

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Maria Beatriz Pinto

**A CONSTRUÇÃO DE CHAVES RELACIONAIS E OPORTUNIDADES DE
APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA LEITURA LITERÁRIA: análise de um caso
expressivo**

Belo Horizonte

2023

Maria Beatriz Pinto

**A CONSTRUÇÃO DE CHAVES RELACIONAIS E OPORTUNIDADES DE
APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA LEITURA LITERÁRIA: análise de um caso
expressivo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lucia Castanheira

Coorientadora: Profa. Dra. Elizabeth Guzzo de Almeida

Belo Horizonte

2023

P659c Pinto, Maria Beatriz, 1997-
T A construção de chaves relacionais e oportunidades de aprendizagem
através da leitura literária [manuscrito] : análise de um caso expressivo /
Maria Beatriz Pinto. -- Belo Horizonte, 2023.
134 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Maria Lucia Castanheira.
Coorientadora: Elizabeth Guzzo de Almeida.
Bibliografia: f. 115-118.
Anexos: f. 119-134.

1. Educação -- Teses. 2. Letramento -- Teses. 3. Literatura -- Estudo e
ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 4. Professores e alunos -- Teses.
5. Atividades criativas na sala de aula -- Teses. 6. Aprendizagem -- Teses.
I. Título. II. Castanheira, Maria Lucia. III. Almeida, Elizabeth Guzzo de,
1976-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.64



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA

MARIA BEATRIZ PINTO

Realizou-se, no dia 29 de setembro de 2023, às 14:00 horas, na sala da Congregação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1519ª defesa de dissertação, intitulada *A construção de chaves relacionais e oportunidades de aprendizagem através da leitura literária: análise de um caso expressivo*, apresentada por MARIA BEATRIZ PINTO, número de registro 2021652160, graduada no curso de LETRAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria Lucia Castanheira - Orientador (UFMG), Prof(a). Elizabeth Guzzo de Almeida (UFMG), Prof(a). Danusa Munford (UFABC), Prof(a). Cláudia Avellar Freitas (UFF), Prof(a). Sara Mourão Monteiro (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: Aprovada. Destaca-se a contribuição da pesquisa para a área de educação ao inaugurar no Brasil a exploração do conceito de chave relacional para investigar o papel das emoções nos processos interacionais na sala de aula.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de setembro de 2023.

Prof(a). Maria Lucia Castanheira (Doutora)

Prof(a). Elizabeth Guzzo de Almeida (Doutora)

Prof(a). Danusa Munford (Doutora)

Prof(a). Cláudia Avellar Freitas (Doutora)

Prof(a). Sara Mourão Monteiro (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Elizabeth Guzzo de Almeida, Professora do Magistério Superior**, em 02/10/2023, às 18:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Lucia Castanheira, Professora do Magistério Superior**, em 03/10/2023, às 08:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Danusa Munford, Usuário Externo**, em 03/10/2023, às 09:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sara Mourão Monteiro, Professora do Magistério Superior**, em 03/10/2023, às 09:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Avellar Freitas, Usuário Externo**, em 05/10/2023, às 17:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2678887** e o código CRC **AABBA06D**.

Para Nina, Nem e Kaká – a minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Maria Lucia Castanheira, a Lalu, por ter me ensinado tanto: que as perguntas importam mais que as respostas; que é preciso saber olhar para as pessoas: e que eu sou capaz de coisas que não imaginava.

Agradeço também à Profa. Elizabeth Almeida, a Beth, por fortalecer minha convicção de que é preciso falar de afeto, de relações, de coisas humanas; por trazer acolhimento (essa palavra, tão esmiuçada neste texto) para o meu processo de pesquisa e de escrita; e pelas indicações bibliográficas sempre certeiras.

Agradeço à Profa. Judith Green por compartilhar sabedoria e experiências de uma riqueza indescritível, pelas conversas empolgantes, pela paciência e pelo carinho com que olhou para mim.

Agradeço à professora Luíza por abrir para mim as portas (físicas e virtuais) de sua sala de aula e por se fazer ponte para meu desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal.

Deixo meu “obrigada” também às meninas do grupo de pesquisa e à Alexânia, por me ensinarem que pesquisa é trabalho que se faz em equipe e por darmos forças umas às outras. E, claro, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que muito me provocaram, me fizeram pensar e me ensinaram.

Agradeço, por fim, à CAPES, pela concessão da bolsa de mestrado, que foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Neste estudo, construiu-se um caso expressivo (MITCHELL, 1984) a partir de um evento de letramento (STREET, 1984) voltado para a leitura coletiva de textos literários. Esse evento, intitulado pelos participantes de mini sarau, ocorreu em uma aula remota de Língua Portuguesa, realizada durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) ocasionado pela pandemia de covid-19. O estudo apresenta perspectiva etnográfica (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) e, para a construção do caso expressivo, acompanharam-se as aulas de Língua Portuguesa de três turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental de um colégio de aplicação situado na Zona da Mata mineira. Realizou-se observação participante (SPRADLEY, 1980) durante um ano letivo, de abril a dezembro de 2021. O objetivo geral do estudo foi construir interpretações teoricamente embasadas sobre como foram construídas as condições sociais para o engajamento dos alunos em eventos de letramento desenvolvidos de forma remota, com especial atenção para a dimensão relacional da interação entre professora e alunos. Dessa forma, as análises desenvolvidas foram embasadas nos construtos de chave relacional (BEAUCHEMIN, 2019) e oportunidades de aprendizagem (TUYAY; JENNINGS; DIXON, 1995), tendo como objetivos específicos (i) descrever como a professora e os alunos construíram, através da linguagem, uma chave relacional de acolhimento no mini sarau e (ii) identificar oportunidades de aprendizagem construídas no mini sarau. Com base na análise do discurso microetnográfica (BLOOME et al., 2022), foram analisadas transcrições de subeventos selecionados do mini sarau e um mapeamento de todos os textos escritos compartilhados pelos participantes ao longo do evento. Esses dados, por sua vez, foram triangulados com outros registros obtidos ao longo do período de observação participante nas turmas acompanhadas, tais como notas de campo sobre outros eventos de letramento, materiais didáticos, registros de entrevistas (FORSEY, 2008), textos escritos produzidos pelos alunos, entre outros. As análises indicaram que, por meio da negociação e renegociação das expectativas para a atividade de leitura coletiva a ser realizada naquela aula, a professora propôs uma chave relacional de acolhimento, a qual foi reconhecida, identificada e sustentada pelos alunos através do compartilhamento de textos escolhidos por eles e da forma como apresentaram tais textos ao longo da atividade. A análise indicou, ainda, que, nesse processo, tanto a docente quanto os discentes sustentaram a chave relacional de acolhimento através dos papéis interacionais assumidos e dos modos de interagir com e através dos textos escritos compartilhados pelos participantes. A partir daí, foram identificadas oportunidades de

aprendizagem que foram construídas de forma intimamente associada à chave relacional de acolhimento: a oportunidade de que os alunos se vissem no papel de autores e/ou curadores de textos e de que mobilizassem, junto à professora, uma concepção de literatura como possível fonte para conforto em momentos difíceis e como ponte para a construção de relações intersubjetivas.

Palavras-chave: chave relacional; oportunidades de aprendizagem; leitura literária; letramento.

ABSTRACT

This study presents a telling case (MITCHELL, 1984) based on a literacy event (STREET, 1984) in which a teacher and students collectively read and discussed literary texts. This event, referred to as “mini poetry party” by participants, was developed in an online Portuguese (as first language) lesson during the period of emergency online instruction caused by the covid-19 pandemic. In building this telling case from an ethnographic perspective (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), participant observation (SPRADLEY, 1980) of Portuguese lessons was conducted in three Brazilian 8th grade classrooms (in which students are typically 13 year-olds), situated in a university’s laboratory school in the state of Minas Gerais, over a school year (from April to December 2021). The general goal of the study was to build theoretically grounded interpretations about the construction of social conditions for students’ engagement in online literacy events, with special interest in the relational dimension of the interaction between teacher and learners. Following this path, analyses were based on the theoretical constructs of relational key (BEAUCHEMIN, 2019) and opportunities for learning (TUYAY; JENNINGS; DIXON, 1995), guided by the following specific goals: (i) to describe how the teacher and the students built a relational key of caring and warmth through their languaging actions; and (ii) to identify opportunities for learning built in the “mini poetry party”. Drawing on the microethnographic discourse analysis framework (BLOOME et al., 2022), this study analyzed transcriptions of sub-events within the mini poetry party, as well as a map of all the written texts shared during this event. These data were triangulated with other records generated through participant observation in those classrooms, such as field notes on other literacy events, didactic resources shared with students, interview records (FORSEY, 2008), texts written by students, among others. Analyses revealed that it was through the negotiation and renegotiation of the expectations for the task of collective reading of literary texts that the teacher proposed a relational key of care and warmth, which was acknowledged, identified, and sustained by students through their actions of sharing and presenting the texts they chose. Moreover, analyses indicated that, in this process, both teacher and learners sustained the aforementioned relational key through the interactional roles they undertook and the ways of interacting with and through written texts they developed throughout the “mini poetry party”. It was possible to identify the interactional construction of opportunities for learning which were inextricably tied to such relational key of care and warmth: the opportunity for students to see themselves as authors

and/or curators of texts and the opportunity to enlist a conception of literature as a possible source of comfort in hard times and as a way to build bridges for the construction of intersubjective relationships.

Keywords: relational key; opportunities for learning; reading of literary texts; literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ciclos de atividade no ano letivo de 2021	23
Figura 2 – Lógica de investigação em uso	41
Figura 3 – Poema enviado pela professora Luíza	78
Figura 4 – Reações ao poema enviado pela professora (turma A)	79
Figura 5 - Reações ao poema enviado pela professora (turma B)	79
Figura 6 - Reações ao poema enviado pela professora (turma C)	79
Figura 7 - Conversa no WhatsApp antes da aula.....	88
Figura 8 - Música escrita por Miguel	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplo de <i>running records</i> do evento mini sarau	25
Quadro 2 - Material didático: Estudo do gênero poema.....	52
Quadro 3 – Subevento: Negociação do mini sarau.....	55
Quadro 4 - Subevento: Renegociação do mini sarau.....	63
Quadro 5 - Mapeamento dos textos compartilhados no mini sarau	70
Quadro 6 - Subevento: Fernando apresenta e lê um texto para a turma	84
Quadro 7 - “Poema de anime” compartilhado por Antônio	91
Quadro 8 - Texto “Dona”, lido por Sofia	96
Quadro 9 - Texto “Não te amo mais”, lido por Sofia	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ERE – Ensino Remoto Emergencial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CONSTRUÇÃO DA LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO: DO CONTEXTO EMPÍRICO AO ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	18
1.1 Caracterização da relação entre a professora e os alunos	18
1.2 Interrogando o arquivo e construindo um <i>telling case</i> para análise	20
1.3 Conceitos centrais e suas implicações para a análise	28
1.3.1 Chave relacional	30
1.3.2 Oportunidades de aprendizagem	38
1.4 Procedimentos analíticos	40
2 A NEGOCIAÇÃO E A RENEGOCIAÇÃO DO “MINI SARAU”	49
2.1 A negociação do mini sarau.....	53
2.2 A renegociação do mini sarau	61
3 OS TEXTOS COMPARTILHADOS NO MINI SARAU	65
4 INTERAÇÕES SOCIAIS COM E ATRAVÉS DO TEXTO: DOS PAPÉIS ASSUMIDOS ÀS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM CONSTRUÍDAS	81
4.1 O acolhimento às escolhas de textos dos alunos	87
4.2 A possibilidade de falar de si a partir dos textos	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS.....	119

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, fomos abalados pelo avanço devastador do SARS-CoV-2, causador da covid-19, o que impunha necessidades rígidas de distanciamento físico para desacelerar o contágio. Nesse cenário, que se estendeu durante muito tempo, as escolas tiveram que suspender as aulas presenciais e buscar alternativas para proporcionar, de forma remota, a continuidade da educação formal, recorrendo a recursos que foram desde material impresso entregue na casa dos alunos a aulas síncronas por meio de plataformas de videoconferência. Na maioria das instituições de ensino, essa organização das atividades veio a ser denominada de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Sendo assim, professores e alunos tiveram que encontrar, normalmente nos espaços virtuais, caminhos para o que Green, Skukauskaite e Castanheira (2013) sintetizam como “o trabalho complexo de realizações individuais-coletivas que são “as identidades, as práticas letradas e a vida cotidiana em um grupo social”¹.

Os questionamentos que originalmente motivaram a pesquisa apresentada nesta dissertação surgiram nesse momento histórico da pandemia de covid-19. Inicialmente, meu foco era desenvolver uma pesquisa que investigasse como a professora de Língua Portuguesa e os alunos de oitavo ano de um colégio de aplicação mobilizaram recursos digitais para construir eventos de letramento (STREET, 2012) e oportunidades de aprendizagem (TUYAY; JENNINGS; DIXON, 1995) durante o ERE. Meu interesse específico por essa escola – que, nesta dissertação, chamarei de Colégio Quati² –, situada na Zona da Mata Mineira e vinculada a uma universidade federal, surgiu no contexto de meu envolvimento como residente docente no colégio. Minha participação no programa de Residência Docente desenvolvido no Colégio Quati se deu de março de 2020 a agosto de 2021, estendendo-se, portanto, durante uma longa parte dos meses de ERE.

O campo da pesquisa permaneceu o mesmo, assim como o contexto de ERE, que marcou a produção dos registros, no entanto, houve uma mudança de foco analítico. À medida que eu retornava aos registros produzidos durante e após meu período como residente, buscando indagá-los a partir de uma perspectiva etnográfica (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), mais eu percebia que, se queria compreender, em um nível mais profundo, a construção de oportunidades de aprendizagem e de eventos de letramento

¹ No original: “(...) the complex work of individual-collective accomplishments of identities, literate practices and everyday life in a social group”. Tradução minha.

² Nome fictício.

naquelas turmas, minha análise precisava deixar de focalizar os usos dos recursos digitais (Moodle, Google Meet, WhatsApp etc.) e olhar mais atentamente para as relações interpessoais estabelecidas entre a professora e os alunos e também pelos alunos entre si.

Conforme será discutido no capítulo 1, eu observei que, tanto nas aulas síncronas quanto nas atividades assíncronas, destacava-se, por parte dos alunos, um nível de engajamento e de colaboração que, segundo numerosos relatos sobre o período de ERE, era difícil de encontrar. A partir dessa percepção – que já se delineava desde o meu período como residente docente, mas que se fortaleceu com a análise posterior dos registros, a partir de uma perspectiva etnográfica –, reformulei minhas indagações iniciais, e passei a buscar entender como a professora e os alunos construíram condições sociais para que os alunos se engajassem de forma participativa nos eventos de letramento desenvolvidos de forma remota.

As análises dos registros, assim como as análises aprofundadas de eventos de letramento selecionados – as quais serão detalhadamente discutidas nos capítulos desse estudo – indicaram que, para entender a compreensão das condições para esse nível de engajamento, tão raro em tempos de ERE, passava pela dimensão relacional da interação entre professora e alunos. Quando falo, aqui, em dimensão relacional, refiro-me à maneira dinâmica como os participantes, à medida que interagem em um dado evento de letramento, constroem relações entre si através da linguagem; e a como, simultaneamente, a construção de relações entre os participantes constitui e molda o evento de letramento. Essas relações incluem, mas não se limitam, aos papéis institucionais (por exemplo, relação de professor e aluno) – podem ser relações de confiança ou desconfiança, de proximidade ou distanciamento, de cuidado ou indiferença. Esses, é claro, são apenas exemplos: não há um rol pré-definido de categorias para descrever as relações entre as pessoas. Não podemos esquecer também que o uso da preposição “ou”, nos exemplos acima, é uma simplificação, visto que, entre os opostos aparentemente dicotômicos, há uma complexidade de relações possíveis. O importante é salientar que as relações entre as pessoas, sejam elas quais forem, não são dadas a priori, nem são meramente *expressadas* através da linguagem, são *construídas* por meio dela. Sendo assim, não são estáticas, apresentam caráter dinâmico, que se modifica ao longo de um mesmo evento interacional e também ao longo do tempo.

Configurou-se, assim, a pergunta norteadora do estudo, que buscava compreender como foram construídas as condições para o engajamento e a participação dos alunos nos termos descritos acima: **Como professora e alunos construíram condições sociais para que os alunos se engajassem nos eventos de letramento desenvolvidos de forma remota? Ao**

explorar essa pergunta norteadora, meu objetivo geral era **construir interpretações teoricamente embasadas sobre a construção de condições sociais para o engajamento dos alunos nos eventos de letramento desenvolvidos de forma remota.**

É importante destacar que essa pergunta foi configurada e explorada a partir de uma abordagem etnográfica (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), em que se busca um entendimento situado do grupo estudado, com olhar sensível para as práticas, relações e sentidos negociados à medida que os participantes realizam suas atividades e interagem cotidianamente. Tal perspectiva vai ao encontro da noção de letramento como práticas sociais e culturais construídas interacionalmente pelas pessoas ao se engajarem em diferentes atividades (STREET, 2012). De forma mais específica, dentre as diversas vertentes de proposições e perspectivas etnográficas, adotei a análise microetnográfica do discurso (BLOOME et al., 2022) como referencial teórico-metodológico norteador da lógica de investigação construída por mim.

Em seguida, procedi à seleção de eventos que melhor me permitiriam responder à nova pergunta norteadora do estudo. Dentre os eventos síncronos registrados em gravação, que já haviam sido mapeados, um deles se destacou pelo seu potencial para ser explorado como um *telling case* (MITCHELL, 1984) ou seja, como um caso expressivo, cuja análise poderia evidenciar ou esclarecer aspectos relevantes para responder a pergunta norteadora através de interpretações teoricamente embasadas.

O evento que selecionei como *telling case* foi uma aula remota em que se desenvolveu uma atividade coletiva de leitura literária (PAULINO, 2014), realizada via *Google Meet*, que a professora denominou de “mini sarau”. Os critérios para seleção do mini sarau como evento chave a ser analisado serão elucidados do capítulo 1. Para os propósitos dessa introdução, sinalizo que esse evento se destacou pela forma como os alunos se engajaram, até mesmo em um nível pessoal, em uma atividade remota de leitura literária, e também pelo entrelaçamento das dimensões relacionais e com as oportunidades de aprendizagem constituídas ali.

Como será demonstrado nos capítulos 2, 3 e 4, a análise do discurso microetnográfica (BLOOME et al., 2022) do mini sarau evidenciou diversas maneiras pelas quais a professora que coordenou o mini sarau construiu com os alunos uma chave relacional (BEAUCHEMIN, 2019) de acolhimento – acolhimento da ansiedade e das angústias dos alunos diante da eminente retomada de atividades presenciais na escola; acolhimento das diversas escolhas de textos para serem compartilhados; acolhimento das leituras subjetivas produzidas pelos alunos e da possibilidade de que eles falassem de si a partir dos textos. O conceito de chave

relacional, que será apresentado no capítulo 1, ancora-se na sociolinguística interacional e em perspectivas discursivas da linguagem (BEACH; BLOOME, 2019). Esse conceito, recente e ainda em desenvolvimento, proporcionou a linguagem teórica necessária para a descrição e a análise da dimensão relacional das interações desenvolvidas entre os participantes do mini sarau. Sendo assim, em consonância com o objetivo geral, um dos objetivos específicos da pesquisa foi **descrever como a professora e os alunos construíram, através da linguagem, uma chave relacional de acolhimento no mini sarau.**

A análise do discurso microetnográfica (BLOOME et al., 2022) do mini sarau nos permitiu também identificar oportunidades de aprendizagem (TUYAY; JENNINGS; DIXON) ligadas ao campo da leitura literária cuja construção esteve intimamente relacionada à chave relacional de acolhimento proposta e sustentada pelos participantes do mini sarau. Assim como o conceito de chave relacional, o construto de oportunidades de aprendizagem, relevante para a análise, será apresentado no capítulo a seguir. Por ora, basta destacar que o segundo objetivo específico dessa pesquisa foi **identificar oportunidades de aprendizagem construídas no mini sarau.**

A lógica de investigação mobilizada nesta pesquisa, os processos analíticos realizados, os conceitos centrais, e as interpretações analíticas que me permitiram constatar o que foi afirmado acima serão discutidas ao longo desta dissertação. Para tanto, este texto está organizado da seguinte maneira: No Capítulo 1, apresenta-se ao leitor a lógica de investigação construída nesse estudo. Parte-se da caracterização da relação da professora e dos alunos para justificar o interesse pelos aspectos relacionais no contexto empírico investigado. Em seguida, explica-se o processo de constituição de um *telling case* a partir do mini sarau e, em seguida, são apresentados os dois conceitos centrais para a análise – o de chave relacional e o de oportunidades de aprendizagem. Tais construtos são situados num quadro teórico que compreende a linguagem como ação (BEACH; BLOOME, 2019) e a aprendizagem como processo inscrito em trajetórias coletivas, socialmente e culturalmente constituído (TUYAY; JENNINGS; DIXON, 1995; CASTANHEIRA, 2010). Por fim, ainda neste capítulo, são apresentados os procedimentos analíticos mobilizados com base nesses conceitos, a partir da perspectiva da análise do discurso microetnográfica (BLOOME et al., 2022). Nessa apresentação, representa-se, para o leitor, como, a partir da análise dos dados, a pergunta norteadora do estudo foi se desdobrando em outras perguntas subsequentes, de forma coerente com o processo iterativo-recursivo e interativo-adaptativo (HEATH, 1982a; GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005) da investigação etnográfica.

Os capítulos 2, 3 e 4, por sua vez, trazem análises de diferentes dados relativos ao mini sarau, os quais são triangulados com diferentes momentos daquele evento e também com outros ciclos de atividade desenvolvidos ao longo do ano letivo. No Capítulo 2, as transcrições de dois subeventos do mini sarau foram selecionadas para microanálise. Nesses subeventos, a professora negociou e, eventualmente, renegociou as expectativas para aquela atividade de leitura literária. Já no Capítulo 3, o dado analisado é um mapeamento dos textos compartilhados ao longo do mini sarau. O Capítulo 4, por sua vez, apresenta a microanálise da transcrição de mais um subevento, no qual um aluno faz a leitura do texto escolhido por ele e, em seguida, ocorre uma conversa entre esse aluno, a professora e pesquisadora. Todas essas análises foram embasadas pela análise microetnográfica do discurso (BLOOME et al., 2022) e cada uma delas contribui, a seu modo, para desvelar como se deu a construção de uma chave relacional de acolhimento ao longo do mini sarau, como essa chave relacional pode ser compreendida como parte das condições para engajamento naquele evento e, ainda, como ela atuou na configuração de oportunidades de aprendizagem específicas para os participantes.

Por fim, o Capítulo 5 traz as considerações finais, em que se retoma, de forma sintética, o percurso analítico desenvolvido, ressaltando as contribuições do estudo e indicando possíveis questões de interesse para futuras investigações.

1 CONSTRUÇÃO DA LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO: DO CONTEXTO EMPÍRICO AO ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, discutirei o processo através do qual, partindo daquilo que observei a partir de meu envolvimento com as turmas de oitavo ano do Colégio Quati, na condição de residente docente de Língua Portuguesa, construí um *telling case* (MITCHELL, 1984) em torno do mini sarau, um dos eventos desenvolvidos ao longo daquele ano letivo. Primeiramente, partirei do contexto empírico, ou seja, daquilo que chamou minha atenção em campo, para passar, então, aos construtos teóricos e aos procedimentos analíticos mobilizados.

1.1 Caracterização da relação entre a professora e os alunos

Na Introdução deste texto, apresentei a pergunta norteadora deste estudo: **Como professora e alunos construíram condições sociais para que os alunos se engajassem nos eventos de letramento desenvolvidos de forma remota?** Expliquei que essa pergunta foi motivada pela percepção de que havia, entre a professora de Língua Portuguesa e os alunos das turmas de oitavo ano, uma relação de maior proximidade, marcada também pelo engajamento dos alunos nas tarefas propostas, incomum no período de ERE. Agora, para fundamentar essas afirmações e também para caracterizar melhor o contexto empírico da pesquisa, trarei aqui alguns pontos que embasam essa percepção.

O primeiro ponto era a frequência e a qualidade com que os alunos retornavam as tarefas assíncronas, postadas quinzenalmente na plataforma *Moodle*. Considerando o total 93 alunos distribuídos entre as três turmas (A, B e C) de oitavos anos, a média de entregas para as tarefas assíncronas designadas ao longo do ano foi de 61,5 por tarefa. Ou seja, em média, 66,12% dos alunos entregavam as tarefas – o que, embora ainda seja um número muito abaixo do ideal, não deixa de se destacar diante de inúmeros relatos de professores que, em turmas de trinta alunos, recebiam três ou quatro entregas a cada tarefa³.

Para além da parte quantitativa, muitos alunos tiravam dúvidas sobre as atividades nos encontros síncronos (realizados via *Google Meet*), e, após o *feedback* das professoras – que

³ Além das dificuldades de acesso a equipamentos e condições de estudo adequadas, professores também relatavam desânimo dos alunos, baixa frequência nas atividades síncronas e baixo retorno às tarefas propostas. A notícia “60% dos estados monitoram acesso ao ensino remoto: resultados mostram 'apagão' do ensino público na pandemia”, publicada pelo G1 em 06 de julho de 2020, é um exemplo da abordagem desse assunto no meio jornalístico. Notícia disponível no link: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml> - Acesso em 02 de agosto de 2023.

era personalizado para cada aluno –, faziam também perguntas a partir dos comentários recebidos. Além disso, muitas das respostas demonstravam interesse e um engajamento pessoal dos alunos com a tarefa proposta. Por exemplo, em uma sequência de atividades em torno do tema “Ansiedade e depressão na adolescência” (o capítulo 4 trará mais informações sobre esse projeto), os alunos prepararam perguntas para uma psicopedagoga que ministraria uma palestra (via *Google Meet*) sobre o tema. Diversas perguntas traziam preocupações e situações vividas pelos alunos, tocando, por exemplo, nas relações entre: falta de privacidade em casa e o desenvolvimento de ansiedade; ansiedade e dificuldades de aprendizagem; e, ainda, uso de redes sociais e desenvolvimento de ansiedade.

No que diz respeito à relação entre a professora e os alunos, trago, ainda, mais um exemplo. Também era recorrente, durante a pandemia, que os alunos se recusassem a ligar a câmera, por diversas razões, que vão desde problemas técnicos à timidez ou ao receio de ser visto fazendo outras atividades que não as da aula⁴. Nas aulas de Língua Portuguesa dos oitavos anos do Colégio Quati, os alunos também não tinham o hábito de ligar a câmera. Porém, no último dia de aula, em dezembro, diversos alunos ligaram suas câmeras para se despedir da professora Luíza, que dava aula naquele momento. Eles explicaram que o gesto era uma homenagem – como um presente para a professora.

É fato que essa diferença na participação dos alunos, se contrastada com outros contextos, se deve também às condições materiais de acesso, possibilitadas por políticas institucionais de apoio social e inclusão digital, como empréstimo de *tablets* e computadores e auxílio financeiro mediante editais específicos publicados pela universidade e pelo colégio de aplicação. Essas medidas foram essenciais, visto que, sendo um colégio de aplicação em que o processo seletivo de entrada se dá por sorteio, o Colégio Quati conta com estudantes de diversas classes sociais, raças, oriundos de diferentes partes da cidade. Sem tais políticas de apoio e inclusão, muitos alunos teriam ficado impossibilitados de frequentar as aulas e, mesmo com elas, ainda havia dificuldades, tais como a necessidade de que alunos trabalhassem informalmente para ajudar no sustento da família, considerando o aumento do desemprego durante a pandemia; a ausência de espaços apropriados para estudo em casa; ou, ainda, a necessidade de dividir o equipamento com irmãos que precisavam estudar no mesmo horário.

⁴ Essa questão foi alvo de diversas notícias. Como exemplo, deixo uma delas, intitulada “Crianças contam que fecham câmeras na aula online por vergonha e medo”, publicada pela Folha de S. Paulo, no suplemento Folhinha, em 25 de junho de 2021. Disponível no link: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2021/06/criancas-contam-que-fecham-cameras-na-aula-online-por-vergonha-e-medo.shtml> - Acesso em 02 de agosto de 2023.

Por outro lado, não podemos atribuir o engajamento e a participação dos alunos apenas às medidas de apoio e inclusão, visto que, mesmo em colégios privados que atendiam alunos de classe média, em que a maior parte dos alunos tinha acesso a condições materiais mínimas para acompanhar as atividades remotas, havia relatos de distanciamento e desinteresse por parte dos discentes. Além disso, no âmbito do Colégio Quati, nem todos os professores dos oitavos anos gozavam da mesma relação de proximidade com os alunos, o que justifica minha percepção de que havia um vínculo diferente entre a professora de Língua Portuguesa e esses alunos, de maior proximidade, interesse e confiança, que valia a pena ser investigado.

Nesta seção, apresentei em maiores detalhes os pontos que chamaram minha atenção no engajamento das turmas de oitavo ano durante as aulas de Língua Portuguesa no ano letivo de 2021, o que justifica a pergunta norteadora da pesquisa. O próximo passo, conforme explicitado na Introdução, foi selecionar, no arquivo disponível, um ou mais eventos que funcionariam como pontos de referência para a análise. Sendo assim, na próxima seção, partindo da perspectiva etnográfica adotada nesta pesquisa, explicarei como se deu a seleção desse evento e como ele se insere na trajetória mais ampla da turma.

1.2 Interrogando o arquivo e construindo um *telling case* para análise

É importante explicar que, nesta pesquisa, interrogo um arquivo constituído a partir de meu envolvimento com as referidas turmas de oitavo ano na condição de residente docente de Língua Portuguesa no colégio onde os dados foram gerados. Os registros são constituídos por notas de campo, gravações de aulas remotas síncronas em ambientes virtuais de aprendizagem, postagens em plataformas digitais (as quais incluem materiais didáticos, postagens de atividades dos alunos e correções da professora) e documentos institucionais do Colégio Quati.

Esse arquivo não foi, a princípio, constituído com propósitos etnográficos, mas sim com finalidades próprias à minha posição na época. Tais finalidades incluíam, por exemplo: a pesquisa que realizei para produzir meu trabalho de conclusão da residência, o registro de minhas aprendizagens como professora em formação, a produção de reflexões (para mim mesma e para compartilhar com colegas e/ou orientadoras) acerca das turmas com que atuava e o embasamento de decisões pedagógicas. Portanto, um desafio enfrentado na produção desta análise, o qual explicito de imediato, é a construção de uma lógica de investigação etnográfica

(CASTANHEIRA et al., 2001; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) para interrogar um arquivo que, inicialmente, foi produzido com outros propósitos.

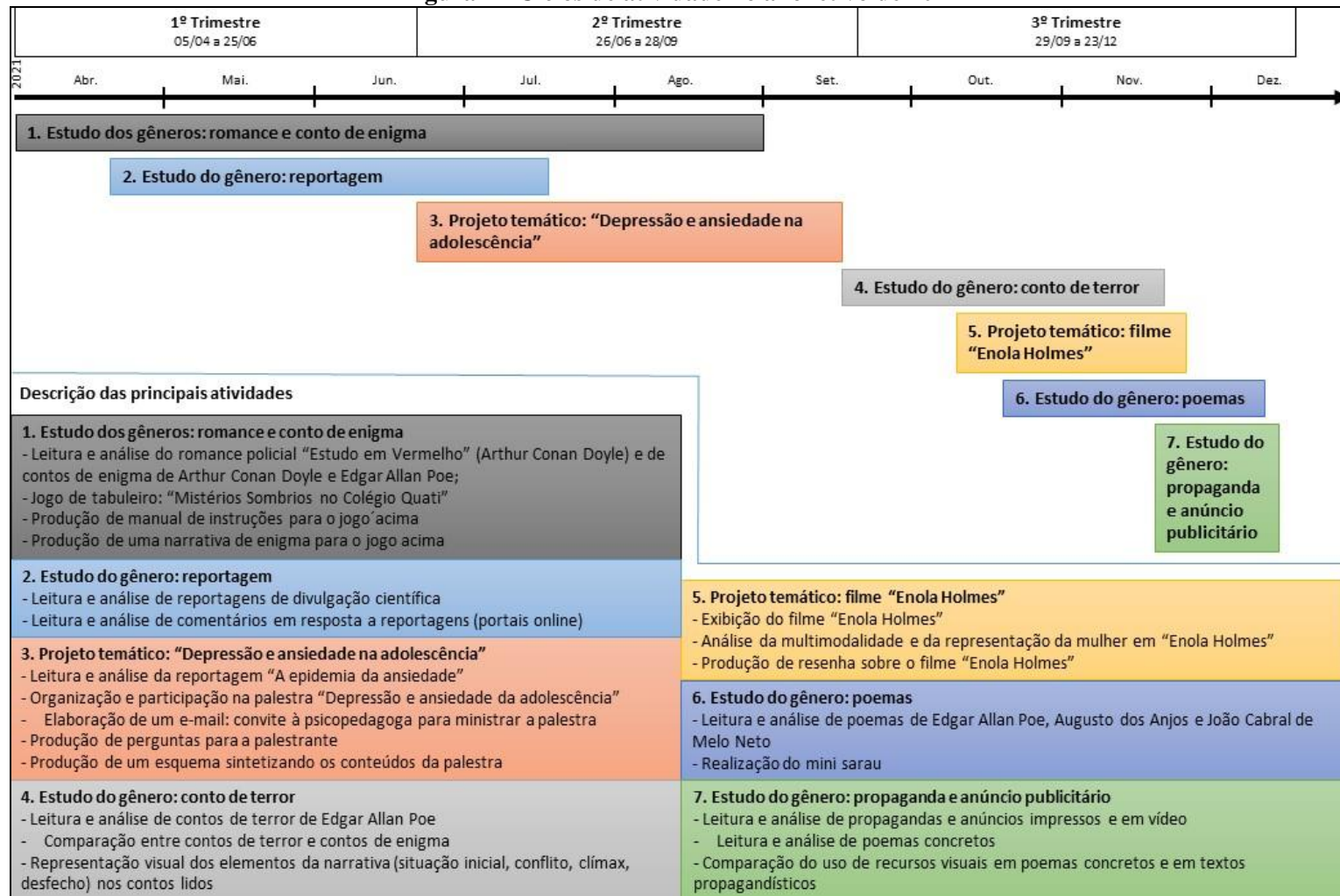
Após concluir minha participação na Residência Docente em agosto de 2021, a qual se deu integralmente em Ensino Remoto devido à pandemia de Covid-19, me vi intrigada pelos muitos questionamentos sobre a construção da aprendizagem digitalmente mediada, oriundos de minha atuação nesse programa. Diante disso, no mestrado, passei a me debruçar sobre esse arquivo. Conforme explicitado na Introdução, inicialmente, meu interesse se dirigia aos recursos digitais utilizados e à forma como eles foram mobilizados, porém, à medida que revisitava o arquivo, passei a direcionar minha atenção às dimensões relacionais da interação entre professora e alunos. Ainda em 2021, entre novembro e dezembro, já tendo iniciado o mestrado, retornei ao colégio a convite da professora, para acompanhar alguns desdobramentos de atividades que havíamos iniciado. Nessa oportunidade, produzi novos registros, que passaram também a integrar o arquivo que interrogo nesta pesquisa.

Conforme explicado na Introdução, não seria possível realizar uma análise do discurso microetnográfica (BLOOME et al., 2022) de cada evento interacional registrado ao longo do ano letivo, visto que essa metodologia que exige grande nível de aprofundamento na transcrição e na análise discursiva das interações desenvolvidas ao longo dos eventos selecionados para análise. Sendo assim, fazia-se necessário selecionar um ou alguns eventos que funcionassem como eventos-chave para a análise, que funcionassem como pontos de referência com os quais outros dados seriam contrastados. Na subseção a seguir, explico como se deu a seleção do mini sarau como evento central para a análise, a partir do qual construí um *telling case* (MITCHELL, 1984).

Nesse processo, o primeiro passo foi realizar um mapeamento inicial dos registros, identificando ciclos de atividade desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa, pelas turmas de oitavo ano, ao longo dos três trimestres nos quais se divide o ano letivo do Colégio Quati. A Figura 1, apresentada abaixo, traz uma representação visual dos ciclos de atividades mapeados. Por conta da suspensão das aulas durante um período de tempo no início da pandemia, houve alterações nos calendários letivos. Por isso, o ano letivo de 2021 começou em abril. Na figura abaixo, há uma linha do tempo que representa os meses do ano letivo, dividida em trimestres, conforme divisão adotada no Colégio Quati. Os ciclos de atividades mapeados foram distribuídos ao longo da linha do tempo, de forma que sua extensão representa sua duração (por exemplo, o ciclo 1, denominado “Estudo dos gêneros: romance e conto de enigma”, se estendeu de abril a agosto). Essa representação contempla o fato de que

os trabalhos eram desenvolvidos paralelamente: ao mesmo tempo em que se trabalhava com as narrativas de enigma em uma dada aula, poderia-se trabalhar com as reportagens, em outra. Na parte inferior da figura, há uma descrição mais detalhada (mas não exaustiva, dada a limitação do espaço) sobre as atividades realizadas em cada ciclo.

Figura 1 - Ciclos de atividade no ano letivo de 2021



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Aproveitando o ensejo da apresentação dos ciclos de atividades desenvolvidos, trarei também algumas informações sobre o trabalho realizado nas aulas de Língua Portuguesa no ano letivo de 2021, que ajudarão a situar os eventos analisados neste trabalho na trajetória mais ampla desenvolvida pela turma. O currículo de Língua Portuguesa do colégio é baseado na perspectiva dos gêneros textuais (SCHNEWULY; DOLZ, 2004), por isso, como se pode ver na Figura 1, a maioria dos ciclos tomam algum gênero textual como ponto de partida; mas há, também, projetos temáticos, como os ciclos de atividades 3 e 5, em que os gêneros estavam presentes como elementos organizadores do currículo, mas havia um tema específico como articulador dos gêneros lidos ou produzidos.

Dando continuidade ao movimento de situar esse evento em relação à trajetória mais ampla dessas turmas, é preciso explicar também que, no ano de 2021, as três turmas de oitavo ano do colégio tinham aulas remotas de Língua Portuguesa juntas (todos os alunos em uma mesma sala de videoconferência). Havia duas professoras responsáveis por essa disciplina – Vitória e Luíza –, que dividiam o conteúdo entre si, sendo a primeira responsável pelos gêneros considerados não literários⁵ (tais como resenha, resumo, reportagem etc.), e a segunda, pelos gêneros literários (tais como romance, poema e conto). Essa divisão era algo porosa: além de buscarem estabelecer relações entre esses diferentes gêneros, em mais de uma ocasião, uma professora conduziu uma aula ou elaborou uma atividade que a princípio, estaria no domínio da outra, a partir de combinados feitos entre as docentes. Além disso, mesmo quando a divisão se mantinha, uma professora se fazia presente na aula regida pela outra, trazendo lembretes em relação a outras atividades a serem entregues, tecendo comentários ou auxiliando com as respostas no chat.

Vários desses eventos haviam sido acompanhados por mim na condição de residente docente ou em meu retorno posterior à escola. A outros, eu tive acesso apenas através dos registros postados na plataforma ou no grupo de WhatsApp da turma. Assim, configurou-se um primeiro critério para seleção de um evento para análise: seria selecionado um evento no qual eu tivesse estado presente, gravando ou produzindo notas de campo. Para esses eventos, passei a produzir *running records* (CASTANHEIRA et al., 2001; BLOOME et al., 2022), ou seja, mapeamentos gerais dos eventos, em que se registravam marcações do tempo e descrições das ações dos participantes. Castanheira et. al (2001) enfrentaram um desafio semelhante ao construir uma lógica de investigação etnográfica a partir de um arquivo previamente constituído, que incluía gravações em vídeo. As pesquisadoras observam que,

⁵ Essa categorização se refere ao combinado estabelecido entre as professoras, e não a uma perspectiva teórica da pesquisadora acerca da qualidade literária intrínseca a determinados gêneros.

nesse contexto de pesquisa, “as informações localizadas nesse *record* formaram uma nota de campo baseada em vídeo, similar às notas de campo produzidas *in situ*”⁶ (CASTANHEIRA et al., 2001, p. 363).

No caso dos eventos para os quais havia gravações, os *running records* foram produzidos considerando-se as gravações e as notas de campo referentes àquele dia. Já no caso de eventos que não puderam ser gravados (como as poucas aulas presenciais que ocorreram entre novembro e dezembro), havia apenas notas de campo, e os *running records* foram produzidos a partir delas. É importante lembrar que, como esclareci anteriormente, muitas dessas notas de campo foram produzidas em época anterior ao meu ingresso no mestrado, de forma que não foram escritas com propósitos etnográficos. O meu desafio, como tenho explicitado, foi construir uma lógica de investigação etnográfica a partir desses registros.

O Quadro 1 mostra um exemplo dos *running records* produzidos. Havia quatro colunas. A primeira indicava o tempo da gravação; a segunda e a terceira traziam notas descritivas das ações desenvolvidas pelos membros. Porém, a terceira coluna destinava-se exclusivamente às ações desenvolvidas através do *chat*, visto que, nas videoconferências, essas interações por escrito ocorrem em uma pequena janela separada, e nem sempre são acompanhadas pelos membros no mesmo momento em que são enviadas. Dessa forma, a divisão de uma coluna específica para o *chat* buscou contemplar, em nossa representação do fluxo da atividade, a perspectiva de um participante da videoconferência. A quarta e última coluna, por sua vez, trazia notas analíticas e interpretações da pesquisadora. A separação da descrição das atividades e das interpretações da pesquisadora não é possível de ser realizada de forma total, visto que o próprio ato de descrever também traz consigo interpretações e escolhas. No entanto, a separação de colunas destinadas à descrição e colunas destinadas à interpretação visa engajar o etnógrafo no exercício analítico de interrogar e suspender suas próprias categorias, bem como elaborar argumentos para as interpretações que propõe.

Quadro 1 - Exemplo de *running records* do evento mini sarau

ENCONTRO SÍNCRONO ONLINE – DATA: 10/11/2021, QUARTA-FEIRA			
Tempo	Descrição das ações	Chat	Observações
00:00-00:18	Luíza estava configurando a gravação no Google Meet, e Vitória e Bia avisam quando a gravação começa.		
00:18-00:54	Luíza, Vitória e os alunos conversam sobre a aula presencial do dia seguinte.	00:27 Marcos: A luz do Daniel acabou	Avisos como o do Marcos no <i>chat</i>

⁶ Tradução minha. No original: “Information placed on this record formed a video-based field note, akin to field notes taken *in situ*.”

	Pelo microfone, Luíza comenta que será a primeira vez que terão aula presencialmente, embora tenha visto alguns alunos na entrega do livro didático. Luíza: “Vocês lembram?” Aos 00:47, Luíza diz: “Você lembra, Sara?” Sara liga o microfone. Começa a dizer algo, mas pára.	00:44 Sara: Eu lembrooo 😊😊	costumavam acontecer nesse momento inicial da aula. Dinâmica do chat: Luíza retoma, pelo microfone, o que Sara diz no chat.
00:54-01:16	Luíza comenta que ainda não poderão “entregar material” na aula presencial e explica o porquê.	00:56 José: tbm	Esse comentário da Luíza (entregar material) indica uma expectativa que se tem para uma aula presencial.
01:16-02:49	Luíza: “Mas ainda assim, a gente tem troca de olhares” [na aula presencial do dia seguinte]. A partir da ideia da troca de olhares, comenta diferenças entre a aula online e presencial. Luíza: “Eu entendo vocês não ligarem a câmera...” Luíza parece estar lendo o chat (inclina um pouco a cabeça, muda a direção do olhar), em seguida, responde o que o Fernando havia dito no chat: “Ah, Fernando, brigada! (rindo)”.	02:02 Lara: Ai agora eu quero ir 02:20 Fernando: Professora mais se vc quiser que eu abra a câmera eu abro	A fala do Fernando adquire profundidade se considerarmos a aula de história, em que ele abriu a câmera como um “presente” para o professor.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A marcação do tempo no *running record* teve um papel semelhante nesta pesquisa e naquela desenvolvida por Castanheira et al. (2001, p. 362):

Essa marcação do tempo serviu a dois propósitos. Ela proporcionou uma forma de criar um registro escrito de quando-no-tempo uma cadeia particular de atividade ocorreu, e possibilitou que o(s) transcritor(es) retornassem ao mesmo momento do tempo na gravação a cada vez que eles queriam examinar uma cadeia de atividade específica.⁷

Foi através da produção dos *running records* que percebi o potencial para se construir um *telling case* (MITCHELL, 1984) a partir do evento que a professora Luíza denominou de mini sarau. O mini sarau foi uma atividade coletiva de leitura literária (PAULINO, 2014), em que os participantes – alunos, professoras, estagiários e pesquisadora – foram convidados a compartilhar com a turma um poema de sua escolha. Mesmo durante o ensino remoto, um período marcado pelo distanciamento (físico e, frequentemente, também afetivo) entre professores e alunos, os alunos se envolveram ativamente no desenvolvimento do mini sarau.

⁷ Tradução nossa. No original: “*This time-stamp served two purposes. It provided a way of creating a written record of when-in-time a particular chain of activity occurred, and it allowed the transcriber(s) to return to the same moment in time on the videotape each time they wanted to examine a particular chain of activity.*”

Os adolescentes compartilharam e comentaram uma ampla gama de textos: poemas de autores consagrados, autorais, escritos por familiares e até mesmo o que alguns alunos chamaram de “poemas de anime”.

Considerando-se como é desafiador construir condições sociais em que os estudantes se sintam motivados e seguros para se envolver nesse tipo de leitura, selecionei o mini sarau como um *telling case*: analisar a construção das condições para participação no mini sarau sob uma perspectiva etnográfica, considerando a relação desse evento com outros desenvolvidos ao longo do ano letivo e com os contextos sociais (BLOOME et al., 2022) evocados pelos participantes, constituiu-se, portanto, como um caminho para explorar a pergunta norteadora do estudo.

Ainda sobre a seleção do mini sarau, merece destaque o fato de que essa aula, ainda remota, ocorreu na véspera do primeiro dia de aula presencial que os alunos teriam após mais de um ano de Ensino Remoto. Diante disso, havia um objetivo declarado por parte da professora que planejou a aula (tanto durante a própria aula quanto em conversas posteriores com a pesquisadora) de “acabar com a ansiedade do retorno amanhã”. Nesse sentido, essa aula se constituiu tanto como um evento de letramento em que os participantes interagiram com/através de textos escritos, criando oportunidades de aprendizagem de formas de participação e conhecimentos relevantes para a disciplina de Língua Portuguesa, quanto como um momento em que a própria construção de uma chave relacional de acolhimento era intencionalmente buscada pela professora que a planejou e regeu. Dessa forma, o mini sarau, que havia sido gravado pela professora, se apresentou para nós como uma oportunidade singular de indagar o entrelaçamento entre a construção de oportunidades de aprendizagem, a constituição interacional dos eventos de letramento e a construção de relações entre professores e alunos (QIN; BEAUCHEMIN, 2022).

Reconhecendo a importância de uma perspectiva êmica (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) na seleção de eventos para análise (BLOOME et al., 2022), destaco que esse evento pode ser considerado significativo sob o ponto de vista do grupo observado, não apenas por ter sido descrito como uma aula “diferente”, “gostosa” (nas palavras de uma das professoras), mas também porque teve desdobramentos que foram além do próprio período de tempo da aula, no grupo do WhatsApp das turmas e também nas aulas presenciais que ocorreram nos dias seguintes. Esses desdobramentos serão discutidos ao longo da análise, sobretudo nos capítulos 3 e 4.

O mini sarau ocorreu já no final do ano letivo, com pouco mais de um mês de aulas restantes. Na Figura 1, ele insere-se no ciclo de atividades 6 (“Estudo do gênero: poemas), tendo sido realizado no dia 10 de novembro. Embora nossa análise focalize esse evento, é preciso ter em mente que as condições sociais para o engajamento dos alunos nessa atividade de leitura literária inserem-se em e dão continuidade a um relacionamento, entre a professora Luíza e os alunos⁸, que vinha sendo negociado desde abril, quando se iniciou o ano letivo. Nesse sentido, explicito que, no decorrer dessa análise, trarei pontuações que situam o trabalho relacional realizado nesse evento específico em relação à construção desse relacionamento ao longo do ano.

Nesta subseção, espero ter explicitado que o evento mini sarau foi selecionado para análise porque permitia investigar como as aprendizagens dos participantes e a construção interacional do evento de letramento se entrelaçaram a uma forma de engajamento com o texto que, a partir de uma escolha deliberada da professora para aquele momento, colocou em evidência uma chave relacional de acolhimento, conforme será demonstrado nos capítulos 2, 3 e 4.

Conforme antecipado na Introdução e também de acordo com o que tenho discutido neste capítulo, a dimensão relacional, na atividade de leitura literária do mini sarau, se configurou como um aspecto crucial das análises desenvolvidas. Nesse sentido, o conceito de chave relacional (Beauchemin, 2019) proporcionou a linguagem teórica para que eu desenvolvesse a análise desses aspectos a partir da perspectiva da sociolinguística interacional e da análise do discurso microetnográfica. Por isso, como parte da constituição da lógica de investigação mobilizada nesta pesquisa, discutirei, na seção a seguir, o conceito de chave relacional e suas implicações as análises desenvolvidas. Conforme veremos, nesta pesquisa, a chave relacional é estudada em conexão com suas relações com as oportunidades de aprendizagem construídas, por isso, em sequência, esse conceito também será discutido.

1.3 Conceitos centrais e suas implicações para a análise

Os autores a serem discutidos nesta seção, assim como esta proposta de pesquisa, alinham-se a uma perspectiva em que ensino e aprendizagem são compreendidos como processos discursivos, em que a linguagem não se limita a um sistema abstrato situado na

⁸ Conforme explicado anteriormente, as aulas de Língua Portuguesa eram divididas entre duas professoras. No entanto, nestas análises, quando digo “a professora”, no singular, refiro-me à professora Luíza, por ter sido ela a professora regente da aula do mini sarau.

mente do indivíduo, mas constitui-se simultaneamente como recurso pessoal e processo social, construído por determinado grupo (TUYAY, JENNINGS E DIXON, 1995). Tal concepção de linguagem vai ao encontro das proposições bakhtinianas, também compartilhadas pelos autores referenciados nesta seção. Para Bakhtin, a natureza da linguagem deve ser compreendida em termos de seu funcionamento discursivo e dialógico, que não pode se desvincular contexto social, das esferas em que se desenvolvem as atividades humanas, da situação comunicativa concreta e dos sujeitos que produzem os enunciados. O estudioso russo destaca a posição responsiva ativa assumida pelos sujeitos envolvidos no processo comunicativo, que é tanto retrospectiva como prospectiva: falamos e escrevemos tendo em vista os enunciados que foram produzidos antes de nós, assim como antecipamos possíveis respostas que, por sua vez, sucederão nossos enunciados (BAKHTIN, 2003[1979]). Dessa forma, em nossas interações pela linguagem, construímos relações entre aquilo que foi e será dito, escrito, lido ou ouvido, e tais relações informam a maneira como nos guiamos em tais interações.

Portanto, na perspectiva dos autores cujas proposições fundamentam os conceitos a serem discutidos aqui, aprendizagem e linguagem não são processos exclusivamente individuais, mas construídos em grupo, compartilhados socialmente. À medida que esse grupo – que, no caso desta pesquisa, serão as turmas de oitavo ano – convive ao longo do tempo, as pessoas ali envolvidas constroem padrões de interação que guiam sua forma de agir, assim como alguns significados compartilhados, tais como: o que significa ler, o que é considerado como um texto e o que é considerado como conhecimento válido. Na perspectiva adotada aqui, essas questões, que podem parecer óbvias e definidas a priori, são, na verdade, fruto da construção cotidiana de entendimentos entre professores e alunos. Esses padrões construídos através da interação ao longo do tempo informam aos membros do grupo aquilo que Green, Dixon e Zaharlic (2005, p. 30) definem como os “papéis e relações, normas e expectativas, direitos e obrigações” necessários à participação naquela turma. Tal conhecimento cultural é normalmente implícito, e os estudos etnográficos baseados nos princípios da antropologia cultural buscam acessá-lo.

A relevância de tais padrões é que, segundo Green e Dixon (1994), eles trazem consequências para as oportunidades de aprendizagem às quais os estudantes têm acesso. Nas palavras das autoras, “esses padrões influenciam as expectativas para participar nos e através dos eventos da vida cotidiana, os papéis e relações possíveis, os tipos de atividades disponíveis, e as oportunidades de aprendizagem que são construídas” (GREEN; DIXON,

1995). Neste ponto, faz-se relevante explicitar o que compreendemos como oportunidade de aprendizagem, pois esse é um conceito central nas perguntas que propus na Introdução.

1.3.1 Chave relacional

O conceito de chave relacional, de Beauchemin (2019), expande o conceito de chave proposto por Dell Hymes (1977[1974]) no âmbito da sociolinguística. Na obra intitulada *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, o autor indaga as bases da linguística como campo disciplinar para propor sua reconfiguração como sociolinguística, ou seja, “como uma disciplina que aceita a constituição social de seu objeto e as bases sociais de sua prática e teoria”⁹ (HYMES, 1977[1974], p. viii). Em um dos capítulos dessa obra, o autor propõe o conceito de chave para explorar, a partir dessa perspectiva, questões reconhecidas como internas à linguística, defendendo a convergência entre análises linguísticas e análises de relações sociais.

Nesse capítulo, a partir de algumas sentenças hipotéticas¹⁰ tomadas como exemplo, Hymes (1977[1974]) argumenta que, para examinar padrões no uso dos quantificadores *any* e *some* (em inglês), é preciso atentar para aspectos da construção do sentido que vão além da estrutura sintática e de noções tradicionalmente consideradas pela semântica, como prótase e apodose. Entre os aspectos que, segundo o autor, devem ser considerados, encontram-se os atos de fala (cf. AUSTIN, 1962), as interpretações do tipo recíproca *versus* reflexiva e as chaves. Não discutirei aqui os dois primeiros conceitos, pois meu intuito, ao mencionar essa obra, é apresentar o construto de chave, a partir do qual Beauchemin (2019) propôs o conceito de chave relacional.

Na discussão empreendida por Hymes, a chave diz respeito à intenção convencional (ou seja, produzida a partir de convenções socioculturais) de como uma sentença deve ser entendida pelo interlocutor. Tomemos como exemplo uma das sentenças utilizadas no exercício analítico do autor: “*If you eat some spinach, I’ll give you ten dollars*” (HYMES, 1977[1974], p. 180). Mesmo que, em relação ao ato de fala (AUSTIN, 1962), se entenda que

⁹ Tradução nossa. No original: “(...) *as a discipline which accepts the social constitution of its subject matter, and the social bases of its practice and theory*”.

¹⁰ A discussão de Hymes 1977[1974] desenvolve-se a partir de sentenças hipotéticas, pois trata-se de exercício analítico empreendido pelo autor com vistas a chamar atenção para a necessidade de convergência entre análise linguística e análise de relações sociais. No entanto, justamente por buscar considerar, mesmo que hipoteticamente, aspectos relativos às convenções culturais e às relações sociais que entram em jogo na construção de sentido dessas sentenças, as proposições do autor são relevantes para a análise de dados interacionais reais, a partir de uma perspectiva sociolinguística.

essa sentença faz uma promessa, ela pode ser entendida tanto como literal quanto como uma brincadeira, a depender pistas de contextualização verbais, paralinguísticas e não-verbais (GUMPERZ, 2002; BLOOME et al., 2022) mobilizadas pelo enunciador (ex.: marcadores dêiticos e indexicais, olhar, expressão facial, postura corporal, mudanças na velocidade, volume e tom de voz etc.) e também das convenções culturais do grupo onde ocorre. Isso não tem a ver com sinceridade ou insinceridade, ou seja, não se trata de verificar se quem promete realmente pretende cumprir a promessa, de acordo com intenções ou estados internos ao falante, mas sim da sinalização de como a sentença deve ser entendida pelo interlocutor. Sendo assim, a partir desse caso, Hymes (1977[1974], p. 183) busca demonstrar que “a CHAVE (como intenção convencional, e não necessariamente como real motivo – cf. Skinner, 1970, 1971), é uma parte necessária do esquema de interpretação subjacente a sentenças”¹¹.

Já em 2019, a pesquisadora em educação Faythe Beauchemin (2019), preocupada com a dimensão relacional dos processos de ensino e aprendizagem, baseia-se em Hymes (1977[1974]) para propor o conceito de chave relacional como um instrumento para compreender de que forma estudantes e professores *languageiam* suas relações no cotidiano da sala de aula. O verbo *languagear*¹² (no inglês, *languageing*) denuncia a perspectiva teórica da autora, que compreende a linguagem, ou melhor, o *languagear*, como ação conjunta por meio da qual as pessoas constroem suas realidades sociais, bem como relações sociais entre si (cf. BEACH; BLOOME, 2019), e não como sistema de regras ou meio de expressão de uma realidade pré-existente. Não seria possível mobilizar o conceito de chave relacional, nesta pesquisa, deslocando-o do quadro teórico no qual ele foi desenvolvido. Sendo assim, alinhame também à essa concepção.

Beauchemin (2019, p. 23-24) apresenta o conceito de chave relacional da seguinte maneira:

¹¹ Tradução nossa. No original: “(...) KEY (as conventional intention, not necessarily actual motive – cf. Skinner, 1970, 1971), is a part of the schema of interpretation underlying sentences.”

¹² Em inglês, há palavras que, se tomadas isoladamente, podem ser tanto verbos como substantivo, como “dance”. Esse termo pode figurar tanto como substantivo “dança”, normalmente precedido de um artigo (“a dance”) ou ao verbo dançar (no infinitivo, “to dance”). Explorando essa abertura, Beach e Bloome (2019) propuseram a concepção de “language”, não como substantivo, mas como verbo, ou seja, como uma ação, como algo que as pessoas fazem, como uma palavra que pode ser conjugada. Já em português, temos sufixos diferentes para verbos e substantivos. Na palavra “linguagem”, o sufixo *-gem* é próprio da formação de substantivos, de forma que não seria possível utilizar essa palavra ora como substantivo, ora como verbo. No entanto, para manter a coerência com concepção dos autores de linguagem como verbo, proponho a tradução do termo “languageing” como “languagear”, utilizando o sufixo verbal de infinitivo, ressaltando seu aspecto de ação a possibilidade de que ele seja conjugado.

Chave relacional é ação de linguagem que as pessoas fazem em relação umas às outras para constituir o estado momentâneo e em evolução das relações entre elas. Partindo do campo da música, a chave relacional pode ser comparada a como uma música ou sequência de notas particular cria um clima ou uma atmosfera em uma sala para constituir a construção de relações entre as pessoas.¹³

A autora elucida o conceito através da comparação com a música:

Considere uma sala de aula em que os estudantes e seu professor estão trabalhando ao som de uma música lenta e suave. De repente, um grupo de professores irrompe de forma barulhenta através da porta, cantando “Parabéns para você”, segurando balões e um bolo. A estrutura de participação muda à medida que as crianças começam a gritar e se juntam ao canto, e sorrisos e risadas permeiam a sala. Rapidamente, a chave relacional muda de uma chave relacional séria para uma chave relacional de empolgação em estar junto. Da mesma forma que há uma sensação marcadamente diferente em relação ao clima na sala, a construção de relações entre as pessoas também mudou, do engajamento solitário para a interação alegre e colaborativa. Ao passo que este exemplo se baseia em como a música se configura em e pode transformar uma chave relacional, as chaves relacionais são continuamente construídas através do *languagear* de estudantes e professores uns com os outros. Através da sala de aula, estudantes e professores propõem, negociam e sustentam chaves relacionais que são inextricáveis e constitutivas de seus relacionamentos.¹⁴ (BEAUCHEMIN, 2019, p. 24)

De forma complementar, em texto mais recente, Qin e Beauchemin (2022, p. 3) definem a chave relacional como “o estado de ânimo e a atmosfera que é construída entre as pessoas através do *languagear*, que trabalha para constituir relacionamentos”¹⁵. Se estamos falando de algo que é construído através do *languagear*, é preciso fazer duas ressalvas importantes.

¹³ Tradução minha. No original: “*Relational-key is languaging action that people make toward and with one another to constitute the evolving, momentary state of relationships among them. Drawing from the field of music, relational-key can be likened to how a particular song or string of notes creates a mood or an atmosphere in a room to constitute the construction of relationships between people.*”

¹⁴ Tradução minha. No original: “*Consider a classroom in which the students and their teacher are working to slow, soft playing music. Suddenly, a group of teachers loudly burst through the door, singing the happy birthday song while holding balloons and a cake. The participation structure changes as children begin shouting and join in the song, and smiles and laughter permeate the room. Quickly, the relational-key shifts from a serious relational-key to a relational-key of excited togetherness. While there is a markedly different feel to the mood in the room, the construction of relationships between people has also changed from one of solitary engagement to joyous, collaborative interaction. Whereas this example draws upon how music is set in and can shift a relational-key, relational-keys are continually constructed through students and teachers languaging with each other. Through classroom talk, students and teachers propose, negotiate, and sustain relational-keys that are inextricable from and constitutive of their relationships.*”

¹⁵ Tradução nossa. No original: “*the mood and atmosphere that is constructed among people through languaging, which works to constitute relationships.*”

A primeira delas é que as chaves relacionais não existem de forma etérea ou abstrata (não se trata de uma atmosfera que simplesmente surge num recinto, que “paira” sobre os indivíduos), ela é materializada minuto a minuto, à medida que os participantes de um evento agem e reagem uns com os outros, e podem mudar à medida que novas ações e reações são realizadas.

A segunda ressalva é que as chaves relacionais nem meramente “espelham” ou “refletem” relações já existentes. Como uma dimensão do languagear, que, na perspectiva teórica, não espelha, mas constitui a realidade, as chaves relacionais constituem as relações entre as pessoas. Elas associam-se ao caráter constitutivo do languagear, ou seja, elas são construídas à medida que os participantes agem e reagem uns com os outros e, reciprocamente, são uma dimensão constitutiva dessas interações.

A chave relacional se diferencia do conceito de chave originalmente proposto por Hymes sobretudo porque focaliza como as ações dos participantes são entendidas em relação a um aspecto específico, que é a dimensão relacional construída na interação entre eles. Não se trata apenas de intenções convencionais quaisquer, mas, especificamente, de intenções convencionais que dizem respeito aos estados (momentâneos e sempre em evolução) das relações entre os participantes de um dado evento interacional, o que pode incluir as emoções e os afetos languageados entre as pessoas. Nesse sentido, Beauchemin (2019, p. 25) esclarece:

Embora descritores para chaves relacionais não se encaixam ordenadamente em uma categoria pré-definida, as chaves relacionais podem ser descritas através de linguagem que comunique estados de uma relação associados a emoção (ex.: alegre, indiferente), estilo (ex.: profissional, casual) ou tom (ex.: sério, hesitante). Apesar de esses conceitos poderem parecer discrepantes, eles têm como ponto de união o aspecto de sinalizar a natureza particular da conexão entre pessoas.¹⁶

E é através dessa especificidade do conceito de chave relacional que chegamos a noções como emoções e afeto, tópicos complexos, mas que precisam ser discutidos, pois, por vezes (não sempre), a caracterização de chaves relacionais apresenta interseções com aspectos ligados a emoções, sentimentos ou afetos (os termos variam a depender da perspectiva teórica a partir da qual esses termos são discutidos). Para além dos exemplos mencionados de passagem por Beauchemin (2019) na citação acima, alguns exemplos dessas interseções em

¹⁶ *No original: “While descriptors for relational-key do not neatly fit into a predefined category, relational-key can be described through language that communicates the states of relationship that are associated with emotion (e.g., joyful, indifferent), style (e.g., professional, casual), or tone (e.g., serious, hesitant). Although these concepts may seem disparate, they are bound together by signaling the particular nature of connection among people. (BEAUCHEMIN, 2019, p. 25).” Tradução minha.*

estudos já publicados são podem ser encontrados em: Qin e Beauchemin (2022), que descreveram a construção, momento a momento, de uma chave relacional de cuidado (no sentido de cuidar, de se importar com alguém) e diversão em uma sala de aula multilíngue; e em Beauchemin (2019), que, identifica, em alguns momentos de um evento de letramento construído por um par de estudantes da educação infantil, uma chave relacional de alegria e prazer.

Lemke (2013) chama atenção para o fato de, embora toda prática de letramento seja também uma experiência afetiva, nossas tradições intelectuais e acadêmicas tendem a estabelecer dicotomias entre razão e emoção, cognição e afeto, sentido e sentimento (KANT, 2002[1785]). Tais oposições dificultam que focalizemos seriamente as emoções, afetos e sentimentos (o autor usa os três termos de forma intercambiável) como uma dimensão da análise de eventos e práticas de letramento. Fazendo uma crítica a essa perspectiva tradicional, que cujas origens remontam ao pensamento aristotélico, mas que se consolidou na Modernidade (com Descartes (1996[1637]) e, posteriormente, com o Iluminismo (por exemplo, com Kant (2002)[1785]), Lemke afirma que, nesses esquemas dicotômicos, “sentimentos são internos, pessoais, subjetivos, psicológico-fisiológicos, e, se formos criticamente honestos, infantis, femininos, perigosos e não científicos” (LEMKE, 2013, p. 61).

O autor descontrói essas oposições, argumentando que, assim como expandimos nossas concepções sobre cognição e construção de sentido ao longo das últimas décadas – passando a entendê-los não apenas como situados na mente de um indivíduo, mas como processos socioculturais, situados, que ocorrem em interação com o ambiente, com outras pessoas, com signos, instrumentos e artefatos; como processos distribuídos; e que ocorrem em cenários complexos –, assim também devemos expandir nossa concepção de emoções, sentimentos e afetos para além do campo individual. Para sustentar a desconstrução dessa oposição, Lemke defende que os sentimentos, emoções e afetos também apresentam caráter social, cultural e interacionalmente situado:

Mas, embora tenhamos feito essas mudanças de conceitualização em relação à construção de sentido como um processo, nós ainda não fizemos o mesmo em relação ao sentir. Não são os sentimentos também sociais, culturais, situados e distribuídos? Os sentimentos também não emergem em e através de nossas interações com o ambiente social e material? Também não há sentimentos que apenas surgem quanto estamos em interação com outras pessoas? E que, portanto, emergem em um sistema que vai além de nossos eus singulares? O nosso repertório pessoal de sentimentos é realmente um universal biológico? Ou, não seria realmente o caso de que, embora

certamente haja alguns antecedentes filogenéticos para muitas emoções, as formas particulares que elas assumem na experiência – e, definitivamente, as circunstâncias que os provocam e as normas sobre quando eles são apropriados – variam largamente em diferentes culturas e comunidades? Ainda mais revelador, a antropologia nos informa de que há emoções nomeadas e familiares e outras culturas que não têm correspondentes na nossa e, para nós, são de fato difíceis de imaginar ou compreender (Lutz, 1988). (LEMKE, 2013, p. 61)¹⁷

Ainda na perspectiva tradicional, criticada por Lemke (2013), a cognição seria um processo ativo, que se desenvolve sob nosso controle, e os sentimentos, algo que experimentamos de forma passiva, fora de nosso controle. Mais uma vez, o autor questiona essas oposições, trazendo exemplos nos quais elas não se aplicam:

Mas será que realmente é assim? O sentido pode realmente surgir através de uma construção ativa, mas frequentemente também é algo que simplesmente acontece. Um pensamento nos ocorre. Uma interpretação ‘se apresenta’. Um sentido é simplesmente óbvio (ou canônico, automatizado). E, mais importante para nosso argumento aqui, sentimento pode ser algo que *fazemos*. Podemos fechar ou interditar nossos sentimentos, e podemos deliberadamente nos abrir para um sentimento, reativamente percebendo uma situação, uma pessoa, um fenômeno. Podemos deliberadamente nos sintonizar a algo, sentindo-o mais ativamente, intensamente ou sutilmente. (LEMKE, 2013, p. 62)¹⁸

Lemke argumenta, ainda, que estudos têm demonstrado que os sentimentos possibilitam e dão suporte a processos de escolha e raciocínio (DAMASIO, 1994 apud LEMKE, 2013, p. 62). Dessa forma, o autor se insere numa corrente de vozes que vem buscando reconceptualizar noções de afetos, emoções e sentimentos.

Nesse processo, surge um impasse: se os conceitos de emoções, afetos e sentimentos sempre foram – pelo menos na tradição Ocidental – baseados nas distinções com seus polos

¹⁷ Tradução minha. No original: “*But, while we have made these changes of conceptualisation with regard to meaning as a process, we have not as yet done so with regard to feeling. Are feelings not also social, cultural, situated and distributed? Do feelings not also arise in and through our interactions with the social and material environment? Are there not feelings that only arise when we are in interaction with other people? And that, therefore, arise in a system that goes beyond our singular selves? Is our personal repertoire of feelings truly a biological universal? Or, is it not actually the case that, while there are certainly phylogenetic antecedents for many emotions, the particular experienced forms they take – and most definitely the circumstances that elicit them and the norms of when they are appropriate – vary greatly across cultures and communities? Even more telling, anthropology informs us that there are named and familiar emotions in other cultures that have no correspondence in our own and are indeed difficult for us to imagine or grasp (Lutz, 1988).*”

¹⁸ Tradução minha. No original: “*But is it so? Meaning making can indeed occur by an active construction, but it is also quite frequently something that just happens. A thought occurs to us. An interpretation ‘presents itself’. A meaning is simply obvious (or canonical, automatised). And, more important for our argument here, feeling can also be something that we do. We can close off or close down our feelings, and we can deliberately open ourselves up to a feeling, reactively perceiving some situation, some person, some phenomenon. We can deliberately tune in to something, actively, more intensely or subtly feeling it.*”

opostos – razão, cognição e sentido –, como conceptualizar essas ideias quando se descontrói a oposição que as fundou? Esse é um impasse cuja resolução foge ao escopo deste trabalho, porém, há pensadores que, pelo menos há alguns séculos, vem se debruçando sobre essa questão. O monismo de Espinosa (2015[1677]), que inspirou as afecções e afetos de Deleuze (2002), já buscava desconstruir a dualidade entre a razão e a emoção. Temos também os modelos de Vygotsky e Wallon, que têm como ponto de contato o reconhecimento da afetividade e da cognição como dimensões intextricáveis e essenciais do processo de desenvolvimento humano, e que as reconhecem como estruturadas por processos culturais e sociais (LOURENÇO; VALENTE, 2021).

Porém, para os propósitos desse trabalho, me alinharei à concepção de emoções delineada por Beauchemin (2019) e Beach e Beauchemin (2019), por entender que essa concepção atende melhor aos propósitos da abordagem de análise do discurso microetnográfica, a qual toma como unidade de análise os eventos de letramento e, portanto, se interessa por processos coletivos. As concepções mencionadas anteriormente, embora tragam contribuições substanciais na trajetória de uma reconceptualização de emoções que vá além dos tradicionais dualismos, tendem a focar suas análises e teorizações no sujeito e no indivíduo, entendendo as emoções, afetos ou sentimentos como estados psicológicos internos. Já Beauchemin (2019) e Beach e Beauchemin (2019), interessados na análise de eventos de letramento a partir de uma perspectiva etnográfica, concebem as emoções como fenômeno que se realiza na linguagem, ou seja, os autores entendem que a emoção se realiza na interação. Beauchemin (2019, p. 25) explica:

Baseio-me no trabalho de filósofos (Bakhtin, 1993), pesquisadores do campo da antropologia linguística (Goodwin, 1990; Goodwin & Goodwin, 2000; Irvine, 1982; Ochs & Schieffelin, 1989), da etnometodologia (Jefferson, Sacks, & Schegloff, 1987), e da ciência cognitiva enativa (Fuchs & De Jaegher, 2009; Jensen, 2014), que conceptualizam a emoção para dar conta da materialidade de emoções externamente performadas através das formas como as pessoas agem e reagem umas às outras. Embora as emoções externamente performadas não necessariamente reflitam os estados de sentimento internos das pessoas nos eventos, a construção social do languagear constitui uma contínua performance pública da emoção. Através da emoção como ação pública, relacional, as pessoas languageiam suas emoções como constituídas pelas suas chaves relacionais colaborativamente construídas.¹⁹

¹⁹ Tradução minha. No original: “I draw upon the work of philosophers (Bakhtin, 1993), scholars across linguistic anthropology (Goodwin, 1990; Goodwin & Goodwin, 2000; Irvine, 1982; Ochs & Schieffelin, 1989), ethnomethodology (Jefferson, Sacks, & Schegloff, 1987), and enactive cognitive science (Fuchs & De Jaegher, 2009; Jensen, 2014) who conceptualize emotion to account for the materiality of outwardly performed emotions through the ways in which people act and react to each other. While outwardly performed emotions may not

As implicações dessa conceptualização para as análises desenvolvidas nesta pesquisa são que, quando uma chave relacional for caracterizada em termos de suas emoções, isso não significa assumir que um ou mais participantes daquela interação estão, de fato, experimentando internamente aquela emoção, visto que isso estaria além do nosso alcance analítico. Nesse caso, seguindo o que foi postulado por Beauchemin (2019), trata-se da constatação de que, segundo as convenções seguidas naquele grupo, e considerando-se as evidências disponíveis nos registros de que dispomos, uma emoção foi languageada e percebida no evento sob análise, tornando-se parte do horizonte das ações e reações dos participantes uns para com os outros. Por exemplo, no capítulo 2, que analisa os processos de negociação e renegociação do mini sarau, o leitor observará que, em dado momento, a professora e os alunos comentam sobre a ansiedade para o dia seguinte, que seria o primeiro dia de atividades presenciais após quase dois anos de aulas exclusivamente remotas. Não posso e não tenho a pretensão de analisar se os participantes que verbalizaram a emoção de ansiedade realmente se sentiam ansiosos no momento, e isso não tem consequências para a análise realizada (embora esse ângulo de análise possa ser muito profícuo em outros estudos). O que importa, sob o ponto de vista da análise do evento de letramento como fenômeno interacionalmente construído, é que a ansiedade languageada dos participantes, materializada diante dos outros através da fala, trouxe consequências para as expectativas publicamente negociadas para o mini sarau.

Feitas as devidas ressalvas, é possível sistematizar o que foi discutido até o momento da seguinte forma: quando falamos de chave relacional, estamos falando de uma dimensão da interação que diz respeito ao entendimento (sempre em construção e sempre passível de mudança) dos participantes de um evento acerca do estado das relações entre elas (também sempre em evolução e sempre passível de mudança). Entendimento este que é negociado, não no interior da mente de um ou de outro participante, mas, como dizem Beach e Beauchemin (2019), *in-between*, ou seja, no entremeio, no fluxo da interação. Tais entendimentos são construídos a partir de ações realizadas pelos participantes (entre as quais se inclui a linguagem, em suas múltiplas modalidades), em termos das convenções, dos significados compartilhados, da trajetória e das referências mobilizadas pelos participantes do evento.

necessarily reflect the inner feeling states of people in events, the social construction of the languaging constitutes an ongoing public performance of emotion. Through emotion as public, relational action, people language emotion as constituted by their collaboratively constructed relational-keys."

Nesse sentido, a chave relacional, como uma dimensão da interação, é uma informação importante para que os participantes respondam à famosa pergunta frequentemente postulada por Goffman em suas análises de eventos sociais: “o que está acontecendo aqui?”. Por esse motivo, defendo que a chave relacional pode ser entendida como um elemento do enquadre²⁰ (GOFFMAN, 1986[1974]) em termos dos quais as pessoas definem a interação da qual estão participando em um dado momento. Não por acaso, em alguns momentos, Beach e Beauchemin (2019) intercalam o uso do termo “chave relacional” com o termo “enquadre relacional”.

Pensando na análise de eventos de letramento em contextos escolares, é importante observar que as chaves relacionais construídas têm consequências para as oportunidades de aprendizagem às quais os alunos têm acesso em um dado evento ou ao longo de uma série de eventos. Na perspectiva de Beauchemin (2019, p. 33), “relações e aprendizagem são conceptualizadas como processos mutuamente constitutivos que são intextricáveis um do outro”²¹. As análises desenvolvidas nesta dissertação, sobretudo no capítulo 4, buscarão descrever como a chave relacional construída ao longo do mini sarau configurou oportunidades de aprendizagem para os participantes desse evento. No entanto, para isso, é preciso definir o que entendo como oportunidades de aprendizagem. Sendo assim, encerro a discussão do conceito de chave relacional, desenvolvida nesta subseção, para introduzir o conceito de oportunidades de aprendizagem.

1.3.2 Oportunidades de aprendizagem

Em diálogo com essa concepção social, discursiva e dinâmica da vida na sala de aula, tal como discutido acima, Tuyay, Jennings e Dixon (1995) definem oportunidades de aprendizagem da seguinte maneira:

A “oportunidade de aprendizagem” é concebida aqui como um fenômeno interacional, que vai além da apresentação unidirecional de informação. (Quando falamos em informação, assumimos uma visão ampla, que inclui todo o *input* disponível, incluindo, mas não se restringindo a “fatos.”) Nós assumimos uma posição socioconstrucionista em que, para aprender, uma

²⁰ Goffman (1986[1974], p. 10-11) define enquadres, sucintamente, da seguinte forma: “*I assume that definitions of a situation are built up in accordance with principles of organization which govern events – at least social ones – and our subjective involvement in them; frame is the word I use to refer to such of these basic elements as I am able to identify. That is my definition of frame.*”

²¹ Tradução minha. No original: “(...) *relationships and learning are all conceptualized as mutually constitutive processes that are inextricable from each other.*”

pessoa precisa construir sentido a partir da informação que é apresentada. Essa informação pode ser apresentada por um professor, estudante, livro, vídeo ou inúmeros recursos ou “textos”. A informação pode ser disponibilizada em uma variedade de formas, tais como uma constatação, uma questão, um gesto, uma imagem, um sentimento ou uma reação verbal. O aprendiz, então, modifica seu conhecimento já existente, com base em sua interpretação dessa informação. Uma oportunidade de aprendizagem, então, oferece ao estudante uma chance de interagir com informações e de construir sentido a partir dela – em outras palavras, de fazer as conexões entre seu conhecimento prévio e a incorporação das novas informações. Tal oportunidade pode exigir que o estudante articule pensamento verbal e/ou escrita, de modo a ajudá-lo a construir sentido. Pode ser, por exemplo, “pensar em voz alta” para si mesmo, discutir uma ideia com um grupo de estudantes, ou com outro estudante, ou com um professor, ou um aluno, ou escrever as ideias para si mesmo de formas diferentes. (TUYAY, JENNINGS E DIXON, 1995, p. 76)²²

Neste trabalho, alinho-me a esta perspectiva, entendendo que as oportunidades de aprendizagem podem configurar-se, portanto, sob diversas maneiras, mas sempre em interação, situada no coletivo. Não se trata de negar que haja uma dimensão individual na aprendizagem, mas, antes, de assumir que os níveis individual e social estão entrelaçados e constituem-se mutuamente, numa relação dinâmica. Além disso, Castanheira (2010, p. 56) explica que “situar a aprendizagem em possibilidades coletivas é indagar sobre o que está potencialmente disponível para ser aprendido pelos alunos mediante sua participação e seu envolvimento na própria construção de oportunidades de aprendizagem”.

Conforme mencionado no início desta seção, é possível estabelecer uma associação entre a perspectiva social de linguagem adotada por Tuyay, Jennings e Dixon (1995) e a concepção dialógica de linguagem introduzida por Bakhtin. Nessa perspectiva, as oportunidades de aprendizagem se referem não só àquilo que normalmente se categoriza como conteúdos escolares – por exemplo, normas ortográficas, um conceito matemático ou conhecimento acerca de uma escola artística – mas também ao conhecimento cultural que os membros de um grupo desenvolvem a partir das práticas sociais e culturais de seu cotidiano,

²² No original: “‘Opportunity to learn’ is here conceived as an interactional phenomenon, which extends beyond a unidirectional presentation of information. (When we speak of information, we take a broad view that includes all input available, including but not limited to ‘facts’.) We take a social-constructivist position that, in order to ‘learn’, a person needs to make his or her own sense of the information that is presented. That information might be presented by a teacher, student, book, video, or any number of sources or ‘texts.’ The information might be offered in a variety of forms, such as a statement, question, picture, gesture, feeling, or verbal response. The learner then modifies her existing knowledge based upon her interpretation of this information. An opportunity to learn, then, is one that offers the student a chance to interact with information and to make sense of it – in other words, to make the connections between his or her prior knowledge and the incorporation of the new information. Such an opportunity might require that the student articulate thinking verbally and/or in writing, in order to help him or her make sense. This articulation may be ‘thinking aloud’ to oneself, discussing an idea with a group of students, one other student, or a teacher, or writing the ideas in a variety of forms.” Tradução minha.

conhecimento este que engloba também formas de agir, interagir e participar na vida do grupo.

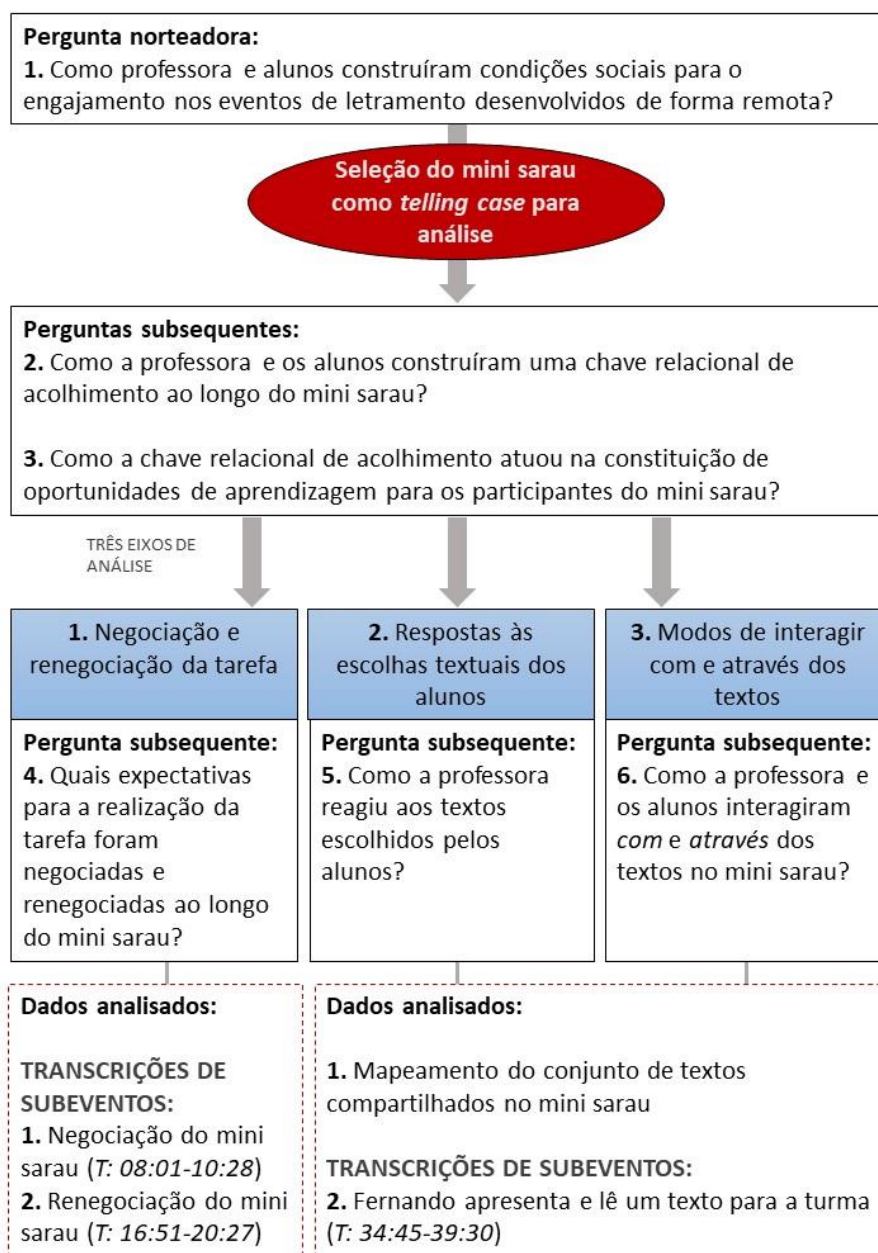
Na análise do mini sarau, veremos que as oportunidades de aprendizagem construídas pelos participantes não se restringiram aos objetivos instrucionais previamente delimitados pelas professoras. No curso da interação, à medida que os participantes agiam e reagiam uns aos outros, tendo a chave relacional de acolhimento como uma dimensão norteadora do enquadre daquele evento, outras e novas oportunidades de aprendizagem foram sendo construídas, as quais diziam respeito tanto às práticas e saberes da leitura literária quanto às formas de interagir *com* e *através* de textos e à construção de relações entre os participantes.

Agora que o leitor já está familiarizado com os conceitos centrais, podemos discutir em maiores detalhes os procedimentos analíticos desenvolvidos com base nesses conceitos. Sendo assim, na seção seguinte, apresentarei tais procedimentos, desenvolvidos para atender os objetivos delineados na Introdução.

1.4 Procedimentos analíticos

Para que os procedimentos analíticos a serem explicitados aqui sejam compreendidos no contexto mais amplo da lógica de investigação mobilizada nesta pesquisa, retomarei alguns detalhes já discutidos anteriormente. Nesse processo, recorrerei à sistematização apresentada na Figura 2.

Figura 2 – Lógica de investigação em uso



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para entender o processo sintetizado na figura acima, é importante ter em mente que a investigação etnográfica pressupõe uma abordagem iterativo-recursiva e interativo-adaptativa (HEATH, 1982a; GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005), em que “(...) a análise em uma determinada fase do trabalho leva a novas questões e, conseqüentemente, a uma nova fase analítica” (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005, p. 50). Por isso, a cada pergunta, são gerados ou selecionados dados para respondê-la; a análise desses dados, por sua vez, leva a novas perguntas, e assim sucessivamente.

No caso desta pesquisa, conforme explicado na Introdução e destacado na Figura 2, a pergunta norteadora do estudo indagava como a professora e os alunos construíram condições sociais para o engajamento nos eventos de letramento desenvolvidos de forma remota, considerando as particularidades observadas nas turmas de oitavo ano do Colégio Quati nas aulas de Língua Portuguesa, discutidas na seção 1.1. Diante disso, me vali dos *running records* para mapear os eventos que poderiam me ajudar a delinear caminhos para responder tal questão. Foi através desse processo que selecionei o mini sarau como *telling case* para análise, etapa destacada em vermelho na Figura 2.

Agora, chego a etapas analíticas que ainda não foram apresentadas, e continuarei me referindo à Figura 2 para orientar esta exposição. Dando continuidade ao processo de análise, foi feita uma transcrição detalhada do evento mini sarau, segmentada linha a linha em unidades de mensagem (GREEN; WALLAT, 1981). A essa transcrição, acrescentou-se uma coluna de observações, em que as anotações inicialmente produzidas no *running record* do mini sarau foram selecionadas (mantendo-se apenas aquelas que mantinham relação mais direta com a pergunta norteadora do estudo) e refinadas. Essas observações foram submetidas a um processo de codificação aberta (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011[1995]) e, depois, de codificação focada (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011[1995]). Ao longo de todo o processo de codificação, foram elaborados memorandos, nos quais foram desenvolvidos os argumentos que sustentam esta análise.

Foi nessa etapa que observei que, ao longo do mini sarau, foi construída uma chave relacional de acolhimento – em vários sentidos: acolhimento da ansiedade dos alunos diante do retorno às atividades presenciais, acolhimento das escolhas de textos para serem compartilhados no mini sarau e, ainda, da possibilidade de falar de si a partir dos textos. Esse movimento de acolhimento havia sido demarcado em vários momentos do processo de codificação. Porém, como destacado na seção 1.3.1, uma chave relacional não surge de maneira etérea, nem espelha, por meio da linguagem, uma relação já previamente construída; pelo contrário, ela é languageada na interação, à medida que os participantes agem e reagem uns aos outros. Se houve uma chave relacional de acolhimento, interessava saber como ela fora construída, momento a momento, naquele evento. De acordo com Beauchemin (2019) e Qin e Beauchemin (2022), há cinco etapas envolvidas no processo de languagear uma chave relacional em um evento. Elas são:

proposição (iniciar uma nova chave relacional); reconhecimento (reconhecer a proposição da chave relacional pelo falante anterior); identificação

(identificar as qualidades da chave relacional) e possível sustentação (manter ou assumir a chave relacional proposta) (QIN; BEAUCHEMIN, 2022, p. 5)²³

Fazia-se relevante entender, portanto, como esse processo de construção se deu ao longo do mini sarau. Sendo assim, cheguei à pergunta subsequente 2, apresentada na figura 2: **Como a professora e os alunos construíram uma chave relacional de acolhimento ao longo do mini sarau?** Nessa pergunta, chamo atenção para o termo interrogativo como. Já desde o início, apresentei ao leitor a interpretação de que a chave relacional construída no mini sarau foi de acolhimento. Embora eu tenha apresentado alguns motivos para que eu tenha chegado a essa interpretação, os capítulos de análise inevitavelmente aprofundarão as bases que sustentam tal interpretação – por que essa chave relacional foi chamada de acolhimento, e não de indiferença, de intimidade, de alegria ou de inimizade? O que caracteriza a relação de acolhimento naquela chave relacional? As considerações feitas nos Capítulos 2, 3 e 4 serão esclarecedoras nesse sentido. Porém, esse não é o objetivo principal das análises apresentadas nesses capítulos. Observe que a compreensão da chave relacional de acolhimento já é assumida como pressuposto na pergunta 2, o que indica que, nessas análises, mais importante do que o *quê* – ou seja, mais importante do que o nome que se dá à chave relacional – é o *como*: como essa chave foi construída, como foi languageada pelos participantes do mini sarau.

No processo de codificação, observei também que a professora havia delineado alguns objetivos instrucionais para aquela aula (os quais serão discutidos em detalhes no capítulo 2, a seguir). Paralelamente a isso, notei que, a partir de um dado momento, o processo de acolher os alunos parecia ter se tornado uma preocupação da professora. Essas duas observações me levaram a indagar se esse movimento de acolher os alunos teria implicações para as oportunidades de aprendizagem construídas ao longo da aula, incluindo, mas não se restringindo aos objetivos estabelecidos inicialmente. Sendo assim, cheguei à pergunta subsequente número 3, apresentada na Figura 2: **Como a chave relacional de acolhimento atuou na constituição de oportunidades de aprendizagem para os participantes do mini sarau?**

Em resposta à pergunta 2 (conferir Figura 2), retornei à transcrição e, realizando novo processo de codificação, observei que havia três dimensões importantes para compreender a

²³ Tradução minha. No original: “*proposal (initiating a new relational key), acknowledgement (acknowledging previous speakers’ proposal of the relational key), recognition (recognizing the qualities of the relational key), and possible sustainment (maintaining or taking up of the relational key proposed).*”

configuração da chave relacional de acolhimento naquele evento. Nesse ponto, a análise se bifurcou em três eixos (conforme representado na Figura 2), pois cada uma dessas dimensões precisava ser analisada em profundidade, gerando novas perguntas e levando à realização de mais procedimentos analíticos.

A primeira dessas três dimensões e, conseqüentemente, desses eixos de análise, residia nos processos de negociação e renegociação da tarefa, realizados nos momentos iniciais da aula. Nesses momentos, a professora explicitou expectativas que guiariam a realização daquela atividade de leitura literária. Sendo assim, minha pergunta subsequente foi: Quais expectativas para a realização da tarefa foram negociadas e renegociadas ao longo do mini sarau? Para responder a essa pergunta, procedi à análise da transcrição de dois subeventos (ou seja, de unidades menores de atividades realizadas identificadas ao longo do mini sarau) em que essas expectativas foram explicitamente discutidas, os quais denominei de “Negociação do mini sarau” e “Renegociação do mini sarau”. Na Figura 2, o intervalo de tempo em que esses subeventos ocorreram estão apresentados em itálico, entre parênteses. Conforme será defendido na análise apresentada no Capítulo 2, no processo de explicitá-las, a professora Luíza propôs a chave relacional de acolhimento.

A segunda dimensão através da qual a chave relacional foi construída naquele evento, indicada pela codificação, **foi a forma como a professora reagiu às escolhas de textos para compartilhar no mini sarau, feitas pelos alunos** (pergunta subsequente 5, apresentada na Figura 2). Porém, para entender por que as respostas a essas escolhas demarcavam uma relação de acolhimento, era preciso dar um passo atrás e olhar, com mais profundidade, para as próprias escolhas feitas pelos alunos. Sendo assim, produzi mais uma representação de dados para análise: um mapeamento do conjunto de 17 textos compartilhados ao longo de todo o mini sarau, destacando também a forma como eles foram apresentados ao coletivo pelos participantes. Esse mapa é apresentado e discutido no Capítulo 3.

Uma vez mapeadas essas escolhas, era possível descrever, em maiores detalhes, como a professora reagiu a elas. Para isso, procedi à seleção de um dos vários subeventos em que um aluno lia o texto escolhido por ele e, sem seqüência, a professora e/ou outros alunos teciam comentários, para analisá-lo. Trata-se do subevento “Fernando apresenta e lê um texto para a turma”, destacado na Figura 2. Os motivos para seleção desse subevento para microanálise serão melhor discutidos no Capítulo 4, no qual essa análise será apresentada.

O mesmo subevento deu suporte também à análise da terceira dimensão através da qual, a partir do processo de codificação, construiu-se uma chave relacional de acolhimento.

Nesse eixo, a pergunta subsequente que direcionou as análises foi: **Como a professora e os alunos interagiram com e através dos textos no mini sarau?** (Figura 2, pergunta subsequente 6). Por referir-se ao mesmo evento, essa análise também foi apresentada no Capítulo 4. Como explicado anteriormente, a pergunta utiliza as preposições com e através porque, à medida que os participantes apresentavam ou comentavam os textos, eles interagiam não só com o texto, mas também uns com os outros, e, conforme se verá no Capítulo 4, essa interação assumiu contornos bem específicos.

A análise do subevento “Fernando apresenta e lê um texto para a turma”, discutida no Capítulo 4, também me permitiu explorar a pergunta subsequente 3, que se referia às oportunidades de aprendizagem construídas pelos participantes do mini sarau. Se partimos do pressuposto de que as oportunidades de aprendizagem são construídas na interação, é, pois, na interação desenvolvida entre a professora e o aluno, minuto a minuto, que conseguimos identificar e descrever a configuração de tais oportunidades.

O primeiro eixo de análise (Negociação e renegociação da tarefa, na Figura 2) permitiu a descrição de como a chave relacional de acolhimento foi proposta pela professora Luíza (BEAUCHEMIN, 2019; QIN; BEAUCHEMIN, 2022). O segundo e o terceiro eixo de análise (Respostas às escolhas textuais dos alunos e Modos de interagir com e através dos textos, na Figura 2), por sua vez, permitiram focalizar a identificação, o reconhecimento e a sustentação dessa chave (BEAUCHEMIN, 2019; QIN; BEAUCHEMIN, 2022), tanto pela professora quanto pelos demais participantes do mini sarau.

É importante destacar que todo esse processo foi embasado na abordagem da análise do discurso microetnográfica (BLOOME et al., 2022), em que se parte de uma investigação etnográfica mais ampla do grupo focalizado, em uma perspectiva macro, para, então, selecionar alguns eventos e subeventos para microanálise do discurso, sempre relacionando-os com os “papeis e relações, normas e expectativas, direitos e obrigações” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 30) que constituem os princípios de prática daquele grupo. Nessa perspectiva, a análise de cada subevento retoma a pergunta crucial de Goffman (1974[1986]), sempre considerada da perspectiva dos participantes que estão vivendo o evento, minuto a minuto: “O que está acontecendo aqui?”.

Além de dirigir nossa atenção ao entendimento em construção dos participantes do evento, essa pergunta nos leva permanecer atentos às especificidades de cada evento, pois categorias ou procedimentos analíticos que são importantes para compreender o que está acontecendo em um evento talvez não seja tão importante para compreender outro. Por

exemplo, ao analisar um dado evento em que os participantes fazem referências a um evento anterior da trajetória daquele grupo, um analista pode perceber que as relações intercontextuais²⁴ (BLOOME et al., 2022) e as memórias coletivas²⁵ propostas e sustentadas pelos participantes são imprescindíveis. Já na análise de outro evento, pode ser que esses construtos analíticos não sejam tão esclarecedores, mas que as relações de poder, demarcadas por processos de pronominalização, que incluem ou excluem determinados indivíduos como pertencentes ou não pertencentes a um grupo, sejam cruciais. Sendo assim, a análise do discurso microetnográfica de eventos de letramento explora conceitos da análise do discurso, da sociolinguística interacional, da antropologia e de outras áreas das ciências humanas para compreender o que está acontecendo em um dado evento, mas essas categorias não são dadas a priori: o analista decide, a cada evento, quais dimensões analíticas devem ser exploradas.

Por isso, nesta dissertação, o leitor observará que os quadros de transcrição e análise dos eventos apresentam estruturas variadas. Em todos eles, as falas dos participantes foram segmentadas, linha a linha, em unidades de mensagem (GREEN; WALLAT, 1981), para destacar o desenvolvimento da interação minuto a minuto. Todos contam também com uma coluna de “observações”, em que trago informações e observações importantes para a compreensão do que está acontecendo, muitas das quais tive acesso por acompanhar o grupo por um longo período de tempo. Mas as demais colunas variam. Por exemplo, na análise dos subeventos Negociação e Renegociação do mini sarau, o quadro de transcrição trazia uma coluna em que foram destacadas as expectativas languageadas em unidades de mensagem específicas, pois a pergunta a que se buscava responder com aquela análise era: Quais expectativas para a tarefa foram negociadas e renegociadas ao longo do mini sarau? (Figura 2). Na discussão da transcrição, foram discutidos procedimentos e estratégias linguísticas utilizadas para o estabelecimento dessas expectativas, como, por exemplo, a narrativização (BLOOME et al., 2022). Já no quadro do subevento Fernando apresenta e lê um texto para turma, foram destacados os papéis assumidos pelos participantes em unidades de mensagem específicas, bem como os modos de interagir – com e através dos textos compartilhados pelos participantes – que podiam ser identificados em tais unidades, pois essas categorias eram importantes para responder às perguntas postuladas nos eixos 2 e 3 de análise (Figura 2). De

²⁴ Com base em Bloome et al. (2000), Franco e Munford (2021) e em Leander (2001), Bloome et al. (2022, p. 165) definem a intercotextualidade como: “the interactional social construction of the juxtaposition of two or more events”.

²⁵ Com base em Bloome et al. (2009), French (2012) e Werstsch (2009), Bloome et al. (2022, p. 165) definem a memória coletiva como: “the interactional social construction of one or more memories to which members of a social group are held accountable”.

forma semelhante, na análise, foram mobilizados conceitos da sociolinguística interacional necessários para a compreensão dos aspectos entendidos como relevantes naquela interação. Sendo assim, não farei, aqui, uma exposição exaustiva sobre a estrutura dos quadros. Optei por explicar essa estrutura à medida que eles forem sendo apresentados na análise. Por ora, basta ter em mente que eles foram construídos de acordo com os pressupostos da análise do discurso microetnográfica (BLOOME et al. 2022) e que atendem às especificidades de cada evento e daquilo que se busca responder através daquela análise.

Como o próprio nome já diz, a análise do discurso microetnográfica (BLOOME et al. 2022) se alinha à perspectiva etnográfica, de forma que a investigação dos eventos devem sempre considerar sua inserção na história e nos princípios de prática (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) do grupo estudado, atentando-se para múltiplas escalas de análise. Sendo assim, o leitor observará também que, em diversos pontos, os subeventos selecionados para análise são contrastados não só com outros subeventos do mini sarau, mas também com outros eventos, outros ciclos de atividade, registros de materiais didáticos, registros de postagens em plataformas digitais e entrevistas (FORSEY, 2008) informais realizadas com os participantes²⁶.

Neste Capítulo 1, na seção 1.1, parti das minhas observações empíricas sobre a relação construída entre a professora e os alunos daquele ano letivo, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, para explicar por que julguei importante investigar a construção de condições para participação em eventos de letramento durante o ensino remoto naquele contexto – tópico que foi objeto da pergunta norteadora deste estudo. Depois, na seção 1.2 expliquei como foi que, a partir dessas percepções iniciais, indaguei os registros disponíveis e comecei a construção de uma lógica de investigação, em que o mini sarau foi selecionado como evento que embasaria a construção de um *telling case*. Em seguida, na seção 1.3, discuti os conceitos que me proporcionaram a linguagem teórica necessária para explorar a pergunta norteadora do estudo. Por fim, nesta seção, 1.4, apresentei como esses conceitos foram mobilizados para gerar novas perguntas e, conseqüentemente, novas gerações de dados para análise e novos processos analíticos. Dessa forma, conforme anunciado pelo título do capítulo, foi apresentada a lógica de investigação, partindo do contexto empírico e chegando ao enquadramento teórico metodológico, com os conceitos chave e sua mobilização em

²⁶ Na perspectiva de Forsey (2008), para que um evento interacional seja considerado uma entrevista, as conversas informais ocorridas entre o pesquisador e os membros do grupo acompanhado, durante o processo de observação participante, também podem ser consideradas como entrevistas. Nessa perspectiva, o que caracteriza uma entrevista não são, por exemplo, a pré-estruturação, a gravação e a transcrição, mas o propósito com que o pesquisador a realiza e o movimento reflexivo em que ele se engaja ao analisar aquilo que foi dito.

procedimentos analíticos específicos. Agora, podemos prosseguir para a análise do primeiro conjunto de dados, que são as transcrições dos subeventos de Negociação e Renegociação do mini sarau.

2 A NEGOCIAÇÃO E A RENEGOCIAÇÃO DO “MINI SARAU”

Neste capítulo, serão analisados dois subeventos do mini sarau: no primeiro deles, que chamei de Negociação do mini sarau, ocorre a negociação inicial das expectativas para a atividade a ser conjuntamente realizada naquela aula; e o segundo deles, que ocorre alguns minutos depois, é a Renegociação do mini sarau, que recebeu esse nome porque, nessa ocasião, algumas das expectativas iniciais foram renegociadas. Esses eventos foram selecionados para compor a análise do mini sarau como *telling case* porque, conforme argumentarei na análise a seguir, no processo de negociação e, eventualmente, de renegociação dessas expectativas, a professora Luíza propôs a chave relacional de acolhimento que perpassou a realização do mini sarau, a qual foi uma condição importante para o engajamento dos alunos naquele evento de letramento. Sendo assim, analisarei, linha a linha, o processo de construção dessas expectativas nas unidades de mensagem (GREEN; WALLAT, 1981) por meio das quais essas (re)negociações foram realizadas, nesses dois momentos distintos da aula.

Como o leitor deve se lembrar, a questão das condições para o engajamento dos alunos nos eventos de letramento desenvolvidos de forma remota – dos quais o mini sarau é um caso expressivo – perpassa todas as análises realizadas neste trabalho, pois é tópico da pergunta norteadora deste estudo (conferir Figura 2, na p. 42). Além disso, de forma mais específica, esta análise relaciona-se diretamente à pergunta subsequente número 2 (Como a professora e os alunos construíram uma chave relacional de acolhimento ao longo do mini sarau?), também representada na Figura 2. De forma ainda mais específica, a análise dos subeventos de Negociação e Renegociação do mini sarau, apresenta neste capítulo, situa-se no eixo 1 de análise (Negociação e renegociação da tarefa), e, portanto, responde à pergunta subsequente número 4, também apresentada na Figura 2: Quais expectativas para a realização da tarefa foram negociadas e renegociadas ao longo do mini sarau?

Na seção 1.4 do capítulo anterior, com base em Beauchemin (2019) e Qin e Beauchemin (2022), pontuei que a configuração de uma chave relacional, ao longo de um evento, envolve movimentos de proposição, identificação, reconhecimento e sustentação (ou não) dessa chave. A análise dos subeventos de Negociação e Renegociação do mini sarau nos ajuda a compreender a primeira dessas etapas, pois foi nesses subeventos que se deu a proposição da chave relacional de acolhimento, logo no início da aula.

Antes de me aprofundar na análise dos dois subeventos selecionados, recuperarei alguns aspectos importantes do ciclo de atividades de estudo do gênero poema desenvolvido com as turmas de oitavo ano, no qual o mini sarau se insere (conferir Figura 1, p. 23). Com isso, será possível compreender melhor não apenas os subeventos focalizados neste capítulo, mas também os demais aspectos do mini sarau, pois, assim, situamos o mini sarau na trajetória mais ampla desenvolvida por aquele grupo de alunos e, além disso, torna-se possível recuperar relações intercontextuais (BLOOME et al., 2022) entre o mini sarau e outros eventos.

Segundo a professora Luíza, um objetivo importante em seu planejamento pedagógico para o oitavo ano é a expansão da concepção do que é um poema. Ainda de acordo com a docente, os alunos normalmente chegam a esse nível de ensino com a noção de que poemas são textos que contêm declarações de amor, organizados em versos agrupados em estrofes, os quais apresentam rimas. Em um levantamento inicial feito com as três turmas de oitavo ano de 2021, a professora constatou que essas concepções faziam-se presentes também entre aqueles alunos. Embora existam, de fato, muitos poemas com as características mencionadas acima, Luíza considera importante que os estudantes compreendam que os poemas podem também abordar outros temas, se estruturar de outras formas e apresentar outros padrões sonoros, para além das rimas.

Luíza apresentou-me seu objetivo instrucional de expandir a concepção de poema dos alunos, como parte do estudo desse gênero, ainda no início do ano letivo de 2021, na ocasião em que elaborávamos, em conjunto, o planejamento pedagógico do ano letivo (nessa época, eu encontrava-me na condição de residente docente). Esse objetivo foi reafirmado pela professora em entrevistas informais (FORSEY, 2008) que tivemos antes e após a aula do mini sarau.

No movimento de expandir essa percepção, como parte do ciclo de atividades de estudo do gênero poema (conferir Figura 1, p. 23), a professora e os alunos já haviam realizado a leitura de outros poemas em aulas que antecederam a do mini sarau. No processo de leitura e análise desses poemas, foram trabalhados conhecimentos relativos ao gênero poema, como o conceito de poesia narrativa, a organização de textos em prosa ou em versos, o processo de criação de imagens poéticas, as categorias de rimas perfeitas e imperfeitas, os diversos mecanismos pelos quais se constrói o ritmo do poema (os quais incluem, mas não se restringem às rimas), e, ainda, algumas figuras de linguagem presentes

nos poemas lidos. Todo esse trabalho foi perpassado pela intenção pedagógica da professora de ajudar os alunos a expandirem a concepção de poema adotada por eles

Em uma dessas aulas, por exemplo, Luíza buscou contrastar as expectativas iniciais dos alunos em relação aos temas que podem ser abordados pelo gênero poema (declarações de amor, em uma relação idealizada) com o tema do poema gótico “O Corvo”, de Edgar Allan Poe, do qual uma estrofe, traduzida por Fernando Pessoa, foi reproduzido abaixo.

“Profeta”, disse eu, “profeta – ou demônio ou ave preta! –
Pelo Deus ante quem ambos somos fracos e mortais,
Dize a esta alma entristecida, se no Éden de outra vida,
Verá essa hoje perdida entre hostes celestiais,
Essa cujo nome sabem as hostes celestiais!”
Disse o Corvo, “Nunca mais”. (POE, 1924[1845], p. 27)

Nesse poema narrativo, o eu lírico, atormentado pela saudade e dor causadas pelo falecimento de sua amada, é visitado por um corvo que repete as palavras “nunca mais”. No decorrer do poema, as palavras do corvo se tornam resposta para indagações angustiadas do poeta: Seria ele capaz de esquecer suas dores? Haveria um “bálsamo longínquo” para sua alma ferida? Ele tornaria a encontrar sua amada após a morte? Nunca mais. Como se pode ver, embora exista, de fato, o amor do eu lírico por uma mulher, ela está morta, e o poema gira mais em torno do luto e do desamparo do que de declarações de amor. A partir dessa obra, as turmas de oitavo ano discutiram, em aula síncrona remota, a possibilidade de que um poema seja construído por uma narrativa e, além disso, viram que poemas não só podem tratar de outros temas além de amor, mas que, inclusive, por vezes esses temas são perpassam o grotesco, o fúnebre, o doloroso.

Podemos trazer, ainda, outro exemplo, em que ideias iniciais dos alunos sobre a forma do poema foram desconstruídas a partir da leitura e análise do poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto, do qual uma estrofe também foi reproduzida abaixo.

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,

se vá tecendo, entre todos os galos.[...]
(NETO, 1994, p. 345)

Durante uma aula remota síncrona, com a mediação da professora, as turmas de oitavo ano analisaram como, nesse poema, há rimas imperfeitas (as quais se expandem a expectativa inicial dos alunos de que poemas devem conter apenas rimas perfeitas). Observaram também que, para além das rimas (perfeitas ou imperfeitas), o ritmo nesse poema é construído também através de elementos da construção sintática (por exemplo, a coordenação de orações que cria uma espécie de paralelismo estrutural) e lexical (por exemplo, através da repetição, tanto de pronomes quanto de palavras como “galo” e “lance”) (RISSO, 1988).

Ao trazer esses poemas aqui, meu propósito não é, obviamente, esgotar a análise de obras tão complexas, mas sim ilustrar a forma como a leitura e análise deles, nas aulas de Língua Portuguesa daquelas turmas, articularam-se aos objetivos da professora, e dar ao leitor um panorama das discussões que foram desenvolvidas e que, portanto, faziam parte da trajetória dos alunos à altura em que o mini sarau foi realizado.

Para além das aulas remotas síncronas, o estudo dos poemas foi sintetizado e registrado em um material didático de revisão a ser acessado de forma assíncrona, postado pelas professoras na plataforma Moodle no dia 25 de outubro, ou seja, quinze dias antes do mini sarau. O quadro 2, abaixo, destaca trechos desse material nos quais a professora revisa, com os alunos, os conhecimentos que busca consolidar em relação ao gênero poema. O material completo pode ser conferido no Anexo A.

Quadro 2 - Material didático: Estudo do gênero poema

MOMENTO 14 - LÍNGUA PORTUGUESA 25/10/2021 a 08/11/2021

(...) Depois desse conteúdo, estudados [sic] enquanto líamos os contos de Edgard Allan Poe, passamos para a diferenciação de texto escrito em prosa e em verso. Vimos que o texto **EM PROSA** é aquele dividido em períodos e parágrafos, forma prototípica de gêneros textuais como reportagens, contos, romances etc. Enquanto o texto **EM VERSO** é aquele em que a estruturação da oração em períodos não é fundamental, e não há divisão em parágrafos, mas sim em estrofes, forma prototípica do gênero textual **POEMA**.

Em seguida, lemos vários poemas e percebemos que esse gênero textual não é apenas sobre o tema amor, como muitos pensavam. Há poemas de protesto, de denúncia, filosóficos, de terror, gótico, dentre outras temáticas. Estudamos o poema “O corvo” de Edgard Allan Poe.

Feito isso, lemos poemas de um dos maiores poetas brasileiros, João Cabral de Melo Neto, cuja obra poética é marcada pela evocação de imagens concretas, em oposição ao tom mais subjetivo e emotivo característico dos textos líricos, o que justifica o apelido dado ao escritor de poeta-engenheiro.

(...) Estudamos também que, em um poema, as rimas podem ser **RIMAS PERFEITAS**, ou seja, apresentar correspondência entre todos os sons finais das palavras (por exemplo pente, dente, doente), ou **RIMAS IMPERFEITAS**. As rimas imperfeitas são aquelas em que os sons das palavras são apenas aproximados, e não idênticos. De todo modo, o **RITMO** construído no poema é fundamental para transmitir a ideia central. E esse ritmo, muitas vezes, é construído não apenas pelas rimas, mas por algumas **FIGURAS DE LINGUAGENS**, as quais também estudamos nestes quinze dias.

(...) Viu só? Nas aulas em que aparentemente estamos “só lendo”, como se isso por si só já não fosse muito (rsrs), estamos aprendendo vários conteúdos que nos tornam ainda mais proficientes em leitura, em escrita e em oralidade! Após estudar este material, faça um esquema com as principais informações em seu caderno, vai facilitar o processo de aprendizagem.

Beijos!
Luíza e Vitória.

Fonte: Elaborado pelas professoras participantes da pesquisa (2021).

O mini sarau consistia, portanto, em mais um passo nesse ciclo de atividades realizadas com o gênero poema, o qual, como pôde ser observado, visava expandir a concepção dos alunos em relação ao gênero poema e, ainda, desenvolver alguns conhecimentos e procedimentos para a leitura de poemas. É importante destacar também que a aula do mini sarau ocorreu num período em que diversos professores do colégio percebiam muita tensão nos alunos devido à aula presencial que ocorreria no dia seguinte, pela primeira vez em quase dois anos, como parte de um movimento gradual de retomada de atividades presenciais. Diante desse quadro, a professora Luíza buscou articular uma atividade que explorasse a dimensão de fruição da literatura e, ao mesmo tempo, consolidasse o trabalho que vinha realizando em relação ao gênero poema. Nas seções a seguir, analisarei os subeventos do mini sarau em que as expectativas para essa atividade foram negociadas, processo que nos auxiliará na compreensão de como se deu a construção de uma chave relacional de acolhimento e, conseqüentemente, a construção de condições para o engajamento dos alunos naquele evento.

2.1 A negociação do mini sarau

O Quadro 3, apresentado a seguir, busca representar a negociação dessa atividade nos primeiros momentos em que foi apresentada à turma. Nesse quadro, P indica “professora”, e E indica “estudante”. A legenda com as siglas utilizadas para os nomes dos participantes e o papel institucional de cada um deles pode ser encontrada ao final do quadro.

A primeira coluna indica o tempo da gravação. A segunda coluna especifica o bloco de atividades em que as unidades de mensagem transcritas se inserem, tomando o bloco de atividades como uma unidade situada dentro do subevento. Já a quarta e a quinta coluna trazem a transcrição das falas dos participantes, pelo microfone e pelo chat, respectivamente, cujo número da linha é indicado na terceira coluna (L). Por fim, a última coluna destaca quais expectativas foram indicadas pela professora Luíza durante o subevento de negociação da tarefa proposta. Para tanto, partimos do pressuposto de que, ao interagir uns com os outros, a professora e os estudantes construíram conjuntamente suas expectativas para a tarefa proposta, dando forma, assim, às atividades que desenvolveriam a seguir. Isso não significa que essa negociação é estanque ou que se encerra ali. Trata-se de um processo que continua durante o próprio desenvolvimento da atividade e que pode inclusive ser explicitamente rediscutido. No entanto, isso não dispensa a relevância de se examinar as expectativas desenhadas no subevento “negociação da tarefa”, inclusive para que se possa entender a partir de quais pontos elas foram renegociadas no transcorrer da atividade. É importante observar que os (+), encontrados na transcrição da fala dos participantes através do microfone, indica pausas curtas.

Quadro 3 – Subevento: Negociação do mini sarau

Tempo	Bloco de atividade	L	Transcrição da fala (microfone)	Transcrição das mensagens (chat)	Expectativas para a atividade
00:08:01-00:09:26	P enquadra o mini sarau em uma sequência de atividades com o gênero poema	01	L.: que que a gente planejou pra hoje então		
		02	L.: a gente vem numa sequência (+) lendo poemas		P e Es darão continuidade à sequência de atividades desenvolvidas com poemas
		03	L.: a gente viu o poema gótico (+) depois n- (+) e de terror (+) depois a gente viu		
		04	L.: quer dizer (+) começamos por poema de amor , (+) que é o que a gente acha (+) que poema é só de amor		
		05	L.: depois seguimos pra poema gótico (+) e poemas de terror		
		06	L.: depois a gente seguiu (+) para poemas éé visuais né (+)		
		07	L.: o poema do João Cabral de Melo Neto (+) que tra- (+) que não é o poema visual (+) é o poema anterior tá		
		08	L.: que ele traz essa questão de partir de elementos simples do dia a dia (+)		
		09	L.: então é um poema a partir da visão de um galo (+) de um elemento que é o galo		
		10	L.: depois o elemento (+) que é o engenheiro (+) ele é o poeta engenheiro (+) parte de elementos simples para criar o poema		
		11	L.: para de novo (+) desmistificar essa ideia que poema é só poema de amor		
		12	L.: e aí a gente chegou no poema visual (+)		
		13	L.: que é aquele poema que utiliza recursos gráficos para chegar né (+) na semântica (+) no significado pretendido		
		14	L.: : então o que que a gente fez com essa sequência (+) desmistificar aquela ideia inicial que vocês levantaram (+)		P e Es continuarão a desmistificar ideias iniciais dos alunos acerca de poemas
		15	L.: que para ser poema tem que ter rima (+)		P e Es continuarão a desmistificar a ideia de que poemas necessariamente têm rima
		16	L.: tem que falar de amor (+)		P e Es continuarão a desmistificar a ideia de que amor é o único tema possível de poemas

		17	L.: e tem que ser somente em verso (+) dividido em estrofe etcétera etcétera		P e Es continuarão a desmistificar a ideia de que poemas organizam-se somente em versos e estrofes
		18	L.: éee (+) então a gente desmistificou tanto a forma do poema (+) quanto o conteúdo do poema também foi desmistificado		P e E continuarão a desmistificar ideias iniciais sobre a forma e o conteúdo do poema
		19	L.: principalmente o fato de que tem que ter rima pra ser poema		P e E continuarão a desmistificar a ideia de que poemas necessariamente têm rimas
		20	L.: a linguagem literária não se resume (+) a linguagem poética não se resume a rima		
00:09:27-00:09:53	P retoma a atividade proposta para a aula do dia	21	L.: e para hoje então ficou a proposta de (+) quem quiser (+) trazer poemas		A atividade é voluntária.
		22	L.: a atividade é uma atividade voluntária		A atividade é voluntária.
		23	L.: trazer poemas para a gente ler aqui		Ps e Es compartilharão com a turma textos do gênero poema.
		24	L.: então é uma espécie de um mini sarau		
		25	L.: Eu trouxe um também (+) mas só vou mostrar o meu se assim (+) sobrar tempo		
		26	L.: (+) eu acho que (+) já fui eu que fiz o planejamento dos poemas anteriores então eu já trouxe os poemas ((riso)) que no geral eu tenho mais costume de ler		
00:10:01-00:10:18	P e E negociam a inclusão de poemas de amor na atividade	27		00:10:01 M.: Eu só achei poema de amor	não é desejável que os alunos leiam poemas de amor
		28		00:10:15 M.: Mas eu escolhi um do Edgar Allan Poe	é desejável que Es leiam autores já lidos durante o ano letivo
		29	L.: não (+) ô Melissa (+) tranquilo (+) pode trazer poemas de amor tá		Es podem compartilhar poemas de amor.
		30	L.: é só (+) a gente só abriu o leque da nossa concepção do que é poema		
		31	L.: mas não quer dizer que a gente não vá ler poema de amor		
		32	L.: inclusive eu li um ontem	00:10:18 A.: o meu é depre	
		33	Luíza:		
00:10:18-00:10:28	P estabelece regras para uso dos recursos	34	L.: éee- então (+) quem quiser ler (+) excelente		
		35	L.: quem quiser ler com câmera (+) maravilhoso		Es podem (mas não são obrigados a) ler o seu poema com a câmera ligada.
		36	L.: quem trouxe (+) mas não quer ler (+) quiser colocar no		Es que não quiserem ler o poema

	do Google Meet durante a atividade		<i>chat</i> (+) também pode		oralmente podem compartilhá-lo no chat.
--	------------------------------------	--	-----------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Legenda

Nomes: A. – Antônio (estudante) | L. - Luiza (professora) | M. - Melissa (estudante)

Papéis institucionais: P. – Professora | E. – Estudante

A partir do Quadro 3, é possível perceber que a negociação inicial da tarefa proposta (leitura de poemas ou mini sarau), nessa aula, transcorreu nos seguintes blocos de atividades: Luíza enquadrou a tarefa na sequência mais ampla de atividades com o gênero poema, que vinha sendo realizada pela turma; Luíza retomou a proposta de atividade para a aula do dia, que havia sido apresentada em aula anterior e, ainda, recordada no grupo do WhatsApp da turma algumas horas antes da aula; Luíza e Melissa negociaram o lugar dos poemas de amor nessa atividade cujos principais propósitos declaradamente incluíam a desmistificação de que esse era o único tema possível para os poemas, concluindo que a ampliação da concepção de poema, de modo a englobar também aqueles que não tratam de amor, não implicava na exclusão dos poemas desse tipo; e, por fim, a professora estabeleceu regras sobre o uso dos recursos da plataforma de videoconferência Google Meet – câmera, microfone e chat.

É interessante observar que, embora Melissa tenha participado de um desses blocos de atividade, a maioria deles foi realizada pela professora. Como veremos no Quadro 4, no transcorrer da atividade, a professora procederá a uma renegociação da tarefa a partir dos comentários feitos pelos alunos.

Das expectativas negociadas nesse momento inicial (00:08:01-00:10:28), destaca-se que a professora espera que, nessa atividade, os alunos darão continuidade à sequência de atividades que vêm desenvolvendo com o gênero poema e, por conseguinte, do movimento de desmistificar algumas das ideias iniciais que os alunos apresentavam em relação a esse gênero. Através de um processo de narrativização (l. 3.01-22²⁷), ou seja, de “situar eventos em relação temporal uns aos outros”²⁸ (BLOOME et al., 2022, p. 171), a professora propõe uma relação de intercontextualidade (BLOOME et al., 2022; FRANCO; MUNFORD, 2021) entre esse evento e os anteriores, nos quais foram realizadas as atividades dessa sequência. A intercontextualidade é um construto analítico mobilizado na análise microetnográfica do discurso para mapear relações discursivamente estabelecidas pelos membros de um grupo entre eventos e contextos sociais²⁹. Essas relações não são dadas a priori ou pré-existentes; para que sejam consideradas relevantes pelo analista do discurso microetnográfico, elas precisam ter sido propostas e legitimadas pelos próprios participantes do grupo. Um dos procedimentos linguísticos através dos quais isso é feito é a narrativização.

²⁷ O número antes do “.” indica o quadro e o número após o “.” refere-se à linha desse quadro. Dessa forma, l. 3.01 refere-se à primeira linha do Quadro 3. Esse padrão de referência será seguido ao longo deste texto.

²⁸ Tradução minha. No original: “*Placing events in temporal relationship to each other*”.

²⁹ O conceito de contextos sociais é definido por Bloome et al. (2022). Segundo os autores, esse termo se refere tanto aos eventos sociais histórica e culturalmente relacionados a um evento particular (focalizado pela análise) quanto aos eventos sociais, já ocorridos, esperados ou imaginados, distribuídos ao longo do tempo e através do espaço e de diferentes instituições sociais, relacionados àquele evento particular.

Segundo Bloome et al. (2022, p. 173),

a narrativização se refere a elaborar a experiência (inclusive a experiência imaginada) em uma narrativa, e então a performar aquela narrativa em um evento de contar uma história (também chamado de evento de narração). Narrativizar a experiência cria uma história e, ao fazê-lo, cria coerência; o que quer dizer que a coerência não está dada na experiência em si mesma, mas é *linguageada* e socialmente construída³⁰.

Num movimento não linear, Luíza começa o processo de narrativização com a proposta daquele dia, referenciado pela palavra “hoje” (l. 3.01); propõe a continuidade entre o evento do dia e as atividades já realizadas, ao conjugar o verbo “vir” no presente do indicativo e o verbo “lendo” na forma de gerúndio (l. 3.02); faz referência aos eventos anteriores, conjugando os verbos no pretérito perfeito do indicativo e, portanto, apresentando-os como ações já realizadas (l. 3.03-06; 12, 14, 18); e, por fim, a professora referencia, mais uma vez, a atividade do dia presente, encadeando-a como evento posterior aos outros e integrado à sequência que vem sendo realizada (l. 3.21). Ao inserir “o que a gente planejou pra hoje” (l. 3.01) como evento posterior a uma sequência de eventos em que as turmas leram diferentes poemas (poema de amor, poema gótico e de terror, poema de João Cabral de Melo Neto, poemas visuais) (l. 3.03-13) e desmistificaram ideias iniciais acerca da forma e do conteúdo do poema (l. 3.14-20), a professora propõe uma relação de coerência entre esses eventos e cria uma expectativa de continuidade entre a proposta daquele dia e as atividades anteriores.

Como foi dito acima, para que sejam consideradas relevantes em uma investigação de abordagem etnográfica, as relações intercontextuais propostas por um membro em um dado evento, no âmbito de um grupo social específico, precisam ser também reconhecidas, validadas e sustentadas pelos demais participantes. Temos evidência de que a relação intercontextual proposta na narrativização de Luíza foi reconhecida, validada e sustentada por pelo menos uma estudante, Melissa, uma vez que, ao indicar sua hesitação em ler um poema de amor (l. 3.27), ela respondeu aos movimentos de desmistificação do tema do gênero poema mencionados pela professora. Além disso, a aluna destacou, por outro lado, o autor do poema escolhido por ela – Edgar Allan Poe, um autor que já integrava o repertório de leituras compartilhadas da turma em diferentes momentos do ano. Os alunos haviam lido a trilogia de contos "Os assassinatos da rua Morgue", "O mistério de Marie Rogêt" e "A carta furtada",

³⁰ Tradução minha. No original: “*Narrativizing refers to crafting experience (including imagined experience) into a narrative and then performing that narrative in a storytelling event (also called narrating event). Narrativizing experience creates a story and in so doing create coherence; which is, to say, that coherence is not given in experience itself but rather in language and socially constructed.*”

reunidos num livro intitulado “Auguste Dupin: O primeiro detetive”. Posteriormente a essa trilogia, leram o conto “A Máscara da Morte Rubra” e, por fim, o poema “O Corvo”. Ao sinalizar a possível ruptura de expectativa envolvida na escolha de um poema de amor (l. 3.27) (ruptura esta que não se confirma, uma vez que Luíza destaca que é permitido compartilhar poemas de amor) e, por outro lado, destacar o cumprimento de expectativa ao trazer um poema de um autor que já integrava o repertório de leituras compartilhadas da turma (l. 3.28), Melissa simultaneamente reconhece, valida e sustenta a relação intercontextual proposta por Luíza.

Como os alunos estavam todos com as câmeras desligadas, e nenhum outro se manifestou através do *chat* ou do microfone naquele momento, é difícil afirmar que eles reconheceram, validaram e sustentaram a proposta com nível de segurança semelhante ao que constatamos em relação à Melissa. No entanto, consideramos válido destacar que, conforme será visto em detalhes no Capítulo 3, ao longo do evento, os alunos que leram seus textos os introduziram, antes da leitura, com descrições distintas, as quais incluíam: poema “deprê”, “pensador” e poema “de anime”. Além disso, de fato, a maioria dos poemas apresentados não eram poemas de amor, e muitos deles não apresentavam rimas. Nesse sentido, é possível compreender a escolha dos alunos de compartilhar tais textos como, em certa medida, uma adesão à continuidade do movimento de desmistificação proposta por Luíza (pelo menos em relação ao tema e à sonoridade do poema). Também cabe destacar que nenhum deles contestou essa relação, dizendo, por exemplo, que não se lembravam de terem lido os poemas mencionados pela professora ou de ter realizado aquelas atividades.

Após elaborar suas expectativas de que os alunos deem continuidade ao movimento de expansão da concepção do que é um poema, Luíza apresenta a principal ação que ela espera que seja desenvolvida na aula daquele dia: os alunos e, caso haja tempo, ela também, “trarão” poemas (l. 3.21 e 23). A tarefa consiste, portanto, em selecionar os poemas e compartilhá-los com a turma, seja de forma oral (através da leitura no microfone) ou escrita (através do *chat*). Inicialmente, percebe-se, portanto, que o critério apresentado para a seleção dos textos a serem compartilhados refere-se ao gênero textual poema.

Outras condições negociadas pela professora são: trata-se de uma atividade voluntária (l. 3.21-22), ou seja, opcional; e os alunos que desejarem participar têm uma gama de opções em relação aos recursos da plataforma de videoconferência por meio dos quais concretizarão sua participação – poderão se valer, isolada ou simultaneamente, do *chat*, do microfone e da câmera (l. 3.35-34). Nesse ponto, podemos identificar uma primeira proposição da relação de

acolhimento que tanto tem sido destacada neste trabalho. Num contexto de ERE, em que, como foi discutido na seção 1.1, mesmo com políticas de apoio e inclusão, muitos alunos enfrentavam dificuldades para acompanhar as aulas síncronas e até mesmo as atividades assíncronas, o acolhimento das diferentes formas de participação, de acordo com as possibilidades de cada um, é um movimento que cria condições mais propícias para o engajamento de um número maior de estudantes na atividade.

Dando continuidade à análise das expectativas delineadas para a tarefa, outro ponto que deve ser observado é que, a partir da triangulação dos trechos de material didático apresentados no Quadro 2, das expectativas negociadas no subevento do Quadro 3 e das declarações da professora em entrevistas informais (FORSEY, 2008) com a pesquisadora, é plausível interpretar que o foco instrucional da professora, com essa sequência de atividades e, por extensão, também no mini sarau, mais do que especificar quais são os critérios para que um texto seja considerado um poema, era descartar alguns critérios supostos anteriormente pelos alunos (ter rima, organizar-se em estrofes e versos, falar de amor). Sendo assim, alguns traços que os alunos supunham ser inerentes ao poema foram reposicionados como possíveis características de alguns poemas, não de todos. Ainda que por esse viés de “desmistificação” (nos termos da professora), a atividade centrava-se sobre o gênero poema e sua diversidade de temas, possibilidades de organização e constituição rítmica. Na seção a seguir, veremos que, no transcorrer da atividade, esse foco foi renegociado.

2.2 A renegociação do mini sarau

Seis minutos e vinte e três segundos se passaram entre o fim do bloco de atividades em que Luíza estabelece regras quanto aos usos dos recursos do Google Meet durante o mini sarau (00:10:28), representado no Quadro 3, e o início do subevento em que Luíza renegocia com o aluno Otávio um aspecto importante da proposta do mini sarau (00:16:51). Esse evento, denominado de Renegociação do mini sarau, está representado no Quadro 4 (abaixo). Nesse intervalo de tempo, três alunos leram os poemas que escolheram, oralmente, através do microfone. Estabeleceu-se um padrão que foi seguido durante o restante do evento: um aluno compartilhava o seu poema e, a seguir, Luíza e, às vezes, também Vitória, a outra professora, comentavam os poemas lidos pelos alunos. Pontualmente, os estudantes também enviavam seus comentários no chat, mas estes normalmente eram elogios mais genéricos, como “gostei”, “lindo” ou “adorei”.

Ainda no momento em que as professoras comentavam o poema lido por Sofia, a terceira desses alunos, Otávio sinalizou, através do chat, sua intenção de ler um texto, mas, ao mesmo tempo, sua hesitação, por não ter certeza que esse texto era um poema (o que, até então, era parte das expectativas negociadas para a atividade). Houve, então, uma sobreposição no tempo entre o subevento delimitado pela leitura e os comentários sobre o texto escolhido por Sofia (00:17:39-00:19:25) e o subevento de renegociação da tarefa (00:16:51-00:20:27), iniciado pelos comentários de Otávio.

O Quadro 4, abaixo, representa esse movimento de renegociação. Uma vez que o foco desta análise está no processo de renegociação da tarefa, as unidades de mensagem que realizavam comentários acerca do poema lido por Sofia não foram transcritas no quadro, e sua supressão foi indicada por (...). Diferente do Quadro 3, o Quadro 4 não apresenta as colunas de “Subevento” e “Bloco de atividade”, pois todas as unidades de mensagem ali transcritas referem-se a um mesmo bloco de atividade. As outras colunas, no entanto, permanecem as mesmas do quadro anterior. A legenda com as siglas utilizadas para os nomes dos participantes e o papel institucional de cada um deles pode ser encontrada ao final do quadro.

Quadro 4 - Subevento: Renegociação do mini sarau

Tempo	L	Transcrição da fala (microfone)	Transcrição das mensagens (chat)	Expectativas para a atividade
00:16:51-00:20:27	01	(...)	00:16:51 O.: eu quero ler mas nem sei se o meu é poema	Es devem ler apenas textos do gênero poema.
	02	(...)	00:17:25 L...: pode ler, Otávio	Es podem ler textos que não sejam poemas.
	03	(...)	00:17:27 L.: sem problemas (...)	Es podem ler textos que não sejam poemas.
	04	V: quero ouv- ouvir mais		
	05	V.: tô amando essa aula (+) amando		
	06	L.: tá muito gostosinho né		
	07	L.: é porque a ideia é essa		A atividade deve ser agradável.
	08	L.: pra acalmar nossa ansiedade para o retorno (+) amanhã (+) ée (+) talvez né		A atividade pode ajudar a acalmar a ansiedade da P e dos Es para o retorno presencial.
	09	L.: na lista aqui (+) eu anotei que o Otávio (...)		
	10	L.: o Otávio comentou no chat (+) que trouxe mas que ele não tem certeza se é um poema		
	11	L.: de todo modo Otávio pode fazer a leitura se você quiser		Es e Ps podem ler textos que não sejam poemas.
	12	L.: porque a nossa ideia é tra- é a gente combinou (+) de trazer poemas que nos agradassem		Es e Ps compartilharão poemas que os agradem.
	13	L.: ou talvez que não seja um poema		Es e Ps podem ler textos que não sejam poemas.
	14	L.: mas aquilo que toca a gente de alguma forma		Es e Ps compartilharão o textos que os tocam.
	15	L.: que a gente se identifique nesse momento		Es e Ps compartilharão textos com os quais se identifiquem.
	16	L.: ou que a gente não se identifique com o que o eu lírico está sentindo mas que aquela estrutura ali (+) por exemplo Edgar Allan Poe (+) a gente não tá necessariamente sentindo o mesmo que o eu lírico mas a gente gosta desse tipo de leitura		Es e Ps compartilharão textos dos quais gostem.
	17	L.: então você pode fazer a leitura se você tiver interesse		Es e Ps podem ler textos que não sejam poemas.
	18	L.: e aí depois é a Cecília		
	19	O.: tá então eu vou ler		Es podem ler textos que não sejam poemas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Legenda

Nomes: L. – Luiza (professora) | O. – Otávio (aluno) | V. – Vitória (professora)
Papéis institucionais: P. – Professora | A. – Aluno

Em contraste com a análise realizada a partir do Quadro 3, observamos que o aspecto mais marcante da reconfiguração de expectativas para a atividade em desenvolvimento é que ser do gênero poema não é mais o critério central para a escolha dos textos a serem compartilhados pelos alunos. Primeiramente através do *chat* (l. 4.02-03) e, depois, através do microfone (l. 4.11, 13), Luíza flexibiliza a proposta delineada inicialmente: os participantes do evento podem também compartilhar textos que não sejam poemas. Nesse movimento, Luíza diminui o destaque dado ao gênero do texto nessa atividade e, por outro lado, dá maior destaque a outros critérios de seleção dos textos a serem compartilhados: os textos a serem compartilhados são aqueles que tocam os participantes do evento, proporcionam identificação ou simplesmente os agradam.

Essa renegociação das expectativas para a atividade adquire uma camada de sentido mais específica se considerarmos a declaração, por Luíza, de um novo propósito para a atividade em desenvolvimento (além da expansão da concepção do que é poema, que havia sido estabelecida anteriormente): acalmar a ansiedade, tanto das professoras quanto dos estudantes (já que se utilizou o pronome “nosso”, na primeira pessoa do plural) para o retorno à aula presencial no dia seguinte (l. 4.07-08). Essa camada de sentido é a atribuição, ao texto literário, das funções de consolar e confortar os leitores em momentos difíceis da vida e de proporcionar-lhes prazer (l. 4.05-06). É preciso destacar que essa análise se refere a esse evento específico, desenvolvido naquele dia, e que essas não são, necessariamente, a única concepção de texto literário mobilizada pelas professoras durante o ano letivo.

Para esta análise, neste momento, basta destacar que a renegociação da tarefa, construída conjuntamente pela professora e pelo aluno – que, na l. 4.19, aderiu às novas proposições apresentadas pela professora – foi uma das formas pelas quais os participantes desse evento constituíram uma chave relacional de acolhimento. A partir da hesitação languageada por Otávio, Luíza propôs, em suas falas apresentadas no Quadro 4, uma chave relacional de acolhimento. O termo acolhimento, aqui, adquire mais uma camada de sentido: trata-se de acolhimento da ansiedade dos alunos naquele momento de tensão; do acolhimento das escolhas de textos feitas pelos alunos, para além do critério do gênero textual e, por fim, de acolhimento para uma expressão individual (seja de comoção, identificação ou de gostos pessoais, conforme l. 4.14-16). Através dessa renegociação, Luíza acolheu a participação de Otávio – que, em seguida, leu o texto de sua escolha – mas também a participação de outros alunos, dentro dos termos renegociados.

Alguns aspectos mencionados na discussão do Quadro 3 não foram renegociados. Manteve-se o caráter voluntário da atividade e a possibilidade de participação através de diferentes recursos da plataforma de videoconferência (chat, microfone e/ou câmera), a qual, como mencionei anteriormente, traz também uma dimensão de acolhimento – das diferentes (e, infelizmente, desiguais) possibilidades de participação no evento, considerando-se que os alunos acompanhavam as aulas por meio de variados equipamentos e em diversas condições.

Por fim, a análise empreendida neste capítulo nos permite ressaltar o caráter dinâmico e sempre em desenvolvimento da interação em sala de aula (GREEN; DIXON, 1994). As atividades não são meramente propostas pelos professores e, em seguida, executadas pelos alunos, mas são sempre (re)negociadas, explícita ou implicitamente, no curso das ações realizadas pelos participantes de um grupo.

Este capítulo trouxe contribuições para responder a duas das perguntas subsequentes elaboradas para explorar a questão norteadora desta pesquisa, apresentadas na Figura 2 (ver p. 42). Uma dessas perguntas é: “Quais expectativas para a realização da tarefa foram negociadas e renegociadas ao longo do mini sarau?” Através da análise discursiva, linha a linha, das unidades de mensagem, foram identificadas as expectativas delineadas pela professora no primeiro momento de negociação e, depois, num segundo momento, quando algumas das expectativas foram renegociadas a partir da demanda de um aluno. Nesse ponto, a análise evoca outra das perguntas elencadas na Figura 2, que é: “Como a professora e os alunos construíram uma chave relacional de acolhimento ao longo do mini sarau?”, pois vimos que, ao negociar e, sobretudo, ao renegociar as expectativas para a tarefa, a professora propôs uma chave relacional de acolhimento.

Conforme discutido anteriormente, a proposição de uma chave relacional é um dos movimentos interacionais envolvidos em sua construção. Nos capítulos a seguir, continuaremos a examinar o processo de construção dessa chave, ao investigar de que forma ela será reconhecida, validada e sustentada pelos alunos e também pela professora no transcorrer do mini sarau.

3 OS TEXTOS COMPARTILHADOS NO MINI SARAU

A análise desenvolvida no Capítulo 2 indicou que a forma como a professora negociou e renegociou a tarefa daquele dia, adaptando suas expectativas iniciais a partir das demandas colocadas pelos alunos, foi uma das dimensões pelas quais uma chave relacional de

acolhimento foi constituída naquela aula. No entanto, a chave relacional, assim como outros aspectos da interação que se dá momento a momento em eventos interacionais, não se constrói apenas pela proposição de uma única pessoa. Os outros membros daquele grupo, ao (re)agirem às ações uns dos outros, podem ou não reconhecer, legitimar e sustentar a chave relacional proposta em um dado momento da interação, ou propor outras. Sendo assim, neste capítulo, continuarei explorando a questão 2 apresentada na Figura 2 (p. 42): “Como a professora e os alunos construíram uma chave relacional de acolhimento ao longo do mini sarau?”, dirigindo maior atenção, agora, para as ações realizadas pelos alunos nesse processo.

Os alunos poderiam ter resistido ao convite da professora para compartilhar os textos de sua escolha, ou, ainda, ter compartilhado textos, mas sem aderir ao tom de aproximação ou de maior pessoalidade sugeridos por ela ao dizer que a ideia da aula era “acalmar nossa ansiedade para o retorno amanhã” (l. 4.08) e que os critérios para seleção dos textos poderiam ser, além do gênero, a relação de identificação com o texto (l. 4.15), a sensação de que o texto “toca a gente de alguma forma” (l. 4.14), ou simplesmente o fato de que o poema agradasse os alunos (l. 4.16).

Contudo, no processo de cotejamento entre a transcrição desse evento, as conversas ocorridas nos grupos das turmas no WhatsApp logo após a aula e as notas de campo das aulas seguintes, foi possível perceber que os textos que eles escolheram compartilhar e as formas como apresentaram sugerem que houve identificação, reconhecimento e sustentação da chave relacional de acolhimento que a professora começou a delinear a partir da renegociação da tarefa. Para dar acesso a como cheguei a essa interpretação, tratei, neste capítulo, um quadro um mapa de todos os textos compartilhados pelos participantes do mini sarau, ressaltando aspectos centrais da maneira como tais textos foram introduzidos ou comentados pelos próprios alunos.

Quando chegarmos ao Capítulo 4, veremos que a professora, por sua vez, continuou a sustentar essa chave relacional diante dos textos compartilhados pelos alunos, por meio da forma como acolheu escolhas dos estudantes que, em muitos contextos, poderiam ser contestadas ou consideradas inusitadas. Esse mapeamento lançará as bases também para que, no próximo capítulo, outra das perguntas subsequentes seja explorada: “5. Como a professora reagiu aos textos escolhidos pelos alunos?” Os dados analisados neste capítulo são importantes para compreender a própria pergunta: como veremos, alguns dos textos compartilhados pelos alunos poderiam ser considerados pouco relevantes ou apropriados para uma aula de literatura, a depender das orientações teóricas e pedagógicas explícita ou

implicitamente adotadas pelo professor. Ou seja, para entender como a professora reagiu a um certo conjunto de textos, é preciso olhar, primeiramente, para que textos compõem esse conjunto. Farei, assim, um movimento de partir de um panorama mais geral (contendo todos os textos compartilhados ao longo daquele evento), apresentado neste capítulo, para, depois, no Capítulo 4, seguir em direção a um olhar mais específico, em que a análise da transcrição da interação desenvolvida momento-a-momento em um subevento do mini sarau me permitirão tecer reflexões sobre a dinâmica de recepção e acolhimento às escolhas mapeadas e sintetizadas naquele panorama geral.

Sendo assim, sem perder de vista os eixos de análise apresentados na Figura 2 (p. 42), por ora, neste capítulo, focalizarei as ações tomadas pelos alunos, de uma perspectiva mais ampla, mapeando os textos compartilhados pelos participantes ao longo de todo o mini sarau, bem como as formas como esses textos foram apresentados por eles. Com isso, pretendo destacar que, conforme pontuado anteriormente, houve adesão de boa parte dos alunos à tarefa tal como configurada e, depois, reconfigurada pela professora, contribuindo, assim, para a sustentação da chave relacional de acolhimento.

Dando início ao movimento analítico deste Capítulo, apresento o Quadro 5 – Mapeamento dos textos compartilhados no mini sarau. O empreendimento de representar interações ricamente desenvolvidas ao longo de mais de 50 minutos em um quadro envolve, inevitavelmente, processos de abstração e síntese, os quais, por sua vez, requerem decisões por parte da pesquisadora. Sendo assim, antes de reproduzir o quadro, dedicarei alguns parágrafos a uma necessária explicitação de decisões e critérios envolvidos na produção desse quadro.

A primeira coluna do quadro informa o nome do participante que compartilhou o texto. A coluna diz “participante”, e não alunos, porque as professoras regentes da turma e uma estagiária de licenciatura também realizaram leituras de poemas de sua escolha. Alguns participantes leram mais de um texto e, por isso, seus nomes aparecem mais de uma vez, com um (2) que sinaliza a segunda vez em que compartilharam um texto de sua escolha no mini sarau. Ao lado do nome do participante, encontram-se também os códigos [O], [E] ou [E/OP], que indicam a forma de compartilhamento do texto e se referem, respectivamente, a “oralmente” (através do microfone), “escrita” (através do *chat* ou do grupo de WhatsApp da turma), ou, ainda, “escrito/oralizado pela professora”, que indica que o texto foi inicialmente enviado pelo aluno em sua forma escrita através do *chat* do Google Meet, mas foi oralizado pela professora Luíza, que leu o poema no microfone para os outros participantes do mini

sarau (daí as letras O e P que acompanham o E de “escrita”). As linhas foram ordenadas de acordo com a ordem temporal em que os textos foram enviados, lidos e/ou comentados pelos participantes.

A segunda coluna é relativa a como o texto foi apresentado pelo participante. Ela é dividida em cinco sub-colunas que trazem diferentes aspectos dessa apresentação do texto: o título, o(a) autor(a) ou a fonte de onde o texto foi retirado, o tipo de poema ou as características atribuídas ao poema pelo participante, os motivos que o participante apresentou para ter escolhido aquele poema, e por fim, se o participante apresentou (ou não) hesitação em relação àquele texto que ele escolheu ser, de fato, um poema.

É importante ressaltar que, como o próprio texto da segunda coluna indica, seu propósito é mostrar como o texto foi apresentado **pelo próprio participante**. Isso explica por que algumas colunas permanecem em branco (por exemplo, “motivos para a escolha”, na linha 1) - porque nem todos os participantes apresentaram seus poemas da mesma forma. Eles ressaltaram diferentes aspectos do poema: alguns apenas diziam o título e o autor e passavam à leitura; outros não mencionavam o título, mas teciam um breve comentário sobre o poema, e assim por diante. A partir dessa diversidade de formas de apresentação, identifiquei as diferentes categorias de informações que foram dadas sobre o texto para elaborar o quadro abaixo. Algumas dessas informações, como a autoria de alguns textos cujo autor não foi mencionado pelo participante (como ocorreu na l. 5.09) ou, ainda, cujo autor foi equivocadamente indicado pelo participante (como ocorreu nas l. 5.03 e 5.06), foram buscadas por mim e inseridas na coluna de observações. Minhas escolhas em priorizar a apresentação das informações tal como elas foram colocadas pelos participantes se justifica pelo fato de que essa configuração nos dá acesso ou, pelo menos, nos aproxima do entendimento desses participantes em relação aos textos que eles escolheram e das informações que eles julgaram pertinente destacar para os outros participantes daquele evento. Essa configuração, portanto, nos permite refletir sobre a forma como os participantes enquadraram a sua própria escolha de texto para leitura no contexto daquele evento, diante dos outros membros envolvidos naquela situação. Assim, a análise se aproxima também do que estava disponível para interpretação dos outros participantes no momento da interação, ou seja, aquilo a que estavam reagindo e respondendo enquanto o evento se desenvolvia.

Ainda sobre a coluna “Como o texto foi apresentado pelo participante”, cabe destacar que, além de informações como “título”, “autor”, “tipo/características” e “motivos para a escolha do poema”, julguei pertinente incluir também uma sub-coluna que destaca se o

participante demonstrou ou não hesitação sobre o texto escolhido poder ser considerado ou não um poema, tal como manifestado por Otávio na l. 4.01 (apresentada no Quadro 4 - Renegociação da tarefa, e demarcada também no quadro a seguir, na l. 5.04), que disse “eu quero ler mas nem sei se o meu é poema”. Essa fala de Otávio foi um gatilho para o movimento de renegociação da tarefa, discutido no capítulo anterior, que resultou na explicitação, por parte da professora, de uma nova expectativa para a tarefa: os participantes poderiam compartilhar textos dos quais gostassem e/ou com os quais se identificassem, mesmo que tais textos não fossem poemas. Como a manifestação dessa hesitação por um aluno, em um primeiro momento, trouxe consequências importantes para a configuração do evento e, conseqüentemente, para as oportunidades de aprendizagem que poderiam ser construídas nesse evento, considere importante monitorar esse aspecto também nas interações seguintes.

A terceira coluna do quadro, por fim, traz observações, as quais podem ser entendidas como comentários da pesquisadora que trazem camadas contextuais relevantes para a compreensão de informações presentes nas colunas anteriores. Essas informações podem se referir, por exemplo, à relação entre o texto compartilhado naquele evento e outros textos lidos pela turma; a informações sobre o texto que não foram mencionadas pelos participantes, mas foram buscadas pela pesquisadora; ou a outros comentários feitos pelos participantes que podem ser relevantes, mas não se enquadravam em nenhuma das colunas anteriores do quadro. Devido ao esgotamento do tempo da aula, dois textos foram compartilhados através do grupo de WhatsApp da turma, alguns minutos após o fim da videochamada em que ocorria o encontro síncrono, numa espécie de extensão ou continuidade da atividade proposta. O leitor notará que, nesses casos, essa particularidade também foi sinalizada na coluna de observações.

Após explicar a organização do quadro e as decisões envolvidas em sua configuração, finalmente, reproduzo abaixo o Quadro 5, intitulado “Mapeamento dos textos compartilhados no mini sarau”. No Anexo B, o encontram-se, na íntegra, os textos mencionados nesse quadro.

Quadro 5 - Mapeamento dos textos compartilhados no mini sarau

	PARTICIPANTE	COMO O TEXTO FOI APRESENTADO PELO(A) PARTICIPANTE					OBSERVAÇÕES
		Título do texto	Autoria/fonte	Tipo/características	Motivos para a escolha	Hesitação sobre ser poema ou não	
1	Melissa [O]	“Annabel Lee”	Edgar Allan Poe	poema de amor			Outras obras de Edgar Allan Poe já haviam sido lidas pela turma, trazidos pela professora anteriormente.
2	Antônio [O]		autor anônimo	deprê um pensador de Death Note o poema seria também um poema de anime?	“um pensador que me chamou a atenção”		No site “Pensador” ³¹ , o usuário encontra “frases”, “poemas”, “mensagens” e “textos” (categorias apresentadas pelo próprio site). Death Note” é uma série de mangá, que foi adaptada em uma série de televisão de anime.
3	Sofia [O]	“Não te amo mais”	Clarice Lispector*	poema de amor			*Esse texto não foi escrito por Clarice Lispector. Comentar a sua hipótese
4	Otávio [O]	Publicado no livro “Testemunhos da Utopia”	Eduardo Galeano		“é um livro que eu tô lendo/ aí eu achei legal”	X	
5	Cecília [O]		Cecília (a própria aluna)	autoral		X	Cecília disse que estava nervosa por ler um poema autoral.
6	Lavínia [O]	“O sonho”	Clarice Lispector*		“(…) ele passa uma mensagem de tudo que tá todo mundo falando nas redes sociais/ que é sobre a vida ser um sopro/ de que a gente tem que aproveitar cada segundo da nossa vida”		*Esse texto não foi escrito por Clarice Lispector. Cinco dias antes, a cantora sertaneja Marília Mendonça havia falecido em um acidente, gerando comoção nas redes sociais. Após a leitura, a professora Luíza associou a forma como Natália introduziu o texto à morte da cantora.

³¹ Endereço do site: <https://www.pensador.com/> - Acesso em 18 de novembro de 2022.

7	Marcos [E/OP]	“Libra”	Sirlei L. Passolongo		“eu trouxe um sobre o meu signo”		Em sites e blogs, é comum encontrar textos assinados por Sirlei L. Passolongo. Não encontrei livros publicados com o nome dessa autora.
8	Helena (estagiária) [O]	“Teclas da alma”	Helena (a própria estagiária)	poema com efeitos visuais	“assim como vocês viram nas últimas aulas (...)/ que tem alguns efeitos visuais/ esse poema também tem efeitos visuais”		
9	Mirela [E/OP]	“Assim eu vejo a vida”					Em 04/07/2001, uma publicação da Folha de S. Paulo Ilustrada apresentou esse texto como um poema inédito de Cora Coralina. Em diversos blogs e sites, aparece atribuído a essa autora. A professora perguntou se o poema era autoral, mas Mirela não respondeu.
10	Fernando [O]			poema de anime	“o meu poema (...) é quando eu tô no sonho”	X	
11	Sofia (2) [O]	“Dona”	esposa do primo de Sofia (nome não mencionado)	escrito em homenagem à avó falecida da aluna			
12	Vitória (professora) [E]	Não sei quantas almas tenho	Fernando Pessoa				Vitória enviou seu poema no <i>chat</i> e não o leu através do microfone.
13	Melissa (2) [O]	“A Arte de Perder Não é Nenhum Mistério”	Elizabeth Bishop				
14	Cecília (2) [O]	“Segunda chance”	Cecília (a própria aluna)	“curtinho”			
15	Mirela (2) [E/OP]	“Algum tempo”					Esse texto aparece, em blogs e sites, erroneamente atribuído a Caio F. Abreu.
16	Antônio (2) [E]		Naruto	poema de anime pensamento			Após o fim da videochamada, Antônio compartilhou esse poema também nos grupos das turmas no WhatsApp.

17	Luíza (professora) [E]		Décio Pignatari	apresenta diferentes possibilidades de leitura, a depender do ponto que se começa a ler			Esse poema foi compartilhado apenas no grupos das turmas no WhatsApp. O título do poema é “O infinito de seus olhos”.
----	---------------------------	--	-----------------	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Legenda

[O] – Texto oralizado pelo participante que o escolheu

[E/OP] – Texto enviado de forma escrita e oralizado pela professora

[E] – Texto enviado apenas de forma escrita

Ao focalizar as ações dos alunos, esse quadro nos ajuda a compreender como eles responderam às expectativas para a tarefa delineadas pela professora durante os momentos de configuração e reconfiguração da tarefa. Se já chegamos ao entendimento de que tais expectativas auxiliaram fizeram parte do processo de languagear uma chave relacional de acolhimento, observar como os alunos responderam a elas implica também analisar seu papel na identificação, reconhecimento e sustentação dessa chave. Portanto, para comentar as informações no quadro acima, tomarei como fio condutor as expectativas delineadas para a tarefa, comentadas no capítulo anterior.

Na no Capítulo 2, intitulado “A negociação e a renegociação do mini sarau”, observamos que, inicialmente, o pertencimento ao gênero textual poema havia sido considerado um aspecto central para a escolha dos textos a serem compartilhados no mini sarau, e que, depois, a partir da hesitação manifestada por Otávio (l. 4.01) ao dizer, no chat, “eu quero ler mas nem sei se o meu é poema”, essa expectativa foi reconfigurada. A partir daí, a professora languageou novas expectativas para a tarefa, que podem ser retomadas pelo leitor ao visitar o Quadro 4 – “Renegociação da tarefa”. Dessas novas expectativas, destacarei algumas, para contrastá-las com as escolhas textuais sintetizadas no Quadro 5: os participantes poderiam ler os textos escolhidos, mesmo que não fossem poemas (l. 4.03; l. 4.10-11; l. 4.13); textos que os agradassem (l. 4.12), que os tocassem de alguma forma (l. 4.14), com os quais se identificassem (l. 4.15) ou dos quais simplesmente gostassem (l. 4.16). Ao invés de centrarem-se no gênero textual, os critérios passaram a centrar-se, então, na relação subjetiva do aluno com o texto.

Observando os textos selecionados pelos alunos, eles parecem ter aderido e sustentado as novas expectativas delineadas no momento de renegociação da tarefa. Como é possível constatar ao observar os textos reproduzidos na íntegra (Anexo B), seria plausível questionar se alguns dos textos escolhidos pelos alunos poderiam, de fato, ser considerados poemas. Alguns deles, como o segundo texto compartilhado por Mirela (l. 5.15) e o segundo texto compartilhado por Antônio (l. 5.16), se aproximam mais de um formato de frases, mensagens compartilhadas (ROSIN, 2013) ou pensamentos do que propriamente de poemas. Além disso, a coluna em que se indica se o participante demonstrou hesitação sobre o texto poder ou não ser considerado um poema mostra que, depois de Otávio, outros dois alunos (l. 5-05 e l. 5-10) verbalizaram essa dúvida, mas, ainda assim, realizaram a leitura de seu poema. Se, por um lado, a verbalização dessa hesitação sugere que a proposta inicial (compartilhar poemas) não foi totalmente esquecida ou deixada de lado, em contrapartida, ela também sugere que, apesar

disso, as novas expectativas explicitadas na renegociação da tarefa os deixaram confortáveis o suficiente para compartilhar o texto apesar da incerteza sobre seu enquadramento no gênero inicialmente focalizado. Nesse sentido, temos um indicativo de que os alunos corresponderam às expectativas renegociadas pela professora e sustentaram a chave relacional de acolhimento – nesse ponto, acolhimento das escolhas textuais e do repertório dos alunos – iniciada pela professora nos momentos de negociação e renegociação das expectativas para a tarefa.

A diversidade de autores e fontes dos textos compartilhados também sugere que a maior abertura dos critérios para seleção dos textos foi sustentada nas escolhas dos alunos. Melissa (l. 5.01 e 13), Otávio (l. 5.04), Luíza (professora) (l. 5.17) e Vitória (professora) (l. 5.12) compartilharam poemas de escritores amplamente reconhecidos no meio literário, como Edgar Allan Poe, Eduardo Galeano, Fernando Pessoa, Elizabeth Bishop e Décio Pignatari. Embora a aluna não tenha explicitado essa informação, o primeiro texto compartilhado por Mirela (l. 5.09) é atribuído a Cora Coralina, poeta e contista que goza de reconhecimento no âmbito da literatura brasileira. Esses foram seis dos dezessete textos compartilhados no mini sarau. Houve também textos escritos por autores menos conhecidos ou até mesmo anônimos. Antônio (l. 5.02 e l. 5.16), Marcos (l. 5.07) e Fernando (l. 5.10) compartilharam textos encontrados na internet, de autoria anônima ou de autores não publicados em obras catalogadas, circulantes apenas no meio virtual, como Sirlei L. Passolongo. Sofia (l. 5.03) e Lavínia (l. 5.06), por sua vez, selecionaram textos disponíveis na internet que frequentemente aparecem erroneamente atribuídos a Clarice Lispector. O autor do segundo texto compartilhado por Mirela (l. 5.15) também não foi mencionado pela aluna, mas, ao buscar essas informações, encontrei sua autoria erroneamente atribuída a Caio Fernando Abreu, o que denota uma situação semelhante à de Sofia e Lavínia. Houve, ainda, participantes que compartilharam textos escritos por eles mesmos ou por pessoas próximas, como a aluna Cecília (l. 5.05 e l. 5.14) e Sofia (em sua segunda leitura, na l. 5.11) ou a estagiária Helena (l. 5.08).

Em relação às escolhas de textos representadas no Quadro 5, é interessante ressaltar que o mini sarau foi realizado em um momento de distanciamento físico devido à pandemia de Covid-19, no qual os alunos não tinham acesso ao acervo de livros físicos da escola, como normalmente teriam, através de serviços como a biblioteca ou a sala de leitura. Sendo assim, a busca por textos para compartilhar no mini sarau poderia ser realizada através da internet, por meio de publicações físicas que os alunos já possuíssem em sua casa, ou, ainda, em textos não publicados, escritos pelos próprios alunos ou por seus familiares. Essas escolhas, assim como

o próprio evento mini sarau, foram, portanto, marcadas e, pelo menos em parte, moldadas pelo momento atípico da pandemia de coronavírus.

O momento delicado da pandemia do Sars-Cov-2 e a configuração do Ensino Remoto Emergencial se fazem presentes, por exemplo, em outra das expectativas estabelecidas pela professora Luíza ao renegociar a tarefa, cuja resposta dos alunos discutiremos a seguir. Tal como apresentado no Quadro 4 da seção anterior, uma nova expectativa explicitada pela professora ao renegociar a tarefa foi que a atividade deveria ser agradável (l. 4.06-07) e ajudaria a “acalmar nossa ansiedade para o retorno amanhã” (l. 4.08). Conforme discutido Capítulo 4, entendemos que a atribuição desse caráter afetivo à atividade, junto à redefinição dos critérios para seleção dos textos, que deixaram de focalizar o gênero textual poema para dar maior destaque à relação subjetiva dos alunos com o texto, também atuaram na configuração de uma chave relacional de acolhimento no mini sarau, com um tom mais pessoal e de maior proximidade entre os participantes. O acolhimento do qual falo aqui pode ser entendido no sentido de acolhimento tanto das escolhas e do repertório textual dos alunos, discutido também nos parágrafos acima, quanto das inquietações, ansiedades e inseguranças que eles haviam manifestado em relação à retomada gradual de atividades presenciais (que se iniciaria no dia seguinte) ou, ainda, em relação a outras questões naquele momento tão delicado que professores e alunos viviam.

Os alunos, por sua vez, sustentaram essa chave relacional, conforme pude constatar não só pelas informações sintetizadas no Quadro 5, mas também pela análise das transcrições na íntegra, referente às interações desenvolvidas ao longo de todo o evento e, ainda, pelo cotejamento desses dados com registros produzidos nos dias seguintes. Focalizando, neste momento, o quadro acima, defendo que o compartilhamento de textos autorais (pela aluna Cecília e pela estagiária Helena) ou escritos por familiares (pela aluna Sofia) pode ser entendido como um indício de sustentação, pelos demais participantes, da condição de maior proximidade e pessoalidade estimulada pela professora. Isso porque, especialmente se tratando de adolescentes, não é tão comum que os alunos se sintam seguros e ou confortáveis para compartilhar textos escritos por eles mesmos e, ainda, que os demais colegas respeitem essa escolha, sem caçoar ou tecer comentários pejorativos diante do maior nível de exposição pessoal dos colegas.

Os motivos para escolha dos textos também sugerem o alinhamento dos alunos às expectativas delineadas pela professora ao abarcar, no critério para seleção dos textos, aspectos subjetivos da relação do aluno com a obra. Os variados motivos mencionados para a

escolha denotam múltiplas facetas da relação do aluno com o texto, indo além do pertencimento (ou não) ao gênero poema. Tais escolhas abarcaram textos que simplesmente chamaram atenção dos alunos (l. 5.02), textos que faziam parte de suas leituras já em desenvolvimento (l. 5.04), textos relacionados a eventos e discussões que os alunos acompanhavam através das redes sociais (l. 5-06), ou, ainda, ligados a temas ou experiências de interesse dos alunos (l. 5.07; l. 5.10 e l. 5.16). Em alguns momentos, as categorizações ou características atribuídas ao poema também permitem entrever a sustentação da chave relacional de acolhimento e do tom de maior pessoalidade. Isso ocorre, por exemplo, quando Antônio (l. 5.02 e l. 5.16) e Fernando (l. 5.10), ao caracterizarem seus textos como “poemas de anime” ou, no caso da l. 5.02, como um poema ligado ao anime “Death Note”, deixam entrever seus interesses e predileções pessoais. Ou, ainda, quando Sofia conta que o poema escolhido por ela, cuja autora era uma familiar sua, foi escrito em homenagem à sua avó, que havia falecido.

É importante ressaltar que, conforme discutimos anteriormente, os alunos poderiam ter ignorado ou abertamente se negado a participar da atividade nos termos negociados pela professora, inclusive porque essa era uma atividade voluntária, à qual não seria atribuída qualquer pontuação. Além disso, eles poderiam ter compartilhado apenas poemas encontrados em outras fontes, sem recorrer a textos escritos por eles ou por pessoas próximas a eles, e sem explicitar os motivos para essa escolha, os quais, muitas vezes, esbarravam em questões pessoais, como o falecimento de um ente querido. Embora possa parecer inusitado, o exercício de imaginar as diferentes possibilidades ou caminhos que a atividade poderia ter tomado nos ajuda a destacar o quanto as possibilidades que se realizaram, destacadas acima, demonstraram a sustentação, por parte dos alunos, da chave relacional de acolhimento inicialmente proposta pela professora Luíza.

Ainda, uma outra expectativa delineada pela professora Luíza – esta, ainda no momento inicial de negociação da tarefa, apresentado no Quadro 3 – foi de que, naquele evento, professoras e alunos dariam continuidade à sequência de atividades que vinham desenvolvendo com poemas (l. 3.02) e, portanto, ao processo de desmistificar as ideias iniciais dos alunos acerca de poemas (l. 3.14), tanto em relação à forma quanto ao conteúdo (l. 3.18). Entre tais noções que continuariam a ser desmistificadas, encontravam-se a ideia de que poemas necessariamente têm rima (l. 3.15 e 19); de que amor é o único tema possível de poemas (l. 3.16); e, ainda, de que poemas se organizam somente em versos e estrofes (l. 3.17). Tais expectativas faziam parte dos objetivos instrucionais da professora Luíza para aquela

aula, evidenciados tanto em materiais didáticos postados na plataforma Moodle quanto em entrevistas informais (FORSEY, 2008) concedidas por ela antes e após a aula. Segundo a professora, seus objetivos, quando planejara aquela atividade, eram: (i) levar os alunos a desmistificarem ideias iniciais em relação ao gênero poema e (ii) levar os alunos a ampliarem sua concepção do que é um poema.

Mesmo que, depois, com a renegociação da tarefa, o gênero poema tenha deixado de ser um ponto central da atividade, as reflexões pretendidas pela professora, evidenciadas também através das expectativas que explicitou no momento de negociação da tarefa, não se apagaram completamente das interações desenvolvidas no mini sarau. Primeiro porque, como vimos, alguns alunos manifestaram, ainda, sua hesitação em relação ao texto ser ou não considerado um poema, o que, como pontuamos, denota que o gênero textual continuou, pelo menos em certa medida, no horizonte de reflexões dos alunos. Além disso, a transcrição integral das interações no evento mostra que, em diversos momentos, os alunos e, muitas vezes, as professoras, se referiam aos textos compartilhados como “poemas”, mesmo que, como mencionado anteriormente, o enquadramento de alguns desses textos como poemas possa ser questionado.

Nesse contexto, muitos dos textos - considerados como poemas ou, pelo menos, como possivelmente um poema - não apresentavam rimas e não eram organizados em estrofes. Esse foi o caso dos textos referenciados nas linhas 5.02, 5.03, 5.04, 5.05, 5.06, 5.08, 5.09, 5.14, 5.15, 5.16 e 5.17, ou seja, de 11 dos 17 textos compartilhados no mini sarau. Nesse sentido, as expectativas da professora de que os textos do mini sarau os ajudariam a expandir a concepção do que é um poema e a desmistificar ideias ligadas à forma e à estrutura de um poema foram, pelo menos parcialmente, atendidas.

As expectativas da professora de desmitificar noções pré-concebidas sobre os possíveis temas de um poema, sobretudo a ideia de que poemas falam apenas de amor, parece também ter sido contemplada. Em relação ao tema, apenas dois dos poemas foram apresentados como “poemas de amor” (l. 5.01 e l. 5.03). Houve os “poemas de anime” (l. 5.02, 5.10 e 5.16), um “poema deprê” (l. 5.02), um poema que trazia reflexões sobre a efemeridade da vida, um sobre um signo do zodíaco e, ainda, o segundo poema compartilhado por Sofia (l. 5.12), o qual, embora a aluna não tenha usado essa palavra, pode ser associado à temática do luto. Sendo assim, é possível considerar que, consciente ou inconscientemente, ao trazerem textos de temas variados, os alunos responderam positivamente à expectativa da professora de desmistificar a ideia de que poemas falam apenas de amor.

Nesse ponto, para além das escolhas dos alunos, é válido observar também os textos compartilhados por Helena, estagiária do curso de licenciatura em Letras, e pela própria professora Luíza. Ao apresentar o poema escolhido por ela, Helena ressaltou que se tratava de um poema com “efeitos visuais”, aludindo às discussões realizadas nas aulas anteriores de que, para além das rimas e estrofes, os elementos visuais de um poema também poderiam constituir sua estrutura (o que é recorrente, por exemplo, em poemas concretos). Também nessa toada, embora não tenha tido tempo de compartilhar o poema de sua escolha durante o encontro síncrono, pois havia dado prioridade aos textos escolhidos pelos alunos, minutos após o encerramento da videochamada, a professora Luíza enviou esse poema no grupo de WhatsApp da turma. Tratava-se do poema concreto “O infinito de seus olhos”, do autor Décio Pignatari, o qual se encontra reproduzido abaixo, na Figura 3.

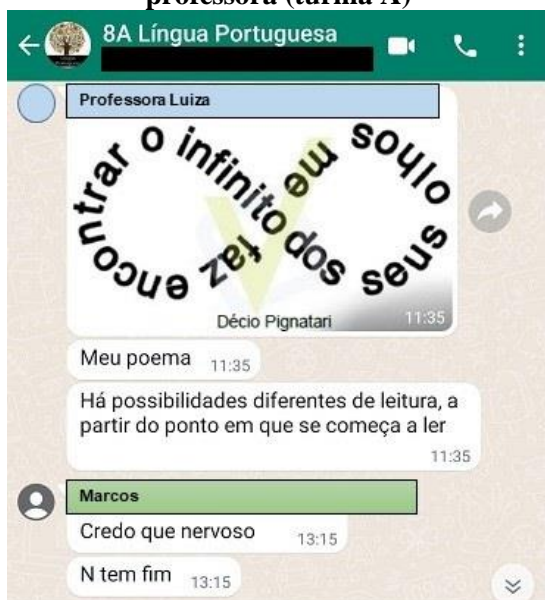
Figura 3 – Poema enviado pela professora Luíza



Fonte: imagem enviada pela professora no grupo de WhatsApp das turmas (2021).

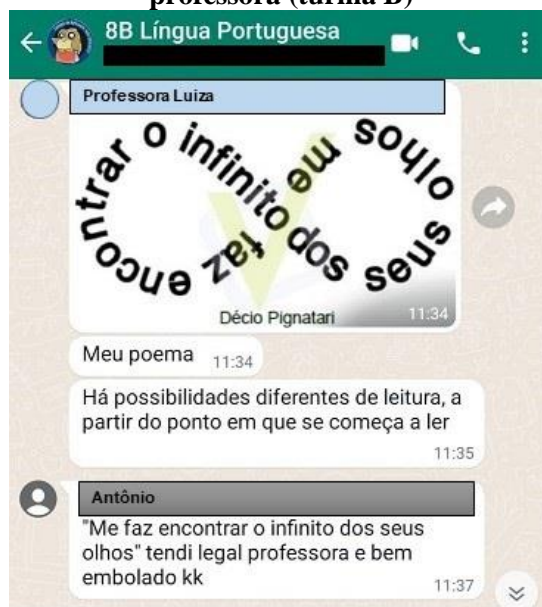
Ao enviá-lo, a professora comentou: “Há possibilidades diferentes de leitura, a partir do ponto em que se começa a ler”. Nos grupos de WhatsApp, Marcos e Antônio, respectivamente, responderam com as seguintes mensagens “Credo que nervoso/ N tem fim” (Figura 4), ““Me faz encontrar o infinito dos seus olhos" tendi legal professora e bem embolado kk” (Figura 5) e “Amei prof” (Figura 6). Nas figuras, os dados dos participantes foram ocultados por tarjas e substituídos pelos nomes fictícios.

Figura 4 – Reações ao poema enviado pela professora (turma A)



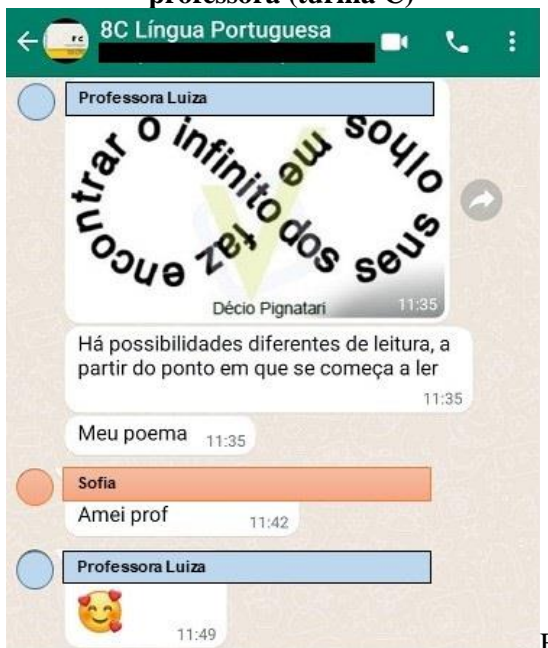
Fonte: Arquivo da autora (2021).

Figura 5 - Reações ao poema enviado pela professora (turma B)



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Figura 6 - Reações ao poema enviado pela professora (turma C)



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Esses comentários, sobretudo o da professora, o de Marcos e o de Antônio, alinham-se aos objetivos instrucionais estabelecidos para aquela atividade, pois atentam para a possibilidade de que alguns poemas sejam lidos de forma não linear. É válido notar que a possibilidade não linear de leitura é prevista também pelo primeiro texto lido por Sofia (l. 5.03), o que foi observado pela leitura oral da aluna e comentado pelas professoras.

Observamos, portanto, que as expectativas explicitadas pela professora ainda antes da renegociação da tarefa, no sentido de expandir a concepção do que é um poema e desmistificar ideias pré-concebidas acerca de poemas, se mantiveram no horizonte dos participantes do mini sarau e foram, em grande medida, sustentadas pelas escolhas textuais e pelos comentários realizados ao longo do evento. Em relação a essas expectativas, é preciso reconhecer que, talvez, a expansão da concepção do que pode ser um poema poderia ser contrabalanceada por uma reflexão sobre quais são, então, os critérios para que algo seja considerado um poema.

Por fim, resta, ainda, analisar como os alunos responderam às expectativas da professora em relação à forma de participação no mini sarau, também no momento inicial de negociação da tarefa: ficou acordado que eles poderiam (mas não eram obrigados a) ler o seu poema com a câmera ligada (l. 3.35) e que, mesmo que não quisessem (ou não pudessem) ler o poema oralmente, poderiam compartilhá-lo do *chat* da videoconferência (l. 3.36). Na seção de análise anterior, pontuei que contemplar essas diversas formas de participação, num momento complexo como o Ensino Remoto Emergencial, poderia também ser entendida como um aspecto da constituição de uma chave relacional de acolhimento – acolhimento, nesse sentido, das diferentes possibilidades de participação de cada aluno, em um contexto em que, muitas vezes, as condições para tal participação nas aulas era precária, fosse por conta da dificuldade de acesso a equipamentos e a internet de qualidade; pela ausência de um espaço próprio para o acompanhamento das aulas; pela insegurança em expor a si, sua casa ou familiares através da câmera ou do microfone, ou por diversos outros motivos. Os alunos (ou pelo menos parte deles), por sua vez, exploraram essas diferentes possibilidades de participação, de forma que alguns deles apenas enviaram os textos de sua escolha através do *chat*, para que fossem lidos oralmente pela professora, enquanto outros optaram por ligar o microfone e ler, eles mesmos, os textos que haviam escolhido. Assim como ocorreu em quase todas as aulas que registrei, exceto a última do ano letivo, nenhum aluno ligou a câmera durante o mini sarau - apenas as professoras e eu, a pesquisadora, permanecemos com a câmera ativada.

A partir das informações sintetizadas no Quadro 5, intitulado “Mapeamento dos textos compartilhados no mini sarau”, argumentei que, através da própria ação de compartilhar textos naquele evento, e também através da seleção e da forma de apresentação dos textos que escolheram, os alunos sustentaram as expectativas delineadas para a atividade nos momentos de negociação e renegociação da tarefa, discutidas no capítulo anterior, e, assim,

identificaram, reconheceram e sustentaram também a chave relacional de acolhimento proposta inicialmente pela professora. Esse quadro, conforme comentei anteriormente, focaliza as ações dos alunos, ainda buscando responder a pergunta “2. Como a professora e os alunos construíram uma chave relacional de acolhimento ao longo do mini sarau?”.

Porém, a análise da construção interacional de uma chave relacional não se encerra aí, pois um evento interacional se constitui de reiteradas ações e reações, proposições e respostas. Sendo assim, se as ações dos alunos ao compartilhar textos, sintetizadas no Quadro 5, podem ser entendidas como respostas ou reações diante das propostas da professora, podemos estender nossos questionamentos indagando, então, como as professoras, por sua vez, se posicionaram diante das escolhas dos alunos; e, além, disso, diante do panorama geral dos textos compartilhados, podemos realizar análises a um nível mais micro, focalizando o momento da leitura dos textos para observar de que formas os participantes interagiram a partir deles. É essa indagação que buscarei responder no capítulo seguinte, contemplando os outros dois eixos de análise delimitados na Figura 2 (ver p. 42): as respostas às escolhas textuais dos alunos e os modos de interagir com e através dos textos compartilhados pelos participantes.

4 INTERAÇÕES SOCIAIS COM E ATRAVÉS DE TEXTOS: DOS PAPÉIS ASSUMIDOS ÀS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM CONSTRUÍDAS

Mapear os textos compartilhados no mini sarau, como fiz na seção anterior, foi um passo essencial para compreender o processo de sustentação da chave relacional de acolhimento nesse evento. Agora, seguindo adiante, é crucial observar não só os objetos da leitura, ou seja, não só os textos escolhidos pelos participantes do evento, mas também os modos de engajamento com esses textos: as formas de apresentá-los, de responder a eles e de construir diálogos a partir deles, bem como os papéis assumidos pelos participantes durante esse processo. Para investigar esses aspectos, na seção 4.1, explorarei a pergunta subsequente 5 desta pesquisa, apresentada na Figura 2 (ver p. 42): “Como a professora reagiu aos textos escolhidos pelos alunos?”, situada no eixo de análise das respostas às escolhas textuais dos alunos. Em seguida, a análise desenvolvida na seção 4.2 será direcionada pela pergunta subsequente 6: “Como a professora e os alunos interagiram *com* e *através* dos textos no mini sarau?”. Dessa forma, as perguntas mais amplas 2 e 3 (Figura 2) serão contempladas, pois, conforme será discutido, esses aspectos foram importantes tanto para a sustentação da chave

relacional de acolhimento quanto para a construção de oportunidades de aprendizagem específicas.

Cada leitura feita pelos participantes foi tomada como um subevento do evento maior que foi o mini sarau, e, em cada uma delas, foram materializadas expectativas, obrigações, direitos, papeis e relações (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) que atuaram na configuração de modos específicos de engajamento com o texto. Para explorar as perguntas destacadas acima, selecionei um desses subeventos para microanálise, o qual denominei como: “Fernando apresenta e lê um texto para a turma”. Ele foi selecionado por permitir desvelar aspectos dos modos de leitura e dos papéis assumidos pelos participantes que foram centrais para a configuração e a sustentação da chave relacional de acolhimento durante o mini sarau. Ao longo da análise, com base nos dados do próprio subevento, trarei mais detalhes que embasaram sua escolha.

O Quadro 6 (p. 85), intitulado “Fernando apresenta e lê um texto para a turma”, traz a transcrição desse subevento, que começou quando já havia transcorrido mais de metade da aula do mini sarau (34 dos 50 minutos de aula), altura em que oito participantes já haviam compartilhado seus textos (esses são os textos apresentados nas linhas 5-01 a 5-08 do Quadro 5). Ele foi dividido em dois blocos de atividade, pois houve uma interrupção. O primeiro desses blocos ocorre quando Fernando, um aluno que havia manifestado interesse em ler um texto de sua escolha, é avisado pela professora de que havia chegado a sua vez. Ele começa a apresentar seu texto, mas se dá conta de que esqueceu onde o havia guardado e, então, cede sua vez para outro colega, enquanto vai procurar o texto. Embora a leitura de Fernando não tenha chegado a se concretizar nesse momento, esse subevento foi considerado como bloco de atividade dentro do subevento que foi a leitura de Fernando, visto que, quando começou a introduzir o texto, o aluno fez comentários relevantes para a análise. Enquanto Fernando procurava o texto, a professora Luíza leu em voz alta o poema enviado pela aluna Mirela através do *chat* (conferir Quadro 5, l. 5-09), e foram tecidos alguns comentários. Esse subevento não foi incluído no quadro, pois não faz parte do foco desta análise. Quase dois minutos depois, Fernando retornou, tendo encontrado o texto, e realizou sua leitura, à qual se seguiram comentários e perguntas das professoras.

A primeira coluna do Quadro 6 especifica o bloco de atividade e o intervalo de tempo ao longo do qual ele se desenvolveu. As segunda e terceira colunas trazem, respectivamente, o número da linha e a transcrição das falas dos participantes. Nesse quadro, foram trazidas apenas as falas realizadas através do microfone, pois as interações que se davam no *chat*,

naquele momento, não eram diretamente ligadas à leitura de Fernando: eram, em sua maioria, alunas que já haviam lido textos manifestando seu interesse em ler novamente caso houvesse tempo.

No mini sarau, assim como em outros eventos de letramento que se realizam coletivamente, as pessoas interagem tanto com os textos compartilhados quanto umas com as outras, de modo que essas duas dimensões na interação se cruzavam e se moldavam mutuamente. Por isso, a quarta coluna do Quadro 6 foi intitulada de “Modos de interagir com/através dos textos”, referindo-se aos textos escritos compartilhados pelos participantes. As preposições “com” e “através”, intercaladas, indicam que, nessa coluna, demarcam-se tanto os modos como as pessoas interagiram **com** o próprio texto quanto os modos como interagiram entre si **através** do texto, processos que, por vezes, se sobrepõem e tornam-se inextricáveis um do outro.

A quinta coluna do Quadro 6 especifica os papéis assumidos pelos participantes em diferentes momentos do subevento. Não se trata da identificação do papel institucional (professor, aluno, estagiário etc.), mas sim do papel dinâmico assumido na interação, buscando-se entender, de acordo com os princípios da investigação etnográfica (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), o que os participantes estavam realizando juntos a cada momento (GOFFMAN, 1986[1974]) e de que forma a fala e as ações de um dado participante contribuíram para o que estava sendo realizado, de modo que a ele fosse atribuído ou por ele fosse assumido um dado papel social.

Por fim, na sexta coluna, trago observações contextuais que, como analista, considerei importantes para a melhor compreensão desse subevento. Essas observações podem contemplar desde pistas de contextualização não verbais (BLOOME et al., 2022; GUMPERZ, 2002), como o sorriso da professora na linha 6.18, até informações complementares sobre tópicos mencionados pelos participantes. A legenda com as siglas utilizadas para os nomes dos participantes e o papel institucional de cada um deles pode ser encontrada ao final do quadro.

Quadro 6 - Subevento: Fernando apresenta e lê um texto para a turma

Tempo e bloco de atividade	L	Transcrição da fala (microfone)	Modos de interagir com/através dos textos	Papel assumido	Observações
(34:45-35:19) P.E. cede sua vez	1	L.: vamos seguir aqui então (+) como não tem (+) ah, o Fernando também!		gerenciar turnos de fala	Os alunos que queiram ler avisavam através do <i>chat</i> ou do microfone e aguardavam ser chamados pela professora.
	2	L.: eu tô dando preferência para quem ainda não leu, tá?		gerenciar turnos de fala	
	3	L.: dos que não leram ainda, o Fernando falou que também gostaria de ler		gerenciar turnos de fala	
	4	F.: é (+) o (+) o meu poema (+) eu acho que é poema (+) é quando eu tô no sonho (+) essas coisas	Apresentar o texto escolhido. Associar o texto a uma situação vivida.	leitor do mini sarau	
	5	F.: é (+) é			
	6	F.: espera aí			
	7	F.: eu perdi onde estava escrito			
	8	F.: eu vou procurar aí (+) quem quiser pode ler (+)		gerenciar turnos de fala	
	9	F.: que eu tinha escrito (+) eu vou procurar onde que eu coloquei			
	10	C.: tá bom Fernando		gerenciar turnos de fala	
(36:47-39:30) P.E. lê texto	11	F.: posso ler o meu?			
	12	L.: claro		gerenciar turnos de fala	
	12	F.: música ou livro (+) desenho ou anime (+) um momento sozinho/ e do mundo estou livre	Oralizar o texto.	leitor do mini sarau	P.E. lê em voz alta.
	13	F.: um mundo em minha mente (+) que me liberta dessa gente	Oralizar o texto.	leitor do mini sarau	
	14	F.: eu faço as regras desse mundo (+) sonho acordado e viajo até o fundo	Oralizar o texto.	leitor do mini sarau	
	15	F.: me perco sumindo da realidade (+) sendo feliz em um mundo sem maldade	Oralizar o texto.	leitor do mini sarau	P.E. oraliza o texto escolhido
	16	L.: que legal Fernando		comentarista	
17	L.: eu me identifiquei totalmente	Declarar identificação	comentarista		

			com o texto.		
18	L.: tem até uma metáfora da minha família que fala que (+) eles me chamam de Alice (+) porque eles dizem que eu vivo do mundo da Alice a Alice no País das Maravilhas		Contar um aspecto da vida pessoal que reforça a relação de identificação com o texto.	comentarista	C. sorri diante da câmera.
19	L.: que a gente cria esse mundo da minha mente né (+) em que a gente cria as nossas regras (+) e foge de toda essa gente			comentarista	C. continua sorrindo.
20	L.: me identifiquei muito com o poema que você trouxe		Declarar identificação com o texto.	comentarista	
21	L.: é seu? você que escreveu?		Indagar sobre a autoria do texto.	comentarista	
22	F.: não				
23	F.: eu estava procurando poema hoje mesmo		Relatar processo de seleção do texto	curador de textos	
24	F.: até falei que eu não ia trazer porque eu não gosto muito de poema		Relatar processo de seleção do texto	curador de textos	
25	F.: aí eu estava vendo (+) eu gostei desse (+) poema		Relatar processo de seleção do texto	curador de textos	
26	L.: eu vi que você colocou lá no grupo do WhatsApp que você não ia trazer porque você não gostava				
27	L.: aí na hora eu pensei/ só que eu não pude te responder (+) mas pensei assim (+) a gente não gosta porque a gente não identif-/ não encontrou ainda (+) um escritor que a gente goste (+) um tema que a gente gosta (+) é por isso				
28	L.: não é que eu não gosto em definitivo (+) eu não gosto ainda (...)				
29	F.: professora				
30	L.: gente (+) então para gente finalizar (+) vamos então			gerenciar tempo da aula	
31	L.: já que não surgiram novos nomes (+) eu vou permitir então que a Sofia leia um e depois a Melissa (+) que elas colocaram no <i>chat</i> que têm interesse de ler de novo			gerenciar turnos de fala	
32	F.: professora eu posso falar rapidinho?				
33	L.: pode			gerenciar	

				turnos de fala	
34	F.: eu gostei do poema porque (+) na minha mente eu crio muita história	Contar um aspecto da vida pessoal que reforça a relação de identificação com o texto.		curador de textos	
35	F.: se eu for escritor/ talvez eu ganharia muito dinheiro (+) talvez (+) não sei				
36	B.: você achou em algum site Fernando/ o poema?	Indagar sobre a fonte do texto.			
37	B.: você foi procurar ele onde antes da aula?	Indagar sobre a fonte do texto.			
38	F.: eu fui procurar bem no Google	Relatar processo de seleção do texto		curador de textos	
39	F.: tipo (+) eu pesquisei sobre poemas de anime (+) que eu gosto muito de anime (+) e vi esse (+) então	Relatar processo de seleção do texto. Compartilhar interesses evocados pelo poema.		curador de textos	
40	B.: que legal (+) não sabia que tinha esse tema (+) assim (+) poemas de anime (+)			aprendiz	
41	B.: sabia que tem fanfic né e tal (+) não só com anime (+) mas os poemas de anime eu não sabia			aprendiz	
42	B.: eu ainda estou aprendendo (+) muito (+) assim (+) de anime	Compartilhar interesses evocados pelo poema.		aprendiz	
43	B.: aprendo muito com meu primo que é da idade de vocês			aprendiz	
44	B.: mas eu gosto muito dos filmes dos estúdios Ghibli (+) então (+) não sei se é anime exatamente/ mas são de origem japonesa né (+) enfim	Compartilhar interesses evocados pelo poema.		aprendiz	O Studio Ghibli é um estúdio de cinema sediado em Tóquio, que produz principalmente filmes de animação. Esse estúdio produziu filmes importantes como: Castelo animado, A viagem de Chihiro, Ponyo e mais recentemente, O conto da princesa Kaguya.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Legenda:

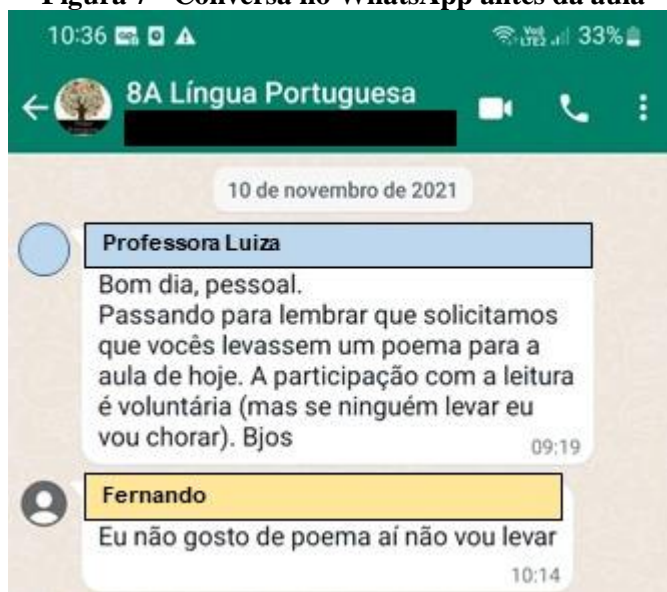
Nomes: L. – Luíza (professora) | F. – Fernando (aluno) | B. – Bia (pesquisadora)

O Quadro 6, acima, representa parte do evento Mini Sarau. Destaco que a análise da transcrição integral do mini sarau permite afirmar que os padrões identificados nos subeventos acima, tanto na forma de responder ao texto, quanto na forma de os participantes interagirem entre si e através do texto, foram identificados em diversos outros subeventos. Apenas a título de exemplo, a questão da identificação com o texto veio à tona em onze das dezessete leituras do mini sarau. Isso foi um fator relevante para a escolha desse subevento para discussão nesta seção: afinal, ele permite discutir padrões que foram recorrentes ao longo do evento. Mas, para além disso, nesta análise, esse evento se destacou porque as respostas de Fernando às perguntas feitas pela professora e por mim tornaram visíveis aspectos importantes do processo de escolha e de engajamento com o texto, empreendido aluno; aspectos estes que, por sua vez, também nos permitem observar como como a professora reagiu diante dessa escolha.

4.1 O acolhimento às escolhas de textos dos alunos

Nesta seção, examinarei como a professora reagiu aos textos escolhidos pelos alunos (pergunta subsequente 5, Figura 2), através da microanálise do evento transcrito acima. Começamos, portanto, a discussão do Quadro 6 dirigindo nossa atenção para o processo de seleção do texto empreendido por Fernando. Após a leitura, a professora Luíza pergunta ao aluno se foi ele que escreveu o poema (l. 6.21), ao que ele responde: “não/ eu estava procurando hoje mesmo/ até falei que eu não ia trazer porque eu não gosto muito de poema/ aí eu estava vendo (+) eu gostei desse (+) poema” (l. 6.22-25). Nesse momento, Fernando faz referência à conversa que havia ocorrido naquela mesma manhã, antes da aula, através do WhatsApp, no grupo da disciplina de Língua Portuguesa da turma de 8º ano A, reproduzida na imagem abaixo.

Figura 7 - Conversa no WhatsApp antes da aula



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Tanto na conversa do WhatsApp quanto na conversa transcrita no Quadro 6, a possibilidade de o aluno escolher não compartilhar um texto foi respeitada, no entanto, entre o envio de sua mensagem, às 10:14, e o início da aula, às 10:30, algo parece ter mudado, e Fernando resolveu buscar um texto para participar da tarefa voluntária proposta pela professora. Ele conta que gostou desse poema por sua relação de identificação com o eu lírico (aspecto que será discutido mais adiante). Resolvi perguntar a Fernando onde ele havia encontrado o poema (l. 6.36-37), interessada em entender como os alunos chegaram aos textos que haviam selecionado – e, ainda mais, em como um aluno que havia declarado não gostar de poemas encontrou um poema do qual gostou e com o qual se identificou –, sobretudo em um contexto de pandemia, em que o acesso à biblioteca escolar ou a outras bibliotecas públicas não era uma possibilidade. Fernando respondeu: “eu fui procurar bem no Google/ tipo (+) eu pesquisei sobre poemas de anime (+) que eu gosto muito de anime (+) e vi esse (+) então”.

É relevante notar que, dentro de paradigmas de ensino de literatura mais tradicionais, tais como aqueles que entendem a literatura como um conjunto pré-definido de obras canônicas (COSSON, 2021), esse procedimento de seleção de um texto empreendido por Fernando dificilmente teria espaço. No entanto, no contexto daquelas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo no mini sarau, cuja renegociação das expectativas contemplava a identificação e o gosto pelo texto como um critério desejável para sua escolha, o fato de Fernando ter buscado seu texto no Google; de seu texto não ter um autor definido; ou de seus

critérios para seleção terem se baseado nos seus interesses pessoais (ele chegou até o texto ao buscar “poemas de anime”) e na identificação com o texto não foram apontados como um problema pela professora. Por isso, a análise desse subevento reforça um ponto que foi também mencionado no Capítulo 2, quando mapeamos a ampla gama de temas, autores e tipos de texto compartilhados pelos participantes do mini sarau: a chave relacional de acolhimento diz respeito também ao acolhimento da professora em relação ao repertório e às escolhas textuais dos alunos.

Esse acolhimento, que, nesse caso, pode ser entendido também como um não julgamento ou não repreensão, pode ser entendido como parte essencial da construção das condições para que os alunos se sentissem confortáveis e seguros para compartilhar os textos de sua escolha, sem receio do julgamento dos textos como inapropriados, irrelevantes ou de baixa qualidade artística, como poderia ocorrer em outros contextos escolares. Nesse sentido, é relevante lembrar o Quadro 4, em que foi discutida a renegociação da tarefa do mini sarau: o aluno Otávio demonstrou hesitação em ler seu texto, pois não sabia se, de fato, se enquadrava prototipicamente no gênero poema (l. 4.01), mas se sentiu encorajado a fazê-lo após a professora ampliar o escopo da tarefa (l. 4.28).

Nesse ponto, considero importante fazer uma ressalva: destacar o acolhimento do repertório textual dos alunos no contexto dessa atividade como um aspecto importante das condições de participação construídas nesse evento não significa defender que esses mesmos critérios devam guiar toda e qualquer atividade de leitura literária na escola. Tal posição nos levaria, muito facilmente, a pontos bastante problemáticos que podem emergir no que Rildo Cosson (2021) chama de “paradigma da formação do leitor ou da fruição”: colocando-se a formação de um hábito e de um gosto pela leitura como objetivos primordiais, pode-se chegar ao mal-entendido de que a seleção de obras deve obedecer sempre e exclusivamente ao princípio do prazer e ao gosto individual do aluno. Entre os problemas de tal concepção, encontra-se a naturalização e o não questionamento dos elementos sociais e culturais que conformam aquilo que chamamos de gosto; o risco de não proporcionar aos alunos uma ampliação de seus horizontes e repertório de leitura; e, ainda, a adesão a um “vale-tudo do ler por ler” (COSSON, 2021, p. 144), em que todos os textos (narrativas da cultura de massas, obras literárias canônicas, livros informativos com roupagem ficcional, dentre outros) são cegamente colocados como equivalentes, pois o que importa é o ato de ler por si mesmo.

Evidentemente, não me alinho a essa postura ao pontuar o acolhimento às escolhas de textos dos alunos como uma dimensão da chave relacional de acolhimento e,

consequentemente, como parte das condições sociais para o engajamento com e através dos textos no mini sarau. É preciso entender o acolhimento das professoras aos textos selecionados pelos alunos como parte da proposta específica daquela atividade. Nesse sentido, a própria professora Luíza explicitou, no momento de negociação da tarefa, que também havia selecionado um poema (o qual, como pudemos perceber ao analisar o Quadro 5, na seção anterior, era bastante alinhado ao objetivo instrucional de ampliar a concepção do que pode ser um poema), mas que só o compartilharia caso sobrasse tempo, pois ela já havia selecionado todos os outros textos lidos anteriormente naquela sequência de atividades (l. 3.52). Esse comentário nos indica que o acolhimento ao repertório textual dos alunos, no mini sarau, não denota um alinhamento à primazia do gosto individual do leitor como critério absoluto para toda e qualquer leitura. Trata-se, sim, de um aspecto estrutural daquela atividade específica, destinado a dividir com os alunos o papel de curadores ou selecionadores de textos. Como mais uma evidência disso, temos o fato de que, antes do mini sarau, a professora já havia propiciado aos alunos uma vasta gama de poemas, de Egdar Allan Poe a João Cabral de Melo Neto.

Nesse ponto, torna-se marcante o entrelaçamento entre a chave relacional, como aspecto constitutivo das interações em sala de aula, e a construção de oportunidades de aprendizagem. O acolhimento às escolhas textuais dos alunos foi uma dimensão essencial para que, nessa atividade, eles tivessem a oportunidade de se aprenderem a se portar, a se ver e a se posicionar como curadores ou selecionadores de texto, não apenas no nível individual, mas também no nível coletivo, pois não se tratava de escolher um texto para si mesmo, e sim para o compartilhamento com a turma. Nesse sentido, destaca-se o modo de interagir com/atraves do texto, demarcado na quarta coluna do Quadro 6, em que Fernando, ao relatar o processo de seleção do texto (l. 6.23-25 e 6.38-39), linguagemia seu processo ativo de seleção de um texto de acordo com critérios próprios, tornando-o visível para o coletivo. Ao fazê-lo, o aluno assume o papel de curador de textos, destacado na quinta coluna do Quadro 6 (l. 6.23-26; 6.34, 6.38 e 6.39).

Nos momentos seguintes, esse processo de seleção não apenas é reconhecido e considerado legítimo, como origina uma sequência em que Fernando é posicionado como o conhecedor de um “domínio” de poemas até então desconhecido para mim, que, embora estivesse, naquele momento, como pesquisadora, havia sido também sua professora de Língua Portuguesa. A análise dos papéis assumidos no mini sarau, nesses instantes, nos dá uma ideia do dinamismo dos papéis sociais desempenhados pelos participantes da sala de aula, uma vez

que, naquele intervalo, Fernando era o conhecedor dos “poemas de anime”, e eu, a aprendiz. Posteriormente, esse papel foi assumido também pelo aluno Antônio, que, já nos momentos de encerramento da aula, quando a professora havia interrompido a gravação, enviou no *chat* o texto transcrito abaixo. Através do microfone, ele me chamou e disse que aquele era mais um exemplo de poema de anime, respondendo ao interesse que eu havia manifestado ao conversar com Fernando e também à dinâmica segundo a qual, em se tratando de “poemas de anime”, eles eram os conhecedores, e eu, a aprendiz.

Quadro 7 - “Poema de anime” compartilhado por Antônio

Antônio:

Mesmo que não seja agora, não se apresse, não se confunda. Você é minha paz, acredite em si mesma e continue devagar, vou te esperar. Naruto

Fonte: Arquivo da autora - notas de campo (2021).

É interessante ressaltar, ainda, que, para além do papel de curadores de textos, os alunos tiveram a oportunidade de aprender a se ver, também, como autores de textos: esse foi o caso da aluna Clarice, que, conforme pode ser conferido no Quadro 5, compartilhou dois textos de sua autoria, e aluno Miguel, que, embora não tenha realizado nenhuma leitura no mini sarau, leu, em uma aula posterior, naquela mesma semana, um texto de sua autoria, em um episódio que foi registrado em minhas notas de campo e que será comentado no final deste capítulo.

Nesta seção, a partir dos subeventos transcritos no Quadro 6, discuti como o acolhimento às escolhas textuais dos alunos foi uma dimensão da construção da chave relacional de acolhimento que foi proposta e sustentada pelos participantes ao longo do mini sarau, constituindo-se, portanto, como parte das condições para o engajamento naquele evento de letramento. Destaquei também a forma como essa dimensão relacional se articulou com a construção da oportunidade para que os alunos aprendessem a exercer o papel, se ver e se posicionar como curadores ou até mesmo autores de textos. Dessa forma, esta seção, ao atender, em um nível mais imediato, a pergunta subsequente 5 (“Como a professora reagiu aos textos escolhidos pelos alunos?”), explorou também, em um nível mais amplo, as perguntas 2 (“Como a professora e os alunos construíram uma chave relacional de acolhimento ao longo do mini sarau?”) e 3 (“Como a chave relacional de acolhimento atuou na constituição de oportunidades de aprendizagem para os participantes do mini sarau?”), apresentadas na Figura 2 (ver p. 42).

Agora, para dar continuidade à análise desse subevento, focalizarei alguns aspectos específicos dos modos de interagir com e através dos textos compartilhados pelos participantes, demarcados no Quadro 6. Conforme veremos, esses aspectos têm consequências tanto para as relações que os participantes constroem entre si quanto para as oportunidades de aprendizagem às quais os alunos tiveram acesso naquele evento.

4.2 A possibilidade de falar de si a partir dos textos

Nesta seção, em um nível mais específico, continuarei a microanálise do evento transcrito no Quadro 6, para responder à pergunta subsequente 6 deste estudo (Como a professora e os alunos interagiram *com e através* dos textos no mini sarau?). Essa pergunta refere-se aos textos compartilhados pelos participantes no mini sarau. Como comentei acima, tratando-se de um evento de letramento desenvolvido coletivamente, as pessoas interagem não apenas com os textos, mas também umas com as outras. À medida que interagem entre si, evidentemente, as pessoas propõem, identificam, reconhecem e sustentam (ou não) chaves relacionais, e é por isso que responder essa pergunta é relevante para este estudo. Nesse sentido, abordarei também, em um nível mais amplo, as perguntas 2 (“Como a professora e os alunos construíram uma chave relacional de acolhimento ao longo do mini sarau?”) e 3 (“Como a chave relacional de acolhimento atuou na constituição de oportunidades de aprendizagem para os participantes do mini sarau?”).

Ainda no primeiro bloco de atividades, antes de se dar conta de que havia perdido onde havia escrito o texto, Fernando começa a apresentá-lo, associando-o a uma situação que ele frequentemente vivencia, conforme sugerido pelo uso da primeira pessoa do singular e pela conjugação do verbo no tempo presente do indicativo: “é (+) o (+) o meu poema (+) eu acho que é poema (+) é quando eu tô no sonho (+) essas coisas”. Depois, com a leitura oral do poema (l. 6.12-15) e os outros comentários feitos pelo aluno, o sentido de “quando eu tô no sonho” torna-se mais claro: trata-se de um poema que tematiza a experiência de despreendimento da realidade através da ficção, seja ela “música ou livro (+) desenho ou anime” (l. 6.12).

A relação de identificação com o eu lírico do texto e com a situação nele descrita não é declarada apenas por Fernando, mas também pela própria professora. Na forma mais explícita dessa identificação, ela afirma, também na primeira pessoa do singular: “eu me identifiquei totalmente” (l. 6.17) e “me identifiquei totalmente com o poema que você trouxe” (l. 6.20).

Além disso, ela faz alusão a um discurso recorrente em sua família, contando um aspecto de sua vida pessoal que reforça a relação de identificação com o texto, e referencia o poema lido pelo aluno, parafraseando-o: “tem até uma metáfora da minha família que fala que (+) eles me chamam de Alice (+) porque eles dizem que eu vivo do mundo da Alice a Alice no País das Maravilhas / que a gente cria esse mundo da minha mente né (+) em que a gente cria as nossas regras (+) e foge de toda essa gente” (l. 6.18-19).

Destaquei o uso da primeira pessoa do singular, em falas anteriores de Fernando e de Luíza, como uma dimensão linguística do processo de languagear a relação de identificação com o texto. Para interpretar o excerto da fala de Luíza transcrito acima, considero importante, mais uma vez, atentar aos processos de pronominalização empregados. Segundo Bloome et al. (2022, p. 197), “pronomes podem ser usados para incluir e excluir pessoas de um grupo”³². É interessante notar que, ao parafrasear esses versos, inserindo-os no relato de uma situação que atesta sua proximidade com o eu lírico do poema, a professora não utiliza apenas a primeira pessoa do singular do texto original, mas adota, em dados momentos, formas de primeira pessoa do plural: “que **a gente** cria esse mundo da minha mente né (+) em que **a gente** cria as **nossas** regras (+) e **foge** de toda essa gente”. Nesse excerto, a locução pronominal (com valor de pronome pessoal) “a gente” e o pronome possessivo “nossas” têm o sentido de primeira pessoa do plural; e o verbo “foge”, por sua vez, concorda com “a gente”. É plausível interpretar que, ao empregar a primeira pessoa do plural, nesse caso, a professora faz referência tanto a si mesma quanto a Fernando, visto que os dois haviam declarado se identificar com a situação descrita no poema. Através do uso desses pronomes, a professora passa a se incluir, além de Fernando, no grupo de pessoas que compartilham dessa experiência: tanto eu quanto você nos identificamos e nos inscrevemos nesse poema. É plausível a interpretação de que o uso da locução pronominal “a gente” abre a possibilidade de que outros participantes presentes, que não tenham se manifestado mas tenham também se identificado com o eu lírico, se incluam nesse grupo.

Depois que Luíza languageia sua identificação com o texto, temos um segmento da conversa que focaliza o processo de seleção do poema, discutido na seção 4.2. Em seguida, a professora, que era a principal responsável por gerenciar os turnos de fala no mini sarau, tenta seguir adiante e convocar os próximos participantes a ler (l. 6.30-31), mas Fernando solicita permissão para falar e continua a elaborar sua relação de identificação com o texto através do compartilhamento de um aspecto de sua vida pessoal: “eu gostei do poema porque (+) na

³² No original: “Pronouns can be used to include and exclude people from a group (...)”. Tradução minha.

minha mente eu crio muita história” (l. 6.34), que complementa o comentário feito pela professora na linha 6.19. Interessada pelo processo através do qual um aluno que havia declarado não gostar de poemas havia encontrado um com o qual havia se identificado tanto, eu indago Fernando sobre sua busca pelo texto, momento que também foi discutido na seção 4.1. Depois disso, o subevento se encerrou, dando lugar à leitura de mais um poema por Sofia (conferir l. 5.11).

Nesse subevento, assim como em outros do mini sarau, sobressai uma forma subjetiva de responder ao texto na leitura literária. A subjetividade da leitura é tópico de extensivas discussões no campo dos estudos literários e do ensino de literatura. Segundo Vincent Jouve (2013, p. 53), “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”. Essa subjetividade, que envolve a projeção, por parte do leitor, de si mesmo naquilo que lê, pode se manifestar de várias formas: a imaginação de cenários e personagens que leva em consideração não apenas a descrição materializada no texto, mas também as experiências prévias do leitor; a influência das leituras prévias de cada leitor na construção do sentido do texto; o preenchimento das lacunas do texto; a identificação (ou desidentificação) do leitor com personagens e situações presentes nos textos, entre outros (JOUVE, 2013). Nos eventos acima, a dimensão subjetiva da leitura que foi languageada para o coletivo – ou seja, aquela que os participantes tornaram acessíveis através de suas ações, às quais os outros puderam atribuir sentido e responder – foi a dimensão da identificação. Sendo assim, é nesse sentido que digo, aqui, que, no mini sarau, houve bastante destaque para um modo subjetivo de responder com ao texto.

Ao languagear os aspectos subjetivos de sua leitura, ou seja, a forma como inscrevem a si mesmos no texto lido, a professora Luíza e Fernando não apenas languageiam uma relação de identificação com o texto, mas também constroem relações entre si (e, possivelmente, com os demais alunos que participavam da aula), compartilhando situações que ocorrem em sua vida pessoal. Situações essas que emergiram na interação graças ao texto compartilhado. Com isso, o texto pode se configurar como uma ponte ou um elemento mediador para que alunos e professoras descubram situações ou interesses uns dos outros, inclusive compartilhados. Quando os participantes falam sobre experiências, sentimentos ou pensamentos que vivenciam, eles criam a possibilidade de identificação não apenas com o texto, mas também uns com os outros, o que ressalta o entrelaçamento que pode existir entre os processos de leitura e o trabalho relacional (BEAUCHEMIN, 2019) realizado por participantes de um evento de letramento. Nesse sentido, Beach e Beauchemin (2019) observam que ações como

essa vão além da expressão, no sentido de mera externalização, de estados internos – elas constroem relações:

A expressão de emoções, portanto, reflete como os estudantes valorizam a criação de relações de cuidado e de se importar uns com os outros. Ao invés de perceber essa expressão de emoções simplesmente como a representação dos sentimentos internos de uma pessoa, essas expressões materializam uma relação de cuidado uns com os outros que definimos como uma ‘chave relacional’ para pensar sobre como as formas de ser são materializadas na sala de aula (Beauchemin, 2019). (BEACH; BEAUCHEMIN, 2019, p. 46)³³

Concordo com Beach e Beauchemin, sobretudo considerando que, ao se colocar disponível para ser visto pelos outros em dimensões que vão além dos papéis institucionais de professor ou aluno, o participante de um evento interacional assume um certo nível de vulnerabilidade, de confiança no outro – de que não será ridicularizado ou menosprezado, o que é uma preocupação recorrente sobretudo em adolescentes. É nesse sentido que o que discutimos aqui tem uma camada específica de sentido que diz respeito às relações construídas entre os participantes, a qual exploro através do conceito “chave relacional”: para além de comentar o texto, ou de relatar por que eu gostei do texto, ao falar de minhas emoções e experiências, eu me coloco em uma posição de vulnerabilidade – e portanto, de confiança – *em relação* ao outro. E o outro, por sua vez, ao me responder – por exemplo, comungando de minha identificação com o texto e me mostrando que esse é um sentimento ou uma experiência que compartilhamos – sustenta essa relação comigo.

A ação de falar de si através do texto não foi exclusividade da leitura de Fernando. Para demonstrá-lo, trarei aqui dois exemplos de outros momentos em que isso ocorreu. O primeiro deles é a leitura que se seguiu à de Fernando, em que a aluna Sofia apresentou o poema “Dona”³⁴ (l. 5.11), transcrito no quadro abaixo³⁵, da seguinte maneira: “eu vou ler um que é (+) da esposa do meu primo (+) para a minha avó que morreu”. Essa fala traz mais do que uma informação sobre a autoria do poema: Sofia deixa que as professoras e os colegas entrevejam uma situação de luto (seja recente ou mais antiga) vivenciada por sua família, o que envolve, como discutido acima, um nível de vulnerabilidade.

³³ Tradução minha. No original: “*Expression of emotions therefore reflects how students value creating caring relations with others. Rather than perceive this expression of emotions as simply representing the inner feelings of a person, these expressions enact a caring relation for others through what we define as a “relational key” for thinking about how ways of being are enacted in the classroom (Beauchemin, 2019).*”

³⁴ Consultar o Anexo B para ler o texto na íntegra.

³⁵ Foi realizada uma reconstituição do poema escrito através da leitura oral feita pela aluna.

Quadro 8 - Texto “Dona”, lido por Sofia

Dona

Existem pessoas que fazem o mundo melhor
 Porque são tão boas
 Que mesmo quando nos deixam
 Continuam propagando amor
 Felizmente pude partilhar de sua experiência
 Sua sabedoria
 Maior que qualquer ciência
 Comentários pertinentes
 Sempre satisfeita e contente
 Era sábia e paciente
 Resignada e muito amada
 Nunca a ouvi reclamar
 Sabia que a dor era para ensinar
 Passava um cafezinho
 Debaixo da mesa passava um gatinho
 Passávamos horas a fio
 Ouvindo os seus casos, seus ensinamentos
 Perdia-me em pensamentos
 Tentando imaginar aqueles momentos
 Ela amava sem distinção
 Todos, inclusive eu, tinha espaço em seu coração
 A alma era capaz de ler
 Conhecia e fazia o bem
 Antevia o que muitos não podiam ver
 Um tempero perfeito
 Cujo segredo era o amor
 Lenha no fogão
 Chinelo arrastando no chão
 Sublime era o sabor dos dias ensolarados
 Dos pratos saboreados
 Ao redor da mesa
 Com seus entes amados
 Desses dias sinto saudades
 Relembro em meio a lágrimas
 Que são também de felicidade
 Por ter vivido o que escrevo nessas páginas

Fonte: Arquivo da autora (2021).

A própria professora também fala de si a partir dos textos em outros momentos. Como segundo exemplo que discutirei aqui, temos a conversa que se segue à leitura do poema “Não te amo mais”, (l. 5.03), o primeiro texto compartilhado por Sofia, logo no início do mini sarau. Esse texto está reproduzido no Quadro 9.

Quadro 9 - Texto “Não te amo mais”, lido por Sofia

Não te amo mais

Não te amo mais.

Estarei mentindo dizendo que
 Ainda te quero como sempre quis.
 Tenho certeza que
 Nada foi em vão
 Sinto dentro de mim que
 Você não significa nada.
 Não poderia dizer jamais que
 Alimento um grande amor.
 Sinto cada vez mais que
 Já te esqueci!
 E jamais usarei a frase:
 Eu te amo!
 Sinto, mas tenho que dizer a verdade
 É tarde demais...

Agora, leia de baixo para cima.

Fonte: Arquivo da autora (2021).

Em seguida, reproduzo parte dos comentários que se seguiram ao poema. Nesse excerto, A professora Luíza comenta que, quando era uma pré-adolescente apaixonada, também gostava muito desse poema, pois as diferentes possibilidades de leitura materializavam, para ela, a sensação de que ora sobressaía o seu amor pela pessoa amada, ora a o seu desejo de esquecê-la.

Sofia esse é o meu xodozinho ((sorrindo)) (+) porque eu adoro essas opções né de várias leituras (+) inclusive o que eu trouxe é também com várias leituras (+) se der tempo eu mostro (+) e (+) ele é muito delicado (+) e aí você né... você vem pensando nossa essa pessoa está arrasada (+) mas de repente não (+) ela ainda está apaixonada né (+) eu lembro (+) já que estou contando da minha vida (+) teve um período que eu tive uma decepção amorosa (+) estava arrasada ((tom dramático)) (+) achei que ia morrer de tanto sofrer (+) e esse poema ((risos)) combinava muito comigo porque tinha um dia que eu falava/ (+) não (+) eu não amo mais essa pessoa (+) não vou mais ficar com ela (+) aí passava (+) no dia seguinte eu mudava de opinião totalmente (+) e aí lia de trás para frente (+) não (+) eu ainda amo () (+) e era só uma pré-adolescente sofrendo

É interessante observar que, inicialmente, a professora Luíza faz comentários ligados à relação entre a estrutura e os possíveis sentidos do poema, o que se coaduna aos seus objetivos instrucionais inicialmente delimitados. Essa pontuação serve como uma ressalva de que, embora estejamos destacando, nesta discussão, o processo de falar de si através dos textos, isso não significa que essa tenha sido a única forma de responder aos textos materializada no mini sarau, o que os objetivos instrucionais das professoras tenham sido abandonados.

Depois, os comentários assumem um tom mais íntimo e pessoal, com o compartilhamento de memórias da adolescência. A própria professora sinaliza essa mudança de tom, tanto através do “eu lembro”, abrindo um segmento de narrativização (BLOOME et al., 2022) de suas memórias, quanto ao dizer “já que estou contando da minha vida”, dispondo-se a dar continuidade ao processo de falar de si através dos textos.

Não é irrelevante o fato de que esse comentário foi feito após um dos primeiros textos lidos no mini sarau, antes mesmo da renegociação da tarefa (transcrita no Quadro 4), antes da leitura feita por Fernando, transcrita no Quadro 6 e, também, antes da leitura do poema “Dona”. É possível compreender que, ao tematizar explicitamente a decisão de “contar da sua vida”, a professora modelou, para os alunos, a possibilidade de falar de si a partir do texto.

Em relação não apenas a falar de si na sala de aula, mas, mais especificamente, de suas emoções, Beach e Beauchemin (2019, p. 49) citam o conceito de “normas emocionais”, de Zembylas (2002) para dizer que:

Se e como os estudantes expressam as emoções deles em sua sala de aula é uma questão que depende do senso que eles têm das “normas emocionais” (Zembylas, 2002) que operam nas suas salas de aula. Essas normas constituem o senso que os estudantes têm de como e se eles podem expressar certas emoções; por exemplo, se eles podem expressar raiva abertamente (Benesch, 2018).

Ao invés de explicitamente declarar essas “normas emocionais”, você de fato materializa essas regras através do seu languagear com os estudantes.³⁶

Considerando que, conforme explicado pelos autores, as “normas emocionais” se constituem não apenas por meio de sua enunciação, mas, principalmente, por sua materialização através das ações das professoras, é plausível interpretar que a ação da professora de falar de si e compartilhar a subjetividade de sua leitura, logo no início do mini sarau, atuou na constituição das “normas emocionais” daquela atividade, naquela sala de aula. Em outras palavras, isso permitiu que os alunos entendessem que esse modo de interagir com e através do texto (conforme destacado na quarta coluna do Quadro 6) era pertinente e legítimo naquele contexto.

³⁶ Tradução minha. No original: “Whether and how students express their emotions in your classroom depends on their sense of the “emotional rules” (Zembylas, 2002) operating in your classrooms. These rules constitute students’ sense of how and whether they can express certain emotions; for example, whether they can openly express anger (Benesch, 2018) Rather than explicitly spelling out these “emotional rules,” you actually enact these rules through your languageing with students.”

No entanto, assumindo-se uma perspectiva etnográfica, é importante reconhecer que as “normas emocionais” de uma turma escolar não são constituídas em uma única atividade. Elas são parte da cultura em construção da turma, ou seja, do “conjunto de princípios e práticas que são construídos por seus membros à medida que estabelecem papéis e relações, normas e expectativas, direitos e obrigações que constituem o sentimento de pertença ao grupo local” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 30). Nesse sentido, para sustentar as interpretações construídas sobre o mini sarau em uma escala temporal mais abrangente, mencionarei dois episódios, anteriores a essa aula, no qual estive presente, que sugere que as formas de interagir com e através dos textos mobilizadas no mini sarau são parte de uma dinâmica interacional que professora e alunos construíram ao longo de todo o ano letivo.

O primeiro desses episódios se deu quando, no primeiro semestre de 2021, no grupo de educadores ligados às turmas de oitavo ano, a coordenadora pedagógica do segundo segmento do Ensino Fundamental e uma das psicólogas do colégio compartilharam com os professores a preocupação diante dos relatos, feitos por vários responsáveis, de que seus filhos, com cerca de 12 e 13 anos, estavam sendo diagnosticados com transtornos como ansiedade e depressão, e passando também a tomar medicamentos para essas condições. Trata-se de uma situação que, conforme sabemos, se agravou bastante durante a pandemia de covid-19. Houve, inclusive, um caso mais sério, envolvendo a tentativa de suicídio por parte de um aluno também dessa série. Diante desse quadro, a coordenadora pedagógica e a psicóloga fizeram um lembrete de que a situação exigia maior compreensão e sensibilidade por parte dos professores. Também era recorrente que os próprios alunos relatassem essas dificuldades aos docentes.

Em resposta a essa situação, as professoras Luíza e Vitória, junto aos estagiários daquele semestre, desenvolveram com seus alunos atividades que aliaram os gêneros e conteúdos previstos pelo currículo de Língua Portuguesa (tais como o gênero reportagem, o gênero palestra e a escuta ativa em situações de fala pública) ao tema da saúde mental. Após discussões desenvolvidas a partir da leitura da reportagem intitulada “A epidemia da ansiedade”³⁷, publicada na revista Superinteressante, as professoras e os estagiários orientaram os alunos no planejamento e na realização da palestra “Depressão e ansiedade na adolescência”, via google Meet, no dia 21 de agosto de 2021, no horário da aula de Língua Portuguesa. A convidada do evento foi uma psicopedagoga da cidade. Os alunos foram envolvidos em todos os passos, desde o planejamento do evento até a execução: foram

³⁷ A reportagem pode ser acessada através do link: <https://super.abril.com.br/especiais/a-epidemia-da-ansiedade> - Acesso em 23 de julho de 2023.

delegadas entre eles as responsabilidades de redigir o e-mail convidando a profissional para ministrar a palestra, de realizar a abertura do seminário, de realizar anotações durante a palestra, de registrar dúvidas e de atuar como mediador, apresentando à palestrante as perguntas feitas pelos colegas.

Nesse ponto, cabem aqui algumas ressalvas: tenho clareza de que é preciso reconhecer as especificidades da instituição escolar. Sabemos que a sala de aula não tem o mesmo papel que profissionais da saúde mental e que, sozinha, não resolverá problemas multifatoriais, como a depressão e a ansiedade, que envolvem aspectos psicológicos, genéticos, hábitos cotidianos, fatores socioeconômicos, entre outros. No caso da leitura literária, também não é desejável transformá-la em mera leitura de autoajuda, encarando os textos como soluções ou orientações de como viver a vida. No entanto, a contribuição de eventos como essa palestra ou o mini sarau, a meu ver, é de configurar a escola como uma instituição que dialoga com o momento de vida dos alunos e, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, de oportunizar aos alunos a experiência de formas pelas quais a linguagem, como ação, pode ser mobilizada em resposta àquilo que estão vivendo. Afinal, na palestra, os alunos languagearam seu convite a uma profissional que poderia proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre um problema que muitos deles vivenciavam; languagearam suas dúvidas sobre essa temática; no mini sarau, languagearam suas memórias, suas relações de identificação ou desidentificação com os textos, e assim por diante.

Em suma, a palestra mencionada acima é um dos pontos que sustentam minha análise de que a possibilidade de falar de si, de compartilhar situações, sentimentos e experiências – tanto negativos quanto positivos – com a professora e os colegas não foi uma exclusividade do mini sarau. Esse foi um aspecto que perpassou a dinâmica relacional e, nos termos de Zembylas (2002), as “normas emocionais” do grupo ao longo de todo o ano letivo, e que, no mini sarau, simultaneamente foi moldado por e atuou na constituição de uma chave relacional de acolhimento.

Até o momento, nesta seção, discuti a mobilização da subjetividade e da possibilidade de falar de si a partir dos textos, primeiramente tomando como ponto de partida o subevento da leitura de Fernando (Quadro 6) e, depois, a partir da triangulação desses subeventos com outros registros. Como vimos, a mobilização desses modos de interagir com e através dos textos compartilhados foi uma das formas pelas quais a professora e os alunos languagearam uma chave relacional de acolhimento – acolhimento da dimensão subjetiva da leitura, acolhimento das experiências, memórias e emoções divididas com a turma –, criando

condições não apenas para que os alunos se sentissem seguros para compartilhar os textos de sua escolha (como vimos na seção 4.1), mas também para expor suas interpretações, suas leituras, sua relação pessoal com o texto escolhido.

Na seção 5.1, ao discutir o acolhimento das professoras ao repertório e às escolhas textuais dos alunos, destaquei que essa dimensão da chave relacional se entrelaçou à construção de oportunidades de aprendizagem para que os alunos se vissem e atuassem como curadores e autores de textos dentro de sua comunidade de leitores (no caso, as turmas de oitavo ano nas aulas de Língua Portuguesa). Agora, aponto que a dimensão de acolhimento aos modos mais subjetivos e pessoais de interagir com e através do texto, discutidos nesta seção, também se entrelaçaram à construção de oportunidades de aprendizagem específicas: primeiramente, e mais obviamente, a aprendizagem do próprio processo de languagear essas respostas ao texto para um coletivo de leitores, que foi, conforme nossa análise indica, inicialmente modelado pelas professoras e sequencialmente adotado pelos alunos. Depois, em um plano mais conceitual, argumento que essas formas de interagir com e através do texto oportunizaram a aprendizagem de uma concepção específica de literatura e de seu papel na vida de um leitor ou de uma comunidade de leitores. Trata-se da possibilidade de conceber a literatura (também) como fonte de identificação e/ou desidentificação com personagens, eus líricos e situações materializadas no texto; e (também) como fonte de conforto, de expressão e elaboração – subjetiva e/ou coletiva – de angústias, experiências e memórias. Essa concepção proporciona a aprendizagem, através da literatura, daquilo que Aracy Martins e Zélia Versiani chamam operação intersubjetiva: aprende-se a “compartilhar modos de compreender a vida, o modo, a existência, a identidade, a relação com o outro, não percebidos ainda” (MARTINS; VERSIANI, 2005, p. 18).

Assim como, na seção anterior (5.1), fiz a ressalva de que o acolhimento às escolhas textuais dos alunos no mini sarau não implica no alinhamento à prevalência do gosto individual do aluno como critério para toda e qualquer leitura, vejo a necessidade de fazer uma ressalva neste ponto desta seção. Para isso, chamo a atenção do leitor ao uso do advérbio “também”, entre parênteses, no final do parágrafo anterior. O uso desse advérbio indica que essa é uma das formas de conceber e de se relacionar com a literatura às quais os alunos tiveram acesso ao longo do ano letivo, não a única.

Considero importante a proposição de Cosson (2018[2006]) de que, no ensino de literatura ou, nos termos específicos usados pelo autor, no processo de letramento literário, a fruição e a resposta subjetiva são uma dimensão primeira e intransferível da experiência

literária, mas que, sobretudo numa comunidade de leitores, é desejável que ela seja também extrapolada. Nessa extrapolação, é importante que os sentidos e interpretações inicialmente construídos no âmbito individual sejam compartilhados, discutidos e possivelmente questionados no âmbito coletivo; e também que, nesse processo, sejam ressignificadas através de reflexões sobre as pistas materializadas no texto, sobre os modos de construção de sentido mobilizados na leitura literária e sobre os saberes próprios do campo literário (COSSON, 2009). Até porque, como Paulino (2005) destaca, se realiza num jogo em que há protocolos culturais que estabelecem limites e regras tanto para as ações do leitor quanto para as textualizações do autor. Também reconheço a ressalva de Cosson (2021) de que, embora a literatura seja, sim, em muitos momentos, fonte de conforto, ela também pode ser - felizmente - fonte de desconforto, de abalo de certezas e valores pré-concebidos.

Feitas essas ressalvas, em que reconheço a necessidade de cautela para não limitar a leitura literária à leitura individual e subjetiva e para não associá-la exclusivamente ao papel de confortar o leitor, chamo atenção, mais uma vez, para a necessidade de considerar diferentes escalas temporais, tanto na pesquisa de abordagem etnográfica quanto na formação do leitor literário. O mini sarau, focalizado nesta análise, foi uma entre várias atividades de leitura literária realizadas ao longo do ano letivo. A análise de abordagem etnográfica me permite afirmar, com tranquilidade, que a concepção de literatura como possível fonte de consolo e identificação – sobretudo em momentos difíceis, como a pandemia de covid-19 – foi uma entre outras concepções de literatura mobilizadas naquela turma. Houve atividades em que ganhavam maior espaço formas mais analíticas de responder ao texto, recorrendo a conceitos linguísticos e literários para ampliar a compreensão das obras. No próprio mini sarau, conforme comentamos anteriormente, os objetivos instrucionais iniciais das professoras, que envolviam a ampliação da concepção de poema e a desmistificação de ideias pré-concebidas sobre poemas, se mantiveram no horizonte de reflexões, de forma que houve momentos em que foram tecidos comentários mais analíticos, com referência às diferentes possibilidades de leitura (ex.: de cima para baixo ou de baixo para cima) e à mobilização de múltiplas linguagens (ex.: verbal e visual) na construção de poemas. Nesse sentido, cabe reconhecer que, tratando-se de um campo complexo e multifacetado como o literário, é desejável que, ao longo do tempo, os alunos experimentem diferentes formas de vivenciá-la, concebê-la e compreendê-la.

Feitas as devidas ressalvas, é possível sistematizar o que foi discutido neste Capítulo 4 da seguinte forma: a chave relacional de acolhimento proposta pela professora no momento de

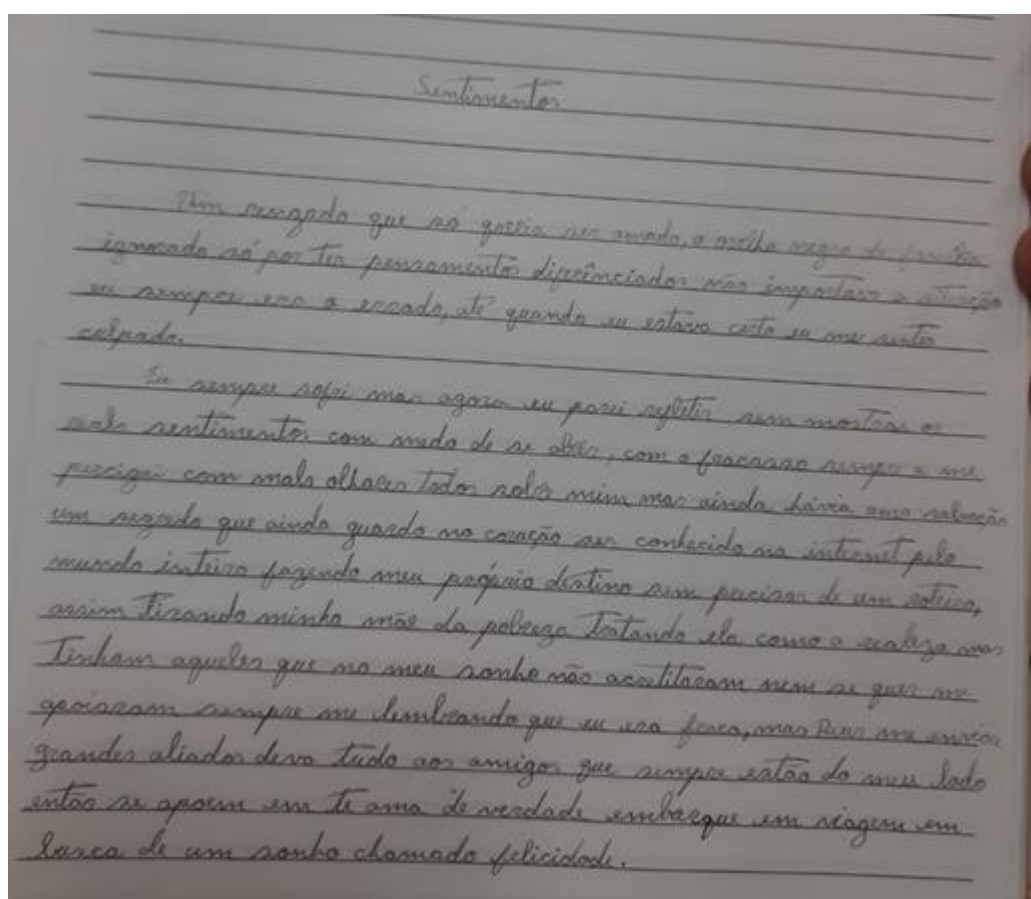
negociação e renegociação das tarefas foi sustentada ao longo do evento, por ela e pelos alunos, não apenas através da ação dos alunos de voluntariamente compartilhar textos de sua escolha e pela forma de apresentá-los, como vimos no Capítulo 3, mas também pelas formas de interagir com e através de textos e pelos papéis assumidos pelos participantes ao longo do evento. Nesse sentido, foram respondidas as perguntas subsequentes 5 e 6, apresentadas na Figura 2 e retomadas neste capítulo. Defendi que essa chave relacional atuou na constituição das condições para participação nesse evento de letramento e, ainda, de oportunidades de aprendizagem que foram além daquelas inicialmente previstas pelas professoras, contemplando, as perguntas 2 e 3 (também apresentadas na Figura 2 e retomadas neste capítulo), situadas em um nível mais amplo que as duas anteriores. Essas oportunidades de aprendizagem foram: de os alunos atuarem e se verem como curadores ou autores de textos em um coletivo de leitores; de mobilizarem uma forma específica de interagir com e através dos textos, falando de si e valorizando também a subjetividade da leitura; de mobilizarem uma concepção específica de literatura como fonte de consolo ou de identificação em momentos difíceis. Com isso, defendi que as chaves relacionais construídas têm implicações diretas nas oportunidades de aprendizagem a que os alunos têm acesso.

Antes de encerrar esta análise, considero relevante compartilhar um episódio que expande minhas interpretações para uma escala temporal um pouco mais ampla do que a duração do mini sarau, trazendo indícios de que a chave relacional e as oportunidades de aprendizagem construídas ali trouxeram desdobramentos para os alunos e as professoras. Anteriormente, foi mencionado que a aula do mini sarau ocorreu na véspera do primeiro dia de retorno presencial ao colégio, já em novembro de 2021, ou seja, após quase dois anos de aulas exclusivamente remotas. Não se tratava, ainda, de uma retomada 100% presencial, mas de um retorno gradual, no formato de “bolhas” (grupos de no máximo 15 alunos em cada sala de aula), num sistema de alternância entre atividades remotas e presenciais que muitas escolas chamaram de “ensino híbrido”. Tive a oportunidade de realizar observação participante (SPRADLEY, 1980) (mas não de gravar) durante essas aulas, e foi aí que ocorreu o episódio que desejo compartilhar.

No dia seguinte ao mini sarau, os alunos tiveram aula presencial com a professora Vitória, que estava presente na aula do mini sarau, mas, segundo a divisão acordada entre as duas professoras, era responsável pelo trabalho com os gêneros não literários. Ao chegar na sala de aula, os alunos comentaram que a aula do dia anterior havia sido muito legal, com o que Vitória concordou. A aula de Vitória foi uma revisão dos gêneros textuais não literários

trabalhados ao longo do ano letivo. Ao final dessa aula, um aluno chamado Miguel, que não havia compartilhado textos no mini sarau, se aproximou da professora para mostrar a ela uma música que havia escrito durante a aula. Ele apresentou a música da seguinte forma: era uma música inspirada por sua história, pelas dificuldades que viveu ao lado de sua mãe “nessa época de pandemia”. Abaixo, compartilho a música, que registrei com autorização do autor. Segundo Miguel, era um rascunho, uma versão inicial, e seu amigo, também aluno daquela bolha, ainda iria ajudá-lo a dividi-la em versos e acrescentar uma batida de *rap*.

Figura 8 - Música escrita por Miguel



Fonte: Arquivo da autora (2021). Transcrição do texto da imagem: Sentimentos / Um renegado que só queria ser amado, a ovelha negra da família ignorado só por ter pensamentos diferenciados não importava a situação eu sempre era o errado, até quando eu estava certo eu me sentia culpado / Eu sempre sofri mas agora eu parei [para] refletir sem mostrar os reais sentimentos com medo de se abrir, com o fracasso sempre a me perseguir com maus olhares todos sobre mim mas ainda havia uma salvação um segredo que ainda guardo no coração ser conhecido na internet pelo mundo inteiro fazendo meu próprio destino sem precisar de um roteiro, assim tirando minha mãe da pobreza tratando ela como a realeza mas tinha aqueles que no meu sonho não acreditaram nem se quer me apoiaram sempre me lembrando que eu era fraco, mas Deus me enviou grandes aliados devo tudo aos amigos que sempre estão do meu lado então se apoiem em [quem] te ama de verdade embarque em viagem em busca de um sonho chamado felicidade.

Enquanto eu voltava para casa após esse momento de observação participante em campo, a professora Luíza, que teria seu momento presencial com os alunos no dia seguinte, me perguntou como havia sido o primeiro dia de retorno ao colégio, e comentei que Miguel havia compartilhado comigo e com a professora Vitória a música que havia escrito. Sendo a professora responsável pelo trabalho com os gêneros literários, Luíza o convidou, no dia seguinte, para compartilhar o texto com os demais alunos da bolha, o que foi feito ao final da aula. Miguel leu sua composição para os colegas, que ouviram, o aplaudiram e fizeram comentários como “Que fofo!” ou “Caraca, arrepiei, Miguel!” (registrados em minhas notas de campo).

Não é difícil identificar semelhanças entre os papéis e as formas de interagir com e através dos textos languageados no mini sarau, de um lado, e, de outro, (i) o gesto de Miguel de compartilhar um texto de sua autoria com as professoras, comigo e, subsequentemente, com a os colegas da bolha; (ii) a forma como ele apresentou seu texto – falando de si, das situações vividas por ele e sua família durante a pandemia e (iii) o próprio conteúdo do texto, de teor bastante pessoal e confessional, escrito em primeira pessoa. Dessa forma, Miguel materializou, em suas ações, as oportunidades de aprendizagem que destaquei logo acima: ele se viu como e assumiu o papel de autor de uma canção; falou de si a partir dessa canção, inspirada por situações vividas durante a pandemia, e, com isso, mobilizou também uma concepção de literatura em que esse texto poderia ser uma forma de expressar suas angústias, sonhos e desejos. Decidi encerrar esta seção com esse episódio porque, de acordo com minha análise, ele traz um indício de que a chave relacional de acolhimento languageada no mini sarau e as oportunidades de aprendizagem constituídas a partir dela foram essenciais não apenas na construção das condições de participação nesse evento de letramento, mas tiveram desdobramentos e implicações, para os participantes daquelas turmas, que não se esgotaram nos cinquenta minutos de duração daquela aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações tecidas neste estudo referem-se ao período de ERE, em que a única alternativa para a manutenção da oferta de educação formal era a realização de atividades remotas. Nesse contexto, cheguei ao tema da dimensão relacional das aulas de Língua Portuguesa ao perceber que, nas turmas que havia acompanhado como residente docente no Colégio Quati, esse era um aspecto fundamental para compreender as condições para engajamento em eventos de letramento de forma remota em um período tão marcado pelo distanciamento (físico, social, afetivo) entre aluno e escola. No entanto, mesmo após a retomada do ensino totalmente presencial, o coro sobre a necessidade de contemplar aspectos relacionais, afetivos e emocionais nas escolas segue aumentando na mídia³⁸, no âmbito acadêmico (TOGNETTA et al., 2022; ESTEVES, 2023). As teorizações sobre as relações entre relações interpessoais, afeto e aprendizagem não são tão recentes, conforme vimos na seção 1.3.1, mas ainda precisam ser refinadas e elaboradas, sobretudo quando comparadas com os aparatos teóricos que focalizam aspectos cognitivos e de construção de sentido de forma isolada de aspectos afetivos e emocionais (LEMKE, 2013).

Este trabalho representa um esforço no sentido de elaborar e ampliar a linguagem de que dispomos para falar de elementos que cada vez mais se mostram tão cruciais à convivência e à aprendizagem nas escolas. Para dar sentido ao empreendimento realizado, convoco aqui a metáfora utilizada por Castanheira (2000): a noção de sala de aula como um texto. Para essa conceptualização, autora baseia-se em Bloome e Egan-Robertson (1993), que adotam uma definição socialmente situada de textos, como resultantes de processos pelos quais as pessoas “textualizam a experiência e o mundo em que vivem, transformando esses fenômenos em um sistema de linguagem (amplamente definido)”. Nessa perspectiva, o que pode vir a ser um texto não são apenas conjuntos de palavras, signos e representações, aos quais tradicionalmente se referem as definições de texto encontradas na Linguística ou na

³⁸ A título de exemplo, menciono as seguintes notícias, reportagens e análises: “Educação e pandemia: os impactos do isolamento na volta às aulas presenciais”, publicada pela CNN Brasil em 06 dez. 2021 (Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/educacao-e-pandemia-os-impactos-do-isolamento-na-volta-as-aulas-presenciais/>); “Escola no Recife tem 26 alunos atendidos com crise de ansiedade”, publicada pela Folha de S. Paulo em 10 abr. 2022 (Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/04/escola-no-recife-tem-26-alunos-atendidos-com-crise-de-ansiedade.shtml>); “Brasil completa 1 ano de reabertura de escolas com diagnóstico precário publicada pela Folha de S. Paulo em 13 ago. 2022 (Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/brasil-completa-1-ano-de-reabertura-de-escolas-com-diagnostico-precario.shtml>); “Pandemia agravou tensões, e professor é cobrado em múltiplas frentes”, publicada pela Folha de S. Paulo em 28 mai. 2023 (Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/05/pandemia-agravou-tensoes-entre-familia-e-escola-e-professor-e-cobrado-em-multiplas-frentes.shtml>). Todos os links foram acessados em 17 ago. 2023.

Literatura – formações rochosas, as estrelas no céu, o oceano também podem ser produtos do processo de textualização, de forma que o que se torna um texto ou não depende daquilo que as pessoas fazem com sua experiência (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993).

Partindo dessa ideia, Castanheira (2000, p. 459) argumenta que

os acontecimentos na sala de aula podem ser vistos como um texto que está potencialmente disponível para ser interpretado e lido pelos participantes e usado para guiar sua participação e fazer sentido do que está acontecendo (Erickson, 1986) ou do que se trata o contexto na sala de aula (Erickson & Shultz, 1981, 1997)

Se os participantes dos eventos na sala de aula interpretam e lêem o texto da sala de aula, nós, pesquisadoras que adotamos uma perspectiva etnográfica, buscamos nos aproximar das pistas e convenções que guiam a construção de sentido naquela sala de aula, para, então, construirmos interpretações coerentes com a perspectiva dos participantes. Para produzir suas leituras da vida na sala de aula a partir de uma perspectiva êmica (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), pesquisadores etnograficamente orientados têm desenvolvido e/ou mobilizado um aparato de construtos teóricos e metodológicos, como as noções de eventos, espaços interacionais, padrões interacionais e eventos de letramento (HEATH, 1982b), entre outros. Porém, como Lemke (2013, p. 58) destaca, embora tenhamos avançado longos passos na direção de ler eventos e práticas de letramento (com grande interesse por aqueles que ocorrem nas salas de aula) etnograficamente, discursivamente, semioticamente, ainda temos dificuldade em lê-los “fenomenologicamente e experiencialmente”, sem desvincular a construção de sentido dos aspectos relacionais, afetivos e emocionais.

Neste trabalho, o construto teórico de chave relacional, mais recentemente elaborado por Beauchemin (2019), proporcionou a linguagem e o aparato teórico necessários para ler o mini sarau, um evento de letramento desenvolvido na sala de aula (virtual) de Língua Portuguesa, de modo a focalizar justamente a dimensão relacional desse texto, a qual, conforme discutido na seção 1.3.1, frequentemente envolve aspectos descritos como emocionais e afetivos. Vimos que esse construto se ampara em uma perspectiva de linguagem como ação socialmente e culturalmente situada – ou seja, como *linguagear* (BEACH; BLOOME, 2019).

O conceito de oportunidades de aprendizagem, embasado em uma perspectiva de salas de aula como culturas em construção (GREEN; DIXON, 1994) e de aprendizagem como processo coletivo, social e culturalmente situado, por sua vez, possibilitou que as conexões

entre as dimensões relacionais e aquilo que se tornou potencialmente disponível para ser aprendido pelos participantes do mini sarau também entrassem em jogo na nossa interpretação desse texto, ainda na metáfora das salas de aulas como textos.

Nesse sentido, se o objetivo da pesquisa era construir interpretações teoricamente embasadas sobre a construção de condições sociais para o engajamento dos alunos nos eventos de letramento desenvolvidos de forma remota, os construtos de chave relacional e de oportunidades de aprendizagem, junto às perspectivas discursivas e construtivistas nas quais eles se enquadram, configuraram as bases teóricas para esse processo interpretativo. Conforme explicado na Introdução e no Capítulo 1, o mini sarau foi selecionado como evento a partir do qual construí um *telling case* (MITCHELL, 1984), sem deixar de ancorar essas interpretações em relações estabelecidas entre esse e outros eventos.

Quanto aos processos interpretativos – mobilizados para construir, como referido acima, interpretações teoricamente embasadas –, aos quais podemos nos referir também como procedimentos analíticos, como na seção 1.4, eles variaram de acordo com os dados selecionados para análise, nos diferentes capítulos deste texto. Isso porque, para ler o que está acontecendo em cada momento de uma interação em desenvolvimento, diferentes categorias e conceitos podem se fazer mais ou menos relevantes.

Como elemento de coesão, todas as análises realizadas foram norteadas pelo objetivo geral e pela pergunta norteadora apresentada já na Introdução desta dissertação: Como professora e alunos construíram condições sociais para o engajamento nos eventos de letramento desenvolvidos de forma remota? Como é próprio de investigações a partir de uma abordagem etnográfica (HEATH, 1982a; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), essa pergunta foi desdobrada em duas outras, que, por sua vez, também geraram perguntas subsequentes, conforme reapresentado na Figura 2, na seção 1.4. Os objetivos específicos, também apresentados Introdução e retomados abaixo, refletem esse desdobramento da pergunta norteadora em perguntas menores:

- (i) descrever como a professora e os alunos construíram, através da linguagem, uma chave relacional de acolhimento no mini sarau;
- (ii) identificar oportunidades de aprendizagem construídas no mini sarau.

É interessante ressaltar que o objetivo 1, bem como as perguntas subsequentes ligadas a ele (ver Figura 2, p. 42) se interessa especialmente pelo processo discursivo de construção da chave relacional. Destaco esse aspecto porque observo que muito se diz sobre a importância do afeto na educação, sobre a construção de relações mais positivas entre alunos

e professores e entre os próprios alunos (LOURENÇO; VALENTE, 2021; HAHN; FERRARO, 2018), mas, se entendemos que as relações, os afetos e as emoções são socialmente e discursivamente construídos, é preciso mapear, entender e descrever melhor COMO essas relações, seja de aproximação ou afastamento, de cuidado ou indiferença, são criadas nas interações desenvolvidas pelos participantes, através de múltiplos eventos e em diferentes escalas temporais.

No escopo deste trabalho, as microanálises desenvolvidas no Capítulo 2 a partir da transcrição dos subeventos de Negociação e Renegociação do mini sarau contribuíram diretamente nesse sentido. Vimos que foi através do processo de negociação e renegociação das expectativas para a tarefa que a professora propôs a chave relacional de acolhimento. Essa interpretação apoiou-se na teorização de Beauchemin (2019) sobre o processo de construção interacional de chaves relacionais, que compreende etapas de proposição, reconhecimento, identificação e sustentação, sendo que as três últimas podem se dar, muitas vezes, de forma simultânea. Naquele momento do mini sarau, o acolhimento que marcou o estado momentâneo e sempre em evolução das relações entre professora e alunos pode ser entendido como acolhimento aos anseios, preocupações e inseguranças que afligiam os alunos diante do retorno às aulas presenciais no dia seguinte; e também, especificamente no processo de renegociação da tarefa, como acolhimento às demandas e contribuições dos alunos para a atividade, mesmo diante da possibilidade de que essas não se encaixassem totalmente nos parâmetros inicialmente delineados para a tarefa (ou seja, a possibilidade de que os textos que eles escolheram e consideraram significativos para compartilhar com a turma não fossem poemas propriamente ditos).

O Capítulo 3, ao tomar como dado para análise o mapeamento de todos os textos compartilhados pelo mini sarau, acompanhados de uma descrição sintética da forma como tais obras foram apresentadas por aqueles que as escolheram, lançou luz sobre o papel dos alunos no processo de sustentação da chave relacional (BEAUCHEMIN, 2019) proposta pela professora. Como vimos, muitos realizaram a ação de compartilhar os textos escolhidos (ainda que não tivessem certeza de que se tratavam de poemas, já que essa possibilidade estava contemplada pelas expectativas renegociadas para a tarefa). Tratando-se de uma atividade voluntária, que não seria objeto de avaliação ou atribuição de pontos, essa ação torna-se indicativa de uma adesão à proposta da professora. Além do mais, alguns desses textos eram de autoria dos próprios alunos ou de seus familiares. E, ao apresentá-los ou comentá-los, alguns estudantes mencionavam situações vividas, gostos pessoais ou relações

que estabeleciam entre o texto e aspectos da realidade social que os cercava. Os temas que surgiam nesse processo foram desde aspectos mais corriqueiros, como o gosto por determinadas séries ou animes, até aspectos mais íntimos, como o luto diante da perda de um familiar. Nesse sentido, mapeamos formas pelas quais os alunos languagearam a sustentação da chave relacional de acolhimento proposta pela professora, pois não é fácil, para um adolescente, ler um poema e associá-lo a questões íntimas de sua vida através do microfone de uma sala de aula virtual, e tal nível de vulnerabilidade requer, certamente, um grau de proximidade entre aquele que compartilha e aqueles que ouvem.

Diante disso, é pertinente destacar o caráter dinâmico e sempre em construção das relações desenvolvidas na sala de aula, pois, para que a chave relacional proposta pela professora se fizesse, de fato, um elemento presente no enquadramento daquela interação, foi necessária a sustentação dos alunos. No processo de trazer as relações e os afetos como uma dimensão a ser considerada na leitura das salas de aula, essa percepção nos adverte para que o discurso da culpabilização do professor (CAVALCANTI; NASCIMENTO; OSTERMANN, 2018), já presente em análises sobre resultados de avaliações de aprendizagem, não se espalhe também para a análise das relações construídas na sala de aula, atribuindo a responsabilidade por elas única e exclusivamente ao professor. As análises desenvolvidas nesta pesquisa mostraram que, se por um lado, as ações da professora foram constitutivas de uma chave relacional de acolhimento (inclusive pelo fato de que foi ela quem propôs essa chave, no momento em que exercia seu poder institucional de definir as expectativas para uma dada atividade), por outro lado, sem as ações dos alunos, essa chave não teria se sustentado. Para além da participação dos alunos, seria possível investigar também o papel de outros aspectos – por exemplo, políticas institucionais ou condições materiais – na construção ou no favorecimento de determinadas chaves relacionais.

Ainda no Capítulo 3, a partir do mapeamento analisado, chamei atenção para a diversidade dos textos compartilhados ao longo do mini sarau, em relação à autoria, aos temas e à forma. Sob uma perspectiva mais conservadora, pautada pela concepção de literatura como um conjunto de textos canônicos previamente definidos (tal como no paradigma moral gramatical ou o histórico-nacional, discutidos por Cosson (2021), muitos desses textos teriam sido considerados ilegítimos ou não pertinentes para uma aula de Língua Portuguesa e/ou Literatura. Diante dessa constatação, surgiu o interesse em observar como a professora reagiu a essas escolhas e como, no processo de ler e comentar os textos, a docente e os estudantes interagiram com e através dos textos.

Tais aspectos foram explorados no Capítulo 4, a partir da microanálise do subevento “Fernando apresenta e lê um texto para a turma”. O texto escolhido por Fernando, apresentado como um “poema de anime”, sem ter seu autor especificado, e, segundo o aluno, encontrado através de uma busca no Google, era um dos casos descritos acima: sob alguns prismas e a partir de determinadas perspectivas, poderia não ter espaço em uma aula de leitura literária. No entanto, como vimos, a forma como a professora Luíza reagiu a essas escolhas deu mais uma camada de sentido ao acolhimento construído ao longo daquele evento: houve acolhimento, também, das escolhas e dos motivos apresentados pelos alunos.

No que diz respeito à maneira como a chave relacional atuou na constituição de oportunidades de aprendizagem no mini sarau, as análises desenvolvidas no Capítulo 4 indicou que o acolhimento às escolhas textuais dos alunos, no contexto daquela atividade, configurou para que os alunos pudessem atuar e se ver como curadores e/ou autores de textos no âmbito de um coletivo de leitores. Chegamos a essa conclusão através da análise dos papéis interacionais assumidos, momento a momento, nas unidades de mensagem do subevento transcrito, e também através da triangulação desse subevento com outros do mini sarau.

Ainda no Capítulo 4, outro aspecto analisado através da leitura de Fernando foi como a professora e os alunos interagiram com e através de textos no mini sarau, o que implica considerar que, naquele evento, os textos escritos eram não só objeto de leituras individuais, mas também ponte para a interação e a construção de relações entre os membros da sala de aula. De acordo com a análise dos modos de interação desenvolvidos no subevento selecionado, houve destaque para o compartilhamento da leitura subjetiva dos textos e para a possibilidade de que tanto os alunos como a professora falassem de si a partir dos textos, materializado inclusive por processos de pronominalização através dos quais os participantes inscreviam suas vivências naquilo que havia sido lido. Sendo assim, muitas vezes, languageava-se uma relação de identificação não apenas com os textos, mas também dos participantes uns com os outros, que descobriam experiências ou interesses compartilhados. Nesse ponto da análise, o acolhimento que caracterizou a chave relacional languageada naquele evento ganhou, ainda, outra camada de sentido: o de acolhimento da subjetividade da leitura e da possibilidade de falar de si a partir dos textos.

Triangulando esse subevento com outros ocorridos no mini sarau, observamos que esse modo de interagir com e através de textos se fez presente não apenas na leitura de Fernando, mas também da de outros participantes. Além disso, triangulamos esse dado com

outros eventos ocorridos em diferentes momentos do ano letivo, como o ciclo de atividades sobre Depressão e ansiedade na adolescência e o momento em que Miguel compartilhou uma música de sua autoria nas aulas seguintes. Dessa forma, ficou evidente que, embora o mini sarau tenha sido focalizado como evento central para a construção de um *telling case*, a configuração de uma chave relacional de acolhimento naquele evento específico precisava ser entendida também como parte de uma relação construída em uma escala temporal mais ampla, ao longo de todo um ano letivo.

Quanto às oportunidades de aprendizagem, para além da aprendizagem de um modo específico de interagir com e através dos textos, observamos que o acolhimento às leituras subjetivas e à possibilidade de falar de si a partir dos textos tornou potencialmente disponível para aprendizagem uma concepção de literatura como fonte de identificação e/ou consolo em momentos difíceis (como aquele que então se vivia), e até mesmo como ponte para construção de relações intersubjetivas. Poderíamos até ousar dizer: uma concepção de literatura também como forma de acolhimento. Constatamos a construção dessa oportunidade de aprendizagem nas interações desenvolvidas ao longo daquele evento em específico, sem deixar de ressaltar que essa não foi a única concepção de literatura mobilizada ao longo do ano letivo.

Quando se pensa na relação entre aspectos relacionais e/ou afetivos e aprendizagem, é comum advogar que a construção de relações mais positivas (não me deterei na dificuldade de caracterizar quais seriam relações positivas ou como defini-las) é importante para que haja maior motivação do aluno. Porém, eu gostaria de destacar que as relações entre a chave relacional e as oportunidades de aprendizagem identificadas neste estudo sugerem é que, para além da motivação para aprender conteúdos previamente definidos, os aspectos relacionais – que, neste trabalho, foram contemplados sob o construto de chave relacional – atuam na configuração daquilo que está potencialmente disponível para aprendizagem. Nesse sentido, pensando no desenvolvimento concreto do mini sarau ao longo do tempo, através das interações desenvolvidas entre as pessoas, é difícil desvincular as oportunidades de aprendizagem aqui discutidas – de que os alunos se vissem como curadores/autores de texto e que mobilizassem uma concepção específica de literatura – da chave relacional de acolhimento languageada ao longo daquele evento. Não estamos falando, portanto, apenas de aumentar a motivação dos alunos para atingir objetivos instrucionais previamente definidos (o que não significa que eles não foram atingidos, conforme destacado no Capítulo 3), mas também da constituição de oportunidades outras, no fluxo dos acontecimentos da sala de aula e das relações – sempre em evolução – entre as pessoas ali presentes.

Após retomar, de forma sintética, o percurso analítico desenvolvido neste estudo, considero que os objetivos, tanto gerais quanto específicos, foram cumpridos. Guiada pela pergunta norteadora e pelas perguntas subsequentes desdobradas a partir dela, elaborei um *telling case* que me permitiu construir interpretações sobre a construção de condições sociais para o engajamento dos alunos nos eventos de letramento de forma remota. Tais interpretações foram teórica e metodologicamente embasadas por uma perspectiva de linguagem como ação (BEACH; BLOOME, 2019); por uma concepção construtivista de aprendizagem como processo social e culturalmente situado (TUYAY; JENNINGS; DIXON, 1995; CASTANHEIRA, 2010); pela análise microetnográfica do discurso (BLOOME et al., 2022) e, mais especificamente, pelos construtos de chave relacional e oportunidades de aprendizagem, situados nesse quadro teórico mais amplo. Foi contemplado, portanto, o objetivo geral.

Através da análise dos subeventos e do mapeamento dos textos compartilhados no mini sarau, descrevi formas como a professora e os alunos construíram uma chave relacional de acolhimento. Foram identificados processos de negociação e renegociação da tarefa, ações realizadas pelos participantes, procedimentos linguísticos (como a pronominalização, em um nível microanalítico), papéis interacionais assumidos e modos de interação através dos quais os participantes propuseram e sustentaram a chave relacional de acolhimento. Foi contemplado, assim, o primeiro objetivo específico, apresentado na Introdução e retomado, acima, neste capítulo. E, por fim, foram identificadas oportunidades de aprendizagem construídas de modo intimamente relacionado à chave relacional de acolhimento configurada no mini sarau, de modo que o segundo objetivo específico foi também cumprido.

Tendo em vista que este estudo focalizou um evento síncrono online, e que os estudos até então realizados por Beauchemin (2019) e seus parceiros focalizaram situações de interação face a face, considero importante a realização de estudos futuros que lancem luz também sobre a construção de chaves relacionais em situações assíncronas, desenvolvidas tanto de forma *online* (por exemplo, através de tarefas ou *feedbacks* postados em plataformas) quanto impressas (por exemplo, tarefas e correções feitas em papel). No ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, no trabalho com a escrita, em que a correção de textos feitos pelos alunos tende a assumir um papel importante na rotina da sala de aula, é relevante mapear quais relações são criadas através dessas interações, como elas são criadas e como elas se conectam a outros eventos desenvolvidos por professores e alunos. Penso, por exemplo, que recursos multimodais, como carimbos ou desenhos feitos pelo professor (tais

como corações e carinhas tristes ou sorridentes), possam desempenhar um papel importante, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Se esse for o caso, haveria uma ruptura na dinâmica de construção de chaves relacionais através da correção de textos na passagem para o segundo segmento do Ensino Fundamental? Essa ruptura seria sentida pelos alunos? No que se refere a atividades desenvolvidas *online*, em que há a possibilidade de copiar o *feedback* dado a um aluno e colá-lo (ou seja, repeti-lo) para outro, essa dinâmica de correção interferiria nas relações construídas entre alunos e professores?

Certamente, ainda temos muito para compreender sobre o trabalho relacional (BEAUCHEMIN, 2019) realizado nas interações em sala de aula. A contribuição desta pesquisa reside, principalmente, em buscar explorar e refinar uma linguagem teórica e processos analíticos capazes possibilitar que a dimensão relacional – a qual, por vezes, inclui aspectos afetivos – se torne, cada vez mais, parte de nosso horizonte de possibilidades para ler e interpretar a vida na sala de aula a partir de uma perspectiva etnográfica.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. London: Oxford University Press, 1962.
- BLOOME, D.; POWER-CARTER, S.; BAKER, D. W.; CASTANHEIRA, M. C.; KIM, M.; ROWE, L. W. **Discourse Analysis of Linguaging and Literacy Events in Educational Settings: A Microethnographic Perspective**. Nova Iorque: Routledge, 2022.
- BEACH, R.; BEAUCHEMIN, F. **Teaching language as action in the ELA classroom**. New York, NY: Routledge, 2019.
- BEACH, R.; BLOOME, D. Linguaging Relations for Transforming the Teaching of Literacy and the Language Arts. In: BEACH, R.; BLOOME, D. **Linguaging relations for transforming the literacy and language arts classroom**. New York: Routledge, 2019. p. 1-19.
- BEAUCHEMIN, F. Reconceptualizing Classroom Life as Relational Key. In: BEACH, R.; BLOOME, D. **Linguaging Relations for Transforming the Literacy and Language Arts Classroom**. New York: Routledge, 2019. p. 23-48.
- BLOOME, D.; EGAN-ROBERSTON, A. The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. **Reading Research Quarterly**, v. 28, n. 4, p. 304-334, 1993.
- BLOOME, D.; POWER-CARTER, S.; BAKER, D. W.; CASTANHEIRA, M. C.; KIM, M.; ROWE, L. W. **Discourse Analysis of Linguaging and Literacy Events in Educational Settings: A Microethnographic Perspective**. New York: Routledge, 2022.
- CASTANHEIRA, M. L. **Situating Learning within Collective Possibilities: Examining the Discursive Construction of Opportunities for Learning in the Classroom**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – University of California, Santa Barbara, 2000.
- CASTANHEIRA, M. L.; DIXON, C. N.; CRAWFORD, T.; GREEN, J. L. Interactional Ethnography: An Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices. **Linguistics and Education**, v. 11, n. 4, p. 353-400, October 2001.
- CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale ; Autêntica, 2010.
- COSSON, R. **Paradigmas do Ensino de Literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2018[2006].
- COSSON, R. A seleção de textos literários em três modos de ler. In: MACHADO, M. Z. V., et al. **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale ; Autêntica Editora, 2009. p. 35-47.
- CAVALCANTI, C. J. H.; NASCIMENTO, M. M.; OSTERMANN, F. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 3, p.

1064-1088, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1059>>. Acesso em: 20 agosto 2023.

DELEUZE, G. **Espinosa - filosofia prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996[1637].

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. Processing Fieldnotes: Coding and Memoing. In: EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. **Writing Ethnographic Fieldnotes**. 2nd ed. ed. London: The University of Chicago Press, 2011. Cap. 6, p. 171-199, 2011.

ESTEVES, M. L. Saúde mental dos jovens. **Revista INFAD De Psicologia. International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, n. 1, p. 301-306, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v1.2530>>. Acesso em: 20 agosto 2023.

FORSEY, M. Ethnographic interviewing: from conversation to published text. In: WALFORD, G. **How to do Educational Ethnography**. London: the Tufnell Press, 2008. p. 57-75.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. The Hourglass Approach: Analysing Science Classroom Discursive Interactions Through Intercontextual Lens. **Res Sci Educ**, n. 51, p. 13-33, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-020-09976-0#citeas>. Acesso em: 14 agosto 2023

GOFFMAN, E. **Frame Analysis: An Essay On the Organization of Experience**. Boston: Northeastern University Press, 1986[1974].

GREEN, J. L.; WALLAT, C. Mapping instructional conversations. In: GREEN, J. L.; WALLAT, C. (Eds.), **Ethnography and language in educational settings**. Norwood, NJ: Ablex, 1981. p. 161-195.

GREEN, J. L.; DIXON, C. The social construction of classroom life. **International encyclopedia of English and the Language Arts**, v. 2. p. 1075-1078, 1994.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A Etnografia como uma Lógica de Investigação. **Educação em Revista**, v. 42, p. 13-79, 2005.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional**. 2ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 149-182.

HAHN, T. D. O.; FERRARO, J. L. S. Aproximações entre as teorias de Wallon e Vygotsky no campo da educação: um olhar sobre a afetividade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1321-1337, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n4p1321>>. Acesso em: 20 agosto 2023.

HEATH, S. B. Ethnography in education: Defining the essential. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. **Children in and out of school**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1982a. p. 33-58.

HEATH, S. B. Ethnography in education: Defining the essential. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. (eds). **Children in and out of school**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1982b. p. 33-58.

HYMES, D. **Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach**. New York: Tavistock Publications, 1977[1974].

JOUVE, V. A Leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: LANGLADE, G.; REZENDE, N. L.; ROUXEL, A. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2002[1785].

LEMKE, J. L. Thinking About Feeling: Affect Across Literacies and Lives. In: ERSTAD, O.; SEFTON-GREEN, J. **Identity, community, and learning lives in the digital age**. New York: Cambridge University Press, 2013. p. 57-69.

LOURENÇO, A. A.; VALENTE, S. A importância da gramática dos afetos na aprendizagem. **Rev. CES Psico**, v. 2, n. 14, 2021.

MARTINS, A.; VERSIANI, Z. Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, A.; MARTINS, A; PAULINO, G.; VERSIANI, Z (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale ; Autêntica, 2005. p. 7-27.

MITCHELL., J. C. Typicality and the case study. In: (ED.), R. F. E. **Ethnographic research: a guide to general conduct**. New York: Academic Press, 1984. p. 238-241.

NETO, J. C. D. M. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PAULINO, M. D. G. R. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A.; MARTINS, A; PAULINO, G.; VERSIANI, Z (Orgs.). **Leitura literária: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale ; Autêntica, 2005. p. p. 55-68.

POE, E. A. O corvo. **Athena: Revista de Arte**, Lisboa, v. 1, 1924

QIN, K.; BEAUCHEMIN, F. “Everybody has to be with everybody”: Linguaging relational and intellectual work with multilingual learners in a science class community. *Linguistics and Education*, v. 69, p. 1-11, 2022.

RISSO, M. S. O tecido sintático "Tecendo a manhã". **Alfa**, São Paulo, v. 32, p. 95-100, 1988. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3802>. Acesso em: 14 agosto 2023.

ROSIN, P. S. “**Eu não disse isso**”: uma análise do funcionamento da autoria nas mensagens compartilhadas de Caio Fernando Abreu e Clarice Lispector no Facebook. 2013. Trabalho de

Conclusão de Curso (Bacharelado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SPRADLEY, J. P. **Participant Observation**. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TOGNETTA, L. R. P.; CUADRA-MARTÍNEZ, D. J.; SOUZA, R. A.; NETO, M. F. Sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia do Covid-1. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp., 2022. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16955>>. Acesso em: 20 agosto 2023.

TUYAY, S.; JENNINGS, L. D. C. Classroom Discourse and Opportunities to Learn: An Ethnographic Study of Knowledge Construction in a Bilingual Third-Grade Classroom. **Discourse Processes**, v. 19, p. 75-110, 1995.

ZEMBYLAS, M. “Structures of feeling” in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. **Educational Theory**, v. 2, n. 52, p. 187-208, 2002.

ANEXOS

**ANEXO A – Material didático: “MOMENTO 14 - LÍNGUA PORTUGUESA 25/10/2021
a 08/11/2021”**

MOMENTO 14 - LÍNGUA PORTUGUESA
25/10/2021 a 08/11/2021

Prof Luiza Alves e Leticia Freitas

Olá, queridos alunos e queridas alunas!

No material deste momento, nossa atividade será revisar o que estudamos nesta quinzena. O primeiro conteúdo importante que estudamos foi **CLASSE DE PALAVRAS**. Vimos que toda palavra, de acordo com seu contexto de uso, classifica-se em uma classe de palavras, que podem ser dez:

Artigo	Conjunção
Substantivo	Preposição
Adjetivo	Interjeição
Pronome	Advérbio
Verbo	

Nós aprofundamos especificamente no uso de **adjetivos e advérbios**. Relembre:

Adjetivos – relacionam-se a substantivos e pronomes, atribuindo-lhes características.

→ Em narrativas, ajuda na descrição de personagens e cenários, por exemplo.

“Mas o príncipe Próspero era feliz, **destemido** e sagaz [CARACTERIZAM O SUBSTANTIVO “PRÍNCIPE”]. Ao perceber que seus domínios já haviam perdido metade da população, chamou à sua presença um milhar de seus amigos **saudáveis** e joviais [CARACTERIZAM O SUBSTANTIVO “AMIGOS”]. – conto A máscara da morte rubra.

→ Em textos argumentativos, podem expressão a opinião de quem escreve, como nesta resenha sobre o filme Enola Holmes:

“Mesmo com personagens icônicos [CARACTERIZA O SUBSTANTIVO “PERSONAGENS”] e que já tiveram diversas versões cinematográficas (com a primeira sendo datada no ano 1900), a nova [CARACTERIZA O SUBSTANTIVO “INTEGRANTE”] integrante renova a narrativa dos Holmes, deixando o tom mais leve e cômico [CARACTERIZAM O SUBSTANTIVO “TOM”]. – resenha sobre o filme Enola Holmes.

Advérbios – relacionam-se a verbos, adjetivos, outros advérbios ou à oração inteira, atribuindo-lhes circunstâncias que podem ser de tempo, lugar, modo, negação, intensidade etc.

- Em narrativas, ajuda na construção do enredo na medida que atribui características de tempo, lugar e modo que as ações ocorreram, por exemplo.

“Este pêndulo balançava **lentamente** [ATRIBUI CIRCUNSTÂNCIA DE MODO AO VERBO “BALANÇAR”] para a **direita** [ATRIBUI CIRCUNSTÂNCIA DE LUGAR AO VERBO “BALANÇAR”] e para a **esquerda** [ATRIBUI CIRCUNSTÂNCIA DE LUGAR AO VERBO “BALANÇAR”]”. – conto A máscara da morte rubra.

- Em textos argumentativos, podem expressão a opinião de quem escreve, como nesta resenha:

“Por mais que estes sejam temas pouco [ATRIBUI CIRCUNSTÂNCIA DE INTENSIDADE AO ADJETIVO “DISCUTIDOS”] discutidos hoje [ATRIBUI CIRCUNSTÂNCIA DE TEMPO AO ADJETIVO “DISCUTIDO”] nas sociedades ocidentais, onde meninas e mulheres já possuem direito ao voto e à educação formal, a mensagem vai além da conquista desses direitos, mas mais a fundo, proclama a importância deles. Coragem e inteligência têm muito poder, e é este poder que o filme **brilhantemente** [ATRIBUI CIRCUNSTÂNCIA DE MODO AO VERBO “EVOCAR”, EMITINDO OPINIÃO] evoca para as garotas mais jovens”.

Se quiser ler mais desta resenha, acesse: <https://filmauniversidades.com.br/enola-holmes-confira-uma-resenha-critica-do-filme-da-netflix/>.

Depois desse conteúdo, estudados enquanto liamos os contos de Edgar Allan Poe, passamos para a diferenciação de texto escrito em prosa e em verso. Vimos que o texto **EM PROSA** é aquele dividido em períodos e parágrafos, forma prototípica de gêneros textuais como reportagens, contos, romances etc. Enquanto o texto **EM VERSO** é aquele em que a estruturação da oração em períodos não é fundamental, e não há divisão em parágrafos, mas sim em estrofes, forma prototípica do gênero textual **POEMA**.

Em seguida, lemos vários poemas e percebemos que esse gênero textual não é apenas sobre o tema amor, como muitos pensavam. Há poemas de protesto, de denúncia, filosóficos, de terror, gótico, dentre outras temáticas. Estudamos o poema “O corvo” de Edgar Allan Poe. Caso queira relê-lo e ouvir um áudio com a leitura, acesse: [https://pt.wikisource.org/wiki/O_Corvo_\(tradu%C3%A7%C3%A3o_de_Machado_de_Assis\)](https://pt.wikisource.org/wiki/O_Corvo_(tradu%C3%A7%C3%A3o_de_Machado_de_Assis)).

"O Corvo" é um poema narrativo do escritor norte-americano Edgar Allan Poe. Publicado pela primeira vez em janeiro de 1845, é conhecido principalmente por sua musicalidade, linguagem estilizada e atmosfera sobrenatural. O poema trata da visita misteriosa de um corvo falante a um homem, frequentemente identificado como estudante, que lamenta a perda de sua amada, Lenore, e progressivamente enlouquece. Sentado em um busto da Pallas Atena, o corvo parece perturbar ainda mais o protagonista com sua constante repetição da expressão "nunca mais". O poema faz referência a elementos folclóricos, mitológicos, religiosos e clássicos.

Com a leitura deste poema, vimos o conceito de **POESIA NARRATIVA**:

A poesia narrativa é uma forma de poesia que conta uma história, muitas vezes fazendo as vozes de um narrador e de personagens também; diferente de um poema lírico em que há a voz de um eu-lírico/eu-poético, mas não de personagens. A história inteira é geralmente escrita em versos medidos. Os poemas narrativos não precisam de rima. Os poemas que compõem esse gênero podem ser curtos ou longos, e a história a que se refere pode ser complexa. Normalmente é dramático, com objetivos e métrica.

Se quiser relembrar mais do que estudamos, acesse o link: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-poema-caracteristicas-especificas.htm>

Outro conceito importante que estudamos nesta quinzena foi o de **INTERTEXTUALIDADE**.

Intertextualidade é o nome dado à relação que é feita quando em um texto é citado outro texto que já existe. Esse fenômeno se trata do "diálogo" de um texto com um ou mais textos, que podem ser verbais, não-verbais ou mistos.

Vimos essa relação ao longo do ano em vários textos, como os do Arthur Conan Doyle, com o detetive Sherlock Holmes, e Edgar Allan Poe, com o detetive Dupin. Nestas duas últimas semanas, especificamente, vimos com o filme Enola Holmes e as obras do primeiro escritor e com a produção do Simpsons, com enredo do poema "O corvo". Também lemos o poema "O morcego", de Augusto dos Anjos, que estabelece um diálogo com o poema gótico de Edgar Allan Poe.

Feito isso, lemos poemas de um dos maiores poetas brasileiros, João Cabral de Melo Neto, cuja obra poética é marcada pela evocação de imagens concretas, em oposição ao

tom mais subjetivo e emotivo característico dos textos líricos, o que justifica o apelido dado ao escritor de **poeta-engenheiro**.

Percebemos, com as leituras, que, para transmitir sentimentos ou impressões sobre o mundo, o poeta cria imagens, atribuindo novos sentidos às palavras. No poema "Tecendo a manhã" lido, por exemplo, seu título é uma **IMAGEM POÉTICA**.

Estudamos também que, em um poema, as rimas podem ser **RIMAS PERFEITAS**, ou seja, apresentar correspondência entre todos os sons finais das palavras (por exemplo pente, dente, doente), ou **RIMAS IMPERFEITAS**. As rimas imperfeitas são aquelas em que os sons das palavras são apenas aproximados, e não idênticos. De todo modo, o **RITMO** construído no poema é fundamental para transmitir a ideia central. E esse ritmo, muitas vezes, é construído não apenas pelas rimas, mas por algumas **FIGURAS DE LINGUAGENS**, as quais também estudamos nestes quinze dias. Vamos relembrar:

→ Figuras de linguagem estudadas até agora:

- 1) **Personificação** – atribuição de características animadas a seres inanimados.
Exemplo: o vírus da peste se tornou um personagem no conto "A máscara da morte rubra" e invadiu uma festa fantasiado.
- 2) **Elipse** – omissão de um termo que fica subentendido no texto.
Exemplo: omissões em "Tecendo a manhã" – "De um [GALO] que apanhe esse grito que ele [LANÇOU] / e o lance a outro [GALO]"
- 3) **Metáfora** – relação implícita entre elementos, em que se constrói sentidos não usuais a palavras, expressões...
Exemplo: tecer a manhã é uma construção metafórica, pois se compara implicitamente o ato natural de amanhecer com o canto dos galos.
- 4) **Aliteração** – repetição proposital de sons consonantais para atribuir ritmo ao poema.
Exemplo: repetição do t em "Tecendo a manhã" – "e se encorpando em tela, entre todos / se erguendo tenda, onde entrem todos / se entretenendo para todos, no toldo"

Viu só? Nas aulas em que aparentemente estamos "só lendo", como se isso por si só já não fosse muito (rara), estamos aprendendo vários conteúdos que nos tornam ainda mais proficientes em leitura, em escrita e em oralidade! Após estudar este material, faça um esquema com as principais informações em seu caderno, vai facilitar o processo de aprendizagem.

Beijos!

Luiza e Leticia

ANEXO B – Textos compartilhados no mini sarau – apresentados na íntegra

Os textos estão apresentados na mesma ordem em que apareceram no Quadro 5, apresentado no Capítulo 3 desta dissertação, a qual é também a ordem temporal em que os textos foram lidos no mini sarau.

Observação: No caso de textos que foram oralizados pelos participantes, este anexo apresenta uma reconstituição escrita, feita por mim, a partir da leitura oral, visto que não foram indicadas as fontes escritas onde os textos poderiam ser encontrados.

1. Texto compartilhado por Melissa (aluna)

“Annabel Lee”

Autor: Edgar Allan Poe

Foi há muitos e muitos anos já,
Num reino de ao pé do mar.
Como sabeis todos, vivia lá
Aquela que eu soube amar;
E vivia sem outro pensamento
Que amar-me e eu a adorar.

Eu era criança e ela era criança,
Neste reino ao pé do mar;
Mas o nosso amor era mais que amor –
O meu e o dela a amar;
Um amor que os anjos do céu vieram
a ambos nós invejar.

E foi esta a razão por que, há muitos anos,
Neste reino ao pé do mar,
Um vento saiu dum nuvem, gelando
A linda que eu soube amar;
E o seu parente fidalgo veio
De longe a me a tirar,

Para a fechar num sepulcro
Neste reino ao pé do mar.

E os anjos, menos felizes no céu,
Ainda a nos invejar...
Sim, foi essa a razão (como sabem todos,
Neste reino ao pé do mar)
Que o vento saiu da nuvem de noite
Gelando e matando a que eu soube amar.

Mas o nosso amor era mais que o amor
De muitos mais velhos a amar,
De muitos de mais meditar,
E nem os anjos do céu lá em cima,
Nem demônios debaixo do mar
Poderão separar a minha alma da alma
Da linda que eu soube amar.

Porque os luares tristonhos só me trazem sonhos
Da linda que eu soube amar;
E as estrelas nos ares só me lembram olhares
Da linda que eu soube amar;
E assim estou deitado toda a noite ao lado
Do meu anjo, meu anjo, meu sonho e meu fado,
No sepulcro ao pé do mar,
Ao pé do murmúrio do mar.

2. Texto compartilhado por Antônio (aluno)

Título não mencionado

Autor: anônimo

Eu tive um sonho que ninguém pode ter.
E joguei tudo fora aquilo que não precisava.

Pensamentos, não posso me render a esta interrupção.
Mesmo se eu estiver na linha entre a realidade e a fantasia.
Meus pés são limitados aos esforços do sacrifício.
Meus sentimentos estão transbordando, cheios de repressão.
Porque eu tenho um coração que está ansioso.
"Mentira";
"Medo";
"Renegado";
"Infelicidade".
Não quero mais ser fraco.
Eu já aprendi com vários erros.
Sou um trapaceiro que não está sozinho.

3. Texto compartilhado por Sofia (aluna)

“Não te amo mais”

Autor: não identificado³⁹

Não te amo mais.
Estarei mentindo dizendo que
Ainda te quero como sempre quis.
Tenho certeza que
Nada foi em vão
Sinto dentro de mim que
Você não significa nada.
Não poderia dizer jamais que
Alimento um grande amor.
Sinto cada vez mais que
Já te esqueci!
E jamais usarei a frase:
Eu te amo!
Sinto, mas tenho que dizer a verdade
É tarde demais...

³⁹ A aluna atribuiu equivocadamente a autoria do poema a Clarice Lispector.

Obs.: Agora leia de baixo para cima.

4. Texto compartilhado por Otávio (aluno)

Trecho do livro “A utopia”

Autor: Eduardo Galeano

A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

5. Texto compartilhado por Cecília (aluna)

Sem título

Autora: Cecília (a própria aluna)

Nos seus olhos eu tinha visto o mundo
Achei que esse mundo seria meu
Seria nosso
Mas esse mundo se afastou
Virou um sonho
Depois uma ideia
Agora uma decepção
Ou mais um buraco para minha coleção
Eu agora sou um tecido rasgado
Comido pelas traças
Mas esses buracos não serão fáceis de achar o retalho perfeito para ocupar o seu lugar

6. Texto compartilhado por Lavínia (aluna)

“O sonho”

Autor: não identificado⁴⁰

Sonhe com aquilo que você quiser.

Seja o que você quer ser,

porque você possui apenas uma vida e nela só se tem uma chance

de fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.

Dificuldades para fazê-la forte.

Tristeza para fazê-la humana.

E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.

Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram.

Para aqueles que se machucam.

Para aqueles que buscam e tentam sempre.

E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por suas vidas.

7. Texto compartilhado por Marcos (aluno)

“Libra”

Autora: Sirlei L. Passolongo

Ah! Librianos são pura harmonia Justos por excelência

Com muito cuidado avaliam

Encantadores por natureza

Elegantes e delicados

Jamais se ouve o grito

De um libriano

⁴⁰ Essa aluna também atribuiu equivocadamente a autoria do texto a Clarice Lispector.

E quando falam
 São pacifistas
 Ah! Esses librianos
 São românticos sonhadores
 Que correm atrás do seu amor
 E quando conquistam
 Da a ele o merecido valor.
 Tenha um libriano por perto
 e verá o que é um ser humano
 de grande afeto.

8. Texto compartilhado por Helena (estagiária da Licenciatura em Letras)

Teclas da alma

Autora: Helena (a própria estagiária)

Tocar
 Sensibilidade
 As teclas da alma
 A solitude que visita
 A alma que implora por uma música completa
 Sons agudos
 Ao mesmo tempo, suaves
 Oscilam
 As teclas que respiram
 A leveza não existia
 Começo a sentir as vibrações
Dócil se torna o interior
Reencontro dos sentidos
Mi-nha alma começa a tocar
Fácil
Sol que se pôs mas o sol não cessou
Lá dentro do peito calmaria a cada toque
 [] tocava uma única música em si

Sua alma era como teclas suaves
O som de cada batida do coração
E ali havia vida
Ali havia ela

9. Texto compartilhado por Mirela (aluna)

“Assim eu vejo a vida”

Autora: Cora Coralina⁴¹

A vida tem duas faces:
Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.

10. Texto compartilhado por Fernando (aluno)

Título não mencionado

Autor não identificado

Música ou livro

⁴¹ A autora não foi mencionada pela aluna, porém, identifiquei que, em 04 de julho de 2001, uma publicação da Folha de S. Paulo Ilustrada apresentou esse texto como um poema inédito de Cora Coralina. Publicação disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0407200107.htm> Acesso em 20 ago. 2023.

Desenho ou anime
Um momento sozinho
E do mundo estou livre
Um mundo em minha mente
Que me liberta dessa gente
Eu faço as regras desse mundo
sonho acordado e viajo até o fundo
me perco sumindo da realidade
Sendo feliz em um mundo sem maldade

11. Segundo texto compartilhado por Sofia (aluna)

“Dona”

Autora: esposa do primo de Sofia (nome não mencionado)

Existem pessoas que fazem o mundo melhor
Porque são tão boas
Que mesmo quando nos deixam
Continuam propagando amor
Felizmente pude partilhar de sua experiência
Sua sabedoria
Maior que qualquer ciência
Comentários pertinentes
Sempre satisfeita e contente
Era sábia e paciente
Resignada e muito amada
Nunca a ouvi reclamar
Sabia que a dor era para ensinar
Passava um cafezinho
Debaixo da mesa passava um gatinho
Passávamos horas a fio
Ouvindo os seus casos, seus ensinamentos
Perdia-me em pensamentos
Tentando imaginar aqueles momentos

Ela amava sem distinção
Todos, inclusive eu, tinha espaço em seu coração
A alma era capaz de ler
Conhecia e fazia o bem
Antevia o que muitos não podiam ver
Um tempero perfeito
Cujo segredo era o amor
Lenha no fogão
Chinelo arrastando no chão
Sublime era o sabor dos dias ensolarados
Dos pratos saboreados
Ao redor da mesa
Com seus entes amados
Desses dias sinto saudades
Relembro em meio a lágrimas
Que são também de felicidade
Por ter vivido o que escrevo nessas páginas

12. Texto compartilhado por Vitória (professora)

Não sei quantas almas tenho

Autor: Fernando Pessoa

Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.

Cada meu sonho ou desejo
 É do que nasce e não meu.
 Sou minha própria paisagem,
 Assisto à minha passagem,
 Diverso, móbil e só,
 Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo
 Como páginas, meu ser
 O que segue não prevendo,
 O que passou a esquecer.
 Noto à margem do que li
 O que julguei que senti.
 Releio e digo: “Fui eu?”
 Deus sabe, porque o escreveu.

13. Segundo texto compartilhado por Melissa (aluna)

“A arte de perder não é nenhum mistério”

Autora: Elizabeth Bishop

A arte de perder não é nenhum mistério
 tantas coisas contém em si o acidente
 de perdê-las, que perder não é nada sério.
 Perca um pouco a cada dia. Aceite austero,
 a chave perdida, a hora gasta bestamente.

A arte de perder não é nenhum mistério.
 Depois perca mais rápido, com mais critério:
 lugares, nomes, a escala subsequente
 da viagem não feita. Nada disso é sério.
 Perdi o relógio de mamãe. Ah! E nem quero
 lembrar a perda de três casas excelentes.

A arte de perder não é nenhum mistério.
 Perdi duas cidades lindas. Um império
 que era meu, dois rios, e mais um continente.
 Tenho saudade deles. Mas não é nada sério.

Mesmo perder você (a voz, o ar etéreo, que eu amo)
 não muda nada. Pois é evidente
 que a arte de perder não chega a ser um mistério
 por muito que pareça (escreve) muito sério.

14. Segundo texto compartilhado por Cecília (aluna)

“Segunda chance”

Autora: Clarice (a própria aluna)

Segundas chances são como dar uma segunda bala
 para alguém te atingir novamente.
 Eu te dei uma segunda chance
 e você conseguiu me atingir mais fundo ainda.

15. Segundo texto compartilhado por Mirela (aluna)

“Algum tempo”

Autor: não mencionado

Durante algum tempo fiz coisas antigas como chorar e sentir saudade da maneira mais humana possível: fiz coisas antigas e humanas como se elas me solucionassem.
 Não solucionaram.

16. Segundo texto compartilhado por Antônio (aluno)

Título não mencionado

Autor não mencionado

Mesmo que não seja agora, não se apresse, não se confunda. Você é minha paz, acredite em si mesma e continue devagar, vou te esperar. Naruto

17. Texto compartilhado por Luíza (professora)

Título não mencionado

Autor: Décio Pignatari

