

A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo*

Maria do Socorro Alencar Nunes-Macedo

Secretaria Municipal de Ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais

Eduardo Fleury Mortimer

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

Judith Green

Universidade da Califórnia Santa Bárbara, Centro para o Ensino e Justiça Social

Este trabalho analisa alguns aspectos que constituem o letramento escolar numa turma de primeiro ciclo, em que o livro didático é o elemento central. Algumas questões que guiam a pesquisa são: Como se configuram as interações mediadas pelo livro didático? Como o discurso é construído nesse espaço interacional? Que vozes o livro didático faz circular nesse espaço? O foco da análise são os processos interacionais constituídos por alunos e professora em torno de um livro didático de português.

A perspectiva teórico-metodológica que suporta a pesquisa articula conceitos da teoria da enunciação bakhtiniana e conceitos da etnografia interacional (Castanheira *et al.*, 2000).

Bakhtin (1995) postula que a interação verbal, de natureza dialógica e social, é a categoria básica da concepção de linguagem como um fenômeno social, marcado ideologicamente. Disso decorre que o enunciado é a unidade de análise dos processos de intera-

ção verbal, “a verdadeira unidade da comunicação verbal”. Para Bakhtin, o *diálogo*, concebido como um processo que ultrapassa a interação face a face, é o traço fundamental do enunciado e da enunciação:

[...] mas se pode compreender a palavra “diálogo” no sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (p. 123)

O livro didático, na perspectiva bakhtiniana, pode ser visto como um enunciado que constitui um elo na cadeia de “comunicação verbal” estabelecida por alunos e professora na sala de aula investigada. A análise das interações face a face que constituem o uso do livro didático pode ser fecunda para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Pesquisadores, usando a etnografia interacional, têm investigado as interações em sala de aula partindo do pressuposto de que essa é uma “comunidade *culturalmente* constituída” por meio da participação de diferentes sujeitos, que assumem diferentes papéis

* Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem é definida situacionalmente por meio das formas em que professores e alunos constroem os padrões e práticas da vida de cada sala de aula. Os padrões e práticas são definidos pela análise das ações dos sujeitos, objetos e práticas sociais que os sujeitos constroem através de eventos, e das ações e interações com o outro durante a vida cotidiana da sala de aula. Vista dessa forma, a sala de aula é um espaço no qual um grupo constrói e reconstrói uma “cultura de sala” a partir de uma “cultura escolar” (Collins & Green, 1992).

O conceito de letramento é muito complexo e tem sido definido de muitas formas. No Brasil, tem sido debatido a partir dos anos de 1990 por pesquisadores como Soares (1998) e Kleiman (1995), com uma influência clara da formulação proposta por Brian Street (1984), que afirma: “Eu usarei o termo letramento para nomear as práticas sociais e as concepções de leitura e escrita [...]. O que as práticas particulares e os conceitos de leitura escrita são para uma dada sociedade depende do contexto” (1984, p. 1).

Pesquisadores da etnografia interacional têm enfatizado o uso da palavra no plural, com o objetivo de tornar visível a dimensão multifacetada e plural das práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com essa abordagem, para se compreender os processos de letramento é fundamental analisar “os processos comunicativos através dos quais ele é construído” (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992, p. 121). Nesse sentido, esta pesquisa investiga elementos constitutivos dos processos de letramento na sala de aula, focalizando as interações discursivas que ocorrem entre alunos e professora quando um livro didático está sendo usado. Na próxima seção, apresentaremos uma síntese dos principais aspectos que constituem a perspectiva metodológica adotada na coleta e análise dos dados.

Metodologia

Os dados analisados foram coletados por meio de gravações em vídeo numa turma de primeiro ciclo

da rede municipal de Belo Horizonte. A escola está localizada na periferia da cidade e atende a uma clientela considerada de baixa renda. Muitos dos alunos são assistidos pelo Programa Bolsa Escola, da Secretaria Municipal de Educação.

Com o objetivo de contemplar uma perspectiva etnográfica interacional, gravamos 37 horas em vídeo durante o primeiro semestre de 2001, a partir do primeiro dia de aula. No primeiro mês, gravamos diariamente as aulas ocorridas antes do recreio; nos meses subsequentes foram gravados, em média, três dias por semana. A maior parte dos dados constitui-se de aulas em que o uso do livro didático foi central. Além disso, foi feita uma entrevista com a professora para clarear informações relacionadas aos dados coletados em vídeo e à sua prática pedagógica de maneira geral.

Além de gravações em vídeo, usamos os dados do questionário aplicado a todos os professores do primeiro ciclo dessa rede de ensino, com perguntas relacionadas às formas de organização das interações em sala de aula e ao uso do livro didático no processo de ensino da leitura e da escrita.

Os dados da sala de aula foram representados em mapas de eventos, um instrumento usado por pesquisadores da etnografia interacional. Um mapa de evento pode ser definido como uma transcrição ou representação de um evento, um ciclo de atividades ou um segmento da história de um grupo, construída pelos sujeitos através do processo dialógico e interacional (Green & Meyer, 1991). O nível de detalhe representado no mapa difere pela questão que está sendo analisada. Um aspecto que pode ser comum a todos os mapas é o fato de que representam como o tempo foi gasto e como o espaço interacional foi utilizado pelos participantes. Nesse sentido, há uma relação direta entre as definições construídas pelos pesquisadores, as questões sobre letramento e os métodos usados para analisar as práticas de leitura e escrita nos eventos em estudo.

Análise

Três tipos de análises serão apresentadas a seguir: análise de dados dos questionários aplicados aos

professores; análise dos rituais que constituem as interações nesta sala de aula e análise mais aprofundada do discurso produzido por alunos e professora no processo interacional de uso do livro didático.

1. O uso do livro didático no discurso das professoras

O livro didático é parte do processo de ensino-aprendizagem no primeiro ciclo na maior parte das escolas municipais de Belo Horizonte. Os dados dos questionários, respondidos por aproximadamente 22% do total de professoras do primeiro ciclo – 529 questionários de um total de aproximadamente 2.400 – suportam essa afirmação.

A grande maioria das professoras (77,3%) afirma usar o livro didático para alfabetizar. Somente 20% não usam o livro didático e 2,7% não responderam à pergunta. Sobre a frequência de uso do livro didático, os dados são bastante reveladores. Embora a maior parte das professoras afirmem usar o livro didático, apenas 3% relataram que o usam *diariamente*. A maioria das professoras afirma usar o livro didático *alguns dias na semana* (39,8%) e 18,5% usam-no *ocasionalmente*. Perguntamos às professoras quais livros didáticos utilizam. A maioria (69,7%) citou mais de um livro didático, argumentando que usa os diferentes livros como materiais de pesquisa; 35,2% das professoras não indicaram quais livros usam.

Esses dados indicam que as professoras parecem romper com as expectativas convencionais de uso do livro didático na sala de aula. O questionário nos oferece informações limitadas sobre o uso do livro didático na sala de aula, sobre as práticas de letramento construídas através do uso desse recurso pedagógico. Diante disso, cabe perguntar: Qual o lugar que esse material ocupa na prática pedagógica do ensino da leitura e da escrita? Como as professoras realmente usam esse material na prática cotidiana da sala de aula? Além disso, o questionário não nos permite examinar como as interações na sala de aula foram mediadas pelo livro didático, através do discurso e das vozes que circulam nesse espaço, no sentido bakhtiniano. Para responder essas questões, apresentamos uma

análise de gravações em vídeo da sala de aula. Para indicar um quadro mais amplo do contexto de letramento, apresentamos três blocos de análises. O primeiro bloco apresenta a rotina da turma; o segundo focaliza as formas de organização das interações na sala de aula; o bloco final evidencia aspectos relacionados ao uso do livro didático.

2. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático

O objetivo da análise é apresentar padrões interacionais recorrentes na dinâmica interativa e outras regularidades que constituem a rotina do grupo. Esta turma de alunos já está no terceiro ano consecutivo de trabalho conjunto com a mesma professora. Esse fato é um condicionante importante dos processos de interação nessa sala de aula, pois a história desse grupo não começa com o primeiro dia de aula do ano 2001, mas há dois anos.

2.1 Criando a organização do espaço físico da sala de aula

Ao chegar à escola, os alunos vão direto para a sala de aula, sozinhos, sem filas ou acompanhamento da professora. Eles vão acomodando-se nas suas mesas, muitas vezes organizados em grupos, outras vezes em duplas, nunca individualmente. Observações dos vídeos indicam que, do total de 37 aulas filmadas, em 19 os alunos estavam organizados em grupos, em 14 em duplas, em dois em rodinha e em um individualmente.

As observações indicam que os alunos parecem saber a qual grupo pertencem, pois muitas vezes os critérios são explicitados pela professora. Ela apresenta justificativas importantes para adotar essas formas de organização. Ela enfatiza a interação no processo de ensino-aprendizagem, relacionando-a à necessidade de controle da disciplina dos alunos, como se pode perceber neste depoimento:

Olha, desde o início, do primeiro ano deles comigo, em 1999, eu sempre organizei em duplas e grupos porque eu acho que os meninos *aprendem mais fácil quando têm inte-*

ração. Aliás, eu já tive prova disso, dos vários anos que eu dou aula. Além disso, *questão da disciplina também*, eu acho mais fácil, quando... grupo maior, não... (grifos nossos)

Suas afirmações são baseadas em vários anos de experiência. A justificativa para a realização de trabalhos em grupos está relacionada ao controle da disciplina. Para ela, é mais fácil controlar a disciplina dos alunos quando estão organizados em grupos, desde que não sejam grupos muito grandes.

Análises ao longo do processo mostraram que a turma é constituída de seis grupos. As alterações nos agrupamentos ocorrem em espaços de tempo de duas ou mais semanas, e não diariamente. A escolha das duplas não segue a mesma lógica. A professora define a constituição das duplas, não possibilitando qualquer escolha por parte dos alunos.

2.2 Interações prévias às atividades com o livro didático

O início da aula é marcado por uma rotina que inclui três eventos principais: *identificação e contagem dos alunos que faltaram; oração; e canto*. Esses eventos ocorrem sempre nessa ordem e são conduzidos pela professora com a participação de um dos ajudantes do dia. Antes do início das atividades a professora espera silêncio, em pé, de frente para a turma. Os alunos sabem o significado dessa postura, mas não fazem silêncio imediatamente. Vão calando-se aos poucos, até que a professora pronuncie a palavra “Pronto!”, sinalizando ao ajudante e à turma que o evento vai começar. Uma forma de interpretar os rituais dessa primeira parte da aula é considerá-los como intencionais, com a função de aumentar a concentração dos alunos para as atividades posteriores, que envolvem as disciplinas do currículo. Nesse momento, a professora permite que ocorram dispersões entre os alunos. Nos momentos subsequentes essa dispersão é bastante controlada.

Observamos que a forma como as atividades são encaminhadas aos grupos e às duplas distancia-se um pouco do que relata a professora na entrevista: as atividades são realizadas pelos alunos, na maior parte das vezes, individualmente. Invariavelmente, cada

participante do grupo ou da dupla recebe uma cópia da atividade, quando se trata de folhas avulsas. O mesmo ocorre quando se trata de atividades do livro didático, em que cada aluno trabalha individualmente com o seu livro. É inegável que ocorre um processo interativo entre os alunos, mas tal processo é criado espontaneamente pelo grupo, e não de forma deliberada pela professora. Apesar de a professora destacar, em muitas ocasiões, que cada aluno pode ajudar o colega, observa-se que nem sempre isso ocorre na prática. Muitas vezes foi possível perceber alunos escondendo sua atividade do colega ao lado, ou interagindo com apenas um dos colegas, quando estavam reunidos em grupos.

2.3 Ações da professora que possibilitam o trabalho individual

As atividades individuais são propostas diariamente, embora os alunos estejam organizados preferencialmente em grupos ou duplas. Pode-se inferir que esta é uma contradição na prática dessa professora: ao mesmo tempo em que ela organiza o espaço tomando como pressuposto a interação e o diálogo como elementos constitutivos dos processos de ensino e aprendizagem, ela propõe atividades que acabam sendo realizadas individualmente. Além disso, após a realização das atividades, ela utiliza a estratégia de correção coletiva, que tem como pressuposto a linguagem enquanto interação. Enquanto os alunos trabalham individualmente, a professora, na maior parte das vezes, circula entre as mesas, ajudando alunos com dificuldades. Noutras vezes, ela senta-se à sua mesa para corrigir o “para casa” dos alunos. Além disso, observamos que a professora socializa para a turma as perguntas feitas individualmente pelos alunos, evidenciando uma estratégia baseada na concepção de que os sujeitos aprendem na interação.

2.4 O uso do livro didático

Durante a entrevista a professora afirmou que nos dois anos anteriores não usou livro didático, mas que agora esse material se torna necessário. Para ela a função do livro é contribuir para a sistematização de ques-

tões do ensino da gramática, já que os alunos estão no final do primeiro ciclo.

O livro didático utilizado é o volume 2 de uma coleção de Língua Portuguesa destinada às quatro primeiras séries do ensino fundamental. A coleção foi publicada, até o momento, em duas edições: a primeira em 1998 e a segunda em 2000 e classificada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2004, na categoria “recomendada com restrições”.

A análise do mapeamento dos vídeos mostrou que o livro didático só começou a ser utilizado na terceira semana de aula, devido ao tempo de espera para que os alunos o encapassem. Antes do início do trabalho com o livro didático, as aulas de “português” (denominação da professora), entre 5 e 20 de fevereiro, enfocaram os diferentes aspectos que constituem o ensino da leitura e da escrita, conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1
Ações de letramento anteriores
ao uso do livro didático

Data	Enfoque
05/02/2001	Produção de texto individual “Aconteceu nas férias”
06/02/2001	Produção de texto individual: escrita de uma mensagem de boas vindas para um colega
07/02/2001	Produção de texto: lista dos combinados da turma
09/02/2001	Cópia do alfabeto em cursiva Leitura livre de livros de literatura infantil
12/02/2001	Completar cruzadinha Formar frases com palavras da cruzadinha
13/02/2001	Completar palavras com nh, lh, ch Separar sílabas
14/02/2001	Completar palavras com as sílabas ga, go, gu
15/02/2001	Formar palavras com as sílabas lha, lhe, lho... Leitura de palavras
15/02/2001	Preencher frases lacunadas
19/02/2001	Bingo de palavras Leitura de lista de lembretes sobre para casa
20/02/2001	Ordenar sílabas e formar palavras

O Quadro 1 mostra a frequência das ações. Primeiro, a ênfase no ensino da ortografia; segundo, as

atividades de produção de textos; e, por último, atividades de leitura.

As análises, até esse ponto, demonstram a distribuição dos eventos, os tipos de organização e os padrões usados, as rotinas que foram construídas com os estudantes. Na próxima seção, faremos um exame mais detalhado de um evento-chave no primeiro dia de uso do livro didático. Consideramos esse evento significativo, no sentido de que a análise aponta elementos recorrentes nas outras aulas gravadas, tanto em termos das práticas de letramento que o livro possibilita quanto dos aspectos interacionais aí envolvidos.

Contextualização

No dia 21 de fevereiro, a professora começa o trabalho com o livro didático. Os alunos estão sentados em duplas, a professora coordena as atividades rotineiras iniciais. Após essas atividades os alunos recebem os livros que estavam guardados no armário da professora. Percebe-se, na análise da aula, que ela constituiu-se de quatro eventos, que ocorrem a partir da realização de várias atividades. A maior parte refere-se às atividades de leitura e discussão coletiva das informações presentes nos textos propostos no livro.

A análise do mapa de eventos antecipa elementos importantes relacionados ao processo de interação com o livro didático. Vê-se que a maior parte das interações nessa aula é mediada pela leitura de textos do livro. A principal atividade proposta pelo livro é a leitura de um texto informativo sobre o carnaval, que encerra a primeira unidade. Mas, antes disso, a professora sugere a leitura de outros textos e a realização de outras atividades, consideradas significativas para o primeiro contato dos alunos com o livro didático. Essas atividades incluem a identificação da autora, a carta de apresentação da autora direcionada aos alunos e a leitura do sumário. Com isso, a professora possibilita aos alunos uma oportunidade para que eles construam um conceito mais abrangente de livro didático, ao identificar aspectos relacionados às condições de produção desse material.

As atividades de leitura ocorridas não diferem das

atividades convencionais que ocorrem em qualquer turma de alunos do primeiro ciclo: leitura oral dos alunos; leitura oral da professora; leitura silenciosa dos alunos, conforme foi também constatado por Albuquerque (2002). A professora combina dois procedimentos de

leitura – oral e silenciosa – para os textos da apresentação e o texto sobre o carnaval, além da sua própria leitura oral. A análise do conjunto dos dados evidencia que essa estratégia constitui-se uma regularidade na estruturação didática da aula de português.

Quadro 2
Mapa de eventos do primeiro dia de uso do livro didático

Evento	Linha de tempo	Fases das atividades
	00:00:04	Professora pede silêncio
	00:00:22	Patrícia pede para ler a oração que Karina fez
Rezando	00:00:26	Patrícia inicia a leitura
	00:00:31	Professora pede silêncio novamente
	00:00:39	Patrícia reinicia a leitura
	00:01:38	Leitura da oração é concluída
	00:01:55	Dois estudantes preparam-se para cantar
Cantando	00:02:18	Mais um estudante integra-se ao grupo; eles escolhem uma música
	00:02:30	Cantam uma música tradicional do carnaval
	00:03:21	Final do evento
	00:03:33	Professora pede ao ajudante do dia para entregar os livros didáticos aos colegas
	00:06:01	Estudantes folheiam o livro enquanto a professora guarda os cadernos de para casa no armário
	00:07:51	Professora inicia a atividade e checa quem está sem o livro
	00:09:07	Professora pede que os alunos abram o livro na primeira página
	00:09:35	Professora e estudantes identificam o título do livro
Usando o livro didático	00:09:39	Professora e alunos identificam o autor
	00:10:22	Professora indica leitura silenciosa da carta de apresentação
	00:13:11	Professora checa quem quer fazer a leitura em voz alta
	00:13:19	Professora escolhe Larissa. Mais três alunos participam dessa atividade
	00:15:23	Discussão da carta de apresentação
	00:16:35	Professora pede a identificação do sumário
	00:17:11	Alunos checam quantas unidades tem o livro
	00:18:31	Alunos lêem em voz alta o título da primeira unidade.
	00:18:54	Leitura silenciosa do texto sobre o carnaval
	00:20:49	Professora pede uma segunda leitura
	00:23:58	Inicia a discussão das ilustrações do texto: duas fotos sobre o carnaval
	00:27:21	Professora lê o texto em voz alta
	00:29:08	Professora pede que Mariana leia o texto em voz alta. Mais quatro alunos participam dessa atividade
	00:32:09	Professora lê a atividade proposta pelo livro didático: escrever uma música de carnaval e compartilhar com os colegas
	00:33:41	Professora pede aos alunos que cantem uma música de carnaval. Eles cantam um samba-enredo do carnaval de 2001

(continua)

(continuação)

Evento	Linha de tempo	Fases das atividades
	00:35:52	Mariana canta uma marchinha de carnaval
	00:36:46	Professora e alunos cantam outra marchinha de carnaval e alguns deles fazem coreografias
	00:42:40	Professora pede que os alunos escrevam uma música de carnaval
Escrevendo uma música de carnaval	00:45:24	Os alunos iniciam a escrita. Eles cantam, alguns dançam e ouvem músicas que a professora levou para a classe
	01:07:55	Alguns alunos sinalizam que concluíram a atividade
Merenda	01:12:02	Alunos em filas indo para a cantina

A seguir, apresentamos a análise de uma seqüência discursiva extraída do evento de interação com o livro didático. A transcrição é constituída de 162 turnos de fala, correspondentes a 43 minutos da aula. Do total de turnos, 64 correspondem a intervenções da professora e 98 correspondem a intervenções dos alunos. Aproximadamente 65% dos alunos fazem intervenções, sendo que alguns intervêm mais de uma vez.

O evento foi dividido em seis seqüências discursivas, conforme mapeamento no Quadro 3.

Quadro 3
Seqüências discursivas que constituíram o evento “usando o livro didático”

Seqüência	Título	Turnos
1	Lendo a primeira página do livro	1 a 4
2	Lendo a carta de apresentação	5 a 43
3	Lendo e discutindo o sumário	44 a 60
4	Lendo o texto e analisando as ilustrações	61 a 132
5	Cantando músicas de carnaval	133 a 158
6	Escrevendo músicas de carnaval	159 a 162

Na primeira seqüência, a professora evidencia o contato inicial dos alunos com o livro. Eles folheiam o material enquanto conversam simultaneamente, demonstrando curiosidade e envolvimento com a novidade. A professora faz as primeiras demandas aos alunos, indicando que o trabalho vai começar pela primeira página. Suas perguntas buscam orientar os alunos sobre como localizar certas informações no

livro. Ela demanda a identificação do título do livro e do autor. Eles respondem prontamente, localizando as informações sem maiores dificuldades.

Na seqüência 2 – turno 5 ao turno 43 – o foco discursivo é a carta de apresentação da autora. No turno 5 a professora nomeia o tipo de texto – carta de apresentação –, situa os alunos enquanto interlocutores/destinatários do texto e solicita uma leitura silenciosa. *Essa aí, gente, é a apresentação do livro. É uma cartinha da autora pra vocês. Então, leiam a cartinha dela silenciosamente.*

Ainda nesse turno, ela chama a atenção para a disciplina da turma, usando dois marcadores discursivos: *Psiu e pronto: Pssiiu! Pronto! Não é hora de discutir isso não, Naiara!* Este último marcador é utilizado de forma intensa em todos os eventos que ocorrem na sala de aula. É a principal estratégia discursiva utilizada por ela para controlar a disciplina do grupo. No turno 11 ela solicita a leitura oral: *Quem quer ler pra nós?*

A participação dos alunos ocorre, preferencialmente, por meio da leitura oral do texto, em que cada aluno indicado lê um parágrafo. As intervenções da professora são para coordenar a leitura oral, indicando os alunos que deverão ler e avaliando o desempenho de alguns deles: *Continua, Lidiane. É, Dóris, olha o acento no Ó.*

Ainda nessa seqüência, a professora refere-se aos “combinados” da turma, ao chamar a atenção dos alunos que pedem para ler mas não levantam a mão: *Sem falar. Tem que levantar a mão, como nós combinamos!* (turno 13). Ela condiciona a participação dos alunos ao cumprimento dessa regra, discutida antes.

Em seu discurso ela usa o dêitico de pessoa *nós*, que é *não-inclusivo*, no sentido atribuído por Ducrot (*apud* Rojo, 2001). É *não-inclusivo* na medida em que o professor não é incluído, porque ocupa um lugar enunciativo assimétrico em relação ao lugar ocupado pelo aluno, isto é, a prática de levantar a mão para falar é exercida apenas pelos alunos.

Na discussão da carta de apresentação, percebe-se que a dinâmica discursiva é sensivelmente alterada em sua estrutura. Diferentemente do que ocorre na leitura do texto, em que os alunos se limitam a cumprir uma demanda da professora, neste trecho os alunos participam respondendo às perguntas da professora, avaliando a competência de colegas, introduzindo questões não previstas pela professora. As perguntas da professora caracterizam-se, prioritariamente, como perguntas que buscam verificar os significados que os alunos atribuem a certos termos usados no texto. A estrutura do diálogo não é triádica, do tipo IRA (Mehan, 1979), pois geralmente os *feedbacks* da professora dão prosseguimento à interação, gerando cadeias interativas do tipo I-R-F-R-F... (Mortimer & Scott, 2002).

No turno 27, um aluno pergunta o que significa ser autora e a professora não ouve ou ignora sua pergunta. *Mara, que que é autora?* Trata-se de uma pergunta importante porque se refere a um dos aspectos do gênero do discurso carta: a assinatura do autor do texto e o endereçamento a um interlocutor. A estratégia da professora parece privilegiar mais a fluência da leitura da carta do que seu objetivo enquanto texto direcionado aos alunos, o que evidencia a opção por objetivos não-discursivos.

A seqüência 3 – do turno 44 ao 60 – é dedicada à exploração do conceito de sumário. Inicia-se pelas perguntas objetivas da professora: *O quê que é sumário mesmo?* e *Quem lembra o que é sumário?*, ao demandar sua localização no livro. A discussão é coordenada pela professora e a resposta à questão é elaborada no diálogo com Mariana, voz legitimada pela professora para iniciar a discussão do conceito: *Deixa a Mariana falar*. Mariana inicia a discussão: *Sumário é o mesmo que as coisas que vão ter dentro*

do livro, os capítulos. Não satisfeita com a resposta da aluna, a professora continua: *E como é que chama isso? Quem lembra o nome?* Os alunos respondem com a palavra índice, atendendo às expectativas de resposta da professora.

O desenvolvimento da atividade proposta pelo livro didático inicia-se somente na seqüência 4, do turno 61 ao turno 132, que se refere à leitura e discussão de um texto sobre carnaval. Os alunos lêem o título do texto “Carnaval, a maior festa popular do Brasil”. A professora introduz a discussão, situando os alunos sobre o estudo do tema carnaval: *Nós vamos estudar isso agora. Então, por que a gente tá estudando carnaval no Brasil?* Analisando esse enunciado, notamos que o verbo *estudar* aparece somente neste momento, em que se inicia a atividade didática proposta pelo livro. O que a professora considera como atividade de estudo? É possível que relacione a atividade de estudo com algum tema ou conteúdo que pertença à tradição escolar. O estudo das festas populares, entre elas o carnaval, sempre aparece, de forma explícita, nos programas curriculares do primeiro ciclo do ensino fundamental. O livro didático é um dos recursos utilizados que materializa essa tradição. Além disso, quando a professora enuncia *Nós vamos estudar isso agora*, pode-se inferir que o significado do pronome *nós*, nesse caso, é diferente do significado que lhe é atribuído quando chama a atenção dos alunos, como ocorreu na seqüência 1, turno 13. Pensamos que, nesse caso, a professora parece realmente incluir-se no processo como alguém que também vai estudar o carnaval. Ou seja, vemos uma tentativa de simetria da relação com os alunos, colocando-se como alguém que também aprende durante o processo de ensino.

Aos poucos os alunos vão informando que terminaram de ler, mas a professora demanda uma segunda leitura, argumentando: *Esse é pra ler duas vezes, porque tem que prestar bastante atenção*. Esse comentário não ocorreu na atividade de leitura da carta de apresentação, o que nos faz supor que a indicação de duas leituras e a advertência de que é para prestar bastante atenção indicam que a leitura desse texto tem

função diferente: é uma leitura com o objetivo de estudo.

No turno 84 a professora anuncia que fará uma leitura do texto, mas antes, demanda uma discussão em torno das ilustrações. Analisando as ilustrações, o grupo antecipa aspectos do conteúdo do texto. O trecho a seguir, extraído da seqüência 4,¹ evidencia aspectos interacionais da discussão.

- 84 P. PRONTO? Oh, eu vou ler uma vez. Iago! Eu vou ler uma vez, vocês vão acompanhar. Já, Patrícia? (+) Eu quero saber, antes de eu ler: que roupa que é essa aí, a primeira que tá em cima toda colorida. É roupa de que?
- 85 Als. Carnaval.
- 86 P. Mas de onde é essa roupa?
- 87 Robert. Rio de Janeiro.
- 88 P. Como é que você sabe?
- 89 Robert. Eu li aqui.
- 90 P. Ah! Mais o quê que tem no carnaval do Rio de Janeiro?
- 91 Al. Cavalos.
- 92 P. Hã? Cavalos? Não (+)
- 93 Al. Muita gente...
- 94 Als. [incompreensível].
- 95 P. O que que é isso aqui, esses cavalos? Que que é isso?
- 96 Als.[incompreensível].
- 97 P. Levanta o dedo! Isso aqui é uma escola de (+)
- 98 Als. Samba.
- 99 P. Uma escola de samba que tá desfilando lá no sambódromo.
- 100 Robert. Arquibancada [incompreensível].
- 101 P. E aqui tem arquibancada, as pessoas assistindo, esse tanto de gente assistindo e dançando.
- 102 Marcos. Mara, no carnaval de 2001 eu fiquei dançando lá na minha cama.

(A professora ignora o comentário de Marcos).

- 103 P. E essa roupa preto e branco de baixo, heim? O que que é?
- 104 Mariana. Carnaval antigo.
- 105 P. Carnaval à moda antiga. Antigamente como era o carnaval? Tinha gente fantasiada?
- 106 Als. Não!!!
- 107 P. NÃO?
- 108 Als. Tem.
- 109 P. É o carnaval [incompreensível].
- 110 Robert. Num carro. (Muitos alunos falam ao mesmo tempo, o barulho da sala é muito alto).
- 111 P. Num carro, né? Um carro antigo.
- 112 Robert. Mara, dá pra ver o ano!
- 113 P. Ah, é! Dá pra ver o ano. Que ano é essa foto? Aline achou.
- 114 Mariana. 1917.
- 115 P. 17, 17.
- 116 Marcos. Credo, Mara, era feio!
- 117 P. É porque a foto é preto e branco, né? Na época não existia foto colorida.
- 118 Marcos. Eu sei, mas só que é feia!
- 119 P. Ah, não é não, Marcos. Tinha muita gente, carruagem. (+) O que é carruagem?
- 120 Mariana. É o carro à moda antiga.

A participação dos alunos ocorre de diferentes formas: respondendo a perguntas da professora, introduzindo comentários da sua experiência pessoal com o carnaval (turno 102), acrescentando informações (turno 112), fazendo avaliação (turnos 116 e 118). A professora também pergunta para verificar as interpretações que os alunos fizeram da leitura das imagens (quase todos os turnos), orienta sobre procedimentos para a realização da atividade (turno 121), chama a atenção para regras disciplinares (turno 97).

A maior parte dos turnos de fala dos alunos tem a função de responder às perguntas colocadas pela professora. No entanto, nos turnos 102, 116 e 118 Marcos rompe novamente com essa perspectiva, fazendo um comentário sobre sua experiência pessoal com o carnaval no turno 102 e explicitando sua avaliação das fotos de carnaval do início do século XX.

¹ Na transcrição do discurso usamos o padrão ortográfico. A seguinte legenda foi utilizada: [] para trechos incompreensíveis; (+) para pausas curtas; Maiúsculas para ênfases e () para aspectos extraverbais.

A professora ignora o primeiro comentário, possivelmente avaliando que naquele momento não cabe introduzir comentários sobre experiência pessoal. Os dois últimos comentários são discutidos com a professora, que discorda da avaliação de Marcos (turno 119). No turno 117 ela tenta justificar por que a foto tem aquela aparência: *Na época não existia foto colorida*, mas parece não convencer o aluno.

A seqüência finaliza com a leitura da professora, que a faz num clima de dispersão de boa parte dos alunos. Isso é evidente na forma como ela chama a atenção de dois alunos: *Jamile, Iago, eu vou ter que interromper a leitura?* (turno 121). Por último, acontece a leitura oral dos alunos, pelo uso da mesma estratégia usada na leitura da carta de apresentação: cada aluno lê um parágrafo, conforme indicação da professora. Ao final, ela faz uma avaliação positiva do desempenho dos alunos na leitura e conversa com alunos inconformados por não terem sido escolhidos para fazer a leitura oral (turno 131): *Gente, quem pediu pra ler, parabéns! Tá lendo muito bem. Da outra vez também, viu? Da próxima vez você lê, tá? Tem gente que eu queria que lesse pra eu ver.*

Aline, inconformada por não ter lido, tenta questionar a postura da professora, apoiando-se numa regra básica à qual a professora sempre recorre quando quer organizar as interações: levantar a mão para falar ou participar. *Eu levantei o dedo.* Na visão da aluna, essa regra foi descumprida, porque ela levantou a mão e não foi escolhida. Isso evidencia uma participação real dos alunos nessa sala de aula, na medida em que eles conseguem posicionar-se diante do que foi estabelecido, tentando questionar posturas da professora.

A seqüência 5 – turnos 133 a 158 – é iniciada com a pergunta do livro didático: *Você conhece músicas de carnaval?* A professora retoma a voz do livro didático como referência para dar continuidade ao desenvolvimento da atividade, mas a dinâmica instituída revela a distância entre o que o livro propõe e o que realmente ocorre no desenvolvimento da atividade.

A professora, por possuir uma formação musical apurada, incentiva o canto de marchinhas antigas, numa preocupação clara com o resgate de uma cultura já esquecida nos currículos escolares. Mais do que escrever ou reproduzir uma música de carnaval, tal como o livro didático propõe, a professora aproveita para que os alunos possam exercitar o canto de forma descontraída. Em nenhum momento ela chama a atenção dos alunos enquanto cantam, pois não ocorrem situações que demandem intervenções disciplinares, o que evidencia o envolvimento do grupo com a atividade. Percebe-se que, se dependesse dos alunos, a aula se encerraria naquela atividade. Mas a professora interrompe e, finalmente, apresenta a proposta do livro: escrever uma música de carnaval e fazer um desenho ilustrando o carnaval da cidade. *Peguem uma folha de papel, escrevam uma música de carnaval. Façam um desenho para mostrar como é o carnaval na sua cidade. Então, vocês vão deixar um espaço na folha para o desenho. Eu vou pregar tudo na parede.* É interessante notar que a discussão do texto informativo não ocorreu. Foram feitas duas leituras silenciosas, uma leitura oral da professora e uma leitura oral pelos alunos. Por que a professora não propôs a discussão do texto? Nossa hipótese é a de que o texto não acrescenta novas informações se for lido após a discussão e a análise das ilustrações. Ao fazer um levantamento das observações dos alunos em torno das ilustrações, percebe-se que todas as informações veiculadas no texto foram tratadas. Isso coloca uma questão quanto à qualidade das informações veiculadas no texto e à própria textualidade. O texto apenas descreve as ilustrações. Foi elaborado pela própria autora, o que evidencia o caráter escolar desse material. Ou seja, é um texto que circula apenas no espaço escolar, caracterizando, assim, um dos aspectos do letramento escolar: contato, discussão e análise de materiais produzidos nesse contexto ou para esse contexto.

A última seqüência é a realização da atividade proposta no livro. Os alunos devem “escrever” uma música de carnaval e fazer um desenho.

Considerações finais

Este trabalho mostra a construção sociocultural do discurso na sala de aula. Evidencia como alunos e professora construíram a discussão dos textos do livro didático, evidenciando que o discurso é constituído pelas ações dos sujeitos no processo de interação.

Ao que parece, a professora rompe com o uso linear do livro didático ao começar pela página seis, que trata do carnaval, ao final da primeira unidade. Ela alterou a lógica de organização proposta, apropriando-se desse material conforme exigências da própria prática. Essa opção indica uma preocupação da professora em fazer um uso contextual do material, evidenciando uma perspectiva de letramento como uma prática sociocultural (Green & Meyer, 1991). Pode-se afirmar que o livro didático foi utilizado como um enunciado, no sentido bakhtiniano do termo, um elemento da cadeia de interação verbal estabelecida por alunos e professora.

Nessa aula, a professora promoveu a discussão sobre aspectos ligados às condições de produção do livro didático, como o sumário, a carta de apresentação da autora, o título e a discussão de uma temática bastante presente no currículo escolar dos primeiros anos do ensino fundamental: o carnaval. No entanto, a dinâmica discursiva indica que a voz do livro didático é apenas uma das diferentes vozes que circulam nessa aula. A experiência de vida da professora também foi constitutiva desse processo, e isso inclui o fato de ser professora há dez anos, além de cantora lírica profissional. Experiências dos alunos também constituíram a aula, visíveis no repertório de músicas que eles conhecem, a partir do acesso a diferentes fontes de informação, como, por exemplo, a televisão.

Em relação aos aspectos discursivos das interações, constatam-se poucas perguntas dos alunos para a professora, o que significa que o discurso na sala de aula tem funções diferentes para os participantes. Alunos e professora assumem papéis sociais que marcam uma assimetria ou hierarquia na relação de ensino (Bakhtin, 1995; Green & Meyer, 1991; Mortimer, 1998). De modo geral, ao professor cabe fazer as per-

guntas que julgar adequadas e ao aluno cabe respondê-las, de preferência, atendendo às expectativas da professora.

Concluindo, as análises anteriores nos possibilitam afirmar que o processo de ensino e aprendizagem nessa sala de aula é dialógico e polifônico, no sentido bakhtiniano (Bakhtin, 1995). Professora e alunos estabelecem interações assumindo papéis diferenciados, característicos da cultura escolar. Os processos de letramento, enquanto processos socioculturais, tornaram-se visíveis na análise da interações estabelecidas entre os diferentes participantes na sala de aula (Green & Meyer, 1991).

MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES-MACEDO, doutora em educação na UFMG, é professora da rede municipal de Ensino de Belo Horizonte. Publicações recentes: *Ensino da ortografia*: uma prática interativa em sala de aula (Belo Horizonte: Formato, 2002); em colaboração com MORTIMER, E. F. *Interações e práticas de letramento na negociação das regras da sala de aula*: análise de um turma do primeiro ciclo (Belo Horizonte: UFMG/FaE, II Encontro Internacional de Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino, julho de 2003. *Anais*). Projeto de pesquisa em andamento: Interações e práticas de letramento em sala de aula: análise de duas turmas do primeiro ciclo. *E-mail*: socorronunes@terra.com.br

EDUARDO FLEURY MORTIMER, doutor em educação pela USP e com pós-doutorado na Washington University in St. Louis (USA), é professor adjunto na Faculdade de Educação da UFMG. Publicações recentes: *Meaning making in secondary science classrooms* (Maidenhead and Philadelphia: Open University Press/McGraw Hill Education, 2003); com SANTOS, F.M.T. How emotions shape the relationship between a chemistry teacher and her high school students (*International Journal of Science Education*, v. 25, nº 9, p. 1095-1110, 2003). Projeto de pesquisa em andamento: Dialogia, interatividade e aprendizagem: correlacionando diferentes estilos de ensinar com a aprendizagem dos alunos. *E-mail*: mortimer@dedalus.lcc.ufmg.br

JUDITH GREEN, doutora em educação, é professora titular do Gevertz Graduate School of Education e diretora do Centro

para o Ensino e Justiça Social da Universidade da Califórnia Santa Bárbara (UCSB). Publicações recentes: com DIXON, C. e ZAHARLICK, A., *Ethnography as a Logic of Inquiry*. In: J. FLOOD, J., LAPP, D. e SQUIRE, J. (eds.) *The handbook for research in the teaching of the english language arts* (New Jersey: Erlbaum, 2002); com CASTANHEIRA, M.L., CRAWFORD, T. e DIXON, C., *Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices* (*Linguistics and Education*, v. 11, nº 4, p. 353-400, 2001). Pesquisa em andamento: As formas nas quais professores de ensino bilíngüe (3ª a 6ª séries) constroem possibilidades equitativas de acesso ao conhecimento acadêmico disciplinar pelos alunos (por exemplo, matemática, letramento, ciência etc.) e como o professor e os alunos constroem socialmente identidades potenciais para a comunidade e o indivíduo dentro da comunidade.

E-mail: green@education.ucsb.edu

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, E. B. C., (2002). *Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- BAKHTIN, Mikhail, (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec.
- _____, (1997). *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- CASTANHEIRA, M. L. *et al.*, (2000). Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. In: CUMMING, J.J., WYATT-SMITH, C. M., (eds.) *Linguistics and education: analyzing the discourse demands of the curriculum*; special issue, v. 11, nº 4, p. 353-400.
- COLLINS, E., GREEN, J., (1992). Learning in classroom settings: making or breaking a culture. In: MARSHALL, H. (ed.). *Redefining student learning: roots of educational restructuring*. Norwood: Ablex, p. 59-85.
- GREEN, J., MEYER, L., (1991). The embeddedness of reading in classroom life: reading as a situated process. In: BAKER, C., LUKE, A. (eds.). *Toward a critical sociology of reading pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins, p. 141-160.
- KLEIMAN, A. (org.), (1995). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- MEHAN, H. (1979). *Learning lessons: the social organization of the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- MORTIMER, E. F., (1998). Multivoicedness and univocality in classroom discourse: an example from theory of matter. *International Journal of Science Education*, v. 20, nº 1, p. 67-82.
- MORTIMER, E. F., SCOTT, P. H., (2002). Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*. Porto Alegre, nº 3, p. 7-18.
- ROJO, Roxane (2001). Enunciação e interação na ZDP. In: MORTIMER, E., SMOLKA, A. L. *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (Green, Dixon, Lin, Floriani and Bradley) (1992). Constructing literacy in classroom: literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, H. (ed.). *Redefining student learning: roots of educational change*. Norwood: Able, p.119-150.
- SOARES, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- STREET, B.(1984). *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.

Recebido em setembro de 2003

Aprovado em outubro de 2003