

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Flávia Helena Pontes Carneiro

A linguagem em uso na sala de aula: oportunidades para ler e escrever no contexto do projeto didático autoral docente

Belo Horizonte / MG
2019

Flávia Helena Pontes Carneiro

A linguagem em uso na sala de aula: oportunidades para ler e escrever no contexto do projeto didático autoral docente

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira

Belo Horizonte / MG

C289I Carneiro, Flávia Helena Pontes, 1964-
T A linguagem em uso na sala de aula [manuscrito] : oportunidades para ler e escrever no contexto do projeto didático autoral docente / Flávia Helena Pontes Carneiro. - Belo Horizonte, 2019.
275 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Lúcia Castanheira.

Bibliografia: f. 261-274.

Apêndices: f. 275.

1. Educação -- Teses. 2. Leitura (Ensino fundamental) -- Aspectos sociais -- Teses. 3. Escrita (Ensino fundamental) -- Aspectos sociais -- Teses. 4. Letramento -- Aspectos sociais -- Teses. 5. Análise do discurso -- Aspectos sociais -- Teses. 6. Sociolinguística -- Teses. 7. Etnologia -- Teses. 8. Professores de ensino fundamental -- Teses. 9. Professores -- Prática de ensino -- Teses. 10. Antropologia educacional -- Teses. 11. Intertextualidade -- Teses. 12. Meme (Internet) -- Teses. 13. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Castanheira, Maria Lúcia. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.634

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário†: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada **A linguagem em uso na sala de aula**: oportunidades para ler e escrever no contexto do projeto didático autoral docente, de autoria da doutoranda Flávia Helena Pontes Carneiro, aprovada em 27/02/2019 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Castanheira – Orientadora – FaE/UFMG

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior – CE/UPFE

Prof^a. Dr^a. Gláucia dos Santos Jorge – CEAD/UFOP

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho – FaE/UFMG

Prof^a. Dr^a. Sara Mourão Monteiro – FaE/UFMG

Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco – ICHSCS/UFOP

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Gomes Cardoso – FaE/UFMG

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2019.

*À professora Felícia e aos alunos,
a minha gratidão pela oportunidade de participar de suas
vidas na escola e pelo aprendizado que pude
construir a partir dessa experiência.*

AGRADECIMENTOS

À minha família querida, sobretudo aos meus pais, pelo amor e apoio incondicional e pela compreensão de minha imersão neste projeto.

Ao Júlio, pelo incentivo e compreensão no processo de dedicação ao Doutorado.

À professora Maria Lúcia Castanheira, pelas portas que me abriu e pelas inúmeras oportunidades criadas para que eu me realizasse e crescesse como pesquisadora.

Ao Professor David Bloome, pela acolhida, em Columbus e na *The Ohio State University*, e por tudo que pude aprender em sua convivência, com seu grupo de pesquisa e familiares, em especial, sua esposa e minha amiga Laurie Katz. Aos dois, Laurie e David, minha gratidão por me receber em sua casa.

À Judith Green, pela generosidade das orientações, em Baltimore, e pela disponibilidade em ajudar, sempre, de qualquer lugar.

À professora Michiko Hikida, da *The Ohio State University*, por me receber como aluna e pela oportunidade de aprender com a sua competência, suavidade e generosidade.

Aos professores da banca, Clecio, Gilcinei e às professoras Gláucia e Sara, que se dispuseram a participar desse momento tão importante em minha formação acadêmica, em especial aos professores Clecio e Gilcinei, pela leitura do texto da qualificação, pelas perguntas que me fizeram para que eu pudesse aprender mais e pelas indicações de leitura, fundamentais para a definição do trabalho de pesquisa.

Aos colegas do Centro Pedagógico, servidores técnico-administrativos e, em especial, às colegas do Núcleo Básico, que tornaram viável o meu afastamento para que pudesse me dedicar, exclusivamente, ao trabalho de escrita da tese.

À Carol, pela flexibilidade e disponibilidade para que eu pudesse realizar o trabalho de campo.

À Mafá e à Vanessa, pelo apoio e carinho e pelas oportunidades de aprendizagem, no Brasil e em Columbus.

Aos meus amigos e colegas da *The Ohio State University*, Ruba, Min-Young, Bernadette, Faythe, Molly e Sara, pela acolhida calorosa na universidade, pelo carinho, pelas flores e sorrisos.

À Melissa e ao Bruce, pelo suporte inestimável ao meu estabelecimento em Columbus e pelos encontros e jantares deliciosos em sua casa e, em especial, pela calorosa *farewell party*.

À Amy, pela competência, amorosidade e amizade.

Às coordenadoras pedagógicas da escola onde a pesquisa foi realizada, à coordenadora do Programa da Escola Integrada (I), às professoras de Ciências e de Matemática, pelo seu admirável trabalho na educação e pela abertura para me receber em seu espaço de trabalho.

À Paula, pelo suporte incondicional, por suas palavras sábias e pelas apostas. Sempre.

À Gracinha, pela indicação da professora e pela amizade.

À Brisa e ao Rômulo, que me deram suporte para a apresentação do texto, na revisão e na formatação da tese.

Ao começar meus estudos,
me agradou tanto o passo inicial,
a simples conscientização dos fatos,
as formas, o poder do movimento,
o mais pequeno inseto ou animal,
os sentidos, o dom de ver, o amor
– o passo inicial, torno a dizer,
me assustou tanto,
e me agradou tanto,
que não foi fácil para mim passar
e não foi fácil seguir adiante,
pois eu teria querido ficar ali
flanando o tempo todo,
cantando aquilo
em cânticos extasiados.

(Walt Whitman)

RESUMO

Esta tese examina a criação de oportunidades para ler e escrever criadas, discursivamente, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte e inscreve-se no campo dos estudos do letramento como prática social. O referencial teórico-metodológico adotado é a Etnografia Interacional (GREEN; DIXON, 1993; CASTANHEIRA; CRAWFORD; DIXON; GREEN, 2001; CASTANHEIRA, 2000; 2004), ancorada nos estudos da Antropologia Simbólica e Cognitiva (GEERTZ, 1983; SPRADLEY, 1979, 1980) e na combinação de estudos da análise do discurso, como a Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1982, 1986) e a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1993; IVANIC, 1994). A observação participante (SPRADLEY, 1980) no trabalho em campo, durante um ano, contou com a utilização de ferramentas etnográficas, como registros feitos em áudio, vídeo, cadernos de campo e cópias de artefatos. Os conceitos de intertextualidade (BLOOME; EGAN-ROBERSTON, 1993) e de intercontextualidade (FLORIANI, 1994) foram usados para examinar como o texto, na sala de aula, foi construído interacionalmente e na análise das oportunidades para ler e escrever textualizadas no discurso dos participantes. O projeto didático autoral da professora, observado em ação, foi caracterizado a partir dos estudos de (MATENCIO, 2001), (BUNZEN, 2009) e (ROCKWELL, 2012) e permitiu identificar, dentre outros aspectos, como a professora selecionou os objetos de ensino e como ela se posicionou, axiologicamente, no discurso, imprimindo uma marca pessoal ao criar oportunidades para ler e escrever. O exame da exploração dos *memes*, inseridos no tema cultural “escola”, no projeto didático autoral da professora, apontou para diversos aspectos. Os *memes* foram explorados em sala como objeto de estudo e o conjunto de conhecimentos mobilizados por meio das perguntas feitas pela professora deu visibilidade às estratégias didático-discursivas usadas para atingir os seus objetivos naquela aula, orientadas por um “*querer fazer e um querer dizer*” (MATENCIO, 2001). O estudo apontou para práticas de letramento desenvolvidas na esfera escolar, criadas e marcadas pela apreciação valorativa da professora. A leitura dos *memes* foi condicionada pela passagem da esfera não escolar para a esfera escolar, modificando as formas de ler e de produzir significados. A professora criou contextos para a vivência de práticas de letramento digital, no trabalho com o tema cultural “pesquisa”, nos quais a leitura e a escrita foram usadas para resolver desafios, possibilitando a construção de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais necessários para ler e escrever em ambientes digitais. Na cultura dessa sala de aula, o processo de aprender a pesquisar foi considerado mais importante do que a apresentação de um produto. Os aspectos discursivos analisados no projeto didático autoral da professora apontam para a necessidade de se considerar, como propôs KLEIMAN (1995, 2007, 2008) e BUNZEN (2009), o letramento escolar como a expressão das práticas socioculturais que se realizam na esfera escolar. O estudo apontou, ainda, para o potencial de se explorar o discurso em sala de aula nos cursos de formação de professores, no contexto do letramento como prática social.

Palavras-chave: práticas de letramento; linguagem em uso; projeto didático-autoral docente; etnografia interacional; intertextualidade e intercontextualidade; *memes*.

ABSTRACT

This research paper analyses the opportunities to read and write discursively created in a classroom in the 3rd year of elementary school in a public school of Belo Horizonte municipal network and inscribes itself in the field of literacy studies as a social practice. The theoretical-methodological framework adopted is the Interactional Ethnography (GREEN; DIXON, 1993; CASTANHEIRA; CRAWFORD; DIXON; GREEN 2001 e CASTANHEIRA 2000, 2004) anchored in the studies of Symbolic and Cognitive Anthropology (GEERTZ, 1983; SPRADLEY, 1979, 1980) and the combination of discourse analysis studies, such as Interactional Sociolinguistics (GUMPERZ, 1982, 1986) and Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1993; IVANIC, 1994). The participant observation (SPRADLEY, 1980) in the field working during a year relied on the use of ethnographic tools such as audio and video records and field notebooks. The concepts of intertextuality (BLOOME; EGAN-ROBERSTON, 1993) and intercontextuality (FLORIANI, 1994) were used to examine how the text was constructed interactively in the classroom and to analyze the opportunities for reading and writing textualized in the discourse of participants. The teacher's author didactic-project observed in action characterized from the studies of (MATENCIO, 2001), (BUNZEN, 2009), and (ROCKWELL 2012), allowed to identify, among other aspects, how the teacher selected the objects of teaching and how she axiologically positioned in the discourse, producing a mark in creating opportunities for reading and writing. The teacher's author didactic-project observed in action characterized from the studies of (MATENCIO, 2001), (BUNZEN, 2009), and (ROCKWELL 2012), allowed to identify, among other aspects, how the teacher selected the objects of teaching and how she axiologically positioned in the discourse, producing a mark in creating opportunities for reading and writing. The study pointed to the literacy practices developed in the school sphere created and marked by the teacher's value appreciation. The reading of *memes* was conditioned by the passage from the non-school sphere to the school sphere changing the ways of reading and producing meanings. The teacher created contexts for the digital literacy practices, in the work as the cultural theme "research", in which reading and writing were used to solve challenges, enabling the construction of conceptual, attitudinal and procedural knowledge needed to read and write in digital environments. In the culture of this classroom, the process of learning how to research was considered more important than the presentation of a product. The discursive aspects analyzed in the literacy practices carried out in the teacher's didactic project point to the need to consider school literacy, as proposed by KLEIMAN (1995, 2007, 2008) and BUNZEN (2009), as sociocultural practices that take place in the school sphere. The study also pointed to the potential of exploring classroom discourse in teacher training courses in the context of literacy as a social practice.

Keywords: literacy practices; language in use; didactic-author project; interactional ethnography; intertextuality and intercontextuality; *memes*.

RESUMEN

Esta tesis examina la creación de oportunidades para leer y escribir creadas discursivamente en el contexto del proyecto didáctico autoral de una profesora del 3º año de la Enseñanza Fundamental en una escuela pública de la red municipal de Belo Horizonte y se inscribe en el campo de los estudios del *letramento* como práctica social. El referencial teórico-metodológico adoptado es la Etnografía Interactiva (GREEN, DIXON, 1993, CASTANHEIRA, CRAWFORD, DIXON, GREEN 2001, CASTANHEIRA 2000, 2004) anclado en los estudios de la Antropología Simbólica y Cognitiva (GEERTZ, 1983, SPRADLEY, 1979, 1980) y en la combinación de estudios del Análisis del Discurso, como la Sociolingüística Interaccional (GUMPERZ, 1982, 1986) y el Análisis Crítico del Discurso (FAIRCLOUGH, 1993; IVANIC, 1994). La observación participante (SPRADLEY, 1980) en el trabajo en campo durante un año contó con la utilización de herramientas etnográficas como audio, video y cuadernos de campo. Los conceptos de intertextualidad (BLOOME, EGAN-ROBERSTON, 1993) y de intercontextualidad (FLORIANI, 1994) fueron usados para examinar cómo el texto, en el aula, fue construido interactivamente y para analizar las oportunidades para leer y escribir textualizadas en el discurso de los participantes. El proyecto didáctico autoral docente practicado fue caracterizado a partir de los estudios de MATENCIO (2001), BUNZEN (2009) y ROCKWELL (2012) permitió identificar, entre otros aspectos, cómo la profesora seleccionó los objetos de enseñanza y cómo se posicionó, axiológicamente en el discurso, produciendo una marca al crear oportunidades para leer y escribir. El examen de la exploración de los *memes*, insertados en el tema cultural "escuela" en el proyecto didáctico autoral de la profesora apuntó para diversos aspectos. Los *memes* fueron explorados en sala como objeto de estudio y el conjunto de conocimientos movilizados por medio de las preguntas hechas por la profesora dio visibilidad a las estrategias didáctico-discursivas usadas para alcanzar sus objetivos en aquella clase, orientadas por un "querer hacer y un querer decir" (MATENCIO, 2001). El estudio apuntó a prácticas de *letramento* desarrolladas en la esfera escolar creadas y marcadas por su apreciación valorativa. La lectura de los *memes* fue condicionada por el paso de la esfera no escolar a la esfera escolar produciendo modificaciones en las formas de leer y de producir significados. La profesora creó contextos para la vivencia de prácticas de *letramento* digital, en el trabajo como el tema cultural "investigación", en los cuales la lectura y la escritura fueron usadas para resolver desafíos, posibilitando la construcción de conocimientos conceptuales, actitudes y procedimentales necesarios para leer y escribir en entornos digitales. En la cultura de esta clase, el proceso de aprender a investigar fue considerado más importante que la presentación de un producto. Los aspectos discursivos analizados en las prácticas de *letramento* realizadas en el contexto del proyecto didáctico autoral de la profesora apuntan a la necesidad de considerar el *letramento* escolar, como propuso KLEIMAN (1995, 2007, 2008) y BUNZEN (2009), como prácticas socioculturales que se realizan en la esfera escolar. El estudio apunta al potencial de explorar el discurso en el aula en cursos de formación de profesores en el contexto del *letramento* como práctica social.

Palabras clave: prácticas de *letramento*; lenguaje en uso; proyecto didáctico-autoral docente; etnografía interaccional; intertextualidad e intercontextualidad; *memes*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Lógica da investigação: o processo analítico	87
Figura 2 – Registro do projeto de reescrita	124
Figura 3 – Atividade de retextualização – Capítulo 9 – Salvem o Mico-Leão.....	125
Figura 4 – Imagens do livro produzido pela turma	126
Figura 5 – Olha as costas da mão.....	152
Figura 6 – Mapa da sala de aula	155
Figura 7 – Carlos, Mariane e o mapa de Minas.....	157
Figura 8 – Os <i>Memes</i>	184
Figura 9 – <i>Rage Comics</i>	194
Figura 10 – <i>Yao-Ming</i>	195
Figura 11 – <i>Meme</i> do primeiro grupo	197
Figura 12 – <i>Meme</i> do segundo grupo	200
Figura 13 – <i>Meme</i> do terceiro grupo	202
Figura 14 – <i>Meme</i> do quarto grupo	204
Figura 15 – <i>Meme</i> do quinto grupo	208
Figura 16 – Registro das regras da turma.....	218
Figura 17 – Registro dos <i>memes</i>	218
Figura 18 – Para Casa sobre o Jornal Escola.....	230
Figura 19 – Capa do livro	232
Figura 20 – Ângulo da câmera	233

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação	83
Quadro 2 – Observação participante.....	85
Quadro 3 – Linha do Tempo da Pesquisa.....	89
Quadro 4 – Horário de funcionamento da escola	93
Quadro 5 – Experiência Docente	106
Quadro 6 – Temas Culturais	114
Quadro 7 – Linha do Tempo dos Projetos e Ciclos de Atividades.....	120
Quadro 8 – Rescrita do livro <i>O Menino e o Livro</i>	122
Quadro 9 – Aniversário da Escola.....	127
Quadro 10 – Características do discurso	134
Quadro 11 – Trabalho de História	135
Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 1	139
Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 2	140
Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 3	140
Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 4	141
Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 5	141
Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 6	142
Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 7	143
Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 8	143
Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 9	144
Quadro 13 – Sequência Interacional 1	160
Quadro 14 – Sequência Interacional 2 e 3	163
Quadro 15 – Sequência Interacional 4	164
Quadro 16 – Mapa de Eventos – 1º dia de aula.....	171
Quadro 17 – Perguntas na apresentação dos <i>memes</i>	189
Quadro 18 – Construindo significados	196
Quadro 19 – Registro: cópia do quadro	215
Quadro 20 – Recebendo pais e alunos	225
Quadro 21 – Linha do tempo Sacola de BH.....	231
Quadro 22 – Para Casa registrado no quadro.....	233
Quadro 23 – A realização da pesquisa	235

Quadro 24 – O sucesso na tarefa escolar.....	237
Quadro 25 – O nome do personagem.....	239
Quadro 26 – Eventos do dia 7 de junho.....	245
Quadro 27 – Caminho encontrado por José.....	249
Quadro 28 – Caminho encontrado por Vander.....	249

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BH	Belo Horizonte
Ceale	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
FAE	Faculdade de Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDP	Livro Didático de Português
NLS	<i>New Literacy Studies</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Trajetória da pesquisadora e delimitação da pesquisa	18
CAPÍTULO 1 – Literatura de referência	29
1.1 A dimensão didática e discursiva da aula: alguns pontos de partida	30
1.2 Intertextualidade e Intercontextualidade	40
1.3 Letramentos	47
1.3.1 Letramento Escolar	54
1.4. Etnografia Interacional.....	56
1.4.1 Antropologia Cognitiva	58
1.4.2 Sociolinguística Interacional	61
1.4.3 Análise Crítica do Discurso	66
CAPÍTULO 2 – Etnografia como uma lógica de investigação	72
2.1 Etnografia: princípios de uma epistemologia.....	72
2.2 Escopo da pesquisa etnográfica e a observação participante.....	82
2.3 Ciclo iterativo-responsivo da pesquisa	86
2.4 Acesso ao campo e a coleta de dados.....	88
2.5 Ferramentas etnográficas e procedimentos analíticos	95
2.5.1 Transcrições.....	96
2.5.2 Mapas de eventos	97
2.6 Caracterização da escola	100
2.7 Os alunos	103
2.8 A professora	106
CAPÍTULO 3 – Alguns elementos do Projeto Didático Autoral da Professora	112
3.1 Temas culturais	112
3.2 Padrões discursivos e gêneros do ensino na aula	134
3.2.1 O Caso da D. Nilma	134
3.2.2 Os casos da “Cidade dos Barrigudos”	147

3.2.2.1 O caso de Poço Fundo.....	149
3.2.2.2 A esquistossomose	151
3.2.2.3 Rogério já teve xistose	152
3.3 Papeis e relações, normas e expectativas, direitos e obrigações	154
3.3.1 Breve contextualização: o igual e o diferente no 3º ano	154
3.3.2 Conhecimento cultural implícito e explícito na interação discursiva	159
3.3.2.1 Ações concertadas	159
3.3.2.2 Roda de conversa	166
CAPÍTULO 4 – Algumas formas de ler e escrever na escola.....	170
4.1 Minha proposta agora	170
4.2 Afinal, o que são <i>memes</i> ?	176
4.3 <i>Memos</i> : da esfera digital para a esfera escolar	182
4.4 Um querer fazer e um querer dizer	188
4.5 Recategorizações dos gêneros	192
4.6 Quem são os personagens dos <i>memos</i> ?	193
4.7 Cenas dos eventos de letramento: o papel das perguntas	196
4.7.1 Cenas da apresentação do primeiro grupo	196
4.7.2 Cenas da apresentação do segundo grupo.....	199
4.7.3 Cenas da apresentação do terceiro grupo	201
4.7.4 Cenas da apresentação do quarto grupo	204
4.7.5 Cenas da apresentação do quinto grupo.....	208
4.8 Cedo ou tarde uma resposta é aguardada: razões para a escolha dos <i>memos</i>	210
4.9 Registro no caderno: os saberes da/na esfera escolar	214
4.10 Breve retomada das discussões do capítulo	221
CAPÍTULO 5 – Temática cultural “Pesquisa” em perspectiva	224
5.1 Apresentando a pesquisadora.....	224
5.2 A pesquisa na perspectiva dos alunos	231
5.2.1 Sacola de BH	231
5.2.2 Conversando sobre a pesquisa	233
5.3 Práticas de letramento digital: produto ou processo?	244

Considerações Finais	254
Referências	261
Sites.....	273
Referência das Fontes das Figuras	274
Apêndices A – Análise na transcrição	275

INTRODUÇÃO

Esta tese examina oportunidades para ler e escrever criadas, discursivamente, no contexto do projeto didático autoral de uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte. Esta pesquisa inscreve-se no campo dos estudos do letramento como prática social e origina-se da busca de conhecer e compreender práticas de letramento na escola por meio da Etnografia Interacional.

Apresento, a seguir, um pouco da minha trajetória profissional e acadêmica, no intuito de explicitar como as questões examinadas neste estudo foram, de alguma forma, sendo gestadas e transformadas ao longo das múltiplas experiências, vivências e aprendizagens, em diversos contextos, e se transformaram nesta pesquisa. Também considero que, ao dar visibilidade a essas experiências, ao longo dos anos, explicito como a minha subjetividade, enquanto pesquisadora, foi sendo modelada, influenciando tanto a escolha do objeto de estudo como as decisões no processo de construção da pesquisa.

Trajetoária da pesquisadora e delimitação da pesquisa

Tenho atuado na Educação desde que me formei em Pedagogia, na Universidade Federal de Minas Gerais, em 1987, e venho exercendo diversos papéis no processo educacional, com experiência, no setor público e privado, como professora, como supervisora de uma escola particular e como formadora de professores da rede pública.

Iniciei o exercício da docência na Educação Infantil: atuei, por mais de 10 anos, com crianças de 0 a 6 anos na rede particular de ensino. Na década de 1990, alguns trabalhos do construtivismo (COLL *et al*, 1999), em especial os estudos de Solé (1999), apontavam para a necessidade da construção de contextos de aprendizagem significativos, destacando a importância das interações em sala de aula para a construção de significados sobre o conteúdo de ensino, em particular, da leitura e da escrita. A autora argumenta que, ao participar de interações no contexto escolar, estamos aprendendo também uma forma de nos ver, de conceber o mundo e de atuarmos nele.

O meu interesse pela linguagem, pelo discurso em uso e pelo que ele faz no processo interacional em situações de ensino já teria algumas raízes nessas leituras, embora o enfoque analítico do discurso adotado neste estudo seja bastante diferenciado da abordagem construtivista.

Durante o curso de Mestrado (2004-2006), iniciei minha participação em programas voltados para a formação continuada de professores, destinados aos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental nas redes públicas, municipal e estadual, ministrando cursos sobre alfabetização e letramento junto ao grupo de pesquisa do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale), na Rede Nacional de Formação Continuada. Pude ter contato com inúmeros professores e conhecer um pouco, por meio de relatos, de suas práticas de letramento. Também junto ao Ceale, integrei a equipe de avaliação de livros didáticos do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) destinados aos três primeiros anos e participei da elaboração de itens para a avaliação da alfabetização.

Muitas questões se colocavam naquele tempo: Quais são as práticas sociais de leitura e escrita no contexto escolar? E fora dele? A que experiências de leitura e escrita os alunos têm acesso? Como criar oportunidades de aprendizagem de leitura e escrita na escola nas quais seja claro o propósito comunicativo e a linguagem possa ser mobilizada com diferentes usos e funções sociais? Como os professores desenvolvem práticas de letramento em suas aulas?

Na última década, mais precisamente, a partir de 2010, venho atuando como professora da Educação Básica, especialmente, como professora do 1º ciclo – o ciclo da alfabetização e do letramento – no Centro Pedagógico, uma escola pública da rede federal¹. Nesse contexto, o conceito de “letramento” (HEATH, 1983; STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) fazia parte da minha vivência e norteava minhas ações docentes. Eu visava criar situações de aprendizagem da leitura e da escrita nas quais o uso da leitura e da escrita estivesse o mais próximo

¹ O Centro Pedagógico integra a Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) juntamente com o Colégio Técnico (COLTEC) e o Teatro Universitário (TU). Criado em 21 de abril de 1954 como Ginásio de Aplicação da UFMG, o Centro Pedagógico comemora, em 2019, 65 anos de existência e tem como objetivos: “ministrar o Ensino Fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento, de ensino e de pesquisa; constituir-se como campo de reflexão e de investigação sobre a prática pedagógica; constituir-se como espaço de novas experimentações pedagógicas, que subsidiem avanços e reflexões sobre a prática educativa; servir de Campo de Estágio para alunos da Licenciatura e da Graduação”. Disponível em: <http://www.cp.ufmg.br/index.php/historico>. Acesso em: 27 mar. 2019.

possível das práticas sociais. Como professora alfabetizadora, reconheço os desafios que se colocam no processo de ensinar a ler e escrever, desde os momentos iniciais, no processo de alfabetização. Como criar condições para que os alunos compreendam, de modo significativo, o funcionamento do sistema de escrita em práticas escolares de letramento?

Aos poucos, o reconhecimento de que a complexificação do termo letramento tem implicações no modo de olhar para a prática e para a pesquisa levou-me a considerar, como eixo central deste trabalho, o letramento como prática social e, por meio dele buscar compreender como as oportunidades para ler e escrever eram criadas no contexto escolar.

Outro ponto de interesse e que também mobilizou minha atenção ao longo de minha trajetória, nos diversos ambientes de trabalho, como professora, supervisora e formadora, era a constatação de que, para além dos aspectos e fatores comuns que existem em escolas e redes de ensino, tais como políticas e programas, usos do livro didático, havia também outro conjunto de fatores que pareciam se fundar, exatamente, nas diferenças.

Apesar de uma escola ter diretrizes, materiais didáticos e currículos comuns, com os vários professores atuando numa mesma série e mesmo desenvolvendo projetos coletivos comuns, cada professor cria contextos situados e estabelece processos interacionais únicos com seus alunos e com os objetos de ensino.

Há uma complexidade no processo interacional numa sala de aula e diversos fatores afetam o desenvolvimento da aula e o modo como as situações de ensino da leitura e da escrita são contextualizadas: como as demandas são feitas aos alunos; como as respostas são dadas; como professores e alunos posicionam-se e são posicionados, como pessoas, como leitores e escritores e como futuros cidadãos.

Ao utilizar a perspectiva etnográfica na pesquisa realizada no Mestrado, pude ampliar meu olhar e passei a compreender as salas de aulas (turmas) como constituídas por meio das ações e do discurso dos participantes, à medida que convivem em grupo. O processo de observação participante realizado naquela pesquisa, juntamente com minha experiência no processo de formação de professores, possibilitou construir um conjunto de conhecimentos sobre a língua e seu ensino e, ao mesmo tempo, o conhecimento acerca dos professores, suas

histórias, angústias, inseguranças, crenças, expectativas, níveis de experiência, dedicação, investimentos e conhecimentos linguísticos.

As questões que se colocavam, de modo difuso, relacionavam-se a um saber fazer docente, relativo ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo o que era realizado por meio do discurso, isto é, a linguagem em uso do professor. Havia o reconhecimento de que a maneira como o professor utiliza a linguagem em sala de aula tem implicações na construção de oportunidades para os alunos aprenderem a ler e escrever e na construção de significados para a escrita pelos participantes do grupo. Uma questão que a mim se colocou foi como o professor constrói, discursivamente, as oportunidades para ler e escrever e quais os significados desse processo para os participantes no contexto escolar?

A participação em cursos de formação mobilizou, também, outras questões que viriam, mais tarde, a culminar numa preocupação relativa aos discursos sobre o papel do professor. Um elemento importante no processo de formação dos professores, sobretudo nos materiais do Ceale destinados aos cursos de formação continuada, era a explícita valorização do professor alfabetizador e o reconhecimento da complexidade e especificidade de seus saberes para atuar no processo de alfabetização. Considero que essa foi uma contribuição vigorosa para lidar com professores no processo formativo, professores, muitas vezes, desestimulados e com grande sentimento de cobrança pelos fracassos educacionais a eles imputados.

Em um estudo sobre letramento relacionado à formação de professores de língua materna, Kleiman (2008, p. 487-488) mostra como as mudanças ocorridas no sistema educacional, desde a década de 1990, com uma efervescente “produção de documentos governamentais – leis, normas, preceitos – destinados a regular e melhorar o ensino” da Educação Básica, somados às avaliações sistêmicas dos alunos, geraram incertezas e desestabilizaram o professor alfabetizador e de língua materna. Isso também era percebido por mim diante dos professores que se mostravam inseguros em relação ao modo de agir considerando-se o ‘letramento’ escolar.

Kleiman (2008) argumenta que, diante do conjunto de mudanças propostas nessas ações governamentais, as incertezas dos docentes somavam-se a um enorme desprestígio dos professores alfabetizadores e de língua portuguesa. Essas incertezas eram decorrentes do fato de os professores não estarem

familiarizados com as teorias que embasavam os documentos oficiais e a elaboração de livros didáticos, provocando impotência e frustração. Kleiman relata como a formação dos docentes é submetida a uma depreciação e como é também depreciada a sua capacidade para ler e escrever. Além disso, junto a um enorme conjunto de prescrições e deveres para os docentes, tais obrigações “sem os concomitantes direitos, contribuem para o desânimo generalizado que reina entre esses profissionais.” (KLEIMAN, 2008, p. 488).

A necessidade de investimento na formação para lidar com o complexo processo de alfabetização e letramento é um fato. Entretanto, não quer dizer que os professores não tenham importantes conhecimentos para o trabalho docente, dentre eles, os conhecimentos oriundos de sua prática social de leitura e escrita e de seus conhecimentos construídos ao longo do exercício da profissão docente.

A atuação de um professor depende de um conjunto de fatores que vão desde a sua formação inicial, passando pelas experiências formativas que desenvolve ao longo da sua atividade profissional no ambiente de trabalho, pelo impacto das políticas e programas que vivencia e, também, pelas práticas sociais de leitura e escrita das quais participa. O desenvolvimento do ensino, de modo geral, e das práticas de letramento, em particular, depende de como esse conjunto de fatores é administrado em seu trabalho cotidiano, na interação com os seus alunos.

O cenário educacional, não apenas em pesquisas acadêmicas, mas, também e principalmente, na mídia, continua sendo retratado a partir da dimensão do fracasso, da culpabilização da escola, dos professores e dos alunos, destacando o insucesso e a incapacidade, dessa instituição e desses atores, de concretizar a efetiva participação dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita. Nesse tipo de avaliação negativa que se faz do professor, não é apenas a sua competência para ensinar leitura e escrita que tem sido questionada, mas sobretudo a sua competência “linguístico-enunciativa-discursiva” (KLEIMAN, 2008, p. 490).

A responsabilização do professor e dos alunos é resultante de uma concepção dominante do letramento pela qual se valorizam as habilidades individuais, as capacidades cognitivas dos sujeitos, independentemente de seus contextos institucionais, históricos, sociais e culturais, homogeneizando, assim, experiências e contextos que, na realidade, são muito diferenciados. Uma discussão sobre as diferentes concepções de letramento e seus impactos educacionais, sociais, políticos e culturais vem apresentada no capítulo 1.

Incomodada com uma imagem negativa e culpabilizante do trabalho docente frente aos fracassos da educação, sobretudo relativo ao “letramento”, reconheci na perspectiva apontada por Kleiman (2008, p. 490) uma oportunidade para realizar uma pesquisa que não contribuísse para a “reprodução dos estereótipos do professor que não conhece a matéria que deve ensinar, não lê nem escreve.” Ao assumir, conforme propõe Street (1984), o “letramento” como um fenômeno múltiplo e variado e tomando por base trabalhos de pesquisadores brasileiros que assumem a mesma abordagem (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; BUNZEN, 2009) concebo, neste estudo, a multiplicidade de formas de usar a língua, sempre determinadas por seu contexto sociocultural.

Para Kleiman (2008, p. 490), a conjugação de estudos que concebem o letramento como prática social e os estudos de natureza etnográfica fornecem o “necessário respaldo teórico-metodológico e político para evitar essa percepção negativa do papel docente”.

Consoante essa orientação, utilizo nesta investigação uma perspectiva etnográfica que possibilita gerar dados, documentar a vida diária da sala de aula em áudio e vídeo, examinar a sala de aula em suas particularidades e realizar a microanálise da interação e do discurso.

Esse olhar microanalítico nos permite entender produções culturais que destituem a validade de diversas racionalizações preconceituosas, as quais justificam o fracasso na escola de grande parcela dos estudantes e o fracasso do professor na realização de sua tarefa. O etnocentrismo perde, assim, sua base racional. De fato, o “modelo ideológico de letramento”, descrito por Street (1984), ao levar em conta as situações sociais em que os textos são lidos e produzidos, assim como os valores e as representações a eles atribuídos, acaba destacando os aspectos socioculturais e históricos das práticas de uso da língua escrita e mostrando a necessidade de estudá-las a partir da reconstrução da história e das culturas locais. Seriam os contextos em que as práticas são mobilizadas os que nos mostram as diversas orientações de uso da linguagem, segundo as demandas, objetivos, metas de leitura e escrita das diversas situações de comunicação, assim como das relações, objetivos e necessidades dos participantes dessas situações (KLEIMAN, 2008, p. 491).

Esta pesquisa posiciona-se criticamente em relação ao modo como os professores são avaliados e pretende mostrar como as práticas de letramento escolares são situadas e condicionadas por uma série de fatores socioculturais e

históricos e são, portanto, múltiplas, já que variam de acordo com os contextos comunicativos nos quais se inserem, com seus diferentes usos e funções.

Neste trabalho, procuro, também, desenvolver-me enquanto pesquisadora e, para isso, assumo a possibilidade de aprender com a pesquisa, mais do que demonstrar ou comprovar uma teoria ou verdade. Busco explorar a realidade de uma perspectiva mais sensível em relação às práticas de letramento, adotando uma abordagem compreensiva das práticas desenvolvidas por uma professora numa escola de Ensino Fundamental.

O que pude construir de conhecimento é também decorrente da perspectiva teórico-metodológica adotada. A adoção da perspectiva etnográfica na constituição deste estudo permitiu a construção de um desenho de pesquisa a partir de uma questão mais geral. Eu intencionava estudar as oportunidades para ler e escrever no contexto da escola integrada, já que a experiência de participar como docente de uma escola de tempo integral, desde 2011, trazia-me questões quanto a compreender como as oportunidades para ler e escrever eram propostas por professores e outros agentes escolares que trabalhavam com a disciplina de Português e com as demais disciplinas do currículo escolar numa escola de tempo integral.

Entretanto, o reconhecimento dos *rich points* (AGAR, 2006a, 2006b) no trabalho de campo levou-me a buscar compreender aspectos particulares daquela cultura com a qual me deparei. *Rich points*² são aqueles fatos relevantes, surpreendentes, com os quais o pesquisador se depara em campo e que se tornam “combustível” para a pesquisa. O modo como a professora e alunos engajavam-se no processo de ensino e aprendizagem, em que se via a cultura acontecer, constituiu-se, a meu ver, em *rich points*, já que foram considerados momentos de incompreensão e que apontavam para o conhecimento cultural que desconhecia. A diferença entre o que eu sabia e podia compreender e o que eu precisava aprender e explicar apontava para a relevância daqueles *rich points* que revelavam um conhecimento cultural do grupo.

² A tradução de *rich points* foi dada, aqui, como fato relevante, conforme tradução de RODRIGUES e CASTANHEIRA (2005, p. 39) para o original em inglês (GREEN, DIXON, ZAHARLICK 2005). Adotarei, deste ponto em diante, a expressão inglesa *rich points*, em função de diversos pesquisadores no campo educacional já se referirem ao termo no original em inglês.

A intensa cooperação que via ali intrigou-me e passei a buscar compreender quais eram os elementos culturais subjacentes ao que podia observar e que não estavam visíveis, ainda, para mim. O que percebia era que a professora usava a linguagem de modo especial e despertava a atenção, o engajamento e a cooperação da parte dos alunos. Busquei responder: quais são as ações discursivas da professora que favoreciam tal engajamento? Como a professora utiliza a linguagem para criar oportunidades, para os seus alunos, de ler e escrever?

Instigada pelos *rich points* e reconhecendo que deixar-me guiar por eles poderia revelar aspectos importantes do contexto cultural, ao mesmo tempo, percebi que aquelas questões iam ao encontro de formulações que trazia de minhas experiências prévias. Decidi focalizar as análises nas ações e no discurso da professora. Fiz isso considerando alguns aspectos que faziam sentido para mim. Em primeiro lugar, pelo reconhecimento de que o professor é o responsável institucional por orquestrar as ações do grupo, por conduzir o processo de ensino / aprendizagem. Em segundo lugar, pelo reconhecimento da necessidade de realização de estudos voltados para a formação de professores sobre as interações discursivas em sala de aula, conforme sinalizado por Matencio (2001).

Essa autora sugere que sejam feitas pesquisas que focalizem a linguagem no contexto escolar e que investiguem a materialidade discursiva da interação didática entre professores e alunos, de forma a integrar a dimensão didática à dimensão discursiva, integração ainda incipiente no campo da pesquisa.

Para explicar os *rich points*, foi necessário utilizar um conjunto de estudos explanatórios para ajudar a entender o que encontrei (MATENCIO, 2001; BUNZEN, 2009; ROCKWELL, 2012). Adotei e adaptei, assim, alguns termos e conceitos que me pareceram produtivos para o trabalho e que me permitiram conhecer e examinar os aspectos culturais da sala de aula.

Ao reconhecer a natureza da interação entre professora e alunos dentro da escola, com ações coordenadas para fins de ensino e aprendizagem de natureza didática e, portanto, “interação didática” (MATENCIO, 2001), identifiquei, no discurso e nas ações da professora, a prática de um “projeto didático” (MATENCIO, 2001), isto é, um projeto didático em ação.

Para Matencio, um projeto didático estaria relacionado a um conjunto de planejamentos que, a partir do currículo da escola (anual, semanal, diário), orientariam a “interação didática”. Neste estudo, foi a observação da prática e o

exame dos eventos interacionais que apontaram para um conjunto de temas culturais abordados pela professora ao longo do ano. Não houve a intenção de relacionar as ações didáticas da professora, desenvolvidas no processo interacional em sala de aula a um planejamento prévio, mas foi a partir da observação de alguns padrões discursivos e temas culturais identificados que pude conhecer o projeto didático implementado. Os temas culturais identificados na prática docente são examinados no capítulo 3.

O projeto didático da professora, observado em ação, também apontava para formas particulares de usar o discurso. Os trabalhos de Bunzen (2009) e de Rockwell (2012) contribuíram para pensar as particularidades da ação discursiva da professora. Os trabalhos desses autores baseiam-se numa perspectiva etnográfica e examinam eventos interacionais em sala de aula, assumindo, ambos, uma perspectiva bakhtinina para estudar a linguagem.

Bunzen (2009) examinou os projetos didáticos autorais de livros de Português e, em seguida, examinou aulas de Português, para ver como o projeto didático autoral do livro era usado pelas professoras. O autor conclui que as ações das docentes não ficavam circunscritas ao currículo *prescrito* pelo livro didático. No currículo *praticado* pelas professoras, na aula, as docentes escolhiam seus objetos de ensino sem que o livro fosse o principal mediador semiótico da interação. Bunzen (2009) denominou-os “projeto didáticos autorais da aula/docente”, por considerar que as ações responsivas e as apreciações valorativas das professoras e dos alunos, em relação ao livro didático, apresentavam correlações com o conceito de autoria em Bakhtin.

Reconheci, no projeto didático em ação ou no currículo *praticado* pela professora, elementos que apontaram para um projeto didático autoral, em especial, pelos temas culturais que elegeu e pelo modo como o discurso foi usado, revelando suas ações responsivas e apreciações valorativas no projeto que praticava com seus alunos.

O estudo de Rockwell (2012) forneceu elementos para examinar as ações discursivas da professora e identificar gêneros (orais) do ensino utilizados por ela nos eventos interacionais, com diferentes funções.

Os conceitos explorados por esses autores potencializaram a construção do argumento de que um dos componentes das ações concertadas que eu percebia era essa forma especial de conduzir a aula – que combinava a seleção dos temas

culturais e o modo de usar os gêneros do ensino na aula – a que chamei de projeto didático autoral docente.

Os resultados deste estudo, desenvolvido a partir das orientações teóricas explanadas acima, são apresentados em cinco capítulos.

No capítulo 1, apresento o conjunto de estudos que embasaram o que caracterizei como sendo o projeto didático autoral da professora. Na primeira seção, encontram-se as discussões relativas a: aula como gênero discursivo, projeto didático e projeto de interação (MATENCIO, 2001); projeto didático autoral (BUNZEN, 2009); gêneros do ensino (ROCKWELL, 2012); letramento como prática social (SCRIBNER; COLE, 1981; HEATH, 1982 1983; STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; SOARES,1998; BARTON e HAMILTON, 1998; GEE 2008) e letramento escolar (BUNZEN, 2009). São apresentados conceitos, como eventos de letramento (HEATH, 1983) e práticas de letramento (STREET,1984), que permitem identificar e analisar os eventos e as práticas de letramento e seus determinantes sócio-históricos.

Os conceitos de intertextualidade (BLOOME; EGAN-ROBERSTON,1993) e intercontextualidade (FLORIANI, 1994) também são discutidos, no capítulo 1, como constructos teóricos que possibilitaram analisar as ações e o discurso da professora e dos alunos, nos eventos e ao longo do tempo, de forma a dar visibilidade ao modo como a vida da sala de aula, os temas culturais, os objetos de ensino, as relações entre os participantes, a experiência vivida, os valores e as crenças foram textualizadas pelo discurso no processo interacional. Esses dois conceitos possibilitaram evidenciar como a professora propunha as conexões intertextuais e intercontextuais aos seus alunos, relacionando eventos e situações específicos ao criar oportunidades para ler e escrever na sala de aula.

Na segunda seção, apresento o referencial teórico metodológico utilizado neste estudo e os estudos que fundamentam a Etnografia Interacional (GREEN; DIXON, 1993; CASTANHEIRA, 2000; CASTANHEIRA; CRAWFORD; DIXON; GREEN, 2001; 2004); a Antropologia Cognitiva (SPRADLEY, 1979, 1980; GEERTZ, 1983;) e as teorias da análise do discurso: Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1982, 1986) e a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1993; IVANIC, 1994).

No capítulo 2, apresento a lógica em uso deste estudo e detalho os princípios orientadores da pesquisa etnográfica. Exploro conceitos-chave da etnografia, mostrando como ela definiu o desenho da pesquisa, a entrada em campo

e o processo iterativo e responsivo dos ciclos de perguntas e análises, sendo, assim, uma escolha constitutiva do percurso analítico.

No capítulo 3, caracterizo o projeto didático autoral da professora, analisando o que considere alguns de seus elementos constitutivos: os temas culturais que a professora selecionou para o trabalho com os alunos e os padrões discursivos usados no processo interacional com eles. Examinos os padrões discursivos usados pela professora nos casos que contou. Analiso eventos do primeiro dia de aula e demonstro, etnograficamente, como foram construídas, localmente, as oportunidades para aprender a ser membro do grupo e os significados construídos no processo interacional. Examinos um dos temas culturais desenvolvidos pela professora, o “*respeito*”, na perspectiva de uso do discurso para criar um sistema de conhecimento comum, usado como referência para nortear as ações da vida do grupo. Para isso, abordo o discurso usado como uma linguagem da sala de aula, conforme proposto por Lin (1994).

No capítulo 4, examino a linguagem na perspectiva de objeto de ensino, ou seja, a linguagem *na* sala de aula (LIN, 1994). Analiso algumas formas de ler e escrever na escola, focalizando o trabalho com os *memes*, situado dentro do tema cultural “*escola*”. Apresento estudos relacionados ao ensino de *memes*, no contexto educacional, e examino como as oportunidades para ler e escrever foram criadas no contexto do projeto didático autoral da professora, em especial o papel das perguntas feitas aos alunos.

No capítulo 5, apresento uma perspectiva contrastiva dos dados, evidenciando os significados construídos para a “*pesquisa*” como tema cultural. Na primeira perspectiva analítica, examino o momento inicial de apresentação da pesquisadora e as oportunidades criadas para ler e escrever relacionadas à leitura de um jornal. Na segunda perspectiva analítica, examino eventos focalizando a interação entre alunos diante de uma proposta de pesquisa no Para Casa, como eles se posicionam e são posicionados, neste processo, pela professora.

CAPÍTULO 1 – Literatura de referência

Neste capítulo, tendo em vista que busco compreender as oportunidades para ler e escrever criadas no contexto do projeto didático autoral da professora, exploro um conjunto de estudos e noções que dão suporte à tese.

Na primeira seção, intitulada *A dimensão didática e discursiva da aula: alguns pontos de partida* apresento os estudos sobre a aula como gênero discursivo (MATENCIO, 2001), com aportes nos estudos linguísticos voltados para a formação de professores e o conceito de gêneros do ensino (ROCKWELL, 2012), com base em estudos etnográficos de cunho histórico e antropológico. Esses estudos possibilitam examinar aspectos particulares do discurso da professora no processo interacional em sala de aula. As noções de projeto didático, de projeto de interação (MATENCIO, 2001) e de projeto didático autoral (BUNZEN, 2009) possibilitam analisar elementos do projeto didático da professora e caracterizá-lo como um projeto didático autoral ao identificar as escolhas dos objetos de ensino feitas pela professora, suas ações responsivas e apreciações valorativas apresentadas discursivamente aos alunos.

Na segunda seção, intitulada *Intertextualidade e intercontextualidade* apresento os conceitos de intertextualidade (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993), intercontextualidade (FLORIANI, 1994) utilizados como ferramentas metodológicas para analisar como o discurso foi usado na criação de oportunidades para ler e escrever.

Na terceira seção, intitulada *Letramentos*, apresento uma discussão sobre os estudos do letramento (SOARES, 1998; KLEIMAN, 1995; HEATH 1983; STREET 1984; GEE 1990, 2008; BARTON E HAMILTON, 1998; BUNZEN, 2007, 2009).

Na quarta seção, intitulada *Etnografia Interacional*, apresento o referencial teórico-metodológico da Etnografia Interacional e as abordagens analíticas que lhe dão suporte: Antropologia Cognitiva, Sociolinguística Interacional e Análise Crítica do Discurso.

1.1 A dimensão didática e discursiva da aula: alguns pontos de partida

O trabalho desenvolvido pela professora nas aulas observadas foi caracterizado a partir dos trabalhos de autores que desenvolveram investigações no formação de professores, do 'letramento' e da etnografia.

Ao focalizar a linguagem usada na interação da professora com os alunos, nos enunciados produzidos nos eventos interacionais e de letramento busco compreender as oportunidades para ler e escrever na dimensão didática e na dimensão discursiva da aula. Os estudos de Matencio (2001), Bunzen (2009), e Rockwell (2012) fornecem possibilidades para articular essas dimensões.

Matencio (2001) propõe um modelo analítico para estudar a aula como gênero e salienta a necessidade de construir um modelo aplicável a todas as aulas.

Em termos descritivos, o modelo deve, primeiramente, delimitar a especificidade da aula: ser aplicável a todas as formas textuais desse gênero, além de possibilitar a descrição da organização e do funcionamento das diferentes unidades que constituem uma aula; deve explicar tanto as relações de articulação e hierarquização das unidades da aula como suas especificidades funções; enfim, deve propor tanto análise sistemática da dimensão didática de uma aula como a de sua dimensão discursiva (MATENCIO, 2001, p. 11).

Em seu estudo, ela apresenta, portanto, uma série de elementos para a análise da aula como gênero. Para o propósito desta pesquisa, selecionei elementos do modelo proposto por Matencio que poderiam ser aplicáveis ao objeto desta investigação. Utilizo, assim, alguns conceitos de seu modelo para explorar a interação entre professora e alunos e analisar como as ações verbais produzidas “manifestam e viabilizam ações didáticas de ensino/aprendizagem” da leitura e da escrita. (p. 14).

Matencio (2001, p. 201), ao investigar a interação didática, considera a aula como “um dos gêneros pelos quais se materializa o discurso didático”. A autora constrói um percurso metodológico em que examina a produção discursiva em salas de aula,³ com foco na língua materna como objeto de ensino e em suas relações

³ As análises feitas no estudo de Matencio (2001) são provenientes de dados de 2 aulas de Francês e 2 de Português, ambas como língua materna. Foram feitos registros em 25 aulas na França (19 a quinta série e 6 na sétima série) e os registros no Brasil foram feitos em 12 aulas (4 na sétima série numa escola pública de Belo Horizonte/MG e 8 numa escola particular em Campinas/SP).

com os diferentes discursos, tais como: o discurso científico; o discurso de divulgação científica e o discurso didático. Importante destacar que a estudiosa caracteriza a interação na aula como “interação didática” (p. 102) com o objetivo de dirimir ambiguidades em relação ao processo de interação e de caracterizar a interação em relação à instituição em que ocorre, sinalizando que, na ação coordenada entre os sujeitos, haveria restrições condicionadas pelo contexto no qual ocorrem.

A autora estabelece as características mais genéricas da aula, reforçando sua caracterização como um gênero discursivo e remete à noção de gênero do discurso em Bakhtin, sendo a aula “constituída no quadro das práticas sócio-históricas institucionais” que refletem diferentes formas “de apropriação da realidade e de materialização discursiva” (MATENCIO, 2001, p. 98). Este estudo tem em comum com Matencio (2001, p. 99) a caracterização da “aula como um gênero atualizado em um evento de interação cuja materialidade reflete uma organização social relativamente estável e uma configuração temática predominantemente didática.”

A autora busca estabelecer uma tipologia da interação, analisando diferentes segmentos da aula, em etapas. Além disso, ela examina a aula na perspectiva das interações verbais, visando construir uma tipologia específica das unidades analíticas da aula. A abordagem da interação adotada nesta pesquisa diferencia-se do trabalho de Matencio, já que não há o objetivo, aqui, de criar tipologias da interação e caracterizar cada um desses momentos, como o faz a autora, seguindo etapas ou unidades da aula, tais como: abertura; preparação; desenvolvimento; conclusão e encerramento. Os pontos de contato com o trabalho de Matencio ocorrem, sobretudo, numa caracterização mais geral da aula como gênero em que se materializa o discurso didático, bem como a noção de projeto de interação didática.

Matencio (2001) caracteriza um projeto de interação didática como um projeto prévio, gerenciado pelo professor, como um dos elementos que definem a configuração da aula. Para a autora, o projeto de interação “refere-se especificamente as possíveis estratégias didático-discursivas a serem utilizadas para a obtenção global do encontro.” (p. 89).

Já o projeto didático seria aquele orientado pelo programa da instituição escolar e teria finalidades “provisórias” (p. 89), que estariam circunscritas aos

objetivos da lição da aula. Outros objetivos mais amplos, estariam mais relacionados ao planejamento semanal e anual, oriundos do programa das orientações curriculares da instituição. Ou seja, o projeto didático seria orientado pelos “objetivos do professor, conteúdos selecionados, abordagens e estratégias de ensino” (p. 90).

Para Matencio (2001), bem como nos estudos da interação (Green; Wallat, 1981) a interação ou a interlocução na aula não obedece a um planejamento rígido. A interação discursiva na aula “submete-se ao projeto didático do professor” o que para Matencio, qualificaria a interação didática que visa o ensino e a aprendizagem da língua, sobretudo o texto escrito.

As definições de projeto didático e de projeto de interação permitem examinar, neste estudo, a ação didática da professora no processo interacional. É importante destacar que esta investigação não teve como objetivo conhecer de antemão os objetivos de ensino da professora planejados para as aulas, semanas, meses e ano.

O que caracterizo como projeto didático da professora foi conhecido a *posteriori*, por meio da reconstrução de suas ações didáticas no percurso dos projetos e dos ciclos de atividades implementados durante o ano letivo. O reconhecimento da implementação de um projeto didático por meio das ações e do discurso da professora foi viabilizado pela permanência prolongada em campo num estudo de perspectiva etnográfica. Busquei evidenciar as conexões entre os eventos e não apenas analisar a organização de uma única aula ou evento.

Ao tratar da organização da aula, Matencio (2001) aponta que ela envolveria um conjunto de dimensões que englobam desde as dimensões relacionadas *ao conhecimento sobre o objeto de estudo e o saber fazer até a dimensão do conhecimento sobre esse tipo de interação e o saber dizer*. (p. 81-82, grifo do autor). Para a autora, o professor é o “centro organizador da interação”(p. 92).

A autora diferencia, ainda, os elementos que têm implicações no gerenciamento da aula e os efeitos didático-discursivos: o ritmo social e o ritmo acadêmico. O primeiro refere-se ao modo como a professora realiza ações didático-discursivas visando administrar a organização do grupo, com foco nos aspectos sociais da interação. Matencio destaca o processo de gerenciamento das relações interpessoais relacionado à construção de identidades e dos papéis de professor e aluno, bem como na regulação das contribuições dos interlocutores no grupo. O

ritmo acadêmico refere-se aos aspectos discursivos relacionados ao objeto de ensino e aprendizagem. A autora destaca a complexidade do gerenciamento da aula, levando-se em consideração as diferentes naturezas discursivas decorrentes dessas dimensões, implicando ajustes nos ritmos e acarretando, às vezes, uma focalização no aspecto social da interação em detrimento dos aspectos acadêmicos, na lógica do conteúdo e da interpretação. Alguns aspectos relativos ao gerenciamento da aula serão abordados no capítulo 3 ao examinar, por exemplo, a função dos marcadores discursivos no primeiro dia de aula e também o estabelecimento de papéis e relações, normas e expectativas, direitos e obrigações de forma implícita e explícita no processo de (re) construção da cultura local.

O reconhecimento de diferentes dimensões na organização da aula, conforme proposto por Matencio (2001), possibilita olhar para certos aspectos na condução da aula pela professora e distinguir a natureza conhecimentos materializados discursivamente na interação. Por exemplo, os objetos de ensino selecionados pela professora e as oportunidades que criou para ler e escrever no processo interacional apontam para o “*conhecimento sobre o objeto de estudo*”. “*Um saber fazer e um saber dizer* pode ser visto como uma habilidade docente ao considerar a professora, por exemplo, como “centro organizador da interação” (MATENCIO, 2001) e responsável por orquestrar as ações em sala de aula.

A perspectiva de Matencio, em sua caracterização mais geral da aula, possibilita olhar para o modo como a professora materializa, discursivamente, os objetos de ensino, influenciada e condicionada pelos discursos que circulam dentro e fora da escola e pelos elementos que os constituem. É possível examinar, no processo interacional, a materialidade discursiva “do projeto didático que a impulsiona, sem que sejam esquecidas as determinações sócio-históricas que lhe são constitutivas.” (MATENCIO, 2001, p. 40). Destacarei no capítulo 4, ao analisar oportunidades para ler e escrever criadas pela professora no primeiro dia de aula, o projeto que a impulsionou para o trabalho específico com o objeto de ensino que selecionou: os *memes*.

Outros trabalhos que possibilitam articular as dimensões didáticas e discursivas identificadas no trabalho de campo, são os estudos de Bunzen (2009) e Rockwell (2012) que se ancoram nos estudos de Bakhtin.

Em pesquisa com foco na análise do uso do livro didático nas dinâmicas discursivas na aula de Português, Bunzen (2009) discute a noção de projeto didático

autoral do livro e de projeto didático autoral da aula/da professora. O estudo, constituído por metodologia de natureza etnográfica, teve o objetivo de identificar como os objetos de ensino, textos e atividades eram apresentados discursivamente.

Bunzen (2009) aponta que a análise do “projeto didático autoral” do Livro Didático de Português (LDP) foi feita a partir do exame de um conjunto de aspectos: escolhas do objeto de ensino, dos textos da coletânea; dos objetivos propostos, apresentação dos conteúdos temáticos e projeto gráfico-editorial, sendo possível identificar um estilo de enunciado na obra global. O projeto didático autoral da aula, por sua vez, está relacionado com os objetos de ensino selecionados pela professora, com a forma de abordá-los discursivamente e foram identificados e examinados a partir dos registros nos cadernos de Português dos alunos.

Ao contrastar o “*currículo prescrito*” pela coleção dos livros de Língua Portuguesa e o “*currículo praticado*” no cotidiano escolar, isto é, “aquele que se realiza na sala de aula, com ou sem a mediação de textos escolares”, Bunzen (2009, p. 196) concluiu que o LDP não era o principal mediador semiótico nas práticas de letramento desenvolvidas pela professora, colocando, assim, em cheque o pressuposto de que o livro didático seria o principal norteador das ações didáticas dos docentes.

Percebi pontos de convergência com o trabalho de Bunzen quando reconheci na terminologia “*currículo praticado*” semelhanças com o projeto didático implementado pela professora desta pesquisa. É importante destacar, mais uma vez, que não houve intenção de examinar o currículo da escola, embora eu tenha tido acesso ao “Perfil Pedagógico do 1º e 2º Ciclos”⁴ da escola, em entrevista com a coordenadora pedagógica. Outro aspecto em comum é que selecionei para o exame da pesquisa, projetos e ciclos de atividades nos quais o livro didático não era usado como principal mediador semiótico nas oportunidades para ler e escrever. Ainda que a professora possa ter utilizado conhecimentos oriundos da leitura de livros didáticos de alfabetização e letramento, eles não apareceram durante as aulas dos projetos desenvolvidos por ela.

Bunzen examinou as relações entre os projetos didáticos autorais de livros didáticos de língua portuguesa e projetos didáticos autorais das aulas

⁴ O Perfil Pedagógico do 1º e 2º Ciclos é um documento que apresenta, de forma sintética, e dá destaque as capacidades que devem ser consolidadas em cada ano do ciclo.

desenvolvidos pelas professoras. O autor salienta que a noção de autoral está relacionada com o conceito de atividade autoral, de Bakhtin, principalmente em relação às ações responsivas e apreciações valorativas, tanto do projeto didático autoral do livro didático adotado na escola pesquisada quanto o projeto didático autoral das aulas.

Os valores e a apreciação valorativa sobre determinados objetos parece-nos ter múltiplas relações com o que Bakhtin entende por atividade autoral, o que nos permitiu falar ao longo da tese em “projetos didáticos autorais”. Nesse sentido, foi importante procurar compreender de que maneiras os professores e alunos produzem ações responsivas e elaboram avaliações apreciativas em relação ao projeto didático autoral do LDP (BUNZEN, 2009, p. 196, grifo do autor).

A noção de “projeto didático autoral da professora” foi adotada e adaptada a partir do trabalho de Bunzen (2009), por considerar que essa noção justifica e apoia o foco analítico nas ações da professora e o papel desempenhado por ela no delineamento de eventos e práticas de letramento no contexto do projeto que a “impulsionou” (MATENCIO, 2001). Além disso, as apreciações valorativas em relação aos objetos de ensino que selecionou apontam para uma autoria no seu projeto didático. Busquei examinar as ações responsivas e apreciativas da professora em relação aos temas culturais que implementou em sua sala de aula, como se verá no capítulo 3.

Neste estudo, busco evidenciar e examinar os objetos de ensino selecionados no projeto didático autoral implementado pela professora, identificando os objetivos das ações, por meio de um processo interpretativo partindo do que foi enunciado na dimensão discursiva no processo interacional em sala de aula e pelo conhecimento que pude construir por meio da observação participante.

Bunzen (2009) vê indícios da construção de um projeto didático autoral da aula ao reconhecer o professor como um *agente de letramento*.

Se entendemos o professor como um *agente de letramento* (cf. KLEIMAN, 2001), os modos múltiplos de utilização desses instrumentos semióticos escritos apontam para negociações, autonomia e autoria que emergem no nível local e que revelam justamente indícios do processo de construção **do projeto didático autoral da aula** (BUNZEN, 2009, p. 198, grifo do autor).

Ao examinar o projeto didático autoral implementado busco evidenciar, conforme sugerido por Kleiman, (2007a, 2007b, 2010) as ações da professora que apontam para certa autonomia de planejamento e autoria ao selecionar e usar os instrumentos semióticos criando, a partir deles, oportunidades para ler e escrever.

Outro estudo que possibilitou lançar luzes sobre algumas particularidades discursivas no trabalho da professora observada, na escola Paulo Freire,⁵ provém da pesquisa etnográfica desenvolvida no México por Rockwell (2012), que trata dos gêneros do ensino. Essa autora utiliza teorias dos gêneros do discurso de Bakhtin e demonstra como diferentes gêneros são trazidos para a conversação na sala de aula com a função de comunicar diversos tipos de conhecimento. A autora apoia-se em algumas pesquisas para destacar os gêneros que constituem as práticas educativas.

Segundo Rockwell (2012, p. 489), a diversidade cultural do ensino tem sido evidenciada por diversas pesquisas. A autora mostra como pesquisadores identificaram gêneros que relacionavam a estrutura da atividade e as áreas de conteúdo nos padrões de fala-em-interação. Diferentes dimensões discursivas foram analisadas e identificadas, tais como: a utilização de narrativas no cotidiano de salas de aula em diversos países (HICKS, 1996; MERCER, 1995); a descrição de marcas culturais no discurso de professores de diferentes nacionalidades, tais como os afro-americanos e haitianos (FOSTER, 1995; BALLENGER, 1997), dentre outros. Rockwell (2012), embasada nesses e em outros estudos, sugere a necessidade de se considerar a elaboração de um conceito de gêneros de ensino através do qual se possa diferenciar a variedade de gêneros orais utilizados no ensino.

Rockwell (2012) utiliza a noção de gêneros do discurso de Bakhtin como uma baliza para abordar os gêneros do ensino:

Na visão de Bakhtin, todos os enunciados envolvem, usam e transformam os gêneros do discurso. Os gêneros não existem como segmentos do discurso real, mas, muito mais, como formas convencionadas de que os falantes se valem para produzir e interpretar enunciados. Esse processo não é totalmente deliberado: “usamos (os gêneros) com segurança e habilidade na *prática* e não é possível que sequer suspeitemos de suas existências na *teoria*” (BAKHTIN, 1986, p. 78, grifo do autor). Além disso, embora nem

⁵ Os nomes da professora, de todos os participantes da escola, bem como o nome da instituição são fictícios.

todos os falantes sejam igualmente adeptos ao uso das formas genéricas de uma dada esfera, eles de fato, usam essas formas criativamente, combinando gêneros de várias esferas e reconfigurando-os no curso da interação de seus repertórios particulares e estilos individuais (BAKHTIN, 1986, p. 78). Bakhtin utiliza esse *frame* conceitual para analisar os gêneros literários – particularmente os romances – em seus contextos culturais e históricos. Sua reflexão considera o romance como um gênero “complexo” ou “secundário”, uma forma complexa particular que tende a incorporar muitos gêneros primários, tais como cartas, monólogos ou versos. Se abordarmos o ensino como Bakhtin abordou o romance – sem perdemos de vista as diferenças significativas entre essas duas formas – seremos capazes de revelar algumas das forças culturais e históricas que influenciam o discurso em sala de aula (ROCKWELL, 2012, p. 492, grifo do autor).

O arcabouço teórico proposto por Rockwell para se considerar os gêneros do ensino é assumido nesta pesquisa para examinar as práticas de letramento criadas no contexto do projeto didático autoral da professora. Não é proposta deste estudo classificar exaustivamente a diversidade de gêneros do discurso usados pela professora ao longo das aulas. Tampouco investigar a natureza dos padrões discursivos culturais enraizados na tradição escolar, mas focalizar certos padrões discursivos recorrentes no processo interacional, o “mosaico” de gêneros do ensino, ou no dizer de Rockwell (2012), intercalação de gêneros, que se constituiu na materialização didático-discursiva da professora no processo interacional.

A expressão utilizada por mim “mosaico de gêneros” parece-me cair bem para mostrar a composição diversa e criativa dos processos discursivos da aula. Em primeiro lugar ela parece revelar o trabalho discursivo da professora em sala de aula, que se utiliza, no processo interacional, de uma diversidade de gêneros, talvez “sem suspeitar” de sua existência na teoria, conforme apontado por Bakhtin (1986). Em segundo lugar, arte do mosaico esteve presente em diversas práticas vivenciadas na escola, dentro da sala de aula e também no contexto da unidade e me chamaram a atenção por revelar uma tradição nos trabalhos artísticos da unidade pesquisada.

Ao analisar o discurso da professora no contexto do seu projeto didático autoral, como se verá no capítulo 3, é possível notar a diversidade de gêneros que compõem a aula e a forma criativa como ela os utiliza.

A perspectiva de Rockwell, com base nos conceitos de Bakhtin, apresenta afinidades com o propósito desta pesquisa no sentido de caracterizar alguns desses

enunciados da professora expressos num estilo único e individual, mas que guardam relações com dinâmicas discursivas presentes em outros contextos educacionais na perspectiva dos gêneros do ensino.

Rockwell (2012, p. 493) baseia-se em quatro pressupostos para construir um conceito de gêneros do ensino. O primeiro deles é “considerar o ensino como uma das esferas da atividade humana” constituída por diferentes gêneros do discurso que, combinados, formariam gêneros complexos ou secundários. A autora sugere que seria possível investigar como os professores incorporam, em suas práticas cotidianas, distintos gêneros discursivos.

Um segundo aspecto é o destaque dado ao caráter dialógico da natureza do ensino e da interação em sala de aula: “o ensino é inerentemente dialógico, no sentido bakhtiniano: uma resposta é constantemente requerida, aguardada, evocada, esperada”, considerando aí que essa resposta pode ser não verbal ou até mesmo “monossilábica” (ROCKWELL, 2012, p. 493).

Um terceiro aspecto refere-se a que nas “práticas de sala de aula gêneros específicos são usados para representar certos conteúdos, para sistematizar o conhecimento escolar e expressar experiências” (ROCKWELL, 2012, p. 493).

Um quarto aspecto está relacionado à heterogeneidade dos gêneros do ensino, que podem sofrer influências e diferenciações em função da localidade em que ocorrem e das tradições culturais. Assim, ao desenvolver certos modos de falar enquanto ensina, o professor estaria se baseando “na história dos gêneros” e o ensino estaria influenciado por “forças que moldam os gêneros, incluindo aí as restrições de tempo, espaço e agrupamento, as tendências de formação do professor e os padrões culturais locais” (ROCKWELL, 2012, p. 494).

A partir desses pressupostos, Rockwell analisa uma aula da comunidade rural de *Tlaxcala* – México, enfatizando a natureza cultural e histórica do ensino em sala de aula. A autora salienta que esses gêneros do discurso usados na situação de ensino não “emergem de forma pura, eles vão sendo constantemente modificados dentro da co-construção da ação e do significado em curso na sala de aula” (ROCKWELL, 2012, p. 494). A autora salienta que muitos desses gêneros do ensino são reconhecidos pelos participantes da interação, pois preservam suas características, embora raramente sejam nomeados pelos professores.

Rockwell analisa uma aula sobre ecologia, de 60 minutos de duração, na qual o professor Pablo utiliza vários gêneros orais. Segundo a autora, embora o

tema estivesse relacionado com um capítulo do livro sobre poluição, o professor não fez menção direta ao livro didático. A aula gira em torno da exploração da visita que a turma fez, no dia anterior, a uma “casa ecológica”.

A autora aponta para vários gêneros usados pelo professor, apesar de poucos terem sido nomeados por ele: contos, regras, definições, piadas, ditos populares, etc. A esses, a autora adiciona outros modos discursivos muito usados por professores da região como, por exemplo, “formas de estruturar declarações, solicitar participação, chamar a atenção ou propor tópicos” (ROCKWELL, 2012, p. 497). Em especial, ela destaca dois gêneros que foram nomeados pelo professor, por meio de termos que, segundo a autora, denotam gêneros: *plática* (conversa informal ou bate-papo) e *explicación* (explicação).

Rockwell argumenta, por exemplo, que *plática* e *explicación* podem ser consideradas como gêneros, demonstrando que, em certos trechos do discurso, Pablo utilizou, por exemplo, a palavra *hablar* (falar) para pedir aos alunos que parassem de falar entre si quando não era a vez deles de usar a palavra. Apesar de os termos serem praticamente sinônimos, a utilização do termo *platicar*, no discurso do professor, solicitando aos alunos que falassem a respeito da cozinha ecológica vista na visita que fizeram, ensejou turnos descritivos e relativamente abertos pelos alunos, remetendo assim a um “modo particular de expressar conhecimento” (ROCKWELL, 2012, p. 499).

Rockwell mostra que a *plática* “dá os fundamentos do conhecimento relativos a uma experiência particular e *explicación* assume que o falante tem alguma *expertise* não prontamente acessível aos que não tem experiência” (ROCKWELL, 2012, p. 500, grifo do autor).

A análise do discurso de Pablo evidenciou que foi comum encontrar a imbricação dos dois gêneros que, segundo a autora, produziu um “gênero secundário e imprimiu à aula sua coerência mais geral como *performance*” (ROCKWELL, 2012, p. 501), revelando-se como um padrão nas aulas observadas.

O trabalho de Rockwell possibilita estabelecer relações com o padrão discursivo evidenciado nesta pesquisa, notadamente a *intercalação* de diferentes gêneros atuando juntos, nas ações didáticas da professora, como uma *performance*. Exemplos de como os conceitos dos gêneros do ensino serão analisados podem ser encontrados no capítulo 3.

1.2 Intertextualidade e Intercontextualidade

Tendo em vista as teorias explanatórias abordadas na seção anterior, que possibilitam analisar as dimensões didáticas e discursivas no projeto didático autoral da professora, apresento a seguir o modo pelo qual o discurso produzido na interação entre professora e alunos será analisado.

As noções de intertextualidade (BLOOME E EGAN-ROBERSTON, 1993) e intercontextualidade (FLORIANI, 1994) são centrais nesse estudo, pois permitem examinar o elo histórico na cadeia discursiva na interação face a face. A natureza responsiva pode ser vista no modo como essas cadeias vão se constituindo nos eventos e nas relações entre os eventos.

Bloome e Egan-Robertson (1993, p. 305) argumentam que a definição de intertextualidade, amplamente difundida como a justaposição de diferentes textos, não permite identificar as definições claras de *texto*, de *diferentes* e de *justaposição*, quando se pergunta, por exemplo, quem faz a justaposição (*agency*), quando e onde a intertextualidade acontece (localização) e quando são usadas várias perspectivas de linguagem, letramento e literatura, para compreender e explicar o significado e a consequência social da intertextualidade.

Para fundamentar e argumentar sobre essa nova perspectiva de compreensão do termo, os autores fazem uma revisão do conceito em diversos campos e áreas do conhecimento: *Estudos Literários*, *Semiótica Social* e *Estudos educacionais sobre a leitura e a escrita*. A seguir, apresento as discussões de Bloome e Egan-Robertson (1993) sobre essas três abordagens.

Em relação aos *Estudos Literários*, Bloome e Egan-Robertson (1993, p. 305-306) apontam que a intertextualidade tem sido localizada nos textos e nos leitores.

O termo intertextualidade é atribuído a Kristeva. Fiorin (2018), Fairclough (2001) e Bloome e Egan-Robertson (1993) indicam que o termo intertextualidade, cunhado na década de 1960 é um vocábulo que não pertence à obra de Bakhtin, é oriundo das falas de Kristeva para audiências ocidentais sobre o trabalho do autor russo. Entretanto, Fairclough (2001) destaca que o tema da intertextualidade, isto é, “o desenvolvimento de uma abordagem intertextual (ou em seus próprios termos ‘translinguística’) para a análise de textos era o tema maior” do trabalho de Bakhtin, especialmente no estudo da literatura. (p. 139, grifo do autor).

Kristeva (1980) descreve a ideia de intertextualidade em Bakhtin afirmando que “qualquer texto é construído como um mosaico de citação; qualquer texto é a absorção e a transformação de outro [...]. Como Kristeva (1980) descreve, um texto é uma ‘permutação de textos, uma intertextualidade’” (HODGES, 2015, p. 44, grifo do autor, tradução nossa).⁶

Segundo Bloome e Egan-Robertson (1993, p. 306), em uma perspectiva formalista, o estudo da intertextualidade em textos literários tem-na considerado como um atributo do texto, mostrando, mais ou menos explicitamente, outros textos literários em sua constituição. Pode também ocorrer por diversos aspectos do texto, como a imitação, mais ou menos explícita, de palavras, frases, textos ou estruturas de outros textos literários.

Outros estudos sobre intertextualidade, segundo os autores, enfatizam o papel do leitor. A intertextualidade, para esses estudos, não é considerada como um atributo do texto literário, mas ocorreria nas conexões entre diferentes textos ou aspectos de um texto, produzidas pelo leitor. Essas conexões intertextuais podem acontecer não exclusivamente com textos literários, mas também com outros textos escritos ou conversacionais.

Dentro da perspectiva dos Estudos Literários, Bloome e Egan-Robertson (1993) apresentam críticas, feitas por Stil e Worton (1990), à ideia de localizar a intertextualidade no papel do leitor, uma vez que o argumento apresenta a fragilidade no tocante ao que os leitores fazem e ao que os leitores deveriam fazer.

Em relação aos estudos da *Perspectiva Semiótica Social*, Bloome e Egan Robertson (1993) apontam que, para autores como Lemke (1985; 1988), a intertextualidade é vista como constitutiva da linguagem na construção de sentidos, apresentando suas diferentes funções (interpessoal, ideacional e textual). Para esse campo de estudos, a intertextualidade pode ocorrer em muitos níveis e de muitas formas. A intertextualidade poderia se dar, por exemplo, nas “palavras, na estrutura organizacional de textos, nos níveis de registro, nos gêneros, conteúdo e nos contextos situacionais em que textos ocorrem”. Nas diversas formas, ela se daria,

⁶ any text is constructed as mosaic of quotation; any text is the absorption and transformation of another [...] As Kristeva (1980) describes, a text is a ‘permutation of texts, an intertextuality’ (HODGES, 2015, p. 44).

por exemplo, “mesclando registros, gêneros, conteúdo e situações sociais” (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993, p. 306, tradução nossa).⁷

Esses autores apontam ainda (p. 307) que a compreensão de Fairclough (2001), dentro da Semiótica Social, é construída em uma perspectiva crítica do estudo da linguagem e da mudança social. Fairclough distingue, no conjunto de seu sistema analítico crítico da linguagem, a intertextualidade e a interdiscursividade. Intertextualidade pode ser entendida pela justaposição de textos; é, segundo Fairclough (2001, p. 119) “basicamente, a propriedade que os textos têm de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados.” Fairclough distingue esse tipo como “intertextualidade manifesta, em que no texto se recorre explicitamente a outros textos específicos.” A interdiscursividade refere-se a conexões entre vários discursos, isto é, a heterogeneidade constitutiva dos discursos, compreendida como intertextualidade constitutiva.

Em relação aos *Estudos sobre a Leitura e a Escrita*, Bloome e Egan-Robertson (1993, p. 307) encontraram o uso do termo intertextualidade relacionado ao papel do estudante como leitor e escritor. Nessa perspectiva caberia ao leitor reconhecer a intertextualidade nos textos, aproximando, assim, o uso da palavra semelhante ao dos estudos literários. Os autores salientam que, embora eles tenham identificado citações de estudos literários, a intertextualidade usada no campo educacional “não é literária por si, mas fundamentalmente cognitiva ou cognitivo-linguística” (p. 307, tradução nossa).⁸ A mesma crítica, feita ao papel que o leitor deveria ter e o que, de fato, ele faz nas relações intertextuais é também apontada pelos autores nesse tipo de estudos.

Bloome e Egan-Robertson resumizam o conjunto de pesquisas sobre intertextualidade mostrando que, em pesquisas sobre leitura e escrita na sala de aula, os resultados para intertextualidade têm servido para:

- (a) enriquecer a compreensão de como os textos escritos são construídos uns sobre os outros, (b) expandir e redefinir definições de compreensão e composição, (c) identificar relações entre leitura e

⁷ words, the organizational structure of texts, register levels, genre types, content, and the situational contexts in which they occur (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993, p. 306).

⁸ it is not literary per se but primarily cognitive or cognitive-linguistic (BLOOME e EGAN-ROBERTSON (1993, p. 307).

escrita, (d) mostrar como os fatores de sala de aula o desenvolvimento, e também a dinâmica neste podem influenciar o uso da intertextualidade pelo estudante como recurso cognitivo para leitura e escrita, e (e) enriquecer nossa compreensão do processo semiótico e político dos recursos da linguagem. Em pesquisas recentes, a intertextualidade tem sido estabelecida principalmente nos textos literários, nos leitores desses tipos de textos em linguagem, nas estratégias linguístico-cognitivas que os leitores e escritores empregam, e nos ambientes educacionais nos quais os estudantes leem e escrevem. A intertextualidade pode ocorrer em vários níveis e de várias maneiras (BLOOME e EGAN-ROBERTSON, 1993, p. 308, tradução nossa).⁹

A proposta de Bloome e Egan-Robertson para o uso de intertextualidade difere das abordagens brevemente apresentadas acima e a localizam na interação estabelecida entre os participantes de um grupo social.

Bloome *et al.* (2010) propõem que a intertextualidade pode incluir, entre outros, “textos conversacionais, textos eletrônicos e textos não verbais (fotos, gráficos, arquitetura)”. Os autores exemplificam:

Em uma sala de aula, os alunos podem ter simultaneamente seus livros abertos em suas mesas, conversar com o professor; e ter mapas pendurados na parede, enquanto o professor está escrevendo no quadro branco. A intertextualidade é algo que professores e alunos tomam como certo, tanto que eles nem percebem que estão fazendo isso (BLOOME *et al.*, 2010, p. 40, tradução nossa).¹⁰

Os referidos autores argumentam que, ao invés de buscar os *links* intertextuais de um texto ou de um conjunto de textos, seria importante colocar o foco na interação entre pessoas e examinar as conexões intertextuais que essas

⁹ (a) to enrich understanding of how written texts build upon each other, (b) to expand and redefine definitions of comprehension and composition, (c) to identify relationships between reading and writing, (d) to show how classroom factors, classroom dynamics and developmental factors may influence student's use of intertextuality as cognitive resource for reading and writing, and (e) to enrich our understanding of the social semiotic and political process of resources of language. In recent research, intertextuality has been located primarily in the literary texts, in the readers of literary texts in language, in the cognitive-linguistic strategies that are readers and writers employ, and in the educational environments in which students read and write. Intertextuality can occur at multiple levels and in multiple ways (BLOOME e EGAN-ROBERTSON, 1993, p. 308).

¹⁰ In a classroom the students may simultaneously have their textbooks open on their desks, be engaged in a conversation with the teacher; and have maps hanging on the wall, while teacher is writing on the whiteboard. Intertextuality is something that teachers and students take for granted, so much that they may not even realize that they are doing so (BLOOME *et al.*, 2010, p. 40).

peças constroem conjuntamente quando interagem. Nessa perspectiva, a “intertextualidade é socialmente construída mais do que dada em um texto.” (p. 40).

O entendimento de intertextualidade como um processo social é construído, segundo Bloome e Egan-Robertson (1993, p. 330), com base nos estudos de Bakhtin, Volochinov, Gumperz, Hymes, dentre outros, que consideram a interação como um processo linguístico.

Bloome e Egan-Robertson (1993) utilizaram a visão de intertextualidade como uma construção social em um estudo de uma aula de leitura. Os autores argumentam que esse constructo teórico possibilita que educadores e pesquisadores possam compreender o que acontece durante a aula em eventos de leitura e escrita.

O estudo revelou como estudantes e professores usam a intertextualidade para definição de papéis sociais, como, por exemplo: ser leitor e estudante; para formar grupos sociais; para identificar e validar eventos ocorridos previamente como fonte de conhecimento; e para construir, manter, contestar a ideologia cultural de eventos que ocorrem, simultaneamente, em interações do tipo professor-classe e aluno-aluno. Para os estudiosos, a justaposição de textos, em qualquer nível, não é suficiente para estabelecer a intertextualidade. Para argumentar que a intertextualidade está sendo construída conjuntamente, é preciso que a justaposição de textos seja proposta, aceita, reconhecida e tenha consequência social.

A adoção dessa perspectiva assenta-se no princípio da interação social como um processo linguístico (definido amplamente). A linguagem e a interação são dotadas de materialidade, isto é, têm uma existência física real e tangível. Bloome e Egan-Robertson (1993, p. 310) constroem a noção de intertextualidade considerando a perspectiva materialista e histórica do marxismo presente na filosofia da linguagem de Volochinov (1929/1973).

Bloome e Egan-Robertson (1993, p. 310) ressaltam a importância do aspecto material da linguagem e da interação para conceber a intertextualidade como um processo social e fornecem duas razões para embasar seu argumento. Em primeiro lugar, os participantes de uma interação lidam com aspectos materiais do evento: suas ações e reações e o próprio uso da linguagem. Os eventos e a construção dos significados não estariam localizados apenas na mente dos participantes, mas também nos próprios eventos. Em segundo lugar, ao conceber a linguagem e a interação como tendo uma base material, a transformação do

evento e dos participantes localizados no próprio evento acarretariam, dialeticamente, a transformação da natureza material do evento.

Os autores argumentam sobre a necessidade de descrever e documentar a materialidade da linguagem nos processos interacionais, em particular, nos processos culturais de aprendizagem da leitura e da escrita, para evidenciar como a natureza dos eventos é construída, transformada ou mantida pela ação dos participantes ao longo do tempo.

Os autores problematizam a noção de texto e oferecem uma definição particular para dar visibilidade para a construção social da intertextualidade.

Um texto é o produto da *textualização*. As pessoas textualizam a experiência e o mundo em que vivem, fazendo com que esses fenômenos façam parte de um sistema de linguagem (amplamente definido). O resultado da experiência de textualização pode ser um conjunto de palavras, sinais, representações, etc. Mas podem ser outras formas e produtos geralmente não associados ao texto: arquitetura, formações rochosas, as estrelas no céu, o vento, o oceano, a emoção – tudo isso pode ser texto, mas ser texto depende do que as pessoas fazem. As estrelas no céu são um texto apenas se foram textualizadas. Resumindo, o texto é algo feito por pessoas na experiência (amplamente definida) (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993, p. 311, tradução nossa, grifo do autor).¹¹

Para Bloome e Egan-Robertson (1993) ao considerar que, ao agir e usar a linguagem na interação as pessoas textualizam suas experiências pode-se extrair como consequência que “o que conta como texto não pode ser determinado *a priori*” ou fora da situação (p. 311). Do ponto de vista da interação, as experiências de professores e alunos são textualizadas por meio do sistema referencial que eles constituem ao longo do tempo na construção de significados.

A noção de intertextualidade adotada por Bloome e Egan-Robertson será explorada neste estudo para dar visibilidade ao modo como as oportunidades para ler e escrever foram construídas nos eventos, no processo interacional, constituídas

¹¹ A text is the product of *textualizing*. People textualize experience and the world in which they live, making those phenomena part of a language system (broadly defined). The result of textualizing experience can be a set of words, signs, representations, etc. But it might be other forms and products not usually associated with text: architecture, rock formations, the stars in the sky, the wind, the ocean, emotion – these can all be texts, but their being texts depends on what people do. The stars in the sky are only a text if they have been made so, if they have been textualized. In brief, text is something done by people to experience (broadly defined) (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993, p. 311).

socialmente por meio do processo de textualização da experiência. Os eventos interacionais podem ser compreendidos como textos produzidos pelos participantes da sala de aula ao interagir e usar a linguagem.

Outro conceito importante usado como ferramenta analítica é a intercontextualidade. A noção de intercontextualidade, adotada por Floriani (1994, p. 257), não se refere apenas aos textos, mas também à situação social na e através da qual o texto está sendo construído. Para Floriani “os contextos prévios podem ser invocados interacionalmente no contexto local que está sendo construído” (1994, p. 257, tradução nossa)¹² e esses contextos tornam-se fontes para conectar eventos passados, presentes e futuros modelando-os e sendo por eles modelados.

Segundo Bloome *et al.* (2010, p. 44), o conceito de intercontextualidade (Heras, 1993) está relacionado com o conceito de intertextualidade. “Parte da criação de qualquer evento envolve a construção de relações entre o evento e outros eventos” (2010, p. 44, tradução nossa).¹³ Os autores argumentam, contudo, que o simples fato de propor a conexão com um evento passado não significa que foi realizada uma conexão intercontextual. É preciso, de modo similar ao que caracteriza a intertextualidade, que ela seja proposta, reconhecida, aceita e tenha alguma consequência social.

Bloome *et al.* (2010, p. 45) argumentam a favor do uso de constructos teóricos, como a intertextualidade e a intercontextualidade, pois eles seriam ferramentas teórico-metodológicas úteis para relacionar eventos e situações específicos e estruturas sociais e culturais mais amplas. A compreensão da intertextualidade como uma construção social fornece uma alternativa para as perspectivas teóricas dos estudos literários e cognitivos que localizam a intertextualidade como conexões que se localizam no texto ou na mente individual do aluno.

A noção de intertextualidade e intercontextualidade são ferramentas que permitem evidenciar a natureza simbólica da comunicação entre os participantes do grupo e examinar como os participantes produzem as conexões em especial, como

¹² Prior contexts may be interactionally invoked in the local context being constructed (FLORIANI, 1994, p. 257).

¹³ Part of the creation of any event involves the construction of relationships between the event and other events (BLOOME;EGAN-ROBERSTON, 2010, p. 44).

elas são produzidas no discurso da professora, visando a criação de oportunidades para ler e escrever.

1.3 Letramentos

A chegada, no Brasil, do termo letramento possibilitou avanços no campo da pesquisa sobre o ensino e aprendizagem da escrita dentro e fora da escola, nos espaços escolares e não escolares. Um entendimento social do letramento implicou a mudança de compreensão, do que é aprender a ler e escrever. Marinho (2010) afirma que o conceito de letramento também trouxe consigo uma profusão de mal entendidos, em diferentes campos, dada a sua complexidade e aponta para a necessidade de se compreender o fenômeno relacionado aos aspectos socioculturais, políticos e econômicos.

Soares (1998) destaca que as primeiras aparições do termo no meio acadêmico, sobretudo em produções escritas, nos anos 80 do século passado, por Kato e por Tfouni (1988). Uma maior circulação do termo, no discurso falado e escrito, ocorre com a obra de Kleiman (1995). Em um texto para a revista *Presença Pedagógica*, no ano de 1996, Soares (1998, p. 18) traduz o termo inglês *literacy* como “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” Compilado em um artigo, no mesmo livro, Soares (1998, p. 66) aponta para a dificuldade e impossibilidade de conceituar, com precisão, o termo letramento, pois ele envolve sutilezas e complexidades, tais como um amplo conjunto de “conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais.”

A complexidade da definição do termo traduz-se nas diferentes formas de abordá-lo e compreendê-lo, o que acarreta consequências práticas e teóricas, tanto na pesquisa quanto no ensino. De acordo com Soares (1998), o letramento pode ser visto por dimensões diferentes – a individual e a social –, mas isso não facilitaria a definição do termo, já que, em cada dimensão, há complexidades irreduzíveis a uma única concepção.

Na dimensão individual, o letramento estaria relacionado ao aprendizado de processos profundamente diferentes, como o da leitura e o da escrita – ambos

envolveriam a aprendizagem de habilidades complexas, distintas e multifacetadas, embora sejam complementares.

Para os que advogam a concepção social do letramento, ele não é

um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 1988, p. 72).

Essa definição tem implicações para este estudo, possibilitando a compreensão das práticas de letramento como processo socialmente constituído nas interações cotidianas da sala de aula, no contexto escolar. Decorrente desse posicionamento, não é o interesse desta pesquisa investigar como os alunos, individualmente, aprendem e desenvolvem suas habilidades em leitura e escrita, mas examinar como os participantes da interação vivenciam a relação com a escrita, que concepções e valores trazem para o contexto da sala de aula no processo interacional, o que fazem com suas habilidades, e como se posicionam e são posicionados no processo de construção de suas identidades como pessoas, estudantes, professores, leitores e escritores.

Entretanto, o fato de caracterizar o letramento como prática social não simplifica a questão, pois embora se possa compreender o fenômeno do letramento e suas práticas de uma perspectiva social, há divergências na forma de concebê-los. Soares (1998), contrapõe as vertentes “fraca” e “revolucionária”. Na primeira, o letramento seria mais do que um conjunto de habilidades de leitura e de escrita, “mas, muito mais do que isso, é o uso dessas habilidades para atender as exigências sociais.”

Subjacente a esse conceito liberal, funcional de letramento, está a crença de que consequências altamente positivas advêm, necessariamente, dele: sendo o uso das habilidades de leitura e de escrita para a participação e o funcionamento adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania (SOARES, 1988, p, 74).

Dentre os autores que compartilham a vertente revolucionária da relação entre letramento e sociedade, estão os estudiosos do *New Literacy Studies* (NLS). Street (1984), um de seus representantes e expoentes, exerceu e exerce grande influência com sua relativização do conceito de letramento que, para o autor, não pode ser tratado como fenômeno autônomo. A natureza política e ideológica das instituições sociais e o caráter sócio-histórico do contexto educacional condicionam as práticas de letramento e suas consequências estão profundamente ligadas aos processos sociais e nas formas como os valores, crenças e tradições são transmitidos na interação.

Barton e Hamilton (1998, p. 13) salientam como os estudos desenvolvidos nos anos 1970 por Heath, Street, Scribner e Cole foram fundacionais para o desenvolvimento dos conceitos nos estudos do letramento.

Scribner e Cole (1981) desenvolveram um estudo entre o povo *Vai*, na África, e buscaram evidenciar a relação entre escolarização, alfabetização e desenvolvimento cognitivo. O sistema de escrita desenvolvido pelos *Vai* era, muitas vezes, ensinado fora da escola. Em função disso, o estudo desse povo possibilitou separar os efeitos da escolarização e da alfabetização no processo de desenvolvimento cognitivo.

Em seu estudo etnográfico e sociolinguístico, no sudeste dos Estados Unidos, Heath (1983) examinou práticas de letramento na vida diária de três comunidades que viviam próximas a Piedmont, Carolinas. Heath documentou, em um estudo comparativo, práticas de letramento de crianças, filhos da classe trabalhadora, numa comunidade branca (Roadville) e em uma comunidade de afro-americanos (Trackton) com a orientação educacional das pessoas da cidade. Ela evidenciou como a estruturação da linguagem e da cultura, nas famílias, oferecia suporte ou era fonte de conflitos com o letramento escolar. Ela descreveu, em detalhes, como as pessoas usavam a leitura e a escrita em casa e o relacionamento entre as práticas em casa e as da escola, mostrando como as práticas mudam de acordo com os contextos.

Em pesquisa etnográfica nas Vilas Iranianas, nos anos 1970, Street (1984) identificou práticas diferenciadas em três domínios da atividade social da comunidade: práticas de letramento associadas à escola primária religiosa (*Maktab*); práticas de letramento escolarizadas no contexto não religioso da escola pública; e práticas de letramento comercial, relacionadas ao comércio e ao transporte e

distribuição de frutas (STREET, 2000, p. 77). Nesse estudo, Street deu visibilidade a dois tipos de teorias ou modelos sobre o letramento, a saber: o modelo ideológico e o autônomo. Com essa pesquisa, Street (2000, p. 23) constata que o letramento não está relacionado apenas com as habilidades funcionais, mas com um conjunto de atividades relativas à identidade e posição social das pessoas.

Street (1994) cunhou os termos *modelo autônomo* e *modelo ideológico* de letramento para se referir a duas formas distintas e padronizadas de ver o mundo. O autor defende a ideia de que esses modelos, existentes no campo teórico e acadêmico, mas também presentes e reificados entre os não acadêmicos, são traduzidos em critérios de classificação entre letrados e não letrados. No *modelo autônomo*, considera-se o letramento de forma autônoma, independente do contexto, isto é, “a escrita seria um modelo completo em si mesmo.” (KLEIMAN, 1995).

No *modelo ideológico*, considera-se que as pessoas podem ter habilidades diferentes, diferentes níveis de envolvimento com o letramento, para os quais existem variadas práticas possíveis.

As práticas de letramento variam de acordo com o contexto cultural, não existe um letramento monolítico e autônomo, cujas consequências para os indivíduos e para as sociedades podem ser lidas em voz alta como resultado de suas características intrínsecas: em vez disso, existem letramentos cujo caráter e consequências têm que ser especificados para cada contexto (STREET, 1993, p. 41, tradução nossa).¹⁴

A distinção entre o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*, proposta por Street (1984), fornece um instrumental aos pesquisadores do letramento e, no caso particular desta pesquisa, confere argumentos para reconhecer as práticas de letramento como plurais, como práticas variáveis de um contexto para outro. Permitem, ainda, compreender que a escola está imersa numa realidade determinada por seus condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais tanto como as práticas de letramento. O processo de letramento dá-se de modo diferenciado em diferentes grupos sociais e estabelece relações com o contexto no

¹⁴ Literacy practices vary with cultural context, there is no single monolithic, autonomous literacy, whose consequences for individuals and societies can be read off as a result of its intrinsic characteristics: rather there are ‘literacies’ whose character and consequences have to be specified for each context (STREET, 1993, p. 41).

qual ocorre. Um aspecto particular desta pesquisa é o fato de a professora desenvolver práticas de letramento a partir de uma ótica pessoal e profissional que delinea e implementa um projeto de trabalho com os seus alunos. Por isso, como o faz Street, considerando o caráter variável intimamente relacionado ao contexto, neste caso, o da sala de aula pesquisada, pode-se dizer letramentos, no plural, já que as apropriações resultam das aprendizagens de práticas desenvolvidas em determinadas situações sociais. Considerando-se esse argumento, nesta pesquisa, usarei o termo letramentos, no plural ou, melhor, práticas de letramento.

A partir dos estudos apresentados anteriormente, há sólidas evidências para compreender o letramento como resultante de práticas sociais dentro das comunidades e não como habilidades e atributos individuais.

Isso é verdade em vários níveis; no nível micro detalhado, pode-se referir ao fato de que, em particular, nos eventos de letramento, há frequentemente vários participantes assumindo papéis diferentes e criando algo mais do que suas práticas individuais. Como um nível macro, mais amplo, isso pode significar o modo como comunidades inteiras usam o letramento. Existem regras sobre quem pode produzir e usar letramentos particulares e desejamos examinar essa regulação social dos textos. Afastar-se do letramento como um atributo individual é uma das implicações mais importantes de uma explicação prática do letramento e uma das maneiras pelas quais ela difere mais dos relatos tradicionais (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 11-12, tradução nossa).¹⁵

As práticas de letramento, segundo Gee, “envolvem formas de conversar, interagir, pensar, avaliar, acreditar” e “[...] estão quase sempre totalmente integradas com, entrelaçadas em, constituídas parcialmente de cada estilo de práticas mais amplas que envolvem conversa, interação, valores e crenças” (GEE, 2008, p. 45, tradução nossa).¹⁶ Decorrente dessas incessantes apreciações valorativas, constitutivas da comunicação humana (Bakhtin), o modo pelo qual o discurso é

¹⁵ This is true in at various levels; at the detailed micro level it can refer to the fact that in particular literacy events there are often several participants taking different roles and creating something more than their individual practices. As a broader macro level it can mean in the ways which whole communities use literacy. There are rules about who can produce and use particular literacies, and we wish to examine this social regulation of texts. Shifting away from literacy as an individual attribute is one of the most important implications of a practice account of literacy, and one of the ways which it differs most from traditional accounts (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 11-12).

¹⁶ [...] involve ways of talking, interacting, thinking, valuing, and believing. [...] Literacy practices are almost always fully integrated with, interwoven into, constituted part of, the very texture of wider practices that involve talk, interaction, values, and beliefs (GEE, 2008, p. 45).

estruturado tem implicações nas nossas relações de como concebemos e como nos relacionamos com esse mundo (BARTON; HAMILTON, 1998; SCRIBNER; COLE, 1981; STREET, 1984; HEATH, 1982, 1983; GEE, 1990; COOK; GUMPERZ, 1986, KLEIMAN, 1995).

Os estudos realizados pelos pesquisadores citados nesta seção trazem grande contribuição para esta pesquisa no sentido de compreender os usos da escrita em sala de aula como relacionados a práticas de letramento situadas, emolduradas pelo projeto didático autoral da professora. Essas oportunidades vivenciadas pelo grupo constituem um modo particular de tecer as relações com os textos escritos, nas quais pode-se apreender os valores, as crenças, as atitudes da professores e dos alunos na forma de lidar com o mundo intermediado pela escrita. O exame da intertextualidade e a intercontextualidade constitutiva da tessitura discursiva nos eventos de letramento possibilitam reconhecer os valores e as crenças que contribuem para uma construção social dos significados nas oportunidades para ler e escrever.

Uma maior depuração do que vem a ser o entendimento de ‘eventos de letramento’ e de ‘práticas de letramento’ é exigida no campo da pesquisa. Faz-se necessário esclarecer como esses termos são usados neste estudo.

Street (2000) mostra como alguns conceitos afloraram e se desenvolveram no campo da pesquisa, nas últimas décadas do século passado. O termo “evento de letramento”, segundo Barton (1994) é originário da expressão “evento de fala”, do campo da sociolinguística e foi usado como a “tentativa de compreender sinais” gráficos, por Stokes (1980, *apud* STREET, 2000, p. 20). Heath (1982) caracteriza evento de letramento como qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos. Para Street (2000, p. 75), esse conceito fornece aos pesquisadores condições para focalizar “uma situação particular onde as coisas estão acontecendo, poder vê-las enquanto acontecem” e iniciar uma descrição de suas características. Contudo, Street adverte que, ao ser usado isolado, ele pode permanecer descritivo, sem alcançar o modo como os significados são construídos.

Eventos de letramento (Heath, 1982) são, portanto, os aspectos mais observáveis de atividades que envolvem a leitura e a escrita. Em contextos escolares e não escolares, pode-se identificar, facilmente, os eventos de letramento, quando as pessoas usam diferentes suportes para a leitura ou para a escrita. Essa

ferramenta metodológica possibilita examinar os eventos de letramento ocorridos na sala de aula e identificar como a leitura e a escrita foram usadas, por quem, em quais circunstâncias, com quais propósitos e realizações.

Street cunhou o conceito práticas de letramento (1983) para compreender os significados das práticas e concepções da leitura e da escrita. É considerado por Street (2000, p. 21; p. 76) como um dos mais importantes e vigorosos conceitos na pesquisa sobre o letramento, pois é um constructo que possibilita relacionar os eventos observados e os padrões encontrados em práticas de “natureza cultural e social”. Barton e Hamilton (1998) corroboram com Street argumentando que “a noção de práticas de letramento oferece uma poderosa maneira de conceituar a relação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais nas quais estão imersas e que ajudam a moldar.” (p. 6, tradução nossa).¹⁷

Para Street, as práticas de letramento não são diretamente observáveis e só podem ser compreendidas quando se depreende o aspecto cultural que embasa as ações de um grupo ao usar a leitura e a escrita. Referem-se a uma concepção mais ampla de modos particulares de se pensar, de ler e de escrever, em contextos culturais, e é um conceito que apresenta um nível mais alto de abstração (STREET, 2014, p. 18). Dessa forma, as práticas de letramento incorporam os eventos de letramento e as preconcepções ideológicas que estão em sua base.

No nível metodológico e empírico, o desafio conforme apontado por Street (2000, p. 22), é o de chegar à conceituação das práticas de letramento por meio dos eventos de letramento observados, descritos e analisados. Esses constructos são ferramentas conceituais importantes e que ajudam a dar visibilidade aos processos de letramento e às práticas culturais subjacentes em diferentes contextos. A importância de compreender esses dois conceitos, em conjunto, é salientada por Castanheira e Street (2014).

Para compreender como se dão as práticas de letramento, é preciso localizá-las nas práticas sociais e institucionais que lhes dão significado. Por meio da busca de reconhecimento dos padrões de atividades de letramento, podemos estabelecer relações com aspectos sociais e culturais mais amplos. Nesse sentido, cabe perguntar: como a professora e os alunos lidam com a leitura e a escrita no

¹⁷ The notion of literacy practices offers a powerful way of conceptualizing the link between the activities of reading and writing and the social structure in which they are embedded and which they help shape (BARTON e HAMILTON, 1998, p. 6).

contexto da sala de aula e da escola? Que oportunidades de participação em eventos de letramento são construídas na sala de aula? Como, por que e para que a leitura e a escrita são usadas em uma escola? Que crenças e valores podem ser depreendidos do discurso?

O estudo das práticas de letramento numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental não se faz de modo isolado. Essas formas situadas de letramento são embasadas nas atividades diárias da vida do grupo, no contexto do projeto didático autoral da professora e materializadas no processo interacional em nível local, mas são, também, inseridas em um contexto mais amplo, já que essas práticas não existem num vácuo, mas estão imersas em diferentes camadas do contexto social (cultural, histórico, político e econômico).

Os conceitos de eventos e práticas de letramento apresentados são importantes para identificar, descrever e analisar as situações nas quais a escrita está sendo utilizada nas propostas construídas pela professora, dentro de seu projeto didático autoral. O exame das oportunidades para que os alunos leiam e escrevam possibilita ver as crenças, os valores e atitudes experimentados no processo interacional e como eles contribuem para a construção de identidade de leitores e escritores em sala de aula.

1.3.1 Letramento Escolar

A premissa de que as práticas de letramento variam, conforme proposto pelos NLS, possibilita pensar que não são monolíticas, mas estão intimamente relacionadas aos seus usos e funções nos contextos que ocorrem. Quando passamos a pensar, especificamente, nas práticas de letramento que ocorrem na escola, podemos inferir que elas acontecem no interior da instituição escolar e apresentam especificidades relacionadas à função dessa instituição na sociedade.

Em contraste com a diversidade das práticas sociais, a visão do letramento escolar como uma prática dominante e a atribuição de características intrínsecas autônomas, que vinculam o aprendizado da leitura e da escrita ao progresso e à supervalorização das práticas escolares como a única responsável, levou a uma caracterização negativa do letramento escolar.

Bunzen (2009) propõe compreender os significados do letramento escolar por meio de uma perspectiva sociológica e antropológica da noção de esfera escolar (Bakhtin), problematizando e rompendo com as dicotomias, tais como:

“letramento” x “escolarização”; “letramento social” x “letramento escolar”; “modelo autônomo (letramento escolar) x modelo ideológico (letramento não-escolar), que normalmente apontam para outras dicotomias entre as práticas da vida (“reais”, “autênticas”, “naturais”) e as práticas da escola (“artificiais”, “ficcionalis”, “não naturais”) (BUNZEN, 2009, p. 109, grifo do autor).

Segundo o autor, essas dicotomias estariam baseadas em perspectivas analíticas, que contrapõem as “situações da vida cotidiana” com as “situações da vida escolar”. Bunzen (2009) compartilha a visão de Kleiman (1998) e Rojo (2001) de que as práticas orais e escritas são apoiadas em textos multissemióticos em grande parte das práticas escolares. Bunzen (2009), Kleiman (1995) Rojo (2001) e Signorini (2007) sugerem que o letramento escolar seja concebido como “um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolvem a escrita em contínua inter-relação com outras linguagens” (BUNZEN, [2010], n.p [99]).

De acordo com o argumento de Bunzen (2009, p. 109), ao pensar na escola moderna como uma esfera, podemos examinar a comunicação que nela ocorre, a diversidade de gêneros discursivos que constituem as suas práticas e os seus condicionantes sociais, históricos e políticos.

O método sociológico bakhtiniano de análise sugere que o analista reflita em primeiro lugar, sobre: “as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” [...] Ao assumir tal posição, compreendemos aqui a escola moderna como uma *esfera de comunicação humana* que possibilita a produção, a utilização e a recepção de determinados gêneros do discurso nas variadas atividades de linguagem que se dão em espaçotempos sócio-históricos. A escola é, portanto, um lugar em que práticas discursivas socioprofissionais (como as dos professores, coordenadores, gestores, nutricionistas, etc.) emergem em colaboração com outros sujeitos (especialmente aqueles que são chamados de “alunos”). Ou seja, a escola é um lugar da produção de textos (com fins pedagógicos e/ou para andamento da própria esfera) por sujeitos que possuem papéis sociais, *status* e funções a eles relacionados (fazer chamada, copiar da lousa, ler em voz alta, preparar reunião de HTPC, etc.) (BUNZEN, 2009, p. 109).

O argumento de Bunzen, [2010], n.p, [103]), ao considerar a escola como uma esfera de *criação ideológica*, intenciona caracterizar diferentes espaços escolares, a exemplo da sala de aula, da biblioteca, dentre outros, como espaços de produção e circulação de discursos. Nesses espaços, haveria, no contexto interacional entre professores e alunos, negociações de significações no processo coletivo de construção do conhecimento escolar.

A exploração dessa perspectiva possibilita examinar e identificar a circulação de diferentes discursos nas interações no contexto do projeto didático autoral da professora e suas implicações nas práticas de letramento desenvolvidas de modo situado. É possível analisar os enunciados produzidos por professores e alunos, suas apreciações axiológicas e o modo como refletem e refratam outros discursos e enunciados produzidos em contextos mais amplos.

1.4. Etnografia Interacional

Embora sistemas escolares possam parecer uma unidade, há diferenças substanciais nos princípios culturais que guiam as ações dos participantes de um grupo, resultando em diferenças no modo de agir e interagir dos professores e alunos numa sala de aula. Essa afirmação é corroborada pelo entendimento de Spradley (1980, p. 15), quando afirma que “Nossas escolas têm seus próprios sistemas e mesmo dentro da mesma instituição pessoas veem as coisas diferentemente.” O modo como essas diferenças se dão impacta a constituição das culturas da sala de aula e tem implicações no processo de aprendizagem. Diferentes salas de aulas são, assim, compreendidas como culturas localmente construídas.

Um estudo que focaliza aspectos específicos da sala de aula pode trazer contribuições, por exemplo, para a compreensão de como as especificidades ou as particularidades dessa sala de aula são construídas e como influenciam os processos de ensino e aprendizagem. Diversos autores, Bloome e Bailey (1992), Collins e Green (1992), Heras (1993), Floriani (1994), Lin (1994), Castanheira (2004), defendem que se façam estudos dessa natureza em programas de pesquisas educacionais.

As condições culturais e históricas de um determinado grupo são aspectos determinantes das práticas de letramento e condicionam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Compreender os critérios e procedimentos

utilizados nos discursos e nas ações produzidos na interação, em sala de aula, entre professora e alunos, no contexto da implementação do projeto didático autoral da docente, contribui para o entendimento de como as oportunidades para ler e escrever são constituídas em um contexto situado, possibilitando dar visibilidade às particularidades locais.

Partindo desse argumento, faz-se necessário uma perspectiva metodológica que possibilite examinar o particular de cada sala de aula para o estudo das práticas de letramento e de sua relação intrínseca com o contexto mais amplo. Heap (1991) propõe uma perspectiva situada, isto é, buscar compreender como os participantes do grupo constroem os significados para o que conta como leitura e escrita, por meio da investigação dos critérios e procedimentos adotados em diferentes contextos.

O referencial teórico-metodológico utilizado nesse estudo é a Etnografia Interacional (GREEN; DIXON, 1993; CASTANHEIRA; CRAWFORD; DIXON; GREEN, 2001; CASTANHEIRA, 2004), pois possibilita compreender os aspectos particulares da sala de aula e a forma como suas particularidades se relacionam com o contexto social mais amplo.

Para Gee e Green (1998), a Etnografia Interacional favorece a compreensão da natureza complexa e dinâmica da sala de aula e é informada pelos estudos de diferentes campos, como o da Antropologia Simbólica e Cognitiva¹⁸ (SPRADLEY, 1979, 1980; GEERTZ, 1983) e a combinação de estudos da análise do discurso, como a Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1982, 1986) e a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1993; IVANIC, 1994). A seguir, apresento cada um desses estudos e aponto como seus pressupostos são utilizados na pesquisa.

¹⁸ *Antropologia Simbólica* é uma abordagem que considera a cultura como um sistema compartilhado de símbolos e significados. A antropologia simbólica está preocupada com aspectos da cultura metafórica, oculta e carregada de significado. (p. 33).

Antropologia Cognitiva é uma abordagem teórica que considera as percepções das pessoas, de como elas entendem sua realidade, tentando entendê-las e valorizando cada cosmovisão. O objeto de estudo dos antropólogos cognitivos é a interpretação intrínseca em cada sistema social investigado e não o comportamento observado em si. As pessoas criam suas próprias formas conceituais, que determinam sua adaptação ao ambiente e à estruturação social que sua cultura apresenta. (p. 31).

Antropologia cultural é o estudo do comportamento humano como aprendido, ao invés de transmitido geneticamente, e isso é típico de um determinado grupo humano. No mundo anglo-saxão, também é chamado de antropologia social. (p. 32). Disponível em: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11506/1/Diccionario%20basico%20de%20antropologia.pdf>. Acesso em: 4 out. 2018.

1.4.1 Antropologia Cognitiva

A Antropologia Cognitiva (SPRADLEY, 1980) possibilita compreender e interpretar a sala de aula analisando o que as pessoas fazem (ações), o que elas sabem (conhecimentos) e os objetos (artefatos) que usam. À medida que convivem, as pessoas constroem conhecimentos que são compreendidos como um sistema de significados compartilhados, embora não sejam uniformemente distribuídos. Spradley (1980) identifica dois níveis de conhecimento cultural: o explícito e o implícito. O primeiro caracteriza-se por um nível de conhecimento que pode ser objetivado, isto é, que as pessoas conseguem conversar com certa facilidade, e o segundo caracteriza-se por um vasto conhecimento cultural que permanece tácito, não consciente, mas é grandemente usado nas interações. O autor destaca que, quando o conhecimento cultural implícito não é identificado pelos participantes da interação, isso pode gerar incompreensões ou mal entendidos.

No interacionismo simbólico, abordagem sociológica das interações humanas, o conceito de cultura aproxima-se do entendimento de cultura como conhecimento aprendido. Spradley (1980) identifica os três princípios que sustentam essa abordagem: a) as pessoas agem em relação as coisas com base no significado que elas atribuem a essas coisas; b) o significado de tais coisas é derivado ou nasce na interação social entre os membros de um grupo e; c) por fim, os significados são negociados e modificados por meio de um processo interpretativo e interativo. Ao compartilharem o sistema de significados na interação das práticas de letramento em sala de aula, professores e alunos, ao agirem e reagirem às ações e aos discursos, constituem a cultura da sala de aula, que é, a todo momento, aprendida, negociada, revisada, mantida e reconstruída. A cultura é, assim, uma produção historicamente contextualizada (GEE; GREEN, 1998) e os princípios que orientam as ações e a continuidade, a manutenção, a reconstrução e a mudança desses aspectos ocorrem na interação entre os sujeitos.

Utilizando essa abordagem no estudo das práticas de letramento e de como as oportunidades para ler e escrever foram criadas no contexto da constituição e implementação do projeto didático autoral da professora, é possível indagar quais são os significados de ser membro do grupo, aluno, professora, leitor e escritor, construídos na interação entre os participantes do grupo, à medida que convivem na sala de aula e como esses significados são negociados, modificados ou mantidos?

Uma vez que esses significados são construídos localmente (GEERTZ, 1973, 1983), podemos inferir que não são universais e homogêneos, isto é, eles estão em profunda conexão com os processos e contextos interacionais e com os significados que os participantes levam para o grupo, negociam e modificam. Reiteramos, assim, como preconiza Geertz, que a cultura não é considerada, aqui, como algo dado *a priori* ou antecipadamente definida; ao contrário, os significados são construídos e reconstruídos localmente.

Spradley (1980) propõe que o termo cultura não seja visto como um “mapa cognitivo”, como algo fixo, mas como um conjunto de princípios que os participantes de um grupo usam para nortear as suas ações. Cultura, aqui, neste estudo, é entendida como um conjunto de princípios e práticas utilizados pelos membros de um grupo para guiar suas ações (SPRADLEY, 1980; CASTANHEIRA, 2004; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

Street (1993); Heath e Street (2008, p. 7), de modo afim, sugerem que cultura seja compreendida mais como um verbo do que um nome, do que algo fixo, mas como aquilo que as pessoas fazem. Street (1993) problematiza o conceito de cultura, especificamente, quando relacionado à linguagem e desconstrói o significado do senso comum, pelo qual cultura é considerada mais como um nome. Ele argumenta, em oposição à cultura como nome, que cultura é um verbo, como um processo ativo de construção de significados, e alerta para o uso do termo por linguistas e antropologistas referindo-se a algo estático e reificado em função da nominalização do termo. Assim, ao invés de perguntar o que a cultura é, ele prefere questionar o que a cultura faz, argumentando que “o trabalho de estudar a cultura não é o de achar e então aceitar sua definição, mas de descobrir como e quais definições são feitas, em quais circunstâncias e por quais razões” (STREET, 1993, p. 25). Heath e Street (2008, p. 9) fizeram um grande investimento metodológico e epistemológico ao considerarem cultura como verbo. Esse entendimento corrobora a visão de cultura como algo que não é fixo, mas um processo ativo, que determinado grupo social constitui ao interagir, e dirige o olhar do pesquisador para as ações e os discursos na constituição dos princípios culturais que regem a vida do grupo em contextos situados.

Green, Dixon e Zaharlick (2005), como Castanheira (2004), estão alinhadas com a concepção de que cultura não é algo fixo, mas um conjunto de princípios desenvolvidos, modificados e negociados pelos membros de um grupo, à

medida que convivem ao longo do tempo, estabelecendo, nas interações, papéis e relações, normas e expectativas, direitos e obrigações. Cabe ao etnógrafo conhecer o que o grupo precisa saber, compreender e produzir para participar dos eventos na vida diária do grupo (GREEN; SKUKAUSKAITE; BAKER, 2012, p. 310). A cultura é construída por meio da linguagem em uso e a linguagem é impregnada de cultura, como argumentou Agar (1994, 2006a, 2006b). Esse sistema socialmente construído revela, assim, como apontou esse autor, a interdependência da linguagem e da cultura e a imbricação de seus aspectos constitutivos.

Ao examinar o que as pessoas fazem quando interagem uns com os outros em um grupo social, podemos evidenciar os padrões interacionais estabelecidos e inferir como elas constroem um conjunto de significados comuns em suas práticas, explicitando, assim, o seu conhecimento cultural.

Edwards e Mercer (1987), citados por Collins e Green (1992) e Castanheira (2004, p. 26-27), com base nos estudos da Santa Bárbara Classroom Discourse Group (SBCDG) (1992a, 1992b), argumentam que os membros de um grupo engajam-se em eventos na vida diária da sala de aula e constroem um conhecimento comum. Green (1983) e Erickson (1986) argumentam que esse conhecimento é modelado em formas de viver/conviver. Goodenough (1981) aponta que os padrões interacionais de comunicação construídos no grupo são formas de:

(1) perceber as ações, os objetos e as práticas sociais de outros no grupo; (2) agir e interagir com outros ao longo do tempo e dos eventos diários numa sala de aula; (3) interpretar as ações dos membros da classe e artefatos do grupo e (4) avaliar o que está sendo realizado dentro e entre os eventos diários do grupo da sala de aula (COLLINS; GREEN, 1992, p. 6, tradução nossa).¹⁹

Collins e Green (1992) argumentam “que a vida da sala de aula é padronizada quando os membros constroem uma linguagem comum e um conjunto

¹⁹ 1) *perceiving* the actions, objects, and social practices of others in the group; (2) *acting and interacting* with others across time and events of everyday life in this classroom; (3) *interpreting* the actions of members of the class and artifacts of the group; (4) *evaluating* what is accomplished within and across the everyday events of classroom life of the group (COLLINS; GREEN, 1992, p. 6).

de experiências que influenciam suas interpretações de futuras ações e interações.” (p. 72, tradução nossa).²⁰

Castanheira (2004, p. 32) sugere que se busque, no âmbito da pesquisa, evidenciar como os processos interpretativos – as ações dos participantes no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula – ocorrem. É fundamental buscar compreender que, no processo de ensino e aprendizagem, o modo como as coisas devem ser feitas, como as respostas devem ser dadas e como o conhecimento deve ser demonstrado é constitutivo desse processo. Não se trata de considerar apenas o conteúdo, mas a forma por meio da qual o discurso se realiza.

Com base nesses argumentos, é possível examinar a imbricação de linguagem e cultura e identificar os princípios culturais que guiam as interações entre professora e alunos, ao longo do tempo, no contexto da implementação do projeto didático autoral da docente e como esses princípios culturais interferem na criação de oportunidades para aprender a ser membro do grupo e aprender a ler e escrever.

A perspectiva teórica da Antropologia Cognitiva e Cultural foi utilizada nesse estudo para compreender como a cultura do grupo observado foi construída e as implicações relativas às oportunidades para ler e escrever nas práticas de letramento desenvolvidas pelo grupo. Ao observar os eventos de letramento, com base nesses estudos e premissas, busquei evidenciar quais foram os elementos que constituíram o processo de ensino-aprendizagem, o que foi feito e dito, por quem, quais os significados, valores, normas e expectativas, direitos e obrigações – ou seja, as crenças e os princípios que regeram a interação e a participação na vida da sala de aula e que constituíram a cultura do grupo.

1.4.2 Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional é uma tradição da análise do discurso com aportes no campo da antropologia, da sociologia e da linguística e fundamenta-se na pesquisa qualitativa, empírica e interpretativa, com o objetivo de compreender como a linguagem é usada na construção de significados sociais em interações face a face.

²⁰ life in classrooms becomes patterned as members construct a common language and set of experiences that influence their interpretations of future actions and interactions (COLLINS; GREEN, 1992, p. 72).

Cameron (2001, p. 106) mapeia esses estudos mostrando como pequenas e sutis variações no modo como as pessoas utilizam e interpretam o discurso falado têm grande importância na Sociolinguística Interacional. A autora destaca que abordagens da interação verbal, como a Sociolinguística e a Etnografia da Comunicação, apresentam muitas conexões com a Sociolinguística Interacional. A Sociolinguística descreve as diferenças no modo como as pessoas utilizam a linguagem, analisando aspectos como pronúncia, gramática, as palavras que as pessoas usam para determinadas coisas, e buscam explicar tais diferenças ao fazer relações com diferenças não linguísticas, como as diferenças, entre falantes, de classe, sexo, etnia, gênero e formalidade da situação. A Sociolinguística Interacional, além desses aspectos, estuda também outros tipos de variação, como as regras de tomada de turno e convenções para indicar compreensão e concordância, as marcas da enunciação como um tipo de ato e de fala ou que contém importantes informações, usadas de diferentes maneiras por diferentes tipos de falantes.

A Etnografia da Comunicação, teoria que tem aportes nos estudos da Antropologia e da Linguística, fornece importantes conceitos aplicáveis ao estudo da sala de aula, como, por exemplo, o conceito de competência comunicativa (HYMES, 1972a).

Hymes ampliou o conceito de competência linguística formulado por Chomsky, dando centralidade à noção de competência social. Kleiman (2002) mostra esse avanço e diferenciação proposto por Hymes, evidenciando como ele se opunha ao formalismo Chomskyano e sua concepção de falas homogêneas, para apostar na descrição da capacidade de uso da linguagem pelos falantes. Segundo Kleiman, Hymes “visava descrever os conhecimentos que permitiriam ao participante de um evento de fala ou de letramento usar a linguagem em situações sociais” (KLEIMAN, 2002, p. 26).

Para Hymes (1972), numa interação, os participantes precisam reconhecer os contextos nos quais se encontram e as mudanças que neles ocorrem, para produzir um comportamento social adequado. Para Hymes, “competência linguística deve necessariamente envolver competência social”. (ERICKSON; SHULTZ, 2002, p. 217). Desta maneira, não é suficiente que as elocuições sejam corretas, do ponto de vista gramatical – “Falantes e ouvintes dependem do conhecimento que vai além da fonologia, do léxico e da estrutura gramatical

abstrata” (GUMPERZ; COOK-GUMPERZ, 2006 p. 57). Tais elocuições precisam também ser adequadas a cada contexto, em determinadas situações comunicativas.

Hymes (1974) constatou diferentes modos de falar nas comunidades, quanto à utilização de padrões de repertórios e quanto à alternância de código e estilo. As pessoas não usam a linguagem de modo igual, nas mesmas situações; “não é a linguística que cria o padrão social, mas é o padrão social que informa a forma linguística.” (FIGUEROA, 1994, p. 42). Numa interação por meio da fala, o que é possível ser dito, sua adequação, viabilidade e, por fim, sua realização são parâmetros que, segundo Hymes, são constitutivos da competência comunicativa.

Os estudos das regras de comunicação usadas na linguagem de certas comunidades/grupos levou Hymes (1972) a constatar diferentes modos de falar, códigos e estilos, e a propor três conceitos, organizados hierarquicamente, para o estudo dessas regras. O primeiro – situação comunicativa (*speech situation*) – define o contexto social no qual a linguagem é usada, por exemplo, uma festa, uma reunião, uma aula etc. e é o nível mais alto da hierarquia. O segundo – evento comunicativo (*speech event*) – refere-se ao evento que não pode ocorrer sem o uso da linguagem, isto é, a linguagem é constitutiva desses eventos, como, por exemplo, um relato, uma conversa, uma fofoca. É no evento comunicativo que se aplicam as regras da comunicação, embora os três níveis sejam analiticamente relevantes. O terceiro – ato de fala (*speech act*) – sinaliza ações constituídas por cumprimentos, perguntas e respostas, insultos, e são as menores unidades de análise.

Kleiman (2002, p. 26), evidencia as críticas de outros autores, em especial a de Gumperz (1982) ao modelo de competência comunicativa de Hymes, concebido como “conhecimentos e capacidades individuais”. A autora mostra, ainda, como a complementação feita por Gumperz (1982) propõe a redefinição do conceito.

como o conhecimento das convenções linguísticas e comunicativas que os falantes devem ter para iniciar e manter envolvimento conversacional’, a fim de incluir também a interpretação socialmente construída, um pré-requisito para usar o conhecimento sobre princípios e estratégias pragmáticos e sociocognitivos sobre como agir socialmente através da linguagem (KLEIMAN, 2002, p. 26).

Esse conceito ampliado de competência comunicativa requer, dos participantes da interação, a constante interpretação do contexto, em contínua transformação.

A complexidade da noção de contexto é explorada, na dinâmica da interação social, por Erickson e Shultz (1981, 2002). Para esses autores e tomado como referência neste estudo, contexto é concebido não apenas como um ambiente físico ou a combinação de pessoas, mas como um ambiente de significação, constituído interacionalmente mediante o que as pessoas estão fazendo a cada instante.

Esses ambientes interacionalmente constituídos surgem dentro de um universo cronológico e podem mudar de momento a momento. A cada mudança de contexto, a relação entre os papéis dos participantes é redistribuída, produzindo diversas configurações da ação conjunta. Por exemplo, dois irmãos podem brincar juntos em um momento e brigar no momento seguinte; alguns bombeiros reunidos podem jogar cartas em um instante e, no momento a seguir, sair às pressas no caminhão (ERICKSON; SHULTZ, 2002, p. 218).

As pessoas definem um contexto de forma compartilhada e ratificada quanto à natureza da situação em que se encontram e nas ações sociais que executam, levando em consideração tais definições. Quando interagem, os participantes de um grupo produzem pistas de contextualização presentes na estrutura da mensagem. As mensagens produzidas pelos falantes sinalizam, para que os ouvintes interpretem, qual atividade está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser compreendido e como as elocuições se encadeiam ao longo das interações.

As pistas de contextualização podem ser percebidas, na relação entre os falantes e ouvintes, de diversas formas. Ribeiro e Garcez (2002) sumarizam um conjunto de pistas de contextualização, analisadas por Erickson e Shultz, de bases: linguísticas (a alternância de código, de estilo, de dialeto); paralinguísticas (tempo de fala, pausas, hesitações); pistas prosódicas (entonação, tom, acento); pistas não-verbais (direção do olhar, distância proxêmica, ritmo cinésico ou duração do tempo de movimentação corporal ou gesticulação e o conteúdo semântico das mensagens). (ERICKSON; SHULTZ, 2002, p. 167-168).

Erickson e Shultz ressaltam a dependência da significação das pistas de contextualização ao processo interativo no qual acontece. Conseqüentemente, os significados desses sinalizadores são implícitos e o seu valor sinalizador depende de que os ouvintes sejam capazes de reconhecer tais pistas, ou seja, de fazer inferências conversacionais.

Bloome e Bailey (1992, p. 200-201) argumentam que a construção das competências comunicativas está em jogo nos processos educativos da escola. Para participar adequadamente de um evento em sala de aula, os alunos precisam demonstrar competências comunicativas, de diferentes formas e em diferentes níveis. Em relação à estrutura de participação, por exemplo, os estudantes devem saber quando “tomar a palavra; devem saber quando usar um registro formal, acadêmico; usar mais de um registro para responder à professora ou aos colegas”.

Os autores ressaltam a complexidade da interpretação dos eventos de letramento em sala de aula. Professores esperam uma resposta apropriada, na forma e no conteúdo, quando dirigem perguntas aos alunos. O que se espera é que os alunos utilizem a competência comunicativa, usando o conhecimento linguístico combinado ao social, na interação, em todos os níveis: professor-aluno; aluno-aluno e professor-classe.

A noção de competência comunicativa é usada, neste estudo, para analisar os eventos interacionais e compreender como os alunos participam da aula ao longo dos eventos de letramento. Quais são as escolhas que os alunos e a professora fazem com base nos seus conhecimentos de normas e regras de participação do grupo? Como falam em determinada situação? Como interpretam as pistas de contextualização produzidas na interação?

Aplicados a esta pesquisa, os conceitos de competência comunicativa e de contexto possibilitam examinar como alunos e professora produzem e interpretam as pistas de contextualização, para interagirem, de modo apropriado, nas interações conversacionais em sala de aula. Essas noções também serviram para analisar e definir os eventos interacionais no grupo observado e as mudanças entre esses eventos.

Com base nesse aporte teórico, o etnógrafo se orienta para responder: quais são os componentes dos eventos interacionais examinados?; que tipo de eventos ocorrem na sala de aula observada?; quais são as características desses eventos?; e porque eles acontecem?

Castanheira (2000; 2004) argumenta, com base na Sociolinguística Interacional e na Etnografia da Comunicação, que as ações desenvolvidas pelos membros de um grupo e o discurso utilizado na interação diária são constitutivos da vida dessa comunidade. Essas abordagens possibilitam olhar como a linguagem é

utilizada em sala de aula, para participar das atividades diárias, para atingir os objetivos e para aprender.

É possível conceber a língua numa dupla perspectiva analítica, como aponta Castanheira (2004, p. 47), com base em Lin (1993; 1994): a língua **da** sala de aula e a língua **na** sala de aula. A primeira, a língua **da** sala de aula, é vista como um sistema discursivo e de ações sociais usadas pelos membros do grupo para interagir. A língua **na** sala de aula é vista como objeto de ensino e aprendizagem. São perspectivas complementares e auxiliam o pesquisador a focalizar, no processo analítico, como são criadas, discursivamente, as oportunidades para aprender nas práticas de letramento e como a interação entre os participantes é constitutiva dessas práticas.

A exploração da abordagem analítica proposta por Lin (1994) possibilitou a análise de como a linguagem foi constituída na interação em sala de aula e se constituiu em oportunidades para aprender sobre a língua (aprender a ler e escrever) e aprender sobre o modo de viver e de se comunicar na sala de aula.

É possível ver, no trabalho de Lin (1993; 1994), aproximações com o que foi proposto por Matencio (2001). Ambas as autoras apontam para diferentes dimensões do discurso produzido na sala de aula. Se, por um lado, é possível focalizar as ações da professora e a intenção de um gerenciamento da aula, regida por um projeto de interação didática que incide nos ritmos acadêmico e social (Matencio), por outro lado, podemos olhar para a natureza dos processos interpretativos do uso da linguagem na sala de aula para aprender sobre a língua e para se comunicar na perspectiva da vida diária do grupo.

1.4.3 Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso é a terceira abordagem na qual a Etnografia Interacional está ancorada. Uma importante definição feita por Fairclough (2001) é a de considerar “o termo ‘discurso’ como forma de prática social e não como atividade puramente individual” (p. 90, grifo do autor). Para o autor, isso tem várias implicações:

Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os

outros, como também um modo de representação. Trata-se de uma visão do uso da linguagem que se tornou familiar, embora frequentemente em termos individualistas pela Filosofia Linguística (Levinson, 1983). Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito e a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Fairclough (p. 92) aponta a correlação das três funções da linguagem – identitária, relacional e ideacional – com as “dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo o discurso.” O discurso contribuiria, assim, para a construção de identidades sociais e posições do sujeito, para as relações sociais entre as pessoas e para a construção de conhecimentos e crenças.

Esse estudioso concebe o discurso de forma tridimensional e utiliza diferentes tradições analíticas para proceder à análise do discurso. O discurso é concebido como texto, como prática discursiva e como prática social.

Fairclough (2016, p. 108) distingue quatro elementos na análise textual: vocábulo, gramática, coesão e estrutura textual, e acrescenta outros três que, embora estejam relacionados aos aspectos formais dos textos, são usados não na análise textual, mas na prática discursiva: “atos de fala (promessas, pedidos, ameaças, etc.) por eles constituídos; a coerência dos textos; e a intertextualidade dos textos.”

A prática discursiva, que é uma forma particular de prática social, (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99) está relacionada aos processos de produção, distribuição e consumo textual. O modo como os textos são produzidos está intimamente relacionado aos contextos específicos: a produção de um artigo de jornal, um relatório de exame; uma carta etc. O consumo textual também se dá de maneira diferente, de acordo com a variação dos contextos sociais, pode ser individual ou coletivo, como a leitura de uma carta de amor ou de um boletim médico. Alguns textos podem ser lidos mais de uma vez, como poemas e textos oficiais, por exemplo, outros são lidos e descartados, como folhetos publicitários e conversas. Os textos também podem ser transformados em outros e cada instituição

realiza essas transformações de modo específico. Em relação a esse aspecto, Fairclough (2001, p. 108) exemplifica que uma consulta médica pode ser transformada em um registro médico e vir a ser utilizado para compor estatísticas médicas. A distribuição textual também pode ser simples, como uma conversa casual ou complexa, como, por exemplo, um texto produzido por líderes políticos sobre temas controversos e distribuído, diferentemente, para uma audiência de televisiva, para órgãos de departamento do governo etc.

Segundo Fairclough (2001, p. 115), a análise da prática discursiva demandaria a combinação da microanálise com a macroanálise. A primeira deve fornecer uma explicação minuciosa de como os participantes, com base nos seus recursos, produzem e interpretam textos. A segunda envolveria a identificação da natureza dos recursos utilizados pelos membros, bem como das ordens do discurso na produção e interpretação dos textos. O modo como isso acontece, se de maneira normativa ou criativa, também seria um importante aspecto a ser identificado.

Na explicação da dimensão do discurso como prática social, Fairclough (2001, p. 119) lança mão dos conceitos de ideologia e hegemonia. No tocante à ideologia, o autor argumenta que ela está presente tanto nas estruturas (ordens do discurso) “que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadas.” Fairclough aponta que as pessoas não têm consciência das dimensões ideológicas de suas próprias práticas discursivas e advoga uma educação linguística que focalize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, “para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 125).

Para Fairclough (2016, p. 127) hegemonia “é liderança, tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade”. Com base em Gramsci (1971), Fairclough argumenta que este conceito possibilita uma teorização sobre a mudança em relação à evolução das relações de poder, a focalização sobre a mudança discursiva e sua relação dialética quanto à função modeladora e de amoldamento.

O autor nos leva a constatar que é nas instituições particulares, como famílias, escola, tribunais de justiça, que a maior parte do discurso se sustenta

hegemonicamente e os protagonistas não são classes, blocos, mas pessoas, como professores e alunos, por exemplo.

Para concluir, Fairclough (2001, p. 126) ressalta a necessidade de entender, por uma dupla perspectiva, como os processos de mudança ocorrem nos eventos discursivos e como os processos de rearticulação têm implicações nas ordens do discurso.

Ao produzir e interpretar textos e discursos, no contexto da sala de aula, os participantes assumem posições e identidades no processo interacional, posicionam-se e, também, são posicionados.

A perspectiva dialética do discurso, conforme concebida por Fairclough, fornece elementos para examinar o discurso em sua tríplice dimensão, como texto, como prática discursiva e como prática social. Os discursos, modelados em diferentes esferas, produzem efeitos sociais que podem ser evidenciados por meio da análise dos modos como os professores e alunos textualizam suas experiências, atualizam e modelam seus discursos no processo interacional.

Uma perspectiva da análise do discurso em contextos de ensino e aprendizagem da escrita, fundamentada em Fairclough, é desenvolvida por Ivanic (1994; 2004). Esta autora assume que, ao fazer certas escolhas discursivas, em seus textos escritos, os alunos posicionam-se em termos do conteúdo que elegem e da forma como dizem. Por meio de suas escolhas discursivas, os alunos se mostram de certa maneira, revelando suas crenças, seus valores e assumindo uma identidade diante do grupo.

Ivanic (2004), em estudo destinado a compreender os discursos relativos ao ensino da escrita em contextos educacionais, identificou seis conjuntos de crenças, valores e práticas, analisados a partir de diversas fontes: documentos oficiais; material didático-pedagógico; gravações de práticas pedagógicas; entrevistas focais com professores e aprendizes da escrita; e em informações sobre o letramento, disponíveis na mídia. A autora aponta contradições e tensões entre esses discursos e sugere que uma visão mais abrangente da escrita na prática pedagógica busque integrar essas diferentes abordagens discursivas.

A autora mostra como diferentes modos de conceber o letramento acarretam diferentes formas de abordá-lo em práticas situadas. Entretanto, embora os diferentes discursos possam estar agrupados em um conjunto coeso de valores, crenças e diferentes modos de avaliar esses processos, os agentes da prática social

combinam múltiplas formas, revelando o hibridismo discursivo, em particular, na prática educacional.

Estou definindo os “discursos da escrita” como constelações de crenças sobre a escrita, crenças sobre aprender a escrever, maneiras de falar sobre a escrita e os tipos de abordagens de ensino e avaliação que provavelmente estão associadas a essas crenças. Estou propondo, também nos moldes da definição de Gee, que participar de um ou mais desses discursos posiciona pessoas que falam ou ensinam a escrita dessas formas, identificando-as com outras que pensam, falam, escrevem e agem dentro do mesmo discurso. No entanto, a ação social não é totalmente determinada por discursos disponíveis socialmente: os agentes humanos estão continuamente recombinao e transformando recursos discursivos à medida que os empregam para seus próprios propósitos (como argumentado, por exemplo, por Kress, 1996, 1997). As instanciações reais dos discursos nem sempre são homogêneas, mas muitas vezes são discursivamente híbridas, com base em dois ou mais discursos (IVANIC, 2004, p. 224, grifo do autor, tradução nossa).²¹

O estudo de Ivanic (2004) traz importantes contribuições a esta pesquisa para analisar a complexidade discursiva das práticas de letramento produzidas no contexto do projeto didático autoral da professora. A utilização do modelo apresentado pela autora possibilita identificar a instanciação de diferentes discursos nos eventos de letramento e evidenciar as tensões e contradições com as quais um projeto autoral constitui-se dentro de uma prática pedagógica, no contexto escolar.

Nesta seção, apresentei as teorias e estudos que dão aporte à Etnografia Interacional, evidenciando importantes aspectos e constructos teóricos que serão usados na pesquisa. O arcabouço conceitual proveniente dos diferentes estudos que compõem a Antropologia cognitiva, a Sociolinguística Interacional e a Análise Crítica do Discurso dialoga com este estudo e possibilita examinar as oportunidades para ler e escrever criadas, no contexto educacional, pela docente que implementa um projeto didático autoral em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. As

²¹ I am defining ‘discourses of writing’ as constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs. I am proposing, also along the lines of Gee’s definition, that participating in one or more of these discourses positions people who talk about or teach writing in these ways, identifying them with others who think, speak, write and act from within the same discourse. However, social action is not wholly determined by socially available discourses: human agents are continuously recombining and transforming discursive resources as they deploy them for their own purposes (as argued by, for example, Kress, 1996, 1997). Actual instantiations of discourses are not always homogenous, but are often discursively hybrid, drawing on two or more discourses. (IVANIC, 2004, p. 224).

diferentes contribuições desses campos teóricos oferecem distintas possibilidades e perspectivas de análise do letramento na esfera escolar.

CAPÍTULO 2 – Etnografia como uma lógica de investigação

“O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial. Na lição de Saramago, tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas.”

(João Wanderley Geraldi)²²

Neste capítulo, apresento o desenho da pesquisa desenvolvido para este estudo, em breve abordagem da relação teoria-método, com os princípios etnográficos que guiaram a entrada em campo e os procedimentos que orientaram a coleta, produção e análise dos dados. Apresento também informações sobre os sujeitos que participaram deste estudo, sobre a escola e o acesso ao campo.

2.1 Etnografia: princípios de uma epistemologia

Green, Dixon e Zaharlick (2005) discutem uma série de questões e conceitos concernentes à variação do significado de etnografia, mostrando como sua definição é polêmica e está relacionada a diferentes formas de fazer e compreender a etnografia dentro de diversas áreas do conhecimento. Essas autoras trazem para o debate diferentes visões do conceito de etnografia com a contribuição de diversos outros autores.

Algumas definições da palavra etnografia são consideradas polêmicas, conforme apresentadas por Green, Dixon, Zaharlick (2005, p. 21). Agar (1994), por exemplo, considera a etimologia da palavra etnografia, cuja significação é “descrição de povos”. LeCompte e Priessle (1993) trabalham com a ideia de “*ethnos* como raça, povo ou grupo cultural” e “*grafia* como escrita”. Ellen (1984) problematiza a definição de etnografia argumentando que há diferenças, ainda que tênues, para a compreensão do termo. Para esse autor, etnografia pode ser compreendida como “algo que se pode fazer, estudar, usar, ler ou escrever. Seus vários usos refletem

²² GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 95-96.

maneiras pelas quais teóricos distintos têm se apropriado do termo, na maioria das vezes, por questões conceituais.”

Para Agar (2006a), a etnografia é mais do que um método ou uma receita, é uma epistemologia, um tipo de lógica de investigação. “Penso na etnografia como um tipo de lógica, mais do que qualquer método específico ou qualquer unidade particular de estudo.” – “A etnografia nomeia uma epistemologia - uma maneira de conhecer e um tipo de conhecimento que resulta - em vez de uma receita ou um foco particular.” (AGAR, 2006a, n.p [57], grifo do autor, tradução nossa).²³ Para Agar, a natureza da lógica de investigação etnográfica é dinâmica, seu caráter é abduutivo, iterativo e recursivo.

O autor desenvolveu conceitos importantes para o desenvolvimento da Etnografia: *languaculture* e *rich points*. Agar (1995), em seu livro *Language Shock*, descreveu a pesquisa etnográfica como equivalente à aprendizagem de uma segunda *languaculture*. O conceito tem como objetivo fazer com que etnógrafos tenham em mente que, ao usar uma linguagem, além de usar a gramática e o vocabulário, o etnógrafo usa também o conhecimento comum, os conhecimentos prévios e as informações locais no contexto em que essa linguagem foi aprendida. A partir desse conceito, Agar define etnografia como “o encontro entre duas instanciações, abreviadas LC1 para a *languaculture* nativa do etnógrafo e da audiência e LC2 a *languaculture* do grupo estudado.” (AGAR, 2006b, p. 2).²⁴

Eu também argumentei que a aprendizagem de LC2, como a etnografia é guiada por pontos relevantes, um conceito de outro livro, *The Professional Stranger* (1996), que eu nomeei quase vinte anos atrás. Os pontos relevantes são aquelas surpresas, os pontos de partida que partem das expectativas de um ‘forasteiro’ e sinalizam para a diferença entre LC1 e LC2 e dá direção para o aprendizado subsequente (AGAR, 2006b, p. 2, grifo do autor, tradução nossa).²⁵

²³ I think of ethnography as a kind of logic rather than any specific method or any particular unit of study.” – “Ethnography names an *epistemology* – a way of knowing and a kind of knowledge that results - rather than a recipe or a particular focus. (AGAR, 2006a, n.p [57], grifo do autor).

²⁴ An encounter between two languacultures, abbreviated LC1 for the native languaculture of the ethnographer and the audience, and LC2 for the languaculture of the studied group. (AGAR, 2006b, p. 2).

²⁵ I also argued that LC2 learning, like ethnography, is driven by *rich points*, a concept from another book, *The Professional Stranger* (1996), that I named almost 20 years ago. Rich points are those surprises, those departures from an outsider’s expectations that signal a difference between LC1 and LC2 and give direction to subsequent learning. (AGAR, 2006b, p. 2).

Agar intepreeta o caráter abduutivo da lógica de pesquisa: um fato surpreendente, que ele chama de *rich points* são a matéria bruta da etnografia que levam o pesquisador a criar explicações para eles.

Como PIERCE teria defendido, o propósito da etnografia é ir ao mundo, encontrar e experimentar pontos relevantes, e então levá-los a sério como um sinal de uma diferença entre o que você sabe e o que você precisa aprender para entender e explicar o que acabou de acontecer. Dizem que as pessoas são criaturas de hábitos e buscadoras de certeza. A abdução os transforma no oposto (AGAR, 2006a, n.p [64], tradução nossa).²⁶

Esse processo é constitutivo em um estudo etnográfico. Para Agar, se uma trajetória é etnográfica, ela contem a lógica AIR,²⁷ isto é, o caráter **Abduutivo**, **Iterativo** e **Recursivo**.

Busquei assim, como proposto por Agar, deixar-me levar pelas questões que emergiram no campo e utilizar a lógica AIR na construção da pesquisa. A forma como a professora usava a linguagem em sala de aula com seus alunos e o modo como eles se mostravam engajados na aula e nas propostas chamaram minha atenção logo no início da pesquisa. Ao reconhecer, no discurso e nas ações da professora, certos elementos que favoreciam o engajamento dos alunos, passei a buscar compreender como as oportunidades para ler e escrever eram criadas, quando emolduradas pelo discurso da professora. O engajamento dos alunos no processo de ensino/aprendizagem pode ser compreendido como uma ação “construída conjuntamente” (MEHAN, 1979) no processo interacional por professora e alunos em sala de aula.

Pude observar e contrastar as aulas de outras duas professoras da turma, Cíntia e Rita, durante os meses fevereiro e março, e o modo como os alunos agiam e reagem com a professora Felícia me parecia especial.

Assumindo a construção conjunta de professora e alunos no evento da aula, mas reconhecendo uma peculiaridade na interação na sala de aula da

²⁶ As PIERCE would have advocated, the purpose of ethnography is to go forth into the world, find and experience rich points, and then take them seriously as a signal of a difference between what you know and what you need to learn to understand and explain what just happened. People are said to be creatures of habit and seekers of certainty. Abduction turns them into the opposite (AGAR, 2006a, n.p [64]).

²⁷ Esta ordem aplicada aos termos Abduutivo, Iterativo, Responsivo faz da “lógica IRA, em inglês” a “lógica **AIR** em Português”.

professora Felícia, adaptei o termo de Mehan (1979) para “ações concertadas” o que me pareceu adequado, já que era essa a minha impressão de um grupo “previamente preparado”, “calmo”, “que soa acordemente harmonioso”, conforme a palavra **concertado** no dicionário. A palavra **concerto** que traduz a ideia da esfera artística (música) de “execução ou audição de obra musical” ou entendido também como “acordo entre pessoas ou entidades em vista de um objetivo”,²⁸ também pareceu-me funcionar para descrever o que via. Embora percebesse essas tonalidades na interação, não significa que nos processos interacionais da vida diária do grupo não houvesse tensões ou disrupções.

Mehan (1979) examinou a organização social da interação em detalhe de em aulas de uma única sala de aula nos EUA ao longo de um ano. O autor constatou que “os fatos objetivos sociais” eram resultantes de um processo colaborativo. O autor argumentou que a “estrutura das lições em sala de aula é constituída pela atividade conjunta de professores e alunos” (p. 179)²⁹ e que, enquanto os estudantes participam das aulas, eles aprendem o seu modo de estruturação. O autor forneceu evidências de que, com o passar do tempo, ao longo do ano em uma turma, os alunos tornam-se mais “eficazes em responder apropriadamente (no momento e na forma) além de corretamente (no conteúdo)” (MEHAN, 1979, p. 186, tradução nossa).³⁰

Reconheci, então, nas “ações construídas conjuntamente” (Mehan, 1979), e na metáfora das ações concertadas no processo interacional, a matéria bruta para a realização da investigação a que me propus.

Assim, ao deixar-me levar pelos *richs points* no trabalho de campo e ao reconhecer a relevância da linguagem usada em sala de aula para o ensino da leitura e da escrita passaram a ser tão importantes quanto as questões iniciais de caráter mais geral, já que elas fazem parte das particularidades do grupo estudado e são elementos constitutivos da cultura do grupo.

²⁸ Dicionário Houaiss da língua portuguesa / Antônio Houaiss e Mauro Salles Villar, elaborado pelo Instituto Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 511.

²⁹ the structure of classroom lessons is assembled by joint interactional activity of teachers and students (MEHAN, 1979, p. 179).

³⁰ became more effective in responding appropriately (in timing and form) as well as correctly (in content) as year progressed (MEHAN, 1979, p. 186).

A lógica da investigação que resultou neste estudo de perspectiva etnográfica pode ser traduzida como o encontro de duas *languacultures* (LC1 e LC2) na própria produção deste texto. LC1 é a *languaculture* que trouxe para o campo como pesquisadora e LC2 a *languaculture* com a qual me deparei em campo, a linguagem do grupo estudado. É preciso salientar que a forma de perceber a cultura da sala de aula investigada é condicionada pela minha própria condição de observadora, de minha subjetividade e também da compreensão da cultura como algo plural e, portanto, culturas.

Um estudo desta natureza, guiado pelos *rich points*, que focaliza a linguagem, desenvolvido por uma pesquisadora no campo da educação, que busca compreender certas particularidades e aspectos de uma determinada cultura construída no contexto escolar, necessita ser localizado no contexto mais amplo dos estudos etnográficos. Para isso, serão apresentadas, a seguir, algumas categorizações que possibilitam situar esta investigação, delimitando o seu escopo e os procedimentos.

Green e Bloome (1995) sugerem uma diferenciação entre a etnografia **da** educação e **na** educação. Tais distinções também são consideradas por Heath e Street (2008, p. 121) como pontos críticos para quem deseja realizar estudos sobre a linguagem, utilizando a etnografia, dentre outros aspectos. A primeira refere-se às pesquisas realizadas por antropólogos, resultando em relatórios compreensivos sobre a sociedade em sua totalidade (HYMES, 1982) ou uma *etnografia compreensiva*, para (SPRADLEY, 1980). Nesse caso, o etnógrafo busca descrever a forma de vida de um povo e descrever um conjunto amplo de costumes. A segunda, desenvolvida por educadores, tem como produto final relatórios mais focalizados em questões orientadas por tópicos. Spradley explica que, neste tipo de etnografia, *topic-oriented* (SPRADLEY, 1980, p. 31), o foco é mais estreito para um ou mais aspectos da vida conhecidos na comunidade. Ambas diferenciam-se quanto aos tipos de questões levantadas e quanto aos propósitos definidos para a realização da pesquisa etnográfica.

As variações no uso e na compreensão do termo *etnografia*, no campo da educação e nas ciências sociais, foram analisadas por Green e Bloome (1995), que identificaram três abordagens distintas. Na primeira, a etnografia está relacionada ao desenvolvimento de pesquisas consideradas “etnografias compreensivas”, ancoradas em campos como a antropologia e a sociologia e que têm, em seu

escopo, a escrita de um relatório profundo sobre um determinado grupo social ou cultura. Na segunda abordagem, nos estudos de *perspectiva etnográfica*, que é a mobilizada nesta pesquisa, assume-se um caráter mais focado, “abordagem tópico orientada” (SPRADLEY, 1980). Nessa perspectiva, há a centralidade do uso de teorias da cultura para compreender aspectos particulares da vida diária ou as práticas culturais de um determinado grupo. Num terceiro grupo de pesquisas, as ferramentas etnográficas são usadas como metodologia, tais como, entrevistas, gravações em áudio e vídeo, associadas ao trabalho de campo, mas esses estudos não se orientam por teorias da cultura no exame das práticas de um grupo.

Neste trabalho, proponho-me a fazer um estudo de perspectiva etnográfica **na** educação, com a definição de princípios e critérios estabelecidos no campo da Educação e da Etnografia Interacional, orientada por tópicos, ou seja, selecionando alguns aspectos da cultura escolar, no caso, as práticas de letramento em sala de aula e, mais especificamente, as oportunidades para ler e escrever criadas no contexto do projeto didático autoral da professora.

As definições do termo cultura no campo da antropologia, em especial da antropologia cognitiva e antropologia cultural serviram como aporte teórico para a compreensão das práticas culturais investigadas neste estudo. Essas definições foram usadas no exame de como a vida da sala de aula foi modelada pelos participantes na interação e de como as ações e o discurso constituíram um conhecimento comum, que influenciou as interpretações e guiou as ações do grupo quanto ao modo de realizar as ações e atividades e de demonstrar o conhecimento relativo à leitura e escrita (COLLINS e GREEN, 1992).

Orientada por esses princípios da etnografia e por teorias da cultura, procurei identificar o conhecimento cultural implícito nas práticas culturais de uma sala de aula e explicitar como os membros do grupo construíram seus padrões culturais, analisando, nos eventos de letramento, a maneira como constituíram um sistema de crenças, de valores e de significação, à medida que conviviam e interagem. Ao permanecer como observadora participante das práticas sociais desenvolvidas em uma sala de aula, pude acompanhar, nos eventos interacionais, como os sujeitos criavam referências comuns para perceber, agir e interagir, interpretar e avaliar o que estava acontecendo.

Uma importante distinção a ser feita, na perspectiva da observação de um fenômeno cultural, é a adoção de uma perspectiva êmica ou ética.³¹

A etnografia usa os conceitos êmico e ético – termos que têm origem nos estudos linguísticos (fonêmico e fonético) – para se referir, respectivamente, à abordagem que visa descrever um fenômeno a partir de um ponto de vista dos membros do grupo e do que é relevante para eles (*insider*) e à abordagem procedida a partir da perspectiva do observador, como alguém que contempla a cultura como não membro (*outsider*).

Splinder e Splinder (1987, p. 18-20, citado por GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 61) apontam que a “visão êmica da realidade é garantida por meio de inferências a partir da observação e por meio de várias formas de investigação etnográfica (incluindo entrevistas e outras formas de elicitación).”

Ao tentar compreender a cultura local, fundamentando as descrições e análises nos termos usados pelo grupo, busquei explorar uma perspectiva êmica, isto é, a perspectiva do ponto de vista de um membro do grupo. Descrevi as ações e transcrevi o que e como os participantes falavam uns com os outros durante os eventos, nas análises e interpretações, como se verá nos próximos capítulos, no intuito de dar visibilidade aos padrões construídos pelo grupo e mostrar como se deu a participação dos membros nos eventos observados. Muitas vezes, contudo, assumi a perspectiva ética, como, por exemplo, ao nomear um evento ou prática cultural que não foi nomeado dessa mesma forma pelos membros do grupo. Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 31) mostram essa possibilidade ao destacar que, para descrever um fenômeno cultural “quando os membros do grupo observado não têm um “nome” para suas práticas, atividades ou fenômeno cultural [...] o etnógrafo nomeia, de um ponto de vista ético, essas práticas.” Essa perspectiva ética deu-se, sobretudo, ao caracterizar o trabalho da professora como um projeto didático autoral, já que ela nunca mencionou ter elaborado seu trabalho na perspectiva nomeada aqui. Nesse sentido, essa nomeação constitui uma interpretação da pesquisadora ao relacionar um conjunto de aspectos identificados nas práticas culturais da vida do grupo observado e o reconhecimento desses aspectos destacados em pesquisas que apresentaram pontos de contato com certas

³¹ As origens de êmico e ético vêm dos termos fonêmico e fonético – o que é significativo na linguagem para o falante (êmico) e o que são descrições externas (ético). (PIKE, 1954, citado por GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 24).

particularidades das ações e do discurso, em especial da professora, relacionados às oportunidades criadas para ler e escrever.

A etnografia, como uma lógica de investigação, é orientada por princípios-chave, a saber: *“a etnografia como estudo de práticas culturais; a etnografia como início de uma perspectiva contrastiva e a etnografia como uma perspectiva holística”*, segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 27). Esses princípios estão ancorados em abordagens da antropologia cultural e da etnografia da comunicação. Nos próximos capítulos, esses princípios serão retomados e aprofundados, à medida que avançarem as análises dos dados e que a lógica em uso for demonstrada. Faço, agora, uma breve exposição desses princípios, conforme proposto em Green, Dixon e Zaharlick (2005).

O etnógrafo tenta revelar³² os princípios da prática que guiam as ações dos membros do grupo (SPRADLEY, 1980), isto é “o que os membros precisam saber, produzir, entender e prever para participar como um membro desse grupo.” Tornando explícito esse conhecimento cultural – conhecimento implícito para os participantes – ele revela como os membros do grupo, ao agir e interagir, constroem sistemas de valores, crenças e sistemas simbólicos.

Segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 29) os “padrões e os princípios de prática dos membros de um grupo social são vistos como recursos materiais que os etnógrafos usam na construção de uma teoria da cultura, sustentada nesses princípios.” Os autores destacam a relevância da contribuição do etnógrafo para os estudos relativos ao acesso à educação em escolas, uma vez que ele busca entender como o senso de pertencimento e o acesso ao interior de um grupo têm implicações relacionadas à participação e às oportunidades de aprendizagem.

O segundo princípio chave utilizado na etnografia é a perspectiva contrastiva, o que pode ser realizado de três formas distintas, segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 34). Usando diferentes abordagens de contraste, o etnógrafo torna-se capaz de “revelar” aspectos e práticas distintas de uma cultura. A seguir, apresento perspectivas contrastivas apontadas por diferentes autores.

³² Conforme nota em Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 28), o termo revelar estaria mais apropriado do que os termos encontrar ou identificar, com o objetivo de manter a metáfora arqueológica do campo da antropologia.

A primeira perspectiva contrastiva, conforme proposta por Corsaro (1981; 1985), pode ser feita de quatro formas: triangulação de perspectivas, de dados, de métodos e de teoria. Quando o etnógrafo utiliza cada uma dessas formas em seu estudo, é possível dar visibilidade aos princípios que norteiam as ações e interações do grupo, ao longo dos eventos, princípios que constituem o conhecimento cultural e são, na maioria das vezes, padrões invisíveis para os membros de um grupo em sua vida diária. Ao contrastar diferentes aspectos do discurso da professora no processo interacional, utilizo o procedimento da triangulação entre teoria e dados.

A segunda perspectiva, conhecida como “relevância contrastiva”, é proposta por Hymes (1997) e, nela, é central a análise êmica da fala e das ações entre os participantes de um grupo. A utilização desse princípio permite ao etnógrafo fundamentar suas interpretações, analisando, por exemplo, “quando as mudanças de forma têm consequência para o significado” na interação dos atores em situações da vida diária.

A terceira perspectiva contrastiva para explicitar o conhecimento cultural é proposta por Agar (1994) e fundamenta-se no conceito de *rich points*. O etnógrafo reconhece o fato de que os membros de um grupo podem ter diferentes interpretações das ações e eventos compartilhados e explicita quando ocorrem os *rich points*, isto é, momentos de incompreensão, de desentendimento na interpretação ou na ação e que se tornam evidentes. Contudo, o que pode estar em jogo, nos momentos em que acontecem os *rich points*, é o conhecimento cultural acontecendo como “o combustível que guia a pesquisa etnográfica”.

Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 42) salientam como os *rich points* tornam visíveis, para os participantes do grupo e também para o etnógrafo, as normas e expectativas, papéis e relações, direitos e obrigações. O que conta como “participação” e “pertencimento” adequados é construído de maneira local, no contexto da sala de aula, e não apenas como regras gerais da escola a se cumprir no contexto escolar. No caso desta pesquisa, o *rich point* que funcionou como deflagrador pela busca de compreensão foi o processo de interação discursiva e as “ações concertadas” de professora e alunos.

Nesse estudo, o segundo princípio chave – a etnografia como um princípio de relevância constrastiva – foi adotado e adaptado e será apresentado nos próximos capítulos por meio de diferentes ângulos analíticos. No capítulo 3, ao caracterizar o projeto didático autoral da professora, evidencio como o

desenvolvimento dos projetos e ciclos de atividades apresentaram certas semelhanças, do ponto de vista das estratégias discursivas usadas pela professora e diferenças, como por exemplo no usos dos gêneros discursivos de acordo com as demandas em cada contexto.

O terceiro princípio chave utilizado na lógica em uso está relacionado com uma perspectiva holística. Collins e Green (1992) argumentam que a vida de um grupo social é holística.

O holismo refere-se à natureza “perfeita” da vida cotidiana e à relação parte-todo entre os eventos da vida cotidiana. A vida não é vista como uma série de partículas discretas, mas como um contínuo fluxo e refluxo de atividade em que alguns eventos são recorrentes, outros estão intimamente relacionados ou sobrepostos, e outros ainda se separam. À medida que os eventos da vida em sala de aula evoluem, também evolui a história social da vida do grupo. Esta história contém um passado e um futuro (COLLINS; GREEN, 1992, p. 66, grifo do autor, tradução nossa).³³

A utilização desse princípio chave neste estudo possibilita compreender a vida da sala de aula e as relações construídas no processo interacional, no fluxo e refluxo das atividades dos diferentes projetos e ciclos de atividades. Há um paralelismo na evolução dos eventos e da história do grupo e o exame da intertextualidade possibilita evidenciar a base do conhecimento comum que o grupo constrói e expande nos e através dos eventos.

A natureza holística da vida do grupo pode ser evidenciada no modo como os eventos, no caso desta pesquisa, as oportunidades para ler e escrever, foram construídas e encadeadas na interação entre professora e alunos, dentro do projeto didático autoral da docente.

A natureza contínua dos eventos pode ser vista de diferentes formas, segundo Collins e Green (1992): a continuidade e a intertextualidade. A continuidade da experiência pode ser examinada com a identificação dos ciclos de atividades nos quais a vida da sala de aula se organiza. A intertextualidade (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993), “é uma forma particular de continuidade.” (COLLINS; GREEN,

³³ Holism refers to the “seamless” nature of everyday life and to the part-whole relationship among the events of everyday life. Life is not viewed as a series of discrete bits, but as a continuous ebb and flow of activity in which some events are recurrent, others are closely related or overlapping, and still others separate. As events in classroom life evolve, so does a social history of life of the group. This history contains both a past and future. (COLLINS; GREEN, 1992, p. 66).

1992, p. 69). O conjunto de relações intertextuais construídas por professores e alunos como um sistema de referências (BLOOME, 1989), é vista como uma ideologia cultural que possibilita aos participantes a atribuição de significados ao que é feito e dito no processo interacional, ao mesmo tempo em que define socialmente os participantes. Dessa maneira, a construção de significados no processo interacional funciona como uma base para interpretar eventos passados e futuros.

Os significados construídos na interação constituem elos que possibilitam dar visibilidade à tessitura da cultura da sala de aula. No contexto do projeto didático autoral da professora, a intertextualidade é um construto que permite examinar o modo como as ações didáticas foram discursivamente desenvolvidas, o tipo de demandas feitas aos alunos e as significações produzidas na interação e de que forma elas se expandiram ao longo do tempo e dos eventos. Collins e Green (1992, p. 69) apoiadas em Edwards e Mercer (1987), destacam que, ao examinar a natureza intertextual dos eventos, é possível identificar a base do conhecimento compartilhado, que está sempre em expansão.

Neste estudo, utilizei a perspectiva etnográfica interacional como referencial teórico-metodológico, com o objetivo de compreender as oportunidades para ler e escrever criadas no contexto do projeto didático autoral da professora, numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Ao utilizar uma abordagem etnográfica mais focada ou tópico orientada (GREEN; BLOOME, 1995; SPRADLEY, 1980), busquei construir uma visão compreensiva das práticas de letramento, partindo da análise do modo como as oportunidades para ler e escrever ocorreram nos eventos de letramento, possibilitando caracterizar as práticas de letramento no contexto do projeto didático autoral implementado pelas ações concertadas de professora e alunos em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte.

2.2 Escopo da pesquisa etnográfica e a observação participante

De acordo como o escopo do estudo, a pesquisa etnográfica pode ser considerada dentro de um *continuum*, numa escala que varia da macroetnografia à microetnografia, segundo Spradley (1980). É dentro desse *continuum* que a unidade social de estudo pode ser delimitada: desde o estudo de uma sociedade complexa, passando por múltiplas comunidades, estudo de uma comunidade, múltiplas instituições sociais, uma única instituição social, múltiplas situações sociais até o

estudo de uma única situação social. “Em nossa própria sociedade, salas de aula, esquinas, ônibus, restaurantes oferecem numerosas situações sociais que podem ser estudadas etnograficamente” (SPRADLEY, 1980, p. 30).

O Quadro 1 proposto por Spradley, ajuda a visualizar a classificação da etnografia, micro ou macro, relacionada à amplitude da unidade social estudada.

Quadro 1 – Classificação

Escopo da pesquisa	Unidade social estudada
Macroetnografia	Sociedade complexa
	Múltiplas comunidades
	Estudo de uma única comunidade
	Múltiplas instituições sociais
	Uma única instituição social
	Múltiplas situações sociais
Microetnografia	Uma única situação social

Fonte: Variações no escopo da pesquisa (SPRADLEY, 1980, p. 30, tradução nossa).

Erickson (1984, p. 2) defende a possibilidade de o etnógrafo ter, como unidade de estudo, “qualquer rede social que constitua uma unidade corporativa na qual as relações sociais sejam reguladas pelos costumes.”

Procurei descrever a situação pesquisada, de acordo com Spradley (1980), orientada por um padrão cíclico de pesquisa, comumente usado por etnógrafos, explicitando, assim, o escopo da pesquisa com o levantamento de perguntas etnográficas mais gerais. Após algum tempo em campo, busquei descrever e analisar as informações conforme aprofundava as observações ao longo do tempo. Ao conhecer e descrever o “terreno cultural” e realizar o que Spradley chama de *grand tour* pelo contexto local, passei a explorar e problematizar as questões que emergiam do campo, orientada pela metáfora de Spradley (1980): “etnógrafo como um explorador”. Spindler e Spindler (1987) apontam para esse aspecto, à medida que se desenvolve a pesquisa etnográfica, evidenciando que pode acontecer que “parte substancial do problema” seja modificada ou descartada. Com base nesses princípios etnográficos, fiz uma redefinição do foco da pesquisa, já que considerei relevantes os aspectos culturais encontrados na situação social investigada, a partir dos *rich points*.

Orientada por esse padrão cíclico e não linear de pesquisa, dentro de uma perspectiva etnográfica (SPRADLEY, 1980), desenvolvi um percurso a partir de questões descritivas mais gerais em torno do letramento em distintas práticas escolares ou situações sociais – na escola regular e na escola integrada³⁴ – até chegar às observações mais seletivas, de caráter tópico orientado (SPRADLEY, 1980; GREEN; BLOOME, 1995) focalizando alguns aspectos relacionados às práticas de letramento desenvolvidas numa sala de aula específica em decorrência da modificação do problema.

Algumas questões mais gerais que orientaram minha entrada em campo apontavam para as possibilidades das rotas a serem exploradas: quais são as oportunidades para ler e escrever desenvolvidas na escola regular e no Programa da Escola Integrada? Como as oportunidades para ler e escrever são construídas discursivamente?

Como procedimento inicial durante a observação participante, procurei explorar o que Spradley (1980) identifica como os três elementos primários da situação social: o lugar, os atores e as atividades. Registrei, em detalhe, as atividades diárias, buscando responder: quem são os participantes desse grupo? O que eles fazem? Onde realizam as atividades? Com quais propósitos? Sob quais condições? Como interagem? Como a linguagem é usada?

Importante destacar que o trabalho de campo, inicialmente, estava focado em mais de uma situação social, já que acompanhava os trabalhos da sala de aula

³⁴ O que chamo aqui de “escola regular”, refere-se à oferta obrigatória do Ensino Fundamental de 9 anos, organizado nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte em 3 ciclos (1º, 2º e 3º). Já o Programa Escola Integrada, é um programa que não é oferecido à totalidade dos alunos, mas para parte deles, mediante a oferta de vagas e a adesão das famílias. Na turma do 3º ano onde foi realizada a coleta de dados, apenas 6 alunos faziam parte desse Programa e, após participarem de todas as aulas na escola “regular”, participavam das atividades da “Integrada”, como era chamada pelos sujeitos da pesquisa.

“O Programa Escola Integrada está presente na totalidade das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Durante o tempo que passam no contraturno escolar, os estudantes realizam atividades diversas que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural. As atividades desenvolvidas nas oficinas atendem à diversas áreas. [...] Em seu funcionamento, a Escola Integrada dialoga com conhecimentos, equipamentos e serviços disponíveis na comunidade. Os estudantes percorrem o bairro, a cidade, praticam esportes, participam de competições e torneios, visitam museus, salas de cinemas, teatros e têm acesso a diferentes manifestações esportivas, culturais e de lazer oferecidas pela cidade. O programa pressupõe, ainda, a articulação de ações intersetoriais entre diferentes esferas governamentais, com a incorporação das boas práticas educacionais e sociais existentes em Belo Horizonte”. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>. Acesso em: 29 ago. 2018.

da turma do 3º ano e as atividades da escola regular, no turno da manhã, e as da escola integrada no período da tarde.

As situações sociais investigadas, tanto as atividades da turma regular quanto as atividades da escola integrada, apresentaram os critérios de simplicidade, acessibilidade, descrição, permissão, frequência das atividades e tipos de participação, segundo Spradley (1980).

Após a realização de modificações na proposta inicial e com a modificação do problema de pesquisa, passei a observar uma única situação social, isto é, passei a focalizar apenas as oportunidades para ler e escrever desenvolvidas na turma do 3º ano, no turno da manhã.

Durante a observação participante, procurei manter o equilíbrio entre participação e observação (SPRADLEY, 1980, p. 60), isto é, entre ser um membro do grupo e um membro fora do grupo. Spradley (1980) apresenta um quadro no qual o pesquisador pode explorar e examinar a variação do seu grau de envolvimento e o tipo de participação em um *continuum* que varia numa escala de cinco níveis, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Observação participante

Graus de envolvimento	Tipo de participação
Alto	Completo
	Ativo
Baixo	Moderado
	Passivo
(Nenhum envolvimento)	Nenhuma participação

Fonte: Sem título no original inglês (SPRADLEY, 1980, p. 58).

Minha participação pode ser classificada, na maior parte do tempo, em um grau moderado. Contudo, em alguns momentos, na turma do 3º ano, ela foi mais ativa quando, por exemplo, ajudava alguns alunos a pedido da professora e, em especial, no final do ano, quando coordenei os alunos para a pintura do chão, na entrada da escola, pode-se dizer que o tipo de participação foi completo, em alto grau de envolvimento com os membros do grupo e com a tarefa.

Na sala de aula, buscava manter o foco da pesquisa, mas algumas vezes, durante a realização de alguma atividade, julgava pertinente oferecer ajuda à

professora e aos alunos, acarretando um recrudescimento do grau de observação ao privilegiar um maior grau de participação e interação com os membros do grupo. Ao estabelecer tais interações passei também a ter acesso a coisas e formas de pensar e agir que não poderia conhecer de um lugar distanciado. Não considero que essa oscilação entre diferentes graus de participação e observação tenham comprometido o estudo. Interpreto esse posicionamento como uma forma de reciprocidade à abertura da professora e dos alunos para a realização da pesquisa.

A seguir, mostrarei as novas rotas na pesquisa que foram sendo delineadas a partir de novas perguntas e respostas, num ciclo iterativo responsivo, conforme Zaharlick e Green (1991), Green, Dixon e Zaharlick (2005), Agar (2006), Green e Baker (2012), na medida em que atuava como observadora participante de uma turma do 3º ano.

2.3 Ciclo iterativo-responsivo da pesquisa

A Figura 1, foi elaborada com base no trabalho de Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001) e apresenta, esquematicamente, a lógica-em-uso, o caráter “iterativo-responsivo” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), ou lógica AIR (Agar 2006).

Castanheira *et al.* (2001, p. 358) argumentam que essa lógica é constitutiva da pesquisa etnográfica, o ciclo de pesquisa etnográfica (SPRADLEY, 1980): o pesquisador parte de uma questão mais abrangente e se engaja num processo iterativo que conduz à geração de novas perguntas, relevantes para a compreensão da cultura local.

O esquema indica diferentes fases da pesquisa nas quais se articulam as questões examinadas do início ao fim do processo analítico. Cada colchete demarca uma fase ou um ciclo de perguntas: a (re)elaboração de questões analíticas, a representação dos dados e a análise dos eventos. A interseção entre eles dá visibilidade à conexão entre as diferentes fases do processo analítico, nas quais foram articuladas a relação entre a pergunta mais ampla e as questões que emergiram em campo.

Figura 1 – Lógica da investigação: o processo analítico

Perguntas iniciais abrangentes: Quais são as oportunidades para ler e escrever desenvolvidas na escola regular e no Programa da Escola Integrada da escola Paulo Freire? Como as oportunidades para ler e escrever são construídas discursivamente no processo interacional?

Representando os dados: Anotações das impressões em notas de caderno de campo. Identificação de diversas oportunidades para ler e escrever nos contextos observados. Reconhecimento de um tipo especial de interação na sala da professora Felícia e elevado engajamento dos alunos: as “ações concertadas” (MEHAN, 1979) e o discurso da professora como *rich point* (AGAR, 2006 a, b).

Redefinindo o foco de estudos (abril/2016)

Propondo questões analíticas: O que explicaria o engajamento dos alunos nas aulas da professora? Como a professora utiliza o discurso para guiar a constituição da cultura da sala de aula? Quais são os temas culturais que escolhe desenvolver e como são criadas as oportunidades para ler e escrever? Como as oportunidades para ler e escrever são construídas discursivamente no processo interacional?

Representando os dados: Focalização nas ações da professora. Construção de quadro com uma síntese das atividades durante todo o ano. Levantamento e caracterização dos projetos e ciclos de atividades desenvolvidos pela professora. Identificação de temas culturais pela relevância e recorrência nos projetos e ciclos de atividade (*respeito, pesquisa, literatura, meio ambiente e escola*). Utilização de notas de campo feitas durante reunião de professores para situar o caráter responsivo das ações da professora. Análise contrastiva dos padrões identificados com outros contextos (PCN; proposições feitas na escola). Revisão da linha etnográfica dos projetos e ciclos de atividades para identificação dos eventos. Elaboração de quadro com padrões discursivos da professora. Construção de evidências dos padrões discursivos no contexto do projeto de reescrita “O Menino e o Rio”. Análise contrastiva de oportunidades para ler e escrever em dois projetos e identificação de gêneros textuais mobilizados nos projetos.

Analisando eventos: Análise do evento de Leitura do Capítulo “A Cidade dos Barrigudos”; do “Caso D. Nilma” e identificação dos padrões discursivos recorrentes durante os eventos. Identificação de gêneros do ensino praticados pela professora: (conversa e explicação). (ROCKWELL, 2012) Caracterização do Projeto Didático Autoral (BUNZEN, 2009; MATENCIO, 2001) e de projetos de letramento (KLEIMAN, 2007).

Propondo questões analíticas: Como a cultura da sala de aula vai sendo construída na perspectiva do projeto didático autorial da professora logo nos primeiros momentos do grupo? Que padrões são visíveis desde o início do ano no conhecimento cultural do grupo, em especial, em relação ao tema cultural *respeito*? Como a cultura é textualizada?

Representando os dados: Análise da transcrição do primeiro dia de aula. Construção de mapas de eventos para identificação de padrões interacionais na construção da cultura do grupo.

Analisando eventos: Análise de dois eventos ocorridos no primeiro dia de aula “Acolhimento e Boas-Vindas” e “Roda de Conversa” para identificar elementos discursivos do conhecimento cultural implícito e explícito (SPRADLEY, 1980) Caracterização da linguagem usada na sala de aula para interagir (A linguagem *da sala de aula*) (LIN, 1994).

Propondo questões analíticas: Quais são as oportunidades para ler e escrever desenvolvidas logo no primeiro dia de aula? Que textos são selecionados para a leitura?

Representando os dados: Análise da transcrição do primeiro dia de aula com o foco no tema cultural *escola* no trabalho de leitura com os *memes*. Elaboração de um quadro analítico das perguntas feitas pela professora. Caracterização e contextualização das perguntas no contexto do projeto didático autorial da professora.

Analisando eventos: Análise dos Eventos de letramento “*Memes sobre as férias*”, “Registro: cópia do quadro”. Caracterização da linguagem *na sala de aula*. (LIN, 1994).

Propondo questões analíticas: Quais são as oportunidades para ler e escrever criadas do contexto do tema cultural *pesquisa* propostas pela professora e como os alunos exploram essas possibilidades? Como se posicionam e são posicionados enquanto estudantes, no contexto da pesquisa?

Representando os dados: Análise contrastiva do tema cultural *pesquisa*, na perspectiva da professora e dos alunos. Transcrição do dia 06 de junho e elaboração de mapa de eventos. Identificação e análise das demandas feitas aos alunos no evento de letramento “Leitura do livro *O Visitante do Tempo*”. Análise da transcrição e elaboração de mapa de evento do dia 07 junho.

Analisando eventos: Análise dos eventos de letramento no evento “Discussão sobre a pesquisa”, no contexto do ciclo de atividades “Sacola de BH” e na perspectiva da leitura e escrita em ambientes digitais.

Fonte: Lógica da investigação (CASTANHEIRA; CRAWFORD; DIXON; GREEN, 2001, p. 359).

Para construir respostas para as perguntas percorri uma série de etapas de análise e representação dos dados. Cada um dos ciclos foi guiado por uma questão subsequente gerada pela interação com os dados e a descoberta de aspectos culturais do grupo estudado.

O primeiro ciclo da pesquisa iniciou-se com uma formulação mais abrangente que visava compreender como as oportunidades para ler e escrever eram construídas discursivamente no processo interacional, tanto na escola regular quanto na escola integrada. A busca de respostas para esta questão, levou ao reconhecimento de *rich points*, que por sua vez gerou um conjunto de representação dos dados e a formulação de novas perguntas. Os eventos analisados possibilitaram caracterizar o projeto didático autoral da professora e identificar as oportunidades para ler criadas por ela.

2.4 Acesso ao campo e a coleta de dados

Nesta seção, apresento como foi o acesso ao campo e como se deu o processo desenvolvimental da pesquisa, a modificação do problema e a criação de ciclos analíticos a partir da definição da situação investigada.

O estudo foi realizado numa escola pública da rede municipal de Belo Horizonte, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, durante todo o ano letivo de 2016. A permanência prolongada em campo possibilitou realizar a observação participante (SPRADLEY, 1980) e reconhecer certas particularidades no processo interacional, o que caracterizei como projeto didático autoral da professora. Foram utilizadas ferramentas etnográficas no intuito de registrar as oportunidades para ler e escrever, analisar as práticas de letramento realizadas pela professora e alunos e conhecer os significados construídos pelo grupo nessas práticas.

A entrada em campo para fazer a coleta de dados ocorreu no dia 02 de fevereiro de 2016. Entretanto, a primeira visita ao campo deu-se no ano anterior, no dia 24 de novembro, como pode ser visto no Quadro 3, em que ocorreu o contato pessoal com a professora para a apresentação da pesquisa e o convite para participar da investigação.

Quadro 3 – Linha do Tempo da Pesquisa

2015		2016											
Contato		Coleta de dados											
Mês / Dias		Meses / Dias											
	Nov	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	
Dias	24	02	01	01	03	01	04	02	01	03	01	05	Total de dias letivos observados
	Primeiro contato e autorização para realização da pesquisa pela professora referência	03	03	04	04	02	05	03	02	04	03	12	
	29	04	<u>04</u>	05	10	06	06	04	05	05	04	15	
	30	05	<u>07</u>	06	11	07	11	05	06	06	07		
	Autorização da escola	<u>11</u>	08	07	13	13	12	08	08	17	08		
		16	09	11	16	14		09	09	20	11		
		<u>17</u>	10	12	17	15		10	14	21	17		
		18	11	13	18	17		11	15	31	22		
		22	14	18	19	20		17	16		24		
		<u>23</u>	15	18	23	21		18	19		25		
		25	17	20	24	22		22	21		28		
		26	18	25	25	24		23	23		29		
		28	21	26	30	29		24	26		30		
	29	22	27				26	27					
			23	29			29	28					
			28				30	29					
			29				31	30					
Total de dias	2	14	17	15	13	13	5	17	17	8	13	3	137³⁵
Gravação (áudio e vídeo) Tempo estimado		Média de 4 horas diárias					Média de 2 horas diárias						

LEGENDA:**Negrito:** observação apenas no turno da tarde (nas atividades do Programa Escola Integrada I)Sublinhado: observação em tempo integral**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

A primeira estratégia para ter acesso a uma professora com boas referências de práticas de letramento na/da escola, foi uma consulta à Secretaria Municipal de Educação, que ficou de me indicar um nome para posterior contato na escola. Entretanto, fui aconselhada por uma pesquisadora do programa de Pós-Graduação, também professora da Rede Municipal de Belo Horizonte, que esta não seria, provavelmente, a melhor forma de se obter a indicação de uma boa professora, já que, como parte da cultura institucional, pesquisadores que chegam a uma escola indicados via Secretaria Municipal de Educação (SMED) costumam não serem vistos com bons olhos pelos professores. Ao tomar conhecimento dessa peculiaridade institucional, que também é reveladora de certa percepção que vigora

³⁵ Considerando os dias em que pude fazer observações relativas ao contexto da escola somam 137 dias. Se considerarmos apenas os dias observados, especificamente, na sala de aula somam 135 dias.

em certos grupos de professores da Educação Básica, tal como me foi advertido pela professora, de que haveria cisão entre aqueles que “fazem a educação” e aqueles que “pensam a educação”, passei a buscar informantes privilegiados, que tivessem conhecimento de uma professora com o perfil desejado.

Considero importante destacar que não penso que essa dicotomia – aqueles que fazem a educação e aqueles que pensam a educação – seja uma realidade, principalmente se considerarmos os princípios de prática explicitados nesta pesquisa. Tanto o Ensino Superior quanto a Educação Básica constituem-se espaços legítimos nos quais a educação se ocupa com sujeitos, objetos e práticas distintas. Seus sujeitos e objetos de ação e reflexão são bastante diferenciados, mas não menos ou mais complexos um do que o outro. Contudo, não há como negar que há tensões no processo de interação entre ambos os segmentos, embora esse fato também não possa ser considerado uma realidade universal.

Embora essa visão dicotômica tenha sido passada por uma professora da própria rede municipal, que revela, assim, tensões no processo de interação, por outro lado, eu, como pesquisadora, presenciei momentos em que profissionais da rede municipal, que ocupam cargos de gestores na Secretaria Municipal de Educação, isto é, que não participam da vida diária da escola, eram vistos muitas vezes, por meio de suas ações e orientações, como propostas simplificadoras da complexidade da sala de aula. Isso revela que, sobretudo dentro de um mesmo segmento educacional, como o Ensino Fundamental, as soluções para os impasses educacionais podem ser vistas como respostas universalizantes para problemas situados e particularizados, ou respostas prescritivas, com pouco diálogo com os atores diretamente envolvidos, no caso professores. Matencio (2001, p. 73) também sinaliza esse aspecto em relação a uma certa cultura do sistema educacional, que se baseia em pressupostos de que a academia seria responsável por formular problemas e produzir respostas para a prática de ensino de professores dos níveis elementares, “negligenciando, portanto, a participação efetiva dos professores de educação básica no processo de tomada de decisões sobre mudanças sugeridas à prática de ensino nesses níveis”.

Interessante notar que essa dicotomia tem raízes históricas, conforme aponta Geraldini (2015, p. 84) e remonta às concepções da Didáctica Magna de Comenius, em 1620, em que ao professor é atribuído, no processo de ensino, o papel de “leitor das partituras”. Geraldini evidencia que Comenius usa a metáfora do

organista para mostrar como o professor, mesmo não sabendo compor uma sinfonia, poderia ser um executor, acompanhando com maestria a partitura.

Voltando ao perfil de professora desejado, eu buscava realizar a pesquisa com uma professora que fosse considerada, entre seus pares, uma professora qualificada, com experiência na docência e que tivesse uma avaliação de sucesso em suas práticas de letramento da/na escola (as práticas de letramento na docência, pois ela participa de várias outras práticas com sucesso também).

É importante destacar que a qualificação de práticas de sucesso, sejam elas quais forem, estarão ligadas a um referencial, a um sistema de crenças e valores do que seja “sucesso”. No caso desta pesquisa, um critério importante foi aquele oriundo da própria comunidade escolar da qual a professora faz parte.

Contei, então, com a indicação providencial de uma professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mas que continua com expressiva atuação no meio acadêmico e educacional. Ela conhecia a professora por, aproximadamente, três décadas e sabia também de sua participação em pesquisas anteriores, realizadas em sua sala de aula, inclusive ela própria.

Eu já conhecia a professora pelo nome, Felícia, e pelo prestígio que mantinha entre alguns pesquisadores e docentes conhecidos no meio acadêmico, principalmente na Faculdade de Educação (FAE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mas não a conhecia pessoalmente. Um primeiro contato foi feito via telefone e, assim, marcamos um encontro, ainda no final do ano de 2015, para a apresentação e convite para a professora participar da pesquisa.

Após a apresentação da proposta de investigação, a professora relatou-me que, no ano seguinte, gostaria de acompanhar um grupo de alunos que apresentava dificuldades nos trabalhos de alfabetização e que estariam pulverizados na escola. Seria o seu último ano de trabalho antes de se aposentar e ela apresentaria essa proposta para a coordenação e o grupo de professores. Entretanto, em função de questões administrativas – a possibilidade de sua turma do 2º ano/2015 ficar sem professora no início de 2016 – Felícia, juntamente com a escola, decidiu acompanhar a turma com a qual atuava desde 2014.

Após sua anuência, ela me apresentou à Direção da escola, a quem expliquei a proposta de pesquisa, pedindo permissão para desenvolver o estudo naquela instituição, em conformidade com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisas (COEP) da UFMG.

O projeto de pesquisa que deu origem a este estudo, nomeado “Práticas de letramento no 1º ciclo: oportunidades para aprender a ler e escrever no contexto do Programa da Escola Integrada da rede municipal de Belo Horizonte” teve, como propósito inicial, observar, conhecer e analisar as oportunidades para aprender a ler e a escrever em uma turma do 1º ciclo do Ensino Fundamental, desenvolvidas tanto na escola regular quanto nas atividades oferecidas na escola integrada, no contraturno.

Já no início do ano letivo de 2016, os termos de anuência da pesquisa foram entregues a todos os participantes que estariam envolvidos no estudo: coordenadoras pedagógicas, pais, alunos, professores da turma e monitores, recebendo a aprovação de todos os que participaram efetivamente da pesquisa.

A observação participante ocorreu na escola por tempo prolongado, de fevereiro a dezembro de 2016. Para viabilizar a coleta de dados no ano, foi necessário conjugar as atividades da pesquisa com as minhas atividades docentes, em uma turma do 1º ano, do 1º ciclo, no Centro Pedagógico. Para ter acesso às oportunidades para aprender a ler e a escrever, tanto na sala de aula da escola regular, quanto nas atividades da escola integrada, fiz uma mescla nos dias da coleta. Assim, a minha frequência no campo – nos turnos da manhã, quando fazia a observação na escola regular, e no turno da tarde, quando observava a escola integrada – sofreu variação em função da minha disponibilidade para acompanhar as atividades, de acordo com os dias da semana e a combinação de meus horários como docente.

Durante a primeira semana de aula, no mês de fevereiro, observei todas as atividades da turma do 3º ano desenvolvidas no turno da manhã. As atividades escolares, para os alunos, tiveram início na terça-feira, dia 02 de fevereiro. Na segunda-feira, dia 01/02, não houve aula para os alunos; houve apenas atividades para os professores, que se reuniram com a coordenação pedagógica. A partir da segunda semana, não me foi possível permanecer observando todas as aulas no período da manhã, em função da necessidade de conjugar a coleta de dados com as atividades inerentes à minha função docente.

No Quadro 3 (p.89), destaco os dias em que permaneci na escola: durante o turno da manhã, acompanhando a turma do 3º ano; à tarde, acompanhando as atividades desenvolvidas pela escola integrada, e os dias em que estive em campo em horário integral, ou seja, de manhã e de tarde.

Na primeira semana de aula, de 02 a 05/02, concentrei as atividades no turno da manhã. Nos dias 11, 17 e 23 de fevereiro e 04 e 07 de março, realizei observações ao longo de todo o período de permanência dos alunos matriculados na escola integrada, que ia das 7h, início do turno da manhã, até às 16h. Nos dias 16, 25, 26 de fevereiro e 01, 03, 09, 10, 18 e 23 de março, observei apenas as atividades da integrada e, nos demais dias do ano, estive presente no campo apenas no período da manhã, após a redefinição do foco analítico.

As atividades da “escola integrada” não eram obrigatórias para todos os alunos, como mencionado anteriormente. Para participar, era preciso preencher um formulário, indicando o desejo da família de que seu(sua) filho(a) a frequentasse e, se houvesse vagas, seria feita a inscrição.

A escola regular, obrigatória para todos os alunos, funcionava, no turno da manhã, das 7h às 11h20min e as atividades da escola integrada se davam no contraturno, para os alunos da manhã, com atividades até às 16h, conforme se vê no Quadro 4.

Quadro 4 – Horário de funcionamento da escola

	Chegada	Saída
Turno da manhã	7h	11h 20min
Escola integrada com almoço	11h 20min	16h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como as atividades da integrada eram opcionais, apenas um grupo de seis alunos (três meninos e três meninas) da turma do 3º ano estava matriculado e permanecia na escola de 7h às 16h. A escola também oferecia almoço para quem optasse pela alimentação, independentemente da participação na escola integrada e, assim, os alunos cujas famílias optavam pelo almoço, participavam das aulas, se alimentavam e iam para casa.

Em ambos os casos, os alunos que participavam da escola integrada e os que participavam apenas do almoço precisavam sair dez minutos antes do término das aulas do turno regular. Assim, as atividades desenvolvidas com toda a turma eram encerradas, diariamente, dez minutos antes, em função da escola integrada. Esse procedimento representava, por um lado, uma ideia de completude da aula, isto é, todos os alunos recebiam a mesma instrução da professora em relação aos

conteúdos disciplinares, mas também limitava, por outro lado, o tempo dos demais alunos que não optaram por almoçar na escola e de cujo tempo eram subtraídos dez minutos. A sala de aula, instância de uma instituição mais ampla, a escola, como já mostraram Bloome e Green (1992), pode ser impactada por contextos externos, a exemplo de programas sociais e ideológicos propostos pelo governo, por outras esferas administrativas e, neste caso, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte influenciando o contexto da sala de aula.

Para os alunos, as atividades da escola integrada tiveram início no dia 03 de fevereiro. Contudo, só obtive acesso para a observação participante no dia 11 de fevereiro, dia em que houve o baile de carnaval. Até aquela data nem todos os monitores responsáveis pelas oficinas conheciam a pesquisa e a coordenadora considerou importante fazer uma reunião com todos para falar sobre a minha proposta de investigação. Após essa data e com a anuência deles, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), comecei a acompanhar, também, as atividades da escola integrada.

A coordenação da Escola Integrada ainda não dispunha do cadastro de todos os alunos que iriam participar de suas atividades, já que a consulta ainda estava sendo feita com as famílias. Além disso, as oficinas e os monitores ainda não haviam sido definidos, de modo que a escola integrada ainda funcionava com horários e grupos provisórios, mas com atividades diárias.

Os alunos matriculados na integrada eram divididos em grupos, por proximidade de idade. Também não havia, ainda, uma escala definida dos grupos de alunos e, em função disso, busquei acompanhar, prioritariamente, os alunos da turma de 3º ano na qual estava realizando a pesquisa no período da manhã. Mesmo assim, não foi possível acompanhar esses seis estudantes simultaneamente, pois eles não participavam dos mesmos grupos na integrada. Inicialmente, acompanhei o grupo com o maior número de alunos, três meninas e um menino.

O foco analítico era conhecer as oportunidades para ler e escrever desenvolvidas na turma do 3º ano e, também, identificar e analisar tais oportunidades ao longo do dia das atividades da escola integrada. Eu buscava responder algumas perguntas que orientaram o processo inicial da pesquisa: quais são as oportunidades para ler e escrever desenvolvidas na escola?; quando elas acontecem?; com qual propósito realizam atividades de leitura e escrita?; onde elas acontecem?; com qual frequência?; quem eram os sujeitos dessas ações?; qual o

significado dessas práticas para os sujeitos?; o que estão fazendo?; sob quais condições?

Desde o primeiro dia de aula, chamou a minha atenção o modo particular das ações que ela desenvolvia com seus alunos. Reconhecemos nos *rich points*, já mencionados um “combustível para a pesquisa” (AGAR, 2006b, p. 4), motivo pelo qual decidimos, a partir de abril, concentrar o trabalho de campo apenas na sala de aula da professora Felícia. Além disso, avaliamos que a escolha de um único turno favoreceria o trabalho de campo.

2.5 Ferramentas etnográficas e procedimentos analíticos

A coleta de dados deu-se por meio de gravações em áudio e vídeo, anotações em caderno de campo, entrevistas semiestruturadas e coleta de artefatos (cadernos, registros de atividades, xerox etc.). Para fazer as gravações, utilizei uma câmera filmadora *Handycam Sony HDR*, um tripé e um gravador de áudio de celular.

Após obter as autorizações, as gravações realizadas nas atividades da escola integrada foram feitas apenas em áudio, em função dos constantes deslocamentos que eram feitos no bairro e da necessidade de ter agilidade para a movimentação de uma sala para outra no mesmo local. As atividades eram realizadas em casas próximas à escola.

Na turma do 3º ano, na escola regular, as primeiras observações também foram feitas em áudio e, posteriormente, passaram a ser feitas em vídeo. Foram feitas gravações em 135 dias letivos, com uma média de quatro horas diárias, durante o primeiro semestre, e de duas horas diárias, no segundo semestre.

As observações realizadas durante a coleta de dados foram registradas em sete cadernos de campo, um pouco mais de 600 páginas. Spradley (1980) adverte sobre o risco de o pesquisador, ao fazer etnografia em sua sociedade, misturar, sem distinção, a linguagem dos sujeitos da pesquisa e a própria linguagem, o que ele denomina de “linguagem amalgamada”.

Na tentativa de evitar esse risco, segui as orientações de Frank (1999) na forma de registrar o *note taking* e o *note making*. Frank sugere que a página do caderno de campo seja dividida em duas colunas, registrando, de um lado (*note taking*), aquilo que foi dito, literalmente, pelos membros do grupo, a descrição das ações e do espaço, o horário, o display do tempo no gravador ou na câmera e, do

outro lado (*note making*), as impressões do pesquisador, aquilo que, relacionado à temática em foco, foi considerado relevante para a pesquisa. Esses procedimentos foram úteis, por exemplo, para recuperar, em algumas situações, falas inaudíveis e também localizar, no contexto do dia observado, marcas para um aprofundamento posterior, no momento da análise.

2.5.1 Transcrições

De acordo com Green, Franquiz e Dixon (1997, p. 172), a transcrição não é uma ferramenta neutra. As transcrições frequentemente usadas por pesquisadores que estudam a linguagem ou aspectos da vida diária construída por meio da linguagem, como no caso deste estudo, refletem a ecologia de determinados programas de pesquisa, sendo, portanto, compreendida como um ato situado. “Uma transcrição é um texto que ‘re’-apresenta um evento, ela não é o evento em si.” (GREEN, FRANQUIZ e DIXON, 1997, p. 172, grifo do autor, tradução nossa).³⁶

As autoras argumentam que o que é apresentado ao leitor é um dado construído pelo pesquisador com o propósito de demonstrar algo e não, simplesmente, a fala apresentada por escrito. Ochs (1979) argumenta que o modo como a transcrição é construída reflete a perspectiva teórica do pesquisador. Nesse sentido, produzi um novo conjunto de dados, realizando as transcrições a partir da observação participante e das gravações de áudio e vídeo.

As transcrições foram feitas em unidades de mensagem. Castanheira (2004, p. 78), com base em Bloome e Egan-Roberston (1993), Green e Wallat (1981), Kelly e Crawford (1996), define a unidade de mensagem como “unidade de significado linguístico demarcada pelos limites da emissão, identificados por meio de sinais contextualizadores.” Gumperz (1982; 2002) considera como pistas de contextualização diversos sinais coverbais, como as pistas prosódicas (entonação, tonicidade, pausas, ritmos) e pistas não-verbais (movimento e proximidade). Dessa maneira, a unidade de mensagem é constituída por um pequeno grupo de palavras ou até mesmo por uma só palavra, delimitada por uma ou várias dessas pistas de contextualização. Conforme Green e Wallat (1981), a unidade de mensagem só

³⁶ A transcript is a text that ‘re’-presents an event; it is not the event itself. (GREEN; FRANQUIZ; DIXON, 1997, p. 172).

pode ser determinada retrospectivamente, considerando os aspectos verbais da mensagem e as pistas de contextualização. Neste estudo, para facilitar a leitura, optamos por não representar, a todo momento, esses sinalizadores ou pistas de contextualização, representando-as apenas nos momentos em que foi necessário evidenciar e explicitar o contexto comunicativo entre os participantes. As unidades de mensagem estão apresentadas neste estudo de duas maneiras: cada uma em uma linha ou em um texto corrido separado pelo sinal: “/”. As informações que contextualizam as ações verbais e não verbais dos falantes, quando necessário, foram descritas entre colchetes [].

2.5.2 Mapas de eventos

As transcrições foram usadas como ponto de partida para elaborar mapas de eventos interacionais. Além delas, foram usadas também outras fontes de dados, tais como notas dos cadernos de campo e gravações em áudio. Mapas de eventos são ferramentas analíticas elaboradas pelo etnógrafo e sua construção permite identificar diferentes eventos interacionais ocorridos ao longo das interações entre os membros do grupo.

Segundo Castanheira (2004, p. 79), um evento interacional é “um conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido *a priori*, mas é o produto da interação dos participantes”, ou seja, ele é construído pelos participantes, em determinado contexto.

Parte do trabalho da análise, na elaboração dos mapas de eventos, consiste em definir as fronteiras entre os eventos interacionais, observando, dentre outros aspectos, como o tempo foi usado, por quem, onde, com qual propósito, sob quais condições, com quais resultados, identificando as pistas sinalizadoras de início, de fim e de mudanças na atividade. Nesta tarefa, são examinadas as ações e o discurso dos participantes em determinada situação. Isso possibilita analisar, retrospectivamente, o fluxo das interações, de acordo com Erickson e Shultz (1977; 1981), e representar a natureza episódica da vida na sala de aula, conforme Castanheira, Crawford e Dixon (2001).

A palavra evento, nesta pesquisa, será usada em diversas situações. Apresento a seguir a discussão sobre o termo, conforme Bloome *et al.* (2010, p. 5).

“Evento” é um constructo teórico que possibilita investigar como as pessoas criam significados na medida em que convivem, agem e reagem umas às outras. É uma “forma de colocar ênfase nos aspectos dinâmicos e criativos do que as pessoas fazem e realizam na interação uns com os outros.”

Eventos de letramento (HEATH, 1982) são eventos sociais nos quais a escrita é parte integrante dos processos interacionais.

Outro aspecto que gostaria de reiterar é que os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento, abordados no capítulo 1, são compreendidos de forma associada. As práticas de letramento (STREET, 1984) referem-se às concepções mais amplas sobre leitura e escrita, que estão presentes em contextos culturais específicos. Os eventos de letramento (HEATH, 1983) são manifestações empíricas, nas quais se pode observar e inferir como as práticas sociais e culturais são contextualizadas. Não se trata de fenômenos separados, mas aspectos concebidos de forma distinta, de modo a fornecer ao pesquisador a possibilidade de articulação entre o fenômeno observado e as concepções culturais ali presentes.

No processo analítico, o evento pode ser descrito interacionalmente. Nesse caso, os eventos são identificados analiticamente, *a posteriori*, por meio da identificação, também *a posteriori*, de subeventos, fases, sequências de interação, unidades de interação, unidades de mensagem, conforme proposto por Green e Wallat (1981), Gumperz (1982), Bloome *et al.* (2010, p. 5).

A definição de evento proposta por Bloome *et al.* (2010) acrescenta a esta discussão um conjunto de desdobramentos que implicam no modo de proceder às análises desta pesquisa: “Nós definimos um evento como uma série de ações e reações delimitadas que as pessoas têm em resposta umas as outras no nível da interação face a face.” (p. 6, tradução nossa).³⁷

Os autores argumentam que, embora pareça uma definição simples, um conjunto de desdobramentos dessa definição é crucial para a sua compreensão e para a análise dos eventos interacionais.

Primeiro, são pessoas que estão agindo e reagindo umas às outras; que é a unidade analítica básica, como nós observamos antes, não é

³⁷ We define an *event* as a bounded series of actions and reactions that people make in response to each other at the level of face-to-face interaction. Stated simply, people act and react to each other. (BLOOME *et al.*, 2010, p. 6).

um indivíduo, mas um grupo de pessoas. Pessoas são contextos para as outras (cf. Erickson & Shultz, 1977). *Segundo*, pessoas agem e reagem. Pessoas reagem a ações imediatamente prévias, a ações que ocorreram algum tempo antes e definem grupos e padrões de ação. Pessoas também reagem a ações futuras. Qualquer ação, incluindo uma reação, inerentemente, inclui um conceito de consequência. Consequências presumem ações futuras, tanto para os outros quanto para si mesmos. Assim sendo, uma não ação pode ser uma reação. *Terceiro* as ações e reações que as pessoas têm não são necessariamente lineares. Pessoas podem agir juntas e as ações e reações podem ocorrer simultaneamente. *Quarto*, pessoas reagem umas às outras por meio de sequências de ações e não apenas por meio de ações individuais. Aparte, nós notamos que o uso da linguagem é uma ação (cf. Austin, 1962; Voloshinov, 1929) é algo que as pessoas fazem umas com as outras e para si mesmas, é parte do modo que elas agem sobre as situações nas quais elas se encontram. *Quinto*, significado e significação estão localizados nas ações e reações que as pessoas têm umas com as outras, não em estados psicológicos isolados e abstratos. Na medida em que não há separação entre pessoas dos eventos, não há separação entre significado, significação e ação. Isto não é dizer que pessoas não pensem e reflitam sobre o significado e a significação das ações e dos eventos; em vez disso, tais pensamentos e reflexões são parte de um evento e constituídos pelas relações sociais, linguagem e história (BLOOME *et al.*, 2010, p. 7, grifo do autor, tradução nossa).³⁸

Os desdobramentos apresentados acima têm implicações no modo como as ações e reações de professora e alunos aos discursos e ações *da* e *na* sala de aula foram interpretados na pesquisa. Assim, as ações dos sujeitos foram consideradas como um contexto para os participantes da interação. As respostas, verbais ou não verbais, de um ou mais atores, imediatas ou em momentos posteriores foram levadas em consideração, no evento e ao longo dos eventos, no

³⁸ *First*, it is *people* who are acting and reacting to each other; that is, the basic analytic unit, as we noted earlier, is not the individual, but a group of people. People are the context for each other (cf. Erickson & Shultz, 1977). *Second*, people *act* and *react*. People react to actions immediately previous, to actions that occurred sometime earlier; and to sets, groups, and patterns of action. People also react to future actions. Any action, including a reaction, inherently includes a concept of consequence. Consequences presume future actions either by other or by oneself. As such, a “nonaction” can be a reaction. *Third*, the actions and reactions people take to each other are not necessarily linear. People may act together, and actions and reactions may occur simultaneously. *Fourth*, people may act and react to each other through sequences of actions and not just through individual actions. As an aside, we note that the use of language is an action (cf. Austin, 1962; Voloshinov, 1929) and it is something people do to each other, and to themselves, and it is part of the way that they act *on* the situations in which they find themselves. *Fifth*, meaning and significance are located in the actions and reactions people take to each other, not in the abstract or isolated psychological states. Inasmuch as there is no separation of people from events, there can be no separation among meaning, significance and action. This is not to say that people do not think about and reflect on the meaning and significance of actions and events; rather, such thinking and reflections are part of an event and a constituted by social relationships, language and history. (BLOOME *et al.*, 2010, p. 7, grifo do autor).

contexto de significação realizada no processo interacional. Em síntese, a linguagem é considerada constitutiva da vida diária do grupo e do modo como os participantes constroem os significados da própria linguagem.

2.6 Caracterização da escola

A instituição em que foi realizada a pesquisa está situada em um bairro de classe média e atende alunos do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, e a Educação de Jovens e adultos. A escola conta com pouco mais de cem funcionários e atende cerca de 600 alunos no Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, e mais de 400 do 6º ao 9º ano.³⁹

A instituição funciona em dois prédios distintos, sendo que o prédio principal foi construído como escola, tendo dois andares. É uma escola grande, espaçosa e arejada, com o conjunto arquitetônico típico das escolas da rede municipal de Belo Horizonte. A escola apresenta, como infraestrutura, um prédio em bom estado de conservação, possui uma cozinha, um refeitório e fornece alimentação aos alunos. Também tem uma sala de informática, com cerca de 15 computadores com acesso à internet e intranet, quadra de esportes coberta e biblioteca, com duas bibliotecárias que auxiliam os alunos com os empréstimos dos livros.

A sala da turma em que foi realizada a pesquisa, entretanto, não está localizada no prédio grande e sim em outra sede, anexa, que tem as características físicas de uma casa, adaptada para funcionar como escola. Segundo depoimento de uma ex-professora, que atuou no cargo de Direção, a Escola Municipal Paulo Freire adquiriu a casa e construiu salas novas em função da necessidade de expansão das vagas para a comunidade. A escola era muito procurada, tinha e ainda tem excelente reputação no bairro, de modo que as famílias queriam que seus filhos estudassem lá. Os recursos para essa expansão foram provenientes do orçamento participativo. A mobilização para a votação do orçamento foi resultante do esforço da direção da escola e do grande envolvimento com a comunidade, que encheu um ônibus e participou da votação.

³⁹ Disponível em: <http://www.qedu.org.br>. Acesso em: 11 set. 2018.

“O anexo” tem 5 salas de aula e atende cerca de 125 alunos, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Para ter acesso aos espaços da escola grande, é necessário o deslocamento para a realização de aulas como Educação Física, atividades de leitura, empréstimo de livros na biblioteca e atividades na sala de informática, local em que o agendamento é necessário. No prédio anexo, as salas são menores do que as do padrão da rede municipal. A escola tem um pequeno pátio, que é usado para o recreio e, também, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com todo o grupo da escola, atividades guiadas pela equipe pedagógica, com a coordenadora pedagógica e professoras. A escola conta com uma sala que funciona como espaço de trabalho para as coordenadoras e uma professora eventual e que também é usada para reuniões pedagógicas, funcionando, ainda, como sala de professores onde as docentes realizam atividades de planejamento individual, correção de trabalhos, cadernos, atividades avaliativas etc., quando não estão em sala de aula. Essa unidade também tem uma pequena biblioteca, cujos livros ficam visíveis, em estantes expositoras. Há também um banheiro, uma cozinha, um pequeno refeitório, uma sala de materiais coletivos, que funciona como uma espécie de almoxarifado. Existe uma pequena sala na qual é feito um trabalho de apoio para os alunos que a escola identifica que precisam avançar em relação às habilidades de leitura, oferecendo-lhes, assim, atendimento individualizado ou em grupo.

O espaço físico da unidade pesquisada é também bastante acolhedor. Apresenta alguns murais fora das salas, além dos que ficam dentro delas, que estão sempre enfeitados e revelam-se multifuncionais: servem para comunicar boas-vindas, para expor temas investigados coletivamente, como pesquisa sobre a dengue, para afixar trabalhos dos alunos, mostras, resultados de competições etc.

No pátio da escola, após o recreio dos alunos, são desenvolvidas atividades diversificadas pelas coordenadoras e professoras: regularmente os alunos cantam, dramatizam as músicas com gestos, aprendem músicas diversas, relacionadas à cultura infantil, mas também músicas do contexto cultural mais amplo, relacionadas aos projetos institucionais (desta unidade), muitas vezes, seguindo as letras das músicas impressas em grandes cartazes. Em relação a isso, é preciso destacar, não apenas como o canto é valorizado, mas como práticas letradas são desenvolvidas nesse momento. Muitas vezes observei como os alunos, sobretudo os do 3º ano, cantam as músicas acompanhando as letras escritas no

Flipchart. Esse artefato foi usado com muita frequência e continha várias dezenas de letras trabalhadas, escritas em fonte grande, para facilitar a leitura dos alunos.

As atividades eram desenvolvidas neste espaço com sistematicidade; elas podem ser caracterizadas como práticas pedagógicas institucionalizadas pelo grupo de professores desta unidade, em especial, e que dialogam com um conjunto de práticas existentes na sociedade. Um exemplo, já citado, são as práticas letradas que ocorrem no ambiente familiar, de ouvir músicas lendo as letras. Brincadeiras da cultura infantil, envolvendo gestos coordenados ao cantar, também eram bastante exploradas. Outros diálogos estabelecidos com ações fora do contexto escolar foram as campanhas promovidas por órgãos de saúde pública e pela mídia. No ano de desenvolvimento da pesquisa, houve um aumento nos casos de Dengue e o aparecimento da Zica. Esse espaço, então, tornou-se palco de conversas, pesquisas, valorizando não apenas o conhecimento sobre os fatos, mas, sobretudo, as atitudes para eliminar os mosquitos, agentes causadores das doenças.

Esta unidade, em particular, constrói, assim, um espaço coletivo no qual se realizam práticas escolares em diálogos com práticas não escolares e possibilita aos alunos o acesso a questões de saúde pública, como epidemias, visando o engajamento dos alunos nessas discussões. Alguns desses registros de pesquisas podem ser encontrados nos cadernos dos alunos. Nesse espaço são realizadas, também, atividades de relaxamento com respiração profunda, conversas sobre projetos coletivos, apresentação espontânea de alunos, leitura de livros, apresentação de alunos sobre temas pesquisados nos projetos institucionais, além de conversas sobre o respeito às normas, expectativas, direitos e obrigações dos alunos no âmbito da convivência social, sobretudo nesse espaço, ou seja, fora da sala de aula.

Esse espaço cativou-me de uma forma muito especial. Até eu, como uma professora e pesquisadora, deixei-me levar pela alegria musical e pelos momentos de meditação. É preciso destacar, contudo, que a existência desse tempo-espaço, embora acordada e legitimada pelos professores, não se dava muitas vezes sem uma certa tensão com o “tempo da aula” que era perdido pela professora responsável pelo 3º horário, logo após o recreio, em cerca de 15 minutos.

2.7 Os alunos

A turma era formada por vinte e cinco alunos, treze meninos e doze meninas. Desse conjunto, três alunos não faziam parte da turma do ano anterior. Um menino e uma menina repetiam o ano e foram alunos de outra professora na escola Paulo Freire e, um menino, era recém-chegado de outra escola.

Para a professora, a turma era muito boa e diferenciada,⁴⁰ o que coincide com minhas impressões também, em termos de ritmo de trabalho. A professora destacou a educação, a cordialidade e o respeito dos alunos e atribuiu à família grande parte destes valores e atitudes. Ela chegou a comparar a diferença no respeito dos seus alunos com os de outra turma, na qual foi necessário dar uma aula, em substituição eventual. Muito dessa relação respeitosa, na sua opinião, era, também, fruto do processo interacional que tinha com os alunos.

Os alunos, de modo geral, apresentavam respostas positivas em relação ao processo de ensino/aprendizagem e desenvolviam-se cada um no seu ritmo, o que a professora considerava natural no processo de aprendizagem. Um grupo de alunos recebia reforço de leitura, no Projeto Intervenção Pedagógica. Este projeto era coordenado por Álida, a coordenadora da escola. Os alunos, um de cada vez, saíam da sala quando eram chamados por Sônia, a professora eventual. Ela trabalhava a leitura com eles, com certa sistematicidade, quando não havia necessidade de substituição de professores. Segundo a coordenadora, as faltas na escola não eram frequentes, pelo menos naquela unidade.

Eu percebia que a turma apresentava um bom desenvolvimento no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e que os alunos não hesitavam em participar de atividades propostas.

Dois alunos eram portadores de necessidades especiais e cada um contava com a presença constante de uma monitora. Um deles, o Lucas, não havia ainda desenvolvido a linguagem verbal de modo que a comunicação verbal com a professora e alunos era bastante comprometida. Ele necessitava da monitora para auxiliá-lo em ações de movimento, como locomover-se e sentar. Era o único aluno que não lia e escrevia. O outro aluno, o Rodrigo, apresentava um ritmo diferenciado,

⁴⁰ Informações obtidas em entrevista.

mas desenvolvia, em grande parte das situações, as mesmas atividades de todos os alunos. Era comum se ausentar em função de necessitar de tratamento hospitalar.

Na minha percepção, doze alunos apresentavam um ritmo de leitura fluente, eles eram os alunos mais participativos e destacavam-se nas situações orais. Os demais, também participavam da aula com interesse, liam e escreviam, desenvolviam-se. Dentre eles, o Dante, era o único aluno que necessitava de mais tempo para realizar as atividades de leitura e escrita e frequentemente recebia o apoio individual da professora, dos colegas, da monitora e até meu.

Havia, por parte da professora, o reconhecimento de que diferentes oportunidades para ler e escrever fora da escola impactavam a experiência de leitura e escrita dos alunos em sala de aula. Outros aspectos, como o investimento no estudo também eram percebidos pela professora, como fatores que impactavam as respostas dos alunos. Penso que a heterogeneidade constitutiva das salas de aula, de modo geral, era visível também, naquela turma.

A professora declarou que quatro alunos apresentavam situação financeira difícil. Entretanto, não me foi possível obter dados sobre o perfil socioeconômico e cultural das famílias, já que, na secretaria da escola, não havia documentos padronizados contendo esse tipo de informação.

Algumas informações foram encontradas no site QEdU,⁴¹ onde são divulgados os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). As informações abaixo foram compiladas a partir das declarações dos alunos, em questionários aplicados aos alunos do 5º e do 9º ano, anos em que se aplicam as provas censitárias (2017). Não são propriamente informações da turma especificamente, mas ajuda a conhecer o contexto mais amplo da escola.

Escolhi apresentar, de forma geral, alguns dos dados que considerei relevantes, oriundos das respostas dos alunos do 5º ano, por se aproximarem mais dos alunos da unidade em que foi realizada a pesquisa e que, normalmente, dão continuidade aos estudos no Ensino Fundamental na mesma escola.

Dentre o contingente de alunos que responderam às perguntas, no momento em que foi feita a avaliação: 61% eram do sexo feminino e 39% do sexo masculino; em sua maioria, 45%, os respondentes informaram serem pardos; sendo que 32% se consideravam brancos; 5% pretos, 3% se consideravam amarelos, 5%

⁴¹ Disponível em: <http://www.qedu.org.br>. Acesso em: 11 set. 2018.

indígenas e 10% não sabiam dizer. 88% dos alunos no 5º ano tinham entre 10 e 11, isto é, dentro da faixa de idade esperada. 39% dos alunos que responderam tinham famílias de até 4 pessoas, seguidos de 23% com famílias de 5 pessoas; empatavam em 18% os que tinham famílias com seis ou mais pessoas e aqueles cujas famílias tinham três pessoas. 97% dos estudantes moravam com a mãe, 99% dessas mães sabiam ler e escrever e, aos olhos dos(das) filhos(as), a mãe ou mulher responsável era vista em atos de leitura. Na opinião dos filhos, 51% dos estudantes disseram que os pais iam sempre ou quase sempre às reuniões de pais, 42% iam de vez em quando e apenas 7% não iam nunca ou quase nunca. Em relação à frequência da biblioteca, 60% dos estudantes disseram ir de vez em quando, 26% iam sempre ou quase sempre e 14% nunca ou quase nunca.

Em relação ao nível sócio econômico: 22% dos alunos declararam não ter carro na família; 45% tinham um carro; 20% tinham dois; 10% tinham três e 3% tinham quatro ou mais. Mais da metade dos alunos – 52% – tinham, pelo menos, um computador em casa; 19% tinham dois, 11% tinham três e 7% com quatro ou mais computadores. Esses números guardam semelhança com os aspectos observados por mim. Conforme podemos constatar pelos números apresentados acima, mais da metade das famílias tinham pelo menos um carro – mais exatamente 78%, sendo que uma pequena parcela 3% tinha quatro ou mais carros.

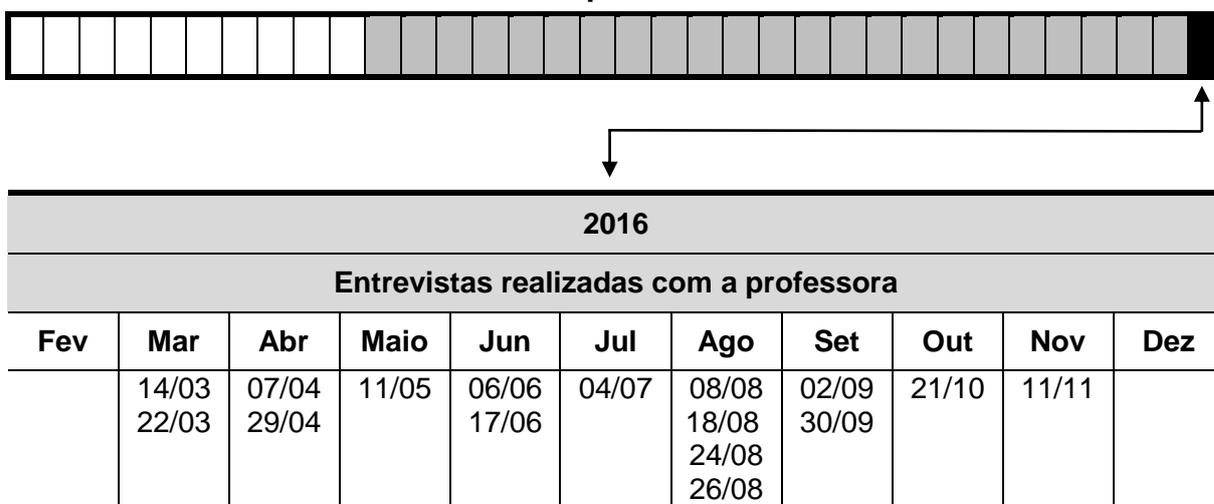
Posso dizer que minhas observações em relação ao perfil socioeconômico da comunidade atendida pela escola coincidem com os dados acima, sobretudo em relação aos carros. Via que, na chegada à escola, havia bastante diversidade: muitas famílias traziam seus filhos a pé e ficavam esperando o portão da escola abrir; outras chegavam em carros grandes e caros e, também, carros que pareciam mais velhos eram frequentes. Minha avaliação é de que a sala de aula investigada parece representar essa diversidade em relação aos aspectos sócio econômicos com estudantes de famílias favorecidas economicamente, que por exemplo, faziam viagens com frequência, inclusive internacionais e estudantes filhos de famílias menos favorecidas. Desde modo, o perfil era bastante variado, embora se possa dizer que, em geral, eram pessoas de classe média.

2.8 A professora

A apresentação dos dados e informações a que tive acesso e oportunidade de construir em campo é sempre parcial, embora seja constante a preocupação em apresentá-los da maneira mais ampla possível. Para dar uma dimensão da fração de tempo a que tive acesso, em relação ao trabalho desenvolvido pela professora, em sua trajetória, decidi apresentar um primeiro nível de informação em um quadro.

O Quadro 5 serve também para contextualizar um pouco as inúmeras (16) entrevistas que fiz com a professora, e que geraram um enorme volume de informações que, parcialmente, apresento a seguir. Nesta seção, irei apresentar a professora como ela mesma o fez a mim. Espero, contudo, ir construindo o perfil da professora a partir das análises de suas ações dentro do grupo.

Quadro 5 – Experiência Docente



Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 5 mostra o tempo de experiência profissional da professora. Nos dez primeiros anos, a professora trabalhou em uma creche dentro de uma universidade. Eles estão representados pelos segmentos em que não há sombreado no Quadro 5. O restante, sombreado de cinza, corresponde a experiência da professora no Ensino Fundamental em outras escolas e na Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte. Dessas experiências, a professora contabiliza 20 anos completos na Escola Municipal Paulo Freire.

Ao longo do trabalho de campo, foram realizadas várias entrevistas semiestruturadas com a professora, visando esclarecer temáticas variadas, que iam aparecendo ao longo do processo, relacionadas a temas diversos, como sua formação, formas de ensino, percepção sobre o trabalho dos alunos etc. e que serão trazidas para o texto no caso de triangulação de dados e se forem úteis à contextualização. Destaco que essas entrevistas eram, às vezes, breves, e aconteciam, por exemplo, nos momentos iniciais, antes da aula. Como a professora chegava bem antes do começo das aulas, muitas vezes, eu fazia o mesmo, visando encontrar uma brecha de tempo em que ela não estivesse absorvida pelas inúmeras tarefas docentes diárias. Então, foram frequentes pequenas entrevistas, de 10 minutos, antes das aulas, realizadas na própria sala de aula e que se encerravam quando os alunos entravam, após a abertura do portão da escola, às 7h. Algumas vezes, fazíamos a entrevista durante algum intervalo no horário da professora, na própria sala de aula. Outras vezes, usávamos o seu tempo fora da sala, com entrevistas um pouco mais longas.

Filha de pais com pouca escolarização, numa família de nove filhas, todas se formaram no magistério – única profissão que o pai permitia para as mulheres – e trabalhavam na Rede Municipal de Belo Horizonte. Mesmo sendo “rebelde” em relação à orientação do pai, acabou desistindo do curso de contabilidade e seguiu a carreira docente. Segundo a professora, mesmo o pai tendo pouca escolaridade, era um homem culto e gostava muito de ler, mas foi a mãe que lutou pelo estudo das filhas.

A professora cursou, então, o curso de magistério no Instituto de Educação e, posteriormente, a faculdade. No início de sua carreira, o magistério foi considerado muito fecundo “um espaço de formação” que se dava diariamente. “A gente se formava no dia a dia”. O diálogo intenso com a Faculdade de Educação é destacado pela professora e o contato permanente com a escola Balão Vermelho e com profissionais de referência na área do construtivismo, como Constance Kamii, Emília Ferreiro e, no contexto acadêmico da UFMG, Maria das Graças Bregunci são nomes mencionados com reverência. Felícia destaca a sua participação no curso Pro-Letramento. Ela considera ter tido uma “base fraca em conhecimentos linguísticos”, mas diz ter investido e construído muitos conhecimentos relativos ao processo de alfabetização e letramento.

Felícia participou da SMED, no Núcleo de Alfabetização e ficou um ano sem desenvolver atividades docentes. Fez muitos cursos com a frequência de duas a três vezes por semana, visitava escolas e participava de discussões muito proveitosas, contexto no qual aprendeu muito.

O trabalho docente de Felícia iniciou-se com alunos de três a cinco anos, a alfabetização, que ocorria aos seis anos, no “pré-escolar”, era um processo considerado por ela “uma coisa de louco”. Àquela altura, trabalhava-se na creche com a cartilha “A Casinha Feliz”.

Sendo “inquieta”, como ela se define, questionava as coordenadoras: “porque se trabalhava com a Casinha Feliz? Porque não se escolhia um outro processo de alfabetização?” Foi quando ela aceitou o desafio de trabalhar com a alfabetização na creche, com alunos de seis anos. Àquela altura, ela começou a fazer os cursos de formação na Escola Balão Vermelho. É importante destacar, essa instituição tornou-se referência para muitos professores ávidos por mudança e correspondia à inquietação de uma parcela de docentes. As propostas realizadas na escola e compartilhadas em cursos, dos quais, eu também, como professora, tive oportunidade de participar, divulgavam práticas nacionais e internacionais inovadoras do ponto de vista da compreensão do processo de alfabetização, das práticas de leitura e de propostas de organização do currículo, como, por exemplo, àquela altura, Projetos de Trabalho.

Felícia posicionava-se em relação ao material didático usado na escola – e questionava toda aquela felicidade nos textos – “o vovô feliz, a vovó feliz” – em contraste com o que percebia de uma aluna, em particular, que lhe parecia muito infeliz. Isso lhe parecia totalmente descontextualizado e sem sentido algum para os alunos e, claro, para ela também.

Essa atitude da professora parece ter ressonância com as perguntas “raras” que os professores devem se fazer, como distingue Geraldi (2015, p. 56): “para quem ensinamos o que ensinamos?” ou “para que ensinar a estes sujeitos o que ensinamos?” Para o autor, além de outras perguntas, tais como “o que ensinar?” e “como ensinar” – aquelas perguntas são essenciais e, em suas respostas, pode haver o encontro dos fazeres científicos e dos fazeres pedagógicos, como diz o autor, “no sentido bakhtiniano de responsabilidade e responsividade”.

Contudo, mesmo participando desses processos formativos – cursos do Balão Vermelho – ainda se sentia “muito perdida” quando se discutiam os erros no

processo de produção de textos dos alunos, cursos que, segundo ela, focalizavam alunos mais velhos, do Ensino Fundamental, para quem ela ainda não lecionava. Quando Felícia entrou para a Escola Municipal Paulo Freire e começou a lecionar no Ensino Fundamental, encontrou uma “profissional maravilhosa”, segundo ela, foi uma coordenadora que lhe deu asas, que a questionava e estava “ali” sempre, ao seu lado, dando-lhe suporte em sua trajetória profissional. Então, ela pôde colocar em prática os seus conhecimentos, de forma produtiva, reflexiva e dialogada.

Vemos, assim, como a professora revela ser altamente relevante um percurso formativo e, já nesta altura de uma formação continuada, em serviço, de uma forma solidária, coletiva, mesmo não tendo certezas sobre o processo. Afinal, o avançar se dava dessa maneira, com dúvidas, incertezas, mas balizado por certos parâmetros e que, àquela altura, fazia todo o sentido, no caso do construtivismo.

Na década de 80, esse movimento despontou no cenário brasileiro, sobretudo com os estudos de Emília Ferreiro, provocando, de forma localizada, isto é, não generalizada, alguns professores, coordenadores pedagógicos, no sentido de uma educação, sobretudo um processo de alfabetização, mais significativo do ponto de vista das práticas, mas também com uma compreensão maior do processo de construção de conhecimento por parte das crianças. Eu também, como professora, vivenciei esse processo e me senti bastante identificada com a professora e, quando ouvia o seu depoimento, considerava o contexto educacional que nos moldou àquela época. Importante destacar que, paralelamente, na década de 1980, quando a professora Felícia localiza o seu grande crescimento formativo, o conceito de “letramento” chegava ao Brasil, sobretudo, nos meios acadêmicos e não era, ainda, objeto de discussão entre professores, nem em cursos de formação.

Castanheira (2013), em seu estudo contrastivo de duas pesquisas realizadas em tempos diferentes 1988/1989 e 2009/2010, aponta como os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) são marcas indexicais de uma mudança conceitual no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita adotado em escolas, no Brasil. A inovação metodológica, em termos didáticos e no processo de interação entre professora e alunos, era marcada pelas interpretações do trabalho de Ferreiro e Teberosky, podia ser percebida pela imitação das proposições da professora ao aluno de “escrever do modo que você sabe” (p. 106) somente muito tardiamente.

Como a pesquisadora demonstra, esse tipo de inovação ainda não era conhecido nem explorado nas redes públicas ao final dos anos 1980 e, constatado

por ela, no estudo contrastivo. O caráter de inovação não foi de grande alcance nas escolas públicas, na década de 1980, embora, conforme o depoimento da professora Felícia, a creche tenha se engajado nesse movimento de busca e renovação do modo de lidar com o ensino e com a leitura no processo de alfabetização, atribuindo, assim, um papel ativo à criança, na formulação de hipóteses sobre o uso e as funções da escrita.

Para Soares (2016), a centralidade do estudo de Ferreiro e Teberosky (1979)⁴² eram os “processos cognitivos da criança e sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita.” (SOARES, 2016, p. 62). Sob a perspectiva da psicogênese, ancorada na teoria piagetiana, Ferreiro e Teberosky (1979) focalizam a escrita como um sistema de representação e trazem uma contribuição fundamental para o conhecimento da faceta linguística da alfabetização (SOARES, 2016).

A experiência vivenciada pela professora, relatada aqui e compartilhada por tantos outros, é descrita por Geraldi (2015, p. 55) como um sentimento comum entre os professores que “é o sentimento de que passamos por muitas mudanças, alguns modismos, sugestões de alterações constantes nos processos de ‘como’ e até mesmo sugestões de alterações de “o quê ensinar”. Geraldi (2015) aponta que “concepções educacionais e propostas de ensino, em moda ou não, as políticas e os projetos de construção social”, que se concretizam na sala de aula, são definidos de seu exterior.

Recorrente na fala de Felícia é a leitura que aprendeu a fazer dos erros dos alunos, o que Geraldi (2015, p. 55) chama de “a experiência de ser aluno dos alunos”. Para ela, essa experiência impacta, até hoje, as suas práticas com os alunos, no processo de construção do leitor e do escritor e da aprendizagem em geral. Sintetizando, “a experiência que fica é aquela que nos ocorre, aquela que nos toca, aquela que nos move e nos remove. Não é a experiência daquilo que acontece, mas daquilo que nos acontece, na expressão feliz de Larrosa (2004).” (GERALDI, 2015, p. 55). Tocada por esses conhecimentos e acontecimentos, a professora construiu um modo particular de interação com os seus alunos, vendo, no erro, um momento do processo de aprendizagem e organizando o trabalho

⁴² Soares (2016, p. 62) aponta, em nota de rodapé, que considerou como base para a elaboração do texto, a obra de referência de Ferreiro e Teberosky, mas também outras obras de Ferreiro (1985, 1990a, 1990b).

pedagógico de modo a dar oportunidades para que os alunos avançassem em seus tempos e processos de aprender e construir conhecimentos.

CAPÍTULO 3 – Alguns elementos do Projeto Didático Autoral da Professora

“Linguagem,
treliça em que a vida se entrelaça,
sulco em que a ação se escoia,
teia sobre o espaço, onde viver e andar,
rede em que o corpo descansa suspenso.”

(Rubem Alves)⁴³

Neste capítulo, busco caracterizar alguns elementos do projeto didático autoral da professora (BUNZEN, 2009) e sua relação constitutiva com as oportunidades para ler e escrever, por meio do exame de dois aspectos principais: os temas culturais, que a professora selecionou em seu projeto didático autoral, e uma caracterização de padrões discursivos da professora, identificados por meio da análise do processo interacional estabelecido entre participantes da sala de aula.

O capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção, intitulada *Temas Culturais*, analiso alguns elementos que foram identificados no projeto didático autoral da professora, relacionando-os com uma dimensão responsiva frente a diferentes, textos, atores e vozes. Na segunda seção, sob o título *Padrões identificados no discurso da professora*, apresento, de modo mais focalizado, aspectos dos padrões discursivos recorrentes, selecionando alguns exemplos para o exame na perspectiva dos gêneros do ensino (ROCKWELL, 2012). Na terceira seção, intitulada *Papeis e relações, normas e expectativas, direitos e obrigações*, analiso como o sistema discursivo foi usado interacionalmente, constituindo um sistema referencial que guiou as ações dos participantes nos eventos e na cultura da sala de aula.

3.1 Temas culturais

A observação participante por um período prolongado possibilitou reconhecer certas formas de viver no espaço social da sala de aula. O modo de conduzir o ensino, sobretudo ligado às práticas de letramento, apontou para certa

⁴³ ALVES, Rubem Azevedo. **Conversas com que gosta de ensinar**. 2. ed. São Paulo: Ars Poética, 1995. p. 74.

especificidade das ações da professora, podendo se caracterizar, também, como “um estilo pessoal” no modo de conduzir as propostas didáticas e influenciar a construção da cultura da sala de aula.

Alguns temas culturais foram abordados, recursivamente, em função da natureza dos projetos propostos, dos ciclos de atividades, dos tipos de conhecimento (atitudinal, conceitual e procedimental), das áreas de conhecimento e da *expertise* da professora. Considerei que esses temas foram expressivos em sua prática e sua seleção e abordagem poderiam caracterizar um projeto didático autoral da professora, ao propor e conduzir oportunidades para ler e escrever.

Importante lembrar que esses temas, instanciados nos projetos e ciclos de atividades, não foram mediados pelo uso do livro didático durante as aulas, o que apresenta pontos comuns com trabalhos de Bunzen (2009). Além disso, esses temas foram identificados no projeto didático em ação e não houve a intenção de contrastá-los com o planejamento prévio da professora. Outros instrumentos semióticos constituíram a base material para o trabalho da professora. Foram levados, para o contexto do ensino, textos provenientes de diversas fontes, suportes e de diferentes esferas da comunicação humana, tais como: livro literário, músicas, textos da internet, dentre outros, implicando contextos que geraram oportunidades para ler e escrever.

Argumento que o que possibilita caracterizar o projeto didático autoral da professora não é apenas o material didático que ela selecionou e levou para o grupo, mas a combinação de temas culturais, textos e discursos, sobretudo, o modo como acentuou, axiologicamente, esses objetos culturais no processo interacional, como formulou as propostas, criando oportunidades para ler e escrever.

Cinco grandes temas culturais foram identificados no projeto didático autoral da professora, como se pode ver no Quadro 6: *respeito; pesquisa; literatura, meio ambiente e escola.*

Quadro 6 – Temas Culturais

T	
R	Respeito
A	
N	Pesquisa
S	
V	Literatura
E	
R	Meio ambiente
S	
A	Escola
L	
I	
D	
A	
D	
E	

Fonte: Elaborado pela autora.

Muitos desses temas aparecem transversalmente imbricados e interligados nos e entre os projetos / ciclos de atividades desenvolvidos pela professora. Temos, por exemplo, um projeto que integra e aborda todos os temas culturais identificados (*respeito, pesquisa, meio ambiente, literatura, escola*), como no caso do projeto de reescrita *O Menino e o Rio*⁴⁴. Outros temas apresentam maior especificidade nos padrões interacionais e nas ações da professora e alunos, como no caso da *literatura*.

O conceito de transversalidade é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com o documento oficial,

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1998, p. 31).

Os temas propostos pela professora foram abordados, de forma contínua e integrada, dentro dos projetos e ciclos de atividades, mas também de forma intertextual e intercontextual, isto é, estabelecendo conexões entre eles. Um modo de propor essas conexões eram as ações da professora de levar os alunos a evocar momentos vividos por eles, textualizando experiências e narrativas passadas que vinham frequentemente por meio da fórmula “*lembra?*”.

⁴⁴ MACHADO, Angelo. *O menino e o rio*. 3. ed. Belo Horizonte: Lê, 1990. 117p. (Terra livre).

Aspectos da realidade imediata – provenientes da vida diária do grupo, como, por exemplo, o respeito de uns com os outros, o respeito ao meio ambiente, o significado da pesquisa, foram tematizados e abordados de maneira a destacar diferentes dimensões do social. Ora o foco dessas temáticas voltava-se para um contexto mais local, explorando o conhecimento proveniente da experiência vivencial dos alunos e expandindo-se para um contexto social mais amplo, ora o foco vinha da realidade social mais ampla e, num movimento inverso, a professora buscava relacionar as ações humanas, de pessoas na sociedade, em direção às ações dos alunos e suas consequências, num movimento reflexivo e dialético.

Os temas culturais no projeto didático autoral da professora criaram um eixo, possibilitando conectar, a qualquer momento, algumas de suas facetas relacionadas às oportunidades para ler e escrever.

O *respeito* foi um tema recorrente na abordagem da professora e na constituição da vida social do grupo, aparecendo desde o primeiro dia de aula. Os aspectos explorados pela professora visavam estabelecer um conjunto de valores, normas e expectativas para a vida diária no ambiente escolar e a construção de um clima respeitoso na interação entre os membros do grupo, dentro e fora da sala. Pode-se dizer que esse tema deu sustentação ao desenvolvimento e à construção da cultura local e foi tratado, de forma sistemática, ao longo do ano.

O tema cultural *pesquisa* apareceu de diferentes formas e esteve presente na atividade discente, em vários projetos e ciclos de atividades. Dentro das ações do projeto de reescrita do livro *O Menino e o Rio*, por exemplo, os alunos realizaram inúmeras pesquisas com diferentes propósitos: buscaram informações sobre temas debatidos previamente à leitura do livro para ampliar a compreensão sobre eles; pesquisaram para tentar responder perguntas propostas pela professora e fornecer subsídios para a discussão do tema abordado. Em todos esses casos, tinha-se em vista a construção de sentidos no contexto de práticas de leitura. Muitas dessas pesquisas foram realizadas como atividade de casa e, durante a apresentação dos resultados encontrados, pôde-se notar um elevado engajamento dos alunos na tarefa proposta.

A pesquisa também foi realizada no contexto escolar e orientada pela professora com o objetivo de instrumentalizar ações didáticas dentro de projetos.

Assim, os alunos buscaram informações na *internet* sobre a história de *Romeu e Julieta*, que embasou a apresentação coletiva *Flor, Minha Flor*.⁴⁵ Relações intertextuais foram construídas entre a literatura de Shakespeare e a apresentação baseada na música e produção teatral do Grupo Galpão.⁴⁶ Em ambos os casos, na realização de pesquisas, em casa, e na escola, o papel da professora foi essencial para problematizar as informações encontradas pelos alunos, de modo a contextualizá-las e contrastá-las, interpretando-as coletivamente e construindo significados.

De uma outra perspectiva, o tema cultural *pesquisa* também esteve presente como uma marca cultural da experiência docente, mas também daquela turma em particular, já que, nos três anos do primeiro ciclo, professora e alunos foram sujeitos de duas pesquisas de Doutorado. No capítulo 5 serão apresentadas análises relativas a esse tema cultural.

A *literatura* também foi um tema cultural recorrente no discurso da professora: avaliações apreciativas dessa arte, dos autores de sua preferência, os modos de dizer, as marcas em sua vida pessoal e profissional foram abordados, de forma contextualizada, em diferentes momentos e projetos, de forma a acentuar a possibilidade ilimitada de diálogo com inúmeros temas culturais, para além dos destacados aqui, como, por exemplo, a solidariedade, a amizade, ser diferente, a leitura e toda uma diversidade de questões apresentadas nas leituras pelos alunos.

É preciso destacar que a literatura ocupava um espaço/tempo estruturado na rotina semanal. Às segundas-feiras, antes do horário da biblioteca, a literatura era explorada com os estudantes, que recontavam as histórias lidas, apresentavam e discutiam aspectos sobre o livro, formando uma comunidade de leitores, de trocas e recomendações de leitura. Depois desse momento, a turma inteira se deslocava para a biblioteca, na escola grande, onde, com a ajuda de duas bibliotecárias,

⁴⁵ *Flor, Minha Flor* é o nome da música encenada pelos alunos, faixa do CD do grupo Galpão, trilha sonora do espetáculo de rua *Romeu e Julieta*, baseado na obra homônima de William Shakespeare e emoldurada pelo contexto popular brasileiro. “Considerado um marco na trajetória do Grupo Galpão é um dos espetáculos mais significativos do teatro brasileiro na década de 1990, *Romeu e Julieta* somou 303 apresentações, em 13 anos de existência”, informações disponíveis em: <http://www.grupogalpao.com.br/romeu-julieta/>. Acesso em: 23 dez. 2018.

⁴⁶ “O Grupo Galpão é uma das companhias mais importantes do cenário teatral brasileiro, cuja origem está ligada à tradição do teatro popular e de rua. Criado em 1982, o grupo desenvolve um teatro que alia rigor, pesquisa, busca de linguagem, com montagem de peças que possuem grande poder de comunicação com o público. Sediado na cidade de Belo Horizonte (Minas Gerais).” Texto de apresentação do site: Disponível em: <http://www.grupogalpao.com.br>. Acesso em: 17 dez. 2018.

realizavam leituras e faziam empréstimos de livros. O diálogo com a literatura é também responsável pela estruturação do projeto de maior duração, que teve como foco o trabalho com a “natureza” e forneceu muitos elementos para a criação de oportunidades para ler e escrever. “Os gêneros literários são pedaços da ordem sociocultural do tempo e do lugar e estruturam ideias, sentimentos, desejos, ironias, críticas e identidades entre aqueles que compartilham textos literários.” (BAZERMAN, 2005, p. 61).

O papel estruturador do trabalho com o livro *O Menino e o Rio* pode ser observado de forma marcante nos eventos em que foi explorado, já que as temáticas introduzidas pelo autor, as críticas feitas por ele ao modo como o meio ambiente era tratado, as ideias e sentimentos retratados no livro eram mobilizados pela professora pela leitura e pela contação de casos.

O tema cultural *meio ambiente* foi abordado de forma especial pela professora, ao fazer a proposição de um projeto com esta temática que visou a produção de um livro. Esse livro, no discurso da professora, seria uma marca da turma, que deixaria um objeto para a escola e seus leitores. A marca da turma, na verdade, constitui-se em uma marca dos projetos que a professora cria, já que, em anos anteriores, a produção de um livro também foi mobilizada com outras turmas.

A proposta da escrita do livro, que apareceu logo nos primeiros dias de aula, reapareceu quando uma aluna pegou um livro escrito por antigos alunos, escrito àquela altura, três ou quatro anos antes, uma reescrita do conto *Bumba meu boi*. Naquele momento, ela fez a proposta da reescrita de um livro de Ângelo Machado e destacou-o dentre outros da obra do autor: “*mas tem um em especial / que eu amo de paixão / e que eu gosto de contar para os meus alunos / porque? / porque ele fala sobre natureza.*” (TRANSCRIÇÃO – 21/03). O projeto foi desenvolvido ao longo de dez meses e consistiu na produção de reescrita, com base na obra *O Menino e o Rio*, do referido autor.

A literatura serviu, então, como um eixo orientador para atividades de leitura e escrita do projeto e foi usada para a exploração e extrapolação de diversos aspectos sobre o meio ambiente, abordados no livro, como a poluição dos rios, a degradação da natureza, desequilíbrio ecológico e as consequências das ações humanas para o meio ambiente. Notícias sobre catástrofes ambientais, como o rompimento da barragem de Mariana/MG, tratamento da água pela Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA), o problema da febre maculosa e das

capivaras da Lagoa da Pampulha foram abordados de forma relacional com as leituras dos capítulos.

Algumas ações de conscientização também foram abordadas pela professora quando, por exemplo, ao pedir para os alunos fazerem uma maquete sobre o bairro, não usarem o isopor, e sim papel reciclado, caixas de papelão, já que o isopor tem um grande impacto no meio ambiente. Com essa orientação, a professora visou sensibilizar os alunos para a compreensão das consequências das ações de cada um, isto é, por meio de uma ação individual, como a de apresentar um trabalho na escola, pode-se ter um impacto, positivo ou negativo, para o meio ambiente.

A *escola* também foi um tema cultural presente no discurso da professora e nos projetos e atividades por ela propostos. Esse tema foi explorado em uma atividade de leitura de *memes*, logo no primeiro dia de aula, fornecendo material para discussão e reflexão sobre a escola e sobre os discursos relativos à instituição escolar. A escola também foi o tema de um projeto comemorativo do aniversário de 45 anos da instituição.

Os temas culturais foram abordados de forma transversal e interdisciplinar. A transversalidade no trabalho da professora pode ser compreendida pela forma como ela construiu uma lógica de ensino, na estruturação do trabalho pedagógico, visando integrar conhecimentos específicos relacionados a diferentes dimensões do conhecimento (atitudes, saberes e conteúdos), textos e discursos em sua distribuição ao longo do tempo, nos eventos. A dimensão relacional dos aspectos individuais e sociais também foi abordada de modo a estabelecer uma conexão entre as ações individuais e os seus impactos para o próprio grupo, muitas vezes, ampliando o impacto de ações de natureza política, social e econômica para uma escala maior, como, por exemplo, as consequências para a sociedade, como no caso da produção de alimentos com o uso indiscriminado de agrotóxicos em larga escala e suas consequências para a saúde da população.

Outro aspecto presente nesse projeto foi a interdisciplinaridade. De acordo com os PCN,

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a

escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (BRASIL, 1998, p. 31).

Objetivos específicos de várias disciplinas (Português, Geografia, História, Ciências) podiam ser percebidos na abordagem integrada dos projetos implementados. O fato de a professora não ser responsável por ministrar a disciplina Ciências não a impediu, por exemplo, de tratar longamente de inúmeros conteúdos que, num currículo baseado em disciplinas, seria trabalhado de forma compartimentada. Ao contrário, os temas levantados na discussão do livro *O Menino e o Rio*, mas não exclusivamente por meio dele, foram recorrentes no discurso da professora. As inter-relações com outras áreas do conhecimento foram exploradas por ela.

A longa duração desse projeto – dez meses – também favoreceu as discussões sobre o tema *meio ambiente*, que foram muito marcantes na cultura desse grupo. O modo como a professora transitava por essa temática e outras áreas do conhecimento e, em particular, na contação de casos, não passou despercebido pelos alunos. Um deles, o José, chegou a verbalizar o seu reconhecimento sobre a natureza dos conhecimentos da professora, propondo fazer “*um programa com o pensamento científico da Felícia*” (11/04, anotação do caderno de campo).

A abordagem transversal e interdisciplinar dos temas culturais selecionados pela professora pode também caracterizar o projeto didático autoral da professora, já que, em sua prática pedagógica, ela propõe intertextualidades e intercontextualidades durante os eventos interacionais observados em sala de aula, visando implicar os alunos como sujeitos da prática, mas também a si mesma, no modo de avaliar as questões presentes na realidade e nos discursos sobre essa realidade. A professora extrapola os muros da escola para dialogar com aspectos da vida social e da natureza, superando a dicotomia do conhecimento escolar *versus* conhecimento de mundo. O reconhecimento de ambos os aspectos, na prática da professora, aponta para a perspectiva preconizada nos PCN.

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da

implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (BRASIL, 1998, p. 31).

Uma maneira de ver como esses temas foram visíveis e como se deu a continuidade da experiência, é olhar para a sua concretização dentro das ações do grupo. O Quadro 7 a seguir, mostra a linha do tempo do desenvolvimento dos projetos e ciclos de atividades propostos pela professora nos quais os temas culturais emergiram.

Para uma melhor compreensão de como os temas culturais foram instanciados no projeto didático autoral e de sua extensão ao longo do ano, apresento três grandes grupos de ações didáticas na linha do tempo: o projeto de *Reescrita do livro O Menino e o Rio*; O Projeto institucional *Minas Tão Gerais*, que abarcou diferentes ciclos de atividades (*Minha Flor*, *Sacola de BH* e *Biomias*) e o projeto desenvolvido com a temática da escola, *Aniversário da Escola* em função de seu aniversário de 45 anos.

Quadro 7 – Linha do Tempo dos Projetos e Ciclos de Atividades

Duração dos Projetos	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Reescrita do livro <i>O Menino e o Rio</i>	17	21 28	06 11 19 25 27	04 - 10 13 - 16 19 - 23 24 - 30	06 - 13 14 - 15 17 - 20 21 - 22 24 - 29	04 05 12	05 - 08 09 - 22 23 - 26 29	06 26	04	01 22 25 30	
Projeto <i>Minas Tão Gerais</i> / Ciclos de atividades	1º Minha Flor	05 18 29	01 07 15	01 06 08 24							
		2º Sacola de BH			03 04	01 06	06 11 12				
			3º Biomias						03	01 16 20 27 30	03 31
Aniversário da Escola						21	02 - 03 04 - 05 09 - 10 11 - 17 18 - 30 31	01 05 15 19			

Fonte: Elaborado pela autora.

O conjunto de dias indicados no Quadro 7, acima, não corresponde à totalidade dos dias nos quais os projetos *Reescrita do livro O Menino e o Rio*; *Projeto Minas Tão Gerais* e seus ciclos de atividades e *Aniversário da Escola* foram desenvolvidos pela professora, mas aos dias em que houve a coincidência da pesquisadora estar em campo. Igualmente, as ações da professora e dos alunos nos projetos assinalados nos quadros comparativos indicam apenas o que foi observado e não todas as ações realizadas no projeto pelos membros do grupo.

A observação do Quadro 7 permite notar a distribuição dos projetos ao longo do ano. O projeto de maior duração foi o projeto de reescrita do livro *O Menino e o Rio*, que promoveu não só a produção coletiva do texto, mas a produção da arte gráfica do projeto, envolvendo desenho, pintura, bordado, colagem, já que era parte constituinte da proposta do livro “*a gente vai montar um livro [...] / a gente consegue resumir um livro / não consegue? / e tirar as ideias principais do livro / então / o que eu pensei / a gente analisa o livro / vamos lendo aos poucos / e depois / vê se dá para a gente bolar um livro que fala sobre aquele assunto / com desenhos igual esse daqui [mostra o livro feito pelos seus antigos alunos – Bumba meu boi] / a gente vai montar um livro com bastante cor / de um assunto bem legal / que é o estudo da água*”. (TRANSCRIÇÃO – 21/03).

Em segundo lugar, vem o projeto institucional *Minas Tão Gerais*, envolvendo 3 ciclos de atividades destinadas a focalizar certos elementos da cultura de Minas Gerais, tais como a música (*Flor, Minha Flor*), história de Belo Horizonte (*Sacola de BH*) e plantas (*Biomás*).

Forneço a seguir, nos Quadros 8 e 9, uma visão geral do conjunto de ações desenvolvidas pela professora e alunos, com destaque nos dois projetos. A listagem dessas ações não pretende ser exaustiva; o objetivo é apresentá-las numa perspectiva contrastiva (CORSARO, 1981, 1985) para dar uma noção das diferentes ações desenvolvidas em ambos os projetos e conhecer, na perspectiva das práticas de letramento, os gêneros textuais utilizados nos projetos, articulados de forma responsiva às demandas comunicativas, de forma contextualizada e situada.

Quadro 8 – Rescrita do livro *O Menino e o Livro*

Nº	Ações da professora	Ações dos alunos
1	Proposição da produção de um livro (reescrita e produção gráfica das ilustrações)	Aceite da proposta
2	Escrita no quadro da proposta do projeto reescrita	Registro no caderno da proposta do projeto. ⁴⁷
3	Proposição da formação do grupo pelos alunos	Constituição um grupo de trabalho pelos alunos.
4	Registro da lista dos grupos no quadro e da proposta de produção de um livro	Registro da lista dos componentes do grupo e da proposta de produção de um livro.
5	Comentário sobre o livro <i>Bumba-meu-boi</i> – resultado de projeto de reescrita de uma turma anterior -, a partir da leitura da aluna Anabela	Leitura de Anabela do livro <i>Bumba-meu-boi</i> , produção reescrita de uma turma anterior da professora Felícia.
6	Seleção do livro <i>O Menino e o Rio</i> como eixo estruturador da reescrita	
7	Leitura e releitura de alguns capítulos com propostas de dramatização	Escuta e dramatização do texto (capítulo) lido pela professora
8	Reconto oral de alguns capítulos	Participação ativa no reconto oral.
9	Contação de casos relacionados aos assuntos abordados no livro	Escuta dos casos.
10	Discussão e interpretação dos capítulos com os alunos	Participação ativa da interpretação oral do texto Reescrita coletiva os textos.
11	Proposição de pesquisas relacionadas aos assuntos abordados no livro (animais brasileiros ameaçados de extinção, assoreamento, agrotóxico e riscos para o meio ambiente, cadeia alimentar, desastre ambiental de Mariana etc.)	Realização de pesquisas em casa e apresentação na sala. Consulta ao dicionário e a textos informativos na internet.
12	Proposição de digitação, produção e envio dos capítulos, na sala de informática	Digitação dos textos e envio dos arquivos <i>e-mails</i> em duplas
13	Escuta dos textos produzidos pelos alunos	Leitura em voz alta dos capítulos (alguns) para a professora.
14	Proposta de escrita individual de um relato sobre como está sendo o processo de reescrita do livro <i>O Menino e o Rio</i>	Escrita individual sobre como está sendo a escrita do livro <i>O Menino e o Rio</i> .
15	Levantamento dos problemas encontrados nos textos dos alunos (ortografia, paragrafação, coerência e coesão) e discussão desses aspectos	Identificação de parágrafos em dois capítulos do livro como atividade de Para Casa.
16	Proposta de consulta, por carta, a uma linguista, sobre o que é um parágrafo	Escrita da carta a uma linguista sobre o que é um parágrafo.
17	Discussão do que é detalhe e do que é importante para ser registrado sobre os capítulos	Retextualização de alguns capítulos em histórias em quadrinho. ⁴⁸
18	<i>Feed-back</i> para o trabalho dos grupos em relação aos aspectos social e acadêmico na produção do texto em grupo	Escuta e conversa sobre as questões no trabalho de grupo.

⁴⁷ Figura 2, p. 124, Registro do projeto de reescrita de um livro.

⁴⁸ Figura 3, p. 125, Atividade de retextualização.

(Conclusão)

Nº	Ações da professora	Ações dos alunos
19	Proposta de votação dos melhores desenhos e definição dos critérios (avaliação dos elementos informativos e estética)	Votação dos desenhos mais interessantes para compor a ilustração do livro.
20	Contato com o responsável por produzir o livro montagem, impressão e entrega dos livros	Escrita de carta para o diagramador do livro.
21	Compra e costura dos tecidos (suporte) para as fotos das páginas e material para compor o cenário do livro	Atividades artísticas, em grupos diversificados, para a montagem do livro (pintura em tecido, bordado, confecção de bonecos em <i>papier maché</i> para compor o cenário das fotos para as páginas do livro).
22	Proposta de bilhete para os pais para decidirem qual versão do livro preferiam (impressa ou digital)	Escrita de bilhete para as famílias, no caderno, para consultar qual a versão do livro preferiam (impressa ou digital).
23	Revisão dos textos da reescrita	Revisão final de textos com a ajuda de um adulto (professora, coordenadora, pesquisadora).
24	Proposta da escrita da apresentação do livro	Digitação da apresentação do livro por cada aluno.
25	Pose para a produção de caricatura (para a contracapa do livro)	Pose para a produção de caricatura (para a contracapa do livro).
26	Participação na foto para contracapa do livro	Participação na foto para contracapa do livro
27	Entrega do livro para os alunos (cópia impressa e digital)	Recebimento de uma cópia impressa e digital do livro e autógrafos

Gêneros textuais mobilizados: lista; história;⁴⁹ notícia; texto informativo; *e-mail*; relato; carta; história em quadrinhos; bilhete; apresentação do livro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Destaca-se a variedade de gêneros textuais explorados na leitura e/ou escrita, no projeto *Reescrita do livro O menino e o Rio*. A professora mobilizou diversos gêneros textuais, como se pode ver no Quadro 8: lista (linha 4); notícia (linha 11); texto informativo (linha 11); *e-mail* (linha 12); relato (linha 14); carta (linha 16 e 20); história em quadrinhos (linha 17); bilhete (linha 22); apresentação do livro (linha 24).

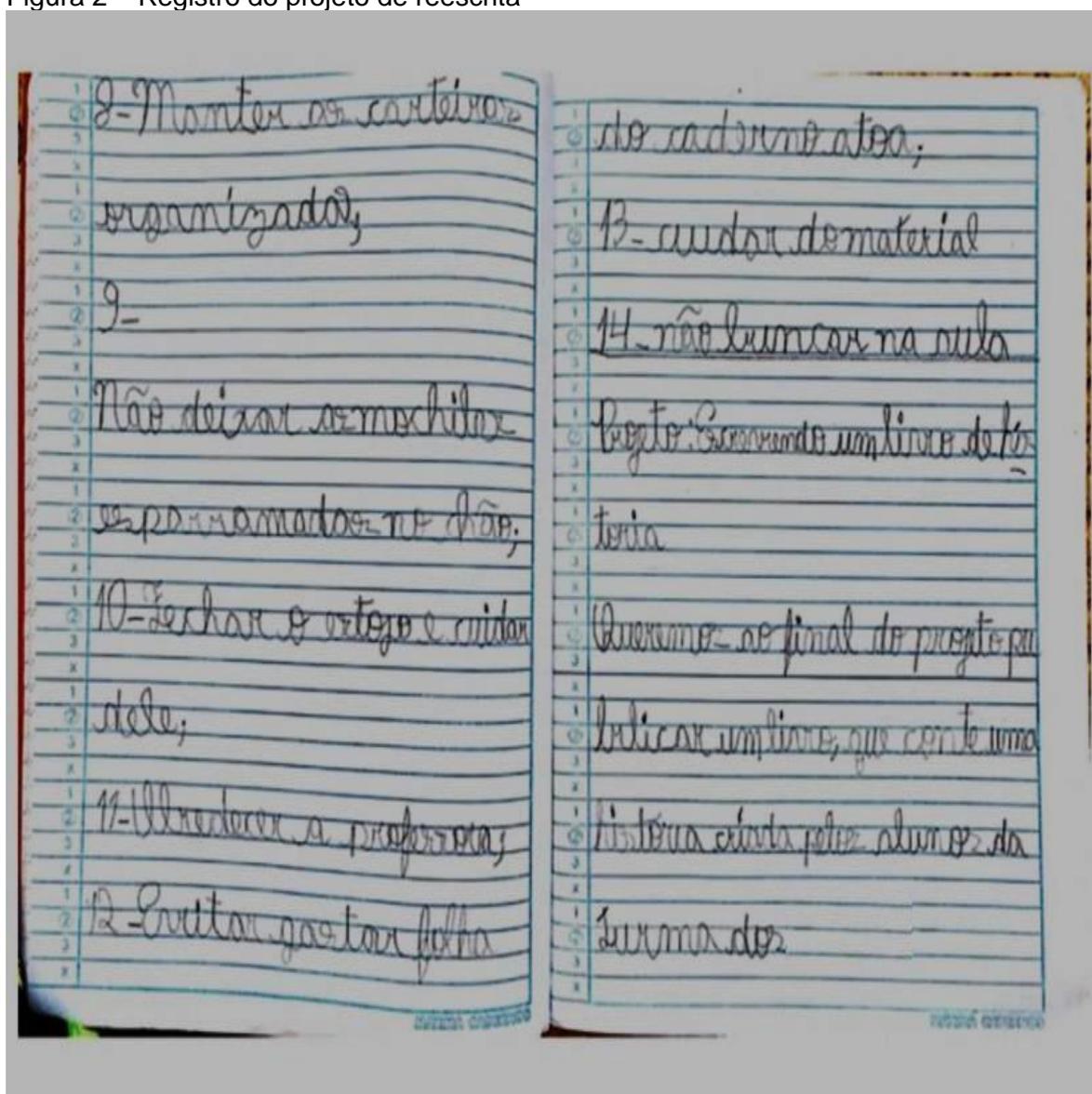
Logo no início do projeto, após a formação do grupo, cuja escolha foi feita pelos alunos, a professora demandou que eles fizessem uma lista no caderno com o nomes dos componentes dos grupos (linha 4). Neste caso, a escrita teve a função de apoio de memória para os alunos e também para a professora. Essa função decorre da necessidade de saber qual é a atividade a ser realizada e quais são os componentes de cada grupo de trabalho. Ao longo do ano, os alunos se organizaram em diferentes grupos para realizarem tarefas distintas: houve a

⁴⁹ O livro *O Menino e o Rio* está classificado como novela, em sua capa. Optei por manter o modo como a professora se referia a ele no projeto.

formação de grupos permanentes, por exemplo, para o trabalho de reescrita do livro e, em outras atividades, como por exemplo no Jogo Linguístico – jogo que visava o estabelecimento das relações dos fonemas e grafemas do sistema linguístico – realizado semanalmente. Em outros projetos ou atividades os alunos se organizavam em grupos eventuais, como no caso da formação dos times para as Olimpíadas na escola, no projeto *Aniversário da Escola*.

Diversas oportunidades para ler e escrever foram criadas no contexto do projeto nas quais os alunos utilizaram o caderno como suporte (FIGURA 2 e 3).

Figura 2 – Registro do projeto de reescrita



Fonte: Caderno da Larissa / Acervo da pesquisadora.

Figura 3 – Atividade de retextualização – Capítulo 9 – Salvem o Mico-Leão



Fonte: Caderno de Anabela / Acervo da pesquisadora.

Outras oportunidades para ler e escrever, usando outro suporte pode ser vista na Figura 4, que apresenta, dentre outras as caricaturas dos alunos. Quando professora e alunos exploravam ideias de como o livro poderia ser feito, que materiais usariam para fazer as ilustrações, a professora sugeriu que os alunos pudessem usar as caricaturas feitas pelo Wesley no ano anterior e colocá-las na contracapa do livro.

Figura 4 – Imagens do livro produzido pela turma



Legenda:

- a) da esquerda para direita: caricaturas dos alunos;⁵⁰
 b) capa com título em arte de mosaico;
 c) ilustração do capítulo 1 com arte do bordado;
 d) capítulo 12 com arte de desenho e colagem.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Felícia contou para os alunos sobre o livro *Onde está o Wally?*, explicando-lhes que o livro fazia uma brincadeira com o leitor, que tinha de encontrar o personagem *Wally*, bem disfarçado, numa página cheia de desenhos no cenário

⁵⁰ Os nomes dos alunos do grupo de reescrita foram retirados após a pergunta: “Onde está _____?” para não serem identificados.

de cada página. Ela contou para os alunos que aquele livro, que ela adorava, propiciava uma leitura bem desafiadora e divertida. Era um livro para se divertir.

Pensando brincar com o livro que fariam, brincar com a escrita e com as caricaturas, ela propôs aos alunos uma ideia parecida. Usar no livro de reescrita a pergunta: “*Onde está o _____?*” e, no lugar do traço, os alunos escreveriam seu nome, para que os potenciais leitores do livro (familiares e amigos dos alunos) pudessem identificar os autores da reescrita.

A produção do livro, em especial a parte gráfica, promoveu assim grande envolvimento dos alunos ao realizaram colagens, pinturas, bordados. Eles puderam, com esse trabalho, conhecer o artefato livro e suas características: componentes textuais (título, nome do autor, apresentação, os capítulos) e os imagéticos em sua composição artística. Nota-se na capa, representada na imagem superior à direita, a arte do mosaico no título.

O projeto *Aniversário da Escola* propiciou diferentes oportunidades para ler e escrever. No Quadro 9, vemos algumas das ações desenvolvidas pela professora e alunos.

Quadro 9 – Aniversário da Escola

Nº	Ações da professora	Ações dos alunos
1	Conversa sobre o aniversário da escola e proposta para trabalhar com um projeto de aniversário	Aceite da proposta para participar do projeto
2	Contação de casos sobre a escola e sobre as professoras	Escuta dos casos sobre a escola e sobre as professoras antigas
3	Proposições das ações (escrever um texto sobre a escola para o <i>Blog</i> da escola)	
4	Proposição da elaboração de perguntas para a entrevista	Elaboração de perguntas para a entrevista no caderno de Geografia
5	Comentários sobre as perguntas elaboradas pelos alunos	Leitura das perguntas em voz alta (todos os alunos)
6	Proposta de produção de convites	Produção individual dos convites
7	Escuta dos convites e comentários sobre os textos	Leitura dos convites em voz alta (todos os alunos)
8	Proposta de cartões de agradecimento	Produção de cartões agradecendo às professoras entrevistadas.
9	Apresentação das professoras aos alunos	Realização da entrevista pelos alunos
10	Proposta de colocar as entrevistas no <i>site</i> da escola	
11	Proposta de Adma para fazer Olimpíadas com a turma e a produção de cartazes	Aceite da turma para realizar Olimpíadas proposta por Adma

(Conclusão)

Nº	Ações da professora	Ações dos alunos
12	Conversa sobre as Olimpíadas com a professora Felícia e proposição de uma pesquisa sobre o tema	Realização da pesquisa sobre as Olimpíadas em casa
13	Conversa com a professora de Educação Física da escola para combinar o uso da quadra e a dinâmica das Olimpíadas nas aulas de Educação Física.	
14	Orientação dos alunos de como produzir os cartazes	Produção de cartaz sobre as Olimpíadas em grupo em aula
15	Orientação da professora para formar equipes equilibradas (equipe azul e equipe vermelha)	Formação de dois grandes grupos mistos equilibrados em relação às habilidades físicas
16	Proposta de elaboração dos hinos de guerra pelas equipes	Elaboração de hinos de guerra a partir da experiência oral
17	Escuta da professora e apreciação dos hinos	Leitura dos hinos de guerra distribuídos pela professora
18	Seleção de alguns hinos de guerra para a leitura na sala	Leitura dos hinos de guerra e elaboração de hinos de guerra em cada equipe
19	Orientação do funcionamento de um grito de guerra	Ensaio dos alunos (grito de guerra)
20	Proposta de registro dos hinos para facilitar a memorização	Registro dos hinos de guerra no caderno individualmente

Gêneros (orais e escritos) mobilizados: convites; entrevistas; cartão de agradecimento; cartaz; grito de guerra.

Obs: A listagem das ações aqui pretende não ser exaustiva e não corresponde a todas as ações desenvolvidas no projeto. Estão listadas apenas as que pude observar no trabalho de campo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As oportunidades para ler e escrever neste projeto foram emolduradas pelos diferentes contextos enunciativos e envolveu vários atores, em diversos momentos. Pode-se ver no Quadro 9, que os alunos foram solicitados a: fazer convites para as professoras que seriam entrevistadas (linha 6); a elaborar as perguntas que gostariam de fazer para conhecer as professoras e suas experiências na Escola Paulo Freire (linha 4); fazer cartões de agradecimento para as professoras (linha 8), dentre outros.

Interessante notar a realização de uma Olimpíada, surgida no contexto da entrevista com a professora Adma. Reconhecida pelas colegas de trabalho (aposentadas) e também por Felícia como grande animadora dos eventos escolares, como Festas Juninas e concursos de dança, Adma propôs aos alunos a realização de uma Olimpíada (linha 11), tal como fazia antigamente com os estudantes da escola. O aceite foi imediato. Adma também propôs que eles fizessem pesquisas sobre as modalidades olímpicas (linha 13) e cartazes para apresentarem as informações que encontraram (linha 14) e destacou que todas aquelas situações, em torno das Olimpíadas, eram oportunidades para se aprender na escola.

A professora Felícia orientou os alunos no trabalho da pesquisa e na produção de cartazes explicativos. Além disso, Felícia propôs a criação de hinos de guerra para o dia das competições (linha 16). A turma foi dividida em dois times e cada grupo foi desafiado a criar um hino de guerra, que podia ter como base, hinos que os alunos já conhecessem.

Ao perceber que um dos grupos de alunos não estavam conseguindo elaborar muito bem um hino de guerra, Felícia apresentou alguns exemplos oralmente. Depois, pesquisou hinos de guerra na internet e os levou para os alunos lerem e familiarizarem-se com o gênero oral. Usando outros hinos como referência, como os de torcida de futebol, de jogos em geral, os alunos realizaram a tarefa proposta e criaram seus hinos.

Entretanto, para a professora, os alunos não haviam decorado o hino e como consequência, ele não cumpria a sua função de animar a equipe e se sobressair diante do time adversário. O grupo ainda não enunciava o hino num coro articulado, claro e forte. Mesmo dando um tempo para eles prepararem e treinarem oralmente o canto do hino, havia ainda a necessidade de coordenação dos tempos para realizarem um canto em uníssono. Em função disso, ela propôs que os alunos registrassem o hino no caderno com o objetivo de facilitar a memorização por parte de cada aluno e favorecer o canto em sincronia, que seria realizado no dia das Olimpíadas. Vemos a professora articulando, de acordo com as demandas específicas, originadas numa atitude responsiva aos acontecimentos, diversas oportunidades para ler e escrever.

A apresentação das ações desenvolvidas nos dois projetos, numa perspectiva contrastiva, dá visibilidade ao modo como a professora constituiu seu projeto didático autoral junto com os alunos, partindo de uma proposta situada. Ela explorou aspectos que considerou relevantes no contexto comunicativo fazendo demandas de leitura e escrita imbricadas na própria necessidade do projeto.

É possível ver, nas ações da professora, um senso de oportunidade para criar, de forma contextualizada, oportunidades para ler e escrever com propósitos comunicativos em contextos particulares. Podemos ver, assim, conforme salienta Kleiman (2007), os projetos envolvendo oportunidades para ler e escrever como uma “atividade coletiva e cooperativa, porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos e metas comuns.” (KLEIMAN, 2007, p. 2).

Percebemos, nos projetos desenvolvidos, propósitos comunicativos contextualizados, visando a interação verbal, dentro do contexto escolar e fora dele, como parte do projeto didático autoral da professora. Segundo Kleiman (2007, p. 2), os estudos do letramento “partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções, inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.” Vemos, assim, as oportunidades para ler e escrever sendo concebidas e propostas de um modo situado, levando-se em consideração diversos elementos da situação comunicativas: os usos e as funções da leitura e da escrita.

Ao trazer para a aula textos demandados pela prática social da leitura e da escrita, vemos que não é a classificação de saberes fáceis e difíceis, em uma progressão artificial, que conduz as práticas de letramento no projeto da professora. Poderíamos caracterizar essas práticas, no contexto do projeto didático autoral da professora, como “projetos de letramento”, pois, segundo Kleiman (2007, p. 5), “seja qual for o tema ou objetivo, eles necessariamente envolverão conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais, técnicas de uso da língua de diversas instituições.”

Podemos ver também, conforme salientado por (KLEIMAN, 2007), que no desenho das ações dos dois projetos, ao dar “ênfase socialmente contextualizado, a professora dá vida aos projetos que ganham autonomia na perspectiva do planejamento das unidades de ensino e na escolha dos materiais didáticos.” (p. 17). Assim, os textos lidos e escritos pelos alunos não foram selecionados e pensados para um aluno idealizado do 3º ano, em um livro, por exemplo, mas considerando, em uma perspectiva situada, as intenções didáticas da professora e o que ela considerou relevante para a sua turma.

É possível perceber, que muitos dos temas culturais desenvolvidos pela professora foram ações responsivas, não apenas ao contexto imediato, nas interações como os alunos, mas a certas proposições curriculares no contexto escolar, algumas delas conhecidas em reuniões pedagógicas com a equipe de professores e coordenadores e identificadas no processo de observação participante.

A ideia do projeto institucional *Minas Tão Gerais* foi batizado pela coordenação e aceito pelo grupo de professoras no dia 15 mar. 2016. Ele já havia sido discutido e já estava em andamento, mas havia a necessidade de se batizar o

projeto em função da ideia de fazer uma camisa para os professores usarem no evento de apresentação das turmas.

Na proposta inicial, feita pela coordenação, cada ano escolar focalizaria, em suas turmas, um aspecto cultural de Minas Gerais e faria uma apresentação, ao final daquela etapa do projeto. As duas turmas do terceiro ano ficariam responsáveis por trabalhar a música mineira, em especial o “rock” mineiro. Entretanto, a professora Felícia optou por desenvolver um trabalho que, para ela, era mais significativo e lhe daria mais prazer. Em função disso, a professora decidiu realizar com os alunos uma apresentação teatral da canção *Flor, Minha Flor* – da trilha sonora do espetáculo teatral *Romeu e Julieta*, encenado pelo Grupo Galpão.

Importante destacar a abertura da coordenação em flexibilizar as propostas feitas para as docentes e no diálogo com o projeto didático autoral da professora. A coordenação desempenhou um papel importante ao sugerir ideias e não impor um formato rígido de execução do trabalho de Felícia. Ao apontar as linhas gerais para o projeto e dialogar com flexibilidade e sensibilidade, a coordenação favoreceu o desenvolvimento do projeto didático autoral da professora, evitando tensões que, muitas vezes, ocorrem na prática pedagógica da escola. Outro aspecto que evidencia essa flexibilidade pode ser percebido na própria orientação da coordenadora para as professoras em relação ao projeto. As ideias lançadas na reunião são apenas norteadoras, sendo importante o modo como ela orienta as professoras: “*ver o que os alunos querem aprender, para não direcionar demais.*” (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO – REUNIÃO PEDAGÓGICA – 15/03).

Em relação ao projeto *Flor Minha Flor*, ao optar por algo que lhe parecia mais interessante, a professora decide trazer para o projeto institucional uma referência no campo da arte mineira e, ao posicionar-se no diálogo com a coordenação e demais professoras, imprime ao seu projeto a sua marca autoral, contribuindo ao seu modo, num discurso marcado por suas apreciações valorativas e pelas significações e possibilidades de trabalho que vislumbrou. Dessa maneira, o seu projeto didático autoral dialoga com o projeto institucional de uma forma particular, cooperativa e sinérgica.

Por meio desse projeto, a professora articulou diferentes ações, criando diferentes oportunidades para aprender, em particular, promovendo atividades de leitura e produção de textos (a leitura de poemas, da letra da canção, da história de *Romeu e Julieta*, na *internet*, a produção de um resumo da história; a escrita de

texto instrucional, ensinando a fazer a sombrinha usada para compor o figurino da apresentação, registro do mapa dos lugares dos participantes (alunos) e de diferentes posições ao longo da apresentação etc.

Outros tipos de ações responsivas puderam ser identificadas no projeto didático autoral da professora por meio de um processo inferencial da pesquisadora, levando em consideração os possíveis diálogos, por exemplo, com os documentos de referência, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), presentes no contexto educacional desde a década de 1980 e, também, em abordagens dos livros didáticos influenciados por esses documentos, na esfera escolar.

No livro de Ciências e de Geografia adotados na escola, podemos identificar unidades temáticas e propostas didáticas que dialogam com o tema transversal *meio ambiente*, dos PCN. No livro didático de Ciências, vemos as seguintes unidades temáticas: *Unidade 6* (Água para todos) e *Unidade 8* (O lixo); no livro de Geografia: *Unidade 6* (Preservação do ambiente na cidade) e *Unidade 7* (Preservação do ambiente no campo). A presença desses temas em livros didáticos mostra como esses materiais são permeáveis a discussões sobre o meio ambiente, refletindo a proposição dos PCN, o mesmo ocorrendo, de forma mais geral, no discurso escolar.

Os PCN salientam a “urgência da implantação de um trabalho de Educação Ambiental que contemple as questões da vida cotidiana do cidadão e discuta algumas visões polêmicas sobre essa temática.” (BRASIL, 1998, p. 169). Em relação à transversalidade proposta, é sugerido que ela seja feita de forma integrada.

Assim, a grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos apreendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele (BRASIL, 1998, p. 187).

A coerência do projeto pode ser evidenciada em diferentes dimensões na escola, dentro e fora da sala de aula, isto é, considerando a perspectiva abordada

pela professora, envolvendo diferentes tipos de conhecimento⁵¹ (conceitual, atitudinal e procedimental) e o seu alinhamento com a perspectiva da equipe educacional da escola, que zelava, por exemplo, pela limpeza e cuidado com o ambiente escolar, desenvolvendo uma cultura da limpeza na instituição.

A obra de Ângelo Machado, *O Menino e o Rio*, contempla de forma sensível e divertida diversas temáticas ambientais, possibilitando que a professora explorasse as belezas e benefícios de uma natureza saudável e os impactos negativos da ação humana, do ponto de vista individual, social, político e econômico.

Outra possibilidade de diálogo com os PCN é o tema da Ética. De acordo como os PCN: a “Ética diz respeito a praticamente todos os outros temas tratados pela escola. E mais ainda: diz respeito às relações humanas presentes no interior da escola e àquelas dos membros da escola com a comunidade.” (BRASIL, 1998, p. 62). O documento ressalta que os conteúdos de Ética impregnam a vida diária da escola e destaca o trabalho envolvendo o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade.

Dois temas presentes na orientação dos PCN foram fortemente evidenciados no trabalho da professora, como o tema da Ética e do Meio ambiente. A combinação desses temas, discursos, textos diversos, contextos, projetos e práticas institucionais e história pessoal e profissional poderiam ser caracterizados como ambientes discursivos que modelaram o projeto didático autoral da professora. Diferentes discursos – sobre escola, respeito, ser professora, aluno, o que ler e escrever – foram reacentuados à sua maneira, expressando sua experiência e visão de mundo e revelando a interdiscursividade constitutiva.

A identificação dos temas culturais selecionados pela professora e que se materializaram em seu discurso e ações permitiu caracterizar um dos elementos que constitui o seu projeto didático autoral. Na próxima seção, são apresentados alguns padrões recorrentes do discurso da professora.

⁵¹ Os conteúdos escolares ou objetos de ensino visam à construção de conhecimentos. Os tipos de conhecimento abordados neste estudo apresentam analogias com os conteúdos propostos nos PCN (conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais).

3.2 Padrões discursivos e gêneros do ensino na aula

Um dos fatores identificados como elemento constitutivo do projeto didático autoral da professora foi o modo como ela fazia uso da linguagem na sala de aula para fazer as propostas, desenvolver a aula e conduzir o processo interacional, com destaque para as ações didático-discursivas na criação de oportunidades para ler e escrever.

Ao focalizar os enunciados produzidos nos eventos interacionais em sala de aula, foi possível identificar alguns padrões, conforme apresentados no Quadro 10.

Quadro 10 – Características do discurso

Justificar as escolhas/decisões/situações contextuais
 Propor conjuntamente projetos de trabalho (contrato didático)
 Criar de contextos orais para o desenvolvimento das ações
 Propor ações no futuro
 Lembrar ações passadas
 Falar da experiência pessoal
 Significar e ressignificar as ações
 Conectar o estudo com fatos e fenômenos sociais e da natureza
 Contar casos diversos para abordar certos tipos de conhecimento
 Falar com certo humor de modo a provocar o riso dos alunos
 Expressar afetividade pelas obras literárias e autores
 Usar da linguagem para ter certa disciplina (atenção de corpo inteiro)
 Posicionar os alunos no discurso em relação a leitura e escrita
 Criar condições para a interação dos alunos nos grupos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.2.1 O Caso da D. Nilma

Um dos padrões que mais me chamou a atenção no discurso da professora, logo no início do trabalho de campo e que se mostrou constante nos eventos interacionais observados ao longo do ano, foi a utilização de relatos pessoais. A análise das narrativas feitas pela professora possibilitou evidenciar

diferentes tipos de conhecimentos mobilizados por ela, com diferentes funções no processo interacional.

A seguir, apresento o exame de algumas narrativas e suas funções nos eventos interacionais, no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando como elas se relacionaram às oportunidades para ler e/ou escrever.

Conforme dito anteriormente, no capítulo teórico, a aula não se constitui como um único e monolítico gênero discursivo. O conjunto das enunciações é formado pela combinação de múltiplos gêneros do ensino, como propôs Rockwell (2012). O exame de diferentes narrativas feitas pela professora deu visibilidade, também, a essa diversidade composicional no seu discurso, possibilitando o reconhecimento de semelhanças entre o discurso da professora Felícia e o do professor Pablo, analisado por Rockwell (2012), apresentado no capítulo 1, que combinou, dentre outros gêneros do ensino, a *plática* (conversa) e a *explicación* (explicação).

Uma breve contextualização do evento se faz necessária. *O Caso da D. Nilma* foi contado no dia 17 mar. 2016, durante uma aula de História. Esse evento consistiu na proposição de um trabalho a ser realizado pelos alunos e nas orientações da professora sobre como fazê-lo. As questões foram definidas, em conjunto, por Felícia e Laura, a professora da outra turma de terceiro ano da escola.

A seguir, apresento as questões que estavam sendo lidas em voz alta por Felícia, respondidas pelos alunos e comentadas por ela, no Quadro 11.

Quadro 11 – Trabalho de História

- 1) Em que lugar você mora: em casa ou apartamento?
- 2) Desenhe ou cole uma foto do lugar onde você mora.
- 3) Escreva o seu endereço completo.
- 4) O que é uma comunidade?
- 5) Em uma comunidade você ocupa espaços e precisa deles. Faça um desenho ou cole gravuras dos espaços frequentados ou ocupados por você na sociedade.
- 6) Escreva um direito e um dever que você tem em sua casa.
- 7) Escreva um direito e um dever que você tem em sua escola.
- 8) Faça uma lista de todas as atividades que faz para colaborar com a sua família.
- 9) Para você, o que é ser um cidadão?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Antes de começar a ler as perguntas registradas na folha em suas mãos, a professora propõe as ações de intertextualidade e intercontextualidade, dizendo aos alunos: “*Vocês vão usar tudo o que nós conversamos no primeiro horário: escrever com todas as regras de ortografia; usar letra legível; fazer a escrita caprichada de perguntas supersimples, [...] respostas completas, nada de preguiça; a pergunta está clara, a resposta tem de estar clara*”.

A intercontextualidade pode ser vista, neste caso, quando a professora *evoca um contexto prévio* (FLORIANI, 1994) ocorrido no primeiro horário, no contexto local que está sendo construído, na aula de história. Ao interagirem, a professora e alunos criam um sistema referencial para guiar as ações futuras, *textualizando* suas experiências (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993).

A professora busca conectar três ações envolvendo textos: o texto que estava sendo lido com as questões do Para Casa – valendo nota –, a escrita que seria produzida pelos alunos ao realizarem o trabalho e os textos produzidos por eles anteriormente, textos escritos que foram objeto de comentários na primeira aula do dia. O que está sendo focalizado, no evento de letramento, é a escrita dos alunos na perspectiva de um *continuum*. A professora estabelece expectativas de superação dos erros cometidos por eles e apontados, de forma geral, por ela. Como professora multidisciplinar, ela coloca a escrita na perspectiva desse *continuum*, isto é, independentemente da disciplina na qual ocorra a escrita, é necessário o mesmo grau de atenção que a escrita recebe quando se escreve na disciplina Português, em que a língua é tomada como objeto de análise e reflexão. A continuidade da experiência da escrita pode ser vista, assim, na perspectiva de que precisa ser cuidada não apenas no contexto da disciplina Português, mas em todos os outros e, naquele caso, em particular, na disciplina de História, no trabalho proposto.

O momento da explicação do trabalho caracterizou-se por um processo iterativo de perguntas e respostas, com alternância dos turnos, explicações da professora, tirando dúvidas, orientando o trabalho, quanto ao conteúdo e quanto à forma de apresentação: recortar e colar cada pergunta da folha no caderno e responder uma pergunta de cada vez. Pelas respostas orais dos alunos, o assunto do trabalho já era conhecido e o que estava acontecendo naquele evento tratava-se de uma orientação oral para as respostas que os alunos dariam, no dia seguinte, em um trabalho escrito a ser realizado no caderno de História. Podemos notar aqui que, embora os alunos tivessem demonstrado habilidades orais para responder as

perguntas feitas pela professora, ao chamar a atenção para a elaboração das respostas por escrito, a ação da professora revela a “ênfase na tradição escrita” (MATENCIO, 2001), como objeto a ser avaliado.

O conflito que se evidencia aqui é uma valorização da escrita, isto é, o tipo de conhecimento destacado, reconhecido e valorizado, a ser avaliado pela escola na perspectiva de práticas típicas do letramento escolar. Matencio (2001) aponta para essa dimensão supervalorizada na escola “dadas as características da instituição educacional, dentre essas o modo de circulação e consumo dos conhecimentos ali (re)produzidos, o texto escrito é, realmente, uma das formas privilegiadas para a aquisição e exposição dos saberes escolares.” (MATENCIO, 2001, p. 90) É, essencialmente, a atribuição de uma nota, em função de uma perspectiva baseada na construção das habilidades individuais, que está em jogo. A necessidade de se fazer esse tipo de avaliação, atribuir uma nota, é decorrente das respostas exigidas da(s) professora(s) pelas normas da instituição e do sistema escolar.

Quando a professora lia e explicava a questão de número oito, inicia-se um processo de construção de relações intercontextuais no qual Felícia revisita ações do passado, relacionadas a tarefas de casa das crianças de antigamente.

P: Lembra do ano passado / que eu contei para vocês / da tarefa / que antigamente / as crianças de sete anos tinham? /
Alunos: sim [respondem em coro] /
Aluno: arrumar o quarto /
Mariane: cuidar dos peniquinhos /
P: a Mariane lembrou / que era o quê? /
Mariane: pegar os penicos que ficavam em baixo da cama da família / levar no banheiro e esvaziar /
Alunos: eca! /
Alunos: [inaudível] /

A professora ignora a resposta de um aluno que diz “*arrumar o quarto*”, mas reconhece a intertextualidade, sendo aceita e reconhecida pela aluna Mariane. Ela destaca a resposta da aluna e lhe dá voz: “*A Mariane lembrou*”. A resposta da aluna conecta-se ao seu projeto de interação naquele evento, àquilo que ela intencionava explorar discursivamente: *O Caso da D. Nilma*. Ao lembrar o que a professora havia contado, a ação de Mariane, ao dizer “*pegar os penicos que ficavam embaixo da cama da família / levar no banheiro e esvaziar*”, é reconhecida como desejável e relevante naquele momento do processo didático-instrucional. A

consequência social da ação da professora ao destacar para o grupo, reside no fato de que, ao colocar em evidência a resposta de Mariane, cria-se um parâmetro para o modo como a experiência deve ser lembrada, as respostas devem ser dadas, isto é, como evocar o que foi dito anteriormente, dentro do contexto adequado. Isso tem implicações para o modo de estar presente na aula, gerando a necessidade de um tipo especial de participação, sobretudo ligado à atenção ao que é dito e narrado, frequentemente destacada como “*atenção de corpo inteiro*”.

A interação entre professora e alunos, nesse excerto, dá visibilidade aos argumentos de Mehan (1979) relativos à construção conjunta da aula. Vemos a ação da professora, orquestrando a interação e os alunos reagindo colaborativamente no evento. Percebemos que, no processo interacional, o que a professora queria como resposta foi expresso por uma aluna, que demonstrou o reconhecimento no conteúdo e na forma de dar a resposta.

Para Mehan (1979) e Bloome e Bailey (1992) a competência comunicativa vai progredindo ao longo do tempo e os alunos se tornam mais eficazes em responder de modo apropriado.

[...] a participação competente na comunidade de sala de aula envolve o emprego de habilidades interacionais e habilidades na exibição do conhecimento acadêmico. Eles devem saber com quem, quando e onde podem falar e agir, e devem fornecer o discurso e o comportamento apropriados para uma dada situação de sala de aula. Os alunos também devem ser capazes de relacionar o comportamento, tanto acadêmico quanto social, à situação variada da sala de aula, interpretando as regras implícitas da sala de aula. Existem três partes nesta análise da participação competente do aluno nas aulas. A primeira tem a ver com o trabalho envolvido na produção de comportamentos academicamente corretos e interacionalmente apropriados. O segundo tem a ver com os direitos do aluno para iniciar novos tópicos. O terceiro, que cruza os dois primeiros, trata do trabalho envolvido na interpretação das instruções do professor sobre os padrões de ação preferidos por ele (MEHAN, 1979, p. 133-134, tradução nossa).⁵²

⁵² [...] competent membership in the classroom community involves employing interactional skills and abilities in the display of academic knowledge. They must know with whom, when, and where they can speak and act, and they must provide the speech and behavior that are appropriate for a given classroom situation. Students must also be able to relate behavior, both academic and social, to varying classroom situation by interpreting implicit classroom rules. There are three parts to this analysis of student's competent participation in lessons. The first has to do with the work involved in production of academically correct and interactionally appropriate behavior. The second has to do with the student's rights for initiating new topics. The third which cuts across the first two, deals with the work involved in interpreting teacher's instructions about preferred patterns of action (MEHAN, 1979, p. 133-134).

A preferência da professora pela resposta de Mariane revela que a aluna desenvolveu a competência comunicativa desejada naquela cultura, ao empregar as habilidades interacionais na exibição do conhecimento acadêmico, explorado previamente em outra aula, por meio de uma contação de caso da professora “*Lembra do ano passado / que eu contei para vocês / da tarefa / que antigamente / as crianças de sete anos tinham?*” A lembrança de outros contextos, de outros eventos vivenciados pelo grupo, era, portanto, um modo especial de demonstrar competência em sala de aula.

Em seguida, começa um novo processo de construção de intercontextualidades e intertextualidades, a partir da contação do caso sobre a D. Nilma. O Quadro 12, abaixo, mostra a interação entre os participantes, a função da narrativa e aponta os momentos em que a intertextualidade e a intercontextualidade foram propostas.

No Quadro 12, da linha 1 até a linha 13, percebe-se a contextualização do caso, quando a professora evidencia quando ela teve acesso ao livro – naquela mesma semana, na biblioteca.

Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 1

Linha	Professora	Alunos
1	eu li um texto essa semana	
2	da mãe da Dália	
3	*vocês lembram que eu ganhei um livro*	Alunos: sim
4	lá na biblioteca	
5	a mãe da Dália ⁵³ escreveu um livro	
6	com as memórias dela ▼	
7	com as histórias dela ▼	
8	a D. Nilma escreveu um livro da vida dela	
9	[...]	
10	a D. Nilma tem 81 anos	Aluna: nó!
11	ela escreve sobre a vida dela	
12	e aí ela vai contando as coisas que aconteceram na vida dela	
13	e ela conta ▼	

Após breve contextualização, Felícia começa a narração do caso propriamente dito, das linhas 14 a 104. Os trechos da narrativa serão mostrados progressivamente, juntamente com as análises.

⁵³ Dália é a pessoa que deu o livro para a professora Felícia, filha da D. Nilma.

Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 2

Linha	Professora	Alunos
14	que quando ela era pequenininha ▼	
15	ela tinha mais ou menos sete anos	
16	a obrigação dela	Aluna: [inaudível]
17	na casa dela	
18	era pegar os penicos	
19	e esvaziar : ▼	Alunos: nossa!

Felícia dá pausas na narração, ao dizer que a obrigação de D. Nilma era “*esvaziar*” [os penicos] (linha 19). Há uma sobreposição das falas neste momento. A pausa e a entonação descendente parecem ter a função de aguardar a reação de espanto dos alunos – “*nossa!*” (linha 19).

Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 3

Linha	Professora	Alunos
20	mas os penicos	
21	a gente esvaziava	
22	ou era lá na bananeira	
23	né	Larissa: é [=] Alunos: [inaudível] [=]
24	ou então+	
25		Vander: onde?
26	quando a casa	
27	era uma casa	
28	que tinha um banheiro lá no fundo ▲	
29	era lá no fundo ▼	
30	a D. Nilma : : :	
31	como todos os dias ela fazia ▼	
32	pegou os penicos ▼	
33	um dos últimos penicos	
34	que ela pegou	
35	*ela pegou o penico*	
36	e estava com pre+guiça	
37	de ir lá :	
38	pela vigésima vez	
39	porque a família dela :	
40	eram famílias enormes	
41	então ela ficou com preguiça	Aluno: [inaudível]
42	de pegar o penico	Aluno: [inaudível]
43	e levar lá no fundo	
44	ela pegou	

Neste trecho (linha 25 a 40) vemos que o padrão de comunicação altera-se em relação aos momentos anteriores, quando a professora distribuía os turnos de fala entre vários alunos para responder as perguntas, no momento de explicação do trabalho. Os turnos da professora ficam mais longos (linha 25 a 40) e ela evita algumas interrupções, utilizando-se de alguns recursos para manter o turno, como por exemplo, aumentar o tom de voz algumas vezes (linhas 41 e 42). A professora aumenta o tom de voz, na(s) palavra(s) que inicia(m) cada unidade de mensagem: “*então, ela ficou com preguiça / de pegar o penico*”, já que os alunos se manifestam e reagem verbalmente à contação do caso sobrepondo-se à fala da professora (linha 41 e 42).

Um tipo de recurso usado por Felícia para destacar uma das ações do personagem é o prolongamento na pronúncia das palavras, dando pausa entre a primeira e as demais sílabas – o que acontece com o destaque dado à preguiça de D. Nilma (linha 36).

Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 4

Linha	Professora	Alunos
45	*e eles moravam num sobrado*	
46		Aluno: que é isso?
47	uma casa de dois andares	Alunos: hum hum
48	Aí	

Durante a contação do caso, um aluno revela desconhecer a palavra sobrado (linha 46) e Felícia oferece a ele uma explicação logo em seguida (linha 47) “*uma casa de dois andares.*”

Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 5

Linha	Professora	Alunos
49	ela pegou o penico	
50	chei+o de: xixi : : :	
51		Alunos: eca!
52	ficou com preguiça de ir lá no fundo	
53	*e de jogar onde ela tinha de colocar que é dentro da fossa*	
54	aí ele pegou o penico e jogou pela janela : : : ▼	
55		[todos riem] que isso?
56		meu Deus!
57	ela jo+gou pela janela	Alunos: [inaudível] [=]
58	e voltou para dentro de casa :	
59		Vander: caiu na cabeça do vizinho

As pausas são novamente exploradas pela professora (linha 50 e 54) que parece aguardar a resposta dos alunos. O nojo “*Eca!*” (linha 50 e 51); as risadas e o espanto “*que isso!*” “*meu Deus*” (linha 55 e 56).

Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 6

Linha	Professora	Alunos
60	o pai dela ▼	Aluno: [inaudível] [=]
61	estava chegan+do ▼	Aluno: Nó+++
62	[inaudível]	
63	[inaudível] lá das vacas	Aluno: [risadas]
64	com um galão cheio de leite ▲	Vander: entornou dentro do leite!!! [=]
65	ela falou que esvaziou o penico pela janela	
66	e foi	
67	fazer outras coisas ▼	Vander: eca!
68	ela falou que ela só escutou	Aluno: [inaudível]
69	▲ NIL+++MA ▲	
70	*e ela já sabia que ela tinha feito alguma coisa errada*	
71	ele chegou na sala	
72	o pai dela todo ensopado de xixi	Alunos: [muitos risos altos] [=]
73	com o galão de leite	
74	com o xixi dentro :	
75		Alunos: ECA!! [risos] Aluno: [pergunta inaudível]
76	ele virou para ela e falou assim : : :	
77	▼ pode ir lá fora	
78	procura uma vara de marmelo bem [inaudível]	Alunos: [inaudível]
79		Aluna: aquilo não ▲
80	▼ aquilo sim	Alunos: [inaudível]
81	e aí	
82	ela falou que tomou uma su++ra	Aluno: nossa!
83	mas uma surra de+	Aluno: de verdade
84	Depois	
85	ter de tomar banho na	
86	na bacia com salmoura	

A professora dá destaque para o objeto que o pai trazia em suas mãos ao chegar em casa “**com um galão** cheio de leite” (linha 64) usando o recurso de aumentar a voz. Ela também eleva a voz (linha 69) carregando a enunciação da palavra **NILMA**, dando destaque para a reação de desaprovação do pai diante da ação de Nilma.

Felícia dá novas pausas para esperar a reação de nojo dos alunos e de achar graça na situação (linhas 74 e 75) administrando o tempo de reação deles e gerenciando a contação do caso. Além disso, a pausa também é usada no momento em que Felícia anuncia o desfecho – “*ele virou para ela e falou assim*” (linha 76), criando um clima de suspense para o que viria a acontecer.

Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 7

Linha	Professora	Alunos
87	que é [=]	Aluno: o que é isso?
88	é sal usado com outras ervas	
89		Alunos: hum hum
90	para cicatrizar mais rápido	
91		José: ardia?
92	▼ ardia	

Na linha 87, um aluno pergunta “*o que é isso?*” após a Felícia falar “*salmoura*” (linha 86). Felícia explica brevemente o significado da palavra (linha 88-90). Há uma sobreposição da fala da professora com a do aluno que faz a pergunta, o que parece indicar que a professora forneceria uma explicação para o que é salmoura mesmo sem a demanda do aluno. Ao fazer isso, Felícia demonstra prever o desconhecimento dos estudantes acerca de certos conhecimentos e antecipar-se a eles.

Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 8

Linha	Professora	Alunos
93	e aí ela	Aluno: nossa!
94	ela termina o texto dela	
95	*ela termina o texto dela escrevendo assim *	
96	▼ eu tenho que agradecer o meu pai	
97	porque depois disso :	
98	▼ NUN++CA MA++IS eu deixei uma tarefa pela metade : : :	
99	▲ TODAS as vezes que eu comecei uma tarefa	
100	e quis acabar ela rapidinho	
101	▼ eu lembrei daquela surra	
102	e eu nunca mais	Larissa: e nunca mais esqueceu
103	nunca mais	
104	que ela fez um trabalho mal feito	Aluno: nossa!

O aprendizado de Nilma é bastante destacado com pausas e com o aumento de voz “**NUNCA MAIS** eu deixei uma tarefa pela metade” (linha 98).

Quadro 12 – O Caso da D. Nilma – Parte 9

Linha	Professora	Alunos
105	então	
106	eu achei ótimo o texto da D. Nilma	
107	mas é lógico que eu	
108	que a gente pensa	
109	*não hoje em dia não pode bater*	
110	mas criança tem de ter uma função dentro da família?	Alunos: [inaudível]
111		Vander: sim
112	tem né?	Alunos: tem
113	então moçada	
114	vocês vão me contar	
115	o que que é essa tarefa?	
116	não é carregar penico	
117	porque hoje nem existe mais penico	
118		Alunos: é [riem]

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No contexto da narrativa, a repetição das palavras é uma forma de dar destaque à preguiça que aparece três vezes (linhas 36, 41 e 52).

Os recursos extralinguísticos, tais como a entonação (ascendente ou descendente), a tonicidade, pausas e ritmos, usados na contação do caso da D. Nilma podem ser considerados pistas de contextualização, que sinalizaram as ações esperadas dos alunos – (falar, ouvir, rir, expressar nojo, espanto) e foram muito importantes na criação dos sentidos pretendidos pela narrativa da professora.

A forma de contar o caso despertou a curiosidade dos alunos e, no processo interacional, diferentes movimentos discursivos foram feitos. A interação com os alunos, a atenção às manifestações de sua audiência, refletiram na forma como a professora usou os recursos prosódicos, tais como o aumento da voz, entonação e os paralinguísticos, como o ritmo da narração e as pausas.

O relato do caso feito pela professora Felícia assemelha-se ao gênero do ensino que Rockwell (2012) identificou como *plática*. A *plática*, “tende a surgir em situações em que o ouvinte não tem uma experiência compartilhada.” (ROCKWELL, 2012, p. 501) Uma vez que esses modos de falar “apresentam certas características genéricas em cenários não escolares, eles podem ser vistos como gênero também

na sala de aula”. A experiência da professora com a leitura do caso da D. Nilma foi compartilhada com os alunos de forma detalhada e levou-os a imaginar o que foi vivenciado pela protagonista da história.

Conforme destacado por Rockwell, esse gênero do ensino pode ocorrer com diferentes estruturas de participação quando utilizados, em contextos não escolares, por jovens ou pessoas mais velhas. Espera-se, por exemplo, que os participantes da interação ouçam atentamente quando uma pessoa mais velha faz o uso da *plática*, o que pode ocorrer, de modo diferente, com os filhos ou jovens, que tendem a falar de si sobre experiências similares, com distribuição de turnos mais simétricos.

Na contação de caso, a professora ofereceu uma explicação do que é sobrado (linha 47) e do que é salmoura (linha 87 e 90). Segundo Rockwell, a *explicación* “assume que o falante tem alguma *expertise* não prontamente acessível aos que não tem experiência.” Vemos aí que outros gêneros do ensino foram inseridos na contação de caso da professora.

Das linhas 106 a 109, a professora faz uma apreciação valorativa em relação à surra que D. Nilma levou no passado. Ela desaprova esse tipo de ação, respaldada pelo entendimento de que bater, como forma de educar, comum no passado, não deve mais ocorrer. A contação desse caso compôs a aula da professora e despertou vários sentimentos nos alunos, ao longo do processo de construção de sentidos: alegria pelo humor, nojo pela natureza da tarefa e compaixão pela surra que D. Nilma levou – “*aquilo não*” (linha 79).

Considero que a utilização dessa contação de história teve a função de modelar uma ação futura, em relação à escrita, reforçando a orientação que Felícia tinha dado, logo antes da leitura das questões do trabalho. A “moral da história” ilustra a conexão com os efeitos pretendidos na realização da tarefa, conforme as expectativas estabelecidas por Felícia no início da aula de Português, reforçando a necessidade, da parte dos alunos, de se evitar a incompletude da tarefa resultante da preguiça, como a exposta no caso da D. Nilma. Ela também faz, sobretudo, uma apreciação valorativa sobre a preguiça, estabelecendo expectativas para os valores que quer ver construídos pelos alunos ao realizar a tarefa de casa e os que não quer ver. A preguiça foi um elemento com o qual a professora conectou sua fala anterior, propondo a intertextualidade, com o destaque para as *respostas completas* que queria na escrita do trabalho.

O texto que foi sendo construído, interacionamente, deu visibilidade às expectativas compartilhadas pela professora e aos papéis atribuídos aos alunos como escritores naquele contexto: ela sinalizou para eles certas formas de responder as questões e certas atitudes a evitar, modelando um tipo de aluno e escritor, ativo e empenhado na realização da tarefa. A experiência foi textualizada e *O Caso da D. Nilma* reforça, de forma engraçada, o referencial comum para os atos de escrita futuros.

O outro elemento que possibilitou estabelecer a construção de relações com o texto e outros contextos foi a leitura da instrução de número oito: “*Faça uma lista de todas as atividades que você faz para colaborar com a sua família*” em relação à pergunta: “*Mas criança tem de ter uma função dentro da família?*” (linha 112). A intercontextualidade entre as tarefas que as crianças têm, hoje, com as que elas tinham antigamente é proposta no trabalho, já que a professora solicita que os alunos estabeleçam essas relações por escrito “*Então moçada / vocês vão me contar [por escrito] / o que é essa tarefa*” (linhas 113 a 115).

As estratégias didático-discursivas usadas pela professora refletiram seus objetivos em relação a, pelo menos, três tipos de conhecimento visados com a realização da tarefa: 1) procedimental – usar a linguagem escrita para responder as questões; 2) conceitual – o conteúdo propriamente dito, relacionado aos objetos do ensino de História, tais como a ideia de comunidade (escolar e familiar) e a identificação de direitos e deveres em ambas; 3) atitudinal – não ter preguiça para elaborar as respostas por escrito.

A professora usou sua habilidade para tecer o texto da aula, inserindo nela um caso engraçado para ilustrar, ao mesmo tempo, a “moral da história”, consoante com seus objetivos, como também exemplificar um tipo de tarefa familiar em um contexto histórico. Diferentes gêneros discursivos fizeram parte de sua contação de caso e foram demandados pelos alunos no processo interacional.

A inserção da contação do caso da D. Nilma, no contexto geral da aula, aponta para um aspecto de organização do evento relativo ao que Matencio (2001) chama de “saber dizer”. Ao contar o caso, a professora utilizou-se de mais de um gênero do ensino (ROCKWELL, 2012) – o relato e a explicação – e buscou explorar seus objetivos, relacionar falas, textos e contextos, ao mesmo tempo em que buscou estabelecer um tipo especial de relação com a audiência, entendida como uma *performance*, no contexto da aula. Rockwell argumenta que este tipo de imbricação

de gêneros, *plática* e *explicación*, no caso da aula de Pablo “produziu um gênero secundário e imprimiu à aula sua coerência mais geral como *performance* [...]” (ROCKWELL, 2012, p. 501). De forma similar às constatações da autora, eu também percebi esse padrão discursivo em grande parte das interações observadas.

O folclorista Richard Bauman (1986), ao estudar a arte dos gêneros folclóricos americanos, tais como os contos de “trocas de cães”, contos de travessuras e anedotas, aponta para as específicas habilidades linguísticas e performáticas que criam o evento narrativo e reconstróem o evento narrado. Esse trabalho sinaliza como a textura da experiência vivida e lembrada é formada por *performances* focalizadas nos gêneros ao usar habilidades específicas do gênero.” (BAZERMAN, 2005, p. 54, grifo do autor).

A professora, usou suas habilidades linguísticas para construir o evento de forma performática, orquestrando a participação dos alunos, dando visibilidade às ações concertadas construídas na aula, evidenciando, assim, elementos que caracterizam o seu projeto didático autoral e a co-autoria com os alunos.

3.2.2 Os casos da “Cidade dos Barrigudos”

Várias narrativas aconteceram no evento de leitura do capítulo XII – *A Cidade dos Barrigudos*, do livro *O Menino e o Rio*, ocorrida no dia 04/07. Considero importante uma síntese do capítulo, para que se possam estabelecer relações com o tipo de conhecimento explorado na leitura das narrativas feitas pela professora.

No capítulo *A Cidade dos Barrigudos*, o menino e seus amigos de jornada – o mico, o poeta e o pescador – à procura de um rio limpo, chegam a uma cidade em que todas as pessoas são barrigudas. O autor descreve cenas da vida de uma população pobre: famílias inteiras carregando lenha nas costas, por longas distâncias, e momentos de lazer, como um jogo de futebol e crianças brincando às margens poluídas de um ribeirão, sobretudo por fezes. Um corte no pé do pescador leva o grupo de amigos a um posto de saúde e, lá, conversando com o enfermeiro, o menino descobre o motivo de todos serem barrigudos: a esquistossomose/xistose, doença causada por caramujos infectados pelas fezes de pessoas doentes e que, por sua vez, transmitem a verminose a outras pessoas. O enfermeiro atribui a doença à ignorância e à falta de higiene das pessoas que fazem cocô na beira do

rio, mas o menino discorda de sua posição. O menino é porta voz de um discurso que não discrimina e não culpa o povo pelas más condições de saúde na cidade; ele atribui uma parcela da responsabilidade àqueles que devem oferecer educação ao povo e prover a cidade com saneamento básico.

As narrativas da professora vão englobar as questões apresentadas na leitura do capítulo. A professora ilustra-as, na maioria das vezes, por meio de relatos de casos pessoais. Entremeadas à leitura do capítulo, essa contação de casos, na perspectiva da audiência, tornava-se muito mais mobilizadora da atenção e da curiosidade dos alunos.

A professora lia para os alunos: “Até que o rio não parecia muito poluído. Entretanto, uma coisa logo chamou a atenção de todos: no fundo do rio ou na vegetação da margem, principalmente nos locais que a água corre mais devagar [...]”. A professora interrompe a leitura naquele ponto e, pergunta para os alunos quem havia pesquisado “*Porque a população de uma cidade inteira fica barriguda, principalmente ligado à pobreza?*”.

A pesquisa, solicitada por ela no dia anterior, revela a intenção da professora em favorecer o processo de interpretação da leitura do livro, dando subsídios para a construção de significados por parte dos alunos. A professora pretende que a construção de sentidos, na leitura do capítulo, seja potencializada pela compreensão de partes do texto, sobretudo as ligadas à explicação da xistose. A intertextualidade é proposta, reconhecida e aceita pelos alunos que, em sua grande maioria, realizam a tarefa e apresentam os resultados de suas pesquisas, com respostas diversificadas, quase sempre convergindo para o enquadre pretendido pela professora, mas com algumas divergências também. Quando a xistose/esquistossomose é mencionada por alguns alunos, podemos ver a intertextualidade, proposta pela professora, sendo reconhecida, aceita e tendo consequências sociais: os alunos são capazes de pesquisar e encontrar respostas para a pergunta feita pela professora e suas respostas deram suporte para a discussão e para a construção de sentidos na leitura. Ao serem posicionados como pesquisadores, o papel dos alunos na contribuição para o debate fica evidenciado. Uma característica desse grupo social é a participação ativa dos alunos como pesquisadores, que usam a leitura e a escrita para construir conhecimento.

A professora apresenta uma explicação, complementando a resposta dos alunos.

P: essa doença entra pela pele / quando você anda descalço / em lugares que tem restos de fezes / porque que tem cocô na rua / na beirada do rio / o que faltou nesse lugar? /

Aluno: banheiro /

P: banheiro, / que é o saneamento básico /

Essa conversa possibilita que a professora introduza sua narrativa focalizando a temática do saneamento básico. A professora inicia dizendo: “*Lembra que eu falei isso com vocês sobre o prefeito?*” A continuidade da experiência fica evidente na proposta de intercontextualidade, quando a professora busca evocar o que já dissera em outro evento e o destaca na construção do evento presente.

P: lembra que eu falei isso com vocês sobre o prefeito / o prefeito é obrigado a criar o saneamento básico / que é a rede de esgoto / mas se ele não cuidar da educação do povo / não adianta ter / porque o povo tem que obedecer a regra / que é ir fazer cocô / onde tem um tratamento básico / aí faz igual Poço Fundo / Poço Fundo é minha vítima / eu fui lá ontem / então está fresquinho na minha memória /

Com essa fala, a professora endossa o discurso do protagonista do livro, reafirmando a responsabilidade dos governantes, no caso, do prefeito, como gestor público, em criar as condições para o desenvolvimento da saúde e educação do povo “*O prefeito é obrigado a criar o saneamento básico, que é a rede de esgoto*” e também “*cuidar da educação do povo*”. Ela destaca, também, o dever do povo em obedecer às regras que visam, neste caso, a manutenção das condições de saúde por meio da incorporação dos hábitos de higiene e por meio de uma educação sanitária: “*ir fazer cocô onde tem um tratamento básico*”. Ela conecta não apenas as relações de poder entre o povo e seus governantes, mas reitera uma concepção de sociedade na qual é atribuída, a cada um, uma responsabilidade, neste caso em particular, a educação sanitária.

3.2.2.1 O caso de Poço Fundo

No discurso da professora, a expressão “*minha vítima preferida*” usada por Felícia significava no contexto da sala de aula que que ela iria contar um caso, cujo objeto da narrativa é algo ou alguém já bem conhecido pelos alunos, em função da sua presença recorrente em seu discurso.

P: Poço Fundo é minha vitima / eu fui lá ontem / então está fresquinho na minha memória / o prefeito de Poço Fundo / recebeu uma verba federal / que é um dinheiro que veio do governo federal / para poder fazer o esgotamento da cidade todinha / e jogar o esgotamento da cidade todinha / numa estação de tratamento / ele contratou / lá em poço fundo / uma empreiteira / que chama construtora / a construtora rasgou o piso / as ruas da cidade toda / e canalizou o esgoto todo da cidade / que era em fossas / ou então corriam / iam para as fossas individuais / em cada casa / a empreiteira cortou / a cidade todinha / e fez o esgotamento / para chegar numa estação de tratamento / só que a verba acabou / sei lá porque / acabou o dinheiro / a empreiteira colocou as máquinas no caminhão / e foi embora / advinha onde a empreiteira deixou o esgoto da cidade / deixou o esgoto da cidade inteira caindo /

Vander: no rio? /

P: no rio. /

Nessa narrativa, a professora dá visibilidade a um tipo de conhecimento, sobre o funcionamento das relações no âmbito do poder público. Essas relações, normalmente, não são facilmente reconhecidas pelas crianças. Por meio de sua narrativa, ela aborda o funcionamento do poder público, a gestão de recursos e a implementação de ações e projetos que visam a melhoria das condições de vida dos cidadãos, como as ações do saneamento básico. Ela exemplifica, por meio desse relato, os problemas que ocorrem, em grande medida, em nossa sociedade, quando os cidadãos são prejudicados pela falta e má gestão dos recursos públicos. Ela oferece, em sua narrativa, uma definição de “*verba federal*”, “*que é um dinheiro que veio do governo federal*”. O mesmo faz ao dar significado para a palavra empreiteira “*que chama construtora*”. A professora revela, no processo interacional, uma sensibilidade quanto ao conhecimento que os alunos já detêm e ao conhecimento que eles, provavelmente, ainda não têm e traduz a sua *expertise* em breves explicações para os estudantes. Prevendo o desconhecimento daquelas palavras, ela oferece-lhes um significado, visando a produção de sentidos sobre o que fala. Seu aluno demonstra a compreensão da narrativa, “adivinhando” onde a empreiteira deixou o esgoto: “*no rio?*” O acompanhamento da narrativa da professora e a sua compreensão ficam evidentes na fala / resposta de Vander.

Ao textualizar novas experiências, professora e alunos vão ampliando a sua base de conhecimento comum na qual os alunos são posicionados como espectadores de cenas reais, que envolvem relações complexas na sociedade. A experiência da professora, narrada aos alunos, é validada como fonte de

conhecimento para expandir essa plataforma de conhecimento comum (EDWARDS; MERCER, 1987).

3.2.2.2 A esquistossomose

Mais adiante, a professora faz outra narrativa, visando a abordagem de outro tipo de conhecimento: o das ciências naturais, sobretudo relacionado à vida dos caramujos e o ciclo de transmissão da doença.

P: a esquistossomose / ou a xistose / é um parasita / esse parasita / ele vive dentro / de um hospedeiro / dentro de um caramujo / o caramujo fica ali na beirada / e dentro do caramujo / se desenvolvem todos os filhotinhos / da esquistossomose / a fêmea é gorda / e o macho é muito fininho / aí a fêmea e o macho se encontram / eles cruzam e aí / eles botam os ovinhos / o caramujo / que está ali na água / naquela região / ele fica com os filhotes / que são tipo umas tripinhas brancas / assim sabe / uns vermezinhas / aí eles ficam dentro do caramujo / eles crescem / vão para a água / só que eles são tão pequeninhos / esses vermes / que eles entram pelos nossos poros /

Alunos: nu /

Alunos: que isso!! /

Aluno: como assim? /

Neste trecho, vemos novamente a *expertise* da professora, ao fornecer uma explicação que não está prontamente acessível aos alunos. A partir desse ponto, a professora passa a explorar o que são os poros, possibilitando aos alunos “enxergarem” por onde os parasitas entram em nosso corpo, corporificando o conhecimento:

P: olha o poro / o tamanhinho que são os poros / olha os poros de vocês / [a professora vai passando uma mão na outra] olha as costas da mão / são os melhores lugares para a gente enxergar os poros / eles são um pouquinho maiores / [...] / olha aqui / está vendo que está parecendo uma redinha? / cheia de buraquinho? /

Os alunos reconhecem, nas próprias mãos, a “redinha” e a professora continua:

P: essa rede cheia de buraquinho / a gente tem no corpo todinho / do fio de cabelo até o dedão do pé /

Alunos: nu!

P: é / todas as partes da nossa pele têm esses poros / são por onde entram esses bichinhos da esquistossomose / então / eu estou lá na beira do rio / não enxerguei os danadinhos / que são invisíveis / a olho nu /

As imagens registradas na câmera, conforme Figura 5, mostram que os alunos, parecem “incorporar” as palavras da professora e passam a explorar “essa rede cheia de buraquinho”, participando ativamente da construção de significados e respondendo em ações concertadas. Estas ações parecem revelar uma forma especial de intertextualidade e de produção de sentidos: a textualização do próprio corpo.

Figura 5 – Olha as costas da mão



Fonte: Acervo da pesquisadora.

3.2.2.3 Rogério já teve xistose

Este relato pessoal tem, como protagonista, o marido de Felícia.

P: a minha vítima preferida / que é o Rogério / já teve esquistossomose

Alunos: sério?

P: quando ele era pequeno / ele nadava muito lá no ribeirão / e lá no ribeirão tem esquistossomose /

Alunos: tem?

P: tem / quando o esgoto cai / direto no rio / dá esquistossomose / Rogério vivia nadando no ribeirão / e o Rogério / quando ele tinha mais ou menos dez anos / ele teve esquistossomose / ele tratou / não morreu /

Vander: ufa! /

P: sarou / só que a esquistossomose / deixa um monte de / um monte de / doenças menores / que vão atrapalhando o sistema da pessoa / a pessoa toda vez tem mais problema /no intestino / o intestino dela fica mais frágil / então / dá muita doença / ainda /mesmo que ela trate /

Vander: deixa prejuízo /

P: deixa prejuízo / exatamente esse o termo / vocês entenderam porque tinha o pai barrigudo? / a mãe barriguda? /

A exemplificação do caso, com a “vítima preferida” da professora em sua contação de casos, oferece aos alunos a possibilidade de construção de relações contextuais entre o livro que está sendo lido e a realidade vivida por muitas populações: um caso concreto na qual o conhecimento pode ser incorporado, vivenciado por pessoas conhecidas. Ao final do caso, a professora faz uma pergunta, conectando-a com a pergunta proposta na pesquisa.

A leitura do livro, dentro do projeto didático autoral da professora, ofereceu oportunidades para ela criar contextos e usar seus conhecimentos sobre as temáticas abordadas relacionadas ao meio ambiente. Ela propôs diversas relações intertextuais e intercontextuais que foram aceitas, reconhecidas e geraram consequências para o entendimento dos alunos em relação a conteúdos específicos, mas também uma compreensão sobre o tipo de participação dos alunos em relação à realização das tarefas de casa e sua comunicação durante a aula – importantes elementos na construção do conhecimento cultural daquele grupo.

A professora também utilizou, em sua contação de casos, um tipo de saber especial, ligado à sua audiência, aos seus interlocutores, isto é, um saber sobre o processo interacional. Em muitos momentos, as respostas às demandas dos alunos e as que ela coloca são dadas em forma de explicações, relatos, possibilitando, no contexto da aula, uma articulação dos conhecimentos de mundo, de conhecimentos de diferentes naturezas, o conhecimento científico, o conhecimento popular e o conhecimento pessoal.

A tessitura da aula, no projeto didático autoral da professora, resultou em uma *performance*, constituída no processo interacional. Nessa trama didático-autoral, pudemos reconhecer a imbricação de gêneros do ensino, tais como o relato e a explicação, que refletiram e refrataram a palavra alheia. Os gêneros do discurso não emergiram na aula de forma pura, mas de forma heterogênea (ROCKWELL, 2012). Assim, de um modo particular, num estilo pessoal, a professora usou diferentes estratégias discursivas, diferentes gêneros do ensino, reacentuando, axiologicamente, gêneros do discurso produzidos em outras esferas (ciência, literatura, cotidiano), para criar contextos de leitura e interpretação, criando diversas oportunidades para ler o texto e o discurso e ler a experiência viva do mundo.

No contexto dessa aula, diversas relações intertextuais e intercontextuais foram propostas e, por meio de suas narrativas, a textualização da experiência propiciou uma ampliação do conhecimento comum daquele grupo.

3.3 Papeis e relações, normas e expectativas, direitos e obrigações

Nesta seção examino a linguagem **da** sala de aula (LIN, 1994) buscando responder as seguintes perguntas: que padrões interacionais são visíveis desde o início do ano, em especial com relação aos temas culturais desenvolvidos? como as demandas, as expectativas, as normas, os direitos e obrigações são construídos interacionalmente? como o sistema discursivo foi usado interacionalmente, visando a constituição de um sistema referencial de relações e papéis, normas e expectativas, direitos e obrigações, no projeto didático autoral da professora, relacionados ao tema cultural *respeito*?

3.3.1 Breve contextualização: o igual e o diferente no 3º ano

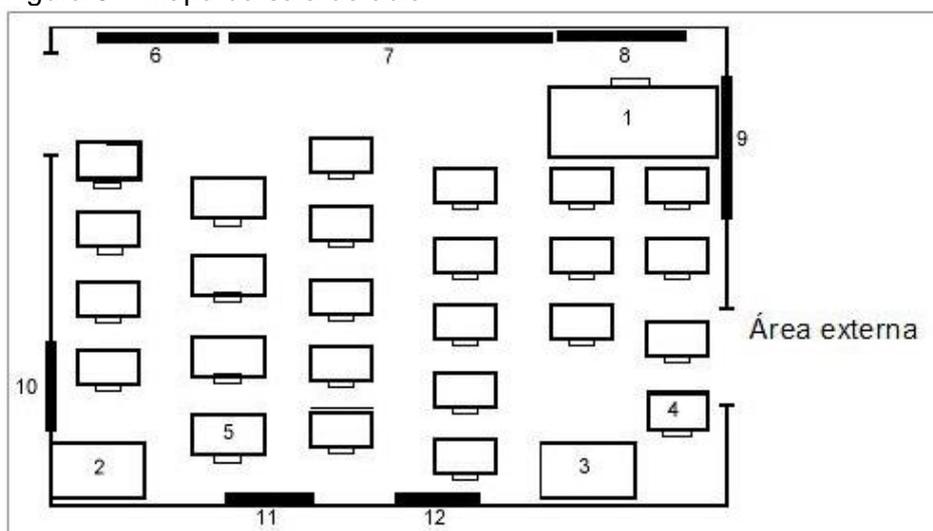
No primeiro dia letivo, alguns alunos dirigem-se à sala de aula acompanhados por familiares, fato que não mais ocorreu nos demais dias do ano. Para os estudantes da escola, o primeiro dia letivo ocorreu em 02/02/2016, uma terça-feira. Nos primeiros momentos do encontro, a professora recebe os alunos e alguns familiares, na porta da sala, dando as boas-vindas e informando que ela será, de novo, a professora *“Eu de novo!”* – fato que parecia ser inesperado para os alunos, para os pais e, de certa forma, para ela também. Com essa fala, a professora textualiza a continuidade da experiência que já havia construído com os alunos e, também, com os familiares, propondo uma conexão com o contexto do(s) ano(s) anterior(es). A professora revela, com essa fala, que já existe uma história, compartilhada desde o primeiro ano, com a maioria dos estudantes.

Dezoito alunos comparecem à escola nesse dia. Os alunos chegam, cumprimentam a professora com um abraço, dirigem-se para o interior da sala e sentam-se livremente nos lugares de sua escolha. A professora não marcou os lugares onde eles se sentariam e disse que, naquele dia, eles podiam se sentar em qualquer lugar. Com essa fala, a professora deixa visível um aspecto da cultura dessa sala, presente também em outros contextos educacionais, a construção de

“mapas de sala”, nos quais os alunos têm os seus lugares estabelecidos pelos professores. O fato de não marcar lugares nesse dia revela, também, uma opção da professora que parece considerar que o primeiro dia de aula é um dia diferente dos demais e que um dos focos da interação deve ser o acolhimento e o reestabelecimento dos laços afetivos, sociais e culturais.

Ao entrarem na sala – diferente das salas dos anos anteriores – os alunos podiam ver as carteiras dispostas em seis fileiras. A sala era pequena e, praticamente, não havia espaço disponível além do mobiliário que continha: um conjunto de 26 mesas e cadeiras, dois armários na parede ao fundo e uma mesa da professora à frente da sala, conforme se vê abaixo, na Figura 6.

Figura 6 – Mapa da sala de aula



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na frente da sala, havia um quadro branco (7) e dois murais de feltro (6 e 8). A sala tinha duas portas: uma dando acesso ao corredor e pátio da escola, por onde chegavam os alunos, e a outra, na parede oposta, contígua à mesa da professora, dando para uma pequena área descoberta onde havia um canteiro com árvores frutíferas, com acesso também pelas portas laterais de outras duas salas. Nas paredes da sala, havia três mapas: um Mapa *Mundi* na parede lateral da porta da entrada (10) e dois mapas na parede do fundo, um de Belo Horizonte (11) e um do Brasil (12). Junto à parede do fundo, havia dois armários: o da professora Felícia (2) e o da professora que atuava no turno da tarde (3). Próximo à mesa da professora, havia um outro mural (9).

A sala de aula e sua arquitetura são fatores que influenciam as práticas de letramento. Bloome *et al.* (2010) argumentam que as práticas culturais e, conseqüentemente, as práticas de letramento, “não são apenas mantidas na mente das pessoas de um grupo, mas são também ‘mantidas’ na estrutura material e na organização de um ambiente.”⁵⁴ (p. 50, grifo do autor, tradução nossa). Dessa maneira, a forma como as redes de ensino e a escola, com sua estrutura de salas, tipos de mesas, cadeiras, quadros, de certo modo, já apresenta, de antemão, uma certa organização e uma certa concepção que possibilita certas formas e não outras de lidar com as práticas sociais e culturais desenvolvidas nesses ambientes.

Alguns aspectos da sala de aula, como por exemplo, sua dimensão, seu mobiliário, já trazem alguns limites e possibilidades para o modo como se dá a aula e o modo como certas práticas letradas são percebidas e exploradas pelos seus integrantes. Durante a observação participante, diversas configurações do espaço e do grupo apontaram, por exemplo, para momentos de trabalho de leitura e escrita individuais, com mesas enfileiradas e, também, leitura e produção de textos coletivos, com mesas agrupadas em dupla, trios ou mais. Outras vezes, a organização das cadeiras em semicírculo apontava para o trabalho em seminário ou debate. Na sala de informática, o trabalho nos computadores era sempre realizado em duplas. Essas diferentes configurações (re)desenhadas na sala de aula pela professora modelam, de certa forma, as interações dos alunos uns com os outros e com os objetos de ensino. Embora a sala fosse pequena e a proposição de uma roda, no chão, demandasse uma certa logística para sua formação, essa limitação não foi impeditiva desse tipo de organização dos alunos, mas poderia se dizer que foi restritiva, já que, dentro da sala de aula, foram poucas as vezes em que a professora trabalhou com os alunos sentados no chão. Todavia, na sala de informática, que havia um grande espaço no centro, esse tipo de organização foi mais comum para realizar a orientação inicial do trabalho e a avaliação do desenvolvimento das tarefas.

Os painéis na sala de aula funcionavam como suporte de memória para alguns dos trabalhos realizados pelos alunos. Importante destacar que esses murais eram usados, também, por outras professoras, dessa mesma turma e, ainda, por

⁵⁴ are not just held in the minds of a group of people but are also “held” in the material structure and organization of a setting (BLOOME *et al.*, 2010, p. 50).

professoras de outra turma, que utilizavam a mesma sala, cujos trabalhos também ficavam em exposição, dando visibilidade aos tipos de conhecimentos construídos no contexto escolar. Algumas vezes presenciei os alunos lendo e comentando trabalhos realizados por alunos do turno da tarde. Afixar nos painéis os trabalhos realizados pelos alunos tem implicações para as oportunidades de ler e escrever na turma e a ação espontânea dos alunos, de se dirigirem ao mural, revela aspectos da cultura local voltados para as oportunidades de leitura que não são, necessariamente, planejadas ou orientadas pela professora.

Os mapas afixados na parede informam sobre outras possibilidades de uso desses materiais: aprender sobre lugares, localizar pessoas no tempo e espaço, falar de mudanças e transformações, como no caso do estudo relacionado a Belo Horizonte.

Na sala de aula, os mapas foram explorados pela professora como um artefato cultural mediador de conversas instrucionais, envolvendo a localização no espaço. Ele foi visto sendo explorado, também, espontaneamente, pelos alunos, em diversos momentos, como na chegada, após um destaque ou uso do mapa pela professora.

Na Figura 7, dois alunos exploram o mapa durante o evento de leitura do capítulo “A Cidade dos Barrigudos”, do livro *O Menino e o Rio*, após a professora localizar no mapa a região descrita pelo autor.

Figura 7 – Carlos, Mariane e o mapa de Minas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesses primeiros momentos do primeiro dia de aula, cerca de 10 minutos, a professora participou de uma série de espaços interacionais simultaneamente: ao

receber os pais, participava do espaço interacional *Professora-Pais*; ao cumprimentar e abraçar alguns alunos que chegavam sozinhos, participava do espaço interacional *Professora-Aluno* e quando os alunos eram acompanhados pelos pais e ela conversava com eles, ela participava do espaço interacional *Professora-Pais-Alunos*. Felícia também conversava com os alunos que já estavam sala de aula, ora se dirigindo à turma, ora se dirigindo a algum aluno individualmente. Os espaços interacionais são definidos ao se considerar, por exemplo, o tipo de conversa, a organização do espaço físico, conforme indicado por Bloome e Theodorou (1988), os participantes, o propósito de suas atividades (HERAS, 1993) e suas alterações.

Nesse momento, é possível constatar que a entrada de pais e alunos na escola, no primeiro dia, é uma situação de interações bastante complexas, pois exige que a professora realize ações simultâneas e divida sua atenção com os pais que estão à porta e comunicam algo e com as crianças que chegam a um espaço em que ainda não haviam estudado nos anos anteriores. Os alunos que já haviam entrado na sala conversam uns com os outros, livremente, assentados nos lugares que escolheram. Embora demande um desdobramento da atenção da professora, o contato com os pais no início do ano, à porta da sala, permite, ao mesmo tempo, a retomada de vínculos já criados com as famílias que a professora já conhecia e o restabelecimento e fortalecimento de uma importante parceria no processo de desenvolvimento escolar da criança. Possibilita, também, um primeiro contato com os pais dos alunos novatos. Observa-se, assim, uma multiplicidade de espaços interacionais ocorrendo: professora ora conversando com pais, ora se voltando para os alunos, no interior da sala, ora recebendo os alunos chegando e os alunos conversando entre si, dando visibilidade a múltiplas e simultâneas conversas (BLOOME; THEODOROU, 1988), em diferentes espaços interacionais (HERAS, 1993). Esses espaços interacionais têm implicações no tipo de demandas geradas aos participantes, em termos de relações e papéis, normas e expectativas, direitos e obrigações. Na próxima seção, explorarei como essas mudanças no espaço interacional evidenciam as mudanças nas demandas para as ações dos participantes do grupo.

3.3.2 Conhecimento cultural implícito e explícito na interação discursiva

Nesta seção, examino os padrões discursivos das interações no primeiro dia de aula, com o objetivo de dar visibilidade ao modo como as mudanças no espaço interacional geraram padrões que modelaram as interações, orientando e guiando as ações do grupo naquele encontro. Com base em Lin (1994), identifiquei como o sistema discursivo da sala de aula constituiu o conhecimento cultural *implícito* e *explícito* (SPRADLEY, 1980). Por meio da análise do discurso e das ações de alguns momentos da aula, ilustro o modo como professora e alunos agiram e reagiram, e como um conjunto de ações e, ainda, o entendimento do que é ser aluno e de ser professora, bem como as expectativas de participação, os papéis, direitos e obrigações foram sendo construídos por meio de ações verbais e não verbais dos participantes.

3.3.2.1 Ações concertadas

Apresento, a seguir, no Quadro 13, um trecho da transcrição dos quatro primeiros minutos de aula. Para a construção do quadro, adotei e adaptei os princípios utilizados por Lin (1994). O Quadro 13 apresenta cinco colunas: a primeira indica os falantes da interação; a segunda indica as unidades de mensagem; a terceira apresenta as ações e reações dos membros do grupo, com foco nos alunos; a quarta evidencia como a professora sinalizou para o grupo as expectativas de participação e os papéis no grupo, por meio das ações; a quinta mostra como o tópico conversacional se manteve ou se modificou nas unidades de interação. O quadro também indica como a conversação instrucional foi sendo construída, de acordo com Green e Wallat (1981). As unidades de mensagem, as unidades interacionais e as sequências interacionais foram definidas *a posteriori*, com base nos tópicos conversacionais e nas pistas de contextualização, de acordo com Green e Wallat (1981).

Quadro 13 – Sequência Interacional 1

L	Falante	Unidade de mensagem	Ações e reações dos (alunos) – Pistas contextuais	Ações da professora regras de interação	Tópico conversacional
Sequência interacional 1					
1	Prof	então ▼	Os alunos estavam conversando uns com os outros enquanto a professora recebia alunos, pais na porta. Os alunos param de conversar e, em silêncio, começam a prestar atenção na professora.	A professora vai para o centro da sala sinaliza para os estudantes que o espaço interacional agora é o professora-grupo.	Iniciando a interação professora-turma.
2		tudo bem moçada?			Iniciando a interação professora-turma.
3		e aí?	Os alunos não respondem verbalmente.	O contexto da sala de aula é sinalizador de que esta pergunta não é para ser respondida por cada um dos ouvintes. O que vem a seguir é uma individualização da pergunta para a aluna Ângela.	Iniciando a interação professora-turma.
4		tudo bem Ângela?	Ângela acaba de se acomodar em sua cadeira.	A professora sinaliza que percebeu a chegada de mais uma aluna na sala e particulariza a relação com a aluna nesta fala.	Iniciando a interação professora-aluna.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No excerto acima, vários atores participaram da interação: professora; alunos individuais dentro do grupo; grupo de alunos e comunidade escolar que, neste caso, são aqueles que aparecem à porta da sala de aula, no primeiro dia, como pais e professores. Entretanto, não foi possível captar as conversas da professora com essas pessoas. Há entre os atores, sobretudo entre a professora e os alunos, uma relação assimétrica, decorrente da responsabilidade em modelar os padrões acadêmicos e sociais, institucionalmente, atribuídos à professora. Isso fica visível nos momentos iniciais, nos quais a fala da professora é predominante. A professora dividiu-se entre a acolhida de pais e crianças, na porta da sala, enquanto os estudantes iam chegando e se acomodando nos lugares de sua escolha. Enquanto a professora recebia alguns alunos e pais à porta, os alunos que já estavam acomodados no interior da sala conversavam uns com os outros. Aos quatro minutos do início da aula, a professora dirige-se ao grupo, posicionando-se na frente da sala. Como se pode ver na linha 1, do Quadro 13, pela transcrição, a professora diz “então”, em tom descendente e, logo em seguida, dirige-se a todos

com a pergunta “*tudo bem, moçada?*” Após a professora dirigir-se, verbalmente, a eles e colocar-se no centro da sala, os alunos, em resposta, colocam-se como ouvintes na interação professora-turma e cessam, imediatamente, a conversa com os colegas.

A palavra “então”, neste contexto, funcionou como um dispositivo de enquadramento verbal. Sinclair e Coulthard (1975) mostraram como os professores utilizam-se desses dispositivos para iniciar novas sequências interacionais. Houve, assim, com o posicionamento da professora em frente aos alunos e a verbalização do “então”, uma mudança no contexto da interação (ERICKSON; SHULTZ, 1981); a combinação dessas ações foi sinalizadora do estabelecimento de um novo espaço interacional (HERAS, 1993).

Lin (1994), em seu estudo sobre a linguagem **da** e **na** sala de aula, também mostra como dispositivos verbais “servem para trazer a atenção dos alunos para um foco central na professora” (p. 386) e nas ações que ela irá iniciar. Green e Wallat (1981, p. 197) salientam que este tipo de dispositivo (*focusing frame*) refere-se a um tipo limitado de palavras, ou conjunto de palavras (como: agora, ok, você sabe, então, seguinte) que sinalizam, para o ouvinte, que um novo foco será estabelecido. Christie (1995) destaca esses marcadores no discurso pedagógico, referindo-se a eles com função no “discurso regulativo”. Matencio (2001) também analisa os marcadores discursivos em seu estudo e aponta para as funções de organizar as tarefas e gerenciar o grupo quando utilizados pelos professores.

Vemos que a mudança no espaço interacional, o deslocamento da professora da porta da sala para a frente da turma, isto é, seu posicionamento diante dos alunos, associado ao uso do dispositivo verbal “então”, gerou um conjunto de expectativas da professora em relação aos alunos, informando a eles o início da interação *Professora-Turma*, provocando alterações nas múltiplas e simultâneas conversas que ocorriam dentro da sala. As ações da professora implicaram a reformulação das ações dos alunos no sentido de assumirem suas obrigações e papéis – ouvir atentamente –, enquanto a professora investia, interacionalmente, no seu papel institucional de orquestrar a interação, dando início à aula.

Podemos entender que a cooperação dos alunos, interrompendo a conversa com os colegas e focalizando na professora, revela que eles não apenas compreenderam o que foi sinalizado, mas também responderam de modo a legitimar as ações da professora, encontrando nelas significado de acordo com suas

expectativas e demonstrando competência comunicativa no processo interacional. Eles responderam apropriadamente, de acordo com as expectativas da professora e iniciaram um conjunto de ações concertadas. O tipo de conhecimento cultural que vemos neste exemplo pode ser caracterizado como conhecimento *implícito* (SPRADLEY, 1980), já que ele não é conscientemente usado nas interações, mas permanece tácito, guiando as ações dos participantes.

Lin (1994), com base no trabalho de Woods (1990), mostra que, os padrões de interação em sala de aula revelam as expectativas que os estudantes têm sobre a ação dos professores e que as perspectivas desses estudantes são expressas nesses padrões. Mehan (1979) salienta que “não podemos esquecer que os alunos têm objetivos que eles desejam atingir durante o curso do evento em sala de aula, no dia escolar ou no ano escolar.”⁵⁵ (p. 83, tradução nossa). Quando as expectativas dos estudantes em relação às ações do professor não são correspondidas, as situações propostas pelo professor podem sofrer resistência por parte dos alunos. Isso possibilita ver que, por exemplo, mesmo que a voz dos alunos não esteja presente, eles contribuem para modelar a vida da sala de aula, quando apresentam reações não verbais e legitimam as ações do professor. Bunzen (2009, p. 127) também aponta para esse fato, citando Fontana (2001), que afirma haver uma diversidade de reações dos alunos em resposta à aula, informando ao professor como “a aula está sendo aceita e valorada”. Lin (1994) destaca que, para compreender como a linguagem da sala de aula foi construída e como os padrões interacionais da vida em sala de aula foram estabelecidos, o pesquisador não pode se ater, exclusivamente, às ações verbais, no processo de análise da interação entre professor-alunos.

No Quadro 14 vemos o tópico conversacional girar em torno da conversa da professora com os alunos sobre o irmãozinho da Ângela, na Sequência Interacional 2.

⁵⁵ we cannot forget that students have objectives they wish to reach during the course of classroom events, a school day, or a school year. (MEHAN, 1979, p. 83).

Quadro 14 – Sequência Interacional 2 e 3

L	Falante	Unidade de mensagem	Ações e reações dos (alunos) – Pistas contextuais	Ações da professora regras de interação	Tópico conversacional
Sequência interacional 2					
5		eu estava ali		A professora volta ao espaço interacional para professora-turma.	Relato da ação da professora curtindo o bebê (irmão da Ângela).
6		curtindo o bebê dela		A professora sinaliza afeto pelo novo membro da família da aluna que acaba de chegar. Ao se referir ao bebê dela, revela que, neste momento, não se dirige a Ângela, mas ao grupo, fazendo referência a ela (dela).	Relato da ação da professora curtindo o bebê (irmão da Ângela).
7		tá grande né?		A professora muda novamente o espaço interacional fazendo um comentário com Ângela sobre o tamanho de seu irmão.	Relato da ação da professora curtindo o bebê (irmão da Ângela).
Sequência interacional 3					
8	José	eu só trouxe um caderno porque era só pra conhecer a professora			Justificativa sobre o material trazido X conhecer a professora.
9	Prof	you vai me conhecer ▼	[alunos riem].	A professora responde ao aluno e valida a sua fala, afirmando que o José vai conhecê-la.	Conhecer a professora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Um aspecto importante a ser destacado neste excerto da transcrição é a interação entre José e Felícia (na linha 8). José inicia uma conversa com a professora “*eu só trouxe um caderno porque era só pra conhecer a professora*”. Felícia responde com serenidade: “*you vai me conhecer*”. A reação dos alunos é achar graça nessa resposta inusitada, já que parece estranho, aos olhos deles, que o aluno não conheça a professora e que precise conhecê-la. O fato de que Felícia seria a professora da sala foi uma surpresa para pais e alunos.

O fato de José não levar o material completo aponta para um aspecto cultural no contexto escolar e familiar. Muitas famílias e professores consideram o primeiro dia de aula uma ocasião para “apenas” conhecer a professora. Adicionalmente, ressalta-se que o horário semanal das aulas ainda não estava definido e que isso se somaria às razões da família de José a levar apenas um caderno para registro.

Após a reação de Felícia à fala de José (linha 9), ela passa a explorar um novo modo de olhar para a situação, questionando os alunos “*vocês acham que eu continuo a mesma Felícia do ano passado?*” (linha 10) no Quadro 15.

Quadro 15 – Sequência Interacional 4

L	Falante	Unidade de mensagem	Ações e reações dos (alunos) – Pistas contextuais	Ações da professora regras de interação	Tópico conversacional
Sequência interacional 4					
10		vocês acham que eu continuo a mesma Felícia do ano passado?		A professora desafia os alunos a pensarem se ela continua a mesma.	Mesma ou outra professora?
11		nossa! :: ▼		A professora sinaliza para o ouvinte que pode esperar pela sua mudança, por meio das pistas prosódicas paralinguísticas e pelo uso da interjeição.	Mesma ou outra professora?
12		tanta coisa me aconteceu nas férias ▲		A professora ajuda os alunos a perceberem mudanças ocorridas nas férias, mesmo parecendo ser a mesma pessoa. A ênfase na palavra <i>tanta</i> com elevação no tom de voz, ênfase na sílaba <i>tan</i> , são pistas contextualizadoras.	Mesma ou outra professora?
13		tanta coisa me modificou ▲		A repetição da palavra <i>tanta</i> , com as mesmas características prosódicas da mensagem anterior, reforça as mudanças.	Mesma ou outra professora?
14		esse ano, eu vou estar outra professora		A professora sinaliza que é uma professora diferente da professora do ano passado.	Mesma ou outra professora?
15		vocês vão ter de me conhecer ▼		Estabelece uma expectativa para os alunos de conhecerem a nova professora.	Outra professora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao se referir a ela mesma como Felícia, a professora não faz menção, inicialmente, à categoria institucional “professora”, mas, sim, à pessoa. E anuncia que muitas coisas a mudaram – o que, mais tarde, na roda de conversa, explicitaria para os alunos a natureza da mudança como algo da ordem do pessoal e familiar.

Contudo, ela informa aos alunos que “estará” outra professora, e não a mesma “*esse ano eu vou estar outra professora*” (linha 14). Essa fala parece trazer,

para o momento inaugural do 3º ano, um dos novos componentes do novo grupo, que seria mencionado pela professora: “*outra professora*”. O uso do vocábulo “*estar*” traz a ideia uma transitoriedade em oposição a “*ser*”, e reforça o caráter do novo e de algo não cristalizado, definido. Em seguida, ela estabelece, não só para José, mas para todos os alunos, uma forte expectativa “*vocês vão ter de me conhecer*”. É expressiva a força dessa fala marcada pelo uso da locução “*vão ter*”, que poderia ser compreendida como mais do que uma expectativa, mas também uma obrigação.

A professora marca, assim, discursivamente, que há algo novo naquele contexto e na nova relação professora-aluno. A textualização do novo traz implicações para a compreensão do que é aquele ano que se inicia, alguns fatos e processos são conhecidos, mas outros tantos não. Num processo de proposições intercontextuais, ela aponta para o passado, já conhecido, mas também para o futuro, ainda desconhecido. Podemos reconhecer que elementos de uma história, já construída nos anos anteriores, influenciam a cultura do grupo, que vai se (re)constituindo e (re)configurando, com novos atores e com os novos elementos trazidos pela “nova” professora e pelos membros do grupo.

Temos assim, uma dupla perspectiva para perceber este ano que começa: a do já conhecido e do ainda não conhecido. Com base nos argumentos de Mehan (1979) Edwards e Mercer (1981) e Collins e Green (1992), muito do que já foi construído nos anos anteriores tende a ser trazido pelos participantes como conhecimento comum. Isso não quer dizer que o que ocorre a partir dessa nova configuração de grupo, na turma do 3º ano, é uma repetição mecânica e determinística dos padrões de interação construídos nas experiências prévias. Importante destacar que não é a aula, como um evento institucional, e os membros, com seus papéis direitos e obrigações institucionais, que definem como a cultura da sala de aula se constitui, mas o modo como as demandas e respostas são estabelecidas, interacionalmente.

Nesta seção, busquei evidenciar como as práticas discursivas da professora foram construídas, interacionalmente, com os alunos (MEHAN, 1979) dando visibilidade a língua **da** sala de aula (LIN, 1994). A utilização de dispositivos verbais, associados às ações da professora e às respostas dos alunos, deu visibilidade ao modo como houve uma orquestração das ações, isto é, por meio do discurso e de ações, a professora sinalizou, de forma implícita, para os estudantes,

quando ela esperava ser ouvida e como ela esperava suas ações responsivas, ao que os alunos responderam de modo “concertado”.

3.3.2.2 Roda de conversa

O conhecimento cultural também pode ser explícito (SPRADLEY, 1980), isto é, ele pode ser objetivado e as pessoas podem conversar, de modo consciente, sobre ele. É o que podemos ver acontecendo no evento da roda. Inicialmente a professora propõe aos alunos fazer uma roda.

P: então / vamos embora / vamos fazer uma roda para a gente conversar sobre as férias /

Para criar um espaço, a professora orienta os(as) alunos(as) a chegarem suas mesas para trás e, após isso, todos ficam em pé na parte da frente da sala, formando uma roda. Observei, do primeiro dia de aula em diante, uma constante preocupação da professora com a organização e a movimentação dos alunos na sala. Após formarem uma roda “oval”, em pé, Felícia verifica se todos estão de prontidão e autoriza os alunos a sentarem e se acomodarem no pequeno espaço.

Um maior controle da professora em relação à movimentação dos alunos revela que ela se preocupa com a logística, com a configuração do espaço e a otimização da movimentação, evitando agitação e desordem. O fato de o espaço da sala de aula ser bastante reduzido talvez contribua para que ela seja tão cuidadosa com essa organização e movimentação dos alunos. Além disso, parece decorrer da sua experiência ao longo dos anos o reconhecimento da necessidade de organizar os alunos em momentos nos quais ocorre uma movimentação de todo o grupo, garantindo que o tempo seja produtivo e que não haja dispersão. Esse modo de fazer a roda, no primeiro dia, também pode ser reconhecido como um elemento da cultura local, no qual a professora busca imprimir um modo especial de se movimentar na sala. As ações de Felícia informam aos alunos que a utilização do espaço deve levar em conta suas condições estruturais, mas deve considerar, também, a produção de um ambiente no qual a mudança no padrão de organização seja feita de forma tranquila, organizada e sem agitação.

Durante o evento “*Conversa sobre as férias*”, ocorrido neste dia, a professora demonstra um interesse pelos alunos, evidencia conhecimentos sobre aspectos particulares, relativos ao ambiente familiar, como, por exemplo, o nascimento de um irmãozinho, as artes feitas por uma mãe de aluno etc. Esse interesse pode ser percebido quando a professora, ao escutar cada aluno, estabelece um pequeno diálogo com cada um, com réplicas e tréplicas, revelando curiosidade, dando sequência à conversa – ainda que breve – por meio de perguntas exploratórias, comentários específicos sobre cada temática levada pelos alunos.

Durante a conversa, a professora faz uma intervenção, ao perceber uma conversa paralela entre dois alunos, como se vê no excerto abaixo.

P: sabe o que que está acontecendo? / tem gente que está lembrando de coisa que aconteceu nas férias / e está conversando com o colega / isto é falta de respeito / vocês estão perdendo uma coisa legal que o colega está falando / e na hora de falar / fica sem novidade / vamos escutar um tiquinho, tá bom?

A professora interrompe o fluxo da conversa sobre as férias e dá visibilidade à quebra das expectativas por parte de alguns membros do grupo, que se concentram em “conversa paralela”, isto é, em outro espaço interacional. O propósito da roda de conversa é que todos pudessem falar para a professora e para os colegas, estabelecendo um padrão interacional do tipo *Aluno-Professora / Professora-Aluno*. Ela identifica como inadequada a ação de conversar com os colegas: “*tem gente que está lembrando de coisa que aconteceu nas férias e está conversando com o colega*”. A professora textualiza as ações, objetivando aquilo que quer refletir junto com os alunos. Ela faz uma advertência, sem alterar o tom de voz. Lembrar o que aconteceu nas férias para contar naquele momento está adequado do ponto de vista do desenvolvimento da atividade, já que se trata de uma roda de conversa com o propósito de saber como foi o período de férias de cada aluno. Mas conversar com o colega do lado, naquele momento em que o espaço interacional proposto é *Professora-Turma* e *Professora-Aluno*, rompe o acordo tácito que, até aquele momento, regia o grupo. Esta é a primeira situação do dia em que a professora torna explícita, a todos, sua expectativa em relação à participação dos alunos.

A professora também classifica a ação de falar com o colega do lado como falta de respeito, uma ação contrária aos valores que ela deseja construir junto àquele grupo: respeito à vez de quem fala. Além disso, a professora aponta para duas consequências daquela ação por parte dos alunos que conversam entre si: primeiro, eles não estão ouvindo o que um outro colega está contando para o grupo e, em consequência disso, estão perdendo uma oportunidade. Em segundo lugar, a professora, com essa ação, está valorizando a experiência das férias e a fala do aluno que estava com o turno, caracterizando o conteúdo de sua fala como positivo, “*legal*”.

Quebrar uma expectativa de comportamento esperado para uma roda de conversa, em particular naquela roda, pode ser visto de uma dupla perspectiva. Uma voltada para o grupo, para a atividade que está sendo desenvolvida, e a outra voltada para o próprio indivíduo. Ao estabelecer a relação com o grupo, a professora nomeia, textualiza, aquela ação de conversa paralela como um desrespeito, algo que não se deve fazer. A professora também indica que, ao romper com a expectativa de ouvir o colega que tem a vez de falar para o grupo, o aluno fica em desvantagem, por estar perdendo algo interessante, além de ficar sem novidade para contar, pelo fato de já ter contado para o colega do lado. A professora conecta ações do passado (o que foi feito nas férias), presente (respeitar quem está com a palavra) e futuro (usar a sua vez de falar) por meio da intercontextualidade, gerando consequências sociais ao pautar o respeito como uma ação norteadora para os participantes do grupo.

Com essa ação, a professora visa garantir a prevalência do espaço interacional proposto por ela e construir um repertório de ações consideradas adequadas e não adequadas na interação daquele grupo. Ela busca criar condições para que os membros do grupo possam exercitar sua autonomia na interação, avaliar seu posicionamento, diante do outro e das regras estabelecidas, e possam decidir sobre suas ações, guiados pelos princípios culturais explicitados nesta conversa. Por fim, a professora busca engajar os alunos no propósito da tarefa e fazer um acordo com as crianças envolvidas nesta interação particular, fazendo-lhes uma solicitação serena: “*vamos escutar um tiquinho, tá bom?*”

Nesta seção, busquei evidenciar como o conhecimento cultural do grupo, especificamente relacionado ao tema *respeito*, começou a ser visível para os participantes da interação quando a professora objetivou as ações dos participantes,

textualizando suas expectativas, estabelecendo papéis, normas, direitos e obrigações, no processo interacional. A professora utilizou-se de estratégias discursivas para imprimir uma marca no seu projeto didático autoral, posicionando-se como referência ao estabelecer padrões desejáveis de comportamento na construção da vida diária e constituindo, conjuntamente com os alunos, um sistema de discurso e ações sociais, usado como um sistema de referência para a vida diária do grupo.

CAPÍTULO 4 – Algumas formas de ler e escrever na escola

No capítulo anterior, identifiquei elementos implícitos e explícitos do conhecimento cultural do grupo que guiaram as ações dos participantes, nos primeiros momentos do ano, por meio da análise da linguagem **da** sala de aula (LIN, 1994), no contexto do projeto didático autoral da professora. Neste capítulo, busco compreender como a linguagem **na** sala de aula (LIN, 1994), na perspectiva de objeto de ensino, foi apresentada aos alunos, particularmente o trabalho realizado com *memes*, situado no tema cultural *escola*. Busco responder as seguintes perguntas: quais são as oportunidades para ler e escrever criadas pela professora e como as demandas para ler e escrever são apresentadas aos alunos dentro do seu projeto didático autoral? O que revelam as escolhas da professora? O quê e como leem e escrevem? Com quais objetivos? Em que condições? O capítulo está organizado em dez seções nas quais analiso os *memes* por diferentes ângulos analíticos: *Minha proposta agora; Afinal, o que são memes? Memes: da esfera digital para a esfera escolar; Um querer fazer e um querer dizer; Recategorizações dos memes; Quem são os personagens dos memes?; Cenas dos eventos de letramento: o papel das perguntas; Cedo ou tarde uma resposta é aguardada: razões para a escolha dos memes; Registros no caderno: os saberes da/na esfera escolar; Breve retomada das discussões do capítulo.*

4.1 Minha proposta agora

Antes de apresentar a proposta feita por Felícia, apresento o conjunto de atividades desenvolvidas no dia, no Quadro 16, com o objetivo de situar a proposta da professora do trabalho com os *memes*.

Quadro 16 – Mapa de Eventos – 1º dia de aula

Hora	Evento Interacional	Subevento	Ações dos participantes e espaço interacional
7:00	Acolhimento e boas-vindas	Recebendo pais e alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Recepcionando os alunos/famílias na porta da sala de aula (P- P'- A) (P-A) - Identificando alunos novos (P-T) - Iniciando a minha apresentação (P-T-P*) - Recepcionando o Caíque (novato) (P-A)
7:15		Conversando sobre as férias	<ul style="list-style-type: none"> - Propondo uma roda de conversa (P-T) - Sentando no chão (P-T) - Falando sobre as férias (A-T) - Chamando a atenção de aluno (P-A) - Retomando a conversa sobre as férias (A-T)
7:40	Memes sobre as férias	Organizando os alunos em grupos	<ul style="list-style-type: none"> - Propondo o trabalho em grupo (P-T) - Definindo os papeis no grupo (P-T) - Apresentando as etapas do trabalho (P-T) - Pensando critérios para organizar os grupos (P-T) - Definindo os alunos que escolhem o grupo (P-T) - Estabelecendo o tempo de 15 minutos para a tarefa em grupo (P-T)
8:00		Tirando dúvidas em cada grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciando a realização da tarefa (G-P) - Conhecendo quem será o apresentador (G-T)
8:32	Transição de atividades	Construindo significados	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecendo valores, regras e expectativas sobre a escuta do colega (P-T) - Exemplificando a ansiedade/ coragem (P-T) - Fazendo perguntas aos apresentadores para explorar a interpretação do <i>meme</i> (P-A-G-T) - Coordenadora conta sobre o corte das árvores (C-P-T) - Retomando a apresentação dos grupos (P-A-G-T) - Refletindo sobre a valorização da escola (P-T)
8:42			<ul style="list-style-type: none"> - Propondo o registro dos <i>memes</i> no caderno (após o recreio) (P-T) - Combinando o uso do caderno (capa) (P-T) - Anunciando a atividade após o recreio (confecção da capa) (P-T) - Desfazendo os grupos dos <i>memes</i>. (P-T)
8:45	O problema das árvores		<ul style="list-style-type: none"> - Abordando o corte das árvores (P-T) - Saindo para ver as árvores (P-T) - Levantando perguntas sobre o problema (P-T) - Propondo a escrita de carta para a diretora (P-T)

(Conclusão)

Hora	Evento Interacional	Subevento	Ações dos participantes e espaço interacional
9 h Intervalo para o recreio			
9:40	Registro: cópia do quadro		<ul style="list-style-type: none"> - Definindo <i>memes</i> (P-T) - Combinando a forma do registro (P-T) - Escrevendo no quadro (P-T) - Fazendo a chamada (P-T) - Escrevendo no caderno (P-T)
9:56	Carta para a Diretora	Planejando a carta	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecendo o direito de saber sobre o corte das árvores (P-T) - Combinando a forma e o conteúdo da carta (P-T) - Construindo coletivamente a ideia da carta (P-T) - Anotando no caderno e no quadro (P-T)
10:00	Registrando no caderno o Para Casa		<ul style="list-style-type: none"> - Anotando no caderno o Para Casa (A)
10:10	Aula de Ciências		
11:20	Saída		
LEGENDA:			
A (Alunos); C (Coordenadora); G (Grupo); P' (Pais); P (Professora); P*(Pesquisadora); T (Turma)			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 16 apresenta um mapa de evento com quatro colunas. Na primeira coluna indico o horário da aula no qual os eventos e subeventos interacionais tiveram início, dando visibilidade ao modo como o tempo foi usado em sala. Na segunda e terceira colunas, indico o nome dos eventos e dos subeventos a partir de uma perspectiva ética, já que eles não foram nomeados desta maneira pelos participantes. O nome dado pela pesquisadora foi escolhido em função de um conjunto de ações interligadas ao propósito da atividade e do tipo de espaços interacionais predominantes. Conforme mencionado no capítulo 2, os eventos interacionais não foram identificados *a priori*. Eles foram identificados analiticamente *a posteriori* em função da interação dos participantes e do modo como eles sinalizaram mudanças nos propósitos e na estrutura de participação na atividade. Na quarta coluna, apresento as ações dos participantes, no gerúndio destacando o que os participantes faziam a cada momento e apontando para possíveis consequências dessas ações.

As ações da professora analisadas a seguir situam-se no evento *Memés sobre as Férias*, iniciado as 7h e 40 min.

Uma das características recorrentes no discurso da professora, conforme dito no capítulo 3, era anunciar ações futuras e usar narrativas.

P: então / para a gente falar mais / qual que é a minha proposta agora / quando eu era pequena / e eu era da idade de vocês / todas as vezes que eu chegava de férias / a minha professora me pedia uma redação / é um texto / falando o que tinha acontecido nas minhas férias / todas as férias eu escrevia / que isso aconteceu assim assim / como foram suas férias / mas ontem / lá na minha casa / eu tive uma ideia legal /

Vemos que a forma de introduzir a proposta para o momento é a narrativa de uma experiência pessoal, de quando a professora ainda era criança. Felícia textualiza sua experiência em relação ao modo como sua professora conectava o primeiro dia de aula na escola com relatos sobre as férias, contextualizando a proposta que vai fazer. Ela evidencia o papel assumido pelos alunos, no contexto escolar de antigamente, de escrever *redação*. Ela também busca conectar-se com os alunos, de uma forma particular, como já o fizera em outros relatos, compartilhando momentos e significados da sua infância, sobretudo de sua vida de estudante.

Felícia demonstra que, para fazer uma proposta de trabalho, levou em consideração a sua experiência de aluna: todos os anos, seus professores pediam a mesma coisa: uma redação sobre as férias. Uma reflexão crítica sobre as “redações” parece conduzir as escolhas da professora, baseada não apenas na sua experiência escolar, como aluna, mas também com base na ideia de inovar, em decorrência de sua experiência, perfil e formação docente. Pode-se inferir, nesse caso, a influência de discursos dos contextos de formação de professores, nos quais se critica a abordagem didática relacionada à temática das férias, pelos docentes, como pretexto para a produção de texto sem, contudo, explicitar as condições de produção desse texto nem contextualizá-la de modo significativo.

A contextualização do que ocorria em contextos escolares prévios, relacionados à vida da professora, serve como um elemento para conectar a proposta de Felícia para os seus alunos de se fazer algo diferente e diz: “*eu tive uma ideia legal*”. Com essa ação, ela posiciona-se de modo particular, assumindo um papel de quem sai do lugar comum, trazendo elementos novos para a sua prática e para os seus alunos. Essa fala tem consequências para o modo como os alunos recebem a proposta, dando um enquadramento tanto para a sua proposta quanto para a expectativa que os alunos podem construir sobre ela, que é esperar algo legal.

A professora textualiza sua experiência, evocando elementos que provocaram uma resposta; resposta à necessidade de planejar algo para o momento inicial do terceiro ano, mas também uma resposta à sua experiência com a volta às aulas, com as férias e com a escrita. A perspectiva dessa ação responsiva aos discursos e práticas fica evidente, independentemente da distância, no espaço e no tempo, em que esses discursos e práticas ocorreram.

A professora apresenta o que reconheceu como possibilidade de trabalho para aquele momento:

P: a gente mexe com internet não mexe? / na internet / não sei se vocês já viram / essa semana passada toda / e esse semana também / está saindo uns textos pequenininhos chamados memes / vocês já viram falar sobre eles? /

A proposta de levar os *memes* para a sala, também se assenta na prática social da professora de lê-los, como ela mesma declara aos alunos ter visto *memes* que saíram naquela semana e na anterior.

O foco do trabalho com a temática das férias, neste momento, também sofre uma alteração: não são as práticas de escrita dos textos que interessam, nesse momento, mas a leitura, a interpretação e a oralidade, predominantemente.

A professora Felícia iniciou a sua fala com a declaração “*a gente mexe com internet não mexe?*” Como pesquisadora, tive acesso a essa informação no contato inicial com a professora ainda em 2015 quando ela relatou-me que, naquele ano, contava com a presença de duas pesquisadoras em sua sala, desenvolvendo pesquisa relacionada às práticas de letramento digital, iniciada em 2014.

Com essa fala, a professora revela já ter trabalhado, nos anos anteriores, as práticas digitais com seus alunos e reconhece que eles, pelo menos os antigos, possuem algum conhecimento sobre a *internet*. Vemos a professora textualizando a experiência de um contexto anterior com os seus alunos, dando visibilidade à continuidade da experiência que tiveram nos anos anteriores. Embora ela se dirija a um coletivo constituído por ela e antigos alunos (*a gente*), a proposta de intercontextualidade, em termos de produção de sentidos, fica limitada para os que foram seus alunos e continuam com ela, o que não acontece com os novatos. Entretanto, é visível a sua intenção de ampliar os conhecimentos construídos junto com os alunos.

Uma breve contextualização das práticas de letramento digital realizadas com o grupo do 3º ano é importante para compreender a fala da professora. No ano de 2016, durante a permanência em campo, observei que o trabalho na sala de informática acontecia, regularmente, às sextas-feiras. Havia uma única sala de informática na escola, mas funcionava no prédio em frente à unidade onde foi realizada a pesquisa.

O estabelecimento de um horário semanal de informática resulta de um esforço pessoal da professora Felícia para oferecer aos alunos oportunidades de práticas de letramento digital. Não havia, na proposta curricular daquela unidade (escola pequena), a obrigatoriedade dessa oferta. Para que esse horário pudesse acontecer, foi preciso uma negociação da professora com a coordenação/direção da unidade principal, para reservar a sala de informática. A sala de informática era usada, principalmente, pelas turmas do Ensino Fundamental, isto é, pelas turmas da unidade principal da escola e, também, pelos alunos matriculados na escola integrada. Essas condições determinam a necessidade de um deslocamento entre os diferentes prédios da unidade e um agendamento de horário para ter acesso a esse espaço.

Várias foram as situações em que os alunos utilizaram a *internet* no ano de 2016: para realizar consultas e pesquisas de temas relacionados aos projetos de trabalho; utilização do *Google Maps* e exploração de locais, como a cidade de Verona, cenário de *Romeu e Julieta*, outro projeto desenvolvido na turma. A *internet* também foi utilizada para trocar correspondências escolares, como, por exemplo, o envio de produções de textos digitados pelos alunos, para compor o livro *O Menino e o Rio*. Soube, também, pelo relato da professora, que alguns alunos usaram o *e-mail* do grupo, criado por Felícia, para se comunicar com ela fora do ano letivo.

A suposição da professora “*não sei se vocês já viram*” (os *memes*) é confirmada, mais adiante, na interação com os alunos. É a partir dessa pressuposição e de uma escolha pedagógica que a professora fala que ela traz algo novo para a sala de aula. A partir do seu conhecimento de leitura de *memes*, ao que parece, ela cria oportunidade para que os alunos conheçam e explorem os *memes* no contexto de seu projeto didático autoral.

4.2 Afinal, o que são *memes*?

Felícia explica:

os memes / são textos pequenininhos / que as pessoas brincam com as ideias [...] / são textos pequenininhos com imagens /

Vemos aqui a professora lançar mão de um gênero do ensino (ROCKWELL, 2012) para situar os alunos na proposta que pensou. Ela compartilha não apenas a sua experiência de ler *memes*, mas leva para eles, também, uma definição particular, uma explicação.

Para efeito de contraste sobre essa explicação que a professora dá aos alunos, Souza (2014, p. 1466) argumenta que, se pessoas fossem interpeladas a explicar o que são *memes* – especificamente internautas nativos – dariam a seguinte explicação: “são aquelas carinhas que aparecem nas redes sociais”. Ou ainda, “aqueles vídeos que são compartilhados na internet”. Embora a professora não possa ser considerada uma internauta nativa, ela pode ser considerada uma usuária ativa e a definição/explicação que compartilha, parece intencional que os alunos construam algum entendimento do que significam os *memes*. Podemos ver, assim, que há uma definição situada do objeto de ensino que pretende explorar.

Uma pesquisa para especificar o termo *meme* foi feita nos periódicos do portal da Capes e apareceram muitos trabalhos, a maioria em inglês. Entre eles não se encontrou uma referência em Português relacionada ao ensino. Já na busca por teses e dissertações, as pesquisas que se destinam ao ensino, em sua grande maioria, concentram-se no ensino médio, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Superior. Os trabalhos com essa temática no campo acadêmico vêm crescendo no Brasil, mas ainda podemos dizer que há dificuldade de se obter informações, quando se busca, no referido portal, pesquisas realizadas na área da Educação, sobretudo nos anos iniciais. Os resumos apontaram para um conjunto amplo de temáticas focalizadas nas pesquisas. Seguem algumas referências no trabalho em língua Portuguesa, voltados para anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: a formação leitora (SILVA, 2017); estratégias de leitura no Ensino Médio (FREITAS, 2018); humor no ensino de língua materna em pré-vestibular (LARA, 2018); leitura e produção textual no Ensino Fundamental (FERREIRA, 2018);

multimodalidade e leitura na EJA (SANTOS, 2015). Alguns estudos no Ensino Superior: desenvolvimento da capacidade de leitura no curso de Letras (SOUZA, 2018); potencial pedagógico nas práticas de letramento digital: *memes* no Ensino Superior, (GONÇALVEZ, 2017). Trabalhos com temáticas diversas: estudos dos *memes* em grupos de *Facebook* (ESCALANTE, 2016); identidade docente (DANTAS, 2018); narrativas digitais e história do Brasil (CADENA, 2018). Um grande volume de publicações recentes pode ser encontrado no site MuseudeMemes. Entretanto, também não encontrei pesquisas relativas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No portal da Capes, encontra-se a seguinte definição de *memes*, na Enciclopédia Britânica: “*Meme*, unidade de informação cultural difundida por imitação.”⁵⁶ (ROGERS, 2018, *online*, tradução nossa). *Meme*⁵⁷ é uma palavra de origem grega “*mimema*” e foi usada pelo biólogo Richard Dawkins em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta, 1976), que trata de biologia evolutiva. *Meme* é um conceito cultural que, à imitação do conceito de genes biológicos, carrega informação cultural.

Compreendidos nesses termos, os memes carregam informações, são replicados e transmitidos de uma pessoa para outra, e têm a capacidade de evoluir, sofrendo mutações aleatórias e passando por seleção natural com ou sem impactos na aptidão humana (reprodução e sobrevivência). [...] Dentro de uma cultura, os memes podem ter uma variedade de formas, como uma ideia, uma habilidade, um comportamento, uma frase ou uma forma particular. A replicação e transmissão de um meme ocorre quando uma pessoa copia uma unidade de informação cultural que compreende um meme de outra pessoa. O processo de transmissão é realizado principalmente por meio de comunicação verbal, visual ou eletrônica, variando de livros e conversas a televisão, e-mail ou Internet. Aqueles memes que são os mais bem-sucedidos em serem copiados e transmitidos se tornam os mais prevalentes dentro de uma cultura (ROGERS, 2018, *online*, tradução nossa).⁵⁸

⁵⁶ Meme, unit of cultural information spread by imitation. ROGERS, Kara. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/meme>. Acesso em: 19 set. 2018.

⁵⁷ Disponível em: <https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>. Acesso em: 19 set. 2018.

⁵⁸ Understood in those terms, memes carry information, are replicated, and are transmitted from one person to another, and they have the ability to evolve, mutating at random and undergoing natural selection with or without impacts on human fitness (reproduction and survival). [...] Within a culture, memes can take a variety of forms, such as an idea, a skill, a behavior, a phrase, or a particular fashion. The replication and transmission of a meme occurs when one person copies a unit of cultural information comprising a meme from another person. The process of transmission is carried out primarily by means of verbal, visual, or electronic communication, ranging from books and conversation to television, e-mail, or the Internet. Those memes that are most successful in

Rogers (2018, *online*, grifo nosso)⁵⁹ aponta para o desenvolvimento recente dos “*memes de internet*”, isto é, no século XXI – ou simplesmente “*memes*” que ganharam popularidade dentro da cultura da *internet*, o que gerou interesse renovado ao conceito. “Os *memes de internet* se espalham de pessoa para pessoa por meio de imitação, tipicamente por *e-mail*, mídia social e vários tipos de *Web sites*.”⁶⁰ (ROGERS, 2018, *online*, grifo nosso, tradução nossa) Ao contrário dos genes biológicos, que apresentam mutação aleatória, os *memes da Internet* são modificados deliberadamente pelos indivíduos, destaca Rogers. A editora da referida enciclopédia ressalta, no entanto, que a concepção de *memes da internet* “viola” a concepção original de Dawkins, pelo fato de ser modificada deliberadamente. Segundo Rogers, o autor do conceito e outros pesquisadores consideram o conceito de *memes da internet* ser um conceito diferente de *meme*.

Segundo Recuero (2007), Dawkins “compara a evolução cultural com a evolução genética, onde o “*meme*” é o “*gene*” da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas.” Segundo Dawkins

Um ‘*meme de idéia*’ pode ser definido como uma entidade capaz de ser transmitida de um cérebro para outro. O *meme* da teoria de Darwin, portanto, é o fundamento essencial da ideia de que é compartilhado por todos os cérebros que a compreendem (RECUERO, p. 23, grifo do autor).

De acordo com Recuero (2007, p. 23), Dawkins aponta a longevidade, a fecundidade e a fidelidade das cópias como características essenciais do *meme*. A longevidade se refere à capacidade de permanecer no tempo, a fecundidade está ligada à sua capacidade de gerar cópias e a fidelidade se refere à semelhança com o *meme* original.

Knobel e Lankshear (2005) exploraram *memes de internet* mais detidamente para entendê-los como fenômeno social, como novas práticas de letramento e para compreender o que eles podem significar para o letramento na educação. Considerando a longevidade, a fecundidade e a fidelidade, os estudiosos,

being copied and transmitted become the most prevalent within a culture. (ROGERS, 2018, *online*).

⁵⁹ ROGERS, Kara. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/meme>. Acesso em: 19 set. 2018.

⁶⁰ Internet memes spread from person to person through imitation, typically by e-mail, social media, and various types of Web sites. (ROGERS, 2018, *online*).

buscaram identificar os elementos de sucesso constitutivos dos *memes* e encontraram, no conjunto de *memes* selecionados, uma ou mais das seguintes características:

- Algum elemento de humor, que vai desde o peculiar e excêntrico, até o humor bacana digno de gargalhadas, ao bizarramente engraçado, às paródias, passando pelo azedamente irônico
- Um tipo rico de intertextualidade, como referências cruzadas a diferentes eventos culturais populares, ícones ou fenômenos, e / ou
- justaposições anômalas, geralmente de imagens (KNOBEL; LANKSHSEAR, 2005, p. 6, tradução nossa).⁶¹

Segundo o *site* infoescola, *memes* podem ser: uma frase, um vídeo, um *link*, um *site*, imagens que se espalham por meio de rede sociais, *blogs*, *e-mails*, *sites* de notícia, entre outras fontes de informação. Os tipos mais comuns são aqueles que contém frases e imagens, desenhos em preto e branco de imagens com traços caricatos, geralmente em “tom jocoso”. *Meme*, segundo a descrição encontrada no *site*, podem ter uma vida efêmera ou pode ser “Viral” e seu conteúdo pode ser modificado e recriado, a qualquer momento, por qualquer pessoa. Nesse caso, se transformam em fenômeno da *internet*, espalhando-se rapidamente.

Profissionais de diversas áreas, como Relações Públicas, Publicidade, *Marketing*, estudam e usam os *memes* como ferramenta de divulgação de marcas, produtos, sendo esse tipo de *memes* denominado “Marketing Viral”.

Existe no Brasil, desde 2015, uma plataforma, um *Web Museu*⁶² que tem o objetivo de ser um espaço para discussão dos *memes* de *internet*. Trata-se de um projeto de extensão universitária chamado “Escritório Modelo de Memes”, coordenado pelo professor Viktor Chagas, da Universidade Federal Fluminense (UFF). A proposta do *webmuseu* é discutir os *memes* de *internet* com o aporte das Teorias da Comunicação. O projeto desenvolve diversas ações, como a formação de

⁶¹ • Some element of humour, ranging from the quirky and offbeat, to chortle-worthy potty humour, to the bizarrely funny, to parodies, through to the acerbically ironic
 • A rich kind of intertextuality, such as wry cross-references to different popular culture events, icons or phenomena, and/or
 • Anomalous juxtapositions, usually of images. (KNOBEL; LANKSHSEAR, 2005, p. 6).

⁶² #MUSEUdeMEMES

profissionais de comunicação, educação e *marketing*, planejamento do acervo, curadoria de exposições, dentre outras.

No campo acadêmico, diversos pesquisadores, tais como Souza (2014), Horta (2015), Barreto (2015), Guerra e Botta (2018) realizaram pesquisas focalizando diferentes aspectos sobre os *memes*.

Guerra e Botta (2018) apontam o aparecimento de novas formas de comunicação e interação no ambiente digital e *on-line*, em função dos avanços tecnológicos, e identificam o *post* de *blogs* ou de redes sociais, reportagens multimídia etc. O *meme* está entre essas novas formas de interação e as autoras apontam as bases pelas quais o *meme* pode ser considerado um gênero discursivo:

essa nova forma de comunicação tem sido usada para comentar fatos e acontecimentos considerados relevantes para a população, sobretudo os que envolvem política, futebol, fatos do dia a dia e a vida de celebridades. Ela é produzida e disseminada de acordo com diversos objetivos comunicacionais: criticar, comentar, fazer rir, mostrar indignação ou espanto. Outra característica do *meme* é que ele circula prioritariamente nas redes sociais da internet e tem uma estrutura mais ou menos fixa e, por isso, costuma ser facilmente reconhecido pelos usuários desses sites (GUERRA; BOTTA, 2018, p. 1861-1962, grifo do autor).

Com base na caracterização acima e com aporte conceitual em Bakhtin e em outros estudiosos, tais como Charaudeau (2010), Moirand (2004, 2007), Marcuschi (2002) e Fiorin (2006), as autoras apontam *meme* como “um gênero nativo do suporte digital *on-line*.” (p. 1862). Para Bakhtin (1999, p. 279), “toda atividade de comunicação é realizada por meio de algum gênero específico e todo enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal (seleção operada nos recursos da língua – lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas também por sua construção composicional.”

Guerra e Botta (2018) também se apoiam no argumento de Marcuschi (2002, p. 19) sobre o aparecimento e desenvolvimento de novos gêneros e novas formas de comunicação.

Esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin [1997], que falava na ‘transmutação’ dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. A

tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas (MARCUSCHI, *apud* GUERRA; BOTTA, 2018, p. 1862, grifo do autor).

Horta (2015) apresenta o estudo do *meme* da *internet* como uma linguagem da *internet*, na qual a *web* funciona como um meio de comunicação e esfera sónica. A autora argumenta que essa linguagem, como forma de expressão e concepção do mundo, apresenta uma certa “gramática” e, por meio dela, são estabelecidos jogos de significação. A autora apoia-se nos estudos de Pierce (acervo pessoal), Lotman (1996), Bakhtin (1986,1987) e Wittgesntein (1999).

Souza (2013, 2014) estuda os *memes* replicados em redes sociais como o *Facebook* e *Youtube* com foco na Análise Crítica do Discurso, investigando a linguagem como prática social e ideológica. Os *memes* são considerados fragmentos textuais em cuja materialidade se realiza a análise crítica do discurso, com base em Fairclough e Fiorin.

Este estudo não tem como objetivo entrar nas minúcias da teorização sobre os *memes*, mas encontra nessas pesquisas um potencial para dialogar com as práticas da sala de aula apresentadas nesta pesquisa.

A contextualização do surgimento do termo traz para a cena o caráter de novidade que os *memes* têm em práticas sociais recentes. A leitura de *memes* de *internet* é uma prática social que costuma circular em redes sociais, plataformas e em diferentes mídias.

Em uma pesquisa de mestrado, Passos (2012) examina a possibilidade de se construir uma reflexão crítico-pedagógica trabalhando o gênero *memes* com alunos do Ensino Médio. Ele argumenta que a utilização de textos como os *memes*, bem como a utilização de novas linguagens e tecnologias, poderia potencializar o ensino da língua, promovendo reflexões sobre a linguagem, suas características e funcionalidade contextual, além de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos.

Passos (2012) argumenta a favor de uma prática docente que favoreça o desenvolvimento de uma consciência linguística e discursiva e que explore os discursos multimodais. Em seu trabalho, pode-se depreender o significado de *memes* como um texto multimodal, constituído digitalmente por um conteúdo social linguístico, verbal e não verbal.

Indo nessa mesma direção, em defesa do uso de *memes* em aulas de Português no Ensino Médio, Souza (2014, p. 1463) defende que o trabalho com

esse gênero digital pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas. O autor aponta o uso da tecnologia, por meio da cibercultura, como uma nova forma de comunicação, significação e produção de cultura na sociedade e aposta em propostas pedagógicas que explorem a multimodalidade de novas formas de linguagem, sobretudo aquelas relacionadas ao meio digital.

4.3 Memes: da esfera digital para a esfera escolar

O fato de a professora levar *memes* para a sala de aula no 3º ano do Ensino Fundamental revela, em alguma medida, o desejo de uma inovação e a criação de possibilidades de trabalho, com novas práticas sociais de leitura. Isso se deve a uma iniciativa espontânea da professora, isto é, não estimulada por tendências educacionais neste segmento do ensino, nem pela equipe da escola e pode ser considerada uma marca de seu projeto didático autoral.

A professora explicou para os alunos qual era a proposta de trabalho, definindo o que seria realizado em grupo e detalhando a tarefa. Ela orientou que o grupo conversasse sobre os *memes* que ela iria entregar, buscando identificar diversos aspectos: a intenção que o autor teve ao fazer aqueles textos; quem são os personagens; qual o assunto principal etc., dentre outros que detalharia mais tarde, nos trabalhos em grupos.

Ela também solicitou que cada grupo escolhesse um dos membros para ir à frente apresentar para a turma a discussão sobre o *meme* que receberam. A professora evidencia para os alunos que há expectativas para o trabalho do grupo, e que elas se baseiam em cooperação, isto é, ela espera que todos participem, mas também em representação, já que a comunicação do trabalho será feita por um dos membros do grupo. Ao fazer isso, ela coloca para os alunos a necessidade de que eles definissem papéis a serem desempenhados dentro do grupo e diante de toda a turma (porta voz). A orientação de como o grupo deveria ser composto, pensando no equilíbrio do grupo, meninos e meninas, e orientado para a realização da tarefa, dá visibilidade às expectativas para a formação de agrupamentos em outros eventos. Dessa maneira, vemos as propostas de intertextualidade e de intercontextualidade na textualização e na objetivação dos critérios de formação de grupos para o trabalho escolar que vão sendo lembrados pela professora, com referência em outros momentos de formação de grupo.

Antes de formar os grupos de discussão, a professora fez um destaque para os alunos sobre o fato de que aqueles *memes* estavam “*fora de lugar*”, dizendo que os *memes* foram tirados do “computador”. Assim, ela declara “*eu copieei, coleiei e imprimeei,*” uma cópia para cada grupo. A explicitação, por parte da professora, dos atos de copiar, colar e imprimir os *memes* sinaliza para os alunos o que foi necessário fazer para que o texto chegasse a eles. A professora propõe, assim, uma conexão intertextual entre o caminho que o texto percorreu até chegar a eles.

Além disso, a professora reconhece que os alunos já mexem com a *internet*, portanto, considera importante que eles, como leitores, ampliem o seu repertório acerca das práticas sociais, nesse caso, das práticas digitais, e reconheçam de onde o texto foi tirado. A professora revela seu conhecimento de que, para ler os textos e compreender o seu propósito comunicativo, bons leitores devem reconhecer onde os textos podem ser encontrados.

Ao revelar aos alunos que aqueles *memes* estavam fora de lugar, Felícia sinalizou para os alunos o que seria explorado mais tarde, como a necessidade de que seja citada a fonte, ou seja, o local em que os *memes* haviam sido encontrados. Esta é, evidentemente, uma prática de leitura valorizada pela professora e, de modo geral, no contexto escolar, mas geralmente não acontece com os leitores de *memes* na *internet*, sobretudo se considerarmos o seu modo de propagação.

Em relação ao “lugar” a que se refere a professora, é preciso destacar que o acesso aos computadores e à *internet*, na escola, nem sempre está disponível segundo as demandas de trabalho com seus alunos. Naquele dia, em especial, ainda não havia um horário definitivo na escola, fato que, além de outras negociações para o uso da sala, pode ter dificultado o acesso à sala de informática para a exploração dos *memes* na internet e gerado a necessidade de copiá-los e imprimi-los. Essa é uma evidência de que as práticas de letramento (STREET, 1984) pensadas e implementadas no contexto escolar sofrem os impactos das condições materiais e organizacionais da instituição onde ocorrem.

A menção feita por Felícia de que o lugar dos *memes* é no computador parece ter relação com a sua experiência pessoal com este tipo de prática social de leitura, já que ela informa aos alunos que retirou os *memes* “*do computador*”. Contudo, os *memes* poderiam ter sido lidos, também, em outros dispositivos e aplicativos, como no celular, *Ipad*, ou em redes sociais, como o *Facebook* e

Youtube. Eles poderiam ter sido comentados em jornais ou ter sido vistos até em um museu.⁶³

Pode-se dizer que ela aprecia a leitura dos *memes*, afinal ela declarou que encontrou “*uns interessantes*”, a professora compartilhou cinco *memes* acessados por ela, conforme pode-se ver na Figura 8.

Foram distribuídos cinco *memes*, impressos, cada um em papel branco, A4. A Figura 8 apresenta os *memes* entregues aos cinco grupos, na ordem em que foram apresentados pelos representantes dos grupos.

Figura 8 – Os Memes



Fonte: A localização das fontes dos Memes. cf. nas Figura 11-15, p. 274, respectivamente.

⁶³ <http://www.museudememes.com.br>.

A professora Felícia levou para a aula *memes* impressos com alguns personagens conhecidos pelos alunos. Os textos parecem não ter tido, inicialmente, uma recepção fácil por parte dos alunos, o que pode ser inferido pela reiterada ação da professora de sublinhar que não se tratava de dizer se tinham gostado ou não. Os alunos também podem ter reagido ao discurso prévio da professora, quando explicitou para eles o que era para ser feito:

P: vocês vão se reunir / conversar sobre os memes que eu vou entregar para vocês / aí vocês vão discutir sobre / qual é intenção que o autor teve ao fazer aqueles textos / aí vocês vão tirar / quem são os personagens? / o que que ele falou de legal? / como que ele falou / o que que ele contou de novidade? / qual que é o assunto principal daquele texto? / vocês vão conversar em grupo /

Pode ser que os alunos tenham reagido à pergunta da professora: “*aquilo que o personagem falou de legal*” ou talvez possa ter sido uma reação aos desenhos dos personagens, já que eles não se revelam propriamente bonitos, sobretudo os *Rage Faces*. A revisão do áudio e da transcrição não possibilitam, contudo, afirmar isso. Trata-se apenas de uma especulação, baseando-se na minha experiência como professora de crianças nessa faixa etária.

Mesmo diante dessa reação inicial, percebida pela professora enquanto circulava pelos grupos, Felícia apostou na escolha do gênero discursivo para a aula, buscando superar o estranhamento inicial dos alunos e oferecendo apoio para a interpretação dos *memes* com perguntas feitas aos grupos.

A professora passou pelos grupos monitorando a tarefa e verificando se os alunos entenderam bem a proposta. Ao perceber que eles não realizavam a discussão do modo que ela esperava, mas se concentravam na apreciação do texto – dizendo gostar ou não gostar – a professora passou a sinalizar:

P: não é quem achou legal ou quem não achou legal / eu achei todos legais / eu quero saber / o que o texto está falando / o que que vocês acham que foi falado aí? / quem é que está contando?

Para clarear a tarefa, Felícia fez um conjunto de perguntas para que os alunos respondessem, de grupo em grupo, adequando-as aos diferentes *memes*, como se vê nos exemplos, a seguir, de perguntas feitas para os grupos:

Grupo 1**Felícia:** mas vocês já leram? /**Alunos:** [Inaudível]**Felícia:** / olha a cara dele / ele está triste? / ele está alegre? / que expressão é essa? / de onde vocês acham que eu tirei isso? / ele é engraçado / de onde que saiu? / quem produziu isso? / é pra descobrir isso.**Grupo 2****Felícia:** que tipo de texto lembra esse texto? / que tipo de texto que parece com esse? / que vem todo quadriculadinho?

Com essa ação de clarear a tarefa, a professora buscou manter as condições de desenvolvimento da atividade em grupo, alimentando a discussão com questões. Conhecer um texto e fazer uma apreciação sobre ele é algo importante na perspectiva do letramento escolar, já que apreciar o que foi lido faz parte do desenvolvimento de estratégias de leitura. A professora instruiu os alunos a observarem as imagens dos *memes*, gênero com forte apelo às expressões.

Podemos dizer que, ao levar os *memes* para a sala de aula, ocorre uma mudança na forma de ler. Ao ler *memes* fora da escola, a manifestação de gostar ou não gostar têm implicações na replicação e compartilhamento ou esquecimento de cada *meme*. Um *meme* visto na internet pode não agradar e não ser compartilhado, pode ou não ser longo, fecundo e manter fidelidade ao original. Quando o gênero vem para a sala de aula e se transforma em objeto de ensino, passa a necessitar de certos procedimentos, ser analisado com certos critérios definidos, tais como: leitura da imagem, o que o autor quis dizer e colocar a apreciação – o gostar ou não – em segundo plano. Essa também é uma mudança em termos da valoração do texto.

Fairclough (2001, p. 106) aponta para o fato de que a prática discursiva “envolve processos distribuição e consumo textual e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais.” A partir disso, podemos pensar que, tanto a produção como a distribuição e o consumo dos *memes*, situam-se num contexto fora da escola. Quando compartilhado na *internet*, os leitores podem não se conhecer ou podem participar de grupos digitais movidos por diferentes interesses e iniciativas.

Essa mudança no acesso, distribuição e consumo produz impactos na leitura dos *memes*, que passam de uma esfera digital, em que ocorre um tipo de prática social, para uma prática de letramento escolar, na qual os *memes* são

transformados em objeto de ensino e passam a funcionar segundo as regulações, usos e funções típicas da esfera escolar.

As implicações dessas mudanças passam pelas ações da professora e dos alunos. A professora acessou os *memes* na *internet*, pelo seu computador, decidiu compartilhá-los, copiou, imprimiu e distribuiu para os alunos, um exemplar para cada grupo. Os alunos, por sua vez, receberam o *memes* impressos, foram orientados sobre como ler aqueles *memes* por um conjunto inicial de perguntas que, no contexto local, foram percebidas como conteúdo a ser aprendido em Português. Os alunos foram incentivados a fazer certos comentários e não outros. Como foi feita uma cópia para cada grupo, houve a necessidade de se explorar questões relativas ao desejo de cada um pegar o impresso, evitando rasgar o papel. A impressão de uma cópia para cada cinco alunos também é uma evidência das condições materiais da escola e a necessidade imposta pela economia de papel. A logística de leitura também foi mediada por essa necessidade de ler em grupo, em função das condições e recursos da escola. As opiniões que alguns alunos compartilharam nos grupos, ter achado ou não os *memes* legais, podem ter influenciado a recepção inicial dos outros que não tinham se manifestado e levou a professora a fazer uma intervenção para reorientar e alimentar o trabalho em grupo “*não é quem achou legal ou quem não achou legal*”, “*o que o texto está falando? / o que vocês acham que foi falado aí? / quem está contando?*”

O modo como os *memes* foram compartilhados, gerando a necessidade de uma impressão em papel, modificou também o modo de distribuição e consumo. Esse compartilhamento, ao ser levado de uma esfera para outra, provocou uma mudança nos modos de ler e, assim transformados, condicionaram a produção de sentidos.

Levar *memes* para sala de aula revela uma intenção da professora em dialogar com textos autênticos que circulam na sociedade. Contudo, esse fato constitui, em si, uma primeira mudança na forma de acesso ao texto: sua distribuição e consumo e o modo como esse discurso vai ser apresentado e discutido, acabam sendo influenciados por fatores relacionados à esfera escolar, sobretudo quanto à sua valoração, mediada pelo ensino. Ao trazer uma prática social mais ampla para uma prática social escolar, temos como consequência a mutação na forma de acessar e ler os *memes*.

O movimento realizado pela professora, no sentido de possibilitar aos alunos o acesso à certas práticas, comuns fora da escola, revela, por um lado, que há experiências de leitura não escolares que podem ser lidas e acessadas por eles; mesmo que a complexidade discursiva seja constatada, a professora aposta na proposta e se coloca ao lado dos alunos na construção de algumas interpretações; traz, ainda, uma concepção do que seja leitura na sala de aula: ler textos além dos muros da escola. Por outro lado, essas experiências de leitura fora do contexto escolar, trazidas para a sala de aula, podem se beneficiar de conhecimentos que devem ser construídos na escola. Afinal, a tarefa institucional da escola é transmitir e produzir conhecimento.

4.4 Um querer fazer e um querer dizer

Um conjunto de perguntas foi dirigido pela professora aos representantes dos grupos que trabalharam com os *memes*, conforme se pode ver, a seguir, no Quadro 17. Mais do que avaliar a compreensão, esta ação da professora durante as apresentações dos grupos ofereceu um suporte para os alunos apresentarem questões ou tópicos e dar visibilidade aos aspectos que ela considerou importantes na compreensão da leitura e na construção dos significados.

Quadro 17 – Perguntas na apresentação dos memes

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Qual foi o assunto do seu cartaz?	Qual foi o assunto do seu cartaz?	Qual foi o assunto do seu cartaz?	Qual foi o assunto do seu cartaz?	Qual foi o assunto do seu cartaz?
Porque será que eu escolhi o assunto férias?				
<p>Que formato de texto que é esse?</p> <p>E o que está aparecendo no outro quadrinho?</p> <p>Tá, mas na frente do primeiro dia de aula o que que tem?</p> <p>Então no primeiro dia de aula, o que estava acontecendo com o personagem?</p> <p>Quando a gente está com saudade, o que acontece?</p> <p>Quem estava com vontade de entrar para a escola? Querendo entrar?</p> <p>No segundo dia ele estava tão animado como no primeiro?</p> <p>No terceiro dia de aula o que está acontecendo com ele?</p> <p>O grupo quer completar alguma ideia?</p> <p>E esse texto de história em quadrinho, ele é de quê?</p> <p>De humor?</p> <p>De tristeza?</p> <p>De suspense?</p> <p>Onde que está o humor nessa história em quadrinho?</p> <p>No último dia porquê?</p> <p><u>Qual que é noção de escola?</u></p> <p>Será que ele acha a escola legal?</p> <p>Mas no terceiro dia o que já estava acontecendo com ele?</p> <p>Quem aqui no terceiro dia vai querer férias?</p>	<p>O que acontecia com ela?</p> <p>Ela ficava triste por que as férias acabavam?</p> <p>Mas ela ficava assim, né "Ainda bem que acabou". Quem sabe ela ganhava um parabéns, né?</p> <p>Olha a carinha da Ana</p> <p>O que vocês observaram nesses desenhos?</p> <p>Ela está segurando o choro porque acabou as férias?</p> <p>Quem acha que é porque acabou as férias, que ela tá chorando?</p> <p>Quem acha que é porque ninguém deu parabéns pra ela?</p> <p>Esse texto, ele tem uma coisa muito definida assim?</p> <p>Que a gente consegue definir o quê que a Ana está sentindo?</p> <p>E sabe o que que acontece quando eu fico na dúvida?</p> <p>Ela tá com cara de que. [não completa a frase] é porque acabou as férias mesmo não é?</p> <p>De onde saiu esse meme?</p> <p>Lembra que a gente já conversou sobre isso ano passado?</p> <p>Que tinha nos livros?</p> <p>Quem que era o autor?</p> <p>Qual era a editora?</p> <p>Como que era?</p> <p>De que livro que era?</p>	<p>Quem é esse personagem?</p> <p>Ele é de um desenho animado ou é um tipo um teatro?</p> <p>O Chapolin é tipo teatro mesmo, né?</p> <p>Qual é a característica do Chapolin?</p> <p>E de personalidade?</p> <p>Ele faz o que?</p> <p>Ele esta com cara de quê, aí?</p> <p>De quê está com saudade mesmo?</p> <p>De dúvida, né?</p> <p>Porque vocês acham que ele não sabe porquê?</p> <p>Eu sei porque que ele está com saudade da escola?</p> <p><u>É normal as pessoas gostarem da escola?</u></p> <p><u>Gostar da escola é bom, não é?</u></p>	<p>Qual que é a situação?</p> <p>Quando a gente pensa no Teddy, no ursinho Teddy</p> <p>o que que a gente pensa?</p> <p>Numa coisa o que?</p> <p>Numa coisa meiga fofinha não é?</p> <p>Alguém já viu assim o desenho do ursinho Teddy?</p> <p>Ele é todo mimosinho, não é?</p> <p>Então o que que o autor daquilo ali quis chamar a atenção da gente?</p> <p>Que aquele personagem é um personagem de humor?</p> <p>Fofinho né?</p> <p>Mas o que ele fala é assim tão fofinho?</p> <p>O que ele fala?</p> <p>Por quê?</p> <p>Porque "Adeus, vida?"</p> <p>Ele prefere a escola ou ele prefere essa vida?</p> <p>Porque ele está dando adeus aos amigos?</p> <p>E os melhores amigos dele estavam na escola?</p> <p>O que mais que tem nesse texto?</p> <p>"Nunca se esqueçam disso". Como assim, nunca se esqueçam disso?</p> <p>Quando a gente fala isso?</p> <p>Será que a intenção dele era alertar? Quem já viu é... cartaz na rua que fala assim: "NÃO SE ESQUEÇA?"</p> <p>Para que que eles usam esse recurso?</p> <p>Para a pessoa ficar alerta, né?</p>	<p>Por que que ele fala isso?</p> <p>Ele não quer aula né?</p> <p>Porque seis meses?</p> <p>Que tipo de texto é esse?</p> <p>O que mais?</p> <p>Qual é a forma desse texto?</p> <p>O que é umas férias de seis meses, duas vezes por ano?</p> <p>O quê que é duas vezes?</p> <p>Quando você tem seis meses, mais seis meses, quantos meses você tem, Denerson?</p> <p>Um ano inteiro, né?</p> <p>Então ele quer mais férias ou mais aulas?</p> <p>E este tipo de texto aqui parece com o tipo de texto da Marisa?</p> <p>Uma história em quadrinhos tem que ter muitos quadrinhos?</p> <p>Pode ter um quadrinho só também, né?</p> <p>Porque que vocês acham que ele colocou assim: "DUAS vezes por ano" de vermelho?</p>
<p>Legenda:</p> <p>Texto em preto: Perguntas para interpretação textual</p> <p>Texto <i>em itálico e sublinhado</i>: Perguntas que remetem ao discurso sobre a escola</p> <p>Texto em negrito: Perguntas que se vinculam à experiência pessoal</p>				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao olharmos para o conjunto de perguntas como um todo, podemos construir uma ideia do que a professora pretendia explorar, podemos ter a noção do projeto de *interação da professora* (MATENCIO, 2001, p. 89) que funcionou como um suporte para o desenvolvimento de sua proposta didático autoral com os *memes* que selecionou para a aula. As perguntas não foram feitas de antemão, mas à medida que os representantes dos cinco grupos foram apresentar o trabalho. Este quadro pode ser visto na perspectiva “estratégias didático-discursivas” usadas pela professora para atingir os seus objetivos naquela aula, orientadas por um “*querer fazer e um querer dizer*” (MATENCIO, 2001, p. 89).

Podemos perceber, também, certos papéis assumidos pela professora, no conjunto da aula e de um ponto de vista mais geral, como “informador(a), animador(a) e avaliador(a)”⁶⁴ (DABENE, 1984, *apud* MATENCIO, 2001, p. 91). Durante a aula, a professora teria, assim, a função de “*informar os alunos quanto ao objeto de estudo, a de animar a interação, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento, e avaliar a produção dos alunos*” (2001, p. 91). Além disso, podemos também considerar a existência de um certo planejamento da interação, conforme argumenta Matencio (2001, p. 90), no nível temático, flexível às interações e respostas dos participantes.

A análise de conteúdo evidenciou que uma mesma pergunta inicial foi feita a todos os grupos, para identificar o assunto dos *memes*. Importante destacar que esta pergunta foi feita, a cada um dos representantes, logo no momento inicial das apresentações. Embora a temática já tivesse sido explicitada por ela, a pergunta ajudou, nesse momento, a focalizar a interpretação dos *memes*, destacando um importante momento na vida social, sobretudo na dos estudantes, um evento que culmina com o término das férias: a volta às aulas.

Classifiquei as perguntas em três tipos: as perguntas relativas a leitura e interpretação textual (verbal/não verbal) (em fonte normal), as perguntas relacionadas ao discurso sobre a escola (*em itálico e sublinhadas*) e as perguntas que visavam explorar o conhecimento prévio dos alunos e suas práticas (**em negrito**).

Considero que a finalidade global do encontro foi a exploração articulada dessas dimensões dos *memes*: o texto, o discurso e as práticas. É possível

⁶⁴ Acréscimo meu do “(a)”.

caracterizar o projeto didático autoral da professora levando em conta que ela articulou um conjunto de perguntas e visou explorar o gênero *meme* como objeto de ensino. Para isso, ela explorou suas características, a sequência de leitura dos quadrinhos, a leitura das imagens, o levantamento de hipóteses, as pistas textuais e contextuais, a identificação da fonte no impresso, a busca de elementos de contextualização de alguns personagens para um início de construção de significados, a exploração dos significados das palavras e expressões no contexto, o significado do uso de saliências textuais, os elementos contraditórios, dúbios etc. Vemos que as perguntas se voltam para os objetos em análise, no caso, os *memes* impressos. Alguns exemplos retirados do Quadro 17:

P: que formato de texto que é esse? / e o que está aparecendo no outro quadrinho? / então no primeiro dia de aula, o que estava acontecendo com o personagem? / ela ficava triste por que as férias acabavam? / quem é esse personagem? / esse texto, ele tem uma coisa muito definida assim? / quem é esse personagem? / o que ele fala? por quê? porque adeus vida? / que tipo de texto é esse? / porque que vocês acham que ele colocou assim: “DUAS vezes por ano” de vermelho?

As perguntas em negrito vinculam-se à experiência pessoal da professora e dos alunos. Podemos ver, nelas, propostas de intertextualidade e de intercontextualidade e a atenção se volta aos sentimentos dos membros do grupo, o que observaram, o que pensam, o que conseguem definir, quem já viu etc.

P: quando a gente está com saudade / o que acontece? / quem estava com vontade de entrar para a escola? / querendo entrar? / quem aqui no terceiro dia vai querer férias? / (GRUPO 1);

P: a gente consegue definir o que que a Ana está sentindo? / e sabe o que que acontece quando eu fico na dúvida? / (GRUPO 2);

P: alguém já viu assim o desenho do ursinho Teddy? / (GRUPO 4);

P: porque que vocês acham que ele colocou assim: DUAS vezes por ano de vermelho? (GRUPO 5).

Por meio das perguntas, a professora textualiza os caminhos da experiência pessoal que possibilitam acionar conhecimentos prévios e estabelecer uma série de conexões entre textos e contextos.

O terceiro grupo de perguntas volta-se aos discursos sobre a escola: “Qual é a noção de escola? (GRUPO 1); *É normal as pessoas gostarem da escola? Gostar da escola é bom não é?*” (GRUPO 3). Considero que, por meio desse conjunto de perguntas, a professora cria condições para que seus alunos e, sobretudo ela, posicionem-se, axiologicamente, no discurso sobre a escola.

4.5 Recategorizações dos gêneros

Antes de se iniciarem as apresentações das discussões realizadas nos grupos, a professora faz uma pergunta a todos os representantes “*eu vou perguntar para todos primeiro / qual foi o assunto do cartazinho*”. Ao retroceder o áudio, na gravação, é possível notar uma hesitação na pergunta da professora “*qual foi o assunto do / do / do / cartazinho*”. A professora parece necessitar de um tempo para elaborar como ela vai nomear o texto que os alunos irão apresentar. A repetição da palavra “do”, três vezes, sinaliza para essa elaboração. Em seguida, já iniciando a apresentação, ela pergunta ao primeiro aluno “*qual foi o assunto do seu tex...cartaz?*” Curioso ver que Felícia titubeia novamente antes de encontrar a palavra. Ela inicia dizendo a palavra texto, mas não a finaliza, edita o seu pensamento e pronuncia a palavra “cartaz”.

Nomear os *memes*, neste momento, como cartaz, parece revelar, não que a professora não saiba que aquele texto é um *meme*, já que ela o nomeou e o definiu, no início do evento, mas alguma preocupação na forma de se comunicar com os alunos. Uma hipótese para isso seria o fato de que a nomenclatura não é algo que seja o mais importante, como ela já havia declarado, por exemplo, não acreditar em um ensino de Português que se preocupa com as “nomenclaturas”. Além disso, as ações da professora, de copiar, colar e imprimir os *memes*, gerou uma materialidade não esperada na circulação do gênero, já que isso não ocorre nas redes digitais. A professora parece, então, usar o termo “cartaz”, para se referir ao suporte, no caso o papel em que os *memes* foram impressos.

A experiência de ler *memes* acontece, geralmente, de modo individual, ainda que possa ser replicada, modificada, compartilhada ou não. Na aula, ao contrário, os *memes* são apresentados na frente da sala, para todos os colegas ouvintes, ao mesmo tempo, a partir de um impresso. Sendo apresentado desse modo, também não garante, a todos, a visibilidade de cada um dos *memes*. A

materialidade de uma folha e a nomeação do *meme*, impresso em cartaz, parece deslocar o discurso da professora para algo com que os alunos estejam mais familiarizados e, até mesmo, dentro de um contexto de apresentação de trabalhos. Assim, uma cadeia de mudanças, no processo de circulação, distribuição e produção de sentidos, parece ir se constituindo na mudança de um texto de uma esfera a outra.

De forma semelhante, há uma recategorização do gênero História em Quadrinho. Essa mudança discursiva parece ter o objetivo de facilitar a leitura, por parte dos alunos, já que conhecem bem o gênero, como relatado pela professora. A experiência realizada no ano anterior resultou na participação da turma em um importante evento, o 10º Festival Internacional de Quadrinhos (FIQ), em Belo Horizonte.

A utilização do termo História em Quadrinhos refere-se apenas ao primeiro e ao último dos *memes* apresentados na Figura 8 (p. 185), já que eles aparecem em tirinhas, quadrinhos. Enquanto a professora circulava pela sala, dando apoio aos grupos, ela pergunta:

P: com que tipo de texto ele se parece? / que tipo de texto lembra esse texto?/que tipo de texto que parece com esse / quem vem todo quadriculadinho? / [...] / se eu tirar o primeiro quadrinho vocês vão entender? / se eu tirar o último quadrinho vocês vão entender?

A tentativa de relacionar o *meme* a um conhecimento já construído pelos alunos e a necessidade de ressaltar uma certa ordem de leitura, um quadrinho depois do outro, parece ter levado a professora a fazer uma aproximação e uma recategorização dos *memes*.

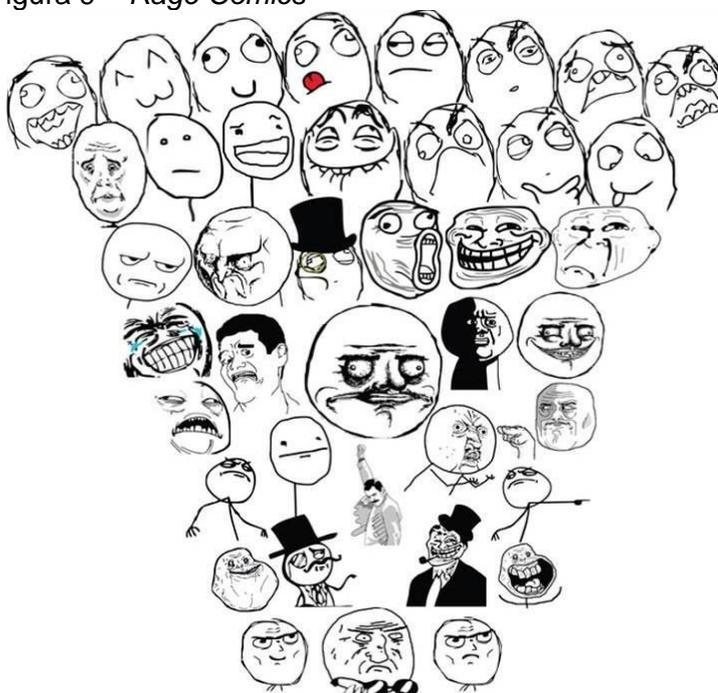
4.6 Quem são os personagens dos *memes*?

No primeiro *meme*, aparecem três personagens distintos. Na linguagem dos *memes*, esses “personagens” recebem o nome de *Rage Comics*. Em uma pesquisa na internet, no #MUSEUdeMEMES, encontramos uma definição para os *Rage Comics*, como algumas das imagens mais facilmente identificadas pelas

pessoas como *memes*. “Esse estilo de meme de rostos pálidos e de desenhos com traços simples trazem sempre expressões exageradas (#MUSEUdeMEMES).⁶⁵

Na Figura 9, há uma série de *Rage Faces*, são figuras desenhadas, na maioria das vezes, em preto em branco, dentre as quais podemos identificar os personagens do primeiro e do segundo quadrinho do primeiro *meme*, e do quinto *meme* distribuído pela professora. Esses *Rage Comics* podem assumir diferentes expressões relativas a diferentes emoções. Assim eles são usados numa grande variedade de circunstâncias:

Figura 9 – *Rage Comics*



Fonte: Pesquisa na *Internet*, p. 274.

O personagem do primeiro *meme* é *Fu*, segundo informações encontradas no *site* Mestre dos Memes.⁶⁶ O personagem é caracterizado como aquele que “representa tudo que dá errado”. Segue a exemplificação encontrada no *site*: “Como assim? Algum dia você tava andando pela rua e deu um chute numa pedra? Ou então em outro dia você tomou uma bolada na cara?” No *site* encontra-se a recomendação para uma reação a essas situações: “Então é nessas horas que você deve soltar seu “*Rage Guy*”. Não identifiquei o nome do segundo *Rage Face*. O

⁶⁵ <http://www.museudememes.com.br>.

⁶⁶ Disponível em: <https://mestredosmemes.wordpress.com/conheca-os-memes/>. Acesso em: 19 set. 2018.

terceiro *meme* é atribuído a *Yao Ming*, ídolo da torcida do *Houston Rockets*, apresentado na Figura 10. Aposentado, precocemente, em funções de lesões, em 2011, o sorriso do ex-jogador de basquete foi eternizado no *meme* e viralizado por seus fãs nas redes sociais, segundo o *site* do globo esporte.

Figura 10 – Yao-Ming



Fonte: Pesquisa na *Internet*, p. 274.

Nenhuma caracterização específica desses *Rage Faces* foi feita para os alunos durante a aula. A orientação da professora, enquanto circulava nos grupos, foi para que os alunos explorassem as expressões, além de outros aspectos, conforme se vê no trecho transcrito a seguir. “*olha a cara dele / ele está triste? / ele está alegre? / que expressão é essa? de onde vocês acham que eu tirei isso? ele é engraçado?*” Não foi possível identificar para qual grupo a professora fez essas perguntas, mas nota-se a sua intenção de que os alunos identifiquem as emoções a partir das expressões dos personagens.

Chapolin Colorado é o personagem *meme* apresentado pelo terceiro grupo. Segundo seu criador, Roberto Bolaños, *Chapolin Colorado* é um super-herói, mas “não tem as propriedades extraordinárias dos super-heróis: é tonto, desastrado e medroso. Mas também é um herói porque supera o medo e enfrenta os problemas e é aí que estão o heroísmo e a humanidade.”⁶⁷ Personagem título de uma série lançada, originalmente, na TV mexicana, *Chapolin Colorado* tem boa aceitação do público infantil brasileiro. Quando apresentado na sala de aula, foi o personagem dos *memes* mais facilmente reconhecido. Uma possibilidade de interpretação para a escolha deste *meme* pode ser feita considerando o conhecimento dos alunos sobre

⁶⁷ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/El_Chapul%C3%ADn_Colorado. Acesso em: 07 jul. 2017.

o personagem. Sendo conhecido por eles, as características do personagem poderiam ser mais facilmente identificáveis. Isso poderia facilitar o processo de construção de sentidos, no sentido de aproximar o leitor do gênero e tornar familiar algo estranho, novo. Outra razão para isso é que o *Chapolin* é um personagem muito frequente em *memes*.

Teddy, o personagem do quarto *meme*, é um urso de brinquedo que ganha vida e apresenta traços de irresponsabilidade e rebeldia. Esse personagem também foi facilmente reconhecido pelos alunos. Assim como *Chapolin Colorado*, *Teddy* também é um personagem muito frequente em *memes* de internet.

4.7 Cenas dos eventos de letramento: o papel das perguntas

Nesta seção, examino o Subevento *Construindo Significados* durante a apresentação dos *memes* pelos grupos. As análises de cada grupo não pretendem ser exaustivas. Elas visam dar destaque ao processo interacional e ao modo como professora e alunos construíram significados para os *memes* num processo coletivo de interpretação. O Quadro 18 apresenta o subevento em análise, no qual pode localizar as ações da professora, em negrito.

Quadro 18 – Construindo significados

Hora	Evento Interacional	Subevento	Ações dos participantes e espaço interacional
8:32	<i>Memés sobre as férias</i>	Construindo significados	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecendo valores, regras e expectativas sobre a escuta do colega (P-T) - Exemplificando a ansiedade/ coragem (P-T) - Fazendo perguntas aos apresentadores para explorar a interpretação do <i>meme</i> (P-A-G-T) - Coordenadora conta sobre o corte das árvores (C-P-T) - Retomando a apresentação dos grupos (P-A-G-T) - Refletindo sobre a valorização da escola (P-T)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.7.1 Cenas da apresentação do primeiro grupo

Conforme o Quadro 17, p. 190 nas perguntas feitas para o primeiro grupo, é possível evidenciar: a exploração das características macrotextuais; a forma; a relação das sequências textuais e temporais nos quadrinhos; perguntas de

exploração dos conhecimentos prévios, possibilitando conectar a experiência individual com o texto; identificação da função do texto e o levantamento de hipóteses. A professora vai além dos aspectos textuais do primeiro *meme* apresentado – reproduzido na Figura 11 - quando lança a pergunta: “qual é a noção de escola?”

Figura 11 – Meme do primeiro grupo



Fonte: Pesquisa na *Internet*, p. 274.

Essa pergunta aponta para uma dimensão discursiva presente na sociedade, na qual a escola é um lugar que provoca tédio e cansaço e apenas o primeiro dia parece ser interessante, em função da novidade e do retorno às aulas, do reencontro com os colegas ou diante da expectativa do novo (novos materiais, novos colegas, novos professores etc.). É possível estabelecer a relação da novidade com os materiais novos e, em função disso, a “saudade” da escola. No primeiro quadrinho há muitos materiais, no segundo, apenas uma caneta e, no terceiro, nenhum material. Isso parece apontar, também, para o discurso de que o começo das aulas é celebrado pelos alunos e marcado por uma relação de consumo com “novos objetos escolares” que, ao longo do ano, perdem-se e tornam-se gastos.

Ao trazer essa pergunta sobre a noção de escola, a professora demonstra uma intenção de propor a reflexão e de instaurar um novo discurso sobre o que é a escola e, mais especificamente, o que é aquela escola, em especial, e aquilo que a torna particular para aqueles membros do grupo: aquela sala de aula, especificamente, e a cultura que (re)constroem. A seguir apresento trechos dessa transcrição.

P: qual que é noção de escola? / será que ele acha a escola legal?
Danilo: não
P: ou será que ele,
Larissa: no primeiro dia ele achou
Clara: porque ele estava com saudade da escola
Clara: ele estava cansado de ficar nas férias
P: hum hum
P: mas no terceiro dia o que já estava acontecendo com ele?
Alunos: ele queria férias,
P: ele já estava cansado / hum hum / quem aqui no terceiro dia vai querer férias?
Aluna: eu não [algum aluno levanta a mão o que pode ser inferido pela fala da professora a seguir]
P: vou comprar uma passagem para você [fala brincando e alunos riem] / então tá / obrigada meninos /

A pergunta da professora leva os alunos a pensarem na posição axiológica daquele discurso e Danilo, rapidamente, aceita e reconhece a intertextualidade proposta. Em seguida, contrapondo-o, apoiada nos elementos textuais e imagéticos, Larissa fala: “*no primeiro dia ele achou*” a escola legal. Clara acrescenta “*porque ele estava com saudades da escola / ele estava cansado de ficar nas férias*”. Os próprios alunos textualizam suas ideias produzindo uma análise coerente e embasada no *meme*. Ao fazer isso, eles posicionam-se como leitores competentes.

É possível ver, nesse trecho da interação, que fica claro o entendimento dos alunos sobre a mensagem do *meme*, que o personagem “*já esgotou a felicidade*” e, cansado das aulas, queria férias no terceiro dia de aula. Quando a professora pergunta “*quem aqui no terceiro dia vai querer férias?*”, um aluno responde.⁶⁸ A professora, diz, em tom de brincadeira: “*vou comprar uma passagem para você*”. Os alunos acham graça.

Esse tipo de reação, de achar graça na professora, de rir do que ela fala, é constatado em diversos momentos em sala de aula, ao longo dos eventos. Entretanto, podemos notar que, ao brincar com o aluno, nesse momento, a professora sinaliza que essa não é sua expectativa para as suas aulas, isto é, que eles estejam cansados, querendo férias, mas animados e envolvidos com o trabalho. Ao contrário, ela se distancia e, nessa distância, está subentendida a ideia que a professora quis passar “*vou comprar uma passagem para você*”. Por um lado, é

⁶⁸ A afirmação de que um aluno responde levantando a mão é feita por um processo inferencial pela resposta que a professora deu na sequência, já não foi possível identificar a voz no áudio.

possível constatar que a professora não levou essa discussão adiante com o seu aluno, digamos, um representante do discurso do *meme* discutido, já que manifestou concordância com o seu posicionamento axiológico. Mesmo tendo levado um discurso contrário à escola, em certa medida, esse discurso não pode ser discutido dentro da sala de aula. O que não significa que não tenha sido ouvido e refletido pela professora.

É preciso pensar, também, que a professora lida com uma complexidade em sala de aula e que as respostas que dá são guiadas pela lógica do ensino e não pela da pesquisa, como aponta Geraldini (2015, p. 54), mas pelas “urgências enfrentadas pelo professor que, na sala e diante de seus alunos tem que tomar decisões, agir ao mesmo tempo, em que refletindo sobre sua ação, contribui para soluções de problemas sequer imaginados pelo pesquisador.”

É preciso lembrar que a professora tem um objetivo global para o encontro, no contexto de seu projeto didático autoral, que a levou a selecionar aqueles *memes* para o primeiro dia de aula. É possível pensar que discutir a resposta do aluno poderia levar a discussão para algo diferente do que ela havia pensado. Algumas variáveis podem ter contribuído para que não se discutisse a resposta: o tempo definido para a atividade dentro da aula, o tempo de aula com os alunos no dia, os objetivos de ensino e, até mesmo, o fato de a resposta ter sido dada por um único aluno. Desde o primeiro dia, ela marca uma expectativa para o trabalho escolar que se inicia e os ciclos compostos por trabalho escolar e férias são, ambos, importantes, necessários e complementares. Na próxima seção (4.8), a professora nos revela a motivação para a sua escolha.

4.7.2 Cenas da apresentação do segundo grupo

As perguntas feitas para o representante do segundo grupo mostraram que a professora ajudou os alunos a interpretarem o texto do *meme* da Ana, apresentado na Figura 12. “Esta é a Ana. Ela nasceu nas férias. Nunca cantaram parabéns pra ela”.

Figura 12 – Meme do segundo grupo



Fonte: Pesquisa na *Internet*, p. 274.

A professora foi fazendo perguntas e conduzindo-os a perceberem certa ambiguidade no texto, insinuando que o texto não definia claramente o motivo da tristeza de Ana. Então, Felícia fez perguntas, provocando os alunos a levantarem hipóteses sobre os sentidos/significados que podem ser construídos a partir do texto. “Ela ficava triste pelo fato de não ganhar parabéns nas férias, ou pelo fato das férias acabarem?” A leitura apresentada pelo grupo foi de que ela chorava por não ganhar parabéns, já que seu aniversário era nas férias. A professora lança perguntas para o grupo, mostrando que o texto é ambíguo e daria margem para outras interpretações. Isso sinaliza para o grupo que o texto é um ponto de partida e o leitor pode e deve encontrar pistas para interpretá-lo. Outra possibilidade de análise, que não apareceu na discussão, é a relação de amizade, construída ou não na escola. Pode ser que Ana chore por falta dos amigos da escola, pela dificuldade em estabelecer vínculos sociais e afetivos, o que também pode acontecer em muitos contextos. O fato é que a professora aponta para os espaços em branco do texto “*ele (o texto) tem uma coisa muito definida assim? / que a gente consegue definir o que a Ana está sentindo? / ou a gente consegue imaginar o que a Ana está sentindo?*” e que o leitor, como co-produtor, constrói significados possíveis. Isso aponta para o papel do leitor diante do texto, ação explorada junto com os alunos. Ao mesmo tempo em que a professora possibilitou um espaço para os alunos discutirem entre si, ela fornece, na discussão ampliada com toda turma, novos elementos para pensar a leitura e o processo de interpretação.

Outro conjunto de perguntas visa levar os alunos a reconhecerem de onde foi retirado o texto. “*De onde saiu esse meme?*”. A professora sinaliza para os

alunos aspectos importantes da construção do conhecimento escolar ao lidar com a disciplina Português e busca referenciar as experiências de contextos passados. A aluna busca a informação no papel que tem em mãos e, ao encontrar a resposta, a professora acrescenta:

Larissa: geraldomemes

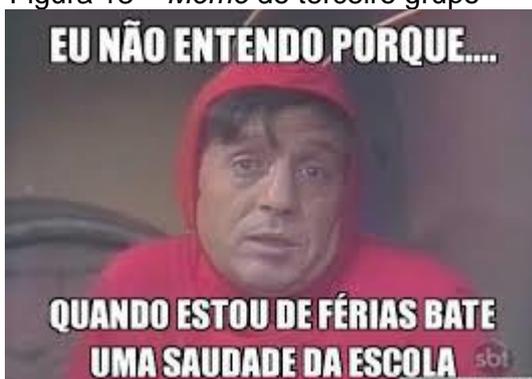
P: geradormemes ponto com / e esse [aponta com o dedo onde está escrito] / toda vez que a gente pega na internet / esse aqui não saiu não porque cortou / mas toda vez que a gente pega / alguma coisa da internet / ou de / se apropria do texto de alguém que está lá / tem uma coisa aqui em baixo ó / que conta para a gente de onde que saiu / lembra que a gente já conversou sobre isso ano passado? / que tinha nos livros? / quem que era o autor / qual era a editora? / como que era? / de que livro que era? / se era pedaços vinha uma palavrinha / que chamava / uma palavrinha assim / fragmentos / porque era pedaços / então na internet também ó / todos tem que ter esse aqui / [a professora mostra o local onde está escrito gerador memes] / isso aqui é o endereço de quem fez / a autor / é esse aqui / é o gerador memes /

Com duas ações distintas, ler e apontar para onde está escrita a referência do *meme*, a professora constrói um caminho para que os alunos possam perceber de onde vêm os textos: “*tem uma coisa aqui embaixo ó*”. A proposta de intertextualidade e de intercontextualidade é, assim, explorada e objetivada em, pelo menos, dois canais: um visual e um auditivo. A professora evoca conhecimentos aprendidos no ano anterior, sinalizando para os alunos que esse é um conhecimento relevante, isto é, a origem do texto publicado, identificando desde o autor, passando pela editora e a publicação, até chegar à sala de aula. Vemos, assim, a proposta de ampliação desses conhecimentos ao estabelecer uma relação entre dois contextos diferentes – as referências exploradas no livro, já conhecidas e as referências da internet: “*geradormemes ponto com*”.

4.7.3 Cenas da apresentação do terceiro grupo

As perguntas feitas ao terceiro grupo visam, de imediato, levar ao reconhecimento do personagem, de suas características e à identificação da mídia onde aparece. Na Figura 13, o personagem é o Chapolin Colorado.

Figura 13 – Meme do terceiro grupo



Fonte: Pesquisa na *Internet*, p. 274.

P: qual é a característica do Chapolin?

Gal: as antenas e a barriga

P: hum hum / e de personalidade? / ele faz o que?

Gal: salva pessoas

P: ele é um super herói...

Aluna: meio atrapalhado né?

P: meio atrapalhado / essa coisa dele atrapalhado / esse grupo aqui até discutiu / que é o pouco de humor, né / que é um pouco de / para chamar atenção para a graça né / ele faz umas coisas atrapalhadas para ficar engraçado / ele está com cara de que aí? / de que está com saudade mesmo?

Aluno: huummmm [pensando e avaliando]

Aluno: perguntando

Larissa: tipo mais ou menos de tristeza

Aluno: é

P: é / de dúvida né? / ele não sabe porque / porque vocês acham que ele não sabe porque?

Gal: ele não entende porque... / porque ele... / por que quando ele fica de férias / ele fica com saudade da escola?

Aluno: porque quando ele fica de férias ele fica com saudade da escola

P: porque que ele está com essa cara? / eu sei porque que ele está com saudade da escola?

Larissa: huummmm.... [pensando]

O texto “Eu não entendo porquê... quando estou de férias, bate uma saudade da escola” leva a professora a buscar, mais uma vez, construir sentidos coletivamente, explorando o aspecto textual/imagético e discursivo que, juntos, produzem um efeito contraditório. A caracterização do personagem, focalizando os aspectos físicos, pela criança: “*as antenas e a barriga*” exige que a professora refaça a pergunta para explorar a personalidade, criando um contexto para a leitura, ou seja, ele é um “*super herói*”, diz a professora, e a aluna completa: “*meio atrapalhado né?*” Ele é um personagem que provoca humor pelas suas ações e expressões.

Mais adiante, a professora conclui: “*ele faz umas coisas atrapalhadas para ficar engraçado*”.

A professora pergunta: “*ele está com cara de que aí?*” A justaposição da imagem do *Chapolin* com as frases parece ter ocasionado uma dificuldade para a leitura da expressão, o que fica evidente nas tentativas de resposta: “*huuummm*”, que demonstra que os alunos ficaram pensando e tentando adivinhar: “*perguntando*” e “*tipo mais ou menos de tristeza*”. Apesar de não contradizer as crianças, pois a professora diz: “*é*”, para as respostas que eles fornecem, em seguida, ela nomeia a expressão de *Chapolin*, dizendo: “*de dúvida... né?*” e busca um elemento textual para apoiar a sua leitura: “*ele não sabe porque*”. Mais adiante, a professora faz novas perguntas que apresentam um nível de dificuldade para os alunos: “*porque que ele está com essa cara / eu sei porque que ele está com saudade da escola?*” Mais uma vez, ela aponta para os espaços em branco do texto verbal e imagético, chamando a atenção para a dúvida e para as aberturas no processo de construção de sentido. A aluna, novamente, parece não ter encontrado a resposta e fica pensando: “*huuummm*”.

P: é normal as pessoas gostarem da escola?

Alunos: sim

Cristian: não

Alunos: sim [em coro]

P: oooooolha!

P: quem era meu aluno tinha saudade da escola [fala com voz de sedução] / quem não era meu aluno não estava com saudade não / nós vamos comungar isso aí / gostar mesmo dessa escola aqui / gostar da escola é bom não é?

Alunos: hum hum [confirmam]

Em seguida, ela introduz a pergunta: “*é normal as pessoas gostarem da escola?*” Ela responde: “*gostar da escola é bom, não é?*” Um aluno responde que não é, pela resposta que a professora lhe dá, vê-se que é o aluno novato na turma: “*quem era meu aluno tinha saudade da escola / quem não era meu aluno não estava com saudade não*”.

Ao posicionar-se, Felícia estabelece uma expectativa “*nós vamos comungar isso aí / gostar mesmo dessa escola aqui*”. Seu posicionamento cria consequências para todos. Em contraposição ao humor do *meme*, que traz uma dúvida sobre a autenticidade do sentimento de saudade da escola e deixa muitas aberturas passíveis de interpretação, a professora afirma que gostar da escola é

bom. A professora busca um vínculo afetivo e positivo com a escola, em particular naquele grupo, visando construir significados positivos junto ao grupo. Além disso, ela atribui à turma um sentimento positivo, de gostar da escola, e esse sentimento se liga, inevitavelmente, a uma boa relação com a professora. Vemos que a professora, aqui, advoga a favor da escola, buscando influenciar os conhecimentos e crenças do grupo. O gostar da escola é uma marca na história de Felícia, como docente, e concluo que suas ações didáticas intencionam dar visibilidade à sua relação com a escola e com o conhecimento que lhe é possível construir enquanto age pedagogicamente. Suas ações e, sobretudo, o seu discurso visam imprimir, em seus alunos, uma orientação positiva para ela, isto é, uma atitude positiva diante da escola.

4.7.4 Cenas da apresentação do quarto grupo

A apresentação do quarto grupo tem início e a professora leva os alunos a pensarem na situação em que o *meme* acontece – o fim de férias – por meio da pergunta “*que situação é essa?*” Felícia busca chamar a atenção dos alunos para o contexto do texto, para a situação que está acontecendo no *meme* da Figura 14.

Figura 14 – *Meme* do quarto grupo



Fonte: Pesquisa na *Internet*, p. 274.

P: quando a gente pensa no Teddy / no ursinho Teddy / o que que a gente pensa?

Alunos: hum [pensando]

P: numa coisa o quê?

Alunos: engraçado

P: numa coisa meiga / fofinha não é?

[...]

P: então / o que que o autor daquilo ali quis chamar a atenção pra gente? / que aquele personagem é um personagem de humor?

Aluno: não

Danilo: hum hum [afirmativo]

P: é humor?? [busca refazer a resposta do aluno]

Alunos: não [coro]

P: ele é um personagem / carinhoso / fofinho né? / mas o que ele fala é assim tão fofinho?

Alunos: não [em coro]

Os alunos reconhecem o personagem e um aluno declara já ter visto o desenho 1 e o 2. A professora faz um conjunto de perguntas aos alunos, levando-os a caracterizar o ursinho. Em seguida, põe em contraste a caracterização do ursinho *Teddy* como meigo e fofinho, com a sua fala, nada fofinha.

“Fim das férias. Adeus vida, família, amigos. Amo todos. Nunca se esqueçam disso”. A professora conduz os alunos a pensarem no caráter contraditório na relação da imagem de um ursinho fofinho e meigo com aquilo que ele fala, dizendo que não tem nada de fofinho, pelo contrário. Os alunos participam da discussão, respondendo às suas perguntas.

P: o que ele fala?

José: adeus vida e família

P: adeus vida e família / por quê? [ênfase na pergunta com surpresa e sorriso na voz]

José: por causa que ele vai trabalhar e não vai conviver muito com a família

P: porque ele vai estudar, né [ênfase no estudar] / ele vai estudar muito / e não vai conviver muito com a família

Interessante notar que José interpreta a situação como se relacionasse a um adulto trabalhador: “*por causa que ele vai trabalhar e não vai conviver muito com a família*”. Ele parece inferir com base em uma situação em que são os adultos – pai e/ou mãe – que, por vezes, trabalham em extensas jornadas, deixando de conviver e participar das rotinas da família. A professora, logo em seguida, oferece novo enquadramento para a interpretação, dizendo, com ênfase, que “*ele vai estudar*”. A ênfase nesta palavra pode ser entendida como uma pista de contextualização e enquadra a interpretação do *meme*, trazendo-a do mundo do trabalho para a esfera escolar. Em sua réplica à fala de José, Felícia produziu uma nova mensagem para os ouvintes interpretarem o conteúdo semântico da fala do personagem na interação.

Contudo, ao observarmos mais detidamente a imagem, há um ambiente ao fundo cheio de alimentos, o que parece sugerir um ambiente comercial. O ursinho

Teddy também usa um crachá, o que é típico de uma identificação de certos estabelecimentos comerciais, mas também pode acontecer em escolas, sobretudo nos primeiros dias de aula, visando uma facilitação da identificação dos nomes dos alunos.

P: aí ele fala / adeus vida / porque adeus vida?

Alunos: mas ele... [inaudível]

Cristian: por causa que

José: ele vai continuar vivendo

Larissa: é [concorda com o colega]

Alunos: [vários respondem ao mesmo tempo] [inaudível]

Alunos: é [inaudível]

José: a vida que ele teve nas férias com a família

P: a vida que ele teve nas férias com a família / então toda aquela diversão / a praia / o sítio, né Álvaro / andar a cavalo / ficaram

Aluna: para trás

José demonstra compreender o efeito da linguagem, que dar adeus à vida, não significa se despedir da vida. Vida, aqui, não tem o sentido de ser algo oposto à morte, mas vida no sentido de tempo compartilhado, experiências vividas em conjunto. O que está em jogo é a presença compartilhada com a família, nas férias *versus* a ausência, quando as férias terminam e se inicia um novo ciclo, um novo tempo – o que caberia dizer, em relação ao *meme*, um tempo de dedicação às outras coisas. José constrói o sentido de que personagem continuará vivendo e o adeus é o adeus dado àquele tempo, àquela “*vida que ele teve nas férias com a família*”. A professora acrescenta cenas das férias, retomando alguns dos contextos explorados na conversa em roda, como a praia, o sítio, o andar a cavalo. O comentário da professora é uma réplica aos relatos dos alunos, ocorridos no evento da conversa em roda. Vemos, assim, a professora produzindo conexões com as práticas sociais dos alunos, em seus momentos de férias.

A professora também explora com os alunos o efeito de sentido do recurso linguístico utilizado no *meme*: “Nunca se esqueçam disso”.

P: nunca se esqueçam disso? [ênfase no nunca] / quando a gente fala isso?

José: é por causa

José: se você esquecer o amigo / um dia ele vai esquecer você

José: então...

P: será que a intenção dele era alertar? / aqui olha / não esqueça disso / ou ele... / quem já viu é... / cartaz na rua / que fala assim /

“NÃO SE ESQUEÇA” [fala mais alto e ênfase no não] para que que eles usam esse recurso?

Alunos: para não esquecer [em coro]

Clara: para não esquecer disso

Alunos: para não esquecer disso

P: para a pessoa ficar alerta né?

Larissa: tipo uma coisa importante

P: para mostrar que é uma coisa muito importante

Clara: eu já vi um cartaz / num lugar que uma pessoa sumiu / tipo fique alerta [fala mais alto]

P: hum hum / então aquele nunca se esqueça disso [ênfase no nunca] / significa / olha / adeus férias / eu deixei toda a família para trás né / e não é uma coisa muito boa /

A professora chama a atenção dos alunos ao enunciado, novamente, visando identificar situações semelhantes em que usamos esse tipo de fala e que podem ajudar a construir significados: “*nunca se esqueçam disso? / quando a gente fala isso?*”. Esse tipo de fala: “*nunca se esqueçam disso*”, é um ato perlocutório, quando dito, visa produzir um efeito no interlocutor. Clara traz um exemplo de uma situação em que fica explícito um efeito semelhante ao pretendido no seu exemplo, um cartaz visto na rua sobre uma pessoa desaparecida: “*fique alerta*”. No exemplo de Clara, embora sejam usadas as mesmas palavras da professora, a situação é a de alertar para um perigo. O sentido usado no *meme* é o de um modo de chamar a atenção, de alertar, usado mais no sentido de lembrar o interlocutor de algo: “*para mostrar que é uma coisa muito importante*”. No contexto do *meme*, é o amor que o personagem sente, embora esteja ausente, que precisa ser lembrado.

A escola, no enquadre dado pela professora ao *meme*, é representada como algo que retira o sujeito da vida, da família e dos amigos e que estabelece rotinas diferenciadas daquelas das férias. Deixar toda a interação com a família, com o fim do período de férias, é algo avaliado pela professora como não sendo muito bom.

É possível ver que Felícia, em sua interpretação com os alunos, busca conectar os conhecimentos prévios dos alunos, outras situações contextuais concretas, nas quais eles podem se apoiar para buscar os sentidos, os significados possíveis de serem construídos em outro contexto. Ao longo da construção conjunta da interpretação, vemos os alunos e professora convergindo e divergindo em certos pontos, certos enquadramentos, como no caso do que são as férias em relação ao trabalho ou ao estudo, segundo vimos com a fala de José; buscando se aproximar quando recuperam exemplos da vida real, como no caso de Clara e, também,

momentos em que as interpretações são convergentes, como no caso de que o adeus é dirigido àqueles momentos compartilhados com a família em férias.

4.7.5 Cenas da apresentação do quinto grupo

Durante a apresentação do quinto grupo, a professora também fez um conjunto de perguntas para auxiliar os alunos na construção dos sentidos. Felícia lê o texto do *meme*, na Figura 15.

Figura 15 – *Meme* do quinto grupo



Fonte: Pesquisa na *Internet*, p. 274.

P: tudo que eu queria era ter seis meses de férias

Argos: duas vezes por ano [lê bem devagar]

P: duas vezes por ano / por que que ele fala isso?

Alunos: [falam juntos inaudível]

Larissa: porque ele está cansado da escola / porque ele não quer ir para a escola, porque as férias acabaram

P: ele não quer aula né? / ele não quer ir para a escola

“Tudo que eu queria era ter uns seis meses de férias. Duas vezes por ano.” A professora pergunta aos alunos por que ele fala isso. Novamente, aqui, o enquadre para a leitura do *meme* são as férias escolares. Considero que, no caso deste *meme*, cabe a interpretação para o contexto escolar, já que os *Rage Face* são personagens típicos dos *memes* e o que é explorado é mais a expressão dos personagens, mais do que propriamente a esfera de atuação. Assim, após a explicação da aluna: “*porque ele não quer ir para a escola, porque as férias acabaram*”, a professora conclui: “*ele não quer aula né?*”

P: esse tipo de texto / olha / que tipo de texto é esse?

Danilo: piada!

P: é uma piada

José: com a escola
P: o que mais?
Danilo: [inaudível]
P: qual é a forma desse texto?
Larissa: um cara com uma cara brava queria seis meses de férias / aí eu acho que ele ficou bravo
P: porque as férias acabaram / ele ficou bravo porque as férias acabaram / aí ele queria seis meses de férias /
 [...]
P: e aí depois / no segundo quadrinho
José: duas vezes por ano!
Alunos: só que já estava no meio [inaudível]
P: o que é uma férias de seis meses, duas vezes por ano? / o que que é duas vezes?
Mara: porque é o ano todo!
P: é o ano todo!

Em seguida, ela busca caracterizar o texto: “*que tipo de texto é esse?*”, ao que os alunos identificam, prontamente, tratar-se de uma piada com a escola. Ao chamar a atenção para o texto, Felícia visa explorar, na sequência, os quadrinhos. Embora Larissa não tenha respondido, explicitamente, que o texto estava dentro de um quadrinho, ela interpreta a expressão do *Rage Face*, no primeiro quadrinho: “um cara com uma cara brava queria seis meses de férias/ aí eu acho que ele ficou bravo.”

Alguns alunos identificaram que o sentido de “férias de seis meses, duas vezes por ano”, seria correspondente ao ano inteiro de férias, mas foi preciso ajudar outros alunos a pensarem o que significava. Ao perceber que um dos alunos não tinha acompanhado o raciocínio matemático, Felícia ofereceu suporte para que o aluno percebesse o significado de ter seis meses de férias duas vezes por ano.

Felícia chama a atenção para o formato em quadrinhos e para o destaque textual (texto grafado em vermelho), que destaca o momento em que se produz o humor, por ser algo surpreendente.

Por fim, a professora chama atenção para as saliências textuais:

P: porque que vocês acham que ele colocou assim: / DUAS vezes por ano de vermelho? [ênfase no duas]
Alunos: para chamar
Alunos: para chamar atenção
Larissa: ele colocou uma letra grande também
P: ele colocou na letra grande

Com a exploração desse *meme* pela professora, podemos perceber como ela destacou alguns aspectos para construir os significados junto ao grupo, dando evidências relativas à forma de explorar o texto. Entender a situação buscando explicações para o que a personagem diz, associar a isso uma compreensão do formato do texto, à intenção do autor do texto, construir significado para certas saliências textuais e perceber as possibilidades de construção dos sentidos ao se contrapor textos e imagens nos *memes*.

O conjunto de *memes* levado pela professora imprimiu uma marca em seu projeto didático autoral, por levar gêneros discursivos pouco frequentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vimos um conjunto de conhecimentos sendo explorados, na dimensão do texto, da prática discursiva e da prática social, relacionados ao tema da escola, das férias escolares e do retorno às aulas. A professora explorou os conhecimentos prévios dos alunos, provocou reflexões acerca da linguagem, possibilitou aos alunos construírem sentidos para os *memes*, guiou algumas interpretações. Com essas ações e suas verbalizações, propôs intertextualidades e intercontextualidades na construção de oportunidades para ler os *memes*. As diversas cenas dos eventos de letramento analisados forneceram pistas de como as ações e reações dos membros do grupo moldaram o próprio evento, as perguntas que foram feitas e as respostas que foram dadas.

A continuidade da experiência de práticas digitais parece, também, ter orientado as escolhas dos *memes* para o primeiro dia de aula. Durante os eventos, vimos diversas reflexões sobre a linguagem como objeto de ensino e tentativas de ampliar a consciência linguística e discursiva dos alunos.

4.8 Cedo ou tarde uma resposta é aguardada: razões para a escolha dos *memes*

Considerando o texto suficientemente explorado para aquele momento, a professora revela aos alunos os motivos da sua escolha.

P: eu vou contar para vocês porque / que eu peguei aquilo lá / durante a semana toda / eu vi / alguns memes desses na internet / eu fiquei pensando / mas ô gente / porque será / que a escola / tem / é esse lugar / que as pessoas brincam tanto de não querer ir? /

A professora explicita sua intenção de pensar sobre o lugar da escola em certo imaginário social, um certo discurso, o que se diz sobre a escola, mesmo que seja em tom de brincadeira.

O modo como a professora explorou os *memes* na sala de aula deu visibilidade à maneira particular que ela escolheu para criar oportunidades de leitura no primeiro dia de aula. Ao levar para sala textos marcados pelo humor, com um discurso sobre um tipo de escola: uma escola desinteressante, cansativa, que separa o aluno do mundo real da família, dos amigos, ela trouxe para o espaço escolar – espaço em que, normalmente, não se faz isso – a possibilidade de os alunos entrarem em contato com esses discursos e de refletirem sobre ele.

A professora dialoga com os *memes* e com o discurso contrário à escola, dentro da própria escola. Entretanto, Felícia não problematizou a fala do aluno cuja voz era dissidente das dos demais e, também, daquilo que a professora esperava ouvir.

Com essa proposta de trabalho como os *memes*, ela possibilitou aos alunos acessarem uma dimensão do contraditório em relação às diferentes visões da escola. Do ponto de vista da intenção didática da professora, é possível pensar nos caminhos que optou seguir e quais escolheu não seguir. Além disso, na proposta de condução da aula, além de suas dimensões acadêmicas e sociais, há uma dimensão afetiva, com a qual a professora parece querer conduzir os alunos a uma reflexão sobre como lidar com a escola e os ritmos de descanso e de trabalho escolar.

Com a apresentação de discursos em oposição, sobretudo no primeiro dia de aula, a professora abre uma perspectiva crítica para entender o trabalho e o descanso, as férias e o período escolar, e a construção de uma relação que revela suas expectativas para os alunos, ou seja, de que é bom gostar da escola. Ela também parece intencionar o desenvolvimento, por parte dos alunos, de uma certa consciência crítica dos processos ideológicos no discurso dos *memes*.

Após explicitar suas razões para trabalhar com aqueles *memes*, a professora faz um levantamento rápido, pedindo para os alunos levantarem a mão, enquanto pergunta: “*mas quem acha a escola, de verdade, não é no meme, não, quem acha a escola realmente um lugar muito ruim de ir?*”; “*quem gosta da escola?*”; “*quem gosta muito da escola?*”; “*quem prefere a escola do que férias?*” e, mediante à maciça resposta positiva dos alunos, ela comenta: “*graças a Deus!*” Em seguida, a

professora solicita aos alunos que se manifestassem sobre isso, dando oportunidade para quem quisesse falar.

P: porque você prefere a escola às férias? /

Danilo: ah / é porque [o aluno demora um pouco para responder e a professora muda a pergunta]

P: então vamos inverter / o que você faz na escola que você não faz nas férias? / e que você sente falta?

Danilo: na escola eu estudo, eu faço atividade / eu uso a inteligência / nas férias eu me divirto / eu fico em casa / jogo bola / coisa que eu também faço na educação física / mas / é tipo assim / não é a mesma coisa / que é diferente /

P: mais alguém quer falar?

A professora passa a palavra a outras crianças que manifestaram interesse em falar.

P: porque que prefere a escola / ou / porque que gosta tanto da escola?

Marta: porque / as vezes eu fico entediada na televisão

P: hum hum

[...]

Clara: e também nas férias / as vezes nas férias eu descanso / a gente fica brincando demais / quando a gente entra de férias / mas depois / talvez não tem outra coisa diferente do que fez / na escola já tem / tem muitas coisas diferentes / coisa igual toda hora fica chato / aí eu prefiro a escola do que as férias.

[...]

Larissa: eu gosto da escola / porque aí a gente pode encontrar os amigos / porque quando a gente tá de férias / a gente não encontra todo mundo / tantas vezes os amigos.

A professora, então, propõe um fechamento para aquela discussão:

P: então o que a gente pode / definir assim né / mais ou menos nessa discussão / É só a escola que é bom? /

Danilo: não

Alunos: não [coro]

P: é só férias que é bom? /

Alunos: não [coro]

P: quem pensou no calendário da escola / pensou nisso? / que na hora que a gente já está com saudade da escola / a gente está voltando / a hora que a gente começou a ficar cansado / de tanta prova / de tanto exercício / a gente está entrando de férias / essa coisa de férias aula / férias aula / vocês acham que foi por acaso? / [...] não foi por acaso / foi pensado / para a gente não ficar entediado em casa de tanto ficar a toa / nem ficar tão cansado / com a cabeça cansada de estudar / que a gente / tem de tirar férias logo depois / e

às vezes a gente cansa até dos amigos né / vocês lembram que no final do ano passado / tinha gente começando a rusgar um com o outro / tinha gente já começando a implicar um com o outro? /

Alunos: hum hum

P: é que a cabeça da gente já vai ficando cansada / alguém mais quer falar alguma coisa? /

Alunos: não.

Fairclough (2001, p. 91) propõe que a linguagem seja compreendida como uma forma de prática social e não apenas uma atividade individual. “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.” Dessa visão, decorre que o discurso, além de ser uma representação do mundo, é uma forma de ação, com que as pessoas agem sobre o mundo, mas, sobretudo, sobre os outros. Contudo, isso não se dá de modo direto, mas dialeticamente, na relação entre o discurso e a estrutura social. Por um lado, a estrutura social é, ao mesmo tempo, uma condição e um efeito de uma prática social e, por outro, a estrutura social modela e restringe o discurso.

Podemos ver que a professora Felícia tem a intenção clara de criar, com os seus alunos, um significado para a escola, férias e trabalho escolar e, esta ação deve ser vista em sua dimensão dialética. Ela engaja-se numa produção discursiva que visa (des)construir certos discursos acerca da escola, retratados nos *memes*, ao mesmo tempo em que desenvolve uma prática social, buscando inovar e conferir novos significados para o trabalho escolar.

Pode-se dizer que a exploração desse gênero pela professora Felícia, incomum nas aulas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, favorece a ampliação do universo comunicativo dos alunos e possibilita, de modo particular, a exploração da multimodalidade, conforme proposto por Street. A professora busca explorar a multimodalidade, em sua abordagem do letramento em sala de aula, revelando, como sugere Street (2014, p. 230), uma nova atitude para com a comunicação na atualidade e seus diferentes modos de produção e consumo.

O trabalho da professora com a dimensão textual procurou evidenciar, para os alunos, estratégias de exploração e reconhecimento dos textos por suas características macrotextuais, além de uma exploração das imagens e de sua combinação com o texto verbal, tão importantes no gênero *meme*. O enfoque das perguntas para explorar a linguagem visual e gestual sugere a exploração da

multimodalidade presente na comunicação, isto é, os diferentes modos de comunicação presentes naquele texto – aspectos linguísticos, visuais e gestuais. (STREET, 2014). Na dimensão discursiva, ela procurou questionar, problematizar e contrapor discursos presentes na materialidade textual dos *memes*. Felícia iniciou uma conversa sobre a construção de relações escolares que ela e os alunos (re)começavam a construir, em particular, naquela sala de aula. Assim, por meio do discurso, ela buscou construir, junto com os alunos, uma significação para a retomada das atividades escolares após o período das férias, trazendo para a cena o que é próprio da escola.

4.9 Registro no caderno: os saberes da/na esfera escolar

A professora encerra o tópico da apresentação dos grupos e a discussão sobre a significação de trabalho e de descanso, contrapondo férias e volta às aulas, e antecipa, oralmente, como se dará a continuidade da experiência com os *memes*. A professora textualiza as próximas ações a serem realizadas pelo grupo, como uma marca de seu projeto didático autoral. Felícia anuncia que será feito um registro sobre os *memes*. *“então ó / depois do recreio a gente vai voltar / e a gente vai registrar algumas coisas / o que a gente discutiu / aqui no caderno / tá bom?”*

A textualização das ações, pela professora, evidencia a proposta de intertextualidade e intercontextualidade e suas implicações. Ela permite aos alunos se organizarem, sob pelo menos, duas perspectivas. A primeira refere-se a uma organização no tempo e no espaço. Ao verbalizar as próximas ações, a professora textualiza a agenda do dia e dá visibilidade a um contexto maior do que apenas uma única atividade escolar, isto é, os alunos podem conhecer uma sequência de acontecimentos previamente planejados, pela professora e para as ações deles. Isso tem consequências para a cultura do grupo, já que implica a antecipação de uma resposta esperada pela professora e gera uma expectativa de preparação atitudinal, para o trabalho escolar, após o descanso do recreio.

A segunda perspectiva refere-se à natureza da atividade: embora mantenha-se a continuidade temática, com os *memes* ainda sob o foco, o trabalho escolar se concentrará na escrita. Um conjunto de ações a serem realizadas pelos alunos é implicitamente anunciada. A realização do registro implica um conjunto de

ações e artefatos específicos: usar o do caderno de Português, o lápis, a borracha, a régua, ler o que está no quadro, escrever no caderno etc.

O Quadro 19 possibilita visualizar as ações ocorridas no evento *Registro: cópia do quadro*.

Quadro 19 – Registro: cópia do quadro

Hora	Evento Interacional	Subevento	Ações dos participantes e espaço interacional
9: 40	Registro: cópia do quadro		<ul style="list-style-type: none"> - Definindo <i>memes</i> (P-T) - Combinando a forma do registro (P-T) - Escrevendo no quadro (P-T) - Fazendo a chamada (P-T) - Escrevendo no caderno (A)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Felícia, então, faz um registro sobre os *memes*, no quadro, elaborando uma definição e registrando, em letra cursiva: “*Memes* – textos pequenos encontrados na *internet* geralmente em forma de diálogo com humor”. A professora sugere aos alunos que apenas os textos deveriam ser copiados, já que considera difícil, para eles, reproduzirem os desenhos, e os alunos concordam com a proposta. A professora faz o registro dos textos, no quadro, e os alunos passam a copiá-los. Ao finalizar a escrita do primeiro *meme*, Felícia passa um traço e sinaliza que os alunos podem fazer o uso da régua para marcar a separação entre os textos.

A prática de fazer registros em cadernos é peculiar à escola, mas não originária dela. Bunzen (2009) fez um estudo sobre cadernos escolares, sob a perspectiva da escolha de alguns objetos de ensino, pelo professor, e sua relação com o uso do livro didático em aulas de Português. O estudo é abrangente e traz informações relativas a esse artefato que, embora ricas e relevantes para se entender seus usos e funções atuais, vão além da perspectiva deste trabalho. Ressaltarei aquilo que me parece pertinente para a presente discussão.

O autor evidenciou importantes aspectos do uso desse artefato no contexto escolar. Destacaria aqui o importante papel regulador e interativo que o caderno desempenha no contexto escolar. Bunzen apresenta esse artefato como um

suporte de escritura que emerge de instituições vizinhas (religiosa, burocrática) para organizar a vida escolar, as disciplinas e os horários, etc. Ao mesmo tempo, é o *locus* em que são especializados e temporalizados os objetos de ensino ditados pelos docentes ou

escritos na lousa, além de servir como forma de interação com os pais e familiares (BUNZEN, 2009, p. 121).

A necessidade de fazer o registro dos *memes* no caderno parece visar, assim, um duplo propósito: destacar o objeto de ensino no tempo e no espaço, de modo a servir de consulta para os próprios estudantes, mas, também, para a família acompanhar o trabalho escolar. A importância dos registros no caderno, para a família, serve não apenas ao propósito de acompanhar os conteúdos de ensino, mas, também, para uma avaliação da “competência do professor e do aluno” (BAZERMAN, *apud* BUNZEN, 2009, p. 121). Hebrard (2001) mostra como o caderno estabelece uma ligação entre a escola e a família.

Tronchère, num *Guide du Débutant* dos anos 1960 (TRONCHÈRE, 1967), escreve a este propósito: “Os pais de alunos não assistem a vossas lições. O ponto de contato entre eles e vocês, por meio das crianças, é o caderno...”. É isto portanto que permite o caderno: “apresentar” o trabalho escolar para que ele se ofereça ao controle. É a maneira de escrever, de “bem escrever” que é então, em si mesma, um exercício do qual cada um, profissional ou não profissional, poderá verificar a qualidade (HEBRARD, 2001, p. 136, grifo do autor).

Esse tipo de comunicação vai ao encontro de descrições que muitos professores fazem acerca dos usos e funções do caderno escolar, neste nível de ensino, sobretudo nos anos iniciais, como sendo uma importante forma de comunicação com as famílias, sobre o que é trabalhado dentro de sala. Além disso, o caderno funciona, muitas vezes, como um espaço de negociação de valores, como mencionado pela professora Felícia, em uma entrevista.

Um exemplo dessa negociação é uma das formas de correção ortográfica demandada pelas famílias ao avaliarem os erros ortográficos no caderno de seus filhos. Muitas delas consideram importante que a professora “corrija” os erros nos cadernos. A professora Felícia disse ter passado a fazer a “correção dos erros” em função da pressão de algumas famílias. Mesmo não acreditando nessa estratégia de ensino e de aprendizagem da ortografia, passou a usá-la com a turma, apenas no 3º ano, de modo pontual.

Vemos que está em jogo, nesse caso, uma certa avaliação, como indicou Hebrard (2001) ou, até mesmo, uma fiscalização, por parte da família, da competência do professor em relação ao ensino e uma cobrança da aprendizagem

por parte dos estudantes. Um outro aspecto é que a concepção subjacente a esse valor, na perspectiva dos pais, é a de que os alunos precisam aprender a escrever corretamente, reificando, assim, uma concepção autônoma diante da aprendizagem da língua. A ortografia é um dos objetos de ensino que as famílias podem facilmente acompanhar para avaliar o desenvolvimento dos filhos. Com certeza, a ortografia é um importante objeto de ensino, mas é, frequentemente, tomado isoladamente, como algo que denota escrever bem.

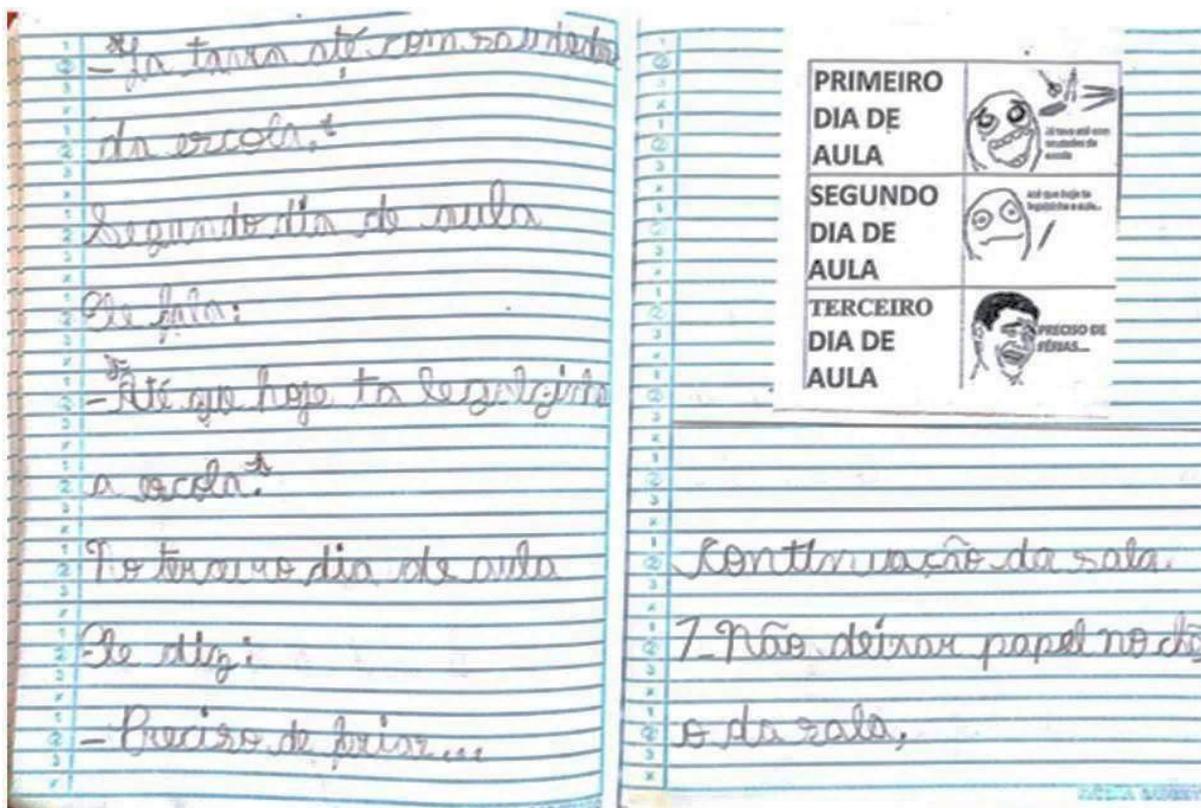
Ao analisar os cadernos em relação com a dinâmica discursiva da sala de aula, Bunzen constata também que o

caderno escolar é “um espaço de interação entre professores e alunos, uma arena onde quotidianamente se enfrentam os atores do processo de ensino-aprendizagem e onde, portanto, é possível vislumbrar os efeitos dessa atividade: a tarefa escolar” (GVIRTZ, 2005, p. 23). As marcas de correção e o carimbo (com data e nome completo da professora) podem ser compreendidos como um tipo de réplica avaliativa comum nas correções de atividades escolares. Esses registros mostram o que foi solicitado pelo docente e o que foi efetivamente realizado pelas alunas (BUNZEN, 2009, p. 143, grifo do autor).

Vemos, então, como algumas réplicas, por exemplo, dirigem-se aos alunos, nesse processo de interação, mas, também, são respostas a certas demandas da família. O modo como se dá a réplica no caderno, parece ter variações em suas marcas e estilos pessoais dos professores.

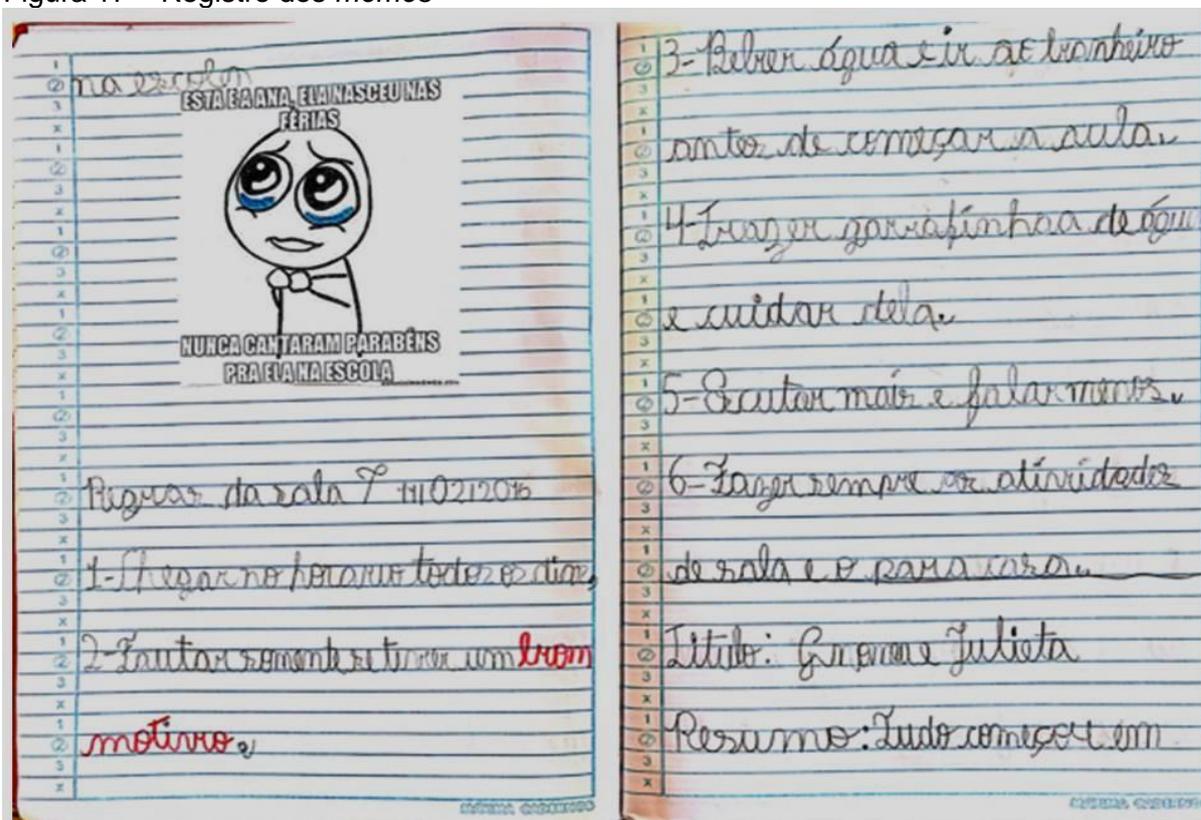
Bunzen (2009, p. 140, grifo do autor) mostrou que o caderno funciona como um “*suporte de escritura*” que abrigaria “uma parte da produção dos saberes escolares (como a divisão das disciplinas, a sucessão espacial das folhas, organização temporal das tarefas, etc.) além da aprendizagem das regras, da etiqueta escolar e de seu funcionamento.” Vemos, por exemplo, no caso da turma do 3º ano, como o caderno funcionou para os registros das regras da turma, dos *memes*, dos combinados da turma e do registro de um projeto futuro – a escrita de um livro, conforme Figura 16 e 17:

Figura 16 – Registro das regras da turma



Fonte: Caderno de Anabela / Acervo da pesquisadora.

Figura 17 – Registro dos memes



Fonte: Caderno da Larissa / Acervo da pesquisadora.

O trabalho como o caderno inicia-se com a capa. “*depois do recreio / eu vou trazer a capa / para a gente colar aqui nesse caderno / fazendo a marca / que esse caderno é o de português*”. A marca, isto é a capa, é o identificador da disciplina e ajuda os alunos a saberem onde estarão registrados os respectivos objetos de ensino.

Na disciplina da professora Felícia eram utilizados dois cadernos: o de Para Casa e o de aula. Ao corrigir o caderno de Para Casa, a professora usava diferentes estratégias: discussão em sala com os alunos; leitura das perguntas e respostas e correção do Para Casa, feita por ela. O trabalho de correção demanda tempo e, a estratégia de ter dois cadernos, um de aula e um de Para Casa possibilitava que os alunos utilizassem um, enquanto o outro estava com a professora. A capa, como a própria professora indicou, é uma marca para um conjunto de cadernos que os alunos possuem, nos quais registram os objetos de ensino destacados pela professora e o modo particular como cada aluno responde a esse processo de ensino e aprendizagem.

O quadro vai sendo usado pela professora, que vai preenchendo-o, e os alunos copiam. Enquanto a professora está escrevendo, vai destacando aquilo que precisa da atenção dos alunos. Mas quem faz a proposta, de fato, é Larissa, que demonstra já conhecer as práticas de uso do caderno, como, nesse caso, utilizar a régua para separar um *meme* do outro e destacar certas unidades de registro. A continuidade da experiência, nesse caso, favorece àqueles que já foram alunos da professora e têm um conhecimento cultural dos valores e expectativas para o uso desse artefato. Isso não impede, contudo, que os novos membros do grupo aprendam pela textualização da experiência, proposta pela aluna. Nessa ação de destacar com traços, é visível o valor, também estimulado pela professora, no uso do caderno que dá destaque aos objetos de ensino. A professora vai, assim, estimulando modos específicos de usar o caderno, a régua, de escrever e organizar o espaço, de usar a margem, de buscar o capricho na letra etc., o que revela ser, também, uma marca de seu projeto didático autoral.

Larissa: professora / é para fazer o destaque com a régua? /

P: é / para fazer o destaque com a régua / pode até separar um do outro né? / ficar organizadinho /

Se o modo de propagação dos *memes*, na *internet*, é via compartilhamento, cujo gesto poderia ser um clicar e/ou uma edição, antes do compartilhamento, o que estaria por trás da necessidade de se fazer o registro no caderno? Há um conjunto de práticas que são típicas da escola. Não se trata de avaliar, negativamente, ou de classificar, *a priori*, o letramento escolar como autônomo, mas olhar para a escola por meio de uma perspectiva que proponha compreender sua produção ideológica particular, como propõe Bunzen (2009)

Compreender a escola moderna pública como uma esfera / um campo da criatividade ideológica é abrir possibilidades para estudar sua produção / criação ideológica particular e as condições concretas em que se dão a produção, circulação e o consumo de textos e discursos em gêneros que lhe são próprios, adequados e/ou permitidos (BUNZEN, 2009, p.119).

Assim, tanto o consumo do *meme* dá-se de forma diferenciada, quando muda de esfera, quanto a produção de registros é determinada por certas condições que são peculiares à escola. Vemos que o caderno é usado como espaço de um aprendizado do manuseio desses objetos de ensino – utilizar uma régua, fazer um traçado legível da letra cursiva – aprendizado tipicamente escolar. O uso do caderno objetiva ser um espaço de exercício, de treinamento para esses modos de proceder e usar a língua escrita na escola. A cópia do texto se justificaria, assim, como um espaço de utilização e treino da escrita e, nesse nível de ensino, a letra cursiva. Vemos assim, como Hèbrard, a escrita escolar como uma atividade.

O caderno, ao que se vê, não é redutível ao suporte de papel necessário à aprendizagem da escrita. Ordenando o espaço e o tempo do trabalho nas três dimensões de suas páginas, ele conduz o aluno a entrar no exercício repetido das suas capacidades de inscrever os saberes e *savoir faire* na escrita. Ele dá, portanto, à escrita escolar seu sentido e sua especificidade: ela é antes de tudo um exercício (HEBRARD, 2001, p. 137).

A professora já havia destacado a fonte dos *memes* durante a apresentação dos grupos, mas passa a ser destacado, aqui, um certo saber sobre como grafar os endereços da *internet*. É a participação de um aluno, ao buscar a confirmação do que está escrito no quadro, que dá, à professora, a possibilidade de fazer esse destaque e de dar uma explicação que não havia sido dada, ainda, sobre o significado do nome do *site*:

José: professora / antes do pontocom

P: gerador / gerador memes / gerador é criador / gerar é criar / na internet / lembra / que a gente escreve tudo junto? /

Vemos, neste trecho, mais uma vez, a professora evocando experiências de suas práticas digitais, deixando visível um conhecimento de como grafar um endereço na internet, explorado durante a leitura: “*na internet / lembra / que a gente escreve tudo junto?*”

Vemos, assim, como o caderno foi usado com diferentes objetivos e funções: para destacar objetos de ensino; como diálogo com a família e “checagem” do trabalho diário; suporte de escritura de diferentes saberes escolares; organização dos conhecimentos no espaço e no tempo; e espaço de treinamento. Podemos ver essas ações como elementos culturais da esfera escolar que permitem reconhecer valores, usos e funções da escrita.

4.10 Breve retomada das discussões do capítulo

Neste capítulo, examinei as oportunidades para ler e escrever criadas no contexto do projeto didático autoral da professora, identificadas na perspectiva do tema cultural *escola*. Na seção *Minha proposta para agora*, evidenciei como a professora contextualizou a atividade de leitura para os alunos, considerando a sua necessidade de realizar um planejamento para a aula e que a proposta de trabalho fosse diferenciada daquilo que viveu como aluna: a redação sobre as férias. A forma como a professora fez isso deu visibilidade a um padrão discursivo por meio do qual ela buscou conectar as oportunidades para ler e escrever com as suas experiências pessoais da infância e as atuais, como leitora de *memes*. A professora textualizou a experiência da turma com a *internet* no ano anterior, possibilitando a construção de relações intertextuais e intercontextuais e evidenciando a continuidade da experiência.

Na seção *Afinal, o que são memes?*, evidenciei como a professora produziu, para os alunos, uma definição situada de *memes*, explicando para eles uso de um gênero do ensino: a explicação. Apresentei a origem do termo e um conjunto de pesquisas recentes, produzidas no Brasil, sobre os *memes* no campo do ensino, apontando para lacunas no estudo desse gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mostrei como alguns autores identificam o *meme* como uma nova

forma de comunicação e interação, em ambientes digitais e *on-line*, sendo considerado um gênero discursivo (GUERRA; BOTTA, 2018; PASSOS, 2012). Apresentei pesquisas com o argumento de que o trabalho com *memes* oferece potenciais contribuições para o trabalho com novas linguagens e tecnologias, potencializando o ensino da língua, a exploração da multimodalidade, as reflexões sobre a linguagem e o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas (SOUZA, 2014; PASSOS, 2012).

Na seção *Memés: da esfera digital para a esfera escolar*, evidenciei como, ao considerar propor o trabalho com os *memes* aos seus alunos, a professora Felícia revelou um desejo de conectá-los com práticas discursivas fora do contexto escolar. Examinei as tensões geradas no processo da mudança de esfera para a leitura dos *memes*, decorrentes de fatores de natureza material e organizacional da instituição, como, por exemplo, a disponibilidade de acesso aos computadores e *internet*. Evidenciei como a passagem do *meme*, como gênero discursivo, da *internet* a objeto de estudo provocou mudanças no modo de ler, desde o modo de acessá-lo, compartilhá-lo e apreciá-lo na escola, diferentemente do processo de “vida” de um *meme* em ambiente digital. Analisei como a professora apostou na escolha do gênero para o trabalho com a turma, formulando um conjunto de perguntas para mobilizar os conhecimentos dos alunos, criando condições de desenvolvimento da atividade do grupo e animando o grupo com as suas perguntas. Evidenciei como os processos de distribuição e consumo textual (FAIRCLOUGH, 2001) dos *memes* sofreram alterações ao passarem do ambiente digital para o da escola, sofrendo os impactos segundo as regulações, usos e funções da escrita na esfera escolar.

Na seção *Um querer fazer e um querer dizer*, mostrei como a professora deu suporte para a construção de conhecimentos pelos alunos, durante o processo de apresentação dos *memes* pelos representantes dos grupos, e como as perguntas orientaram a construção de significados, sendo utilizadas, pela professora, como estratégias didático-discursivas. Argumentei que as perguntas feitas pela professora deram visibilidade a um “projeto de interação” (MATENCIO, 2001). As perguntas foram classificadas em três tipos: perguntas relacionadas à leitura e à interpretação textual/ imagens; perguntas relacionadas ao discurso sobre a escola; e perguntas que visavam construir relações com as práticas dos alunos com textos diversos.

Na seção *Recategorização dos gêneros*, apresentei algumas recategorizações dos *memes*, feitas pela professora, nomeando-os como cartaz e

história em quadrinhos. Argumentei que a professora usou esses termos não por desconhecimento, mas em função das mudanças no modo de circulação e consumo textual, já que foi necessário, por exemplo, imprimir os *memes* e apresentá-los à turma num suporte de papel. Ao mesmo tempo, essas recategorizações poderiam ser decorrentes de uma pouca preocupação com as “nomenclaturas” no ensino da língua e, também, da necessidade de aproximação desse novo gênero com os conhecimentos prévios dos alunos.

Na seção *Quem são os personagens dos memes*, caracterizo os *Comic Face*, os *Rage Face* e os outros personagens levados para a sala de aula.

Na seção *Cenas dos eventos de letramento: o papel das perguntas*, analiso eventos interacionais em cada um dos grupos, evidenciando os diferentes conhecimentos mobilizados pela professora e alunos no processo interacional.

Na seção *Cedo ou tarde uma resposta é aguardada: razões para a escolha dos memes*, mostro como a professora explicitou sua intenção de levar os *memes* para o primeiro dia de aula, propondo uma reflexão sobre gostar ou não da escola. Argumentei que a professora visou desconstruir certos discursos acerca da escola ao mesmo tempo em que buscou inovar a sua prática docente e conferir novos significados para o trabalho escolar.

Na seção *Registro no caderno: os saberes da/na esfera escolar*, examinei os usos e funções da escrita dos *memes*, com base no estudo de Bunzen (2009) sobre os cadernos escolares. Os cadernos foram usados como forma de destacar o objeto de ensino (*meme*), servindo de consulta para os estudantes e como forma de interação com a família. A família, por sua vez, pode fazer uso do caderno tanto para acompanhar os conteúdos abordados na escola como para fazer avaliação do processo de ensino, por parte da professora, e da aprendizagem, por parte do aluno. Além disso, o caderno foi usado para ser um suporte de escritura (BUNZEN, 2009) e aprendizagem da etiqueta escolar, objetivando ser um espaço de treinamento para os usos da escrita na escola.

CAPÍTULO 5 – Temática cultural “Pesquisa” em perspectiva

“Assim chamamos
imbricação do Eu na situação
o processo epistêmico em que o aprender
é o domínio de uma atividade engajada no mundo.”

(Bernard Charlot)⁶⁹

Conforme apresentado no capítulo 3, a pesquisa foi um tema cultural muito presente, sob diferentes perspectivas, uma marca cultural naquele grupo, em diversos momentos e com diferentes facetas. Utilizo uma perspectiva contrastiva para evidenciar duas dimensões nas quais as ações discursivas da professora visam modelar os significados da pesquisa na cultura da sala de aula: aquelas realizadas na turma por pesquisadores e as realizadas pelos alunos.

Este capítulo é apresentado em três seções. Na primeira, intitulada *Apresentando a pesquisadora*, exploro os significados de pesquisa construídos interacionalmente pela professora e pelo grupo, ao apresentar a pesquisadora e analiso as oportunidades para ler e escrever criadas por ela, transformando uma publicação da pesquisa em objeto de ensino. Na segunda, intitulada *A pesquisa na perspectiva dos alunos*, apresento como os alunos responderam às demandas da professora para ler e escrever, no contexto de práticas digitais, ao realizarem uma pesquisa solicitada para casa e o que puderam construir como significado de pesquisa. Na terceira seção, intitulada *Práticas de letramento digital: produto ou processo?*, analiso as ações da professora em resposta ao que os alunos levaram para a discussão sobre a pesquisa realizada, evidenciando como os alunos se posicionaram e foram posicionados no processo de realização da pesquisa.

5.1 Apresentando a pesquisadora

Nesta seção, analiso o discurso e as ações da professora na perspectiva das pesquisas realizadas em sala e as consequências para o grupo. Apresento, a seguir, o momento em que a professora me apresenta ao grupo. Utilizo, para isso,

⁶⁹ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 69.

trechos do subevento *Recebendo pais e alunos*, ocorridos no primeiro dia de aula, conforme Quadro 20.

Quadro 20 – Recebendo pais e alunos

Hora	Evento Interacional	Subevento	Ações dos participantes e espaço interacional
7:00	Acolhimento e boas-vindas	Recebendo pais e alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Recepcionando os alunos/famílias na porta da sala de aula (P-P'-A) (P-A) - Identificando alunos novos (P-T) - Iniciando a minha apresentação (P-T) (P-P*) - Recepcionando o Caíque (novato) (P-A)
Legenda: A (Aluno); P'(Pais); P* (Pesquisadora); P (Professora); T (Turma)			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Logo após o início da aula, durante o subevento *Recebendo pais e alunos* a professora inicia a minha apresentação. Eu já estava na sala, sentada numa cadeira ao fundo, quando os alunos chegaram. No momento em que a professora me apresentou, disse meu nome e explicou aos alunos o motivo de eu estar ali, entre eles. A professora estabeleceu relações com contextos anteriores, trazendo para a interação a lembrança de duas pesquisadoras que assistiram e filmaram as aulas da turma: a Joana e a Letícia.

P: aquela ali é a Flávia / ela vai acompanhar as nossas aulas / lembra quando a Joana veio / a Letícia veio / assistiu as nossas aulas / filmou as nossas aulas / participou das nossas aulas em algumas atividades?

Ao me apresentar para os alunos, Felícia textualiza um dos significados do que é a pesquisa naquela sala de aula e, de modo particular, o que é a pesquisa para ela e para os alunos: assistir aulas, filmar, participar de algumas atividades da turma. A professora mostra que, assim como outras pesquisadoras permaneceram em sua sala por um tempo prolongado, filmando as aulas de informática, eu também ficaria lá e realizaria uma série de ações de pesquisa similares, filmando e assistindo as aulas.

P: porque a gente estava com aquele trabalho com a Joana / com a Letícia / no ano passado? / quem lembra? / elas estavam assistindo as nossas aulas de informática / pra quê?
Aluno: para mostrar para outras escolas

P: pra mostrar para outras escolas / isso fazia parte de quê? / de uma pesquisa não é?

Diversas pesquisas anteriores àquela que eu realizaria, em 2016, foram situadas em sua sala. A última, com foco em práticas de letramento digital, iniciou-se dois anos antes, quando os alunos ainda estavam no primeiro ano. Ao receber, seguidamente, estudosas de temáticas diversas em sua sala, a professora revela ser uma profissional aberta à realização de pesquisas sobre a sua prática docente, o que demonstra sua capacidade e desejo de colocar a sua prática a serviço da construção de conhecimento. Conhecimento que tem uma natureza diferente daquele construído por ela em sua prática diária.

A professora também participava da pesquisa e tinha um papel ativo no estudo. Ela relatou-me ações como a participação em palestras, produção de textos e relatórios de pesquisa. Pode-se, a partir dessa informação, caracterizar a professora como uma professora reflexiva, que se dispõe a refletir, rever e discutir o seu fazer.

A continuidade da experiência expressa-se, duplamente, nesses momentos iniciais: a permanência da professora Felícia na turma e a permanência das práticas de pesquisa, realizadas por diferentes atores, em sua sala, ao longo dos três anos iniciais do Ensino Fundamental: um ciclo de pesquisas.

A professora dirige uma pergunta aos alunos visando uma explicação sobre a finalidade do estudo realizado por Joana e Letícia *“elas estavam assistindo as nossas aulas de informática / para quê?”*

A proposta de intertextualidade e intercontextualidade é imediatamente reconhecida por um aluno. Ele mostra o entendimento que tem e explica a finalidade daquela pesquisa: *“para mostrar para outras escolas”*. Essa resposta produz consequências sociais para o grupo, posicionando, ao mesmo tempo, professora e alunos como um grupo que, enquanto ensina e aprende, também pode contribuir para o processo de aprendizagem de outros, em outros espaços de construção de conhecimento. Certamente, isso favorece a construção de um *status* positivo, no grupo e em suas práticas, tanto do ponto de vista da professora quanto dos alunos. Um exemplo de seu próprio processo de aprender pode ser visto por meio da declaração da experiência de participar de uma palestra que realizou junto com as

pesquisadoras de sua sala, para 400 professores: “*Tudo vira oportunidade para aprender*”.

Em seguida, a professora passa a objetivar inúmeras ações desenvolvidas em uma pesquisa e suas consequências.

P: a gente / quando quer saber sobre uma coisa / pesquisa / estuda / descobre / grava / faz a documentação toda / aí / se ficar muito legal / publica para todo mundo ficar sabendo / [...] / as meninas já começaram a publicar / lembra que eu já falei que saiu no jornal o que nós fizemos / que as meninas até mandaram para nós um jornal / eu mostrei para vocês o que elas escreveram / a da Flávia / não vai sair no jornal / por enquanto / né Flávia / a Flávia está estudando ainda / [...] ela é professora / dá aula há muito tempo / é muito boa para ensinar criança a ler / e é curiosa / aí advinha / ela quis saber mais / e veio para aqui /

Ao definir as ações assumidas por um pesquisador “*quando a gente quer saber de uma coisa, a gente pesquisa, estuda descobre, grava, documenta*”, a professora textualiza para os alunos alguns dos procedimentos de uma pesquisa. Ela explicitou, para eles, ainda que brevemente, etapas de um processo de pesquisa. Além disso, ela retomou a experiência como forma de reavivar o que já fora, de alguma forma, vivenciado pelo grupo.

O primeiro movimento da pesquisa exige um querer saber e, em decorrência desse desejo, é preciso agir. Em diversos momentos ao longo da observação participante, a professora destacou o lugar da curiosidade, do desejo de saber, na construção do próprio conhecimento. É o caso, por exemplo, quando relatou para os alunos que, ao comprar um cachorrinho, estudou tudo sobre esse animal, desde os seus hábitos e características, até mesmo os tipos de doenças mais comuns. Ao fazer isso, ela tentou imprimir no grupo uma relação positiva com a vontade de saber. Inúmeras vezes ela evidenciou sua curiosidade para os alunos, em diferentes contextos. Naquele momento, ela textualizou o papel da curiosidade, estabelecendo uma relação entre a curiosidade e o fato de eu estar ali: “*ela [...] é curiosa [...] quis saber mais / e veio para aqui*”.

Podemos inferir que o *status* positivo atribuído, de modo situado, ao trabalho da pesquisa realizada em sua turma decorre do fato de já ter sido publicada a pesquisa sobre práticas de letramento digital, tendo preenchido, portanto, o requisito para tal: “*se ficar muito legal / publica para todo mundo ficar sabendo*”.

A retomada discursiva da experiência que a turma teve no ano anterior, como participantes de pesquisa, tendo suas práticas de letramento pesquisadas, deixa entrever, pelo menos, dois aspectos. O primeiro aspecto diz respeito ao processo de desenvolvimento de pesquisadores ao realizarem uma pesquisa e o segundo aspecto relaciona-se aos sujeitos da pesquisa: um sujeito coletivo.

A explicitação de diferentes momentos em um processo de construção de conhecimentos constitui-se, também, como uma marca desta professora em seu processo de interação com os alunos e com o processo de aprender. Enquanto as pesquisadoras do ano anterior já haviam coletado os dados, analisado e publicado os resultados, isto é, estavam num estágio mais avançado, eu ainda estava em um processo inicial de coleta e não estava no ponto de publicar.

A perspectiva da construção do conhecimento está presente em seu trabalho com os alunos e Felícia evidencia essa perspectiva ao explicitar que esse processo de construção também se dá com os adultos, numa pesquisa, como no caso da pesquisa que eu desenvolveria ali, com aquele grupo. Esse aspecto revelou-se como um padrão em sua forma de interagir com os alunos, como pode ser visto em outros momentos: a explicitação de que todas as pessoas aprendem, o que não significa que todos estejam no mesmo momento ou fase do aprendizado. Em seu discurso para os alunos, a professora explicitou, por exemplo, que existem diferentes momentos em um processo de aprendizagem e que os sujeitos, membros daquele grupo, apresentavam diferentes níveis de construção de conhecimentos, em diferentes áreas do saber, seja na perspectiva da aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo, seja em relação às habilidades sociais, interacionais, etc.

O segundo aspecto está relacionado com os participantes da pesquisa anterior e da atual. A professora diz “*lembra que eu já falei que saiu no jornal o que nós fizemos?*” Vemos uma relação entre sujeito e objeto, convergindo, ao mesmo tempo, para os participantes da pesquisa. Aquilo que é objeto das pesquisas e de publicação, os participantes e suas práticas, é textualizado pela professora de forma a dar destaque para um sujeito plural – um “nós”. A construção desse “nós” é, portanto, resultante das ações e do discurso construídos, coletivamente, à medida que eles convivem e constituem uma história de quem pesquisa e se deixa pesquisar.

A continuidade da experiência, da qual muitos daqueles alunos participaram, revela-se na sucessão dos acontecimentos relativos àquele estudo. A

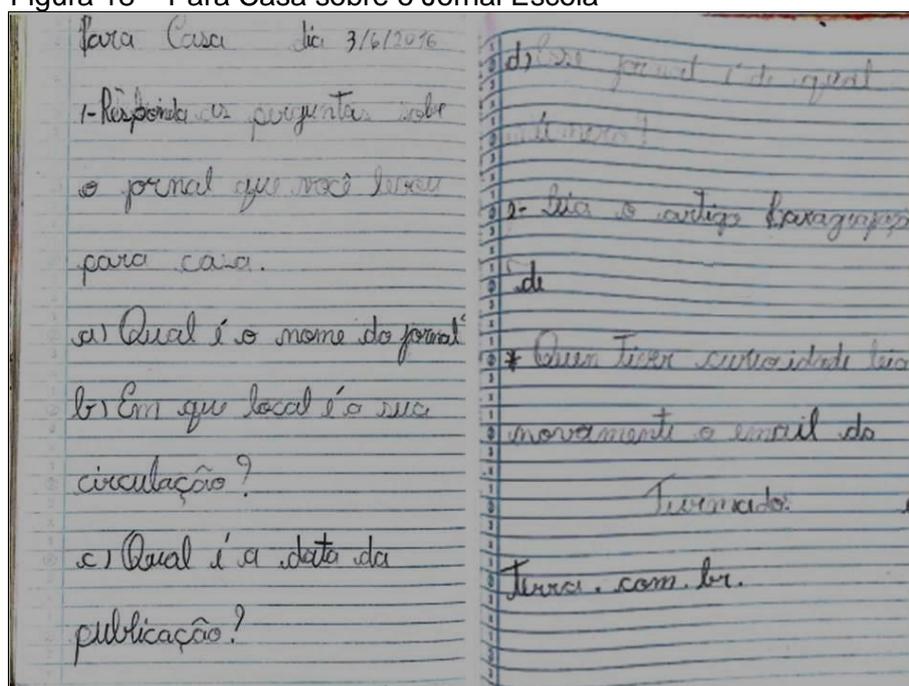
pesquisa resultou numa publicação em um jornal e Felícia comentou com os alunos a respeito, no primeiro dia de aula. Posteriormente, no dia 3 de junho, o jornal foi compartilhado com os alunos e transformado em objeto de ensino. A professora relatou que teve uma reunião com uma das pesquisadoras, no dia que antecedeu àquela aula, e mostrou o jornal com o artigo resultante da pesquisa. Novamente, a professora textualiza essa experiência, disponibilizando a informação interacionalmente.

No dia 3 de junho, Felícia foi mostrando e comentando, brevemente, para os alunos, as demais reportagens, ressaltando que aquele jornal era dirigido a um público específico: os professores que ensinam as crianças a ler e escrever. A professora combinou que iria mandar um “jornalzinho” para cada aluno e sua família e propôs que eles escrevessem, coletivamente, um bilhete para os pais. Com a ajuda dos alunos, Felícia escreve um bilhete para os pais no quadro: “Leia o texto: Tecnologias Digitais na Escola. O Jornal Escola,⁷⁰ na sua edição 27, dos meses setembro e outubro de 2015, traz um artigo sobre a pesquisa feita nas nossas aulas de informática nos anos 2014 e 2015. Leia a reportagem da página 15 e se informe sobre a nossa pesquisa. Turma Amarela”.

Tanto o bilhete para os pais quanto a proposta de para casa para os alunos estão registradas no caderno de Anabela. A professora mobilizou, na atividade de para casa, conforme pode ser visto na Figura 18, conhecimentos da primeira folha do jornal, explorados no próprio bilhete: o nome do jornal, seu local de circulação, data e número da publicação. A professora também solicitou que os alunos lessem um artigo sobre o uso do parágrafo, tema que já tinha sido objeto da atenção de alunos e professora e de correspondência com uma linguista, a propósito da dúvida que vinham apresentando sobre o uso da paragrafação na reescrita do livro *O Menino e o Rio*. Ao final, ela estimulou os alunos a relerem o *e-mail* da linguista em resposta às perguntas que fizeram. “*quem tiver curiosidade, leia novamente o e-mail da Débora*”.

⁷⁰ São fictícios: nome do Jornal; as informações sobre as páginas e o nome da turma.

Figura 18 – Para Casa sobre o Jornal Escola



Fonte: Caderno de Anabela / Acervo da pesquisadora.

Podemos ver, aqui, como a intertextualidade e a intercontextualidade são propostas em diversos níveis. A professora vai evocando, em sua fala, diferentes contextos conhecidos pelos alunos, destacando elementos do processo de uma pesquisa e compartilhando um artefato no qual os alunos se reconhecem como participantes: eles fazem parte de um “nós” e constituem-se como um grupo particular. O jornal torna-se um suporte a ser explorado, com diversos gêneros escritos, dentre eles, a leitura da pesquisa que participaram. A oportunidade de ler a própria experiência no jornal, compartilhar com a família, faz parte do tecido do projeto didático autoral da professora. Embora não se trate de um jornal destinado a leitores crianças, a perspectiva dessa leitura, feita pelos alunos com os seus familiares, pode ser entendida também, na perspectiva do diálogo dos pesquisadores com os alunos, professora e família, como uma resposta à aceitação da participação dos sujeitos e de seus responsáveis na pesquisa e o conhecimento construído com a experiência. Inúmeras oportunidades para ler e escrever foram, assim, criadas em torno do tema da pesquisa, por meio da exploração de diversas camadas de contexto, dentro e fora da escola, no projeto didático autoral da professora.

5.2 A pesquisa na perspectiva dos alunos

Nesta seção, exploro outro ângulo analítico relativo à temática cultural *pesquisa*, trazendo a interação dos alunos para o foco, no contexto do desenvolvimento de um ciclo de atividades: *Sacola de BH*. Busco responder as seguintes perguntas: quais são as oportunidades para ler e escrever criadas no contexto da pesquisa proposta pela professora e como os alunos exploram essas possibilidades?; o que leem e como leem?; como se posicionam e são posicionados como estudantes, leitores e escritores?; quais são as implicações de suas ações para as respostas que a professora dá para os alunos, individualmente e em grupo?

5.2.1 Sacola de BH

Antes de apresentar as análises, faço uma breve contextualização da atividade que originou a interação que será analisada, localizando-a no ciclo de atividades *Sacola de BH* e evidenciando a relação entre os eventos.

Em um evento de letramento, no dia 6 de junho, professora e alunos fizeram a leitura de um livro intitulado *O Visitante do Tempo*. Essa leitura fazia parte de um ciclo de atividades desenvolvidas no projeto “Sacola de Belo Horizonte”, anunciada pela professora naquele dia. No Quadro 21, abaixo, pode-se ver a linha do tempo desse ciclo de atividades.

Quadro 21 – Linha do tempo Sacola de BH

Ciclos de atividades	Maio	Junho	Julho
Sacola de BH	03 - 04	01 - 06 - 07	06 - 11 - 12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A professora explica aos alunos em que consistirá o trabalho com a *Sacola de BH*, que começaria a ser enviada para cada aluno, em rodízio, a partir da semana seguinte. Dentro da sacola, feita por ela, a professora anunciou que haveria um conjunto de materiais para serem explorados pelos alunos, juntamente com a família: o livro *O Visitante do Tempo*; um *pen drive* com a história *O Visitante do Tempo*, digitalizada e com animação; um mapa de Belo Horizonte; um guia da

cidade de Belo Horizonte e uma pasta contendo folhas para que, cada aluno, após explorar o material junto com a família, escrevesse um relato sobre a experiência.

A professora inicia a leitura do livro explorando a capa, Figura 19, e perguntando: “*quem vocês acham que vai viajar no tempo? / [...] a autora já deu uma dica na capa / no desenho /.*”

Figura 19 – Capa do livro



Fonte: Pesquisa na *Internet*, p. 274.

Ao ler o texto da contracapa, Felícia informa aos alunos: “*ela está dizendo assim / livro sem texto*”. Os alunos completam: “*só imagens*” e a consequência disso é que, de imediato, eles se colocam como exploradores de imagens e leitores do livro, junto com a professora, em resposta às perguntas que ela vai lhes fazendo.

O livro *O Visitante do Tempo*, de Isabel Cristina Passos, conta a história de um personagem que volta à cidade de Belo Horizonte, muito tempo depois que ela foi fundada por ele, a bordo de um guarda-chuva. O fundador vivencia emoções conflituosas com o que vê diante dos contrastes e das diferenças de outrora. Juntamente com uma estátua em sua homenagem, no Parque Municipal,⁷¹ pombos, a beleza da vegetação do parque e a presença de monumentos modernistas na cidade, o personagem vê retratados problemas relativos à pobreza, segurança, limpeza urbana, saúde, etc.

A leitura dá-se de modo cooperativo, a professora mostrando as imagens para os alunos e eles interpretando-as, textualizando-as. Ao final desse evento de letramento, a professora instigou os alunos a pesquisarem quem poderia ter sido um dos personagens que o visitante do tempo encontra – que é representado com um

⁷¹ Parque Municipal Américo Renné Giannetti.

busto no Parque Municipal de Belo Horizonte – como tarefa para casa, registrando a pergunta no quadro, conforme Quadro 22.

Quadro 22 – Para Casa registrado no quadro

QUAL PESSOA DA HISTÓRIA DE BELO HORIZONTE PODERIA TER SE TORNADO PERSONAGEM DO LIVRO *O VISITANTE DO TEMPO*? ISABEL CRISTINA PASSOS EDITORA LÊ.

Fonte: Anotação no caderno de campo 06 jun. 2016.

5.2.2 Conversando sobre a pesquisa

No dia seguinte, 07/06, como de habitual, eu havia chegado mais cedo, antes das 7h, e a câmera, que já estava posicionada, para a mesa da professora, foi ligada no momento em que os alunos começaram a entrar na sala. A câmera captou imagens de alguns alunos que estavam conversando à sua frente, como pode ser visto na Figura 20.

Figura 20 – Ângulo da câmera



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Podemos ver na Figura 20, uma multiplicidade de espaços interacionais nesses momentos iniciais: Anabela, de pé, próxima a mesa de Vander (de quem só podemos ver as mãos, no canto inferior direito da imagem), já com seu papelzinho com as anotações da pesquisa em suas mãos, revelando prontidão para o trabalho

escolar. Logo à frente, próximo ao quadro, à esquerda, está Álvaro, com o caderno aberto nas mãos e com uma novidade para contar para a professora: a autora do livro, Isabel Cristina Passos, fora professora de sua mãe. À esquerda, três alunos que estão chegando, ainda com suas mochilas às costas, sendo recebidos pelo José, que vai até eles, recepcionando um deles com um abraço e perguntas.

Destaco que, naquele momento, a conversa entre os alunos não me chamou a atenção, isto é, àquela altura, não considerei os acontecimentos relevantes por estar focada na interação entre professora e alunos e no desenvolvimento das atividades, que ainda não haviam começado. Contudo, posteriormente, percebi que aquela conversação entre os alunos poderia ser explorada analiticamente, considerando as oportunidades para ler e escrever criadas pela professora, na perspectiva do tema cultural *pesquisa*. O que avaliei como um aspecto importante e revelador da cultura local foi a intensidade da discussão de uma tarefa de casa por vários alunos, o que permitiu perceber o grau de envolvimento dos estudantes com a pesquisa e o interesse, em resolver o desafio proposto pela professora, no dia anterior.

Neste dia, diferentemente da organização habitual, quando sentam em seus lugares e aguardam o anúncio do início da aula, alguns alunos movimentam-se com mais liberdade. Havia uma certa excitação por parte dos estudantes, já que, no dia seguinte, eles fariam uma excursão. Alguns alunos vão chegando, entregando o bilhete com a autorização para a professora e para a monitora do Rodrigo, a Marlaine. Uns conversam com os seus colegas nos seus lugares, virados para trás ou para o lado e outros se reúnem com os colegas, longe do lugar onde sentam. Há um clima de descontração, mas atribuo a esse momento a definição de uma “descontração monitorada”, isto é, uma atenção à movimentação da professora, no momento de organização do espaço e dos materiais a serem utilizados na aula, ao mesmo tempo em que conversam livremente. Nesse caso em particular, embora os alunos já estivessem em sala de aula, a professora ainda não havia feito nenhuma orientação para a agenda de atividades a serem desenvolvidas no dia.

Apenas alguns dos espaços interacionais são captados, com clareza, pelo áudio da filmadora. Em diversos deles, a pesquisa solicitada pela professora, no dia anterior, aparece na conversação entre os alunos, mais de uma vez, intercaladamente com outras conversas, como a pulseira de Clara, a cor dos cabelos de Vander etc. Aos dois minutos da entrada, a professora retoma o

combinado sobre o que fazer nos momentos iniciais da aula: beber água e ir ao banheiro. A partir da fala da professora, os alunos reposicionam-se, alguns voltam para os seus lugares, outros saem da sala para ir ao banheiro e beber água. Como a professora, neste dia, está ocupada, recebendo bilhetes na agenda e as autorizações para a excursão, os alunos voltam a conversar sobre a pesquisa, o que vai ocorrer até aos 7 minutos da aula, quando Felícia propõe a organização da agenda do dia.

Vou concentrar a análise da interação apenas aos momentos quando os alunos estão sob o foco da câmera, em especial José, que está visível o tempo todo, e Vander, Clara e Marta, visíveis parcialmente ao longo da conversa. A interação ocorrida durante um minuto e trinta e sete segundos, no início da aula, está representada em três sequências interacionais apresentadas no Quadro 23. O Quadro 23 apresenta cinco colunas: 1) Número das linhas; 2) Participantes da interação; 3) Unidades de mensagem; 4) Pistas contextuais e; 5) Imagens da interação. Ele será apresentado progressivamente junto as análises.

Foram identificadas três sequências interacionais: linhas de 1 a 7; de 8 a 13; de 14 a 45. Na primeira sequência interacional, o tema da conversa entre os alunos é a realização da pesquisa, conforme se pode ver, no Quadro 23.

Quadro 23 – A realização da pesquisa

Sequência Interacional 1				
Linhas	Participantes	Unidades de mensagem	Pistas contextuais	Imagens
1	José	eu pesquisei com a minha vizinha	José está de pé em frente à mesa de Vander e começa a interação com ele que está assentado em sua cadeira [neste momento Vander não é visto, já que seu corpo está mais para trás, junto ao encosto da cadeira]. A mesa de Clara fica imediatamente antes da mesa de Vander. Clara vem vindo na direção deles e ouve o que José está falando com Vander. Ela para um passo atrás – quase ao lado de José – estica a cabeça para frente e olha para o rosto de José, para ouvir melhor o que ele está dizendo	
2	José	ela é professora também		

(Conclusão)

Sequência Interacional 1				
Linhas	Participantes	Unidades de mensagem	Pistas contextuais	Imagens
3	José	aí ela	Clara inicia a pergunta, sobrepondo-se à fala de José.	
4	Clara	é a pesquisa?	Clara dirige a pergunta para Vander. Ela continua a demonstrar interesse na conversa deles olhando atentamente para ambos, mas não obtém resposta.	
5	José	aí eu usei	A pergunta de Clara é ignorada.	
6	José	eu usei o :::	Prolonga “o”	
7	José	eu usei o computador dela	José continua na mesma posição de frente para Vander.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A oportunidade para fazer a pesquisa e identificar quem era, na vida real, o personagem do livro *O Visitante do Tempo* foi proposta, reconhecida, aceita e teve consequência social para os participantes do grupo.

José e Vander começam a conversa sobre a pesquisa solicitada no dia anterior. José conta para Vander que teve ajuda da sua vizinha (linha 1), que ela também era professora (linha 2) e que usou o computador dela (linha 7). O fato de José dizer que “*ela também é professora*”, parece conferir a ela um *status* importante. Clara aproxima-se, interessa-se pelo assunto dos dois e tenta entrar na conversa perguntando “*é a pesquisa?*” (linha 4), mas sua pergunta é ignorada momentaneamente.

Neste excerto, vemos que José contou com a ajuda de uma professora que o ajudou a criar significado para essa tarefa, fora o contexto escolar. Ao realizarem a pesquisa juntos, José teve a oportunidade para escrever e ler, para interagir com o computador e com a internet e adquirir maior familiaridade com o uso de ferramentas e com a leitura de textos digitais.

Nesta sequência interacional, José relaciona dois contextos diferentes e conecta duas ações no passado – a proposta de pesquisar quem era o personagem e a realização da pesquisa com a vizinha. Ele realiza uma ação de intercontextualidade. Uma consequência social relevante, em particular nesse grupo, é o fato de José atribuir, a si mesmo, um elevado status social, sobretudo no contexto escolar, como um aluno que realizou a proposta feita por Felícia. Ele se

mostra confiante ao verbalizar suas ações e a expressão corporal corrobora essa avaliação.

Na segunda sequência interacional, Quadro 24, é o sucesso na tarefa escolar que está em questão, na conversa dos alunos (linha 8 a 13).

Quadro 24 – O sucesso na tarefa escolar

Sequência Interacional 2				
Linhas	Participantes	Unidades de mensagem	Pistas contextuais	Imagens
8	José	aí	Clara balança o corpo transferindo o peso nos pés afastando e aproximando o corpo da interação. José vira o rosto na direção de Clara.	
9	Clara	você achou a pesquisa?	Clara olha e pergunta para o Vander	
10	Vander	eu achei até a foto dele	José vira o corpo e o rosto para Clara e abre um espaço físico para ela entrar na conversa, dando um passo para trás.	
11	Vander	igualzinho a do livro		
12	José	A minha deu	José responde olhando para Clara bem animado, balançando o corpo fazendo um movimento de mola nos joelhos, como se estivesse dançando, comemorando o seu sucesso. Marta se aproxima e ouve a conversa.	
13	Clara	o meu não deu ▼	Clara diz, com entonação descendente, olhando para José expressando certa tristeza por não ter conseguido achar.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesta sequência interacional (linhas 8 a 13), Vander, José e Clara interagem em torno da questão de ter tido sucesso ou não na tarefa. Clara insiste em participar da interação, já que, na sua primeira tentativa, não obteve resposta dos colegas (linha 4) e dirige-se a Vander, selecionando-o visualmente como seu interlocutor “*você achou a pesquisa?*” (linha 9). Em resposta, Vander diz que achou “*até a foto dele / igualzinha a do livro*” (linha 10 e 11). Ao dizer isso, ele atribui a si

mesmo elevado *status* social no grupo, posicionando-se com um aluno que não apenas realizou a tarefa, mas completou-a com precisão. A utilização da palavra “até” contribui para a construção desse significado, já que ela qualifica a sua ação de encontrar, não só a foto, mas a mesma foto do livro.

Ao identificar e avaliar a foto como igual à do livro, Vander realiza uma comparação entre dois textos e conecta, assim, ambos eventos – o evento de letramento do dia anterior, em que o livro foi mostrado aos alunos e o evento da realização da pesquisa, em sua casa. Vander dá visibilidade, assim, a duas diferentes ações: de intertextualidade e de intercontextualidade.

Em seguida, José também responde à Clara, já que vira seu corpo para ela, dá um passo para trás, abrindo espaço físico para a entrada dela na conversa. Ele também posiciona-se como um aluno de elevado *status*, já que conseguiu realizar a pesquisa. Clara responde a José, olhando diretamente para ele “o meu não deu” (linha 13).

Embora Clara compartilhe o status de ter pesquisado, como Vander e José, ela posiciona-se como alguém que não obteve sucesso na pesquisa, atribuindo a si mesma um baixo *status* na conversa. Sua entonação demonstra o seu estado de ânimo, sua frustração pelo fato de não ter conseguido. O que Clara não conseguiu, na verdade, foi encontrar a resposta na consulta que fez ao computador, fato que, comunicou aos colegas, não só a Vander e José, mas à Marta e a outros. Posteriormente, logo nos momentos iniciais da aula, antes da comunicação da agenda pela professora, Clara foi à mesa da professora e lhe contou.

Na terceira sequência interacional, Quadro 25, a temática da conversa é a identificação do nome do personagem (linha 14 a 45).

Quadro 25 – O nome do personagem

Sequência Interacional 3				
Linhas	Participantes	Unidades de mensagem	Pistas contextuais	Imagens
14	José	*o nome dele é Araão Reis Leal de alguma coisa assim*	José começa a falar o nome do personagem com o corpo virado para Clara, mas depois vira em direção ao Vander. Ele marca o ritmo verbal com gestos com as mãos, fazendo coincidir o fala verbal "alguma coisa" com a fala corporal: "movimento ascendente com a mão direita", apressando o ritmo da fala.	
15	Vander	não	Vander reage à fala de José.	
16	Vander	não é Araão Reis	Vander nega categoricamente.	
17	José	é Araão Reis [inaudível]	José põe a mão no queixo e fixa o olhar distante, num gesto de quem está pensando.	
18	Clara	o meu não deu nada ▼	Clara fala olhando para José e, depois, para baixo, com tom descendente	
19	Marta	o meu também não	Clara vira a cabeça para Marta e, depois, o corpo. Em seguida, as duas abandonam a interação com Vander e José.	
20	José	eu sei que não é Araão Reis ▼	De pé, de frente para Vander, José baixa os olhos e se debruça na mesa de Vander, se aproximando dele.	

(Continua)

No Quadro 25, aos alunos discutem a respeito do nome do personagem. José inicia sua fala olhando para Clara e apresenta o nome que encontrou “*o nome dele é Araão Reis Leal de alguma coisa assim*” (linha 14), mas a finaliza olhando para Vander, que foi escolhido como seu interlocutor preferencial. Vander nega categoricamente o resultado da pesquisa de José “*não / não é Araão Reis*” (linhas 15 e 16). José põe a mão no queixo parecendo refletir e buscar na memória o nome do personagem. Embora José já tenha dito, anteriormente, o nome do personagem “*o nome dele é Araão Reis Leal de alguma coisa assim*” (linhas 14) ele concorda com Vander “*eu sei que não é Araão Reis*” (linha 20) e reflete a fala de Vander em momento anterior. Vander invalida o resultado da pesquisa de José ao negá-la, atribui a ele um *status* inferior ao seu. José concorda com a posição social que lhe é

atribuída nesta interação, aceitando a resposta de Vander como válida, pelo menos temporariamente.

Sequência Interacional 3				
Linhas	Participantes	Unidades de mensagem	Pistas contextuais	Imagens
21	José	o nome dele é [inaudível]	José fala algo debruçado na mesa de Vander com tom mais baixo.	
22	Vander	é um capitão		
23	José	capitão? ▲	José, que estava debruçado, levanta e fica ereto de novo.	
24	José	é Araão capitão Reis?	José sorri para Vander.	
25	Vander	não ▲	Vander fala com entonação ascendente. A pesquisa de Vander está escrita em uma pequena folha dobrada ao meio. Ele abre o papel que está em suas mãos e lê o nome que encontrou.	
26	Vander	[inaudível]	Vander fala alguma coisa e fecha o papel da sua pesquisa.	
27	José	ué :	José franze a testa e os olhos.	
28	José	eu achei Araão Reis	José aponta para a sua pesquisa, vira o corpo e a cabeça em direção à sua mesa e volta a olhar para Vander.	
29	José	*não é só Araão Reis*	José olha para Vander. Mudança na velocidade da fala de José, fica mais rápida.	
30	José	*eu achei o nome todo*	José gesticula com as mãos fazendo um movimento circular e ascendente, finalizando com o dedo indicador. Este movimento ritmado coincide com a fala "o nome todo". A fala continua rápida.	
31	Vander	o nome todo?		
32	José	é ▲		
33	Vander	aqui ó		
34	Vander	João Leite da Silva Ortiz	Vander fala com entonação ascendente, mas pausadamente em cada palavra. A medida em que Vander lê as palavras que formam o nome do personagem, José marca a leitura do nome balançando a cabeça, olhando para Vander.	

(Continua)

Sequência Interacional 3				
Linhas	Participantes	Unidades de mensagem	Pistas contextuais	Imagens
35	José	eu estou aí?	[Um dos quatro nomes do personagem é igual ao de José [na vida real]. José olha para o papel de Vander. Fica boquiaberto.	
36	José	uhu! ▲	José comemora, vibrando e levantando os braços.	

(Continua)

A conversa entre os dois desenvolve-se e Vander diz a José que o personagem é um capitão (linha 23). José tenta combinar as informações de sua pesquisa com as que Vander acaba de lhe dizer e parece entrar num jogo de adivinhação para “acertar” o nome correto do personagem “é *Araão capitão Reis?*” (linha 24). Vander rejeita a tentativa de José (linha 25), validando a própria ação por meio do registro escrito da pesquisa que tem em suas mãos. Isto pode ser visto por meio das pistas de contextualização (linha 25), quando ele abre e lê o papel da pesquisa.

Após ouvir a leitura de Vander, José realiza várias ações. Primeiro, ele demonstra surpresa com o uso da interjeição “*ué*”, franzindo a testa e os olhos (linha 27). A resposta que Vander dá a ele (linha 26) é inaudível, mas é algo inesperado e impele José a dizer sobre sua pesquisa “*eu achei Araão Reis*” (linha 28). Ele passa, assim, de uma atitude de surpresa a uma atitude mais positiva e assertiva. Ele afirma que achou o nome Araão Reis e argumenta que achou não apenas parte do nome do personagem, mas nome todo (linha 30) abrindo, assim, o conflito relacionado ao resultado encontrado por ambos. Enquanto afirma o resultado que encontrou, aponta para a sua mesa usando esse gesto como força de seu argumento (linha 28).

O gesto de apontar para sua mesa também aponta para diferentes ações em diferentes contextos. Poderia significar, por exemplo, que ele também tem um registro escrito da sua pesquisa, o que evidenciaria um conflito diante das materialidades escritas dos dois estudantes. O uso do verbo no passado: “*achei*”, dá

visibilidade às ações realizadas por ele, como pesquisar com uma vizinha, usando o computador dela (linha 1 e 7) e achar a nome do personagem. Ele conecta, assim, diferentes contextos: um deles, fora da escola, no qual ele pesquisou, com o contexto atual, na sala de aula, no qual o texto escrito de sua pesquisa está na sua mesa e/ou mochila. Realizando ações de intertextualidade e intercontextualidade, ele valida o que encontrou. Ele negocia a sua posição social, rejeitando a posição atribuída por Vander e aceita por ele, inicialmente (linha 20).

Vander comprova sua resposta, mostrando a evidência escrita “*aqui ó / João Leite da Silva Ortiz /*”. José reconhece no nome pronunciado por Vander um de seus nomes “*eu estou aí?*” [na pesquisa de Vander] e comemora erguendo os braços, dizendo “*uhu!*”

Sequência Interacional 3				
Linhas	Participantes	Unidades de mensagem	Pistas contextuais	Imagens
37	Vander	não! ▲	Vander aumenta o volume e o tom de voz e a entonação muda.	
38	Vander	não é você ▲	Vander mantém o volume e o tom de voz elevados e a entonação em elevação. Acentua a palavra "você". Enquanto fala, gesticula com as mãos no mesmo ritmo da fala.	
39	Vander	*é o personagem do livro*	Mudança no ritmo. Fala mais rápido. Enquanto fala, gesticula com as mãos no mesmo ritmo da fala.	
40	José	[inaudível]	José fica boquiaberto novamente e, depois, desvia o olhar para a interação da professora com um aluno.	
41	José	[Os estudantes prestam atenção à interação da professora com outro estudante]	José puxa as mangas compridas da sua blusa em direção às mãos, coça os olhos.	
42	Vander	[inaudível] para Clara ou Marta	Não é possível ver no vídeo se ele fala olhando para José ou para Marta. É possível ver parte do corpo de Clara próximo a Vander. Mudança no tom de voz, mais baixo e lento. José continua de pé, volta, novamente, seu corpo e a atenção para Vander.	

(Continua)

(Conclusão)

Sequência Interacional 3				
Linhas	Participantes	Unidades de mensagem	Pistas contextuais	Imagens
43	Vander	a foto dele é igualzinha a do livro	José espreguiça o corpo levantando os cotovelos e os braços.	
44	José	o meu é diferente	José, acabando de espreguiçar, aponta para Vander usando o seu indicador. José mantém o seu braço direito completamente estendido por dois segundos e depois abaixa o braço.	
45	José	do seu		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A conversa se desenrola e José posiciona-se, ao final, como alguém que encontrou o nome do personagem. José amplia o que já havia dito, terminando a interação entre ele e Vander, em torno do nome do personagem, com a afirmação categórica “*o meu é diferente / do seu*” (linhas 44 e 45).

Com essa declaração, José realiza, pelo menos, duas ações: ele compara os dois resultados e estabelece a diferença entre eles. O uso dos pronomes pessoais “*meu*” e “*seu*” demonstra que ele cria duas diferentes categorias de pesquisa: a sua e a do outro. Ele também cria duas categorias em relação aos resultados da pesquisa: igual e diferente. Ao dizer “*o meu é diferente / do seu*”, o corpo de José se distancia da mesa do Vander. Ele aponta para a diferença, com firmeza, em duas unidades de mensagem e em dois canais de mensagem: verbal e gestual. Enquanto diz, calmamente, “*o meu é diferente*”, aponta firmemente para Vander.

Nessa interação, vemos que os estudantes interagiram de forma intensa, textualizando suas ações, evocando textos e contextos, ao se engajarem na proposta, feita pela professora no dia anterior. O que parece estar em jogo, nessa interação, é a construção de significados para o sucesso na realização da tarefa, compreendida como um produto final a ser atingido ou adquirido.

A identidade dos estudantes e o modo como se posicionam, diante uns dos outros, relacionados a tarefas escolares, também vai sendo construída na interação e pode ser percebida por meio da combinação do discurso e das ações não verbais. As imagens evidenciam essas ações e, juntamente com as pistas contextuais, como a entonação, o ritmo e a altura da voz, as posições do corpo, auxiliam a tarefa do pesquisador para evidenciar um elevado engajamento dos alunos na discussão dos alunos.

A análise torna visível os significados culturais que circularam entre eles. A pesquisa não foi vista apenas como uma tarefa de casa a ser cumprida, mas uma ação que mobilizou conhecimentos e sustentou um processo interacional no qual foram sendo construídas argumentações baseadas em leituras e textos escritos.

Considero que as oportunidades para ler e escrever, no contexto do projeto didático autoral da professora, geraram consequências sociais para os membros do grupo. Os alunos mostraram que se apropriaram da questão proposta na pesquisa e, por meio de suas interações, deram visibilidade aos modos de construir a própria pesquisa. A intertextualidade e a intercontextualidade emergem das interações, assim como o reconhecimento da construção de identidades no processo interacional, durante o evento de letramento entre os estudantes.

A análise desse evento corrobora o argumento de Mehan (1979) de que os participantes constroem estruturas de escolarização, já que o processo de estruturação não se inicia com o começo oficial da aula, mas com a entrada dos estudantes na escola e os processos de interação que ocorrem nesses momentos.

Os momentos iniciais que antecederam o início das atividades previstas na agenda do dia revelam que os estudantes e as questões levantadas por eles moldaram os encaminhamentos dados pela professora. No decurso da aula, Felícia considerou as questões levadas não só por José, Vander e Clara, mas também por outros alunos. Na estruturação da conversação instrucional foi dado destaque às ações dos participantes do grupo possibilitando ressignificar o que é pesquisar.

5.3 Práticas de letramento digital: produto ou processo?

Nesta seção, examino as ações da professora no processo instrucional que ocorreu após a conversa dos alunos, durante os eventos “*Agenda do dia*” e “*Discussão sobre a pesquisa*”, conforme Quadro 26. Para isso, apresento o mapa de

eventos para contextualizar o fluxo das ações e do discurso observados e como a professora posicionou os alunos diante das respostas que obteve.

Quadro 26 – Eventos do dia 7 de junho

Hora	Evento Interacional	Subevento	Ações dos participantes e espaço interacional
7:00	Chegada		<ul style="list-style-type: none"> - Conversando sobre a pesquisa (A-A) - Recebendo bilhetes (P-A) - Recebendo bilhetes (M-A) (P-A) - Orientando os alunos para irem ao banheiro e beber água (P-T)
7:07	Agenda do dia		<ul style="list-style-type: none"> - Combinando a agenda do dia (P-T) - Propondo acabar o capítulo 7 do livro e fazer os desenhos (P-T) - Propondo a digitação dos capítulos (P-T) - Conferindo quem enviou os capítulos por <i>e-mail</i> (P-T) - Dando <i>feed-back</i> para os trabalhos dos alunos (P-T)
7:13	Discussão sobre a pesquisa		<ul style="list-style-type: none"> - Fazendo o levantamento de quem pesquisou (P-T) - Falando sobre o bilhete das mães para a professora (P-T) - Ouvindo quem pesquisou e não achou (P-A-T) - Conversando sobre como a pergunta foi feita no <i>Google</i> (P-A-T) - Comparando o modo como a pergunta foi feita, quem não achou. (P-A-T) - Relatando "como" fizeram a pesquisa (A-P) - Comparando os caminhos da pesquisa do Vander e do José (P-T) - Elogiando o trabalho da pesquisa dos alunos e mães (P-T) - Falando sobre a história de Belo Horizonte (P-T) - Comparando os modos de encontrar a pesquisa do Vander e do José (P-T) - José e Vander compartilhando a pesquisa em voz alta (A-T) - Falando sobre o fundador de Arraial do Curral del Rei (P-T) - Contando a história da autora do livro (A-T)
7:28	Propostas para a capa e contracapa do livro		<ul style="list-style-type: none"> - Falando sobre o Richard e sobre as caricaturas do livro <i>Bumba meu boi</i> (P-T) - Mostrando o livro <i>Bumba-meu boi</i> feito pelos alunos no ano anterior (P-T) - Conhecendo o "Wally" (P-T) - Procurando: "Onde esta o Ítalo?" (P-T) - Propondo as caricaturas (P-T)
7:40	Registro da pesquisa no quadro		<ul style="list-style-type: none"> - Ditando a pergunta para a professora colocar no quadro (A-P) - Copiando o texto do José no quadro (P) - Copiando a resposta do quadro (A)
7:58	Transição		<ul style="list-style-type: none"> - Organizando a fila para o deslocamento (P-T)
8:05			Aula na Sala de Informática
9:00			Recreio
LEGENDA: A (Aluno); M (Monitora); P (Professora); T (Turma).			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme vimos na seção anterior, Clara, na interação com os colegas, mostra-se frustrada por não ter conseguido realizar a tarefa e chega a comunicar à professora, aos 2 min e 14", logo após terminar a conversa com José e Vander: "o meu não deu". A professora responde à Clara: "a *Mara também não deu / mas você*

pesquisou / não pesquisou?” Em seguida, quando está a caminho de seu lugar, Mara, que está sentada em sua carteira, oferece um abraço solidário e Clara retribui o abraço com um sorriso. Ambas pesquisaram e não conseguiram obter a resposta.

Felícia dá o início à aula informando aos alunos a agenda do dia (1. Discussão sobre a pesquisa; 2. Digitação e envio dos capítulos da reescrita do livro *O Menino e o Rio*).

Nesse momento, ela pergunta: *“todo mundo conseguiu me enviar o capítulo?”*, ao que os alunos respondem que sim, em coro, exceto Clara, que diz que não conseguiu. A professora sinaliza para Clara que estará ao seu lado e lhe dará apoio para resolver a dificuldade que está encontrando em lidar com o computador e seus usos e diz *“Clara / qualquer emergência / você me chama / vou ficar mais perto de você hoje / tá bom?”* Nessas duas respostas, a alunas diferentes, Felícia dá visibilidade a dois aspectos da cultura do grupo: o primeiro diz respeito a uma atitude ativa dos alunos – o importante é tentar – e o segundo é que ela se coloca disponível para acompanhar as ações dos alunos para que obtenham sucesso na tarefa.

Podemos ver que Clara, na interação com José e Vander e nesta breve interação com a professora, revela pouca familiaridade com as práticas digitais no processo de comunicação e também na realização de pesquisas em ambientes digitais, apontando para algumas dificuldades experimentadas neste processo, tais como, enviar *e-mails* para a professora com o trabalho produzido na sala de informática, em dias anteriores, e lidar com a leitura e escrita de textos em ambientes digitais.

Embora outros alunos tenham demonstrando dificuldades em realizar a pesquisa proposta, no contexto da comunicação via *e-mail*, que ocorria com frequência naquela turma, os demais alunos já demonstravam certa familiaridade com algumas práticas de letramento digital no contexto escolar.

O Letramento Digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras (RIBEIRO; COSCARELLI, 2014, p. 181-182, grifo do autor).

Ao propor a pesquisa, podemos inferir que a intenção da professora pode ter sido a de oferecer uma oportunidade para que os alunos lessem e escrevessem em ambientes digitais: estimular a busca e o acesso a informações, lidar com plataformas de pesquisa como o *Google*, reconhecer diferentes resultados e ser capaz de avaliar a sua pertinência para a pesquisa, decidindo sobre quais ler e quais não ler. Isso implica o desenvolvimento de certas habilidades, de certos modos e procedimentos de leituras diferentes dos utilizados com os textos impressos.

Felícia demonstra, com essa ação, uma vontade política na perspectiva de que

A inserção de textos digitais na escola pode ser, sem dúvida, uma ação que visa a inclusão desses sujeitos, não apenas no universo digital, garantindo a eles o direito de exercerem a sua subjetividade como cidadãos de um tempo em que a leitura e a escrita também são práticas ambientadas nas telas de suportes digitais e não somente nos cadernos escolares (ARAUJO, 2013, p. 108).

Diversos elementos contribuem para a discussão encaminhada pela professora no evento *Discussão sobre a pesquisa*: os bilhetes que recebeu de algumas mães, dizendo que os filhos não haviam conseguido encontrar a resposta e a comunicação de alguns alunos, dentre eles, Clara, que não levou nenhum bilhete escrito pela mãe. Marlene, uma das crianças que lhe mostra a agenda, informando que ela não tinha conseguido encontrar a pesquisa, recebe a resposta da professora, que diz: “*ok / você tentou / então está ótimo / nós vamos fazer essa discussão agora*”.

A dificuldade encontrada por alguns alunos para realizar todo esse processo implicado na pesquisa não foi um obstáculo para a professora, ao contrário. Sua proposta visou explorar, dentro de seu projeto didático autoral, a utilização de tecnologias digitais, criando oportunidades para ler e escrever e avançando na perspectiva da ampliação das práticas digitais. Tampouco era, unicamente, a resposta da pergunta feita no dia anterior que interessava à professora, o que fica evidente na resposta que dá a Clara e Marlene, na qual ela valoriza o processo de pesquisar e de tentar.

A utilização de tecnologias digitais na sala de aula de Felícia pode ser compreendida na perspectiva de um *continuum*. A professora revela, dentre outros aspectos, como o uso do computador foi importante, por exemplo, para o

aprendizado da segmentação de palavras e na utilização da letra maiúscula, ao conhecerem, explorarem e utilizarem a escrita, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa faceta, diretamente ligada ao processo de alfabetização e letramento no contexto escolar, associa-se a outros conhecimentos de usabilidade das tecnologias, conforme enumerados por Frade (2014, p. 26), tais como: “ligar, desligar, clicar, tocar em ícones, arrastar, baixar programas” manusear o mouse, etc.

Em seguida, Felícia passa a fazer um levantamento coletivo para reconhecer o contexto no qual exploraria o trabalho, conforme trecho a seguir:

P: quem conseguiu responder à pergunta?

Aluno: inaudível

P: algumas mães até mandaram bilhetinho para mim

[...]

P: quem pesquisou?

Alunos: [os alunos levantam a mão]

P: pode abaixar [a mão]

P: quem pesquisou e não achou?

Alunos: [os que não acharam levantam a mão e posso ver duas alunas, mas, ao todo, as que se reportam são sete]

P: onde que você pesquisou, Klauss?

P: no Google?

Klauss: é

P: como você pôs a pergunta?

Klauss: qual é...

Klauss: eu pus o título desse livro

Klauss: eu pus o nome do bonequinho

P: tá

A professora faz esse conjunto de perguntas visando orientar o seu projeto de interação na aula que, vemos mais adiante, está voltado para o processo de aprender a ler e escrever em ambientes digitais, compreendido como uma ampliação da plataforma de conhecimentos da cultura local.

Felícia continua sondando os alunos que não encontraram a resposta e cada um vai verbalizando como procurou. Seguem as respostas verbalizadas por alguns alunos, mostrando como escreveram no *Google*: “qual é o representante / qual é o nome do representante do livro / do representante do personagem do livro / O Visitante do Tempo? (DANILO); “eu digitei a mesma coisa do Danilo” (LARISSA); “eu procurei vários / o livro / qual era o personagem do livro” (FERNANDO).

A professora põe em comparação o caminho das respostas encontradas por José e Vander, conforme Quadro 27 e 28, já que eles se pronunciam mais ativamente, quando ela pergunta quem encontrou a resposta.

Quadro 27 – Caminho encontrado por José

Fala de José	Comentário da professora
eu coloquei lá no <i>site</i> / [inaudível] / o visitante do tempo / e eu falei que não era aquela / e tinha outra / outra capa que era essa [a do livro que está na mão da professora] / aí a gente leu o texto inteiro, que era um parágrafo / aí eu escrevi aqui [aponta para o seu caderno sobre a mesa]	o José pesquisou o Visitante do Tempo / achou a foto / e pesquisou a resenha sobre o livro / olha que barato /

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 27, na avaliação apreciativa do caminho encontrado por José, “*olha que barato!*”, Felícia informa aos alunos que ela considerou as ações de José dignas de nota: ele pesquisou pelo nome do livro, achou a foto, reconheceu-a, a partir da leitura no evento de letramento do dia anterior e leu a resenha do livro para chegar à resposta. Ao verbalizar as ações realizadas, José cria oportunidades para os seus colegas que não conseguiram encontrar a resposta e possibilidades de caminhos para pesquisar. Ao reacentuar o que José diz, a professora destaca um conjunto de ações como algo legal e desejável. A consequência social dessas ações pode ser considerada na perspectiva de que José foi um leitor eficiente no contexto de ambientes digitais e todos podem aprender com isso.

Quadro 28 – Caminho encontrado por Vander

Fala de Vander	Comentário da professora
eu escrevi / quem foi o fundador de Belo Horizonte / aí abriu uma janela / os fundadores de Belo Horizonte / ou quem foi o único / aí eu pus / quem foi que fundou / aí apareceu lá / e era a mesma foto do personagem do livro /	que chique / os dois foram por caminhos diferentes e acharam a mesma resposta

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 28, podemos ver as ações discursivas de Vander e Felícia. Vander utiliza com propriedade termos comuns a usuários digitais, evidenciando o seu conhecimento desses ambientes. Ele relembra as suas ações e diz quais foram os procedimentos que usou na pesquisa evidenciando os conhecimentos que já tem: “*eu escrevi / quem foi o fundador de Belo Horizonte*”; (compreende como funciona a

ferramenta de busca do *Google*, é preciso escrever algo); “*aí abriu uma janela*” (identifica que ao consultar aparecem formas de obter a resposta); “*os fundadores de Belo Horizonte / ou quem foi o único*” (identifica várias opções); “*quem foi que fundou*” (reconhece a necessidade de decidir diante da consulta); “*aí apareceu lá / e era a mesma foto do personagem do livro*” (evidencia qual foi o critério adotado para decidir). Vander textualiza, dentre outros aspectos, como a imagem do livro, no evento de letramento no dia anterior foi uma importante referência para ele localizar na pesquisa.

A apreciação valorativa da professora – “*chique*” – aponta, novamente, para as atitudes, os valores e procedimentos de usuários de ambientes digitais que ela reconhece como válidos e interessantes. A textualização dessas experiências e a valorização feita pela professora revelam expectativas e valores da professora que ela espera ver desenvolvidos naquela cultura. Outro elemento que pode ser entendido como coerente, que corrobora, acentua e intensifica sua fala é a expressão facial da professora, de satisfação e orgulho diante dessas descobertas dos alunos.

Antes mesmo de saber o nome dos personagens, a professora diz:

P: olha que legal o trabalho que vocês fizeram / e aí para as mães que ajudaram vocês a pesquisar / mesmo que vocês não tenham achado / não foi bacana demais fazer a pesquisa? /

Alunos: foi [muitos respondem a balançam a cabeça afirmativamente]

P: quando a gente fica curioso e precisa responder alguma pergunta / a gente tem de perguntar que caminho que eu vou / não é? / vocês seguiram alguns caminhos / que levaram vocês a resposta nenhuma / mas foi bom / teve gente que pensou já / em um caminho reto e definido / todos os dois caminhos que eles acharam / foram bacanas e foram diferentes

Interessante notar como a professora ressalta que o mais legal foi fazer a pesquisa, ficar curioso, ter de pensar em um caminho – caminho que aponta para um aprendizado que os alunos vêm construindo, no caso, o uso de ferramentas digitais, como o computador, e a prática de fazer pesquisas na *internet*. Ela posiciona os alunos como curiosos e pesquisadores “*mesmo que não tenham achado*” a resposta. Ao fazer isso, a professora dá centralidade para um aspecto cultural que norteia suas ações que é o de valorizar o processo em detrimento do resultado exclusivo dos produtos (respostas) apurados. A demora em perguntar

sobre os nomes que os alunos encontraram, em especial José e Vander, que se pronunciaram, também aponta para essa interpretação. Isso não quer dizer que a resposta buscada não tenha relevância e que a professora não a tenha considerado importante.

Alguns alunos tiveram sucesso na pesquisa e conseguiram encontrar a resposta, mas, naquele momento, a professora destaca a importância do procedimento. Ao contrastar as formas de pesquisa encontradas por José e Vander, ela dá visibilidade, para toda a turma, ao processo de encontrar respostas na *internet*. Ela informa aos alunos que existe mais de uma forma de pesquisar, consultar e encontrar resultados.

A participação dos alunos foi um fator importante, que contribuiu para modelar as ações da professora em seu projeto de interação e para que ela pudesse se posicionar, axiologicamente, diante das respostas, encontradas e não encontradas, sobretudo sobre a ação dos sujeitos no processo de aprender: “*foi bacana não foi?*” A professora fornece aos alunos uma definição situada do conhecimento atitudinal e procedimental: ficar curioso e escolher um caminho, sobretudo tentar.

Essa é uma oportunidade para ler e escrever criada, no contexto do projeto didático autoral. A participação dos alunos ofereceu uma base para que a professora se posicionasse, enquanto educadora, sobre o que considera mais importante.

Naquele momento, o mais importante foi pesquisar e aprender a aprender. A parceria das mães na realização da pesquisa também foi alvo de elogio da professora, reforçando, assim, essa importante participação no processo educacional dos estudantes.

A professora passa, então, a contar a história da fundação de nossa cidade, os planos de mudança da capital, de Vila Rica para um novo local, dando destaque para o planejamento de Belo Horizonte. Nesse momento, ela retorna aos alunos e pergunta o nome dos personagens.

P: então lê para a gente o que você encontrou:

José: Araão Leal de Carvalho Reis / foi o engenheiro urbanista / para / paranaense / nomeado para fazer / o levantamento do local apropriado para/ a construção da nova capital do estado de Minas Gerais / Belo Horizonte /

P: e você achou Araão Reis também?

Vander: não / achei um capitão que chama João Leite da Silva Ortiz / ele foi o construtor de Curral del Rei /

P: pois é / mas eu acho que o do José está certo

Marlaine (monitora): a do Rodrigo também não é esse não / é Araão Reis

Aluna: o meu também

Aluna: o meu também

P: eu acho que não é João Leite da Silva Ortiz / porque ele foi fundador de Curral del Rei / quando era Curral del Rei / tinha parque municipal?

Alunos: não

P: onde você achou essa imagem [mostra a capa do livro]

Vander: lá também

P: estava essa imagem?

Vander: sim

P: então / lá embaixo [na sala de informática] / quando vocês estiverem fazendo a digitação / eu vou abrir a imagem que você achou / para a gente tirar a dúvida / tá?

Neste trecho da interação, a professora tenta suavizar a negativa para a resposta que Vander encontrou: *“pois é / mas eu acho que o do José está certo”*. Em seguida, ela problematiza o resultado obtido por Vander, intencionando fazer com que ele, e todos os demais estudantes, pensem criticamente na resposta encontrada. Ela explica porque não é João Leite da Silva Ortiz, dizendo: *“porque ele foi fundador de Curral del Rei”*. Para isso, os instiga com a pergunta: *“Quando era Curral del Rei / tinha Parque Municipal?”*

Embora Vander tenha percorrido um caminho que parecia ter levado a uma informação correta, ela não foi suficiente para chegar à informação precisa. Houve alguma ação adotada por ele, no procedimento da pesquisa, em que suas decisões poderiam ser revisadas, juntamente com a professora, logo a seguir, na aula de informática: *“então / lá embaixo [na sala de informática] / quando vocês estiverem fazendo a digitação [dos textos da reescrita] / eu vou abrir a imagem que você achou/ para a gente tirar a dúvida / tá?”*

Ao fazer isso, a professora disponibiliza a sua ajuda para a compreensão do que ocorreu no processo de pesquisa. Ao fazer o uso sistemático de computadores, na Sala de Informática, a professora valoriza esses recursos da escola, na oferta de oportunidades de leitura e produção de textos em ambientes digitais.

Nesta seção, explorei o tema da pesquisa na perspectiva da condução da aula pela professora, mostrando como ela foi responsiva ao que os alunos trouxeram como resposta ao desafio proposto no evento de letramento do dia

anterior. Evidenciei como as ações da professora intencionaram o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em ambientes digitais na proposta que fez aos alunos. Essas ações também representaram uma continuidade da experiência dos anos anteriores, com a progressiva ampliação do conhecimento cultural do grupo. A apreciação valorativa das respostas dos alunos evidenciou a compreensão, por parte da professora, em relação ao processo de aprender a ler e escrever e, sobretudo, pesquisar, como um processo, mais do que um produto ou uma resposta correta.

Em seu projeto didático autoral, em coautoria com seus alunos, o uso de ferramentas digitais foi explorado, conectando eventos, projetos, atividades, práticas, experiências, vivências e emoções. A construção de oportunidades para ler e escrever foi, assim, tecida numa perspectiva responsiva, com posicionamentos que marcaram a cultura local como única, mas que guarda semelhanças com inúmeras práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, busquei compreender como as oportunidades para ler e escrever foram discursivamente criadas numa turma do 3º ano do Ensino Fundamental, no contexto do projeto didático autoral da professora. A Etnografia Interacional deu visibilidade aos processos situados de construção de significados pelos participantes, mediados pelo discurso no processo interacional. O referencial teórico-metodológico adotado possibilitou, sobretudo, explorar *rich points* que emergiram em campo e a necessidade de compreendê-los tornou-se, assim, o “combustível da pesquisa” (AGAR, 2006b, p. 4).

A realidade empírica, rica em elementos inesperados, propiciou ver e reconhecer *rich points* no processo interacional na sala de aula. A percepção de uma dinâmica discursiva peculiar e as ações conjuntas (MEHAN, 1979) na estruturação da aula desenvolvidas pela professora e pelos alunos no processo interacional foram fundamentais para realizar a pesquisa. A elaboração de novas questões decorreu da redefinição do foco do estudo e elas tornaram-se constitutivas da lógica de investigação procedida.

Os conceitos de intertextualidade e de intercontextualidade foram usados para examinar como o texto, na sala de aula, foi construído interacionalmente, isto é, como as experiências da professora e dos alunos foram textualizadas, constituindo um sistema referencial comum, que serviu de base para interpretar os eventos ao longo do tempo conectando as ações no presente, no passado e no futuro.

No capítulo 3, examinei o modo como a combinação das escolhas temáticas e as escolhas discursivas possibilitaram caracterizar o projeto didático autoral da professora, tendo como base o trabalho de Matencio (2001) e Bunzen (2009). A aula foi compreendida como um gênero discursivo em funcionamento na esfera escolar, na qual os eventos interacionais refletiram as condições específicas e as finalidades dessa esfera, ocorrendo de modo relativamente estável e apresentando “uma configuração temática predominantemente didática”. (MATENCIO, 2001)

A noção de projeto didático autoral da professora permitiu analisar, dentre outros aspectos, como Felícia selecionou os objetos de ensino e como posicionou-

se axiologicamente no discurso produzindo uma marca ao criar oportunidades para ler e escrever.

Ao examinar as atividades e ações didáticas implementadas, ao longo do tempo, na forma de projetos e ciclos de atividades, reconheci um conjunto de temáticas exploradas pela professora em suas aulas, particularmente aquelas que não eram mediadas pelo uso do livro didático e que apontavam para diferentes camadas na continuidade da experiência. Foram identificados cinco temas culturais: o *respeito*, a *literatura*, a *pesquisa*, o *meio ambiente* e a *escola*. Argumentei que essas escolhas foram “elos discursivos” no projeto didático da professora e o modo de explorá-los em sala de aula marcaram o trabalho em sala. As escolhas dos temas culturais e as escolhas discursivas, suas apreciações valorativas foram consideradas respostas criadas pela professora para um conjunto de ações, discursos e atores, ao longo de seu processo de formação docente: o que pôde construir em sua formação inicial e continuada, os textos que leu e ouviu, os cursos de que participou, a interação com a comunidade escolar (alunos, professores, coordenadores, diretores, monitores); os documentos oficiais PCN e orientações curriculares, compreendidas, aqui, entre as propostas construídas na escola. Mais do que uma “leitora de partituras”, o exame das ações no projeto didático autoral docente mostrou a professora Felícia como criadora de partituras.

Alguns gêneros do ensino foram focalizados na conversação em sala de aula com a função de comunicar diversos tipos de conhecimento. Analisei, em especial, relatos pessoais e explicações como elementos dos gêneros de ensino (ROCKWELL, 2012) característicos do discurso da professora em seu projeto didático autoral. Argumentei, com base em Rockwell (2012), que houve uma “*intercalação* de diferentes gêneros”, atuando juntos, como uma “*performance*.” Este aspecto favoreceu o que percebi, inicialmente, como o desenvolvimento de “ações construídas conjuntamente” (MEHAN, 1979), promovendo uma sintonia entre a professora e alunos no processo interacional. Furneci evidências demonstrando nos eventos analisados, em especial no caso D. Nilma, como a atuação discursiva da professora funcionou como uma *performance* em sintonia com sua “audiência”.

A professora reacentuou axiologicamente conhecimentos de outras esferas (ciência, literatura, cotidiano), criando contextos situados para a leitura do livro *O Menino e o Rio*. Além disso, os casos que contou (O caso de Poço Fundo, A esquistossomose, Rogério já teve xistose) forneceram modos de conhecer a

realidade mediada pelo livro de literatura como instrumento semiótico. As narrativas e relatos pessoais da professora constituíram formas pessoais de construir significados para os problemas relativos ao meio ambiente, abordados no livro, e de construir sentidos para a leitura e compreensão de certos aspectos da realidade.

Esses aspectos identificados e analisados na pesquisa apontam para a necessidade de se debruçar sobre pesquisas que se ocupem em identificar padrões de discurso nas práticas escolares e o modo como esses padrões, modelam e são modelados na interação em sala de aula. Essas pesquisas podem trazer contribuições para os processos de formação de professores favorecendo uma maior compreensão do que o “professor faz através da linguagem em sua prática em sala de aula” (MATENCIO, 2001, p. 42) transformando esse conhecimento num elemento a mais para a sua atuação profissional.

O trabalho de campo realizado nesta pesquisa apontou para alguns aspectos que convergem, em certos pontos, com o estudo de Bunzen (2009). Apesar de não terem sido analisadas as práticas de letramento relacionadas, especificamente, ao uso do livro didático nesta pesquisa, foi possível observar que o livro não era o principal eixo de organização das propostas didáticas da professora, embora fosse usado regularmente.

O estudo deu visibilidade para a centralidade do projeto didático autoral docente, que ocupou grande parte do tempo destinado ao trabalho em sala de aula. Ele revelou que a professora não cedeu “seu espaço para um projeto que não é o seu, através do uso indiscriminado” do livro didático (MATENCIO, 2001, p. 89). Essa forma de usar esse material seria apontada por (KLEIMAN, 1992b *apud* MATENCIO, 2001, p. 89) como uma consequência do processo de desvalorização do profissional docente.

Considero, ainda, que, ao testemunhar e examinar a vida diária do grupo e a implementação de um projeto didático autoral docente no contexto de práticas de letramento, ressalto a importância de pesquisas que investiguem projetos dessa natureza, que apontem para a agência de professores que fazem escolhas e que consideram a importância de sua ação e dos atores envolvidos no processo de aprender a ler e escrever. Seria importante investigar como os professores posicionam-se frente aos conhecimentos, vivências e experiências oriundas da interação com documentos oficiais de referência, em relações institucionais que apontem para o exercício de autonomia na condução de um projeto de interação, um

projeto de docência, no contexto de práticas mais gerais e, em especial, de práticas de letramento. Seria importante investir, também, em estudos relativos à autonomia de planejamento dos professores na criação de projetos de letramento, no conhecimento de suas práticas sociais de leitura e escrita e no posicionamento dos próprios professores como agentes de letramento.

Ao considerar o sistema de discurso e ações dos membros do grupo, evidenciei como o conhecimento cultural, implícito e explícito, foi sendo construído e reconstruído pelos membros do grupo, à medida que interagem. Pesquisas que evidenciem como a linguagem é usada para constituir sistemas de referência para perceber, avaliar e guiar as ações do grupo podem contribuir para conhecer como o conhecimento comum é constituído no processo interacional. O respeito, conforme examinado no capítulo 3, não é uma categoria *a priori*, que se realiza apenas em função dos papéis institucionais, como professor e alunos, mas realiza-se, sobretudo, interacionalmente, por meio da construção de um sistema de referência que envolve papéis e relações, normas e expectativas, direitos e obrigações.

No capítulo 4, examinei oportunidades para ler e escrever construídas na perspectiva da *escola* como tema cultural. O exame da exploração dos *memes*, no primeiro dia de aula, apontou para diversos aspectos. A escolha da temática da escola, em particular, as férias escolares e a volta às aulas, foi feita pela professora. Os *memes* foram explorados em sala como objeto de estudo. Argumentei que o conjunto de conhecimentos explorados pela professora, por meio das perguntas que fez aos alunos, deu visibilidade às estratégias didático-discursivas usadas para atingir os seus objetivos naquela aula, orientadas por um “*querer fazer e um querer dizer*” (MATENCIO, 2001). A análise das perguntas feitas pela professora deu visibilidade a certas categorias de conhecimentos explorados em seu discurso: a professora propôs a leitura dos textos e, de certo modo, das práticas discursivas e sociais.

A escolha de explorar textos da esfera digital, conforme evidenciado no capítulo 4, e a realização de pesquisas no *Google*, conforme examinado no capítulo 5, apontaram para a continuidade da experiência da professora com as práticas digitais junto a seus alunos. A leitura de *memes* pela professora e, neste caso, sua participação em práticas digitais contribuíram para que os alunos tivessem acesso a novos gêneros discursivos, que foram levados para a sala de aula como forma de

ampliar a plataforma de conhecimentos que já vinha sendo construída desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Os eventos de letramento analisados apontaram para práticas de letramento desenvolvidas na esfera escolar criadas no contexto do projeto didático autoral da professora. A professora buscou dialogar com gêneros discursivos recentes, mobilizando conhecimentos, explorando a ideologia presente nos discursos e contrapondo-a com os valores que intencionava construir. Foram evidenciadas tensões na passagem do texto de uma esfera a outra, tanto na perspectiva da construção autorizada de alguns sentidos desejados pela professora como pelo modo de acesso e circulação do texto. A leitura dos *memes* foi condicionada pela passagem da esfera não escolar (digital/redes virtuais) para a esfera escolar (cópias impressas e compartilhadas), produzindo, assim modificação nas formas de ler e de construir significados.

As mudanças no modo de ler foram influenciadas por um conjunto de fatores. Em primeiro lugar, a falta de acesso à sala de informática, no primeiro dia de aula, provocou uma primeira mudança na leitura dos *memes*. Isso mostra como a escola e as ações dos professores e, em particular, as práticas de letramento são impactadas pelos recursos tecnológicos disponibilizados para o trabalho escolar. Um segundo fator parece decorrer de suas apreciações valorativas na leitura dos *memes* em seu projeto didático autoral: a intenção de construir uma noção positiva da escola.

No capítulo 5, abordei duas perspectivas de análise do tema cultural *pesquisa* no contexto do projeto didático autoral da professora. Na primeira delas, a pesquisa foi compreendida como a continuidade da experiência iniciada em anos anteriores. O fato de a professora e, também, os alunos e suas famílias mostrarem-se abertos à realização de estudos em sua sala produziu impactos na forma do grupo construir significados para o que é fazer pesquisa no contexto da escola e da universidade. O que produziu significações situadas em uma história coletiva, na qual a própria experiência de aprender e ensinar pode ensinar para outros grupos (pesquisadores, professores).

A segunda perspectiva analítica privilegiou a análise da participação dos alunos no projeto didático autoral da professora e o modo como contribuíram para a construção conjunta da aula (MEHAN, 1979). Ao analisar eventos interacionais, antes mesmo do anúncio da agenda do dia, destaquei como os alunos mostraram

elevado engajamento ao pesquisarem quem poderia ter sido o personagem do livro “O Visitante do Tempo”.

A proposta da professora apontou para intenção de exploração de ferramentas e tecnologias digitais, como o uso do computador e do *Google* na realização do Para Casa. A professora ajudou os alunos a construírem sentidos para o trabalho realizado, dando centralidade para os procedimentos e para o processo e não apenas para o resultado obtido pela pesquisa. Um conjunto de ações da professora visou modelar as crenças e os valores dos alunos em relação ao que é importante no processo educativo, dando centralidade ao processo.

As ações da professora apontam para uma mudança naquela prática social, para a transformação de valores, crenças e modos de agir e significar. Neste sentido, o discurso produzido pela professora em resposta às ações dos alunos constituiu-se, potencialmente, num forte elemento de mudança social (FAIRCLOUGH, 2001). Esses achados apontam para a necessidade de se relacionar estudos sobre os contextos escolares e não escolares quanto ao acesso e uso de tecnologias digitais e à exploração da aprendizagem na escola como produto e como processo.

Ao examinar a interação dos alunos José, Vander, Clara e Marta, fica evidente como, na visão de Clara, a resposta como produto a ser dado, mostrado, gerou grande frustração para ela. A intensidade de uma interação de pouco mais de um minuto evidenciou um processo de construção de identidades interacionais entre os alunos e a sua relação com a realização do trabalho escolar. Pesquisas que evidenciem as reações dos alunos frente às demandas escolares e o modo como a professora faz intervenções seriam importantes para aprendermos como as ações dos alunos, contribuem tanto para a construção do seu conhecimento como para a construção da identidade nos processos interacionais na escola. E, ainda, como as ações dos professores podem impactar, positiva ou negativamente, essa construção.

O processo de estruturação da aula e de textualização das experiências materializou-se nos eventos interacionais entre professora e alunos de modo colaborativo, constituído pelas ações e pelo discurso.

Os aspectos analisados nas práticas de letramento realizadas no contexto desta pesquisa apontam para a necessidade de se considerar, como propôs

Kleiman (1995; 2007; 2008) e Bunzen (2009), como práticas socioculturais que se realizam na esfera escolar.

Referências

AGAR, Michael. An Ethnography By Any Other Name. **Forum: Qualitative Social Research**. [s. l.], v. 7, n. 4, art. 36, set./2006a. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177>. Acesso em: 11 set. 2018.

AGAR, Michael. Culture: Can you take it anywhere? **International Journal of Qualitative Methods**. [s. l.], v. 5, n. 2, jun./2006b. Disponível em: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/pdf/agar.pdf. Acesso em: 11 set. 2018.

AGAR, Michael. **Language Shock: Understanding the culture of conversation**. 1st ed. New York: Perennial William Morrow & Co, 1994. 284 p.

ALVES, Rubem Azevedo. **Conversas com que gosta de ensinar**. 2. ed. São Paulo: Ars Poética, 1995. 125 p.

ARAÚJO, Júlio. Texto em ambientes digitais. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. (org.). **Leituras sobre a Leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda Editora, 2013. p. 88-115.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 476 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 196 p.

BAKHTIN, Mikhail. The problem of Speech Genres. *In*: EMERSON, Caryl; HOLQUIST, Michel. **Speech Genres and Other Late Essays**. Austin, Texas: University of Texas Press, 1986. p. 80-87. Disponível em: https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Bakhtinbit.pdf. Acesso em: 24 mar. 2018.

BARRETO, Krícia Helena. **Os memes e as interações sociais na internet: Uma interface entre práticas rituais e estudos de face**. 2015. 147 f. Tese em Linguística. – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**. Reading and writing in one community. London: Routledge, 1998. p. 2-23. (Chap. 1, Understanding Literacy as Social Practices).

BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. Introduction. BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (ed.). **The future of literacy studies**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 1-20.

BAZERMAN, Charles; DIONÍSIO, Angela Paiva; Hoffnagel, Judith Chambliss. (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. 165 p.

BLOOME, David *et al.* **Discourse Analysis and The Study of Classroom Language and Literacy Events: A Micro Ethnographic Perspective.** New Jersey: Routledge, 2010. 262 p.

BLOOME, David. **Literacy and schooling.** Norwood, NJ: Ablex, 1987. 381 p.

BLOOME, D.; BAILEY, F. Studying language through events, particularity, and intertextuality. *In:* BEACH, R.; GREEN, J.; KAMIL, M.; SHANAHAN, T. (ed.). **Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research.** Urbana, IL: NCRE; [s. l.]: [s. n.], 1992. p. 181-210.

BLOOME, David; EGAN-ROBERTSON, Ann. The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. **Reading Research Quarterly**, EUA. v. 28, n. 4, Oct./Nov./Dec. 1993. p. 304-333.

BLOOME, David; GREEN, Judith. Educational contexts of literacy. *In:* GRABE, W. (ed.). **Annual Review of Applied Linguistics.** New York: Cambridge University Press, 1992. p. 49-70.

BLOOME, D.; THEODOROU, E. Analyzing teacher-student and student-student discourse. *In:* GREEN, J.; HARKER, J. (ed.). **Multiple Perspective analyses of classroom discourse.** Norwood, NJ: Ablex, 1988. p. 217-248.

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e Transversalidade como dimensões da ação pedagógica. **Revista Urutagua**. n. 7, Ago./Set./Out./Nov. 2004. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/007/07bovo.htm>. Acesso em: 22 dez. 2018.

BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** 2. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2014. 263 p.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Escrita, leitura dialogicidade. *In:* BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.** Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1998.

BUNZEN, Clecio. Os Significados do Letramento Escolar como uma Prática Sociocultural. *In:* VÓVIO, Cláudia L.; SITO, Luanda; GRANDE, Paula B. (org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

BUNZEN, Clecio. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais.** 2009. 225 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CADENA, Silvio Ricardo Gouveia. **Narrativas digitais e a história do Brasil: uma proposição para a análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de História.** 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, [s. l.], 2018.

CAMERON, D. **Working With Spoken Discourse**. London: Sage Publications, 2001. 206 p.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Letramento Escolar. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria das Graças Costa; BREGUNCI, Maria Graças de Castro. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 183-184.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Indexical signs local and global: case studies of changes in generations of working class families in Brazil. *In*: STREES, B.; KALMAM, J. **Literacy and Numeracy in Latin America: Local Perspectives and Beyond**. New York / London: Routledge Taylor and Francis Group, 2013. p. 94-108.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. 192 p.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Situating learning within collective possibilities**: examining the discursive construction of opportunities for learning in the classroom. 2000. 492 f. Tese (Doutorado em Educação) – Givertz Graduate School of Education, University of California, Santa Bárbara. 2000.

CASTANHEIRA, M. L.; CRAWFORD, T.; DIXON, C.; GREEN, J. Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistics and Education**, [s. l.]: v. 11, n. 4, 2001. p. 353-400.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GREEN, Judith; YEAGER, Beth. Investigating inclusive practices: an interactional ethnographic approach. *In*: KUMPULAINEN, Kristina *et al.* (ed.). **Investigating Classroom interaction**. [s. l.]: Sense Publishers, 2009. p. 145-178.

CASTANHEIRA, M. L.; NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 33, n. 89, jan./abr. 2013. p. 91-107.

CHRISTIE, F. Pedagogic discourse in the primary school. *In*: **Linguistic and Education**, [s. l.]: v. 7, n. 3, University of Melbourne. Elsevier Science. 1995. p. 221-242.

COLLINS, E.; GREEN, J. Learning in Classroom Settings: Making or Breaking a Culture. *In*: MARSHALL, H. **Redefining Student Learning: Roots of Educational Change**. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation. 1992. p. 59-85.

CORSARO, William. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, 2005. Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. p. 443-464.

CORSARO, William. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, New Jersey: Ablex, 1985.

CORSARO, William. Entering the child's world: Research strategies for field entry and data collection. *In*: GREEN, J. L.; WALLAT, C. (ed.) **Ethnography, and language in educational settings**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1981. p. 117-146.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. (org.). **Leituras sobre a Leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda Editora, 2013. 192 p.

DANTAS, M. L. You got to be able to read the 16 level [You got to be able to read the 16 level]: Derek's Literacy Learning Story in First Grade. *Literacy Teaching and Learning: An International Journal of Early Reading and writing*. v. 7, n. 1-2, 2003. p. 31-55.

EDWARDS, D. e MERCER, N. Common knowledge. New York: Methuen. *In*: EMIHOVICH, C. (ed.). **Locating Learning: Ethnographic perspectives on classroom research**. Norwood, NJ: Ablex. 1987.

ELLEN, R. F. (ed.). **Ethnographic research: A guide to general conduct**. Orlando Florida: Academic Press, 1984. 403 p.

ERICKSON, F. What makes school Ethnography "ethnographic"? **Antropology and Education Quarterly**. v. 15, 1984. p. 51-66.

ERICKSON, F. Qualitative Research. *In*: WITTROCK, M.(ed.). **The handbook of research on teaching**. 3rd ed. New York: Macmillan, 1986. p. 162-213.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. *In*: GREEN, J. L.; WALLAT, C. (ed.). **Ethnography and language in educational settings**. Norwood, NJ: Ablex, 1981, p. 147-150.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. "O quando" de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. *In*: RIBEIRO, B. T.; CORTEZ, P. **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-246.

ESCALANTE, Pollyana Rodrigues Pessoa. **O potencial comunicativo dos memes: formas de letramento na rede digital**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. Discourse and text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. **Discourse and society**, v. 3, n. 2, 1993. p. 193-218.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001. 316 p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. 337 p.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**. As ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 167 p.

FERREIRA, Sílvia Goulart. **A Compreensão e a produção de memes no Ensino Fundamental em um contexto mediado por tecnologias digitais**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Trad. de Diana M. Linchestein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEROA, Esther. **Sociolinguistic Methatheory**. Oxford: Pergamon, 1994.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2018. 157 p.

FIORIN, José Luiz. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, Beth. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. 2. ed. reimp. São Paulo: Contexto, 2014. p. 161-193.

FLORIANI, Ana. Negotiating What Counts: Roles and Relationships, Text and Context. Content and Meaning. In: **Linguistics and Education**. v. 5. 1994. p. 241-274.

FONSECA, Cláudia. **A interpretação das culturas: festejando os 35 anos. Cadernos de campo**, São Paulo, n. 16, 2007. p. 281-286.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização Digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria das Graças Costa; BREGUNCI, Maria Graças de Castro. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 25-27.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 263 p.

FRANK, Carolyn. **Ethnographic eyes: a teacher's guide to classroom observation**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1999. 111 p.

FREITAS, Idjane Mendes de. **A leitura de memes em tecnologias digitais**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, 2018.

GEE, James Paul. **Literacy crises and the significance of Literacy**. 2008. p. 31-49. (Chapter 2).

GEE, J. P.; GREEN, J. Discourse analysis, learning, and social practice: A methodological study. **Review of Research in Education**. n. 23, 1998. p. 119-169.

GEERTZ, C. **Local Knowledge: further essays in interpretative anthropology**. New York: Basic Books, 1983. 244 p.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures: selected essays**. New York: Basic Books, 1973. 470 p.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 208 p.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maíra Tomayno de Melo; VARGAS, Patrícia Guimarães. **Entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. 300 p.

GOODENOUGH, W. **Culture, language and society**. 2nd ed. Menko Park, C.A: The Benjamin/Cummings Publishing Co., 1981. 134 p.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. *In*: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (ed.). **Handbook for literacy educators. Research in the communicative and visual arts**. New York: Macmillan, 1985. p. 181-202.

GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 42. p. 13-79. Dez/2005.

GREEN, J.; FRANQUIZ, M.; DIXON, C. The myth of the objective transcript: Transcribing as a situated act. **TESOL Quarterly**, n. 31 v. 1, 1997. p. 172-176.

GREEN, J.; HARKER, J. O. Gaining access to learning. *In*: WILKINSON, L. C. (ed.). **Communicating in the classroom**. New York: Academic Press, 1992. p. 46-76.

GREEN, J.; SKUKAUSKAITE, A.; BAKER, W. Douglas. Ethnography As Epistemology. *In*: **Research Methods and Methodologies in Education**. 2012. p. 309-321.

GREEN, Judith; SKUKAUSKAITE, Audra; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Studying the Discursive Construction of Learning Lives for Individuals and the Collective. *In*: ERSTAD, Ola; SEFTON-GREEN, Julian. (ed.). **Identity, community, and Learning Lives in the Digital Age**. New York: Cambridge University Press, 2013. p. 126-145.

GREEN, J.; DIXON, C. Introduction to talking knowledge into being: discursive and social practices in classrooms. **Linguistics and Education**. v. 5, n. 3, ano 4, 1993. p. 231-239.

GREEN, J.; WALLAT, C. Mapping Instructional Conversations: A sociolinguistic ethnography. *In*: GREEN, J.; WALLAT, C. (ed.). **Ethnography and languages in educational settings**. Norwood, NJ: Ablex, 1981. p. 161-195.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e Campo. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

GUERRA Christiane; BOTTA, Mariana Giacomini. O meme como gênero discursivo nativo do meio digital: principais características e análise preliminar. *In: Domínios de Linguagem*. Uberlândia, v. 12, n. 3, jul./set. 2018. p. 1859-1877. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/40639/24002>. Acesso em: 20 dez. 2018.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. *In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149-182.

GUMPERZ, J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. 225 p.

GUMPERZ, J. (ed.). **Language and social identity**. Cambridge, Mass: Cambridge University, 1982. 272 p.

GUMPERZ, J. Interactive Sociolinguistics on the study of schooling. *In: COOK-GUMPERZ, J. (ed.) The social construction of literacy*. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 45-68.

GUMPERZ, John; COOK-GUMPERZ, Jenny. Interactional Sociolinguistics in the study of schooling. *In: COOK-GUMPERZ, Jenny. The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

GUMPERZ, John Joseph; HYMES, Dell. **Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication**. New York: Holt, Reinhart, Winston, 1972. 598 p.

HEAP, J. A situated perspective on what counts as reading. *In: BAKER, C; LUKE, A. (ed.). Towards a critical sociology of Reading pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins, 1991. p. 103-139.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1983. 426 p.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, v. 1, n. 11, 1982. p. 49-76.

HEATH, S. B; STREET, B. **On Ethnography: approaches to language and literacy research**. Teacher College Press: New York. 2008. 154 p.

HEBRARD, Jean. Por uma Bibliografia Material das Escritas Ordinárias - o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX). *In: Revista Brasileira de História da Educação*. n. 1, Jan./jun. 2001. p. 115-141. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38753/20283>. Acesso em: 2 out. 2018.

HERAS, A. I. The construction of understanding in a sixth grade bilingual classroom. *Linguistics and Education*. v. 3-4, n. 5, 1993. p. 275-299.

HODGES, Adam. Intertextuality in Discourse. *In*: TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E.; SCHIFFRIN, Deborah. (ed.). **The Handbook of Discourse Analysis**. 2nd ed. John [s. l.]: Wiley & Sons, Inc. 2015. p. 42-59.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HYMES, Dell. Critique. **Antropology & Education Quarterly**. n. 8, v. 2, p. 91-93. 1977.

HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistics: ethnographic approach**. New Jersey: University of Pennsylvania Press, 1974. 245 p.

HYMES, D. What is ethnography? *In*: GILMORE, Perry; GLATTORN, Allan A. **Children in and out of school**. Washington, D.C: The Center of Applied Linguistics. 1982. p. 21-32.

HYMES, Dell. Models of the interaction of language and social life. *In*: GUMPERZ, J.; HYMES, Dell. **Directions in sociolinguistics: the Ethnography of Communication**. New York: Copyright, 1972.

HYMES, Dell. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, S. (org.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

IVANIC, R. Discourses of Writing and Learning to Write. *In*: **Language and Education**. v. 8, n. 3. 2004. p. 220-245.

IVANIC, Roz. I is for interpersonal: discursal construction of writer identities and teaching of writing. **Linguistics and Education**, v. 6. 1994. p. 3-15.

KLEIMAN, Ângela B. Trajetórias de aceso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. Florianópolis: *Perspectiva*, v. 8, n. 2, jul/dez. 2010. p. 375-400.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, set./dez. 2008. p. 487-517 <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 17 dez 2018.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Disponível em: http://w3.ufsm.br/desireemroth/images/stories/LETRAMENTO_E_SUAS_IMPLICAES_PARA_O_ENSINO_DE_Lngua_materna.pdf Acesso em: 17 dez. 2018. 2007a. 21 p.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, 2007b. p. 1-25.

KLEIMAN, Ângela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Projeto Temático Letramento do Professor. 2007b. p. 1-10. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/ALFABETIZACAO/Anexo3.doc>. Acesso em: 17 dez. 2018.

KLEIMAN, Ângela B. Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para construção da escrita em sala de aula. *In*: **SCRIPTA**. Belo Horizonte, 2. sem. v. 6, n. 11, 2002. p. 23-38.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39- 68.

KLEIMAN, Ângela B. Análise e produção de textos. *In*: PEREIRA, Maria Teresa. (org.). **Língua e Linguagem em questão**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **Memes and affinities: Cultural replication and literacy education**. Paper presented to the annual NRC, Miami, Nov. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Colin_Lankshear/publication/249902174_Memes_and_affinities_Cultural_replication_and_literacy_education/links/00b495343791f6ab3e000000/Memes-and-affinities-Cultural-replication-and-literacy-education.pdf?origin=publication_detail. Acesso em: 2 out. 2018.

LIN, Lichu. Language Of and In the Classroom: Constructing the Patterns of Social Life. *In*: **Linguistics and Education**. v. 5. 1994. p. 367-409.

MACHADO, Ângelo Barbosa Monteiro. **O Menino e o Rio**. Belo Horizonte: Editora Lê. 1989. (Coleção Terra Livre). 120 p.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (org.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 533 p.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e da aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. 256 p.

MEHAN, H. **Learning Lessons**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

MEHAN, Hugh. The structure of classroom events and their consequences for student performance. *In*: GILMORE Perry; GLATTORN Allan A. **Children in and out of school**. Washington, D.C.: University of Pennsylvania: The Center of Applied Linguistics. 1982. p. 59-87.

MITCHELL, J. C. Typicality and the case study. *In*: ELLENS, R. F. (ed.). **Ethnographic research: a guide to general conduct**. New York: Academic Press, 1984. p. 238-241.

NEVES Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, jan./abr. 2011. p. 121-140.

OCHS, E. Transcription as theory. *In*: OCHS, E.; SCHIEFFLELIN, B. (ed.). **Developmental pragmatics**. New York: Academic, 1979. p. 43-72.

PASSOS, Marcos Vinícius Ferreira. O gênero “meme” em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais. **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

RECUERO, Raquel da Cunha. Memes em *weblogs*: proposta de uma taxonomia. **Revista da Famecos**, v. 14, n. 32. Porto Alegre: PUCRS, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3411>. Acesso em: 23 mar. 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Vianna. Letramento Digital. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria das Graças Costa; BREGUNCI, Maria Graças de Castro. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p.181-182

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.) **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2002. 271 p.

ROCKWELL, Elsie. Gêneros do ensino: uma abordagem bakhtiniana. *In*: **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, n. 51, v. 2, jul./dez. 2012. p. 487-513. (Tradução: Clecio Bunzen).

ROGERS, kara. Meme: **cultural concept**. <https://www.britannica.com/topic/meme>. Acesso em: 19 set. 2018.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Salto para o futuro). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

ROJO, Roxane. Esferas ou Campos de Atividade Humana. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria das Graças Costa; BREGUNCI, Maria Graças de Castro. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 108-109.

SANTA BÁRBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment. *In*: MARSHALL, H. (ed.). **Redefining student learning: Roots of education change**. Norwood., NJ: Ablex, 1992a. p. 119-150.

SANTA BÁRBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. Do you see what we see? The referential and intertextual nature of classroom life. **Journal of classroom interaction**. ano. 2, n. 27, 1992b. p. 29-36.

SANTOS, Anselma Morais. **O estudo de memes no ensino de língua**. 2015. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2015.

SILVA, Joaciana Pessanha Barbosa da. **Memes em perspectiva dialógica: uma análise bakhtiniana**. 2017. 81 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

SOARES, Magda. Apresentação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, Dez. 2002. p. 15-19. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p.

SOLE, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido para a aprendizagem. *In*: COLL, César. (org.). **O construtivismo em sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática: 1999. 221 p.

SOUZA, Carlos Fabiano. Memes em aulas de Português no Ensino Médio: Linguagem, Produção e Replicação na Cibercultura. *In*: Circulo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. **Revista Philologus**. ano 20, n. 60, Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014. p. 1463-1481.

SOUZA, Carlos Fabiano. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 15, n. 1, jan./abr. 2013. p. 127-148. Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20130011/2743>. Acesso em: 25 set. 2018.

SPRADLEY, James. P. **Participant observation**. New York: Holt, Reinhart; Winston, 1980. 195 p.

SPRADLEY, James P. **The Ethnographic Interview**. New York: Holt, Rinehart, Winston, 1979. 247 p.

STREET, Brian. Multimodalidade. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria das Graças Costa; BREGUNCI, Maria Graças de Castro. (org.). **Glossário**

Ceale: termos de alfabetização leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 229-231.

STREET, Brian. Culture is a verb. *In:* GRADDOL, D. (ed.). **Language and culture**. Clevedon. U.K.: Multilingual Matters/BAAL, 1993. p. 23-43.

STREET, Brian. Culture is a verb. *In:* HEATH, S. B.; STREET, B. **On Ethnography**. Approaches to language and literacy research. New York: Teachers College Press, 2008. p. 7-13.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. Os Novos Estudos sobre o Letramento: Histórico e Perspectivas. *In:* MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the “New Literacy Studies”. *In:* MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (ed.). **Multilingual Literacies**: Reading and writing different worlds. p. 17-30. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. 17-30.

STREET, Brian. Eventos de Letramento e práticas de letramento: teoria e práticas nos novos estudos do letramento. *In:* MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e práticas de letramento**: pesquisas etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado das Letras, 2012. 312 p. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

STREET, Brian, V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. Editora Parábola Editorial. 2014. 240 p.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes. 1988. (Coleção Linguagem e Perspectivas). 131 p.

VIANNA, C. A.; SITO, L.; VALSECHI, M.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In:* KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves. (org.). **Significações e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

VASQUEZ, Hector Cárcamo. Antropología urbana y antropología cognitiva: articulación necesaria para la comprensión de la ciudad. **Revista Pequéñ**. v. 1, n. 1, 2011. p. 50-59. Disponível em: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/Antropologia%20Urbana%20y%20cognoscitiva.pdf>. Acesso em: 4 out. 2018.

ZAHARLICK, A; GREEN, J. Ethnographic Research. *In:* FLLOD, J.; JENSEN, J.; LAPP, D.; SQUIRE, J.; (ed.). **Handbook on teaching the English language arts**. New York: Macmillan, 1991. p. 205-225

Sites

FUNNY. **Facebook Rage Faces! Troll Face, Forever Alone...** <http://all-funny.info/facebook-rage-faces-troll-face-forever-alone>>. Acesso em: 26 set. 2018.

GLOBO. **Chinês Yao Ming**... <http://globoesporte.globo.com/basquete/noticia/2013/09/eternizado-como-meme-na-web-chines-yao-ming-completa-33-anos.html>. Acesso em: 26 set. 2018.

INFOESCOLA. **Memes**. <https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>. Acesso em: 19 set. 2018. (Anna Adami).

KNOW YOUR MEME. **Rage Comics**. <https://knowyourmeme.com/memes/subcultures/rage-comics?full=1>. Acesso em: 26 set. 2018.

MESTRE DOS MEMES. **Rage Guy**. <https://mestredosmemes.wordpress.com/conheca-os-memes/>. Acesso em: 19 set. 2108.

QEDU. <http://www.qedu.org.br>. Acesso em: 11 set. 2018

Referência das Fontes das Figuras

Figura 9 – Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/sermons/rage-comics/>. Acesso em: 26 set. 2018.

Figura 10 – Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/basquete/noticia/2013/09/eternizado-como-meme-na-web-chines-yao-ming-completa-33-anos.html>. Acesso em: 26 set. 2018.

Figura 11 – Disponível em: <https://onsizzle.com/i/primeiro-dia-aula-segundo-dia-de-aula-terceiro-dia-de-10464727>. Acesso em: 24 mar. 2017.

Figura 12 – Disponível em: https://www.google.com/search?q=meme+%22Essa+%C3%A9+a+Ana+ela+nasceu+nas+F%C3%A9rias&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwilg_GGu_XfAhWyH7kGHQIHAF0Q_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgrc=GZzcGjODzPQ78M:. Acesso em: 24 mar. 2017.

Figura 13 – Disponível em: https://www.google.com/search?q=Chapolin,+Eu+n%C3%A3o+entendo+porque...+quando+estou+de+ferias+bate+uma+saudade+da+escola.%22&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=jjsFcl8zwlPF-M%253A%252Ci-RQq52n4l6nZM%252C_&usg=AI4_-SsGiP81IEY8dmrIYp5CddcXy5ZBw&sa=X&ved=2ahUKEwiDvdnYvfXfAhWjHrkGHSKFDeoQ9QEwAHoECAQQBA#imgrc=jjsFcl8zwlPF-M:. Acesso em: 24 mar. 2017.

Figura 14 – Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=Fim+de+f%C3%A9rias.+Adeus+vida,+familia,+amigos...+meme&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjUm9e7v_XfAhUuD7kGHZ7jAhgQ_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgrc=YtKyio3EJwEbnM:. Acesso em: 24 mar. 2017.

Figura 15 – Disponível em: <https://onsizzle.com/i/tudo-que-eu-queria-era-ter-uns-6-meses-de-9103002>. Acesso em: 24 mar. 2017.

Figura 19 – Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/isabel-cristina-passos/o-visitante-do-tempo/3771632629?q=isabel+cristina+passos+o+visitante+do+tempo>. Acesso em: 6 jan. 2019.

Apêndices A – Análise na transcrição

Exemplo de análise na transcrição

- / separação das unidades de mensagem
- ? entonação de pergunta
- ! entonação de exclamação
- [] informações contextuais

Negrito voz elevada

- ** trecho de fala pronunciado de forma rápida/fronteiras da fala
- + alongamento da vogal
- : pausa breve
- ::: pausa longa
- ▲ entonação ascendente
- ▼ entonação descendente

[inaudível]

Si-la-ba-ção – palavra separadas em sílabas indicam entonação e ritmo vagorosos

- [...] trecho da transcrição suprimido
- [=] sobreposição

-
- | | |
|----|-------------------------------------|
| 1 | a D. Nilma ::: |
| 2 | como todos os dias ela fazia ▼ |
| 3 | pegou os penicos ▲ |
| 4 | um dos últimos penicos |
| 7 | que ela pegou |
| 6 | *ela pegou o penico* |
| 7 | e estava com pre+guiça |
| 8 | de ir lá : |
| 9 | pela vigésima vez |
| 10 | porque a família dela : |
| 11 | eram famílias enormes |
| 12 | então ela ficou com preguiça |
-