

## Letramentos escolares: relações de poder, autoridade e identidades

*School Literacy: power  
relations, authority and  
identities*

Jakeline A. SEMECHECHEM (UENP)  
*jakeline.semechechem@gmail.com*  
Neiva Maria JUNG (UEM)  
*neiva.jung@gmail.com*

SEMECHECHEM, Jakeline A.; JUNG, Neiva Maria. Letramentos escolares: relações de poder, autoridade e identidades. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 478-503, jan./jun. 2017.

**Resumo:** Neste artigo, partindo da perspectiva dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 1984, 1993, 2014), temos como objetivo reconhecer organizações da fala-em-interação, a fim de discutir procedimentos, papéis sociais e identidades coconstruídas em eventos de letramentos escolares. Analisamos duas atividades de leitura, uma em aula de língua espanhola e outra em aula de língua portuguesa de um colégio público do Paraná. Os dados mostram organizações de fala-em-interação institucional em que as professoras controlam o sistema de tomada de turnos e apresentam instruções sobre como lidar com o texto naquele aqui e agora, e os alunos ratificam esses procedimentos, embora alguns apresentem também ações de resistência. Em termos de resultados, identificamos que ainda temos muito presente em nossas escolas uma pedagogização do letramento, em que regras para o engajamento dos participantes como professor e como alunos são continuamente afirmadas e reforçadas dentro de práticas que supostamente têm a ver apenas com usar o letramento e falar dele, confirmando desse modo relações de hierarquia, autoridade e controle por meio dessas práticas letradas (STREET, 2014).

**Palavras-chave:** Letramentos. Eventos de letramento. Identidades.

**Abstract:** In this article, starting from the Theoretical background of the New Literacy Studies (STREET, 1984, 1993, 2014), we aim to recognize talk-in-interaction organizations in order to discuss procedures, social roles and identities co-constructed in school literacy events. We analyzed two reading activities, one in a Spanish language class and one in a Portuguese language class at a public school in Paraná. The data show institutional talk-in-interaction organizations, where teachers control the turn-taking system and provide instructions about how the students to deal with the text in the here and now, and students ratify these procedures, although some also resistance. In terms of results, we identify that we still have a strong pedagogization of literacy in our schools, where rules for engaging participants as teachers and students are continually affirmed and reinforced within practices that don't have relation with only use of literacy and the way to speak of it, thereby confirming relations of hierarchy, authority, and control through these literacy practices (STREET, STREET, 2014).

**Keywords:** Literacies. Literacy events. Identities.

## Introdução

Os Novos Estudos de Letramento<sup>1</sup> (NLS) ou Estudos de Letramento<sup>2</sup> como têm sido chamados no Brasil, representa, conforme Street (2003a), uma nova tradição para estudar a natureza do letramento social, “NLS moveu-se em direção à análise do letramento em termos de um modelo ideológico”<sup>3</sup> (STREET, 2003b, p. XIII, tradução nossa). Nessa perspectiva, há ‘letramentos’ relacionados a contextos sociais, culturais e ideológicos, ao invés de um único letramento, neutro, que é o mesmo em todo lugar (STREET, 1984, 1993, 2014; STREET; LEFSTEIN, 2007). As práticas de letramento são constitutivas, segundo Street (2006), da identidade e personalidade, ou seja,

Quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar (p. 466).

Não é o espaço físico, a presença de tecnologias, a disciplina a qual o texto está vinculado, o tema de um debate, que possibilitaria reconhecermos letramento escolar, letramento digital, letramento matemático, letramento acadêmico, respectivamente. Precisamos observar como as pessoas se reconhecem, reconhecem os outros, os

<sup>1</sup> *New Literacy Studies*.

<sup>2</sup> O Grupo de Pesquisa “Letramento do Professor” discute que Estudos de Letramento é uma tradução mais adequada de *New Literacy Studies* no contexto brasileiro. Essas discussões estão publicadas na obra “Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita”, organizada por Kleiman e Assis (2016).

<sup>3</sup> “NLS moved towards analysis of literacy in terms of an ideological model” (p. XIII).

modelos culturais e ideológicos que trazem para os eventos e como se engajam e coconstroem ações em torno do texto escrito.

Trata-se aqui do que alguns de nós temos discutido em termos de metodologias pedagógicas para a formação continuada do professor de licenciatura, mas focando muitas vezes em estratégias de ensino da leitura e escrita ou em competências, habilidades e procedimentos neutros. O que precisamos reconhecer, conforme destacam os referidos autores, é que o que pode parecer estratégia de ensino, pode traçar as fronteiras do próprio letramento e afirmar “seu lugar dentro de uma estrutura de autoridade culturalmente definida” (STREET, 2014, p. 138), configurando e construindo modos ou formas autoritárias de ler e escrever que são adaptadas e corrigidas “segundo os significados, conceitos de identidade e epistemologias locais” (p. 124). Além disso, um modelo “ideológico” de letramento, conforme Street (2003c, p. 10),

[...] parte da premissa de que práticas variáveis de letramento são sempre enraizadas em relações de poder, e que as aparentes inocência e neutralidade das ‘regras’ atuam para disfarçar as maneiras de manter esse poder através do letramento.

Nessa empreitada, “uma pergunta chave para a pesquisa futura é como a afirmação de uma autoridade e a alocação dos participantes em papéis e relacionamentos se inscrevem em eventos e práticas de letramento particulares.” (STREET, 2014, p. 140). Mediante essa lacuna, temos como objetivo neste artigo reconhecer organizações da fala-em-interação, a fim de discutir procedimentos, papéis sociais e identidades coconstruídas em eventos de letramento escolares.<sup>4</sup> Não se trata de uma descrição exaustiva, mas de uma problematização em torno do que nós mesmos temos como práticas naturalizadas e neutras de ler e escrever. Para tanto, apresentamos a análise de dois eventos de letramento de uma turma de 3º ano do ensino médio de um colégio público.

Desse modo, discutimos letramento como prática social na seção a seguir, depois apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam a análise da interação, na sequência analisamos microanaliticamente interações com textos escritos e, por fim, tecemos algumas considerações finais.

---

<sup>4</sup> O letramento escolar diz respeito às práticas de uso da escrita típicas da escola (VIANNA et al., 2016).

## Pedagogização do letramento: forma, manipulação e ambiguidade

NLS ou Estudos do Letramento é uma perspectiva que propõe o modelo ideológico, revelando que características como forma, manipulação e ambiguidade são cruciais para o sentido construído localmente para um texto escrito (STREET, 2014, p.111). Conforme Vianna *et al.* (2016, p. 30),

A perspectiva dos *New Literacy Studies* ou Estudos de Letramento se configurou como um movimento que, entre outros, fez parte da chamada ‘virada social’, a qual marcou uma mudança de foco das pesquisas sobre a língua escrita – antes centradas na escritura do indivíduo e sua mente – para a interação e para a prática social. (GEE 2000).

Nessa perspectiva, o letramento é um conjunto de práticas sociais, observáveis por meio de eventos de letramento (BARTON, 2000). Esses eventos são “toda situação em que a escrita faz parte da interação e do processo interpretativo dos participantes”<sup>5</sup> (HAMILTON, 2000, p. 16, tradução nossa), ou seja, “(...) qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 *apud* STREET, 2014, p. 18). Nesse sentido, a presença da escrita não é condição suficiente para constituir um evento de letramento, é preciso que as pessoas estejam orientadas e engajadas em uma realização social da qual a escrita faça parte, como na organização de uma lista de compras, na discussão de um texto bíblico, na negociação da abertura de uma conta bancária, e os textos assim como as formas de interagir com esses textos envolvem aspectos culturais e ideologias.

De acordo com Street (2003c, p. 7),

[...] Focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las — esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente – pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho.

Essas características que podemos observar são formas de interagir com o texto escrito, como leitura oralizada, busca de informações pontuais em textos, e papéis assumidos pelos participantes do evento,

<sup>5</sup> “any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participants interactions and their interpretative process” (HAMILTON, 2000, p. 16).

por exemplo, alguém que deve ler seguindo a fileira ou escrever porque é o escriba de uma lista de compras. Esse reconhecimento nos permite reconhecer identidades sociais e práticas letradas.

As práticas de letramento são os modos culturais de usar a linguagem escrita que as pessoas constroem em suas vidas, ao participarem de diferentes eventos em diferentes domínios sociais (BARTON, 2007) ou em contextos culturais específicos (STREET, 2003b). Para Street (2014, p. 18), “as práticas de letramento incorporam não só ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam”.

Street e Lefstein (2007) destacam, com base em Street e Street (1991), que caracterizar os eventos de letramento que acontecem em aula é complexo, uma vez que o texto é constituinte da maior parte das interações em aula. Ademais, o texto escrito<sup>6</sup> faz parte da natureza constituinte da interação em dois momentos, quando ele está presente e os participantes da interação se orientam para ele, e quando ele não está presente, mas os participantes da interação se remetem a ele (BARTON; TUSTING, 2005).

Além disso, o letramento na escola não é o mesmo em todos os contextos escolares, tornando-se difícil falar em letramento escolar. Todavia, é possível reconhecer nas práticas escolares ideologias comuns. “Subjacente ao letramento em todos esses contextos [casa, escola, comunidade] existe um traço comum, derivado de processos culturais e ideológicos mais amplos.” (STREET, 2014, p. 129). No letramento escolar ocorre o que esses pesquisadores definem como processos de pedagogização, que levam à construção de um modelo autônomo de letramento, por meio de processos institucionais, dos quais destacam a “rotulação do espaço” e os “procedimentos”. O espaço físico e institucional da escola é separado, segundo eles, do espaço cotidiano, e os

[...] ‘procedimentos’ representam o modo como regras para o engajamento dos participantes como professor e como alunos são continuamente afirmadas e reforçadas dentro de práticas que supostamente têm a ver apenas com usar o letramento e falar dele: enquanto professores e pais parecem simplesmente dar instruções sobre como lidar com um texto, por exemplo, eles também estão confirmando relações de hierarquia, autoridade e controle. (STREET, 2014, p. 130).

<sup>6</sup> Segundo Barton, Hamilton e Ivanic (2000), o texto escrito tem sido considerado o ponto central para os eventos de letramentos, mas as pessoas usam a linguagem escrita integrada com uma série de sistemas semióticos, como sistemas matemáticos, notas musicais, mapas e imagens.

Desse modo, como apresentam Fisher e Pelandré (2010), nos eventos de letramento acadêmicos, os alunos vão construindo os seus saberes acadêmicos/científicos e, para além disso, os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar esses textos. Assim, trata-se também de considerar que, se a escola pouco trabalha o interconhecimento com o texto escrito, as relações de poder presentes nos textos e “procedimentos” de leitura e escrita, esse aluno constrói representações e identidades, no caso dos cursos de licenciatura, identidade de ser professor, que reconhecem a escrita como superior em relação à fala, a escrita como neutra, e o professor como o orquestrador das falas e leituras autorizadas desse texto, tendo em vista que:

A construção de uma identidade profissional – a de professor – em parte decorre de práticas específicas situadas na esfera acadêmica que envolvem jogos de poder entre os sujeitos que delas participam, professores universitários e professores em formação. (VIANNA et al., 2016, p. 50-51).

Podemos afirmar assim que, por meio de procedimentos de leitura e escrita, constitui-se uma identidade de professor atribuir muito poder ao texto escrito e aos usuários ou representantes desses textos ou legitimar papéis sociais de leitura e escrita dos textos. Street (2014) apresenta que se constrói um modelo autônomo de letramento na escola por alguns meios.

A construção e interiorização do modelo autônomo de letramento se consegue por diversos meios, [...]: o distanciamento entre língua e sujeitos – **as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa**, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre ele regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; **usos ‘meta-linguísticos’** – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia; **‘privilegiamento’** – as maneiras como se confere *status* à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores; e a **‘filosofia da linguagem’** – o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante. (STREET, 2014, p. 129-130, grifo nosso).

Nesse viés, em eventos de letramento precisamos reconhecer as identidades<sup>7</sup> alocadas ou inscritas e os procedimentos, as concepções de língua e texto em negociação, o modo como os participantes de um determinado evento interagem com o texto escrito. Isso é uma tarefa bastante complexa para o pesquisador, mas fundamental para reconhecermos e legitimar outras práticas além das escolares e conseguirmos propor práticas interculturais (MAHER, 2007) na escola. Como enfatiza Vianna *et al.* (2016, p. 36),

Os Estudos de Letramento pautam-se em uma abordagem sócio-histórica e cultural que assume que as práticas de escrita são constituídas situadamente em instituições e práticas sociais. Essa proposta contribui para compreender como as relações de poder são (re)constituídas nas diferentes práticas de letramento em nossa sociedade, o que pode possibilitar uma reflexão de como trabalhar para democratizar o acesso a essas práticas no ensino da língua escrita.

Nesse sentido, embora orientados em nossas pesquisas, assim como os NLS, pelos pressupostos da etnografia que nos permitem desafiar o “não” que muitas vezes orienta nossas pesquisas, possibilitando-nos reconhecer práticas letradas muitas vezes invisibilizadas ou não legitimadas, optamos aqui também pelos pressupostos epistemológicos e metodológicos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), porque esta trabalha com o uso da linguagem como ação social. Acreditamos que esta concepção de linguagem é necessária para reconhecermos os modos de interação com o texto escrito, formas de poder ou não, manipulação e ambiguidade do texto, por meio do modo como as pessoas demonstram isso turno a turno.

Na seção seguinte discutimos alguns conceitos teórico-metodológicos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) relevantes para a análise da interação.

---

<sup>7</sup> Tradicionalmente, a identidade social tem sido usada para se referir ao grupo social ao qual pertence uma pessoa, como um grupo étnico, gênero, grupo racial, classe econômica, e assim por diante. Dentro de uma sala de aula, a identidade social de um aluno também pode incluir a participação em um grupo de leitura ou um grupo de amizade. Um aluno pode ter uma identidade social como um “melhor aluno”, um “desordeiro”, um “professor favorito”, e assim por diante. A identidade social tem sido recentemente usada para descrever relações sociais mais sutis, situadas e dinâmicas. Em vez de identidades fixas, predeterminadas e estáveis, as identidades sociais (também descritas como posições sociais) são vistas como sendo construídas através das interações que as pessoas têm entre si (às vezes chamadas de posicionamento social) e como consequência das estruturas sociais das instituições sociais (BLOOME *et al.*, 2005, p. 101, tradução nossa).

## **Análise da Conversa Etnometodológica: fala-em-interação institucional**

Para uma análise de eventos de letramento, que são as situações em que a escrita faz parte da interação e nos quais importa como os participantes de dada interação se orientam para ela e se engajam em uma atividade com a mesma, precisamos considerar a perspectiva êmica<sup>8</sup> (DURANTI, 1997; GARCEZ, 2008), que permite identificar como os participantes demonstram uns para os outros que estão engajados e orientados para o texto escrito, quais papéis sociais e identidades assumem. Isso requer a descrição do trabalho interpretativo de manutenção da intersubjetividade (ABELED0, 2008; GARCEZ, 2008; FORTES, 2009).

A intersubjetividade é um conceito advindo da Etnometodologia<sup>9</sup> e significa o que é feito de acordo com o conhecimento que se tem em comum, como isso é demonstrado na interação pelos participantes a fim de que haja a manutenção daquela realização local (GARCEZ, 2008). A “intersubjetividade tem a ver com os participantes estarem ambos em um mesmo plano de entendimento quanto ao que estão fazendo em conjunto naquela juntura interacional local” (GARCEZ, 2008, p. 32).

Abeledo (2008) destaca que para “a compreensão intersubjetiva que os participantes produzem, é preciso explicar como eles organizam a troca de falas” (p. 58). Além disso, “[...] os participantes efetivamente se organizam para agir mediante o uso da linguagem nas contingências do espaço e do tempo físico real” (GARCEZ, 2008, p. 28), sendo que os turnos de fala<sup>10</sup> constituem as sequências, os “cursos de ações implementados por turnos de fala”<sup>11</sup> (SCHEGLOFF, 2007, p. 9-10), e

<sup>8</sup> “A perspectiva êmica privilegia o ponto de vista dos membros da comunidade sob estudo e assim tenta descrever como os membros da comunidade atribuem sentido a um certo ato ou à diferença entre dois atos diversos.” (DURANTI, 1997 *apud* GARCEZ, 2008, p. 24).

<sup>9</sup> “Os estudos etnometodológicos analisam as atividades cotidianas enquanto métodos dos membros para tornar essas mesmas atividades visivelmente-rationais-e-relatáveis-para-todos-os-efeitos-práticos, ou seja, “*accountable*”. A reflexividade desse fenômeno é uma característica singular das ações práticas, das circunstâncias práticas, do conhecimento de senso comum das estruturas sociais e do raciocínio sociológico prático” (GARFINKEL, 1967 *apud* FORTES, 2009, p. 66).

<sup>10</sup> É importante destacar que as ações implementadas por meio do turno de fala não são tópicos de turnos de fala, conforme Schegloff (2007) salienta, o que é tratado no tópico do turno de fala não é a ação, pois no enunciado “Alguém gostaria de mais chá?”, o foco não deve estar no fato de que o turno é sobre “chá”, mas na ação de oferecimento de chá.

<sup>11</sup> Courses of actions implemented through turns-at-talk.

essas ações são organizadas em sequências de elocuições produzidas por diferentes participantes, havendo uma espécie de encaixe que evidencia a natureza sequencial da interação, em que a produção de uma elocução está relacionada à elocução que foi produzida anteriormente por outro interlocutor (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008). Essa análise microanalítica, turno a turno, será relevante para compreender como os participantes se engajam ou não em um evento de letramento.

A conversa cotidiana é regulada pela organização de tomada de turnos (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974) e a organização do reparo (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977). Outros sistemas de trocas de falas derivam dessa conversa, como as interações institucionais (DREW; HERITAGE, 1992; CORONA, 2009), e o que caracteriza uma interação como institucional não é o ambiente físico em que essa se realiza, segundo Corona (2009), mas os objetivos a cumprir (DREW; HERITAGE, 1992).

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por orientações para metas, de caráter convencional relativamente restrito.
2. A interação institucional pode amiúde envolver limites especiais particulares quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia.
3. A interação institucional pode estar associada a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos. (DREW; HERITAGE, 1992 *apud* GARCEZ, 2002, p. 57).

Nesse sentido, a fala-em-interação em sala de aula geralmente envolve uma meta, no caso a aprendizagem, uma tarefa, aquilo que os participantes realizam com vistas a cumprir essa meta e as identidades relacionadas com a instituição “escola”, no caso, professor e aluno. Além disso, a fala-em-interação institucional vai envolver limites especiais particulares quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado, por exemplo,

na escola, na sala de aula, os limites para o que os participantes estão fazendo como aula e para uma conversa cotidiana entre professores e alunos, pois a aula pode ser interrompida, por exemplo, para professor e aluno tratarem de um assunto referente ao final de semana e eles inclusive podem assumir outras identidades que não de professor e aluno, como de moradores da comunidade. Isso já não pode ocorrer em interações institucionais onde os limites são mais rígidos, por exemplo, o padre não pode interromper a sequência do rito em uma missa, para manter uma conversa com os demais participantes sobre o que fizeram no final de semana. Por fim, em relação a procedimentos específicos, algumas instituições requerem em suas práticas procedimentos particulares, por exemplo, na sala de aula há práticas particulares para que seja produzido o evento aula, que pesquisadores em ACE descrevem como *fazer aula* ou *fazer sala de aula* (Ex: CONCEIÇÃO, 2008; UFLACKER, 2012; LOPES, 2015).

Em síntese, as interações institucionais são pautadas pela necessidade de realização de uma tarefa institucional, por isso tendem a desenvolver formatos organizacionais para o cumprimento dessa tarefa (DREW; HERITAGE, 1992; CORONA, 2009; JUNG; GONZALEZ, 2009). Na sala de aula, por exemplo, estudos reconheceram algumas práticas recorrentes na fala-em-interação, como o padrão interacional Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) proposto por Sinclair e Coulthard (1975); o sistema de McHoul (1978); o revozeamento de O'Connor e Michaels (1996); e a participação não-canônica ou adjetivada como exuberante (RAMPTON, 2006; LOPES, 2015).

No sistema descrito por McHoul (1978), na organização de tomada de turnos, o direito de alocação de turnos nos lugares relevantes para transição sempre é do professor, assim como a seleção do próximo falante, e o aluno não tem o direito de selecionar o próximo falante. No padrão interacional IRA (SINCLAIR; COULTHARD, 1975), o professor faz uma pergunta, o aluno responde e o professor avalia a resposta. Na descrição feita por O'Connor e Michaels (1996), o *Revoicing* ou revozeamento, o professor no lugar de usar a estrutura tripartite (pergunta-resposta-avaliação), na terceira posição, de avaliar, repete o turno do aluno, para ratificá-lo e tornar o turno relevante para a interação (GARCEZ, 2006). Essas descrições da fala-em-interação em sala de aula mostram uma assimetria entre os participantes (JUNG; GONZALEZ, 2009), principalmente a organização descrita por McHoul (1978) e a organização IRA.

Diferentemente dessas descrições de fala-em-interação, Rampton (2006), em relação à sala de aula contemporânea, descreve uma nova ordem comunicativa, pois os participantes não seguem mais práticas interacionais tradicionais, como as descritas anteriormente. Nessa ordem comunicativa na sala de aula, eles apresentam outras práticas interacionais, segundo Lopes (2015), adjetivadas como participações exuberantes, nas quais os alunos se autosselecionam, selecionam outros alunos, avaliam outros alunos, fornecem respostas sem solicitação pelo professor, apresentam turnos de canto, fazem estilizações linguísticas durante as aulas e realizam performances expressivas, além disso, desafiam o professor etc.

Essa compreensão da ACE da fala-em-interação institucional nos possibilitará reconhecer como os participantes das turmas observadas se engajam na leitura. Passamos, na seção a seguir, à análise de dados de interação com o texto escrito.

### **Eventos de letramento: construção de modos de interação com a escrita**

488

Nesta seção, descrevemos como os participantes da interação demonstram emicamente que estão orientados para o texto escrito, constituindo eventos de letramento, bem como os modos de agir e se de engajar na atividade que envolve a escrita, os papéis sociais que desempenham e as identidades negociadas na coconstrução desses eventos. Para isso, apresentamos a análise de duas situações que envolvem a escrita, especificamente de eventos de leitura conjunta de aulas de línguas, língua espanhola e língua portuguesa, de um 3º ano do ensino médio. Esses dados foram gerados em áudio e vídeo para a pesquisa de mestrado de Semechechem (2010), por meio de procedimentos etnográficos e transcritos com base nas convenções de transcrição do Sistema Jefferson de transcrição adaptados de Loder (2008).

O primeiro evento parte de uma proposta de *leitura silenciosa e leitura em voz alta* em uma das aulas de espanhol como língua adicional<sup>12</sup> (SCHLATTER; GARCEZ, 2009). Para contextualizar a situação social, convém destacar, dados da interação: Angela, a professora, logo no início da aula, enquanto distribuía as cópias de um texto aos alunos

<sup>12</sup> Língua adicional é o termo usado em detrimento de língua estrangeira. Para Schlatter e Garcez, a língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece.

e pegava o dinheiro referente ao material fotocopiado, solicitava aos alunos que fossem realizando a leitura silenciosa. O excerto a seguir mostra como tal atividade foi iniciada por Angela.

**Excerto 1** (Segmento 1<sup>13</sup> “Leitura silenciosa e em voz alta”)

- 01 Angela: >todo mundo com as folhas<  
 02 (5,5) ((barulhos))  
 03 Angela: x::  
 04 (2,0)  
 05 Angela: vocês fizeram uma leitura silencio:sa?  
 06 (1,0)  
 07 Pedro: não::  
 08 (1,0)  
 09 Saulo: deixe, °deixe°  
 10 (.)  
 11 Angela: entonces, como estába::mos hablando de: (.) comidas-  
 então, como estáva::mos falando de: (.)comidas-  
 12 (1,0)

Em termos de sequencialidade, Angela solicita atenção (linha 03) x::, e é ratificada com silêncio de dois segundos (linha 04), porém, não obtém a resposta para a pergunta (linha 01) >todo mundo com as folhas<. Em seguida, ela toma o turno e repete a pergunta, em tom de voz ascendente sinalizando uma iniciação, *vocês fizeram uma leitura silencio:sa?* (linha 05). Como Pedro responde com uma negativa (linha 07) e Saulo com *deixe, °deixe°* (linha 09), a professora retoma o assunto que trataram em outro momento sobre o texto, *entonces, como estába::mos hablando de: (.) comidas-* (linha 11).

Esse excerto aponta assim para alguns procedimentos de leitura: os alunos deveriam pegar o texto escrito, fazer silêncio e ter realizado leitura silenciosa do texto. Como os alunos não realizaram, a professora inicia a explicação do texto. Além disso, aponta para o formato do texto, folha xerocopiada e paga pelos alunos.

Na sequência, conforme mostra o excerto 2, ela toma o turno para alinhar os alunos na atividade com o texto escrito.

<sup>13</sup> Os participantes estão identificados com pseudônimos por uma questão de ética.

**Excerto 2** (Segmento 1 “Leitura silenciosa e em voz alta” – Aula de Espanhol)

- 28 Angela: *escute:: (.)↑el texto? (1,0) é, habla:ndo la importancia de::l*  
 29 *pescado, en la vida de las personas (1,0) yo gustaría que: cada*  
 30 *uno líese un parágrafo (.) parágrafo*  
*escute:: (.)↑o texto (1,0) é, falando da importância do*  
*pescado, na vida das pessoas (1,0) eu gostaria que: cada um*  
*lesse um parágrafo, parágrafo*  
 31 (1,4) ((Sueli B cochicha algo para Karina))  
 32 Angela: Ah isso vai lendo né:: (.) como que  
 33 não sei? ((endereça a fala a Lia e  
 34 Karina))  
 35 (0,3)  
 36 Pedro: °( )° ((parece estar fazendo  
 37 leitura em voz alta))  
 38 Angela: [[EL PESCADO y el cerebro?  
 [[O PESCADO e o cérebro?  
 39 Jonas: [[°heim professora em português°  
 40 João: °seria em português mesmo° ((direciona a face para Jonas))  
 41 (.)  
 42 Angela: quem lê, Comece lá?  
 43 (.)  
 44 Saulo: começa:: lá  
 45 Angela: °vai comece°  
 46 Pedro: lê lá::.

Na elocução *escute:: (.)↑el texto? (1,0) é, habla:ndo la importancia de::l* (linha 28), Angela chama a atenção para o texto. Marcos, Saulo, João, Sueli B e Karina demonstram, por meio da posição corporal e direcionamento do olhar, orientação para o texto escrito, ratificando a solicitação de Angela *escute:: (.)↑el texto* (linha 28), enquanto Jonas e Érica parecem estar prestando atenção na fala de Angela, o que se evidencia também pelo posicionamento do corpo e direcionamento do olhar.

Angela (linhas 29 e 30) explica a nova proposta de atividade com o texto escrito, segundo a qual cada um teria que ler um parágrafo, *yo gustaría que: cada uno líese un parágrafo (.) parágrafo*. Na sequência

ela toma o turno novamente para engajar os participantes na leitura em voz alta. Isso se evidencia pela intensidade maior em seu tom de voz *[[EL PESCADO y el cerebro?* (linha 38), endereçando sua fala a todos os participantes e fornecendo pistas para que eles se orientem para o texto escrito mencionado por ela *El pescado y el cerebro*. Jonas fala em sobreposição (linha 39), mas não é ratificado por Angela, quem o ratifica é João, na linha seguinte. Angela dá andamento à atividade proposta, leitura em voz alta, solicitando a participação dos demais *quem lê, Comece lá?* (linha 42). Os alunos vão tentando se engajar com a atividade, leitura em voz alta do texto. Assim, Angela realiza uma ação de um participante que tem o papel social de orientar e organizar a participação no evento, tem uma meta-fim a cumprir, e os alunos ratificam esse papel, configurando-se um evento de letramento institucional.

Posterior ao turno de solicitação de leitura por Angela (linha 42), em uma micropausa em décimos de segundo (linha 43), alguns dos participantes endereçam o olhar para Sueli B, inclusive Angela, sinalizando que aquela deveria iniciar a leitura, ou seja, a partir de um esquema de conhecimento de uma estrutura de participação canônica, segundo a qual a realização da leitura em voz alta, tradicionalmente na escola, segue uma ordem linear, acompanhando a disposição física e a configuração espacial dos alunos em sala. Assim, como Sueli B estava na primeira carteira da primeira fileira do lado direito, deveria iniciar a leitura.

A organização da interação nesse evento aponta para um dado relevante, Angela é a orquestradora do evento. Na fala dela, há uma explicação do trabalho com texto escrito, apresentando que cada um deveria ler um parágrafo, ou seja, a leitura não seria realizada por autosseleção dos alunos leitores e sim por todos, mas cada um leria uma parte de acordo com a sua posição na sala. Esse dado parece corroborar o que afirmam Street e Street (2014, p.138):

Procedimentos orais para o aluno saber como lidar com um texto escrito também combinam autoridade docente sobre os textos como uma ‘mescla’ de convenções orais e escritas não explicitamente enunciadas.

É importante retomar que Sueli B, ao se negar a iniciar a leitura, torna essa questão relevante. Saulo (linha 41), Angela (linha 42) e Pedro (linha 43) procuram engajá-la na atividade, isto é, no trabalho em torno do texto escrito; entretanto, essa tentativa não parece estar associada

ao interesse em fazer com que ela participe, mas com o fato de que ela não quebre a sequência, os “limites especiais particulares quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia” (DREW; HERITAGE, 1992), em que o primeiro da primeira fileira deve começar a leitura. Isso se nota principalmente nos turnos de Saulo *começa:: lá* (linha 41) e Pedro *lê lá::* (linha 43). Eles demonstram, pela entonação enfática, uma preocupação e desaprovação em relação à transgressão de Sueli B em participar do evento. Trata-se de uma ação esperada de seu papel de aluna, pois ela não gostava de se expor oralmente na classe (DIÁRIO DE CAMPO, 2009)<sup>14</sup>, entretanto, os colegas Pedro e Saulo insistem para que ela faça a leitura (linha 41 e 43). O não cumprimento dessa ação provavelmente afeta a constituição do evento de letramento de leitura em voz alta por fileiras, tal qual os alunos reconhecem em sua cultura escolar.

Na sequencialidade dessa interação (continuação do excerto 2 a seguir), Sueli B passa o turno para Karina, sentada atrás de sua carteira, e Karina não toma o turno em adjacência ao turno de Sueli B (linha 47), mas solicita a ratificação de Angela (linha 50) *°posso começar°*, tornando relevante, assim, a distribuição assimétrica de papéis sociais no evento entre as diferentes identidades, *professor e aluno*.

**Continuação do Excerto 2** (Segmento 1 “Leitura silenciosa e em voz alta” – Aula de Espanhol)

- 47 Sueli B.: °comece você°. ((direciona a face  
48 para Karina))  
49 (2,0)  
50 Karina: °posso começar°  
51 Angela: aham  
52 (1,0)  
53 Karina: <en la teoría de las madres siempre tie::ne  
alusivos que coman  
54 pescados>, porque e::s bueno para el cerebro y es  
posible

<sup>14</sup> Durante o trabalho de campo da pesquisa, além das gravações audiovisuais, foram realizadas observações das aulas por um período de três meses. Durante as observações foram produzidas anotações em diário de campo.

- 55 que tiene un gasómetro.  
 <na teoria das mães sempre te::m alusões que comam pescados>, porque é:: bom para o cérebro e é possível que tenha um gasómetro.
- 56 (.)
- 57 Angela: próximo lá (.) en aceite↓
- 58 (1,0)

Angela (linha 51) ratifica Karina e autoriza que ela inicie a leitura em voz alta. Na linha 53, com fala desacelerada, Karina inicia a leitura em voz alta do texto <en la teoría de las madres siempre tie::ne alusivos que coman pescados> (linhas 53 e 54). Durante a elocução de Karina, na realização da leitura em voz alta, os demais alunos seguem a leitura alinhados ao texto escrito, conforme foi identificado no momento da leitura de Karina referente a linha 55, *tiene un gasómetro.*, mais especificamente na marcação da palavra *tiene* (linha 55). Nota-se assim que, enquanto Karina faz a leitura e está com o turno, alunos como o Marcos, o Saulo, o Jonas, o Pedro, o João, a Érica e a Sueli B permanecem em silêncio alinhados a leitura do texto escrito, o que se evidenciou pela posição corporal e o direcionamento do olhar para o texto escrito.

A sequencialidade do evento dá-se do seguinte modo: um aluno lê em voz alta e os demais acompanham em silêncio, orientados para o texto escrito, em seguida, o próximo, de acordo com a disposição física e espacial dos alunos na sala, é o leitor seguinte, como uma espécie de tomada de turnos da leitura. E essa tomada de turnos é orientada e regulada pela professora, configurando uma “leitura institucional”.

Dessa maneira, temos um evento de letramento, institucional, uma vez que a sequencialidade da interação evidencia como os participantes se orientam e se engajam na atividade com a escrita, tornando-a constituinte da fala-em-interação. Os participantes buscam a manutenção da intersubjetividade por meio do conhecimento que têm em comum do que é participar daquele evento e dos seus papéis sociais como alunos, bem como do papel institucional da professora, coconstruindo suas identidades institucionais e o evento de letramento.

Nesse evento, em síntese, reconhecemos uma leitura ou um evento de letramento institucional, no qual a participação de leitura é definida pela professora, a ordem estabelecida é a partir da disposição física dos participantes (PHILIPS, 2001), o que mostra o papel da rotulação do espaço escolar (STREET, 2014) nas formas de participação

com o texto escrito. A professora Angela é aquela que organiza a participação no evento, procura alinhar os demais e autoriza quem deve participar e quando deve participar, e os demais participantes assumem seu papel social de alunos, daqueles que leem um na sequência do outro e cossustentam as ações propostas por Angela. Assim, nesse evento, esses modos de participação com o texto escrito de certa forma revelam manipulação, controle social, e não apresentam em momento algum o texto como marcado de ambiguidades. O texto é lido como neutro, a professora se coloca e é ratificada como a gerenciadora das ações em torno do texto escrito e o foco está na leitura em voz alta, sem demonstrações de uma discussão em torno dos sentidos do texto neste evento.

Na sequência descrevemos outra atividade com o texto escrito, também de leitura, tentando mostrar como os participantes se engajam na atividade com a escrita e como demonstram emicamente estarem orientados para o texto escrito, mesmo quando a atividade requer tomada de turno e essa não ocorre na sequência interacional. Trata-se do evento *Leitura e discussão de texto* a partir do segmento interacional de uma aula de Língua Portuguesa. Para contextualizá-lo é mister contextualizar a interação: Dalva propôs o trabalho com o texto “Política de Jardinagem” de Rubem Alves. Ela procura engajar os alunos na atividade com a escrita e fazer com que os alunos se alinhem no mesmo foco de atenção, o texto escrito, conforme linha 28, *então, o primeiro texto que vocês devem te[r chama-se a]* (excerto 3).

**Excerto 3** (Segmento 2 “Leitura e discussão do texto” – Aula de Português)

- 28 Dalva: *então, o primeiro texto que vocês devem te[r chama-se a]*  
 29 Saulo: *°[e quem não tem]°*  
 30 Dalva: *políti:ca de jardinagem e o autor é:=*  
 31 João: *= é Ru[bem]*  
 32 Dalva: *[chama-se Rubem=*  
 33 João: *=Alves,*  
 34 Dalva: *Rubem Alves.*

Dalva procura engajar os alunos e fazer com que eles se orientem para o texto, *políti:ca de jardinagem e o autor é:=* (linha 30). Saulo, em

sobreposição a sua fala, interroga Dalva em relação ao fato de que não teria o texto especificado por ela, e não é ratificado. João se autosseleciona, em continuidade ao turno de Dalva (linha 31) e complementa a elocução dela = *é Rubem*; Dalva, em sobreposição ao turno de João (linha 32), toma o turno dizendo parte da elocução já falada por João (linha 31), [*chama-se Rubem*]. Novamente João se autosseleciona e produz uma elocução contígua ao turno de Dalva, =*Alves*, (linha 33). Dalva mais uma vez ratifica a fala de João (linha 31 e 33) e conclui sua elocução iniciada no final da linha 30 *Rubem Alves*. (linha 34), produzindo-se uma espécie de IRA, em que João forneceu a resposta esperada e portanto Dalva a repete em um formato de avaliação.

Essa sequência interacional revela questões significativas: primeiro, que João estava alinhado ao enquadre de Dalva; segundo, ele participou conforme as expectativas de Dalva; e terceiro, Dalva assumiu seu papel institucional para engajar os alunos e orientá-los para a interação com o texto escrito.

Na continuidade do evento (linha 35, excerto 4), Dalva, com entonação enfática e alterações na intensidade da voz, *né:: então ta:: QUEM que vai: me AJUDAR, na lei:tura*, procura engajar os alunos na atividade em torno do texto escrito, cuja proposta é a leitura.

**Excerto 4** (Segmento 2 “Leitura e discussão do texto” – Aula de Português)

- 35 Dalva: né:: então ta:: QUEM que vai: me AJUDAR, na lei:tura por  
 36 favo:r,  
 37 Saulo: o João::  
 38 (.)((levanta folha))  
 39 Dalva: eu só estou aplicando em três turmas A B e C=  
 40 João: =ler [professora]  
 41 Marcos: [°as melhores] né professora°,  
 42 Silvana: >po::de começar professora,<  
 43 (.)  
 44 Dalva: então vão lá? (.) leia assim, com bastante entonação, a  
 45 pontuação que é mui:to importante né:(.) vai lá,

Saulo se autosseleciona e seleciona João para fazer a leitura *o João::* (linha 37), com alteração na intensidade da fala e entonação enfática.

Ele não é ratificado por Dalva em adjacência (linha 38), pois embora ela tenha aberto um espaço relevante para a autosseleção (linhas 35 e 36), por meio de entonação enfática e alteração na intensidade de voz, o participante que deveria se autosselecionar para a prática da leitura tinha que ter a ratificação dela e não de outro participante. Assim, Saulo não estava cossustentando o modo de participação requerido no evento, como também não era uma ação naquele momento pertinente ao seu pertencimento à identidade de aluno.

Na sequência em uma pausa correspondente a três décimos de segundo, Silvana se autosseleciona para fazer a leitura através de um movimento corporal (OLSHER<sup>15</sup>, 2004), entretanto Silvana também não é ratificada por Dalva, talvez por sua autosseleção ter sido gestual (OLSHER, 2004), o que Dalva pode não ter visto.

Posteriormente, Silvana volta a se autosselecionar (linha 42), desta vez por meio de fala, com prolongamento de vogal e elocução de modo mais pausado >po::de começar professora,<, sendo ratificada por Dalva *então vão lá? (.) leia assim, com bastante entonação* (linha 44). Dalva não só ratifica a fala de Silvana e autoriza a leitura, como também apresenta o modo de participação em torno do texto escrito.

Nesse evento, novamente é Dalva a participante responsável pela organização e orientação dos demais participantes para o texto escrito. Além disso, embora ela possibilite a autosseleção, é ela quem ratifica essa participação a partir de seu papel social (BARTON, 2007) e de sua identidade de professora.

Na sequência do evento, conforme mostra o excerto 5 a seguir, Lúcia se autosseleciona e com a ratificação de Dalva faz a leitura. Dalva interrompe a leitura para perguntar sobre o significado de um item específico, o sentido de “nômade” (linha 120).

---

<sup>15</sup> Olsher (2004) ressalta que, na perspectiva da ação da linguagem, considerando outras expressões além da fala, um par adjacente numa sequência de fala-interação, não necessita ser necessariamente falado, mas pode ser uma ação, um exemplo é quando uma pessoa em uma mesa de jantar solicita que a outra lhe passe o sal; o falante endereçado em adjacência não toma o turno, mas realiza a ação.

**Excerto 5** (Segmento 2 “Leitura e discussão do texto” – Aula de Português)

114	Lúcia:	talvez por terem sido nômades no deserto (.) os hebreus
115		sonhavam com cidade:s, sonhavam com jardim:ns (.) quem mora no
116		deserto sonha com o oásis (.) <u>Deus</u> não criou a cidade, Deus
117		criou o jardim, se perguntássemos a um profeta hebreu o que é:
118		política (.) ele nos responderia, a arte da jardinagem aplicada
119		as coisas públicas.
120	Dalva:	um momentinho (0,4)) o <u>que</u> é nô:made?
121		(1,0)
122	Marcos:	°pe[ssoa que°]-
123	Pedro:	[pessoa que] muda de lugar,
124	Dalva:	que <u>não</u> te:m,
125		(0,4)
126	Pedro:	parada,
127	Dalva:	para:da, [raiz, mu]lito be::m=
128	João:	°[cigano]°
129	Dalva:	=veja que <u>interessante</u> =
130	João:	>°(igual cigano)°< ((endereça a fala a Jonas))
131	Dalva:	= >igual está na bíblia né:<(.) o polí:tico por vo-(.) ah (.)
132		talvez (.) talvez, <u>talvez</u> , ele na:o afirma (0,4) [talvez] por

Durante a leitura feita por Lúcia, após sua entonação descendente (linha 119) *as coisas públicas.*, Dalva toma o turno e faz uma iniciação, perguntando *o que é nô:made?* (linha 120), conteúdo lido por Lúcia (linha 114). Dalva interrompe a leitura em voz alta de Lúcia, para fazer uma iniciação, perguntando se os alunos conheciam o significado da palavra lida, talvez por considerar que os alunos poderiam não conhecer a palavra. Tal ação é típica de eventos de leitura escolarizadas, entretanto, não é qualquer participante que pede pausa na leitura para o esclarecimento de uma palavra, é Dalva alocando sua identidade de professora que tem autoridade para fazer isso. Embora os alunos não respondam a iniciação de Dalva tão rapidamente, o fazem logo na sequência, uma vez que há uma pausa de um segundo entre a iniciação feita por Dalva (linha 120) e a primeira autosseleção *°pe[ssoa que°]-* (linha 122), realizada por Marcos em voz baixa, depois por Pedro (linhas 123 e 124) e João (linhas

128 e 130). Ou seja, os alunos ratificam as iniciações feitas por Dalva e têm seus turnos avaliados por ela (linha 127). Entretanto, os alunos só tomam o turno nos momentos relevantes deixados por Dalva e ninguém se autosseleciona durante a continuidade da leitura em voz alta, a não ser quando Dalva faz uma iniciação e abre espaço para tomada de turno.

Em síntese os dois eventos de letramento analisados desenvolvem “[...] bem mais, habilidades procedimentais para a movimentação em torno dos textos, [...]” (STREET, 2014, p. 139). São eventos de letramento que Street e Street chamam de escolarizados, sustentados por ideologias tradicionais de ensino, cuja organização está centrada ainda na autoridade dos professores, “em contextos como esses, ao que parece, o objetivo final é obter controle sobre o texto” (STREET, 2014, p. 132). Nesse caso, o aluno muitas vezes não se sente autorizado ou com poder para negociar o texto escrito, trazer seus saberes para o evento e negociar intersubjetividades. Entretanto, também reconhecemos agência no fazer dos alunos, como de Saulo que menciona não ter o texto e depois ao selecionar João como o próximo a fazer a leitura. Porém, Saulo, assim como Pedro, eram alunos reconhecidos por terem participações diferenciadas nas aulas, esses alunos eram aqueles que costumavam ter participações não canônicas e adjetivas como exuberantes (RAMPTON, 2006; LOPES, 2015) em todas as aulas.

### **Considerações finais**

Neste artigo objetivamos reconhecer organizações da fala-em-interação, por meio de uma análise da sequencialidade das ações dos participantes em dois eventos de letramento escolares, a fim de discutir procedimentos, papéis sociais e identidades coconstruídas em eventos de letramento escolares. Os dois eventos analisados mostram leituras institucionais, nas quais as ações em torno do texto escrito são orientadas e reguladas pelas professoras, e os alunos leem conforme seu lugar na fileira, a partir de espaços relevantes para a tomada de turno e a partir da solicitação da professora. Esses modos de participação, além de contribuírem para a manutenção do entendimento que se tem em comum do que é participar nesses eventos, estão também diretamente relacionados às identidades sociais, de professor e de alunos, revelando que

Quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, [...] estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com

boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essa práticas. (STREET, 2006, p. 470).

Vemos que os “procedimentos” (STREET, 2014) coconstruídos na leitura-em-interação demonstram o modo como regras para o engajamento dos participantes em eventos de letramento escolares são reforçadas, e simples instruções de lidar com um texto, como no caso com a leitura em voz alta de textos, tanto em língua espanhola quanto em língua portuguesa, mais do que instruções, confirmam relações de hierarquia, autoridade e controle e, ainda, emprestando as palavras de Street (2014, p.136), posiciona os sujeitos, “prende-os a seus assentos e os localiza num espaço construído social e autoritariamente.”.

Isso contribui para afirmar o lugar do letramento na escola, como apresenta Street (2014, p.138), “de uma estrutura de autoridade culturalmente definida.” Ainda tomando por base Street (2014), o que podem parecer estratégias de ensino afirmam o lugar dentro de uma estrutura de autoridade, onde alguns participantes têm seus papéis sociais mais legítimos para dizer como fazer, o que fazer e quando com o texto escrito. E esses modos culturais de interagir com o texto escrito podem interferir nas interações que as pessoas farão fora da escola, onde elas podem não reconhecer a ambiguidade da língua e esperar uma orientação em relação à forma de ler um texto, não tendo uma atitude responsiva diante dos textos.

É sabido que estudos com foco nas novas ordens comunicativas e participações exuberantes em sala de aula têm mostrado uma nova forma de fazer as coisas em sala de aula e de produzir o conhecimento, alunos não apenas perguntam, mas também avaliam (LOPES, 2015; PETERMANN, 2016), ou seja, de certo modo, seus papéis sociais são diferenciados nos eventos de letramento. Seria interessante por esse viés a análise de eventos de letramento, tentando mostrar se nos contextos com essas participações exuberantes, há novas formas de lidar com o texto escrito. Ou ainda, “[...] formas de resistência e letramentos alternativos ao lado do letramento ‘escolarizado’.” (STREET, 2014, p. 140).

Por fim, gostaríamos de destacar, parafraseando Vianna *et al.* (2016), que nada impede que as práticas possam ser transformadas e os letramento(s) escolar(es) redefinidos e, como ressalta Street (2014, p.149),

Precisamos, assim não só de modelos “culturais” de letramento, mas de modelos ‘ideológicos’, no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas.

## Referências

ABELED, M. L. O. L. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula.** Tese de doutorado, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

BARTON, D. **Literacy:** an introduction to the ecology of writing language. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2007.

\_\_\_\_\_; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Orgs). **Situated literacies:** reading and writing in context. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_; TUSTING, K. Introduction. In: BARTON, D; TUSTING, K. (Orgs). **Beyond communities of practice:** language, power, and social context. United States of America: Cambridge University Press, 2005. p. 1-13.

BLOOME *et al.* **Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events:** A Microethnographic Perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CONCEIÇÃO, L. E. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre.** 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

CORONA, M. D. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional:** a perspectiva da análise da conversa etnometodológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, P.; HERITAGE, J (Org.). **Talk at work:** interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 3-65.

DURANTI, A. **Linguistic anthropology.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010.

FORTES, M. F. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

FREITAS, A. L. P.; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social:** Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 59-94.

GARCEZ, P. M. Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. **Palavra**, v. 8, 2002, p. 54-73.

\_\_\_\_\_. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, v.4, n.1, 2006, p. 66 – 80.

\_\_\_\_\_. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 17-38.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D., HAMILTON, M., IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, 2000. p. 16-34.

JUNG, N. M.; GONZALEZ, P. C. A organização da tomada de turnos: socialização em sala de aula. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e Ressignificações do Letramento**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: Convenções e debates. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 126-161, 2008.

\_\_\_\_\_; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala em interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 39-58.

LOPES, M. F. R. **A fala-em-interação da sala de aula contemporânea no Ensino Médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola**. 2015. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MAHER, T. M. “A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo”. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas Faces e Interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MCHOUL, A. W. The organization of turns at formal talk in the classroom. **Language in Society**, v.7, 1978. p. 183-213.

O’CONNOR, M.; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: DIJK, T. Van (Org.). **Discourse, learning and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

OLSHER, D. Talk and Gesture: The Embodied Completion of Sequential Actions in Spoken Interaction. In GARDNER, R; WAGNER, J. (Eds). **Second language conversations**. London: Continuum, 2004. p. 221-245.

PETERMANN, R. **A fala-em-interação em sala de aula no ensino médio:**

participação e construção conjunta de conhecimento em uma equipe de trabalho. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: DURANTI, A. (Org.). **Linguistic Anthropology: a reader**. Malden, Mass.: Blackwell, 2001. p. 302-317.

RAMPTON, B. **Language in late modernity: interaction in an urban school**. London: Cambridge University Press, 2006.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, Baltimore, MD, v.50, p. 696- 735, 1974.

\_\_\_\_\_. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v.7, n. 1-2, p. 9-73, 2005. Tradução de SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, 1974, p. 696-735.

SCHEGLOFF, E. **Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis**, v. 1. Cambridge : Cambridge University Press, 2007.

\_\_\_\_\_; JEFFERSON, G; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, Baltimore, v. 53, n. 2, 1977, p. 361-382.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009.

SEMECHECHEM, J. A. **Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010.

SINCLAIR, J. M., COULTHARD, M. **Toward an analysis of discourse**. Londres: Oxford University Press, 1975.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Palestra apresentada durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade”. King’s College, Londres, 2003c.

\_\_\_\_\_. **Cross - Cultural approaches to literacy**. Cambridge: University press, 1993.

\_\_\_\_\_. Foreword. In: BLOT, R. K; COLLINS, J. **Literacy and Literacies: texts, power, and identity**. USA: Cambridge University Press, 2003b. p. XI-XVII.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 8, p. 465-488, ago. 2006. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59767>>. Acesso em: 12 fev. 2017

\_\_\_\_\_. **Social literacies:** critical approaches to literacy in development: ethnographic perspectives. London & New York: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University. v, 5(2), 2003a. p. 77-91.

\_\_\_\_\_; LEFSTEIN, A. **Literacy an advanced resource book for student.** Canadá: Routledge, 2007.

UFLACKER, C. M. **Fazer avaliar na construção do participante competente em sala de aula.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

VIANNA *et al.* Introdução do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e Resignificações do Letramento.** 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

Recebido em: 12 de fev. de 2017.  
Aceito em: 24 de ago. de 2017.