor da escola. Feito isso, dividiram os alunos em grupos de 3 e 4 participantes e explicaram a eles a tarefa. Esta consistia em que cada trio/quarteto escolhesse um dos quadros do corredor e, de volta à sala de aula, construísse uma interpretação sobre a obra selecionada. A proposta pedagógica a ser levada a cabo deveria considerar as discussões anteriores. Após chegarem a uma interpretação, os estudantes deveriam redigir um breve texto sobre a obra na língua adicional que estudavam, para posteriormente apresentá-la ao grande grupo, contando com possíveis novas interpretações e contribuições por parte do restante da turma. Enquanto os estudantes trabalhavam, o que já aconteceu nesse terceiro encontro, os professores passaram em cada grupo para ouvi-los e auxiliá-los somente quando solicitados. O excerto que será aqui trazido e analisado documenta esse momento.
- IV. No quarto encontro, os estudantes seguiram o trabalho nos trios/quartetos continuando a interpretação dos quadros iniciada na aula anterior;
- V. No quinto e sexto encontros, os alunos apresentaram as suas interpretações para o grande grupo, contando com intervenções de outros estudantes da turma, como já era previsto na tarefa apresentada pelos professores.

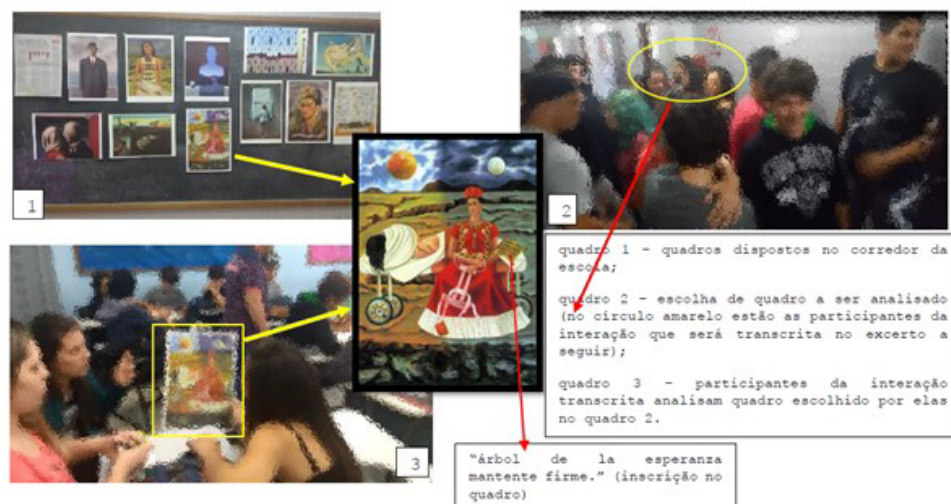
Feita essa breve contextualização, passemos finalmente ao excerto e à sua análise na seguinte seção.

5 Trabalhar junto para construir conhecimento: a interação entre pares durante a atividade

Neste excerto, veremos como um grupo de trabalho formado por três participantes de uma interação de sala de aula de Língua Espanhola se organizará para a execução de uma proposta pedagógica que diz respeito à formulação de interpretações sobre uma obra da artista mexicana Frida Khalo, ponto III da proposta explicitada na seção anterior. O grupo já havia escolhido o seu quadro no corredor da escola (quadro 2, do excerto abaixo) e estava reunido em sala de aula dando início à análise (quadro 3 do excerto abaixo). A obra escolhida pelas três meninas era um autorretrato de Frida em um local desértico que se divide em dois planos: no primeiro, é dia e há uma mulher – com um ferimento nas costas – deitada em um leito hospitalar; no segundo, é noite e a artista está sentada, vestida com trajes de tehuana e leva em uma mão uma bandeira com os dizeres “*árbol de la esperanza, mantente firme*”. Na outra mão ela segura um aparelho que aparenta ser de uso ortopédico igual ao que ela mesma veste na imagem, como é possível ver abaixo no detalhe do quadro que traremos no excerto a ser analisado. Como já dito, este dado documenta momentos em que não há participação direta de um participante mais experiente para a construção conjunta de conhecimento. Isto é, um momento em que é privilegiada a interação entre pares, interesse de nosso artigo. Ao longo da atividade pensada desde a tarefa, veremos como o grupo construirá possibilidades de interpretação da obra de maneira conjunta. Para dar início a análise, vejamos o dado transcrito abaixo segundo o modelo de Jefferson.

Figura 2 – Aula 27 – 10/11/2016 – Segmento 1 *Muito bom (.) grupo*

Excerto 1 <<00:23:25: - 00:28:02>>



Como dito na seção anterior, para o desenvolvimento da atividade, as participantes da interação, um grupo formado por três meninas, escolhem a tela *Árbol de la esperanza, mantente firme* (quadro 1 do *excerto 1*), disposta no corredor da escola. Feito isso, elas voltam para a sala de aula e se reúnem para começar a discussão referente à obra. As três se sentam em grupo (quadro 3 do *excerto 1*) e colocam sobre uma das classes a imagem do quadro. Nayara é a primeira a se manifestar no grupo e faz, em sua intervenção, uma proposta de interpretação ao dizer “não precisa: necessariamente ter uma árvore física ali, de repente ela é a própria árvore dela” (linhas 01 e 02) e ainda “que nem aqui ela: sei lá sofreu e agora ela tá super bem” (linhas 03 e 04). Nessa intervenção, Nayara formula uma análise ao estabelecer uma relação entre o plano geral da obra e a inscrição presente nela: “*árbol de la esperanza mantente firme*”. Além disso, ao usar os marcadores “aqui” e “agora”, ela evidencia reconhecer a presença de uma dualidade na pintura que pode ser vista em dois momentos em contraste: o “aqui” se refere ao lado esquerdo da pintura (mulher deitada em uma maca); o “agora”, lado direito da pintura, quando Frida aparece sentada e vestida com cores vibrantes. No trecho da linha 01, quando diz “tá tipo: pode dize:r(.) não precisa:” e no da linha 04 “ela: sei lá”, Nayara demonstra ainda, a partir do prolongamento de finais de palavras e da expressão “sei lá”, que está elaborando ideias ao longo de sua fala. Quer dizer, a formulação de sua interpretação está em processo de construção enquanto se manifesta, já que Nayara evidencia às colegas estar refletindo enquanto fala. As demais participantes ouvem a construção de sentido que está sendo elaborada por Nayara sem interrompê-la, o que evidencia o ambiente de colaboração que se estabelece nesse grupo constituído por pares. Isto é, Macarena e Mariela, demais integrantes do grupo, ao ouvirem Nayara, sustentam a sua participação, demonstrando entendê-la como legítima, isto é, reconhecendo-a como competente em relação à interpretação da obra.

Em seguida, na linha 05, já é Macarena quem toma o turno ao dizer “pode ser”, ratificando a proposta de interpretação da companheira Nayara. Essa autosseleção e intervenção de Macarena também demonstra seu engajamento na atividade e uma orientação para a colaboração e a construção conjunta de conhecimento. Nayara, após 1,4 segundos de silêncio, ou seja, sem manifestações contrárias das demais integrantes do grupo, entende ter sua proposta validada por elas e dispara “tá anota isso”, na linha 07, propondo que se faça o registro da análise no caderno. A escrita, documentação das interpretações, que era também parte da atividade projetada pela tarefa, funciona para o grupo como uma espécie de “memória externalizada, tanto estruturante quanto estruturada pela interação em curso” (Melander, 2012, p. 246 *apud* Stein, 2017). Logo, a solicitação de Nayara para anotação de sua proposta e o aceite por parte das demais colegas passa a ser mais uma evidência da legitimidade atribuída pelo grupo à fala proferida por ela.

Após pausa de 2,6 segundos, tempo do registro escrito, Macarena, na linha 09, ainda sobre a relação entre o plano geral da obra e a inscrição nela contida, diz “ma:s”, demonstrando – com o prolongamento do final da palavra – ter mais a dizer sobre a análise feita por Nayara no início da discussão. Sendo assim, ela não rechaça a análise de Nayara, porém complementa e expande a interpretação da colega, construindo junto com ela ao dizer “não tem muita distância (.) de uma imagem pra outra esse aí é só o dia e a noite” (linhas 09 e 10).

Em seguida, na linha 10, Macarena pede recibo da compreensão de sua proposta de interpretação pelas companheiras ao perguntar “entendeu?”. Na sequência, nenhuma das participantes assume o turno de fala e Macarena ainda oferece um convite à construção conjunta de interpretação sobre a obra às colegas ao sugerir um objetivo a ser alcançado pelo grupo: “a gente tinha que encontrar uma re [lação da esperança]” (linhas 12 e 13). Ou seja, Macarena propõe uma busca por elementos a serem relacionados com a *esperanza* citada por elas no texto e presente no quadro.

Mariela se sobrepõe à fala de Macarena, em curso, demonstrando aceitar o convite: “[>tipo< a gente pode]” (linhas 14 e 15). Esse movimento marca também o engajamento de Mariela na proposta que está sendo construída conjuntamente. Em sua intervenção, “numa fase ela esteve muito mal e agora [...] ela tá bem” (linhas 15 a 17), ela colabora para a interpretação conjunta em construção ao resgatar as colocações das outras duas companheiras. Logo, seu comentário retoma, sustenta e ratifica a ideia apresentada por Nayara no início da interação quanto à dualidade presente na pintura. Imediatamente, Macarena retoma a sua própria intervenção das linhas 12 e 13 e complementa o raciocínio de Mariela ao dizer “que a esperança dela: (.) apesar do: dos pesares apesar do: que ela viveu no[caso]” (linhas 18 e 19), o que traz a ideia de que a esperança citada na obra existe, a despeito da dor representada na imagem pelos ferimentos nas costas da mulher deitada. A interpretação de Macarena é prontamente validada por Mariela que sobrepõe um “sim” (linha 20) à explicação em curso. Macarena, contudo, não cede o turno a Mariela e prossegue “-no dia (.) hã: de noite ela ainda tá com ainda com a esperança firme ela ainda (.) tem” (linhas 21 e 22), tornando visível às demais que compreende que a esperança está presente na parte do quadro que se refere à noite. Ela, ao fazer isso, insiste em assumir responsabilidade pela interpretação da obra. Macarena evidencia ter algo a contribuir somando sua voz às de Mariela e Nayara para juntas construírem conhecimento sobre o quadro em julgamento, objetivo projetado pela tarefa que estava sendo levada a cabo na atividade. Na linha 23, Mariela diz “isso”, intervindo novamente e ratificando a proposição feita por Macarena.

Na sequência, linha 24, Nayara, eleva o tom de voz ao disparar “já se↑i”, movimento que demonstra seu entusiasmo com a descoberta. Macarena também participa do momento ao dizer “pode ser isso”, na linha 25, concluindo o raciocínio desenvolvido após receber aprovação de Mariela. Há então uma pausa de 1,8 segundos seguida das falas “nossa” e “(acho que eu) tô louca” de Nayara, nas linhas 27 e 29, que retomam o “já se↑i” da linha 24 e indicam surpresa com as interpretações construídas por todas até o momento. Esse movimento de Nayara também demonstra a avaliação positiva que ela faz em relação a todas as contribuições do grupo. Portanto, esse é mais um momento no qual há uma valorização e legitimação da participação de cada integrante, o que reforça o ambiente colaborativo do grupo ao validar o status epistêmico de mais conhecedora que cada uma atribui a si mesma. O movimento interacional detonado por Nayara, da linha 24 à linha 29, demonstra que aquele ambiente criado e negociado por elas é propício para fazer aprendizagem e para a construção conjunta de conhecimento.

O grupo, então, tendo em vista as falas sobrepostas anteriores, percebe a necessidade de organizar as propostas, que são muitas. Mariela, numa autosseleção, revela essa exigência de organização ao dizer “perai, vamo lá” (linha 28) e convida as companheiras a prosseguirem a análise conjunta. Ambas as falas de Nayara e Mariela apontam que as participantes estão construindo conhecimento não somente sobre a obra, mas também sobre interação, já que buscam gerenciar as participações do grupo de forma a organizá-las. Essa é mais uma evidência do árduo trabalho de negociação que está sendo levado a cabo pelas três meninas, além de demonstrar o seu engajamento na atividade pedagógica em questão que, como já mencionado, não envolve a interferência direta de um participante mais experiente, no caso, o professor.

Em seguida, na linha 31, ainda desenvolvendo a análise da obra no que se refere à esperança e à dualidade noite/dia, Nayara retoma a reflexão iniciada por ela mesma na linha 24, ao aceitar o convite de Mariela, linha 28. Assim, ela elabora uma espécie de síntese do que foi discutido pelo grupo até então, estabelecendo uma relação entre a noite representada na obra e o mundo dos sonhos, ao dizer que a pintura seria um *sonho* da artista de que “as coisas vão melhorar” (linha 32). Cabe lembrar que em aulas anteriores,

o grupo de espanhol e francês havia tido aula sobre o Surrealismo com o professor de Artes. Na ocasião, o docente falou sobre a importância da relação *sonho* versus *vigília* para o movimento surrealista. Nessa mesma intervenção, ela ainda diz “entendeu?”, buscando a validação de sua proposição por parte das companheiras.

A partir desse momento, as manifestações seguintes das participantes apresentam uma espécie de comemoração e de reconhecimento positivo de seu árduo trabalho interacional de negociação para a realização da atividade. Nota-se aí a valorização dos resultados da análise interpretativa da obra construídos de forma conjunta, o que pode ser percebido no aumento do volume de suas vozes. Elas comemoram, então, sua competência e seu trabalho colaborativo para analisar uma pintura complexa com diversas exclamações seguidas de risadas: “[SI:↑IM: hahaha]”, “no↑:ssa”, “muito gênio (.) põe aí”, “isso isso isso”, “oi [meu de] us hahaha”, “não sei nem o que dizer de emoção” e “como é que a gente não pensou (.) meu deus do céu” (linhas 33-45). Nesse movimento é possível ver tanto o engajamento de Nayara, Mariela e Macarena com a atividade quanto a legitimação da participação de cada uma delas por meio da constante ratificação que fazem umas das outras ao longo de todo o trecho até aqui analisado. Tal sequência revela a construção coletiva da análise e a satisfação das participantes com esse acordo criado por elas durante a interação

Na linha 46, Mariela diz “tá”, mais uma demonstração de acordo com o que foi construído conjuntamente e uma espécie de encerramento dessa fase da tarefa, interpretação da obra, que estava sendo levada a cabo na atividade. Na sequência, Nayara propõe “será que alguém vai pensar isso?” (linha 47), intervenção que reforça o encerramento feito por Nayara e, ao mesmo tempo, demonstra receio quanto à originalidade das ideias que elas construíram no trio. É importante recordar que era parte da tarefa tanto a apresentação das interpretações, que seriam feitas posteriormente, quanto o surgimento de possíveis comentários vindos dos demais estudantes¹⁴, o que pode explicar o receio manifestado por Nayara. Mariela, então, lança: “tomara que não”, linha 49, sustentando a qualidade do trabalho conjunto desenvolvido. Macarena, na linha 50, demonstra acordo com as observações das colegas ao proferir em tom descontraído: “oh my god”. Esse movimento é finalizado com gargalhadas na linha 51.

Finalmente, Nayara, na linha 52, conclui o momento dizendo “tá”, dando-se por satisfeita com o comentário de Mariela, seguido de uma pequena pausa. Essa intervenção de Nayara ainda torna visível que o trabalho passará a outra etapa e que a interpretação do quadro já é um acordo. Na sequência do segmento, trecho não trazido neste artigo, as três seguiram tratando de questões linguísticas do espanhol que seriam necessárias para o registro e apresentação da interpretação construída conjuntamente, todas essas etapas eram requeridas pela tarefa proposta pelo professor. A continuidade do segmento abre a oportunidade para uma nova discussão a qual não exploramos neste artigo devido aos limites de extensão do texto e ao seu propósito: analisar a interação entre pares e sua possível contribuição para a construção conjunta de conhecimento e promoção de uma sala de aula mais democrática na Educação Básica.

Portanto, o excerto aqui trazido e analisado, demonstrou, em um crescendo: a) o engajamento das participantes na atividade detonada pela tarefa pensada pelo professor; b) o autorreconhecimento, os convites à participação, a escuta mútua e a valorização das capacidades de interpretação e de formulação autônoma de ideias das participantes quanto à análise da obra de arte em questão.

Em nossa análise, portanto, procuramos apontar como as participantes da interação aceitaram o desafio proposto pelo professor, participante mais experiente, com a tarefa, ao torná-la atividade, ou seja, ao realizá-la, de forma colaborativa durante todo o seu curso. A análise evidenciou que as participantes mantiveram

¹⁴ Ver seção anterior que contextualiza a tarefa que está sendo executada como atividade.

o engajamento na atividade, mesmo sem a vigilância ou autoridade do professor, ao trabalharem de forma dinâmica e cooperativa, sustentando as participações umas das outras, gerenciando a interação e organizando uma memória coletiva do conhecimento coconstruído por elas mesmas. É possível chegar a esse entendimento ao vê-las propor, ordenar, resgatar e reformular as suas descobertas sobre a obra durante toda a cena em tela.

Sendo assim, nosso estudo advoga em favor de tarefas que contem com momentos de não-presença/participação/interferência da figura do professor em sala de aula, reforçando as pesquisas de Pochon-Berger (2011), Mordente e Ferroni (2012), Vázquez Mora (2014) e Stein (2017) entre outros e ampliando-as, já que o segmento analisado torna visível a colaboração genuína para a construção conjunta de conhecimento por meio da interação entre pares, sem o direcionamento explícito ou a condução do professor. Isto é, na interação entre pares apresentada, vimos como as estudantes interagiram de maneira mais equânime no piso central e promoveram a participação umas das outras ao se ratificarem e se legitimarem como conhecedoras. Mais ainda, pudemos ver como, ao ratificar-se, elas demonstraram entusiasmo ao comemorarem o resultado da construção coletiva sobre a interpretação da obra pictórica, assumindo competência para, em grupo, construírem conhecimento.

Com isso, não queremos dizer que não é importante a presença do docente em sala de aula, muito pelo contrário, já que a atividade em questão, o trabalho em grupo, só pôde desenvolver-se, porque foi pensada em uma tarefa planejada e disponibilizada pelo professor. O que sim afirmamos, com base em nossa revisão de literatura e em nossos próprios dados e análise, é que promover momentos de *não*-interferência direta do professor, quer dizer, interação entre pares, pode ser fundamental tanto para incentivar a participação dos estudantes como para dar espaço a fim de que eles mesmos gerenciem a interação da qual participam e sejam protagonistas *na* e *da* sala de aula. Ou seja, que eles percebam que são, como o docente, também agentes de construção de conhecimento e que a sala de aula depende das ações e decisões de todos os seus integrantes.

Ademais, o dado apresentado demonstrou que não apenas conhecimentos sobre a obra em questão foram construídos pelas meninas, mas também conhecimentos sobre interação, negociação de participação, organização de turnos de fala e colaboração, todos eles aspectos fundamentais para o ambiente de aprendizagem e para a construção de uma sala de aula mais democrática, um de nossos interesses. Todos eles certamente não se dariam da mesma forma com a presença de um participante mais experiente, como apontam os estudos de McHoul (1978), Mehan (1985), Cazden (1991), Sotos Serrano (2001) e Garcez (2006), por geralmente ser uma das suas funções no enquadramento institucional da escola, o gerenciamento das participações em sala de aula, a condução dos momentos de instrução e a supervisão das atividades, como já discutido na *seção 1*.

Por conseguinte, compreendemos que para uma sala de aula mais democrática é necessário que esteja presente no planejamento do professor a criação de espaços mais efetivos de protagonismo estudantil, o que demonstramos ser favorecido durante atividades realizadas entre pares. Tal asserção fundamenta-se não apenas no dado analisado como também na literatura sobre esse tipo de interação revisada e trazida em nossa discussão. Em nosso caso, pudemos verificar que a interação em grupo favoreceu outros movimentos em sala de aula que não apenas as sequências tradicionais, como, por exemplo, a prática de perguntas e respostas e a sequência IRA. Outrossim, atitudes que entendemos como promotoras de protagonismo estudantil identificadas foram: ouvir, convidar a participar, ratificar e sustentar mutuamente essas participações. A combinação de todas elas promoveu, como evidenciado na análise, a construção de conhecimento de maneira conjunta sem que nenhuma das participantes

assumisse o papel de mais conhecedora ou de mais experiente. Portanto, compreendemos que essa espécie de igualdade de condições, ao contrário de inibir, permitiu que todas se responsabilizassem efetivamente pela construção de conhecimento em sala de aula. Isto é, o conhecimento e a sua construção passaram a ser uma tarefa de todos e não um compromisso único e exclusivo do professor, o participante geralmente entendido como o mais conhecedor e gerenciador da interação naquele espaço.

6 Considerações finais

Neste estudo, tivemos por objetivo contribuir para a documentação e disseminação de boas práticas pedagógicas, no afã de auxiliar em ações, por parte do corpo docente, que estejam orientadas à construção da escola, especialmente da sala de aula, como um espaço mais democrático. Espaço este onde os estudantes sejam agentes e também responsáveis pela construção de seus conhecimentos e a edificação e prática de sua cidadania – entendendo esse movimento pedagógico como parte das responsabilidades primárias do educador.

Para tanto, inicialmente, revisamos a bibliografia sobre os padrões tradicionais de interação em sala de aula, detendo-nos principalmente no mais conhecido e praticado deles, como apontam os estudos interacionais, a sequência IRA. Ao fazer isso, lançamos um olhar crítico (não julgador/condenador) sobre seu uso recorrente na prática docente, compreendendo a sequência IRA como uma prática não muito democrática, pois, muitas vezes, acaba por criar uma hierarquia/verticalidade/assimetria na sala de aula. Nessa hierarquia, promovida pelo uso recorrente do padrão IRA, o docente ocupa a posição de participante mais conhecedor das interações, gerenciando e controlando, portanto, as manifestações dos estudantes no espaço escolar. Consideramos que ao fazer isso, o professor pode fomentar a reprodução, em vez da construção, de conhecimento por parte dos estudantes. Ademais, esse movimento pedagógico pode criar um espectro de tensão ou desenho de sala de aula, já que, como figura de autoridade, o professor é comumente quem avalia a legitimidade e valora as manifestações do alunado, o que culmina, amiúde, na inibição e diminuição de suas participações ao longo da escolarização. Entendemos que a interação de sala de aula que assume majoritariamente esse desenho tem o potencial de interferir diretamente na construção de conhecimento e no desenvolvimento da cidadania, dois dos principais objetivos da Educação Básica.

Como resposta a esse desenho tradicional de interação com fins pedagógicos, propusemo-nos, na sequência de nosso estudo, a explorar o potencial da criação de momentos que propiciem a troca entre pares em sala de aula. Quer dizer, momentos interacionais sem a participação direta do professor, visando maior eficácia na construção, e não na reprodução, de conhecimento em espaços de ensino e aprendizagem. Observamos que esse movimento de criar mais momentos de interação entre pares na sala de aula parte do reconhecimento do professor como mais um dos participantes das interações que ocorrem nesse espaço. Logo, ao não ser o ator principal da sala de aula, ele não apenas se permite escutar o que os discentes têm a dizer, mas promove que eles mesmos se escutem e sustentem as participações uns dos outros. Dessa forma, a responsabilidade e o conhecimento em sala de aula se constroem de forma mais horizontal, conjunta e ativa. Assim, os dados aqui analisados demonstraram que em momentos de não-presença ou interferência direta de um participante de maior domínio epistêmico na interação, as estudantes envolvidas organizaram suas

participações e formularam ideias de forma autoral e mais livre, ainda que a tarefa que detonou a atividade tenha sido arquitetada e assistida pelo professor. Logo, as discentes do episódio documentado se tornaram autoras das próprias descobertas e responsáveis pela própria construção de conhecimento e pela sala de aula, sendo ativas no processo de ensino e aprendizagem e compartilhando atribuições entre si e com o professor.

Na análise das ações das participantes da interação explorada neste estudo, ainda observamos que em nenhum momento a estrutura de participação IRA foi assumida pelas estudantes, tendo suas intervenções emergido de convites à participação que umas faziam às outras. Sendo assim, vimos que elas se autosselecionaram para iniciar turnos de fala, convidaram umas às outras a participar, aceitaram esses convites, sustentaram as participações umas das outras e se ouviram constantemente, havendo equilíbrio na distribuição de turnos de fala. Além disso, nenhuma das participantes se assumiu ou foi reconhecida pelas outras como mais conhecedora ao longo de toda a interação, portanto, elas demonstraram construir conjuntamente conhecimento tanto sobre a obra analisada quanto sobre interação em sala de aula. Ressaltamos também que, ao longo de toda a interação, as estudantes evidenciaram perceber a atividade como uma prática satisfatória e que, além disso, não manifestaram nenhuma indicação de inibição, constrangimento ou desencorajamento em suas interações/manifestações quanto à expectativa de avaliação por parte do professor, posto que não houve participação direta do docente ao longo da *atividade*. Logo, tornou-se evidente a negociação/gerenciamento de participações (espontâneas, constantes e fomentadas por todas) e a construção conjunta de conhecimento no ali-e-então da sala de aula. Elas cumpriram com os objetivos estabelecidos pela *tarefa* de forma organizada, colaborativa e eficiente durante toda a *atividade*, construindo conhecimento sobre a obra, sobre a pintora e sobre interação. Ao longo de todo o excerto também compreendemos que as estudantes estavam edificando sua cidadania em sala de aula durante o próprio exercício dela tanto na negociação dos turnos e participações como na postura ativa em relação ao conhecimento assumida por elas.

Por conseguinte, consideramos que nosso trabalho pode contribuir diretamente para o desenvolvimento/edificação da formação docente por lançar um olhar sobre a sala de aula de línguas da Educação Básica e suas práticas por meio da documentação e análise de dados de ocorrência natural. Nossas práticas cotidianas de sala de aula podem ou não fomentar a participação dos estudantes e cabe a nós, os educadores e pesquisadores, estudar e promover discussão sobre outras formas de democratizar o espaço escolar e assim contribuir para que tenhamos maior protagonismo estudantil com vistas a promover mais construção que reprodução de conhecimentos na sala de aula. Em nosso artigo, procuramos demonstrar que uma das estratégias pedagógicas que têm o potencial de cumprir com esses fins é a criação de *tarefas* que prevejam a interação entre pares durante a *atividade*. Defendemos que desenvolver desenhos alternativos de sala de aula é um movimento necessário para que, além de promover democracia, possamos ter um maior engajamento e agentividade por parte dos educandos em classe, atitudes essenciais para a construção cidadã.

Retomando a ideia que trouxemos ao longo de nossa discussão, para desenvolver a cidadania em sala de aula, os estudantes precisam de vez e de voz. Portanto, sendo a escola um espaço para a construção de distintos saberes, tanto enciclopédicos como sociais, é preciso construir nela espaços e momentos para não apenas o exercício, mas a edificação dessa voz. Ao aprender a ter voz também na escola e com o auxílio do professor, o alunado poderá usá-la em diferentes situações e contextos para conhecer e exercer seus direitos civis. Mas como o professor pode fazer isso? Defendemos que uma das maneiras de concretizar esse projeto é o constante reavaliar de sua prática, ouvindo os seus alunos, sustentando as suas participações, ajustando

as suas ações a fim de qualificar a interação em sala de aula, ouvindo a situação de ensino e muitas vezes deixando os holofotes, ao deixar os estudantes trabalharem sozinhos. Nesse contexto, cabe ao docente promover a criação de espaços de protagonismo estudantil como o que trouxemos no excerto analisado, espaços criados por meio de tarefas que prevejam a interação entre pares e nos quais o docente não seja o único a ter respostas. Enfim, construir uma sala de aula democrática no que tange ao professor depende de soltar um pouco as rédeas e de compartilhar responsabilidades com os estudantes.

Contribuição dos autores

Declaramos para os devidos fins que o artigo intitulado “Interação entre pares e construção conjunta de conhecimento: ações pedagógicas para uma sala de aula de Língua Espanhola mais democrática no Ensino Médio” foi idealizado e escrito a duas mãos por Hugo Jesus Correa Retamar e Hury Dalberto da Rosa. Os dados naturalísticos que integram o artigo foram gerados em pesquisa de campo de Hugo Retamar, levada a cabo no ano de 2016 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tal investigação foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa dessa universidade (CEP-UFRGS). A pesquisa em questão faz parte do projeto de “O ensino de língua no Ensino Médio: uma perspectiva interdisciplinar”, registrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenado por Hugo Retamar. Logo, este foi responsável pela geração, seleção, segmentação e transcrição do dado, além é claro da análise conjunta dos dados em questão e da escrita e revisão conjunta do artigo. Hury Dalberto é bolsista de pesquisa do projeto e contribuiu com a análise conjunta dos dados, em parceria com o seu orientador, além de contribuir também na escrita do artigo e na revisão da transcrição e da segmentação do dado, realizadas inicialmente por Hugo Retamar.

Referências

ANAYA, V. La pregunta como procedimiento didáctico en el aula de ELE. *redELE*, Madrid, n. 5, p. 1-8, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/3b4zBNt>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BARNES, D.; TOOD, F. *Communication and learning in small groups*. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12 maio 2013.

BRASIL. *Lei 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. 240 p.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002a. 360 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b. 241 p.
- CAZDEN, C. B. *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991. 235 p.
- ERICKSON, F. Método cualitativo de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona; Buenos Aires; México: Ediciones Paidós, 1989. p. 195-297.
- FRANK, I. *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- FRANK, I. *Produção conjunta de conhecimento em um laboratório de tecnologia: perguntas como recursos para o enfrentamento de problemas emergentes*. 2015. 172 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- FRANK, I.; STEIN, F.; SALIMEN, P. G.; GARCEZ, P. de M. Relações epistêmicas e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 22, n. 4, p. 981-1010, out./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202218328>. Acesso em: 3 abr. 2023.
- GARCEZ, P. de M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 1, n. 4, p. 66-80, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149034>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- GARCEZ, P. de M.; BULLA, G. da S.; LODER, L. L. *Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos*. Delta, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 257-288, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>. Acesso em: 12 mar. 2016.
- GARCEZ, P. Microethnography in the classroom. In: KING, K.; LAI, Y.-J.; MAY, S. (Eds.). *Research methods in language and education*. 3. ed. Springer International Publishing, 2015. p. 1-13.
- HEWITT, J. An exploration of community in a knowledge forum classroom: an activity system analysis. In: BARAB, S.; KLING, R.; GRAY, J. (Eds.). *Designing for virtual communities in the service of learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. p. 210-238.
- LAGO BORNSTEIN, J. C. Conocimiento social y diálogo: bases para una comunidad de investigación. *Educación y Sociedad*, Madrid, n. 7, p. 53-72, 1990.
- LOPES, M. F. de R. *A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no ensino médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola*. 2015. 197 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- MCHOUL, A. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, New York, v. 7, n. 2, p. 183-213, 1978. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404500005522>. Acesso em: 11 maio 2010.
- MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: DIJK, T. A. van (Ed.). *Handbook of discourse analysis*. London: Academic Press, 1985. p. 119-131. (v. 3).
- MORDENTE, O. A.; FERRONI, R. Quando a interação entre pares favorece uma comunicação autêntica na aula de língua. *Linguística*, Montevideu, v. 28, n. 1, p. 5-19, 2012. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2012000100002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 17 mar. 2022.

- PACHECO, J.; PARASKEVA, J. As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cadernos de Educação FaE/UFPEL*, Pelotas, n. 13, p. 7-18, ago./dez. 1999.
- PARK, I. Seeking advice: epistemic asymmetry and learner autonomy in writing conferences. *Journal of Pragmatics*, [s. l.], v. 44, n. 14, p. 2004-2021, 2012.
- POCHON-BERGER, E. A participant's perspective on tasks: from task instruction, through pre-task planning, to task accomplishment. *Novitas Royal*, Ankara, Turkey, v. 5, n. 1, p. 71-90, 2011.
- RETAMAR, H. J. C. *Língua espanhola, pesquisa, ensino médio e contextualização sociocultural: por que e para quem?* Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2021. 378 p.
- RETAMAR, H. J. C. *O ensino socioculturalmente contextualizado de espanhol como pauta para cumprir com a função educacional das línguas no ensino médio*. 2018. 288 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- SALIMEN, P. G. *A atividade pedagógica de encenar em grupos na sala de aula de língua estrangeira: pedidos de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem*. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SALIMEN, P. G. *A realização interacional de atividades pedagógicas em uma sala de aula de língua adicional pautada por projetos: reflexões para o planejamento de tarefas pedagógicas além do enunciado*. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Artmed, 2000.
- SCHÖN, D. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuándo actúan*. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, 1983.
- SOTOS SERRANO, M. Las preguntas en el aula: análisis de la interacción educativa. Ensayos: *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Albacete, v. 16, p. 259-272, 2001. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282648>. Acesso em: 17 ago. 2017.
- STEIN, F. “O trabalho em grupo qualifica a aprendizagem”: realização de atividades pedagógicas colaborativas e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- TRACY, K.; ROBLES, J. Questions, questioning and institutional practices: an introduction. *Discourse Studies*, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 131-152, 2009.
- VÁZQUEZ MORA, J. A. Adquisición de competencias comunicativas en lengua inglesa a través de estrategias de aprendizaje cooperativo. In: MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. del C.; VILLANUEVA IBAÑEZ, M.; CANALES RODRÍGUEZ, E. L. *Aprendizaje Cooperativo: Una alternativa para mejorar la instrumentación didáctica en la Educación Superior Tecnológica*. México: Díaz de Santos, 2014. p. 81-94.

Pareceres

Como parte do compromisso assumido pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada com a Ciência Aberta, a revista publica os pareceres emitidos a respeito dos trabalhos nela publicados, quando autorizado por todas as partes envolvidas.