

O papel do livro didático na construção do letramento escolar

MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES MACEDO*

RESUMO

Este trabalho discute alguns aspectos que constituem o letramento escolar em uma turma de final do primeiro ciclo, em que o livro didático é o elemento central. Os dados foram coletados em vídeo e o foco da análise são os processos interacionais, constituídos por alunos e professora em torno de um livro didático de português. Os resultados indicam que a professora dialoga com o livro didático, apropriando-se dessa ferramenta cultural de acordo com os dispositivos que constituem o seu fazer cotidiano. Nesse sentido, ela não reproduz e não segue linearmente a proposta pedagógica do livro, mas a modifica, ampliando e redimensionando as atividades propostas.

Palavras-chave: letramento, alfabetização, livro didático.

RESUMEN

Este trabajo discute algunos aspectos que constituyen el *letramento* escolar en un grupo que está terminando el primer ciclo y en el que el libro didáctico es el elemento central. Los datos fueron registrados en video y el análisis se centra en los procesos interactivos constituídos por alumnos y profesores en torno a un libro didáctico de portugués. Los resultados indican que la profesora dialoga con el libro didáctico, apropiándose de esta herramienta cultural de acuerdo con los dispositivos que constituyen el quehacer cotidiano. En este sentido, no reproduce y

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ (socorronunes@ufsj.edu.br).

no sigue linealmente la propuesta pedagógica del libro, sino que la modifica, ampliando y redimensionando las actividades propuestas.

Palabras clave: *letramento*, alfabetización, libro didáctico.

ABSTRACT

This paper discusses some aspects that constitute school literacy in an elementary school. It focuses on classroom interactions mediated by a Portuguese textbook. The data were collected through video recordings. The findings indicate that the teacher doesn't reproduce the textbook's proposal but she appropriates of that in a creative way, adding new activities according to the way she organizes her pedagogic practice in the classroom.

Keywords: school literacy, textbook.

Este trabalho discute alguns aspectos que constituem o letramento escolar em uma turma de final do primeiro ciclo, em que o livro didático é o elemento central. O foco da análise são os processos interacionais constituídos por alunos e professora em torno de um livro didático de português. Algumas questões que guiam as análises 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? Como a professora apropria-se desse instrumento na sua prática pedagógica?

Consideramos que a professora dialoga com o livro didático, apropriando-se dessa ferramenta cultural de acordo com os dispositivos que constituem o seu fazer cotidiano. Nesse sentido, ela não reproduz e não segue linearmente a proposta pedagógica do livro, mas a modifica, ampliando-a e redimensionando as atividades propostas.

A perspectiva teórico-metodológica que suporta a pesquisa articula conceitos da teoria da enunciação de Bakhtin (1981; 1995), a concepção de letramento como prática sociocultural (Street, 1984; Heath, 1983) e conceitos de pesquisadores etnógrafos que estudaram interações em sala de aula (Mehan, 1979; Collins; Green, 1992).

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 interação 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. O livro didático, nessa perspectiva, pode ser visto como um enunciado que se constitui em elo na cadeia de “comunicação verbal” estabelecida por alunos e professora na sala de aula. A análise das interações face a face, que constituem o uso do livro didático, pode ser fecunda para a compreensão dos processos de letramento escolar (Macedo; Mortimer; Green, 2004).

Pesquisadores têm investigado as interações em sala de aula partindo do pressuposto que essa é uma “comunidade *culturalmente* constituída” por meio da participação de diferentes sujeitos, que assumem diferentes papéis no processo de ensino-aprendizagem (Collins; Green, 1992). 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. Vista dessa forma, a sala de aula é um espaço no qual um grupo constrói e reconstrói uma “cultura de sala” com base em uma “cultura escolar”.

O conceito de letramento é muito complexo e tem sido definido de muitas formas. No Brasil vem sendo debatido desde os anos 90 por pesquisadores como Kleiman (1995) e Soares (1998) com uma influência clara da formulação proposta por 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 e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto. (p.1)

Pesquisadores da etnografia interacional têm enfatizado o uso da palavra no plural, tendo por objetivo 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” (p.121). Nesse sentido, este texto discute 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.

METODOLOGIA

Os dados analisados foram coletados 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. Foram gravadas 38 horas, durante o primeiro semestre do ano letivo, desde o primeiro dia de aula. No primeiro mês, a gravação era feita diariamente nas aulas ocorridas antes do recreio; e nos meses subsequentes, 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 em que pudemos coletar informações relacionadas aos dados em vídeo e à sua prática pedagógica de maneira geral. Além de gravações em vídeo, aplicamos um questionário 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 ensino da leitura e da escrita.

Os dados da sala de aula foram representados em mapas de eventos, instrumento usado por pesquisadores da etnografia interacional que 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 por meio do processo dialógico e interacional (Green; Meyer, 1991). Um aspecto que pode ser comum a todos os mapas é o fato de representarem como o tempo foi gasto, e como o espaço

foi utilizado pelos participantes. Após o mapeamento dos eventos e a identificação daqueles a serem analisados, selecionamos sequências discursivas consideradas representativas da dinâmica discursiva da sala de aula.

As estratégias de pesquisa que guiaram a coleta, a organização e a análise dos dados buscaram a construção de uma perspectiva que nos permitiu contrastar dados do discurso da professora com os da sua prática pedagógica. Como afirma Spradley (1980), “os significados de cada domínio cultural vêm das diferenças, assim como das similaridades [...]. Qualquer questão sobre diferenças é uma questão de contraste” (p.125). Para Green, Dixon e Zaharlick (2001), o “contraste é a base para triangulação de perspectivas, dados, método e teoria” (p.208).

RESULTADOS

Apresentamos três níveis de análise: o primeiro refere-se aos dados do questionário que indicam, por meio do discurso das professoras, como o livro didático é concebido e usado em sala de aula; no segundo, elaboramos, com base nos dados em vídeo, um mapeamento das práticas de letramento construídas nas aulas filmadas; no terceiro, mais refinado, analisamos, em uma das aulas consideradas representativas, as interações desenvolvidas nas práticas de letramento, quando o livro didático estava sendo utilizado.

1 O discurso das professoras sobre o uso do livro didático

Por meio de um questionário aplicado a todos os professores do primeiro ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte, pudemos observar aspectos do discurso das professoras referente ao uso do LD. A grande maioria (77,3%) afirma usar o LD no primeiro ciclo. Somente 20% não usam esse recurso e 2,7% não responderam à pergunta. Considerando que a proposta político-pedagógica “Escola Plural da Rede Municipal” não enfatiza o uso do livro didático, é surpreendente a quantidade de professoras que diz usar esse material. Essa é uma evidência de que as docentes do primeiro ciclo dessa rede de ensino não abandonaram o livro didático. No entanto, cabe-nos perguntar: como esse livro é usado em sala de aula? Com que frequência? Além do livro didático, que outros materiais são usados na construção das práticas de letramento da turma?

Sobre a frequência de uso do LD, os dados do questionário são bastante reveladores. Somente 3% das professoras assumem usá-lo *diariamente*, contrariando as expectativas construídas em torno da elaboração e do uso desse material. O modelo

adotado pelo Ministério da Educação supõe o uso sequencial das atividades, pois os LDs são subdivididos em unidades temáticas, ou de conteúdos, calculadas para serem trabalhadas durante o ano letivo. A organização sequencial dos conteúdos é um dos critérios utilizados na avaliação dos livros pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os dados indicam, entretanto, que a maioria delas usa o LD *alguns dias na semana* (39,8%), e 18,5% o fazem *ocasionalmente*. Apenas 20,8% *nunca* utilizam o LD. Esse número, somado ao que *raramente* faz uso dele (7,9%), totaliza 28,7%.

Tabela 1 – Frequência de uso do livro didático

Frequência	N	%
Alguns dias na semana	211	39,9
Uma vez por semana	31	5,9
Ocasionalmente	98	18,5
Raramente	42	7,9
Todos os dias	16	3,0
Nunca	110	20,8
Não indicou	21	4,0
TOTAL	529	100,0

Ao especificar qual(is) livro(s) didático(s) utilizam, a maioria das professoras (69,7%) citou mais de um LD, argumentando que usa diferentes livros como material de pesquisa. O grupo que usa apenas um LD corresponde a 30,3%.

Os dados acima indicam que as professoras do primeiro ciclo estão rompendo com um discurso pedagógico de negação do uso do livro didático, instituído nos anos 80. Entretanto, o fato de elas assumirem usar outros impressos, permite-nos supor que o LD, no primeiro ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte, perdeu a centralidade que tinha até os anos 80, quando as cartilhas de alfabetização, baseadas em diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita, eram utilizadas quase exclusivamente. Atualmente, após a implantação do PNLD, as cartilhas convencionais foram substituídas pelos chamados “Livros de Alfabetização”, que refletem referenciais teórico-metodológicos bastante distintos daqueles apresentados nas cartilhas. Tais livros se caracterizam por uma concepção de língua como interação, como um objeto social e cultural que permite diferentes usos e tem diferentes funções sociais. O texto, e não a sílaba ou o fonema, é o ponto de partida para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

A maioria das professoras (93,2%) afirma usar diferentes tipos de materiais para alfabetizar, e um grupo significativo (77,3%) os utiliza articulados. Apenas 6,8% não indicaram outros materiais, mas isso não significa que usem apenas o LD. Ao contrário, nenhuma professora assumiu que utiliza apenas esse recurso. As professoras citaram uma diversidade significativa de impressos, que vão desde aqueles de circulação social até materiais pedagógicos produzidos pelas professoras e pelos alunos. Estão incluídas, também, atividades e estratégias pedagógicas não relacionadas à língua escrita, mas a outras linguagens. Essa diversidade evidencia a complexidade do material didático utilizado pelas professoras, dificultando sua categorização. Apresentamos a seguir uma tentativa de agrupamento, em que se tomou como critério o espaço social de circulação e o suporte dos materiais.

- Impressos de circulação social: jornais, revistas, encartes de propaganda, catálogos, rótulos, quadrinhos, panfletos, receitas, contas de água, luz, telefone, livros de literatura infantil, etc.
- Materiais pedagógicos produzidos pela/na escola: cartazes, textos de alunos, fichas, painéis.
- Materiais pedagógicos específicos para a aquisição do sistema de escrita: letras móveis, jogos silábicos, fichas com nomes dos alunos, exercícios fotocopiados/mimeografados, sílabas móveis, etc.

Esses dados parecem relacionar-se, dentre outros fatores, ao discurso pedagógico de negação do LD bastante difundido a partir de meados da década de 80, após a divulgação das teorias construtivistas no campo da alfabetização, especialmente o trabalho de Ferreiro (1993). Atualmente, desdobramentos da discussão do conceito de letramento (Kleiman, 1995; Soares, 1998), muito divulgado em cursos de formação continuada da Rede Municipal de Belo Horizonte, têm apontado o uso exclusivo do LD como recurso restrito para a formação dos alunos na perspectiva do letramento.

2 Caracterização geral das práticas de letramento nas aulas filmadas

Como se caracterizam as práticas de letramento nessa turma? Que ações mais frequentes envolveram a leitura e a escrita? A fim de estabelecer uma visão geral dessas práticas, elaborei um mapeamento das ações dos participantes que envolveram a leitura e a escrita, após os eventos iniciais das aulas, tomando por base 38 horas de gravação em vídeo, distribuídas em 37 dias de filmagem no decorrer do primeiro semestre de 2001.

Diferentes aspectos que constituíram as práticas de letramento da turma foram evidenciados. Destacamos, na análise, os materiais impressos que circularam nas aulas, as atividades e as práticas de letramento predominantes em cada aula. Em relação aos materiais impressos, podemos categorizá-los em três grupos, com base na proposta de Batista (1999): 1) texto impresso no suporte livro destinado ao aluno, tendo por objetivo servir de base para o ensino e a aprendizagem de um conteúdo de Língua Portuguesa, modelo de texto didático adotado pelo PNLD; 2) textos e impressos veiculados em outros suportes, como, por exemplo, folhas mimeografadas, cartazes, jogos, textos produzidos pelos alunos, etc.; 3) textos “paradidáticos” que circulam na escola, mas que não são destinados apenas a ela. É o caso dos livros de literatura infanto-juvenil, que apresentam um estatuto ambíguo. Apesar de a instituição escolar ser o destino preferencial, tais livros também são voltados ao mercado não escolar. A categoria “paraescolares” ou “paradidáticos” é a que mais se aproxima desse material.

Predominam aulas em que a leitura foi o objeto central, perfazendo um total de 17. Em segundo lugar, vem a ênfase na produção de textos, num total de 13 aulas. A análise da ortografia e de conceitos gramaticais aparece em seguida, correspondendo respectivamente a 12 e 2 aulas. Apenas em uma das aulas pôde-se observar atividades de caligrafia.

As práticas de leitura são diversificadas, não só em relação ao que se lê, mas também a como se lê e para que se lê. Podemos caracterizá-las subdividindo-as em dois grupos: leitura não sistemática e leitura sistemática. As práticas de leitura não sistemáticas, nomeadas por Albuquerque (2002) como “leitura livre” e identificadas também por Araújo (1999), ocorrem no momento em que os alunos podem escolher livros, na caixa de livros de literatura, e revistas em quadrinhos disponibilizados pela professora. Em razão dos limites deste artigo, focalizamos as análises apenas nas práticas sistemáticas de leitura e produção de textos, pois se caracterizam, prioritariamente, como práticas de letramento mediadas pelo livro didático.

2.1 Práticas de leitura e produção mediadas pelo livro didático

Como demonstrado anteriormente, duas “fontes” principais de textos estruturaram as práticas de leitura da turma: textos do livro didático e textos mimeografados, preparados pelo grupo de professoras do primeiro ciclo.

Os textos mimeografados, usados em três aulas, trataram, prioritariamente, de conteúdos ligados às aulas de ciências e geografia. Com exceção do texto sobre a Terra, os demais são narrativas de cunho informativo, construídas com o propósito de transmitir informações sobre algum conceito. São textos comumente encontrados em

livros didáticos, portanto são textos “escolarizados” (Soares, 1999) que circulam prioritariamente na escola, o que caracteriza uma das dimensões do letramento escolar.

A entrada do LD na sala de aula impulsiona a diversificação nas práticas de leitura do grupo em relação ao *que se lê*. Esse impresso foi utilizado em 52% das aulas filmadas a partir de 21 de fevereiro, quando o livro passa a ser utilizado. O que os alunos leram? Diferentes textos. Leram o primeiro texto dirigido a eles: a Carta de Apresentação da autora. Além disso, leram o sumário e, na Unidade 1, um texto informativo, de caráter enciclopédico, sobre o Carnaval, e dois textos sobre a vida de Mozart. Na Unidade 2, leram exemplos de propaganda e de placas de sinalização de trânsito, incluídos na seção Imagens. Também foi lida uma narrativa literária da Unidade 3 e uma poesia. Na Unidade 6, leram instruções de brincadeiras e uma narrativa literária.

O que esses dados nos indicam em relação ao papel do livro didático na estruturação das práticas de letramento e das interações nessa sala de aula? Se considerarmos a variedade de textos do livro didático lidos pelos alunos, em contraste com os textos mimeografados propostos pela professora, a diversidade é maior nas práticas de leitura propostas pelo LD.

A forma como eles foram lidos obedece a uma sequência não proposta explicitamente pelo livro didático, características das práticas de letramento do primeiro ciclo, conforme constatado também por Araújo (1999) e Albuquerque (2002), quais sejam: leitura silenciosa, leitura oral dos alunos, interpretação oral e escrita do texto e produção de texto. Observou-se que essas formas de leitura são recorrentes em quase todas as aulas e, em todas elas, a professora escolhe quem vai ler oralmente, que, no caso dessa turma, é sempre individual. Uma exceção ocorreu no dia 18 de maio, quando os meninos, separados das meninas, leram um poema proposto no livro. Nesse caso, o próprio texto talvez tenha motivado a alteração no padrão de leitura da turma: apenas nesse dia a própria professora leu o texto, para marcar o ritmo e a entonação. A leitura dos exercícios do livro é predominantemente oral e individual.

Não se observou uma discussão, com os alunos, da função da leitura silenciosa e da leitura oral dos textos, ou mesmo uma orientação mais específica sobre como cada texto pode ser lido. Os alunos constroem a expectativa de que a leitura tem por objetivo responder oralmente ou por escrito a perguntas previstas pelo LD ou propostas pela professora, o que poderia indicar uma concepção de leitura como decodificação, repetição, e não como compreensão, construção de sentidos pelo leitor na interação com o texto.

Assim como os textos lidos, os textos produzidos pelos alunos podem ser organizados em duas categorias. No primeiro conjunto, identificamos: 1) textos não

vinculados ao LD de português, num total de sete; 2) textos propostos pelo LD, perfazendo um total de seis. Em relação à frequência com que ocorreram, as práticas de produções de textos concentraram-se, prioritariamente, nos meses de fevereiro e março, observando-se uma intensidade de produções nos primeiros três dias de aula (5, 6 e 7/2) e uma concentração significativa em março. Das aulas gravadas em abril, maio e junho, encontramos apenas uma atividade de produção de textos em cada mês, duas delas vinculadas ao LD.

Os textos caracterizaram-se por produções individuais, com temáticas bem específicas. Nos primeiros dias de aula, os temas foram *As férias* e *Boas Vindas*. Somente no primeiro dia de uso do LD (aula de 21/2), os alunos voltaram a escrever textos, nesse caso, uma música de carnaval a ser analisada no final da aula. A partir de então, a maior parte dos textos produzidos está vinculada ao LD, com exceção das aulas dos dias 14, 22 e 27/3 e a aula de 4/6, ou seja, dos nove textos produzidos a partir da utilização do LD, cinco são vinculados ao livro e quatro foram propostos pela professora em aulas de ciências e geografia. Os textos produzidos a partir do livro didático foram: uma música de carnaval que os alunos conheciam, uma propaganda, uma lista de nomes das pessoas da foto, uma narrativa com base em uma gravura e uma página de um diário. São textos diversificados, mas não foi explicitado, pela professora ou pelo livro didático, para quem os alunos estariam escrevendo e com qual objetivo. O LD, portanto, cumpriu o papel de estruturar as práticas de escrita de textos na maior parte das “aulas de português” e condicionar o que conta como letramento nessa sala de aula.

Um aspecto importante que caracteriza as práticas de produção de textos nessa sala de aula diz respeito à elaboração de textos coletivos, em detrimento de produções individuais, prática bastante difundida no primeiro ciclo depois da divulgação dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1991) sobre a psicogênese da língua escrita. Das aulas gravadas, sete textos foram escritos coletivamente e seis individualmente. Dentre esses, um deles foi corrigido coletivamente pela turma (aula de 13/3). A prática de corrigir coletivamente os textos individuais é uma prática de letramento construída pelo grupo nesses dois anos de trabalho conjunto. Mesmo as produções escritas individualmente pelos alunos foram compartilhadas pelo grupo, por meio da exposição desses textos nos murais da sala de aula, como se observou com os textos de boas vindas (6/2), a música de carnaval (21/2) e a propaganda (2/3). O grupo de alunos e a professora foram os interlocutores privilegiados dessas produções, com exceção do bilhete coletivo escrito para os pais (aula de 4 de junho), o que caracteriza um dos aspectos do letramento escolar: os interlocutores dos textos produzidos restringem-se, na maioria das vezes, aos próprios alunos e ao professor.

A seguir, apresento o último nível de análise, cujo foco é uma das aulas mediadas pelo livro didático, buscando identificar aspectos constitutivos da dialogia em sala de aula, materializada nas interações discursivas entre professora e alunos.

3 Interações nas práticas de letramento mediadas pelo livro didático

Essa aula é representativa do conjunto de aulas em que a professora expande e amplia a proposta do livro didático, reconstruindo-a com base em dispositivos inerentes ao seu “saber-fazer”. O trecho do livro utilizado na aula corresponde ao texto e às atividades indicadas na transcrição a seguir:

Interpretação do texto
Vamos Conversar!

1. Você sabe quem foi Amadeus Mozart? Leia um pouco sobre a vida dele.

Mozart nasceu em Salzburg, na Áustria, em 1756. Ele foi um dos maiores compositores do mundo. Desde os três anos de idade, começou a aprender música com o pai dele. Ele compôs a sua primeira música aos seis anos de idade. Criou mais de 500 músicas, que até hoje encantam as pessoas do mundo todo.

(Enciclopédia Abril, v.8, p. 3226).

Obs. O texto original apresenta uma ilustração de Mozart e outra do mapa mundi, destacando o Brasil e a Áustria.

Professor, leia no Manual do Professor mais informações sobre a vida e a obra de Mozart e sugestões de atividades.

2. De que tipo de música você gosta? Diga o nome de uma música que você gosta de cantar.

3. Você costuma ouvir música na sua casa? Que tipo de música você e sua família ouvem e cantam?

Sugestão: leve músicas de Mozart para a classe ouvir. Em algumas turmas é possível pedir aos alunos que tragam músicas de Mozart de casa.

O evento de interação analisado neste tópico ocorreu em 16/3, quase um mês após o início do trabalho com o livro didático. No entanto, essa aula retoma a Unidade 1 do livro, páginas 2 e 3, seções: Leitura e Interpretação do Texto. Nesse ínterim, foi trabalhada com os alunos a Unidade 2, intitulada Imagens. A filmagem começa com os alunos já sentados em pequenos grupos, com o livro didático em mãos. São 81 minutos de gravação, organizados em quatro eventos, como se observa no quadro 1.

Quadro 1 – “Tudo que vocês vão ver aqui é de faz-de-conta, mas o Mozart é de verdade”

Evento	Tempo gasto em minutos	Linha de tempo*	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora / aspectos extralinguísticos
Lendo e discutindo a vida de Mozart	09	00:00: 10	Professora indica as páginas do livro a serem lidas.	Enquanto isso, os alunos devolvem os livros de literatura emprestados da biblioteca.
		00:03: 32	Professora relembra o texto lido na aula anterior (p. 2 do livro).	Espera os alunos fazerem silêncio.
		00:04: 54	Professora indica a leitura silenciosa do texto sobre a vida de Mozart.	
		00:06: 57	Professora pergunta quem quer fazer a leitura oral. Karina é escolhida.	Muitos alunos levantam a mão.
		00:09: 04	Karina termina a leitura. Inicia-se a discussão do texto pela análise do mapa que ilustra o texto.	
Lendo um livro literário sobre Mozart	13	00:12: 14	Termina a discussão. Professora anuncia o livro de literatura que será lido em seguida.	Mostra o livro aos alunos.
		00:13: 14	Professora convoca os alunos para fazer a rodinha, onde ocorrerá a leitura do livro.	Eles demoram a se organizar na rodinha.
		00:15: 11	Professora lê os aspectos paratextuais do livro. Leitura oral da professora, entremeada de observações dos alunos e dela própria.	
Merenda	20		Intervalo	
	21	00:45: 24	De volta à sala. Retomada da leitura.	Alunos demoram muito a se reorganizarem na rodinha. Muitos sentam-se nas mesas.
		00:66: 01	Término da leitura.	
Ouvindo músicas de Mozart	27	00:68: 06	Professora apresenta CDs aos alunos e fala sobre sua obra.	
		00:71: 03	Professora canta um trecho de uma ópera de Mozart, a pedido dos alunos.	
		00:81: 03	Alunos ouvem músicas de Mozart. Recreio.	Enquanto ouvem, dançam uns com os outros.

*A linha de tempo não corresponde à “hora-relógio”, pois foi marcada pelo programa C-Video.

A análise do quadro evidencia alguns elementos das ações da turma nessa aula. Observa-se que as ações foram realizadas a partir do livro didático, mas as atividades desenvolvidas não correspondem, efetivamente, ao que foi proposto pelo material. O livro propõe como atividade a leitura de um texto sobre Mozart e a discussão das seguintes perguntas: 1. Diga o nome de uma música que você gosta de cantar; 2. Você costuma ouvir música na sua casa? Que tipo de música você e sua família ouvem ou cantam? No livro do professor, há a sugestão de que ele peça aos alunos ou leve para a turma CDs de músicas do compositor para serem ouvidas em classe. No entanto, o que ocorreu na aula ultrapassou a proposta do livro, uma vez que outros recursos pedagógicos foram utilizados pela professora, tais como o livro de literatura e a sua participação como cantora. Observando o tempo gasto em cada evento, percebe-se que, dos 81 minutos de gravação, apenas 11 foram gastos com o uso do LD. O restante da aula (descontados os 20 minutos para a merenda) girou em torno da leitura do livro de literatura e das atividades de canto e de escuta de músicas do compositor.

É visível a diversidade das formas de uso do espaço da sala de aula e, consequentemente, das interações ocorridas nessa aula. Os alunos iniciaram a aula organizados em pequenos grupos, e a leitura do livro de literatura é feita na rodinha, na frente da sala. A interação dos alunos muda sensivelmente, pois o objetivo desse modo de organização é sentar no chão para ouvir, de forma descontraída, a leitura da professora. Após o intervalo da merenda, a rodinha perde a centralidade, e boa parte dos alunos continua a ouvir a leitura sentados em suas carteiras. Com o término da leitura, todos voltam aos pequenos grupos para ouvir as músicas de Mozart e o canto da professora. Ao ouvir as músicas, muitos alunos se levantam e começam a dançar individualmente, e alguns em duplas. Essa diversidade de ações evidencia a imprevisibilidade nas formas de organização e na interação da turma nessa aula. Nenhuma dessas formas de organização foi prevista e/ou proposta pelo livro didático, ou anunciada pela professora. Elas refletem expectativas já construídas, pela turma, nos dois anos de convivência: como construirão coletivamente o uso do espaço para realizarem as atividades propostas pela professora (Green; Wallat, 1981).

O quadro 1 confirma aspectos regulares da dinâmica do trabalho com a leitura, já discutidos anteriormente. As atividades de leitura, nessa aula, priorizam dois procedimentos: leitura silenciosa e leitura oral, quase sempre realizados nessa sequência, como mostramos na aula de 21/2.

A seguir, analiso um trecho da sequência discursiva em que a leitura do texto do livro didático ocorreu. Essa sequência nos ajuda a compreender melhor como as interações e práticas de letramento são constituídas em torno do livro didático. Ela inicia-se quando os alunos terminam de fazer a leitura silenciosa do texto e se preparam para a leitura oral.

Quadro 2 – Discutindo sobre a vida de Mozart

Turnos	Participantes	Discurso	Comentários da pesquisadora / aspectos extralinguísticos
30	Alunos	Acabei! Acabei! Pronto Mara!	
31	Professora	Pronto, pronto! Quem quer ler?	Muitos alunos levantam a mão.
32	Aluna	Começa daqui.	Refere-se à direção que a professora deve seguir pra escolher os alunos que vão ler.
33	Professora	Ah! Hoje é daqui, né? Então Karina lê pra nós depois.	Refere-se ao grupo do canto direito da sala. É uma regra instituída nos anos anteriores.
34	Karina	A número 1?	
35	Professora	Número 1.	
36	Karina	Você sabe quem foi Amadeu Mozart? Leia um pouco sobre a vida dele. Mozart nasceu (...)	Os colegas não escutam, a professora pede silêncio.
37	Professora	Peraí, gente! Não tô escutando a Karina, pode ler mais alto um pouquinho? (incompreensível). Vai.	
38	Karina	Mozart nasceu em Salzburgo na AUSTRIA em (...)	
39	Professora	ÁUSTria. Mil setecentos (+)	Corrige a pronúncia da aluna e lê a data.
40	Karina	Cinquenta e seis.	
41	Professora	Isso!	
42	Karina	Ele foi um dos maiores compositores do mundo. Desde os três anos de idade começou a aprender música com o pai dele. Ele compôs a sua primeira música aos seis anos de idade. Criou mais de 500 músicas, que até hoje encantam as pessoas do mundo todo.	
43	Professora	Isso! Muito bem! Oh, gente, então Mozart nasceu em Salzburg lá na Áustria. Olha no mapa aí? Tá vendo o Brasil, em vermelho aí?	Refere-se à ilustração do texto.
44	Aluno	Estou!	
45	Professora	Não, porque o mapa é pequeno. Acha a Áustria, gente. Tá de vermelho, lá, bem pequenininho, lá na ponta.	
46	Alunos	Aqui! Aqui!	
47	Professora	Hã, hã. É lá que o Mozart nasceu, na cidade chamada Salzburg, né, Karina? Salzburg. Tá escrito aí. Cê num leu, não? Como eu falei pra vocês, ele foi um dos maiores compositores do mundo, mas isso há muito tempo atrás. Vocês acham que a Áustria é longe do Brasil?	
48	Alunos	É.	
49	Professora	Bastante, né? Que que tem no meio?	Refere-se ao mapa.
50	Aluno	Tem que ir de avião.	
51	Professora	Tem.	
52	Aluna	No meio tem a água.	
53	Professora	Tem água. Do mar, não é?	
54	Aluno	Tem que pegar avião.	
55	Professora	Ou navio, né, que demora mais ainda. É longe sim.	

(continua)

(continuação)

Turnos	Participantes	Discurso	Comentários da pesquisadora / aspectos extralinguísticos
56	Aluna	(incompreensível) Mas é longe!	
57	Professora	É.	
58	Aluno	Demora uns dez dias.	
59	Professora	Depende de que.	Refere-se ao meio de transporte.
60	Alunos	(incompreensível).	
61	Professora	Oh, AIARA, presta atenção na aula! Você também JÚLIO. Tira esse negócio da boca! Gente, Mozart, ele foi um gênio porque ele aprendeu a fazer músicas com 3 aninhos de idade. É o que tá falando aqui.	Aponta para o LD.
62	Robert	Ele acreditava na lâmpada (incompreensível).	
63	Professora	Não, Robert! Gênio no sentido de inteligente.	
64	Aluno	(incompreensível).	
65	Professora	É, é porque ele era muito inteligente. O pai dele era músico, ele começou (...)	
66	Aluna	Esse aqui é ele também?	
67	Professora	Esse? Essa é a foto dele com seis anos.	
68	Aluna	Nossa! Parece uma menina!	
69	Professora	É, na época que ele viveu, na época que ele viveu, todas as pessoas, até as crianças, usavam peruca no cabelo.	
70	Aluna	Por que, Mara?	
71	Professora	Era moda, lá na França (+) Olha aí. Tá vendo? A roupa era assim.	
72	Aluna	Aqui Mara (incompreensível).	
73	Professora	A roupa era assim.	
74	Aluno	(incompreensível)	
75	Professora	Pois é, olha a roupa era assim. Olha o rosto como é que era.	
76	Aluno	(incompreensível)	
77	Professora	Tá vendo? Com seis anos, ele fez a primeira música dele. Mas com seis anos, gente, com sete, ele já foi cantar pro rei, de tanto que ele já tocava bem, viu?	
78	Aluna	Mara, ele ganhava muito dinheiro?	
79	Professora	Hã?	
80	Aluno	Ele ganhava muito dinheiro?	
81	Professora	Ah! Isso, é isso que vocês vão descobrir agora, porque eu achei uma coisa na biblioteca.	

No turno 30, os alunos indicam que terminaram a leitura silenciosa. A professora, na seqüência, pergunta quem quer fazer a leitura oral. Quase todos os alunos levantam a mão em resposta à pergunta: “quem quer ler?” Essa pergunta é retórica, uma vez que

a escolha do aluno que irá ler não depende de quem levantou a mão. A professora, frequentemente, é quem escolhe os alunos, usando como critério a localização espacial dos grupos na sala. Essa estratégia de escolha é uma expectativa construída pelos alunos ao longo de sua história de participação conjunta. Uma aluna, no turno 32, evidencia como essa estratégia já é internalizada pelo grupo, lembrando à professora a direção que a escolha dos alunos deverá seguir naquela atividade de leitura.

A aluna Karina foi escolhida. Sua leitura foi entremeada por intervenções da professora, como indicam os turnos 36 a 42. A professora interrompeu sua leitura para chamar a atenção da turma e para corrigir a pronúncia da palavra *Áustria*. A leitura de Karina foi avaliada positivamente pela professora, uma ação muito utilizada por ela após a leitura oral, o que evidencia o objetivo predominante da atividade de leitura oral nessa sala de aula: avaliar as habilidades de fluência e, nesse processo, corrigir cada aluno em relação à pronúncia de certas palavras e à entonação.

No turno 43, inicia-se a discussão do texto lido, mas a professora desconsidera as duas perguntas que o livro propõe: “de que tipo de música você gosta? Diga o nome de uma música que você gosta”. Ela inicia a discussão com base no mapa que ilustra o texto. Nesse sentido, a dinâmica discursiva é constituída primeiramente em torno das ilustrações do texto, seguida da discussão do próprio texto.

A estrutura da dinâmica discursiva é variada. Observamos cadeias de discussão não triádicas, em que os alunos introduzem temas relacionados à pergunta da professora mas expandem a discussão, ou formulam perguntas buscando informações adicionais. Por exemplo, entre os turnos 47 e 60, há uma discussão sobre a distância entre a *Áustria* e o Brasil, provocada pela pergunta da professora, ao final do turno 47: “você acham que a *Áustria* é longe do Brasil?” Ainda que respondida já no turno 48, a professora continua a discussão, perguntando no turno 49 sobre o “que tem no meio”. Uma das alunas responde ao que foi solicitado no turno 52, mas os alunos introduzem outros elementos em suas respostas – o meio de transporte e o tempo de viagem. A professora contempla esses temas e sustenta a discussão com os alunos. Apesar de haver estruturas de Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) (Mehan, 1979), elas configuram cadeias de interação e não tríades do tipo IRA, e são mais abertas por contemplar temas não totalmente previstos. Nesse sentido, aparece a tensão entre o discurso de autoridade e o internamente persuasivo (Bakhtin, 1981), pois ao mesmo tempo que os alunos têm espaço para manifestar suas interpretações e introduzir temas à discussão, a professora mantém o foco na discussão de aspectos ligados à ilustração.

Em vários turnos da professora, percebem-se, no mínimo, duas funções distintas relacionadas àquelas encontradas por Mehan (op.cit.): primeiro a professora ava-

lia a resposta ou a iniciação do aluno e, em seguida, inicia novamente (por exemplo, turnos 43, 45, 47, 49 e 53). Além disso, numa mesma iniciação, percebemos outras funções, como no turno 47: confirmar a resposta dos alunos; recuperar informações do contexto interacional, constituídas em aulas anteriores; avaliar a leitura da aluna e iniciar uma nova sequência: “Como eu falei para vocês, ele foi um dos maiores compositores do mundo, mas isso há muito tempo atrás. Vocês acham que a Áustria é longe do Brasil?” O discurso da professora, nesse turno, é um exemplo da complexidade que caracteriza a dinâmica discursiva da sala de aula, pois, em um mesmo turno, a professora utiliza seu discurso para avaliar, informar e solicitar. Consideramos que a análise da ocorrência do padrão IRA, como uma estrutura fechada, não possibilita a explicitação dessa complexidade, por não ser a única forma de estruturação da dinâmica discursiva nessa sala de aula.

Uma das razões para que o discurso não adquira, predominantemente, as formas triádicas, características do padrão IRA, pode ser o fato de os alunos intervirem frequentemente com observações e perguntas que são muitas vezes contempladas pela professora. Desse modo, as tríades não se realizam da maneira como foram analisadas por Mehan (op.cit.), mas entremeadas por observações dos alunos, que são contempladas pela professora sempre que a perspectiva referencial deles coincide com a sua, como se observa nos turnos 53, 55 e 57.

Por que a dinâmica discursiva nessa sala de aula tem essa flexibilidade? Levantei uma hipótese: o fato de os alunos serem crianças pode ser um dos fatores condicionantes dessa dinâmica. Nessa faixa etária, eles ainda não aprenderam a regra da cultura escolar – de falar um de cada vez – embora seja reiterada pela professora em todos os eventos. Outra hipótese está relacionada ao fato de a professora ter conduzido a discussão do texto sem considerar as duas perguntas propostas pelo livro, ou seja, a discussão foi bem mais abrangente, incluindo um diálogo com as ilustrações do texto, para o qual não havia perguntas pré-definidas. Pode ser que na discussão de conceitos gramaticais ou matemáticos, por exemplo, a dinâmica seja mais rígida e mais fechada. Talvez as intervenções dos alunos não sejam tão frequentes e as respostas tão variadas. Em pesquisa anterior, encontramos maior rigidez e menor participação dos alunos em discussões sobre a ortografia (Macedo, 1998).

Tomando como referência o conceito de polifonia de Bakhtin (1995), percebe-se, na dinâmica discursiva de todo o evento, as diferentes vozes que circulam na realização da atividade proposta. O livro didático é uma voz presente, mas é apenas uma dentre as muitas vozes que constituíram todo o desenvolvimento da temática proposta pelo livro. Essa voz mescla-se com a voz da professora, que, em alguns turnos, assume

a voz do livro didático (43, 47, 61 e 77), mas na maior parte dos turnos sua voz predomina, em razão dos conhecimentos da vida de Mozart. A maior parte do que foi discutido não está presente no texto do livro, é resultado das discussões do mapa e da foto do compositor, discussões essas mediadas pelas perguntas dos alunos. A professora discute as ilustrações veiculadas, enfatizando a época a que se referem: “É, na época que ele viveu, na época que ele viveu, todas as pessoas, até as crianças, usavam peruca no cabelo” (turnos 69, 71 e 75). Essa discussão possibilita que os alunos comparem seus valores e costumes com os de antigamente. A exploração do mapa, apresentado no LD para localizar a Áustria em relação ao Brasil, propicia que os alunos, de forma contextualizada, produzam conhecimentos específicos dos processos de letramento em aulas de geografia, como, por exemplo, a leitura e interpretação de mapas.

Nesse processo, as vozes dos alunos estão presentes nas perguntas que introduzem temas novos ou pedem explicações adicionais (turnos 50, 70 e 78), reelaborando respostas dadas pela professora em turnos anteriores (turno 58) e fazendo comentários com base em seus conhecimentos prévios (turno 62). A dinâmica de interações conduzida pela professora é aberta o suficiente para que todas essas intervenções, em que os alunos trazem seu horizonte conceitual (Bakhtin, 1929/1995), suas “vozes” sejam, de alguma forma, contempladas no discurso que está sendo construído. A ironia presente na voz de Robert (turno 62), evidencia o uso de um discurso internamente persuasivo (Bakhtin, 1981) por parte dos alunos, tencionando com o discurso de autoridade da professora, que não aceita interpretação diferente daquela autorizada por ela (turno 63).

O discurso de autoridade também está presente nos momentos em que ela tenta controlar a disciplina do grupo. Nos turnos 37 e 61, ela chama a atenção dos alunos pedindo silêncio, sendo bastante enfática com dois que estavam desatentos (turno 61). A atitude de ficar de frente para a turma e de enunciar a palavra *pronto* também é um mecanismo de controle do comportamento, utilizado em todas as aulas filmadas. Nessa aula, a atitude ocorre no turno 31, em que a professora sinaliza que a leitura oral irá começar.

As intervenções da professora também buscam motivar os alunos para a participação nos eventos seguintes, criando um clima de suspense ou de mistério como se observa no turno 81.

As análises dessa aula e dessa sequência discursiva enfatizam aspectos característicos das práticas de letramento escolar recorrentes na maior parte das aulas em que o livro didático esteve presente nesta turma. Leitura silenciosa e oral são as primeiras ações realizadas, sempre da mesma forma, com os textos do livro, ainda que não sugeridas explicitamente pelo material. É importante notar que as discussões desses

textos não ocorreram segundo a proposta do livro, pois o grupo constrói um processo de interpretação do texto com base nas perguntas dos alunos e da professora. Torna-se fundamental, ainda, considerar o papel das ilustrações no processo de construção da leitura. Assim como no primeiro dia de uso do LD, a ilustração ocupou papel central, sendo mais discutida do que o próprio texto. Conforme analisado na aula anterior, nossa hipótese é de que a natureza e a qualidade dos textos do livro didático não possibilitam discussões aprofundadas. Discuti-los após as ilustrações seria incorrer em repetições, pois os debates foram bastante ampliados, em razão das ilustrações. Essa não é a perspectiva do material didático, uma vez que não há, no livro, nas aulas em que foi utilizado, nenhuma proposta para trabalhar com as ilustrações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo analisei a constituição de práticas de letramento, mediadas por um livro didático de português a partir de diferentes tipos de análises, numa perspectiva contrastiva (Green, Dixon e Zaharlick, 2001). Desse modo, ao mapear as atividades propostas no livro e as ações construídas em sala de aula, pudemos contrastar as diferenças entre o que é proposto e prescrito pelo LD e a forma como esse recurso é apropriado em sala de aula. Além do mapeamento, analisei o discurso produzido nas interações entre alunos e professora em duas aulas em que o LD foi utilizado. Essas análises confirmam que esse recurso é reconstruído pela professora de acordo com as demandas da própria prática, ou com os dispositivos que constituem seu “saber-fazer”, o que faz com que a sequência do livro didático seja alterada para adequar-se à prática da professora. O seu uso, portanto, não é linear.

A análise da dinâmica discursiva, nessa sala de aula, permite afirmar que se trata de um processo dinâmico e complexo, em que diferentes padrões discursivos são construídos pelos participantes. O padrão IRA, mapeado e interpretado por Mehan (1979), está presente, mas não assume prioritariamente uma estrutura triádica. O que constatamos foi a presença de cadeias discursivas de interação, como as encontradas por Mortimer e Scott (2003), nas quais o discurso da professora tem como perspectiva garantir a fluência das discussões em sala de aula. Os alunos constroem sua participação numa relação dialógica com a professora e com o livro didático, por meio de diferentes estratégias discursivas, tais como: iniciar turnos de fala, solicitar informações, avaliar o desempenho de colegas, perguntar para esclarecer dúvidas e responder às perguntas da professora. Esse processo é construído numa tensão entre discurso de autoridade e discurso internamente persuasivo, apontados por Bakhtin (1981) como as duas dimensões do discurso, materializadas no que Wertsch (1991) denominou “tensão irreduzível”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. *Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife*. 2002. 361 f. Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ARAÚJO, M. J. G. *Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares*. 1999. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BAKHITIN, Mikhail. *The Dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- COLINS, E.; GREEN, J. Learning in classroom settings: making or breaking a culture. In: MARSHALL, H. (Ed.). *Redefining student learning: roots of educational restructuring*. Norwood: Ablex, 1992. p. 59-85.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Mercado de Letras, 1993.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. *A Psicogênese da língua escrita*. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GREEN, J.; MEYER, L. A. The Embeddedness of reading in classroom life. In: BAKER, C.; LUKE, A. *Towards a critical sociology of reading pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins, 1991. p.141-160.
- GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. Ethnography as a logic of inquiry. In: FLOOD, J. et al (Ed.). *Handbook for research on teaching the English language arts*. 2.ed. New Jersey: LEA, 2001.
- GREEN, J.; WALLAT, C. Mapping instructional conversations: a sociolinguistics ethnography. In: _____. *Ethnography and languages in educational settings*. New Jersey: Ablex, 1981. p. 161-195
- HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os Significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MACEDO, M. S. A. N. *A Dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita*. 1998. 188 f. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- MACEDO, M. S. A. N.; MORTIMER, E. F.; GREEN, Judith L. A Constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 18-29, jan./abr. 2004.
- MEHAN, H. *Learning lessons: the social organization of the classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. *Meaning making in secondary science classroom*. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill, 2003.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. *A Escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, A. et al. (Org.). *A Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.
- SPRADLEY, J. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- WERTSCH, J. *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor, 1991.

Recebido em: fevereiro 2009

Aprovado para publicação em: fevereiro 2009