



Revista Portuguesa de Educação
ISSN: 0871-9187
rpe@ie.uminho.pt
Universidade do Minho
Portugal

Castanheira, Maria Lucia; Green, Judith L.; Dixon, Carol N.
Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social
Revista Portuguesa de Educação, vol. 20, núm. 2, 2007, pp. 7-38
Universidade do Minho
Braga, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37420202>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social

Maria Lucia Castanheira

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Judith L. Green & Carol N. Dixon

Universidade da Califórnia, Santa Bárbara, EUA

Resumo

Neste texto, argumenta-se que letramento não é um processo único e universal, que tenha o mesmo significado para todas as pessoas. Ao contrário, entende-se que letramento é um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente (re)construído, localmente, por participantes de diferentes grupos sociais. Para corroborar tal argumento, examinamos como uma perspectiva compartilhada de letramento é estabelecida por participantes no dia-a-dia de uma sala de aula. Orientados pela abordagem etnográfica interacional, analisamos como os alunos e os professores de uma turma de inglês estabelecem as condições para leitura, produção e discussão de textos, durante um curso de verão. A partir dessa análise, apresentam-se considerações teórico-metodológicas para o desenvolvimento de pesquisas sobre práticas escolares de letramento.

Palavras-chave

Letramento; Análise do discurso; Interação em sala de aula.

Introdução

O estudo do letramento¹, fora ou dentro das salas de aula, é geralmente compreendido como o estudo de processos de leitura e escrita

utilizados por indivíduos, quando interpretam e produzem textos. Recentemente, entretanto, outras perspectivas de análise têm sido propostas nas quais letramento é visto como uma construção social (Baker & Luke, 1991; Bloome, 1986a, 1986c; Castanheira, Crawford, Green & Dixon, 2001). Desse ponto de vista, em qualquer sala de aula, professores e estudantes constroem modelos particulares de letramento e de compreensão dos aspectos envolvidos na aprendizagem de *como* tornar-se letrado (Cochram-Smith, 1984; Golden, 1988, 1990). Isto é, quando professores e estudantes constroem as normas e as expectativas, os papéis e as relações, os direitos e os deveres que orientam sua participação na vida cotidiana da sala de aula, estão também definindo o que significa letramento e ação letrada nos eventos locais da sala de aula.

Para uma melhor compreensão dessa abordagem, é necessário definir a noção de ação como ato intencional dos sujeitos que participam de uma determinada interação social (Spradley, 1980). Isto é, a interação social não é só definida, como é também orientada por objetivos e a participação é vista como intencional. A intenção do ato pode ser observada por meio da análise das ações e das interações entre participantes, considerando como se orientam em relação aos outros participantes e aos objetos da interação. Além disso, pode-se observar tal intenção por meio de uma análise retrospectiva, considerando o *quê* e *como* os participantes responderam às situações vividas, e que aspectos definem as responsabilidades de um ou outro participante na vivência dessas situações. Além disso, é possível examinar as maneiras por meio das quais as normas e expectativas são sinalizadas por participantes, construídas e reconstruídas ao longo das interações estabelecidas entre eles. Nessa perspectiva, atos intencionais são vistos a partir da *performance*, e não a partir da percepção dos participantes daquilo que eles intencionavam dizer. Essa visão de intenção é central para o entendimento da idéia de que existem maneiras pelas quais os participantes preferem ser vistos como membros do grupo.

Nessa perspectiva, letramento é um fenômeno social que é definido e redefinido em cada grupo e, por contraste e diferenciação, entre vários grupos incluindo grupos de leitura, salas de aula, escolas, comunidades e categorias profissionais (educadores, advogados, médicos, mecânicos, contadores etc.).

O que significa letramento em qualquer desses grupos torna-se visível nas ações de seus participantes, naquilo para o que esses participantes se orientam, nas responsabilidades que assumem ou atribuem aos outros, na aceitação ou rejeição de respostas ou no engajamento que têm com textos diversos (Green & Harker, 1982; Heap, 1980, 1991; Floriani, 1993). Essa perspectiva de análise examina a construção coletiva de práticas de letramento em um determinado grupo e as possibilidades que se tornam disponíveis aos participantes para se tornarem letrados de uma maneira peculiar ao grupo a que pertencem.

Letramento, portanto, não é um processo que ocorre na cabeça dos indivíduos ou um processo que é o mesmo para todas as pessoas em qualquer situação (Baker & Luke, 1991; Bloome, 1986c; Cook-Gumperz, 1986; Street, 1984). Ao contrário, letramento é um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social (turmas escolares, grupos profissionais e sociais diversos). Desse modo, ser membro de uma comunidade de sala de aula, por exemplo, significa entender e construir ações letradas que marcam pertencimento a essa comunidade (Chandler, 1992; Collins & Green, 1992) e que caracterizam os indivíduos como membros de um grupo ou sub-grupo dessa comunidade, isto é, uma pessoa que lê como um membro de um grupo de alunos considerados competentes em leitura e outra que lê como um membro de um grupo considerado fraco em leitura (Allington, 1984; Collins, 1983, 1986). Nesse caso, deveríamos falar de *letramentos* e não de *letramento*, porque uma única definição não pode captar a variedade de ocorrências no dia-a-dia das salas de aula, a multiplicidade de demandas ou as maneiras de se participar em processos de letramento em diferentes grupos sociais. Bloome (1986b: 72) capta de maneira sucinta a natureza dinâmica e complexa dos processos de letramento:

Embora membros de uma comunidade tenham um mesmo enquadre para o uso da leitura e da escrita, isso não significa que os usos da leitura e da escrita em uma situação específica é estático ou predeterminado. No momento em que as pessoas se reúnem e começam a interagir, estabelecem um contexto comunicativo compartilhado... Contextos comunicativos compartilhados são estabelecidos pela maneira como as pessoas agem e reagem em relação aos esforços comunicativos feitos pelos outros (...) Letramento não é monolítico, esse fenômeno depende da comunidade para sua definição (...) dentro de uma

comunidade a definição de letramento não é estática (...) as pessoas estão continuamente construindo e re-construindo o significado do que conta como letramento (...) Por um lado, existe continuidade do significado do que é ser letrado de um grupo para o outro, porém, por outro lado, esse significado é continuamente definido e dependente da situação local (p. 72).

Para entender o que é letramento e como estudantes aprendem a ser letrados em uma determinada sala de aula, é preciso examinar como membros de um grupo em particular (uma cultura²) constroem e reconstroem práticas de leitura e escrita como parte de sua vida cotidiana. Letramento, por conseguinte, envolve mais do que processos individuais de leitura e escrita; letramento, conforme proposto por Bloome, envolve também os contextos comunicativos compartilhados, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido.

Neste artigo, por meio do exame de como uma perspectiva compartilhada de letramento é construída por participantes, no dia-a-dia de uma sala de aula, procuramos demonstrar como a adoção da abordagem etnográfica interacional (Castanheira, Crawford, Dixon & Green, 2001), no estudo do letramento, pode tornar visível alguns dos aspectos desse fenômeno. Para ilustrar como uma definição local de letramento é construída por participantes de um grupo, apresentaremos um estudo do seu significado em um curso de verão de inglês de língua materna, ministrado em 17 dias e perfazendo um total de 25 horas/aula. Esse curso foi divulgado junto aos alunos de segundo grau das escolas públicas da cidade de Santa Bárbara, Califórnia. Para a constituição da turma foram sorteados 30 alunos dentre os interessados, o que possibilitou a constituição de um grupo diversificado (negros e brancos, alunos que haviam abandonado e estavam retornando à escola, alunos que não apresentavam problemas escolares, nativos e migrantes). Aqueles que concluíssem o curso poderiam acrescentar 1/2 crédito ao seu histórico escolar.

A escolha dessa turma como *locus* para o estudo dos processos de construção do letramento e de sua aprendizagem se deu por diferentes razões. A primeira delas se deve ao fato de que essa turma fez parte de um programa de aperfeiçoamento desenvolvido em meados da década de 80, no qual professores tiveram a oportunidade de explorar uma abordagem curricular alternativa, adotando um modelo de ensino centrado no aluno e

desenvolvendo a estrutura de seminário, conforme proposto por Bartholomeu e Petrovsky (1986). Simultaneamente, os professores tiveram a oportunidade de se engajar em atividades de pesquisa sobre esses processos de ensino-aprendizagem (Bergamo, Green & Ridgway, 1988, 1989). Tendo em vista esses propósitos, as aulas do curso, bem como outras atividades do programa de aperfeiçoamento, foram filmadas para que professores e coordenadores pudessem refletir sobre os processos desenvolvidos durante o projeto. Em consequência disso, dados permanentes estão disponíveis na forma de gravações em vídeo, feitas pelas professoras, o que possibilitou a análise que se apresenta a seguir.

Em segundo lugar, essa sala de aula foi caracterizada pelas duas professoras responsáveis pelo grupo e seus alunos como sendo diferentes de salas de aula comuns. Além disso, esse grupo foi caracterizado por outros participantes do programa de formação como uma turma que obteve sucesso em seus objetivos, tornando-se objeto de apresentações e discussões em várias conferências locais e nacionais de professores. Houve, portanto, indicações de que essa turma poderia ser vista como um caso exemplar, cujo estudo poderia trazer novas contribuições em cursos de formação de professores.

Em terceiro lugar, as professoras que assumiram essa turma o fizeram como parte de seu próprio processo de formação, no qual estavam engajadas há muito tempo, e por meio do qual transformaram e continuam transformando sua perspectiva teórica e prática sobre processos de letramento em sala de aula. As gravações em vídeo feitas pelas professoras forneceram uma base única para o exame das ações cotidianas dos participantes do grupo (alunos e professoras), bem como de fatores externos à sala de aula (por exemplo, políticas públicas, interações com outros professores e administradores) que influenciavam no desenvolvimento do currículo alternativo desenvolvido pelos participantes do grupo em sala de aula³.

Pesquisando práticas de letramento na perspectiva dos membros do grupo

O exame de como o significado do letramento é construído localmente em diferentes grupos sociais baseia-se no entendimento de que o rol de

oportunidades de aprendizagem⁴ vivenciadas pelos alunos, durante os anos de sua escolarização, pode limitar ou expandir o repertório de ações letradas que esses mesmos alunos irão desenvolver e, particularmente, o que eles compreenderão como sendo ação apropriada ao contexto escolar e a outros contextos interacionais (Green, Kantor & Rogers, 1990). Isto é, se os estudantes se engajam em ações letradas com pouca ou nenhuma variação durante toda a sua escolarização (por exemplo, escrever sempre para um mesmo interlocutor — o professor, avaliador —, ou sobre temas previamente definidos, como o famoso 'As Férias'), desenvolverão *um* modelo de letramento, não o suposto modelo⁵ universal de letramento (Cochram Smith, 1984). Modelos de letramentos, construídos durante o processo de escolarização em diferentes turmas, informam o engajamento dos estudantes em ações letradas em outras situações sociais (sejam essas no trabalho, em outras séries escolares, no ensino superior, em associações civis etc.), e o que eles compreendem como sendo letramento na própria comunidade escolar (Green, Kantor & Rogers, 1990). Portanto, a partir das experiências escolares a que têm acesso e da qual participam, estudantes desenvolvem o que foi denominado letramento escolar e não um processo de letramento genérico e universal (Cook-Gumperz, 1986).

Para podermos compreender como alunos desenvolvem ações letradas a partir de sua escolarização, necessitamos de uma abordagem que possibilite meios para a identificação e descrição do rol de oportunidades de aprendizagem construídas discursivamente em sala de aula e que seja capaz de alcançar a dinâmica e variada natureza da vida em salas de aula (Gumperz, 1986). A etnografia interacional (Castanheira, Crawford, Dixon & Green, 2001) explora as perspectivas teórico-metodológicas da antropologia cultural (Spradley, 1980), da sociolinguística interacional (Gumperz, 1986, 1992) e da análise crítica do discurso (Fairclough, 1992, 1993, 1995; Ivanic, 1994; Ivanic, Aitchison & Weldon, 1995) para o exame das seguintes questões: como a vida da sala de aula é organizada e construída por participantes, ao longo do tempo, à medida que esses interagem? De que maneira o significado de letramento e de ser letrado é localmente definido por meio das interações discursivas estabelecidas entre participantes?

A abordagem etnográfica interacional aplicada ao estudo dessas questões possibilita o conhecimento de como os participantes utilizam tempo

e espaço na sala de aula e definem quem pode fazer ou dizer o quê, com quem, quando, onde, em que condições e com que consequências. A análise desses aspectos possibilita a identificação de padrões interacionais que, embora venham a tornar-se, com o passar do tempo, invisíveis aos membros do grupo, funcionam como princípios que orientam as práticas escolares desenvolvidas em sala de aula. A contribuição dessa abordagem para os estudos sobre letramento será ilustrada por meio da análise apresentada nas próximas seções. Os segmentos apresentados e analisados neste trabalho correspondem aos momentos iniciais de construção daquilo que se identificou como padrões interacionais recorrentes nos 17 dias do curso de verão. Como se tornará evidente, a análise apresentada a seguir demonstrará a necessidade de que a observação de grupos seja feita por um tempo prolongado, para que se identifique o rol de oportunidades de aprendizagem desenvolvidas *pelos* e disponíveis aos membros do grupo, e se possa, então, melhor compreender o que significa ser letrado nesses grupos.

Definindo letramento em diferentes momentos da vida em sala de aula

Os excertos apresentados a seguir fizeram parte de uma lição sobre um conto, um ciclo de atividades desenvolvido durante dois dias de aula (2º e 3º dias de aula dos 17 dias do curso). A análise dos 17 dias de aula demonstrou que os eventos ocorridos durante esses dias foram eventos chave (Gumperz & Hymes, 1986), nos quais professoras e alunos negociaram como seria a vida da sala de aula, ao se interpretar textos e discutir as respostas dadas pelos diferentes grupos de trabalho às questões propostas pelos diferentes participantes. No Quadro I, a seguir, apresenta-se transcrição da explicação dada pela professora 30 minutos após o início do 3º dia de aula sobre qual seria a próxima atividade a ser desenvolvida pelos participantes.

Quadro I – Definindo ações letadas em seminário de interpretação de texto

Descrição da cena: As duas professoras da turma estão de pé, próximas da frente da sala de aula, enquanto os alunos distribuídos em pequenos grupos estão concluindo atividades para iniciar um seminário. Os estudantes estão sentados em grupos organizados no dia anterior e preparam a apresentação, para os demais grupos, de suas respostas para as seguintes questões: quantos personagens há no conto e quem são eles? Cada grupo selecionou um representante para fazer a apresentação.			
Linhas	Professora Susan	Tradução	Consequências para o desenvolvimento da comunidade de sala de aula
1	we have some questions that you want to talk about since you did such a good job yesterday talking in your groups	temos algumas questões que vocês vão querer discutir uma vez que fizeram um bom trabalho ontem conversando nos grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecendo continuidade entre atividades do dia e atividades desenvolvidas no dia anterior
2	and mrs matem and i are only going to be the questions askers	d. matem e eu vamos ser apenas as "questionadoras"	<ul style="list-style-type: none"> • Definindo ações a serem tomadas pelas professoras: fazer perguntas, circular pela sala e solicitar a todos que contribuam, tomar notas no quadro das respostas dadas pelos alunos
3	and we are going to be the recorders	e nós tomaremos notas	
4	we are going to put your answers on the board	nos vamos colocar suas respostas no quadro	
5	if there is a discrepancy between what the different groups have to report	e se houver diferença entre o que os grupos responderam	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentando diferenças entre as respostas dos grupos como uma possibilidade
6	then you probably want to question each other	então vocês provavelmente vão querer questionar uns aos outros	<ul style="list-style-type: none"> • Definindo o confronto das diferenças de opinião como algo a ser feito
7	question the other groups	questionar os outros grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecendo exemplos de como a manifestação e o confronto de diferentes pontos de vista podem ser feitos
8	you know why did you put that our group didn't agree	vocês sabem por que você respondeu isso nosso grupo não concorda	
9	in other words	em outras palavras	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentando a necessidade de que se elabore uma resposta da turma
10	we need to come up with a class answer	nos precisamos escolher uma resposta da turma	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmando a necessidade de todos contribuirem para que se chegue a uma resposta consensual
11	that we can feel comfortable with	que todos achemos que é satisfatória	<ul style="list-style-type: none"> • Informando que qualquer participante que desejar responder a uma pergunta pode fazê-lo
12	and we'll go around and try to ask all of the groups to contribute something	e nós vamos andar pela sala e tentar pedir para todos os grupos que contribuam de alguma forma	<ul style="list-style-type: none"> • Indicando a necessidade de que sinalize seu interesse em falar
13	obviously	claro	<ul style="list-style-type: none"> • Informando que outros, além do representante de grupo, também podem comentar uma resposta dada
14	and if you want to chime in and answer you know any portion	e se você quiser dar um sinal e responder vocês sabem qualquer coisa	
15	whoever the reporter is for your group	independente de quem é o representante do grupo	
16	if you want to answer a question	e se você quer responder a uma pergunta	
17	and add to a question that another group is answering	e acrescentar a uma resposta que está sendo dada por outro grupo	
18	please feel free	por favor sinta-se à vontade	

Nas duas primeiras colunas à esquerda do Quadro I, apresentamos a transcrição da fala da professora em unidades de mensagem⁶, e sua tradução é apresentada na segunda coluna. Na última coluna, apresentamos comentários analíticos destacando possíveis consequências para o desenvolvimento de práticas de letramento nessa comunidade de sala de aula decorrentes das escolhas discursivas feitas pelos participantes. O conceito de escolha discursiva, explorado por Ivanic (1994) para a análise de textos escritos, parece-nos pertinente para a análise da interação estabelecida entre participantes em sala de aula. Ivanic argumenta que a identidade do(a) autor(a) de um texto é inscrita nas escolhas discursivas que ele(a) faz no processo de produção do texto e sugere, ainda, que esse autor(a) é posicionado tanto pelo que escreve como pela maneira que escreve. 'Ser posicionado' significa que o uso de determinadas palavras indica aos outros e a nós mesmos como vemos o mundo e qual nossa posição nele de forma particular. Ou seja, alguma coisa *como se fazer ver como um certo tipo de pessoa, ou com um certo tipo de identidade*. O conceito proposto por Ivanic nos auxilia a compreender como a posição de um participante em relação a outros (professores, alunos, amigos, etc.) é informada e constituída por diferentes dimensões do discurso (por exemplo, conteúdo e forma). Exploramos esse conceito como apoio para demonstrar como as escolhas discursivas feitas por estudantes e professoras são informadas pelas características do grupo estudado e dão forma a elas.

Conforme indicam as notas analíticas registradas na quarta coluna do Quadro I, para introduzir a nova atividade aos alunos, a professora Susan opta por abordar aspectos relativos à dinâmica de trabalho a ser estabelecida entre participantes. Inicialmente, diz acreditar que os alunos estarão interessados na atividade de discussão, sugerindo que chegou a essa conclusão com base em sua avaliação do envolvimento dos alunos nas atividades em grupo do dia anterior (linhas 1 a 4). Dessa forma, a professora estabelece relação entre o presente e o passado do grupo, situando a atividade recém-proposta numa seqüência de atividades em desenvolvimento.

Em seguida, procurando esclarecer o que se espera que os diferentes participantes façam, ela dá exemplos de ações que serão vistas como adequadas durante o desenvolvimento do seminário. Susan indica, por

exemplo, que elas, as professoras, participarão fazendo perguntas, tomando notas no quadro das respostas dadas pelos alunos (linhas 5 a 9), cuidando para que todos os alunos possam contribuir com a discussão, ao incentivar, enquanto andam pela sala, que os diferentes grupos apresentem seus pontos de vista (linhas 21 a 22).

É interessante notar que, ao iniciar o tratamento da questão sobre o papel das professoras no seminário, Susan diz: "d. mattern e eu vamos ser apenas/as "questionadoras"/ e nós tomaremos notas" (linhas 5 a 7). Nesse momento, assim como em outros (ver linhas 1, 5 a 8 , 21), Susan indica que tanto ela como Dona Mattern exercerão o mesmo papel em sala de aula, atuando de maneira conjunta para dar apoio ao desenvolvimento da atividade de interpretação e discussão do texto. O uso do *apenas* sugere que elas, professoras, terão, no decorrer do seminário, um papel co-adjuvante relativamente ao papel a ser desempenhado pelos alunos. Nesse caso, atuarão criando condições para que esses últimos possam de fato se engajar de uma maneira particular na produção e discussão de respostas durante o seminário. Por exemplo, as notas registradas no quadro possibilitariam a visualização de diferenças entre as respostas dadas pelos vários grupos, criando, dessa forma, condições para que os alunos façam suas comparações e manifestem sua avaliação das respostas apresentadas (linhas 8 a 15).

Quanto à participação dos alunos, Susan sinaliza esperar que esses apresentem suas respostas (linha 8), manifestem suas opiniões, façam perguntas e peçam explicações quando não concordarem com a resposta dada por outro grupo (linhas 13 a 17). Observe que o uso do pronome pessoal *você* (linhas 13, 16, 25) e do pronome possessivo *susas* (linha 8), visto em oposição ao uso do pronome *nós*, reafirma a distinção entre participantes, ao apontar quem são aqueles responsáveis por determinadas ações. Ao sugerir quais serão as possíveis atitudes a serem tomadas pelos alunos, Susan oferece exemplos de como questões polêmicas podem ser abordadas em um seminário: "por quê você respondeu isso"; "nossa grupo não concorda" (linhas 16 e 17). Esses exemplos podem ser vistos, então, como modelos a serem tomados como referência por parte dos alunos. Dessa maneira, Susan antecipa a legitimidade de possíveis discordâncias e, consequentemente, legitima a autoridade do(a) aluno(a) que vier a manifestá-la, uma vez que a

sua fala será reconhecida como também autorizada. Susan inscreve e anuncia em seu discurso que a ocorrência de discordância é esperada e aceita, e que, portanto, tem-se a expectativa de que essas discordâncias sejam manifestadas, para que possam ser discutidas. Ao afirmar que mesmo aqueles que não são representantes de grupo podem fazer o sinal e dizer o que pensam sobre o que está sendo discutido (linhas 24 a 30), a professora amplia o número de participantes que poderão se envolver dessa maneira nas discussões.

É importante ressaltar, ainda, que as ações a serem tomadas pelos participantes (professoras e alunos) estarão, segundo Susan, sendo orientadas pela necessidade de se elaborar uma resposta da turma, com a qual todos se sintam confortáveis (linhas 19 e 20). Nesse momento, o uso do pronome *nós* ("nós precisamos escolher uma resposta da turma") sugere que, diferentemente dos seus usos anteriores, ele não se refere, nesse caso, apenas às duas professoras, mas também aos seus alunos. Dessa forma, chegar a uma resposta da turma é um objetivo de todos os participantes (professores e alunos).

A análise apresentada acima destaca as escolhas discursivas feitas pela professora ao propor uma nova atividade aos alunos. Essas escolhas discursivas inscrevem uma forma particular de compreender o papel dos diferentes participantes durante a atividade de interpretação de textos, delineando, assim, as expectativas e demandas que alunos e professores deveriam atender, além de parâmetros para avaliação das ações tomadas por diferentes participantes (discordar e questionar a resposta de outro grupo seria desejável e aceitável, por exemplo). A análise desse segmento evidencia um rol de ações que foram inscritas como possíveis de serem escolhidas pelos participantes (professoras ou alunos) e que representam, do ponto de vista dessa professora, maneiras apropriadas de *interpretar textos* durante o trabalho em sala de aula.

Essa forma de interpretar texto proposta pela professora — discussão em seminário com o objetivo de se chegar a uma resposta da turma — distingue membros dessa sala de aula dos membros de outras salas de aula que apresentam uma visão diferente do que significa discutir literatura (Alverman, 1989; Golden, 1986, 1990). Como ficará evidente a seguir, vários aspectos continuavam ainda, naquele momento, pouco definidos para

observadores externos ou para os alunos: o que significaria, efetivamente, participar de um seminário? O que valeria como resposta? Qual o significado de se dizer que as duas professoras irão tomar notas das respostas? Qual seria o conteúdo a ser estudado, quando ocorrerem interpretações diferentes? O que significaria elaborar uma resposta satisfatória para a turma?

Para compreender o significado das palavras das professoras, nós (pesquisadores), assim como os alunos, necessitamos buscar mais informações que confirmassem, modifcassem ou negassem nossas interpretações. Essas informações estão disponíveis tanto nos padrões de ações sinalizados pela professora, como naquilo que os participantes fizeram ou falaram durante interações subseqüentes. A análise da discussão em torno do que significa elaborar uma resposta satisfatória para a turma, apresentada na próxima seção, exemplifica a maneira como essa resposta foi produzida pelos participantes do grupo.

Expandindo o significado de ações letreadas

No Quadro 2, apresentamos um excerto da fala da professora após ouvir o comentário de uma aluna que critica o andamento das atividades, dizendo que as diferenças entre as respostas dadas pelos grupos resultavam do fato de a atividade estar um tanto vaga. Ao ouvir o comentário feito por sua aluna, a professora reconhece a necessidade de discutir o que seria considerado como resposta naquela situação, oferecendo, assim, mais subsídios para que os participantes pudessem construir um melhor entendimento do que seria considerado resposta apropriada.

Quadro II - Explicitando o que significa resposta na turma K

Linha	Professora Susan	Tradução	Consequências para o desenvolvimento da comunidade de sala de aula
1	If you justify your answer that is all I'm asking you to do	se você justificar sua resposta isso é o que estou pedindo para você(s) fazer(em)	afirmando a necessidade de que se apresente justificativa para a resposta dada
2	to think about it and give a reason for your thinking	pensar sobre a resposta e dar uma razão para sua forma de pensar	reconhecendo a existência de diversas formas de se aprender e de se chegar a respostas
3	So there is a lot of different ways of learning and arriving at the same answer	há muitas maneiras de se aprender e de se chegar a uma mesma resposta	afirmando que não há uma maneira que seja a correta, responsabilizando o grupo pela decisão
4	there's no one right way wherever works best for you	não existe uma maneira correta é aquilo que funciona melhor para você	do que funciona melhor para ele
5	is what is right	é o que é certo	desde que você chegue
6	as long as you arrive	a algum tipo de resposta	enfatizando a necessidade de negociar com os outros a maneira de se chegar a respostas e apresentá-las.
7	at some sort of answer	algum tipo de resposta	Estabelecendo continuidade entre as formas de se trabalhar respostas em grupo, adotadas no dia anterior, e a atividade do seminário.
8	some sort of answer	uma compreensão daquilo que está sendo perguntado	portanto não se preocupe se
9	an understanding of whatever's being asked	nem todo mundo quer fazer do jeito que você fez	negociarem como vocês fizeram
10	so don't you worry	fizeram de uma forma muito eficiente	negociar(m) o que você(s) quer(em) dizer
11	if everybody doesn't want to do it exactly your may	e como vão dizer isso	e como vocês querem achar as respostas
12	negotiate as you very definitely did	estou muito satisfeita	com a maneira como estão trabalhando
13	very effectively did yesterday	em seminário	
14	negotiate what you want to say		
15	and how you want to go about saying it		
16	so I'm very pleased		
17	with how you are working		
18	in a seminar structure		
19			
20			
21			
22			
23			
24			

Notas descritivas sobre o que estava acontecendo aproximadamente 15 minutos após o momento representado no Quadro I: após o início da discussão sobre quantos personagens havia no conto e quais seriam, um aluno argumenta que a diferença entre as respostas apresentadas pelos grupos se devia ao fato de a tarefa ser vaga, pouco definida. Em resposta ao comentário do aluno, a professora retorna a discussão sobre o que seria considerado como 'resposta apropriada' naquela situação.

À estranheza da aluna diante da possibilidade de que respostas tão diferentes pudessem ser aceitas ou acatadas como corretas (afinal, foram consideradas legítimas ao serem registradas no quadro), a professora Susan responde com argumentos que pretendem demonstrar a lógica e pertinência do que estava acontecendo. Ao iniciar sua resposta à aluna (linhas 1 e 2), Susan afirma, em primeiro lugar, que a expectativa das professoras era de que os alunos justificassem suas respostas, apresentando as razões que os levaram a pensar da forma que pensaram. Ao reconhecer a possibilidade de existirem diferentes formas de aprender e de chegar a uma possível resposta (linha 6), ela também aponta os grupos de trabalho como responsáveis por decidirem o que funciona melhor para cada um deles (linha 9). Procura, assim, esclarecer que, do ponto de vista das professoras, não existe uma única maneira de trabalhar e de chegar a uma resposta (linha 8), mas que serão consideradas possíveis todas as respostas justificadas pelos grupos como a melhor resposta. Conseqüentemente, a professora indica o deslocamento do foco da discussão da resposta em si, enquanto conteúdo correto ou errado, para o processo de produção da resposta. Além disso, a professora reafirma o que havia dito antes sobre a necessidade de os participantes discutirem seus pontos de vista e negociarem o caminho a ser adotado pelo grupo, estabelecendo, mais uma vez, continuidade entre as formas de trabalhar em grupo, adotadas no dia anterior, e a maneira de trabalhar na estrutura de seminário (linhas 16 a 24).

Com seus argumentos a professora procurou fornecer elementos aos alunos para que compreendessem aquela situação — respostas diferentes, registradas no quadro, para uma mesma pergunta — como 'natural', como se tentasse tornar habitual aquilo que parecia estranho aos olhos daqueles que não tinham a possibilidade de divergir porque não haviam vivenciado isso em seu repertório de práticas escolares de letramento.

Esse excerto torna também evidente que a professora sentiu necessidade de levar adiante a discussão de como se pode chegar a uma resposta da turma, necessidade que foi provocada pelo comentário de uma aluna. O comentário da professora indica que uma resposta da turma não significava uma única resposta da parte de todos, como geralmente acontece na maioria das salas de aula (Applebee, 1981). Nessa sala de aula, os alunos poderiam ter diferentes interpretações, desde que apresentassem justificativas para suas respostas.

No Quadro III, analisaremos outro excerto dessa aula, para demonstrar como os professores criaram oportunidades para que o grupo renegociasse a construção de uma prática — essa de que múltiplas interpretações eram possíveis, desde que evidências fossem apresentadas para justificá-las. O excerto que apresentamos ocorreu após a anotação das respostas dos diversos grupos no quadro de giz. A turma se deparou, então, com a necessidade de discutir uma possível resposta com a qual todos os participantes se sentiram satisfeitos. Discutir, então, o que se entendia como personagem se tornou uma questão central para que se pudesse produzir uma resposta da turma.

Conforme se pode ver pelo excerto no Quadro III, para se chegar a uma resposta para as perguntas propostas pelas professoras (quanto personagens havia no conto e quais eram eles), os participantes necessitaram construir um entendimento compartilhado sobre o que seria considerado personagem. Essa negociação é visível nesse excerto na sobreposição de ações do estudante David e da professora Susan. A professora estava solicitando a resposta do grupo (linhas 1 a 4) ao perguntar: "com que vocês se sentem satisfeitos em termos de resposta para isso." David começa a responder na linha 5, dizendo "personagens mais importantes e personagens menos importantes". Nesse ponto, linha 7, a professora repete o que foi dito por David. Esse aluno não abandona seu turno e completa sua fala na linha 8, para justificar a presença de personagens menos importantes nas anotações feitas no quadro. Nas linhas 9 e 10, temos a professora completando sua ação de concordância com o que estava sendo dito pelo aluno, ao repetir a justificativa apresentada por David. A análise do ritmo e da entonação da fala da professora mostrou que suas palavras e ações não eram de interrupção ou negação da resposta do estudante. Pelo contrário, essas pistas de contextualização (Gumperz, 1992) mostram que essa superposição reflete uma articulação de suas ações e, portanto, a construção compartilhada de uma resposta.

Quadro III - O que conta como uma resposta correta? Estudantes e professoras discutem a definição de personagem

Linha	Ator	Unidades de mensagem	Tradução	Unidades de ação ¹
1	Ms Mattem	ok	tá bom	• solicitando a prática de discordância e justificativa de resposta
2		what are you	com que vocês se sentem	
3		comfortable with	satisfeitos	
4	David	in terms of an answer for this	em termos de resposta para isso	• apresentando uma possibilidade de interpretação
5		major characters and minor	personagens mais importantes	
6		characters	e personagens menos importantes	
7	Ms Mattem	major characters	mais importantes	
8	David	because they all gotta be there	porque todos precisam estar lá	• ecoando a fala do aluno
9	Ms Mattem	because they all need to be there	porque todos precisam estar lá	• retomando a palavra para apresentar justificativa
10		in some varying degree	de uma maneira ou de outra	• ajustando a resposta do aluno
11		(unintelligible- students laughing)	(incompreensível/ estudantes riem)	
12	ok	ok	tá bom	• retomando a negociação do que contaria como personagem
13		are there some that are	o que você está dizendo é	
14		more important than others	que há personagens	
15		is that what are you saying	mais importantes do que os outros	
16	david	david	david	
17	David	you could say that	voce pode falar assim	• concordando com a professora e justificando uso de terminologia
18		that's why they are called	é por isso que são chamados	
19		major characters	personagens mais importantes	
20	Ms Mattem	all right	está bem	• concluindo diálogo com um aluno e abrindo espaço para participação de outro aluno
21	Jeff	jeff	jeff	• concordando com a professora e justificando uso de terminologia
22		kind of insignificant ones	aqueles do tipo insignificante	
23	Ms Mattem	insignificant ones	do tipo insignificante	• propondo outra nomenclatura e categoria
24		you may have	talvez você tenha	
25		another	outra	• concordando com categoria proposta pelo aluno
26		sub-category	sub-categoria	
27	Jeff	yes if you would like	sim se você quiser	• concluindo pela inclusão da categoria proposta
28		all right	tudo bem	
29	Ms Mattem	ok	tá bom	• adotando categoria proposta pelo aluno

1 Unidades de ação são constituidas de uma ou mais unidades de mensagem, que têm relação semântica e representam um ato intencional da parte do falante.

A ocorrência de ação coordenada entre participantes, para a produção de uma resposta justificada, também pode ser verificada no momento em que a professora aceita e expande a resposta de David (linhas 12 a 16). A possibilidade de adicionar uma categoria alternativa, sugerida por David (linhas 5 e 6) e acatada pela professora (linhas 9 a 16) foi tomada por Jeff, que propôs a noção de "tipo insignificante" ao invés de "personagens menos importantes" (linha 22). Por meio dessas ações, professores e alunos negociaram o que seria compreendido como personagem nessa sala de aula.

As análises apresentadas acima indicam como as ações dos participantes levaram à construção de um entendimento particular do que significa ação letrada nessa sala de aula. As ações desses alunos levaram as professoras a abrirem espaço para discussão que, por sua vez, encorajaram outros alunos a continuar discutindo e negociando. Embora essas análises tenham fornecido elementos para uma melhor compreensão do que significa ação letrada no grupo estudado (por exemplo, justificar respostas, discutir pontos de vista, rever conceitos), elas não são suficientes para exemplificar de que outras maneiras os participantes se engajaram nesse processo de discussão e de construção de uma resposta da turma.

Letramento em construção

Nos exemplos acima, ilustramos parcialmente como professores e alunos construiram condições, definições e significados de letramento por meio de palavras e ações. Nas seções que seguem, vamos expandir a discussão do que significou letramento nesse curso de verão. Como parte dessa discussão, vamos introduzir conceitos-chave que organizam nossa análise e tornam visível como o letramento é construído, e que tipo de letramento é construído interacionalmente pelos participantes desse grupo.

O que se tornou evidente em nossa análise é que as professoras organizaram a vida dessa sala de aula em torno de três categorias de atividades: interação com textos, interação com outros e interação por meio de textos. Essas interações estão definidas abaixo. Além disso, essas atividades foram relacionadas de maneira a construir uma teia de significados que permitiram a construção de uma autobiografia. A autobiografia foi o veículo para formalização do que os alunos aprenderam sobre a temática

central do curso, *Coming of Age* [Tornando-se Adulto]. O que ficou também evidente é que cada evento possibilitou diferentes oportunidades de aprendizagem. Como se pôde observar nos eventos analisados acima, os alunos tiveram oportunidade de contribuir para explorar conteúdos, significados e processos envolvidos em ações letradas. Portanto, ao participar nos diferentes eventos da sala de aula, os alunos tiveram não somente a oportunidade de aprender como ser letrados, como também de desenvolver sua compreensão sobre os conteúdos dos textos.

Interação com Textos

A definição de letramento e ações letradas nesse curso de verão pode ser feita por meio da análise dos textos que foram utilizados pelo grupo estudado. Durante o curso, os textos variaram em forma (produção de um texto na perspectiva histórica, por exemplo), substância e voz (pessoal, formal). Os alunos tiveram oportunidade de examinar o conceito *Coming of Age* através de diferentes tipos de textos. A natureza e os tipos de textos, portanto, contribuíram para o desenvolvimento de um modelo de letramento, mas esses aspectos não definiram o modelo. Aliás, um modelo é definido nas interações que os participantes do grupo tiveram com os textos utilizados. Esse é um modelo de letramento-em-ação e sugere que qualquer modelo de letramento é situado nas ações e interações que membros de um grupo têm com textos, em cada um e nos vários espaços sociais dos quais participam — casa e escola, por exemplo.

Nesse curso os alunos tiveram oportunidade de interagir com vários gêneros de textos: novela, contos, ficção, poemas e canções. Dez textos formaram o núcleo em torno do qual o tema *Coming of Age* foi construído ao longo dos 17 dias de aula. O que é considerado texto, portanto, variou no processo de trabalho. A importância de se considerar o espectro de interações que os participantes tiveram com os textos, ao buscarmos definir letramento nessa sala de aula, fica visível na breve história de como um dos textos, a novela *Catcher in the Rye* [O Apanhador no Campo de Centeio] (Salinger, 1951) foi trabalhado pelo grupo.

Catcher [nome usado pelo grupo para o romance] foi completamente lido fora da sala de aula. No primeiro dia de aula, os alunos foram solicitados a ler a primeira parte do livro para a próxima semana. No segundo dia de aula, a

professora pediu aos alunos que escrevessem um texto (30 minutos) em que comentassem sobre o que pensaram e sentiram em relação à primeira metade do livro. Esse exercício seria feito em casa e foi realizado depois que os alunos e as professoras definiram os parâmetros para um breve comentário escrito (10 minutos) produzido em sala de aula. Esses ensaios deveriam ser entregues na segunda-feira seguinte e os professores escreveriam comentários sobre eles. No sétimo dia do curso, as professoras disseram aos alunos para ler a outra metade do livro e escrever o segundo texto (30 minutos) em que comentassem sobre o texto lido. Esses comentários formaram a base para a discussão sobre o livro na terceira semana de aulas. O livro foi também utilizado como referência ao longo do restante curso, quando professoras e alunos o relacionavam com outros textos de uma rede intertextual que possibilitou a construção de um texto maior que definiu o significado do tema discutido ao longo do curso *Coming of Age*. (História reconstituída com base em notas de campo).

A história recontada acima torna evidente que a leitura ocorreu numa variedade de espaços, sob condições variadas (leitura individual ou em grupo) e serviu a propósitos variados. Essa perspectiva se opõe à forma como a leitura é geralmente vista, alguma coisa que um leitor faz solitariamente com um texto. Ainda que se possa argumentar que essa perspectiva é apropriada quando nos referimos aos momentos em que os alunos liam o texto em casa, não podemos esquecer que havia outros envolvidos nesse processo de leitura. O texto estava sendo lido para atender a propósitos escolares e, portanto, as professoras e os outros alunos faziam parte dessa leitura. Nesse caso, os alunos não tiveram escolha, mas deveriam concluir a leitura para que pudesse participar social e academicamente de forma apropriada em sala de aula. Podemos argumentar, então, que a maneira como o texto estava sendo lido era mediada por aquilo que os alunos antecipavam que outros iriam *dizer e fazer* com o texto e com seus ensaios individuais. Portanto, a leitura é um processo social, mesmo quando alguém a faz sozinha em outro espaço.

Com muita freqüência, nessa sala de aula, a leitura envolvia mais de uma pessoa no processo de interação com textos, uma estrutura organizacional e propósitos que ajudavam a definir o que representaria ações letradas e as formas como os alunos deveriam interagir com esses textos. No segmento do segundo dia de aula, apresentado a seguir, oferecemos um exemplo de como textos foram lidos nessa turma. No segundo dia de aula, a professora e os alunos haviam acabado de completar a segunda rodada do *Jogo dos Nomes* para incluir os novos alunos que haviam chegado e estavam

prontos para a leitura de uma história curta, que formaria o núcleo para um novo ciclo de atividades.

Mattern:

Today we are going to start with the first short story/ and it really is a short/ short story/it's called the long/long journey and we/want you to listen again/ you know/we are using our listening skills/ you did/ so well yesterday and you remembered /everything from yesterday for today too/as far as names and what people/ like to do/we want you to listen/carefully/because I'm going to stop in/the middle of the story/like I said/ very/very short and we are going/to ask you some questions/your opinion/as to what might be happening and so on/

[Hoje iremos começar com a primeira história/ e ela é realmente bem curta/ seu título é a longa jornada/ e nós queremos que vocês escutem novamente/ vocês sabem/ vocês estão usando tão bem suas habilidades de escuta/ vocês fizeram isso tão bem ontem/ e hoje vocês lembraram tudo de ontem/ principalmente os nomes e o que as pessoas gostam de fazer/ nós queremos que vocês ouçam com atenção/ porque eu vou parar no meio da história/ como eu disse/ uma história bem curta e nós vamos perguntar a vocês/ fazer algumas perguntas/ pedir sua opinião/ sobre o que talvez esteja acontecendo e assim por diante]

Susan:

When Mrs Mattern says stop/ if you are following along/ you don't have to/ follow along with her/ but when she says stop/ if you are following along/ and reading with her please stop/reading

[Quando Dona Mattern falar pare/ se você está seguindo pelo texto/ você não tem que seguir pelo texto/ mas se você está lendo junto com ela/ por favor/ pare de ler]

Mattern:

Because we have a couple of /questions/we are going to ask you/ while I'm reading also you might be/ thinking about why does this /what's the significance of this title/you know/ where does this title the long journey comes from/ so be thinking about that/ we can talk about that when we're done/ ok/here we go

[Porque nós temos algumas questões que iremos perguntar a vocês/ enquanto eu estou lendo vocês deveriam ir pensando por que isso/ qual o significado desse título/ vocês sabem/ de onde esse título a longa jornada saiu/ nós podemos conversar sobre isso quando terminarmos/ ok/ lá vamos nós]

Nesse excerto, uma das professoras indica que ela lerá para a turma de uma maneira particular. Essas palavras, ditas antes da leitura do texto ser iniciada, fazem parte da definição de leitura do texto e indica como os alunos deverão agir: eles podem acompanhar a leitura da professora, seguindo no texto, ou simplesmente escutar essa leitura, mas devem parar de ler quando a professora interromper a leitura. Essas palavras não indicam somente o

que os alunos devem fazer como leitores/participantes, mas o que eles não deveriam fazer: antecipar a leitura do texto. Elas também indicam que as duas professoras estão compartilhando a mesma visão de como a atividade deve ser realizada. Só se pode compreender que os alunos devem parar de ler e não prosseguir sozinhos na leitura quando se considera esse evento como um todo. Quando a professora que está lendo pára de ler, ela e a outra professora pedem aos alunos que escrevam suas hipóteses em seus cadernos de notas. Depois que eles terminam de anotar, a professora completa a história. É somente depois de os alunos terem a oportunidade de ouvir e fazer suas anotações no caderno que se dá prosseguimento à atividade, realizando-se a discussão da história.

Como nos exemplos discutidos anteriormente, as maneiras como as professoras mediaram a interação dos alunos com os textos servem a propósitos variados. Nesse caso, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar a produção de respostas pessoais relativamente ao texto lido. Essa atividade aconteceu no segundo dia de aula e possibilitou o estabelecimento de parâmetros para a compreensão do "como fazer isso em casa". Além disso, esse tipo de interação com textos criou possibilidades para que os alunos percebessem a existência de múltiplas maneiras de interpretação dentro da sala de aula e compreendessem que essas interpretações seriam consideradas apropriadas desde que fornecessem elementos para fundamentá-las. Dessa forma, os padrões interacionais desse curso constituíram um texto que é interligado ao longo do tempo, nas diferentes atividades e na abordagem dos diferentes conteúdos.

A leitura é, nessa perspectiva, uma forma definida socialmente de como interagir com textos que inclui mais do que o texto físico. Ela inclui também os padrões comunicativos dos participantes, por meio dos quais concepções de letramento e ações letradas são construídas. Leitura, então, não é apenas um processo genérico que ocorre somente na interação do leitor individual com o texto (Bloome, 1986a; Golden, 1990). Em salas de aula, a leitura é processo instrucional que é construído *nas e pelas* interações de professores, estudantes e textos (Green & Harker, 1982). Como foi demonstrado, as professoras deliberadamente construíram condições que envolveram os estudantes em interações com uma série de textos, com diferentes maneiras de ler, com diferentes grupos de pessoas e em diferentes locais durante o desenvolvimento do curso.

Interações sobre Textos

Nas atividades desenvolvidas sobre textos, as professoras construíram com seus alunos definições particulares do que significa interpretar e interagir com textos. Nesse curso, as interações envolveram alunos na discussão de textos publicados, textos produzidos por outros alunos (por exemplo, edição e troca de comentários) e textos orais. Todas essas maneiras de interagir com textos, exploradas durante o curso, fizeram parte da construção das normas e expectativas sobre como ser letrado nessa sala de aula.

Nessa perspectiva, texto não é simplesmente um material escrito ou publicado, como geralmente se considera. Pelo contrário, mesmo quando um texto escrito ou publicado existe, ele é meramente um conjunto potencial de significado, que virá a ser construído nas interações de membros de um determinado grupo com esse artefato cultural (Golden, 1990; Robinson, 1986). Então, quando leitores lêem ou falam sobre um texto lido, ou escritores escrevem, estão participando do processo de construção. Texto, portanto, é construído por meio da comunicação de membros de um dado grupo, e significado envolve interpretação e não simplesmente extração de um conteúdo ou resposta.

Um dos aspectos constitutivos dessa concepção é a compreensão de texto como uma entidade delimitada — verbal, visual ou escrita — que um indivíduo ou um grupo de indivíduos procura interpretar. A partir dessa perspectiva, os eventos da vida cotidiana são como textos a serem lidos e interpretados pelos participantes do grupo, durante o próprio processo de constituição desses eventos (Green & Harker, 1982; Bloome & Egan-Robertson, 1993). Um exemplo da natureza textual de eventos verbais pode ser observado na análise apresentada anteriormente, quando os alunos trouxeram um artefato pessoal que os representasse para a turma (Green & Meyer, 1991). Alguns alunos trouxeram fotos, disquetes e outros objetos para a sala de aula. Cada um desses alunos teve a oportunidade de ser o foco do grupo, e seus objetos e os comentários que fizeram sobre eles forneceram informações a serem interpretadas e trocadas com os outros membros do grupo.

Esses textos orais não constituíram ocorrências isoladas ou algo para passar o tempo, mas serviram para trazer as experiências de vida dos alunos para a sala de aula e ajudaram a identificar elementos que poderiam incluir

em sua autobiografia, um dos textos que produziriam durante o curso. Nesse sentido, esses textos orais estavam ligados a eventos futuros (à escrita da autobiografia) e a eventos passados (às experiências e histórias pessoais). Além disso, como parte dessas conversações, as professoras incluíram referências a textos lidos em sala de aula. Por exemplo, as professoras perguntaram aos alunos o que Holden (a personagem principal de *Catcher in the Rye*) traria para representar sua vida. Portanto, textos orais são um meio de vincular vida ao texto e vice-versa (Cochram-Smith, 1984) e um texto a outros textos (Green & Meyer, 1991).

Nesse curso, textos verbais, visuais e escritos não eram objetos isolados em eventos isolados. Eles faziam parte de uma rede intertextual que podia ser vista e revista pelos participantes, definida e redefinida de variadas maneiras e com diferentes objetivos. Dessa forma, as professoras interligaram maneiras de interagir *sobre* e *com* textos em diferentes momentos e construíram relações entre esses textos. Essas interações estabeleceram um padrão de atividade: alunos liam texto; escreviam comentários sobre cada texto; discutiam seus comentários durante seminário; discutiam suas respostas para chegar a uma resposta da turma; escreviam comentários sobre seus próprios textos, sobre os textos dos colegas e sobre textos publicados formalmente. Ao considerar esse rol de atividades *com* e *sobre* textos, concluímos que as ações letradas nesse curso foram variadas, dinâmicas e interativas. Bloome (1989) e Bloome & Egan-Robertson (1993) apreendem a natureza social e relacional de textos em sua definição de intertextualidade. Segundo esses autores, nos momentos em que as pessoas participam de um evento de linguagem, seja ele uma conversação, a leitura de um livro, a escrita de um diário, elas estão engajando em intertextualidade. Textos conversacionais ou escritos estão sendo justapostos e intertextualidade pode ocorrer em diferentes níveis e de diferentes maneiras. Entretanto, esses autores enfatizam que a justaposição de textos, em que nível for, não é por si mesma suficiente para a produção da intertextualidade. A intertextualidade é uma construção social, produzida à medida que participantes de um grupo agem e reagem uns com os outros, e para ser realizada precisa ser proposta, reconhecida, aceita e possuir significado social. Bloome e seus colegas também chamam nossa atenção para o fato de que, em salas de aula, professores e alunos estão continuamente construindo relações intertextuais; essas relações constroem uma ideologia cultural, um

quadro de referência utilizado para a atribuição de significado e importância ao que fazem e falam os participantes, e para definição do lugar ocupado por esses participantes no grupo.

A natureza socialmente sancionada desse processo pode ser ilustrada ao se rever os exemplos apresentados nos Quadro I e II, e ao se considerar informações adicionais contidas na gravação da sessão de planejamento das professoras, ocorrida após o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Ao responderem a uma questão sobre como as coisas estavam indo, as professoras evidenciaram o processo associado às ações letradas durante o tempo de reflexão e planejamento — lendo, interpretando, modificando, revisando e aprimorando o texto. Na seção seguinte, os significados de letramento e ação letrada serão examinados por meio da análise de textos produzidos pelos alunos.

Interações através de textos

As interações através de textos envolveram a produção de conversações escritas entre professoras e alunos, na forma de comentários em diários ou feitos no processo de edição de um texto. As professoras e os outros alunos engajaram o autor em uma conversação escrita sobre o texto. Essas conversações escritas foram feitas sobre elementos dos comentários registrados nos diários e sobre os trabalhos formais do curso. Dois tipos de trabalhos foram exigidos: produção de três textos sobre experiências pessoais e a autobiografia (rascunhos e versão final). O segmento, apresentado a seguir, retirado do planejamento feito pelas professoras capta as maneiras pelas quais os alunos interagiram através de textos.

Registro sobre a interação através de textos no plano de curso

Os alunos deverão produzir três rascunhos em resposta a três textos (uma a cada semana nas três primeiras semanas de aula). Esses textos se relacionarão às leituras feitas em sala de aula. Durante a quarta semana, os alunos vão escrever, revisar e editar uma autobiografia. Eles serão incentivados a incorporar todos os textos que terão produzido anteriormente, assim como os comentários e notas feitas em seus diários, com o objetivo de ajudá-los a escrever seu ensaio. O foco desse ensaio autobiográfico será 'Tornando-se adulto'. Talvez seja melhor solicitar que completem seus rascunhos, durante o fim de semana para que possam revisá-los na segunda-feira.

Esse exemplo ilustra mais uma vez a natureza intertextual e socialmente organizada das ações letradas nessa sala de aula. As interações através de textos não eram sempre visíveis para um observador externo, uma vez que essas freqüentemente ocorreriam depois das aulas (professoras escreveram comentários para os estudantes) ou elas aconteciam em materiais que não eram explicitamente discutidos em sala de aula (diários). Enquanto o ato de edição era freqüentemente visível nas ações dos participantes, o conteúdo dos comentários feitos não era acessível a todos. A aprendizagem através de textos, portanto, envolveu os membros da turma em conversações que não eram públicas, ou seja, abertas ao grupo. Essas conversas eram mais ou menos silenciosas e, geralmente, de natureza privada. Nesse sentido, nem todos os aspectos da vida nessa sala de aula eram visíveis nas palavras ou nas ações observadas.

Embora tenhamos identificado as três categorias de interações discutidas acima — interações com textos, interações sobre textos, interações através de textos —, nós também concluímos que essas não são categorias independentes, mas sim entrelaçadas a uma rede de significados e ações que resultaram na produção de intertextualidade entre eventos, ações e conteúdo. Essa rede intertextual não se constituiu em uma colcha de retalhos, mas um entrelaçamento, como uma tapeçaria, no qual dimensões individuais trabalharam juntas para a produção de uma figura, em que as fronteiras dos componentes individuais se misturavam e se confundiam. Uma outra maneira de se pensar sobre essa tapeçaria é imaginar que as diferentes partes contribuíram para a produção de um texto maior, um texto que envolveu os membros da turma de maneiras diferentes, com diferentes padrões de interação.

A pesquisa sobre letramento a partir de uma perspectiva social

Nessa última seção consideramos as implicações desse estudo para a pesquisa sobre processos de letramento em sala de aula. Para interpretar os padrões da vida observados na sala de aula estudada, exploramos diferentes fontes de dados. As observações das interações entre participantes desenvolvidas em sala de aula não foram por si só suficientes para a produção de uma compreensão abrangente das características das práticas de letramento desenvolvidas no grupo observado. Isso nos levou a explorar

as interações das professoras com outras pessoas, fora da sala de aula, documentos não trabalhados em sala, e entrevistas com professores ou outros participantes do programa de aperfeiçoamento. A necessidade de considerar diferentes fontes de informação aponta para questões importantes sobre exemplificação, instrumentos, documentação do fenômeno observado e apresentação de evidências. Na descrição que fizemos dos dados coletados, indicamos que esse conjunto de dados se constitui em uma possibilidade para examinar aspectos particulares da vida em sala de aula. Essa pesquisa confirma estudos que indicam que as maneiras por meio das quais nós, pesquisadores, desenvolvemos o processo de pesquisa influencia a compreensão que obtemos a partir desse processo de estudo (Green, Harker & Golden, 1987; Green & Harker, 1988; Morine-Dershimer, 1988; Wallat & Piazza, 1988).

Finalmente, o estudo tanto da vida em sala de aula como dos fatores que apoiam ou limitam essa vida, requer que as observações sejam desenvolvidas por um período prolongado, em diferentes momentos e em diferentes espaços. A vida na sala de aula foi construída ao longo do tempo, eventos freqüentemente foram realizados em momentos variados, relações intertextuais foram identificadas entre diferentes elementos da vida nesses contextos, continuidade de experiências, assim como descontinuidades foram parte das análises, e conhecimento comum e individual foram visíveis nas ações dos membros do grupo. Este estudo, portanto, faz parte de um conjunto de trabalhos que, nas últimas décadas, têm proposto questões sobre a representatividade dos eventos estudados, as fronteiras entre os eventos e a natureza interligada da atividade humana. Em outras palavras, levanta questões sobre as afirmações que se deseja fazer e sobre a maneira como desenvolvemos nossas pesquisas. A implicação para a prática da pesquisa pode ser compreendida se considerarmos que, assim como para estudantes e professores, os tipos de oportunidades de análise construídas por pesquisadores no desenvolvimento de seu trabalho influenciam o que se pode conhecer ao final do processo de estudo.

Notas

1 Apesar da heterogeneidade do uso, no Brasil e nos Estados Unidos, do conceito de letramento, podemos dizer que, aqui, neste texto, o conceito corresponde a uma das concepções de literacia em uso em Portugal. Ou seja, letramento refere-se,

como o termo literacia, a práticas sociais de uso da escrita; "é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (Soares, 1999).

- 2 Uma determinada turma é, nessa perspectiva, compreendida como uma cultura na qual seus membros constroem formas de agir, interagir, perceber e interpretar o que está ocorrendo, e avaliar o que está ocorrendo ou sendo produzido *pelo e no grupo*.
- 3 Outras análises sobre esse projeto podem ser encontradas em Santa Barbara Classroom Discourse Group (1992), em Putney (1996) e Green & Meyer (1991).
- 4 Conforme propuseram Tuyay, Jennings & Dixon (1995), oportunidades de aprendizagem são discursivamente construídas pelos participantes da sala de aula (professor, alunos, estagiários, pesquisadores) à medida que se engajam e negociam sua compreensão das demandas e expectativas, dos direitos e obrigações para realização das atividades escolares.
- 5 Pesquisas em Ciências Sociais e Educação têm se ocupado com a descoberta de leis universais (regras e padrões) que possam ser tomadas como referência para a definição e caracterização de fenômenos sociais. Faz sentido, nessa perspectiva, a idéia de um modelo de letramento que possa ser tomado como o modelo de letramento, modelo único posto que outros modelos não seriam considerados legítimos. Entretanto, argumentamos pela necessidade de se investigar o que há de diferente em casos particulares, que torna o significado de letramento diferente para diversos grupos que fazem uso da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, faz sentido buscar compreender os múltiplos significados que o letramento pode ter em diferentes situações sociais e para diferentes grupos de pessoas, posto que o letramento não significa a mesma coisa para todos.
- 6 Note que a fala da professora é apresentada em pequenos grupos de palavras em cada linha, em vez de serem apresentadas, por exemplo, na forma de uma sentença gramatical completa. Esse formato representa o menor nível de análise identificado na fala do falante. Uma unidade de mensagem é definida como uma unidade de significado lingüístico (Bloome & Egan-Robertson, 1993; Green & Wallat, 1981), identificada pelas fronteiras dos turnos que, por sua vez, são identificadas por meio de pistas para a contextualização (Gumperz, 1992).

Referências

- ALLINGTON, Richard (1984). Oral reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, pp. 829-864.
- ALVERMAN, Donna E. (1989). Teacher-student mediation of content area texts. *Theory into Practice*, 18(20), pp. 142-147.
- APPLEBEE, Arthur N. (1981). *Writing in the Secondary School: English and the Content Areas* (Report nº 21). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- BAKER, Caroline & LUKE, Allan (Eds.) (1991). *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins.

- BARTHOLOMEU, David & PETROVSKY, Anthony R. (1986). *Facts, Artifacts and Counterfacts: Theory and Method for a Reading and Writing Course*. Portsmouth, NH: Boyton/Cook Publishers.
- BERGAMO, H.; GREEN, Judith L. & RIDGEWAY, D. (1988). *Reflection and Beyond: Emerging Strategies and Issues in Professional Development, a Case of the Columbus Instructional Model*. Unpublished paper presented at the Reflection Conference, Orlando, FL.
- BERGAMO, H., GREEN, Judith L. & RIDGEWAY, D. (1989). *Making Professional Development Last: Issues and Research, Policy and Practice*. Unpublished paper presented at the Invitational Conference on Professional Development, University of New England, Northern Rivers, Lismore, Australia.
- BLOOME, David (Ed.) (1986a). *Literacy and Schooling*. Norwood, NJ: Ablex.
- BLOOME, David (1986b). Building literacy and the classroom community. *Theory into Practice*, 15(2), pp. 71-76.
- BLOOME, David (1989). *The Social Construction of Intertextuality on Classroom Literacy and Learning*. Unpublished paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco.
- BLOOME, David & EGAN-ROBERTSON, Ann (1993). The social construction of intertextuality in the classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28 (4), pp. 304-334.
- CASTANHEIRA, Maria Lucia; CRAWFORD, Tereza; GREEN, Judith L. & DIXON, Carol (2001). Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistic and Education*, 11(4), pp. 353-400.
- CHANDLER, Susann (1992). Learning for what purpose? Questions when viewing classroom learning from a socio-cultural curriculum perspective. In H. Marshall (Ed.), *Redefining Learning: Roots of Educational Restructuring*. Norwood: NJ: Ablex.
- COCHRAM-SMITH, Marilyn (1984). *The Making of a Reader*. Norwood, NJ: Ablex.
- COLLINS, Elaine & GREEN, Judith (1992). Learning in classroom settings: making or breaking a culture. In H. Marshall (Ed.), *Redefining Learning: Roots of Educational Restructuring*. Norwood: NJ: Ablex, pp. 59-85.
- COLLINS, James (1986). Using cohesion analysis to understand access to knowledge. In D. Bloome (Ed.), *Literacy and Schooling*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 67-97.
- COLLINS, James (1983). *A Linguistic Perspective on Minority Education: Discourse Analysis and Early Literacy*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (Ed.) (1986). *The Social Construction of Literacy*. New York: Cambridge University Press.
- FAIRCLOUGH, Norman (1992). *Critical Language Awareness*. New York: Longman.
- FAIRCLOUGH, Norman (1993). Discourse and text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, 3(2), pp. 193-218.

- FAIRCLOUGH, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. London: Longman.
- FLORIANI, Ana (1993). Negotiating what counts: roles and relationships, texts and contexts, content and meaning. *Linguistics and Education*, 5, pp. 241-274.
- GOLDEN, Joanne (1986). An exploration of reader-text interaction in a small group discussion. In D. Bloome (Ed.), *Literacy and Schooling*. Norwood, NJ: Ablex.
- GOLDEN, Joanne (1988). The construction of a literary text in a story reading lesson. In J. Green & J. Harker (Eds.), *Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- GOLDEN, Joanne (1990). *The Narrative Symbol in Childhood Literature*. New York: Mouton de Gruyter.
- GREEN, Judith & HARKER, Judith O. (1982). Gaining access to learning: conversational, social, and cognitive demands of group participation. In L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the Classroom*. New York: Academic Press.
- GREEN, Judith & HARKER, Judith O. (Eds.) (1988). *Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- GREEN, Judith; HARKER, Judith O. & GOLDEN Joanne.M. (1987). Lesson construction: differing views. In G. Noblitt & W. Pink (Eds.), *Schooling in Social Context: Qualitative Studies*. Norwood, NJ: Ablex.
- GREEN, Judith; KANTOR, Rebecca & ROGERS, Teresa (1990). Exploring the complexity of language and learning in the classroom. In B. Jones & L. Idol (Eds.), *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (Vol II). Hillsdale, NJ: Earlbaum, pp. 333-364.
- GREEN, Judith & MEYER, Lois A. (1991). The embeddedness of reading in classroom life: Reading as a situated process. In C. Baker & A. Luke (Eds), *Toward a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 141-160.
- GUMPERZ, John (1986). Interactive sociolinguistic on the study of schooling. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *The Social Construction of Literacy*. New York: Cambridge University Press, pp. 45-68.
- GUMPERZ, John (1992). Contextualization and understanding. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. New York: Cambridge University Press, pp. 229-253.
- GUMPERZ, John & HYMES, Dell (Eds.) (1986). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Basil Blackwell.
- HEAP, James L. (1980). What counts as reading: limits to certainty in assessment. *Curriculum Inquiry*, 15, pp. 245-279.
- HEAP, James L. (1991). A situated perspective on what counts as reading. In C. Baker & A. Luke (Eds), *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 103-139.
- IVANIC, Roz (1994). *I* is for interpersonal: discourse construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistic and Education*, 6, pp. 3-15.

- IVANIC, Roz; AITCHISON, M. & WELDON, S. (1995). Bringing ourselves into our writing. *RAPAL Bulletin* nº 28-29, pp. 2-8.
- MORINE-DERSHIMER, Greta (1988). Three approaches to sociolinguistic analysis: Introduction. In J. Green & J. O. Harker (Eds.), *Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- PUTNEY, LeAnn G. (1996). You are it! Meaning making as a collective and historical process. *Australian Journal of Language and Literacy*, 19(2), pp.129-143.
- SALINGER, Jerome D. (1951). *Catcher in the Rye*. Boston: Little Brown.
- SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (1992). Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment. In H. Marshall (Ed.), *Redefining Students Learning. Roots of Educational Restructuring*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 119-150.
- SOARES, Magda B. (1999). *Letramento: um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SPRADLEY, James (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- STREET, Brian V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- TUAYAY, Sabrina; JENNINGS, Louise & DIXON, Carol (1995). Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third-grade classroom. *Discourse Processes*, 19, pp. 75-110.
- WALLAT, Cynthia & PIAZZA, Carolyn (1988). The classroom and beyond: Issues in the analysis of multiple studies of communicative competence. In J. Green & J. O. Harker (Eds.), *Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse*. Norwood, NJ: Ablex.

LITERACY PRACTICES IN CLASSROOMS: EXAMINING LITERATE ACTIONS AS SOCIALLY CONSTRUCTED**Abstract**

In this article, we argue that literacy is not a universal process that has the same meaning for everybody. Rather, literacy is understood as a dynamic process in which the meaning of literate action is locally and continuously redefined by participants of a social group. To support this argument, we examine how a common understanding of literacy was established by participants in a classroom. Adopting an interactional ethnographic approach, we analyze how students and teacher define conditions for reading, writing and discussing texts, during a summer course. Based on this analysis, we raise theoretical and methodological issues to be considered when developing research on school literacy practices.

Keywords

Literacy; Discourse analysis; Classroom interaction.

PRATIQUES SCOLAIRES DE LITERACIE: UN ANALYSE DE L'ACTION LETTRÉE COMME UNE CONSTRUCTION SOCIALE**Résumé**

Dans ce texte, on argumente que la literacie n'est pas un processus unique et universel, qui ait le même sens pour tous. Au contraire, on comprend la literacie comme un processus dynamique où le sens de l'action lettrée est continûment (re)construit, localement, par des participants aux différents groupes sociaux. Pour confirmer un tel argument, nous examinons la manière par laquelle une perspective partagée de literacie est établie par des participants du quotidien d'une salle de classe. Orientées par l'approche ethnographique interactionnelle, nous analysons comment les élèves et les professeurs d'une classe d'anglais établissent les conditions pour la lecture, la

production et la discussion de textes, pendant un cours d'été. À partir de cette analyse, on présente des considérations d'ordre théorico-méthodologique pour le développement de recherches sur les pratiques scolaires de literacie.

Mots-clé

Literacie; Analyse du discours; Interaction en salle de classe.

*Recebido em Outubro, 2006
Aceite para publicação em Março, 2007*