

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

NÍVEL DOUTORADO

Cristiane Maria Schnack

**FORMAS DE PARTICIPAR:
RESPONSABILIDADE (COM)PARTILHADA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA
FALA-EM-INTERAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO DOMÉSTICO-FAMILIAR**

São Leopoldo

2013

Cristiane Maria Schnack

**FORMAS DE PARTICIPAR:
RESPONSABILIDADE (COM)PARTILHADA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA
FALA-EM-INTERAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO DOMÉSTICO-FAMILIAR**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Rio dos Sinos.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann

São Leopoldo

2013

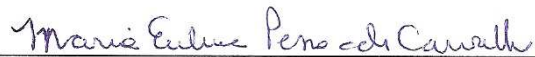
CRISTIANE MARIA SCHNACK

“FORMAS DE PARTICIPAR: RESPONSABILIDADE (COM)PARTILHADA ENTRE
ESCOLA E FAMÍLIA NA FALA-EM-INTERAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO
DOMÉSTICO-FAMILIAR”


Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Aprovada em 14 de janeiro de 2013

BANCA EXAMINADORA



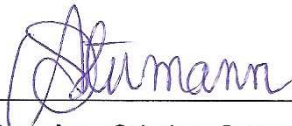
Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB)



Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez (UFRGS)



Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães (UNISINOS)



Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann (UNISINOS)

Dedico esse estudo a todas as crianças, que têm suas vidas singularmente impactadas pela escola, em especial à Catarina, à Mila, à Valentina, à Giovana, e à Laura.

AGRADECIMENTOS

À UNISINOS, por viabilizar a realização dos meus estudos que resultaram na presente tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães e, neste momento, pela Profa. Dra. Rove Chisman.

À Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann, por ter aceitado engajar-se e orientar-me nessa pesquisa. Também, pelas constantes trocas e contribuições, e pela parceria de sempre.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação, pela disponibilidade em ensinar, trocar e tocar-me com seus conhecimentos.

Às professoras doutoras Maria Eulina de Pessoa Carvalho e Ana Maria de Mattos Guimarães, e ao professor doutor Pedro de Moraes Garcez, pela leitura atenta, zelosa e engajada quando da ocasião da minha qualificação, que contribuíram para a fabricação desta tese.

À professora doutora Adila Beatriz Naud de Moura, coordenadora do Curso de Graduação em Letras e minha chefe, pela compreensão, pelo incentivo e acolhimento, especialmente nos momentos em que minha vida acadêmica sobrepôs-se à vida profissional.

Ao grupo de pesquisa FEI, pela possibilidade de crescimento, amadurecimento e aprendizagem e pela consolidação de um time ao qual me orgulho pertencer.

Às/Aos colegas de trabalho, especialmente ao grupo de professoras/es de Língua Inglesa, em quem encontrei sempre uma parceria imensurável para tornar meu empreendimento possível nos malabarismos das demandas profissionais.

Às colegas e amigas Márcia Del Corona e Mariléia, por tanto que nem sei. E pela dosagem imprescindível entre vida acadêmica e vida pessoal em minha vida.

À família, especialmente ao meu pai e minha mãe, por possibilitarem que eu aprendesse, sem nunca terem almejado me ensinar, que a vida acadêmica é uma coconstrução. Ao Danilo, companheiro de muitas horas, que perseguiu seu sonho de ensinar-me que a vida é *também*, mas não só, a tese. Espero não ter reprovado!

À Lúcia, que compartilhou comigo, em tantos momentos, da organização doméstica da minha casa para que eu pudesse aventurar-me em compreender a organização alheia.

À família de Mila e à família de Catarina, sobretudo por terem permitido que eu tivesse acesso àquele que é o espaço mais sagrado das pessoas: seus lares. Esta pesquisa não seria possível se não houvesse, da parte de vocês, uma disponibilidade em permitir que a academia trilhasse seu caminho. Espero que o caminho trilhado retorne a vocês em políticas e práticas públicas educacionais democratizadoras.

RESUMO

Valendo-se do arcabouço teórico da análise da fala-em-interação (SACKS, 1992; SACKS; et al., 1974; C.GOODWIN, 1984) e da etnometodologia (GARFINKEL, 1967), este estudo etnográfico (O'REILLY, 2009) objetivou compreender como duas famílias, nomeadas como *família de Catarina* e *família de Mila*, e pertencentes a classes sociais distintas, significam suas responsabilidades vinculadas ao domínio escolar dentro de casa ao participar da rotina escolar das crianças. Responsabilidade origina-se do caráter responsivo de nossas ações (HILL; IRVINE, 1992), que a qualifica, portanto, como intersubjetiva (OCHS; IZQUIERDO, 2009). Os resultados apontam orientações distintas em cada família, as quais nomeio como de *responsabilidade compartilhada* e de *responsabilidade partilhada*. Na responsabilidade compartilhada, evidencia-se a centralidade da criança e de seu universo escolar cotidiano, na conarração das experiências escolares da criança, na coconstrução do entendimento sobre o mundo escrito, e na oferta de roteiros (EMMISON et al., 2011) de ação futura pelos adultos. Além disso, adultos compartilham com a escola os fazeres pedagógicos de mediar o conhecimento, através de sequências IRA (COULTHARD; SINCLAIR, 1975; GARCEZ, 2006), constituindo escola e família como extensão uma da outra (CARVALHO, 2004). Responsabilidade partilhada, por outro lado, aponta para busca pela autonomia da criança com relação aos seus afazeres escolares e para a distinção entre a natureza social da escola e da família através da distribuição e manutenção das responsabilidades de cada membro familiar no que tange à escola, na negociação explícita de responsabilidade (FINCH; MASON, 2006) e na fulcral distinção entre narradora e plateia nos eventos narrativos da experiência escolar. As análises também evidenciam o constituição generificada da responsabilidade paternal pelo trabalho invisível de organização das tarefas escolares domésticas (REAY, 2005) na família de Catarina, e da mãe como *gatekeeper* (GOTTZÉN, 2011) da participação paterna na família de Mila. Esse trabalho generificado desestabiliza discursos normativizados sobre a participação paterna, especialmente em classes sociais menos privilegiadas, nas quais os pais são vistos como gerentes da rotina familiar apesar do número crescente de famílias chefiadas, financeiramente, por mulheres (FONSECA, 2004). O estudo contribui com os estudos sobre a participação familiar na trajetória escolar das crianças propondo que participação é intrínseca à noção familiar de responsabilidade, posicionando a escola como uma tarefa a ser cumprida ou como um direito a ser garantido à criança.

Palavras-chaves: fala-em-interação.relação escola-família. participação familiar. responsabilidade.classe social.

ABSTRACT

Based on the theoretical and analytical framework of the analysis of talk-in-interaction (SACKS, 1992; SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974; C. GOODWIN, 1984) and of ethnomethodology (GRAFINKEL, 1967), this ethnographic study (O'REILLY, 2009) aimed at understanding how two families, named as *Catarina's family* and *Mila's family*, which belong to different social classes, give meaning to their responsibilities concerning the school within the household environment while participating in the child's school routine. Responsibility originates from the responsive character of our actions (HILL; IRVINE, 1992), which thus qualifies it as intersubjective (OCHS; IZQUIERDO, 2009). The results point to distinct orientations in each family, named here as *shared responsibility* and *divided responsibility*. Shared responsibility evidences the centrality of the child and her school universe through the conarration of the child's school experiences, the coconstruction of a mutual understanding of the written world and script proposals (EMMISON et al., 2011) by the adults. They also share with school its pedagogical doings of mediating knowledge, through IRF sequences (COULTHARD; SINCLAIR, 1975; GARCEZ, 2006), constituting school and family as an extension of each other (CARVALHO, 2004). Divided responsibility, on the other hand, points to the pursuit of the child's autonomy concerning her school tasks and to the distinction between the school and the family's social nature, achieved through distribution, maintenance and the explicit negotiation of members's responsibilities (FINCH; MASON, 2006), and the crucial distinction between narrator and audience in narratives of school experience. Analyses also evidence the gendered constitution of fatherhood as encompassing the invisible work of organizing school at home (REAY, 2005) in Catarina's family, and motherhood as gatekeeper (GOTTZÉN, 2011) of the father's participation in Mila's family. This gendered work destabilizes normative discourses on paternal participation, especially in low income social classes, in which fathers are seen as managers of the household despite the fact that these households are, increasingly, being financially afforded by women (FONSECA, 2004). This study contributes to the understanding of family participation in the child's school trajectory as it proposes that participation is constitutive of the understanding families hold of their responsibilities towards the school, which ends up positioning the school either as a task to be performed or as a right to be offered to the child.

Keywords: talk-in-interaction.school-family relation.family participation.responsibility.social class.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Combinações e Informações (Escola de Catarina).....	68
FIGURA 2 – Combinações e Informações (Escola de Catarina)	90
FIGURA 3 – Bilhete de início de ano (Escola de Catarina)	91
FIGURA 4 – Bilhete de início de ano (Escola de Mila)	91

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Relação de registros em áudio/vídeo coletados na família de Mila	26
TABELA 2 – Relação de registros em áudio/vídeo coletados na família de Catarina	27
TABELA 3 – Propostas para a parceria escola-família	51

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Responsabilidade na fala-em-interação	16
2 MÉTODOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	22
2.1 O processo de coleta de dados	22
2.2 A etnometodologia e o raciocínio sociológico prático	28
2.3 A ação conjunta na fala-em-interação	30
2.4 As famílias estudadas	36
2.4.1 A família de Mila.....	36
2.4.2 A família de Catarina.....	36
3 A ESCOLA NO AMBIENTE DOMÉSTICO-FAMILIAR: UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO	38
3.1 A rotina na família de Mila.....	38
3.2 A rotina na família de Catarina.....	44
4 ENTRE A ESCOLA E O LAR: A CONFIGURAÇÃO DO ENVOLVIMENTO FAMILIAR NA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	51
4.1 Formulação de pessoa: definição ou borrimento das fronteiras escola x família	55
4.1.1 “Profe, que profe vai fazê a chamada?”: borrando fronteiras entre a escola a família	58
4.1.2 “O pai conhece todas elas, mas por nome o pai não sabe quem é né?”: o estabelecimento das fronteiras entre escola e família.....	63
4.2 A busca pela informação: orientações distintas no ato de perguntar.....	66
4.2.1 “Arrumô tudo direitinho?”: a divisão de tarefas no contexto.....	68
4.2.2 Nem só de conferência vivem as perguntas: a imbricação da rotina escolar no espaço doméstico-familiar	74
5 EVENTOS DE LETRAMENTO E ORIENTAÇÕES FAMILIARES.....	80
5.1 Uma ponte entre a escola e a família: o olhar etnográfico sobre as práticas interacionais	84
5.2 Eventos de letramento na fala-em-interação	87
5.3 O bilhete como elo na interação entre família e escola	90
5.3.1 A família constituída como pai, mãe e filha na interlocução com a escola.....	92
5.3.2 A configuração da mãe como interlocutora na comunicação escola-família	100
5.4 Os momentos de leitura: o que entendemos por aprender a ler?.....	110
5.4.1 Alfabetização enquanto aprender a decodificar a palavra	114
5.4.2 Aprender a ler enquanto decodificação e compreensão	119

6 A ESCOLA CONFIGURADA nas atividades narrativas	124
6.1 Narrativas: uma perspectiva interacional sobre as experiências compartilhadas	128
6.2 A marginalidade das narrativas em cenários multitarefários.....	134
6.2.1 Na busca por conarradores: a constituição da marginalidade da escola.....	135
6.2.2 A escola como narrável: (co)construindo a potencial narrabilidade	141
6.2.3 Quando a escola se torna narrável e compartilhada: o posicionamento moral nas narrativas	144
6.3 A centralidade das narrativas na organização do convívio familiar.....	147
6.3.1 O alto engajamento dos conarradores: a centralidade da escola na rotina familiar	148
6.3.2 Narrabilidade	155
6.3.3 Posicionamento moral	158
7 FALA DIRECIONADA À CRIANÇA: O CÓDIGO SITUADO	162
7.1 Roteiros de ação e a elaboração da realidade	167
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICE A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	202
APÊNDICE B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	204
APÊNDICE C – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO MULTIMODAL.....	206
APÊNDICE D – PLANIFICAÇÃO DAS CASAS	207
ANEXO A – POEMA “O PERU DE NATAL”	208

1 INTRODUÇÃO

“...os cursos de formação ajudam a gente a construir um aluno imaginário e a gente chega e não tem o aluno imaginário na classe e a gente não consegue captar o aluno real, concreto que está ali na nossa frente.”
Diretor Braz, em A Parceria Presente.
(GALLO, 2009, p. 119)

Esta é uma tese sobre a relação escola-família. Mais especificamente, sobre a maneira como as famílias envolvem-se no cotidiano escolar dos pequenos, subjetivando o discurso normativo que aclama a participação familiar na educação das crianças. A inquietação para esse estudo tem origem em minha trajetória docente iniciada na década de 1990. A presença da família na fala de professores/as em momentos de avaliação dos/as alunos/as sempre me instigou, especialmente a maneira “natural” com que professores/as vinculavam resultado escolar e comportamento em sala de aula à configuração e caracterização familiar.

Os diferentes arranjos familiares, prototípicos da contemporaneidade, são todos autorizados, desde que cumpram o papel de garantir o sucesso escolar e social das crianças (NOGUEIRA, 1998). Em muitas situações da minha rotina profissional, testemunhei a família sendo chamada para “dar um jeito” na criança que não se comportava da maneira esperada pela instituição escolar.

Não somente na escola, mas na sociedade como um todo, o discurso normativo tem alocado (co)responsabilidade à família no que tange ao acesso e à permanência das crianças na escola (BRASIL, 1988), bem como ao sucesso da trajetória escolar das crianças (e.g. GIAMBIAGI et al., 2009).

Se, por um lado, a relação escola-família não é uma relação recente, também é fato que essa relação tem sofrido alterações ao longo dos anos. Ariés (1981, p. 230) aponta que o primeiro movimento de “transmissão do conhecimento se dava pela participação familiar das crianças na vida dos adultos”, quando as crianças conviviam, entre os sete e os quatorze anos, com famílias que não a sua própria e assim aprendiam um ofício e uma nova cultura. Empreendimento inicialmente criado e gerenciado pelas próprias famílias, a escola passou a ser responsabilidade do Estado, que instituiu políticas de acesso, ingresso e permanência das crianças nas escolas, por vezes impondo restrições nas três ordens para crianças oriundas de grupos sociais distintos. No Brasil, é apenas na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida como a Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), que o Estado se responsabiliza pelo acesso, ingresso e pela permanência na escola para todas as crianças.

É também na Constituição de 1988 que a família é instituída legalmente como corresponsável do direito da criança à educação, ao lado do Estado e da sociedade. Em seu capítulo III, a Constituição define que

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Se a criação das escolas inaugura um período em que as famílias responsabilizavam as instituições escolares pela promoção da educação, agora também as famílias podem ser chamadas a prestar contas quando o acesso e a permanência na escola não são efetivados (BRASIL, 1990; 1994).

Nesse cenário, a família passa a ser alvo de políticas públicas de promoção da educação, e educação e escolarização encontram-se entrelaçadas. Programas como o “Primeira Infância Melhor”, conhecido como PIM¹, desenvolvido pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, buscam aprimorar as formas de interação familiar de maneira a melhorar, entre outros, os índices de desempenho escolar das crianças. No âmbito federal, ações como a Mobilização Social pela Educação², vinculada ao Ministério da Educação, orientam as famílias e representantes das instituições escolares sobre as melhores práticas educativas e maneiras eficazes de estabelecer uma parceria entre escola e família.

Ações organizadas por entidades empresariais também podem ser observadas. As causas “Educar para Crescer” e “Brasil Escola”, promovidas e organizadas pela Editora Abril e pela Rede Record, respectivamente, compartilham e disseminam “ideias simples e rápidas para participar da melhoria da Educação”³, através de cartilhas guias destinadas a pais/mães e gestores/as de escolas. No mundo acadêmico, Castro e Regattieri (2010), por exemplo, organizam um livro/manual sobre as maneiras como escola e família podem interagir para a consolidação de uma educação de qualidade.

Essas ações, entre tantas outras, reiteram o discurso sobre o envolvimento, a participação e a responsabilidade das famílias com relação à educação das crianças, que passa a ser tomado como a norma. O cenário da extensão da escolaridade obrigatória, das políticas de democratização do acesso ao ensino e das mudanças curriculares repercutem “pesadamente

¹Mais informações em http://www.pim.saude.rs.gov.br/a_PIM/php/index.php.

²Mais informações em http://familiaeducadora.blogspot.com.br/p/o-que-e-mobilizacao_23.html

³<http://educarparacrescer.abril.com.br>.

sobre o cotidiano das famílias” (NOGUEIRA, 1998, p. 99), e os sociólogos passam a olhar para essa situação como uma “redefinição da divisão de trabalho” entre a escola e a família.

Nos campos acadêmicos implicados com a educação, a relação escola-família é estudada para além da influência do *background* familiar. “[O]s processos domésticos e cotidianos, e as práticas concretas dos atores, através dos quais se dá (ou não) essa influência” (NOGUEIRA, 1998, p. 91) recebem atenção especial. No Brasil, esses estudos podem ser observados a partir de dois prismas diferentes. O primeiro dá conta de buscar compreender os processos socializadores familiares que impactam na trajetória escolar das crianças, estabelecendo uma relação de causa-efeito, de insumo e produto final, entre o capital cultural das famílias estudadas e as possibilidades e limitações escolares das crianças.

Essa relação é analisada e problematizada no livro organizado por Nogueira, Romanelli e Zago (2003, p. 11), que compreendem que as “práticas socializatórias” requerem “condições adequadas e um trabalho de apropriação por parte do ‘herdeiro’, sem o qual a correia de transmissão corre o risco de ser rompida” (ROMANELLI E ZAGO, 2003, p. 12). Nogueira (2002; 2004) também discute “o papel incondicionalmente positivo do capital econômico no destino escolar do aluno” (2004, p. 135) e argumenta que as famílias são responsabilizadas pela não conclusão do ensino superior por seus/suas filhos/as, mesmo quando os/as próprios/as pais/mães não concluírem seus próprios estudos.

A diferença marcante entre os grupos estudados por esses autores parece estar no tipo de justificativa que cada grupo familiar acaba fornecendo. Enquanto nas camadas populares e médias busca-se o entendimento sobre o que faz com que um/a estudante obtenha sucesso escolar (NOGUEIRA et al., 2003), nas famílias de classe social média/alta são as justificativas familiares por não concluir os estudos que merecem a atenção (NOGUEIRA, 2002; 2004). A família aparece, em todos os casos, implicada e potencialmente responsabilizada pela trajetória escolar das crianças.

Sob outro prisma, observa-se a proposta de discussão e problematização dos discursos hegemônicos com relação à responsabilidade e a responsabilização da família pelo (in)sucesso das crianças. Carvalho (2000; 2001; 2004) inverte a ordem dos fatores na relação escola-família e questiona sobre as consequências que o pressuposto de envolvimento e de participação familiar ocasiona às famílias e de que maneira esse pressuposto impacta na organização familiar e no aumento do abismo social estabelecido entre as diferentes classes sociais. Resende (2008) e Martha Guanaes Nogueira (2002) identificam as diferentes maneiras através das quais famílias envolvem-se na rotina das crianças, focalizando práticas de auxílio na realização da tarefa de casa. Ao identificar uma tipologia de auxílio familiar na

realização dessas tarefas, Resende vincula os tipos encontrados em cada família à classe social. Nogueira (2002), por outro lado, problematiza a própria prescrição da tarefa de casa, ao identificar a existência de uma ambivalência familiar entre o postulado teórico da importância da tarefa de casa e as práticas cotidianas familiares.

Em outros países, estudos como os de Forsberg (2007; 2009) e Wingard e Forsberg (2009) aproximam-se do interesse demonstrado por pesquisas como de Resende (2008) e de Nogueira (2002).

A distinção desses estudos para os estudos brasileiros está no entendimento de que é nas interações familiares cotidianas, no uso da linguagem natural (SACKS, 1992), que a participação familiar acontece. É no uso da linguagem natural que os tipos de ajuda identificados através de entrevistas por Resende (2008) emergem e são consolidados, ou seja, são realizados. Sacks (1992) argumenta que o uso da linguagem é a instância da ação no mundo, que materializa e reifica esse mundo. Os estudos de Forsberg (2007; 2009) analisam os momentos de realização de tarefa escolar para compreender o engajamento de adultos e crianças na atividade, revelando processos de subjetivação que tensionam os ideais de autonomia e envolvimento, tomados como vitais para o sucesso escolar das crianças

O objetivo deste estudo é compreender como as famílias negociam, atribuem e distribuem responsabilidades, no uso da linguagem natural, vinculadas ao domínio escolar ao participar da rotina escolar das crianças. Envolver-se e participar pressupõem direitos e deveres distintos entre as pessoas implicadas na relação, ou seja, entre pais/mães, crianças, e professores/as, além de outros/as profissionais da educação. Esses direitos e deveres estão vinculados ao plano pragmático, como informar a escola quando da necessidade de a criança ausentar-se da aula e receber informações sobre o rendimento escolar da criança, e ao plano epistêmico, como saber sobre a rotina escolar e os aprendizados e avanços escolares da criança.

Direitos e deveres são constitutivos da distribuição/negociação/atribuição de responsabilidades entre escola e família, na medida em que o direito de uma parte pressupõe o dever de outra. O foco do estudo é o processo de divisão/compartilhamento/atribuição de responsabilidade, pelas famílias, no processo de escolarização das crianças.

1.1 Responsabilidade na fala-em-interação

Participar da vida escolar das crianças é uma das maneiras de falar-se em responsabilidade, porque a participação está pautada pelo entendimento que as pessoas demonstram ter com relação aos seus direitos e deveres vinculados à atividade em curso e aos seus interlocutores. Característica constitutiva das interações cotidianas nas quais nos engajamos, a responsabilidade deriva da noção de responsividade (HILL; IRVINE, 1992). Responsabilidade não é natural e universal, mas intersubjetiva, evidenciada e gerenciada quando do encontro com o outro (OCHS; IZQUIERDO, 2009), ou seja, constituída como um ato responsivo a alguém/alguma coisa.

Ochs e Izquierdo (2009) descrevem o desenvolvimento da responsabilidade na infância entre os grupos Peruvianos de Matsigenka, os grupos Samoanos e de classe média de Los Angeles, EUA. Observando os aspectos implicados na responsabilidade moral, que se mostra como a capacidade de considerar o lugar do outro nas interações, bem como de desenvolver sua autonomia, as autoras identificam duas práticas entre os grupos estudados, que são a prática das crianças auxiliando a família e a prática da família auxiliando as crianças, essa última encontrada no grupo de família de classe média de Los Angeles.

Quem inicia a tarefa e quanto suporte a criança recebe na realização da tarefa são aspectos constitutivos da capacidade de voltar-se para o outro e de a criança confiar em seus recursos emocionais, intelectuais e físicos, por exemplo.

O auxílio que crianças recebem não se resume à quantidade de auxílio e nem somente ao auxílio verbal. A coreografia de atenção encenada no momento em que uma criança deve realizar um ritual tão mundano e corriqueiro quanto escovar os dentes revela entendimentos acerca da responsabilidade presente no ritual (TULBERT; M. GOODWIN, 2009). A orientação corporal do adulto, que pode ser disjuntiva⁴ ou conjunta⁵, é parte constitutiva da responsabilidade em cada evento analisado, fazendo com que seja necessário atentar-se para o caráter multimodal de nossas ações. .

A responsabilidade também está presente em momentos de certificação de que a criança realizará sua tarefa de casa (FORSBERG, 2007). Certificar-se e garantir a completude da tarefa de casa está reiteradamente presente tanto no discurso normativo quanto na tipologia de auxílio que pais/mães oferecem a suas crianças (RESENDE, 2008), mas as noções de responsabilidade serão tão distintas quanto forem as trajetórias interacionais nas quais adultos

⁴Disjunctive (p.84)

⁵Conjoined (p.79)

e crianças se engajam. Forberg (2007) identifica, por um lado, um posicionar a criança como sujeito adulto e independente, que não necessita de constante supervisão para a realização da tarefa e, por outro, práticas familiares que alocam à criança um lugar de contínuo monitoramento.

A noção de que responsabilidade é um aspecto intersubjetivo humano está presente em toda a análise de Forsberg (2007), que dá luz à atuação das crianças nas negociações. Posicionar a criança enquanto sujeito independente está também vinculado à maneira como a própria criança lida com suas tarefas escolares, por exemplo, exigindo de pais e mães atitudes distintas que garantam que a tarefa escolar seja realizada.

De maneira a poder levar as considerações anteriormente expostas na realização desse estudo, fui à casa das famílias para observar, documentar e registrar em áudio e vídeo suas rotinas diárias. As rotinas são o *locus* para a distribuição e o compartilhamento de tarefas, sejam elas vinculadas ao mundo escolar ou não. A suspeita de Resende (2008), de que as famílias podem não ter a precisão da realidade ao responder as perguntas sobre sua participação na vida escolar das crianças, especialmente no que tange ao tempo despendido, é um dos fatores que me fez optar pela análise das interações familiares neste estudo.

Assim, ao longo de um ano letivo, acompanhei e filmei a rotina das duas famílias participantes, nas quais as crianças iniciavam suas trajetórias escolares da educação básica. Mila e Catarina, seis anos à época da coleta de dados e crianças-estudantes dessa investigação, frequentavam o primeiro ano do ensino fundamental, critério para que o convite fosse realizado a cada uma das famílias.

Dos primeiros ao último dia de aula, incluindo os dias de piquenique e de realização de apresentações e homenagens, registros foram feitos. Do café da manhã ao momento de jantar, passando pela despedida da manhã e a chegada em casa ao final do dia, momentos foram compartilhados e registrados. A expectativa é poder compreender os ricos momentos em que a escola emerge nas interações dessas famílias.

Na negociação, atribuição e ratificação de responsabilidades, há a definição das fronteiras e os níveis de responsabilidade de cada parte envolvida. Hill e Irvine (1992) argumentam que casos em que a responsabilidade é absoluta são raros. Assim, há a distribuição de responsabilidades entre as instituições escola e família, o que está vinculado ao entendimento da função da escola e da família no processo de escolarização das crianças (CARVALHO, 2001).

Ensinar conteúdo acadêmico, garantir a frequência escolar da criança, prover a criança com os recursos (materiais) necessários para que ela frequente a escola, entre outras, podem

ser tarefas compartilhadas ou explicitamente divididas e negociadas (FINCH; MASON, 2006). Finch e Mason (2006) identificam duas maneiras distintas de a responsabilidade ser definida. Na primeira delas, a negociação explícita, é acionada no momento em que surge alguma necessidade específica, para a qual não havia uma prevista distribuição de responsabilidades. Na segunda, a negociação é implícita, na qual não há uma menção aberta, direta sobre a responsabilidade de cada parte. Nesse tipo de negociação, a responsabilidade é construída no transcorrer do tempo, quase impercebida e imperceptível, o que não significa que a definição de atuação de cada parte é imprevisível.

A negociação de responsabilidades, neste estudo, revela o posicionamento social da família em relação à escola: quanto mais tarefas a família assume como de sua responsabilidade, maior acesso essa família tem ao próprio domínio escolar da criança e mais imbricada será a relação entre escola e família, borrando, por vezes, as fronteiras das duas instituições no contexto doméstico-escolar. No âmbito das responsabilidades intrafamiliares, sua negociação, seu estabelecimento e sua manutenção também são uma constante. Conferir, auxiliar e garantir que a tarefa escolar seja realizada denotam entendimentos distintos acerca da parcela de responsabilidade de pais/mães e crianças em relação à tarefa. Formular a escola e explicar seu funcionamento à criança são tarefas, ou não, dos/as pais/mães.

Identifico duas orientações familiares distintas com relação à negociação de responsabilidade. Chamo de “responsabilidade compartilhada” a orientação na qual a família coloca-se como parte do fazer pedagógico e insere-se, em termos epistêmicos, no contexto escolar da criança. Na responsabilidade compartilhada, a negociação da responsabilidade encontra-se menos “explícita”, “vista, mas não destacada” (GARFINKEL, 1967) e mais implícita (FINCH; MASON, 2006) nas interações familiares, contribuindo para o apagamento das linhas divisórias marcadas entre escola e família, pulverizando a escola por todo o contexto familiar. A família demonstra conhecer os ritos e as pessoas, e insere o cenário escolar dentro de casa.

Por outro lado, o entendimento de que à família cabe prover a criança com os recursos (materiais) necessários, garantir sua frequência em sala de aula e inserir-se mais marginalmente, em termos epistêmicos, no contexto escolar da criança é o que denomino como “responsabilidade partilhada”. A negociação da responsabilidade como partilhada, demarcando fronteiras *entre* o educar e o ensinar, *entre* educação e escolarização, é o trabalho familiar. Além da garantia de que a tarefa seja resolvida, está o trabalho de tornar públicas, visíveis “vistas e destacadas”, as arenas de atuação de cada instituição e de cada membro familiar.

Lareau (2002) nomeia como “cultivo orquestrado” e “crescimento natural”⁶ as duas orientações distintas de criação encontradas em diferentes classes sociais. Nas classes sociais de proletários/as, os adultos entendem que as crianças crescerão sem muita interferência externa. A orientação de “crescimento natural” pode ser observada na pouca coordenação adulta das atividades das crianças e na elaboração de diretivos em momentos em que os adultos buscam garantir que as crianças realizem algo. A orientação de “cultivo orquestrado”, característica das classes sociais alta e média alta, caracteriza-se pela alta presença de atividades propostas, organizadas e controladas por adultos e extensas negociações entre adultos e crianças sobre o que estas devem fazer. O investimento de tempo, nessas interações, revela a centralidade da criança na configuração familiar, o que corrobora os estudos de Ochs e Izquierdo (2009).

Cada orientação sobre a criação das crianças traz consigo o entendimento de adultos e crianças sobre responsabilidades e direitos. Contudo, nomear a orientação de classes sociais baixas como de “crescimento *natural*” é desconsiderar todo o trabalho interacional, com suas tensões e avanços, realizado por adultos e crianças.

O argumento que segue é que as famílias, ao negociarem internamente seu posicionamento com relação à escola, posicionam-se também socialmente em relação aos discursos normativos sobre a participação familiar no cotidiano escolar das crianças. Esse posicionamento acarreta diferentes olhares a partir da escola, do governo e de instituições promotoras da educação sobre a família, a qual enxergam como uma instituição que necessita, ou não, de intervenção para que projeto educacional seja levado a cabo.

Esse olhar diferenciado tem sido, sistematicamente, dispensado a famílias de camadas sociais menos privilegiadas, o que faz com que os entendimentos acerca das responsabilidades familiares sejam parte do trabalho de constituir “classe social”. Aqui, entende-se que não é o fato de que as famílias agem de determinada maneira porque pertencem à determinada classe social, mas, sim, de que, ao agirem de maneiras distintas, elas acabam por constituir grupos sociais distintos, de acordo com os entendimentos socialmente compartilhados sobre o que significa pertencer a uma camada social baixa ou média alta.

Com o objetivo de compreender as negociações, atribuições e a distribuição de responsabilidades nas duas famílias, as seguintes perguntas nortearam o estudo:

- 1) Qual é o posicionamento epistêmico com relação à instituição escola?

⁶“concerted cultivation” e “natural growth”

- 2) Qual é a orientação familiar em eventos de letramento (escolar), como a comunicação via bilhete escolar e a leitura de textos diversos pela criança, eventos historicamente vinculados à escola e à escolarização?
- 3) Como são estruturadas as narrativas do cotidiano escolar?
- 4) De que maneira os adultos adaptam a sua fala à criança, simplificando, ou não, seu acesso ao contexto escolar?

O capítulo dois traz os métodos de coleta e análise de dados, com enfoque no processo de entrada a campo e organização das filmagens geradas. Além disso, a caracterização da Etnometodologia e da Análise da Fala-em-Interação, perspectivas teóricas que orientam esse estudo, são apresentadas e discutidas, além da descrição de cada família participante do estudo. A busca pelas respostas resultou nas descrições analíticas que seguem, no capítulo três, e que capturam a rotina de cada uma das famílias. O objetivo é aproximar o/a leitor/a dos universos familiares estudados.

Os capítulos de análise dos dados foram agrupados conforme o enfoque dado a cada um deles. Nos capítulos quatro e cinco a abordagem é sobre a negociação das responsabilidades vinculadas à escola e à família enquanto instituições. No capítulo quatro, a responsabilidade da família em conhecer a rotina escolar da criança, tendo acesso e subjetivando a experiência escolar, é analisada. A responsabilidade partilhada é construída no estabelecimento da fronteira de ação, dos adultos, às tarefas escolares realizadas no contexto doméstico-familiar e na manutenção do par relacional pais/mães e professoras. A responsabilidade compartilhada é atingida pela inserção discursiva das práticas escolares no cotidiano familiar e pela relação da família com as professoras para além da identidade institucional do corpo docente.

O capítulo cinco apresenta dois momentos de letramento nas famílias. A leitura da comunicação escrita enviada pela escola e o momento em que a criança, em alfabetização, lê para um adulto são descritos e as trajetórias interacionais desses momentos são redimensionadas à luz das trajetórias interacionais comumente associadas à escola, revelando aproximações e distanciamentos entre práticas familiares e práticas escolares.

Os dois últimos capítulos convergem na descrição da negociação das responsabilidades intrafamiliares, de modo a configurar adultos e crianças de maneiras distintas na relação escola-família. O capítulo seis aborda as narrativas de eventos escolares, descrevendo como as dimensões da narrabilidade e da narração de um evento escolar revelam as responsabilidades de cada um/a na projeção e manutenção da narrativa em curso. Por fim, o

capítulo sete traz uma revisão sobre a, assim denominada, “fala endereçada à criança”, identificando uma nova prática encontrada nessa fala. A prática de formular as ações futuras, na oferta de um “script”, de um roteiro, descrita nas interações institucionais de oferta de auxílio pode ser observada nas duas famílias. No que tange ao uso desses roteiros em momentos de elaborar a escola, essa prática revela uma orientação (à responsabilidade) dos adultos em fornecer andamento às crianças para as vivências futuras projetadas para o contexto escolar.

Por fim, as considerações finais estabelecem uma relação entre o *ethos* familiar descrito e o discurso normativo com relação à participação familiar no contexto escolar da criança. Além disso, o capítulo traz as principais contribuições teóricas do estudo, com vistas à discussão da aplicabilidade dessa contribuição no cenário educacional nacional.

2 MÉTODOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

2.1 O processo de coleta de dados

A decisão por realizar a pesquisa sobre práticas familiares que configuram o espaço e o significado de “escola” no contexto doméstico-familiar levou-me a buscar famílias que pudessem ser representativas desse empreendimento. A primeira escolha feita foi em termos de critérios para a seleção das famílias. A presença de uma criança frequentando o primeiro ano do ensino fundamental foi o primeiro critério definido. Essa decisão levou em consideração que as práticas familiares poderiam ser distintas também em função da idade e do maior ou menor contato com a escola. Feita a decisão sobre a faixa etária da criança, passei para a fase de buscar, em contextos diversos, as famílias que poderiam participar do estudo.

No estudo realizado em nível de mestrado (SCHNACK, 2006), eu havia realizado minha pesquisa com duas famílias cujas crianças estariam, à época do início do doutorado, iniciando sua trajetória escolar, frequentando o primeiro ano do ensino fundamental. Ainda tinha o contato de ambas, mas uma delas, a família de Paulo, morava distante da cidade na qual moro. Por questões pessoais e profissionais que dificultavam e dificultariam minhas idas e vindas até a residência da família de Paulo, acabei não a convidando para participar da pesquisa atual.

A família de Catarina, também participante daquele estudo, seguia e segue morando em uma cidade próxima da em que moro. Assim, fiz contato com essa família quando do meu ingresso no doutorado, em 2009. Catarina já havia iniciado suas aulas no primeiro ano na escola municipal de ensino fundamental do bairro em que mora. A visita à família foi decisiva para a definição da participação no estudo. Minha primeira ida à residência da família foi em 10/03/2009 e teve como objetivo apresentar a pesquisa e convidá-la a participar. Como já conheciam a metodologia de trabalho, pudemos conversar mais sobre a rotina da família, pensando nas organizações em função dos horários da Catarina.

Uma das minhas preocupações, em tendo acesso à família, foi a de manter o distanciamento necessário para atuar como pesquisadora, depois de um considerável tempo com a família em anos anteriores. Ou, como diz Winkin (1998), com o “saber estar com” (p. 132), que me possibilitaria “estranhar o familiar” (HEATH; STREET, 2008).

Ao mesmo tempo, procurava outra família que pudesse participar do estudo. Além do fato de que deveria haver uma criança frequentando o primeiro ano, busquei uma família que

fosse identificada como pertencente a uma comunidade de prática distinta da família de Catarina, para que comparações (por semelhança e diferenciação) pudessem ser estabelecidas. Nesse sentido, levei em consideração não apenas informações como nível de vida socioeconômico, mas também a profissão dos adultos e o grau de instrução dos mesmos. Na medida em que a família de Catarina se enquadra em uma camada social média baixa, buscava por uma família que reconhecidamente pertencesse a uma camada social média alta.

Assim, solicitei a permissão a uma escola de educação infantil particular para que pudesse conversar com pais e mães de crianças em vias de ingressar no primeiro ano. A proprietária da escola, e coordenadora pedagógica da mesma, é uma pessoa conhecida minha, e abriu as portas da escola para que eu pudesse apresentar-me às famílias.

Na reunião de pais e mães que ocorreu em dezembro de 2009, apresentei-me às famílias, expliquei o projeto e convidei-as para participar do mesmo. Como quatro mães representando suas famílias estavam na reunião, decidi que a primeira família a manifestar o interesse, em contato posterior à reunião, seria a escolhida nessa etapa.

A família de Maria Emília, ou Mila, fez o contato e passou a fazer parte da pesquisa. No início do ano seguinte, durante o mês de janeiro, realizei uma entrevista com Alice e Rodrigo, sem a presença de Mila, sobre a participação na pesquisa, o tópico e a organização da coleta de dados. Além disso, conversamos sobre a rotina da família, as profissões de cada um e a projetada organização da rotina no momento em que Mila iniciaria sua trajetória no ensino formal.

O segundo encontro, no início do mês de fevereiro, foi na presença de Mila. A resposta positiva quanto à participação na pesquisa já havia sido dada pelos adultos. Nesse segundo momento, foi importante também ser aceita por Mila. Corsaro (2005, p. 443) discute os desafios de fazer-se pesquisa com crianças, e não sobre crianças, e salienta que o maior de todos os desafios é o momento da entrada no campo, com o estabelecimento do *status* de participante. O autor salienta, contudo, que “as decisões quanto ao grau e à natureza da participação variarão em função do local particular” (CORSARO, 2005, p. 445). No caso das famílias estudadas, não foi o caso de tornar-me membro da família, mas garantir uma identidade que não fosse visível a todo o momento, ou seja, encontrar o “*blind spot*” (DURANTI, 1997, p. 101), no qual estaria menos acessível interacionalmente. O lugar que ocupei nas interações familiares é, de qualquer maneira, também constitutivo da cultura local, do *ethos* familiar.

Cada família assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo encontra-se no Apêndice A⁷. Além das questões da negociação da entrada a campo, outras questões éticas também balizam este estudo, dentre elas a preservação da identidade de todos os participantes desta pesquisa. Toda e qualquer referência a pessoas ou lugares é feita a partir de nomes fictícios. Identifico as famílias como “família de Mila” e “família de Catarina” em função de terem sido as crianças as referências para a escolha das famílias. Ainda, refiro-me à Maria Emília como Mila em função de que a forma reduzida do nome da menina é o termo ênico. Em momentos de transcrição de dados, ter os dois termos à disposição garante maior proximidade ao ritmo da interação.

A partir da minha aceitação, em cada uma das famílias, iniciei o processo de coleta de dados. Pautada pela etnografia (O'REILLY, 2009), a pesquisa inclui os seguintes métodos de coleta de dados: a) entrevista semiestruturada (DURANTI, 1997), b) diário de campo dos momentos em que fui a campo para levar os equipamentos de filmagem/gravação e para observar, c) notas (gravadas) de campo, d) gravações e filmagens de interações familiares. Uma pesquisa etnográfica busca descrever o funcionamento de uma coletividade, utilizando, para isso, uma gama de métodos observacionais para a coleta de dados (O'REILLY, 2009). Em função disso, a natureza de uma pesquisa etnográfica é seu caráter naturalístico, ricamente detalhado (MEHAN, 1982). No caso dessa pesquisa, o desafio foi o de estranhar o conhecido, na medida em que as famílias estudadas fazem parte das comunidades de prática das quais eu, enquanto pesquisadora, participo, seja mais periféricamente seja mais centralmente.

A coleta de dados aconteceu, em cada família, ao longo de um ano letivo. A família da Catarina participou da coleta de dados ao longo do ano de 2009, a partir de março, e a família da Maria Emília ao longo de 2010, iniciando-se em fevereiro.

Antes do início das filmagens/gravações, fiz uma entrada em campo em cada uma das famílias, de maneira a conhecer não somente a rotina como também a organização espacial nessa rotina, entendendo por organização espacial a movimentação dos membros das famílias pelos espaços que coabitam (GRAESCH, 2004). Essa entrada permitiu que eu compreendesse melhor como o espaço é compartilhado e o significado. Essa compreensão auxiliou-me a tomar decisões com relação ao processo de filmagem das interações, como o posicionamento da filmadora, por exemplo, e os principais momentos a serem filmados/gravados. Procurei fazer com que a filmadora e/ou o gravador não funcionassem nem como um aspirador e nem como um preservativo (WINKIN, 1998), ora absorvendo tudo, sem critério, e ora não

⁷O projeto desta pesquisa tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS, de quem recebeu homologação sob a Resolução 078/2009.

absorvendo nada. Em geral, as famílias filmaram suas interações pela manhã, antes de saírem de casa, e ao final do dia, no seu retorno ao lar. Há gravações (em áudio) dos momentos entre casa e escola e entre escola e casa também.

A combinação entre eu e cada uma das famílias foi a de que faríamos coleta uma vez por mês, ao longo de uma semana em cada mês. Na segunda-feira previamente combinada, eu dirigia-me à residência pela manhã, e observava a rotina de preparação para saírem de casa. Além disso, entregava a filmadora para que eles filmassem seus cotidianos.

Na família de Catarina, isso significa que eu iniciava a coleta por volta das 7 horas e, na família de Mila, das 6h30min. Acompanhava a família até o momento em que saíam de casa. Ao sair de casa, Carmen levava Catarina até a casa de Rosa. Acompanhava as duas até a casa de Rosa, de modo a acompanhar a despedida das duas. Na família de Mila, por vezes acompanhei o trajeto de Rodrigo e Mila até a escola da menina, mas, por questões de logística, esses momentos foram mais escassos.

Ao final do dia, na sexta-feira, eu retornava aos lares das famílias para buscar a filmadora. Na família de Mila, isso significou encontrar Alice em frente à escola de Mila e, com elas, ir até a residência da família. No caso de Catarina, dirigia-me até a casa de Rosa e esperava por Valmor lá.

Ao longo da semana, cada família deveria filmar suas interações, tanto na parte da manhã quanto na parte da tarde, no horário e por quanto tempo desejassem. Isso significa que as famílias tiveram autonomia para filmar momentos que considerassem adequados.

Os diários de campo originados dão conta dos momentos em que fui a campo com ou sem filmadora, de modo que, no primeiro caso, o diário pudesse ser um registro dos momentos pré e pós-filmagem e das instâncias que não foram filmadas. Optei, desde o início, por não tomar nota enquanto permanecia com as famílias. Em parte em função de, por vezes, ser solicitada como interlocutora, e em parte por entender que me tornava, a cada anotação, alvo da atenção das pessoas. Dentro do carro, ao deixar as famílias, fazia um relato oral, gravado, sobre a visita. São esses relatos que chamo de *notas gravadas*.

As tabelas a seguir apresentam o *corpus* de dados levando em consideração as datas, a duração, o período do dia, a origem e a presença ou não da pesquisadora quando da coleta dos dados. A Tabela 1 discrimina os momentos de coleta de dados na família de Mila, enquanto a Tabela 2 o faz em relação à família de Catarina. Em nenhum dos momentos há o registro das interações em áudio e vídeo concomitantemente.

Tabela 1 – Relação de registros em áudio/vídeo coletados na família de Mila (continua)

DATA	PERÍODO	ÁUDIO	VÍDEO	DURAÇÃO	PESQUISADOR A PRESENTE
08/03	noite			2horas30min	x
27/04	noite		x	30min19seg	
27/04	noite		x	28min29seg	
28/04	manhã		x	7min31seg	
29/04	manhã		x	30min18seg	
29/04	manhã		x	6min31seg	
01/05	manhã		x	24min10seg	
02/05	noite		x	10min47seg	
04/05	manhã		x	14min58seg	
05/05	noite		x	13min56seg	
06/05	manhã		x	27min52seg	
07/05	manhã		x	14min05seg	
02/06_a	noite		x	18min08seg	x
02/06_b	noite		x	10min34seg	x
02/06_c	noite		x	30min17seg	x
02/06_d	noite		x	30min16seg	
02/06_e	noite		x	1min10seg	
11/06	noite		x	37seg	x
15/06	manhã		x	26min10seg	
16/06	manhã		x	28min16seg	
16/06	manhã	x		9min24seg	
17/06	noite	x		8min02seg	
17/06	manhã		x	6min6seg	
17/06	noite		x	30min18seg	
17/06	noite		x	30min16seg	
17/06	noite		x	6min59seg	
14/07_a	noite	x		7min46seg	
14/07_b	noite		x	30min11seg	x
14/07_c	noite		x	4min26seg	x
14/07_d	noite		x	30min18seg	x
14/07_e	noite		x	8min42	
15/07	manhã		x	29min02seg	
15/07	manhã	x		19min04seg	
16/07	manhã		x	30min17seg	
16/07	manhã		x	7min57seg	x
16/07_a	noite	x		27min59seg	
16/07_b	noite		x	5min36seg	x
16/07_c	noite		x	16min55seg	x
16/07_d	noite		x	30min23seg	x
16/07_e	noite		x	3min49	x
16/07_f	noite		x	30min18seg	x
16/07_g	noite		x	9min52seg	x
16/09	manhã		x	18min33seg	
16/09	manhã		x	10min08seg	x
22/09	manhã		x	9min37seg	
22/09	noite		x	9min44seg	
23/09	manhã		x	12min44seg	
26/09	noite		x	26min17seg	
26/09	noite		x	5min54seg	
28/09	manhã		x	22min34seg	
29/09	manhã		x	15min22seg	
18/11	manhã		x	17min22seg	
18/11	Manhã		x	30min18seg	

Tabela 1 – Relação de registros em áudio/vídeo coletados na família de Mila (conclusão)

DATA	PERÍODO	ÁUDIO	VÍDEO	DURAÇÃO	PESQUISADOR PRESENTE
22/11	manhã		x	30min19seg	
23/11	manhã		x	2min04seg	
24/11	manhã		x	24min10seg	
08/12	noite		x	30min24seg	
09/12	manhã		x	19min04seg	

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 2 – Relação de registros em áudio/vídeo coletados na família de Catarina (continua)

DATA	PERÍODO	ÁUDIO	VÍDEO	DURAÇÃO	PESQUISADOR PRESENTE
16/03	manhã		x	30min23seg	X
17/03	manhã		x	24min12seg	
17/03	noite		x	42min13seg	
18/03	noite		x	30min10seg	
19/03	manhã		x	24min12seg	
19/03	noite		x	40min23seg	
20/03	noite		x	23min34seg	X
20/04	manhã		x	42min18seg	X
21/04	manhã		x	23min45seg	
22/04	manhã		x	36min50seg	
22/04	noite		x	40min23seg	
23/04	manhã		x	38min47seg	
24/04	noite		x	50min20seg	X
12/05	noite		x	46min10seg	X
18/05	manhã		x	42min42seg	X
18/05	noite		x	20min40seg	
19/05	noite		x	41min38seg	
20/05	manhã		x	38min41seg	
21/05	manhã		x	42min34seg	
21/05	noite		x	13min38seg	
22/05	noite		x	51min11seg	X
09/06	noite		x	31min55seg	
10/06_a	manhã		x	19min15seg	
10/06_b	noite		x	4min55seg	
10/06_c	noite		x	1h11min24seg	
11/06	manhã		x	18min03seg	
11/06	noite		x	1h20min52seg	
12/06	manhã		x	8min13seg	
13/06	noite		x	1h20min52seg	
14/06	manhã		x	19min25seg	
16/06	manhã		x	7min44seg	
13/07	manhã		x	22min30seg	
13/07	noite		x	15min20seg	
14/07	manhã		x	19min46seg	
15/07	noite		x	38min50seg	
16/07	manhã	x		31min40seg	
17/07	noite		x	56min30seg	X
21/09	manhã		x	28min30seg	X
22/09	manhã		x	20min33seg	
22/09	noite		x	36min43seg	
23/09	noite		x	50min28seg	
24/09	manhã		x	51min30seg	
25/09	manhã		x	26min37seg	

Tabela 2 – Relação de registros em áudio/vídeo coletados na família de Catarina
(continuação)

DATA	PERÍODO	ÁUDIO	VÍDEO	DURAÇÃO	PESQUISADO RA PRESENTE
25/09	noite		x	42min51seg	X
12/10	manhã		x	1h35min50seg	
13/10	noite		x	46min42seg	
14/10	manhã		x	35min62seg	
15/10	manhã		x	1h30min42seg	
16/10	noite		x	42min15seg	X
23/11	manhã		x	1h38min14seg	
23/11	noite		x	2h38min54seg	
09/12_a	manhã		x	1h46min07seg	
09/12_b	noite		x	29min28seg	
10/12	manhã		x	27min52seg	
11/12	noite		x	58min53	

Fonte: elaborada pela autora.

Na seção que segue, apresento as perspectivas teórico-analíticas e seus principais conceitos, que embasam esse trabalho. A seção 2.2 é dedicada à Etnometodologia, corrente teórica que instaura um novo momento na sociologia a partir da década de 1960. A seção seguinte, 2.3, volta-se para a Análise da Fala-em-Interação, aporte teórico-analítico que surge e desenvolve-se intensamente a partir da década de 1970, em parte derivando da Etnometodologia. As seções finais deste capítulo retratam brevemente as famílias participantes desse estudo, focalizando aspectos como composição familiar, ocupação profissional dos adultos, trajetória escolar dos mesmos, e rotina familiar especialmente no que tange os cuidados com as crianças.

2.2 A etnometodologia e o raciocínio sociológico prático

A cena sociológica da década de 1960 mostrava-se efervescente. Após a Escola de Chicago, com sua proposta de estranhar o familiar e de buscar a descrição que não está necessariamente nas “ilhas” (WINKIN, 1998, p. 131), nas microssociedades isoladas, minoritárias e marginalizadas, observa-se a desestabilização do estudo da estrutura da ação. Um dos proponentes dessa desestabilização é Garfinkel (1967), que se torna reconhecido pelos exercícios de ruptura, os *breaching experiments*, solicitados a seus alunos. Ten Have (2004) coloca esses experimentos como uma das estratégias (ou métodos) da etnometodologia para compreender o raciocínio, a lógica local operante.

O cerne da pesquisa sociológica, para Garfinkel, era o fato de que as ações humanas trazem consigo o raciocínio sociológico empregado para fazer sentido do comportamento humano. Dito de outra maneira, para Garfinkel, o raciocínio lógico não é externo às ações, mas parte constitutiva das ações realizadas pelos “membros”.

Assim, originalmente formulada como uma resposta à teoria parsoniana, que tomava o indivíduo como “um débil” ou uma “marionete” social, incapaz de agentividade, a etnometodologia (GARFINKEL, 2006) toma os métodos através dos quais as pessoas fazem o que fazem como seu objeto de análise. Entende que as pessoas, vistas como de “membros” de uma esfera de ação, são dotadas de agentividade e não obedecem à estrutura social externa às ações para avaliar estas mesmas ações.

Para entendermos as ações dos membros, é preciso, então, ter acesso aos métodos através dos quais os membros fazem o que fazem, ou seja, ao raciocínio sociológico que organiza a experiência humana. Esse raciocínio sociológico está disponível para escrutínio acadêmico porque está, antes disso, disponível para os interlocutores, o que faz com que tal raciocínio não seja privilégio dos sociólogos, mas de todas as pessoas em copresença (HUTCHBY; WOOFFITT, 1998). O nome dado à disciplina que então nascia tem sua origem justamente na busca dos métodos dos membros, dos “etnométodos”, motivo pelo qual a etnometodologia tem sido chamada de uma pesquisa êmica (TEN HAVE, 2004).

A sustentação dessa perspectiva teórica é o entendimento de que nossas ações são sempre: 1) reflexivas, 2) *accountable*, 3) indiciais, e viabilizadas como e, por fim, 4) realizações práticas.

A reflexividade está vinculada à propriedade autoexplicativa das ações comuns (TEN HAVE, 2004, p. 20). Ao expressar, narrar, ou descrever uma ação, estamos constituindo essa mesma ação. Expressão e entendimento tornam-se faces de um mesmo fazer. Imbricada nesse pressuposto está a prerrogativa de que nossas ações são *accountable*, ou seja, passíveis de serem reconhecidas, descritas e explicadas (COULON, 1995).

Enquanto pesquisadora, o momento em que posicionava a filmadora sobre a mesa de canto da sala na família da Catarina era reconhecido como o momento do início da filmagem por todos nós. O ato específico e delimitado de posicionar a câmera tornava-se *accountable*, passível de ser reconhecido como uma ação de iniciar uma filmagem (para a pesquisa). O ato não era, ao contrário, reconhecido como uma ação de colocar uma filmadora à venda.

Ao mesmo tempo, o entendimento sobre como o ato de posicionar a filmadora sobre a mesa de canto deveria ser tomado é indicial, outra característica de nossas ações. Toda ação está intimamente relacionada às circunstâncias de sua produção. Emprestado da linguística, o

qualificador “indicial” e seu substantivo “indicialidade” descrevem a natureza indubitavelmente situada da linguagem. Na etnometodologia, esse entendimento abarca “todas as formas simbólicas, como os enunciados, os gestos, as regras” (COULON, 1995, p. 34), na medida em que elas elaboram uma ação.

Entende-se que nenhuma forma de uso da linguagem é completa. É propriedade primeira de toda a linguagem natural (verbal ou não verbal) a sua incompletude. A busca pela completude da linguagem está em seu uso, e deriva daí a noção de indicialidade. Sempre vincularemos a linguagem, ou a ação, ao instante de produção da mesma (DURANTI, 1997). Nesse sentido, posicionar a câmera sobre a mesa de canto é indicial na medida em que compreender a ação de iniciar a filmagem requer (re)conhecer as circunstâncias de produção da ação.

Por fim, é necessário o entendimento de que nossas ações, como membros, não são realidades em si, mas processos através dos quais as realidades são construídas. São assim entendidas as realizações práticas, que acontecem a todo o momento em que agimos no mundo. É preciso que qualquer ato seja tomado como realizando uma determinada ação. Dessa forma, é imprescindível citar que nossas ações são um empreendimento conjunto, uma ação conjunta configurada no uso da linguagem natural (CLARK, 2003).

Na próxima seção, discuto os conceitos fundadores da análise da fala-em-interação, perspectiva teórico-analítica que tem o uso da linguagem natural como seu objeto de estudo.

2.3 A ação conjunta na fala-em-interação

Se nosso ponto de partida são as ações enquanto realizações conjuntas, um dos *locus* da visibilidade dos métodos dos membros é a fala-em-interação. *Na e através da* fala-em-interação negociamos, contamos piadas, narramos um evento surpreendente, assistimos a uma aula, enfim, conduzimos nossa vida em sociedade. O excerto de interação a seguir representa um momento de convívio na casa da família da Catarina, ao final do dia.

(1) [Catarina_09_06_2009_D]

02VALMOR: tu já vai comê salgadi:nho,
 03 (.)
 04 (tu)não tirô bilhete prá tua mãe vê ainda::
 05 [vai pegá as ↑coisa:] da:: mochila::
 06CATARINA: [a minha ↑mãe vai pegá]

Catarina acabara de sentar-se sobre o sofá, na sala, com um pacote de salgadinhos de um lado e suas meias na mão esquerda, quando Valmor entra na sala descrevendo a ação (de Catarina). Ao elaborar a descrição, Valmor utiliza-se do pronome “tu” (linha 02), que poderia ser tanto Catarina quanto Carmen ou Washington, já que todos compartilham o mesmo espaço doméstico naquele momento. A descrição de Valmor, no entanto, dá conta da cena que está prestes a iniciar: alguém vai comer salgadinho.

Naquele momento, Catarina estava sobre o sofá com um pacote de salgadinhos ao seu lado e Washington acabara de receber de Catarina a aprovação para comer salgadinhos com ela. Tanto Catarina quanto Washington tornam-se, então, *accountable* pela ação de “comer salgadinho”. Após o silêncio entre o primeiro e o segundo turno de Valmor, o pronome “tu” revela-se como indiciador de Catarina, na medida em que conecta Catarina a “tirar o bilhete para a mãe ver”. É nesse momento, após a explicitação da ausência de uma tarefa, que Catarina posiciona-se como a interlocutora endereçada por Valmor.

A análise proposta anteriormente é possibilitada pelo desenvolvimento de uma tradição teórico-analítica que se originou da etnometodologia. A partir da década de 1970, influenciado pela etnometodologia, e tendo ele próprio trabalhado com Garfinkel, Sacks e colegas iniciam um empreendimento que mudaria o curso das pesquisas sociais. Ao propor que olhássemos para o que de mais mundano e menos caótico existe no mundo, nossas interações face-a-face, Sacks também parece unir-se à terceira revolução da etnografia da Escola de Chicago (WINKIN, 1998) para alçar nossas vidas mundanas à condição de receptoras de atenção sociológica.

Goffman (1964), traduzido em Ribeiro e Garcez (1998, p. 13), já havia denunciado a “situação negligenciada” na pesquisa sociológica como sendo o rotineiro encontro social que permite “possibilidades de monitoramento mútuo” entre os interagentes. Hutchby e Wooffitt (1998) vinculam a análise da fala-em-interação à busca pela ordem interacional postulada por Goffman, além da motivação etnometodológica já citada.

Ao analisar intensa e exaustivamente interações mundanas, especialmente de ligações telefônicas para serviços de ajuda, Sacks propõe que as interações cotidianas são sequencialmente organizadas, ou seja, uma ação leva a outra. Para Erickson (2004), nossas ações têm uma natureza dupla com relação ao seu posicionamento: elas vinculam-se sempre a um tempo *chronos* (cronológico, de uma ação após a outra) e a um tempo *kayros* (qualitativo, expressando a pertinência de acontecer onde acontece).

Em 1974, Sacks, Schegloff e Jefferson publicam o que é entendido como “a sistemática de organização do sistema de tomada de turnos”, postulando que, ao tomarmos

turnos de fala, organizamos as atividades nas quais nos engajamos. O sistema de tomada de turnos é o possibilitador e gerador das atividades que desenvolvemos. A noção de “um após o outro” está no centro deste sistema, que é entendido como um dispositivo tanto *context-free*, ou independente de contexto, quanto *context-sensitive*, sensível ao contexto.

Enquanto *context-free*, o sistema existe apesar do mundo material, organizando esse mundo material e, enquanto *context-sensitive*, o sistema é um produto do mundo material, na medida em que acontece da maneira como os participantes de uma interação colocam-no em prática. Entende-se, também, que esse sistema é, ao mesmo tempo, um recurso para que possamos construir a inteligibilidade da interação e um produto dessa mesma interação.

Para Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), é preciso olhar para as situações sociais buscando a mecânica, a maquinaria que as viabiliza. Essa maquinaria, chamada de “maquinaria da conversa”, só é acessível, ainda que aos pedaços, turno a turno, *na* interação social. A análise da conversa que Sacks propunha é sempre *data-driven*, no sentido de que se olha para os dados para que se possa chegar a qualquer lugar que se chegue/queira chegar.

As principais características do sistema de tomada de turnos, na conversa cotidiana, são: a) as pessoas falam uma de cada vez, e b) a troca de falante reocorre ou pelo menos ocorre. A partir daí, também se depreende que o sistema de tomada de turnos exhibe mecanismos de reparo (SACKS et al., 1974; SCHEGLOFF, et al., 1977) inerentes ao sistema, para resolver problemas de intersubjetividade.

A análise da fala-em-interação tem contribuído substancialmente para que o “invisível do senso comum” seja tornado visível (MAYNARD; CLAYMAN, 1990). Os fatos sociais tornam-se observáveis na fala-em-interação porque entendemos que essa fala é ordenada e mutuamente sustentada, já que os participantes de uma interação estão, a todo e a cada novo momento, demonstrando, uns aos outros, em seus turnos de fala, o que entendem pelo turno de seu interlocutor (SACKS et al., 1974). Ao mesmo tempo, esse entendimento tornado público configura-se recurso para que uma nova ação seja realizada, constituindo a sequencialidade de nossas interações.

A elaboração de nossas ações, contudo, não se dá, necessariamente, apenas no plano verbal. C. Goodwin (2000) chama atenção para o caráter corporificado de nossas ações, nas quais as linguagens verbal e corporal se imbricam para se tornarem uma só. Analisar a ação situada multimodalmente mostra-se produtivo e, por vezes, essencial para que o entendimento dos métodos que os membros utilizam para estabelecer, atualizar e validar a intersubjetividade possa ser mais apropriadamente capturado (M. GOODWIN; TULBERT, 2011; M. GOODWIN; CEKAITE, no prelo).

Além disso, ao adotarmos uma perspectiva multimodal, poderemos dar conta da análise da fala como uma produção em curso, na qual não se tem um falante ativo e um ouvinte passivo que tem a função de receber a mensagem produzida. Pode-se analisar como falante e ouvinte(s) coconstroem (OCHS; JACOBY, 1995) seus turnos de fala.

A construção da ação social enquanto ação corporificada (C. GOODWIN, 2000) também implica reconhecer que essa ação é produzida como inteligível na intersecção entre o verbal, o visual e o material (C. HEATH et al., 2010). A maneira através da qual um objeto físico incorpora-se à interação, fazendo parte da mesma e tornando-se um objeto social manipulável para levar a cabo uma ação, é parte da análise multimodal de nossas interações.

Para isso, volto à interação analisada anteriormente, incorporando dados advindos do vídeo para recompor a interação verbal. As convenções de transcrição de excertos que incorporam dados multimodais encontram-se no Apêndice C, e estão baseadas em C. Goodwin (2000) e em Tulbert e M. Goodwin (2011).

[Catarina_09_06_2009_D]



01Valmor:tu já vai comê salgadi:nho,

Analisando multimodalmente (C. GOODWIN, 2000; TULBERT; M. GOODWIN, 2011) o turno de Valmor, podemos observar que Catarina, no momento em que Valmor inicia seu turno, estava engajada em uma atividade: sentar-se no sofá e vestir um par de meias. Suspende essa atividade e volta seu olhar a Valmor, orientando-se a ele, quando Valmor pronuncia “comê”. Ao final do turno de Valmor, Catarina, contudo, oscila entre Valmor e Washington, com quem interagira em um enquadre (GOFFMAN, 1974) anterior.

A oscilação do olhar de Catarina entre Valmor, que elaborara o turno, e Washington, um interlocutor em potencial de Valmor, revela o trabalho interacional, realizado por Catarina, para reconhecer-se interlocutora ratificada de Valmor. Como Catarina não dá mostras a Valmor de sua disponibilidade enquanto interlocutora ao não tomar o turno de fala após a descrição de Valmor, Valmor retoma o turno de fala e (re)elabora sua avaliação sobre a

atividade na qual Catarina, sua projetada interlocutora, estava prestes a engajar-se ((tu) não tirou bilhete prá tua mãe ver ainda::).

02VALMOR: tu já vai comê salgadi:nho,
 03 (.)
 04 (tu)não tirô bilhete prá tua mãe vê ainda::
 05 [vai pegá as ↑coisa:] da:: mochila::
 06CATARINA: [a minha ↑mãe vai pegá]

A interlocução de Catarina com Valmor é estabelecida somente no turno de Valmor (linha 03), momento em que a menina volta seu olhar para suas meias e retoma a atividade corporal de vesti-las. A ação (corporificada) de Catarina é realizada pela produção do *account* (HERITAGE, 1990) “a minha ↑mãe vai pegar” (linha 06), em resposta à solicitação de Valmor. Catarina e Valmor, em sobreposição, iniciam uma negociação que gira em torno das responsabilidades distribuídas e (re)produzidas vinculadas ao “fazer escola”.

Outro ponto importante, então, é a questão de que não apenas falamos um depois do outro, mas posicionamos nossas ações de maneira que elas não aconteçam isoladas, mas sejam sequenciais. Nossas interações se organizam especialmente em função da maneira como as ações que realizamos são pareadas para formar o que se convencionou chamar de pares adjacentes (LEVISON, 1983): em ocorrendo uma primeira ação, há a expectativa de que uma segunda ação aconteça, estabelecendo uma relevância condicional entre a primeira e a segunda. Ou seja, as duas ações são reconhecidas como formando um par, de tal maneira que há sempre uma relação entre a primeira e a segunda ação. Os pares adjacentes mais corriqueiros são convite-aceite/recusa, pergunta-resposta, oferta-recusa/aceite, entre outros. Um exemplo de par adjacente pode ser visto a seguir, depois que Alice abre a mochila de Mila. Com a agenda escolar de Mila na mão, inicia uma conversa com a menina:

(2)[Mila_02_06_2010_a]

01ALICE: a profe viu que a mãe assinou o bilhete mila,
 02MILA: eu vi mas tem que mandar (aqueles) 10 reais=eu
 03 não mandei hoje. (.) o pai não tinha ↑troco.

Alice questiona Mila, na linha 01, sobre uma tarefa que deveria ser realizada: a professora deveria ver o bilhete assinado por Alice naquele dia de aula. A pergunta de Alice cria uma expectativa de que Mila elabore uma resposta. Em não acontecendo essa resposta,

sua ausência é sentida, e Mila será/poderá ser responsabilizada por essa falta. Mila orienta-se a essa expectativa e provê, no turno seguinte, a resposta à pergunta da mãe.

A análise do turno de Alice não é uma realização exterior à interação, mas parte constitutiva da interação entre Alice e Mila. É Mila quem analisa a ação de Alice, e torna público esse entendimento, tanto para a própria Alice quanto para a pesquisadora.

Assim, levando em consideração os conceitos discutidos nas seções 2.2 e 2.3, e valendo-me da sequencia de etapas proposta por Erickson e Shultz (1994), segui os seguintes procedimentos para a análise dos dados:

1) assisti às filmagens e ouvi as gravações por inteiro, tomando notas. As notas serviam para catalogar as filmagens/gravações com relação ao tipo de atividade em curso, e também para a elaboração de diários de vídeo/áudio;

2) após a catalogação, busquei os momentos identificáveis com o fazer escola, como narrativas do contexto escolar, preparação para frequentar a escola, leitura de bilhetes enviados pela escola e realização de tarefas escolares. Considero como momentos identificáveis com o fazer escola todos aqueles momentos em que, de alguma maneira, há uma intersecção com o mundo escolar. Para fins de análise neste trabalho, os seguintes momentos foram considerados: a) momentos de referências a pessoas que compõem o grupo docente e discente das escolas frequentadas; b) narrativas da rotina escolar; c) leitura de comunicação enviada pela escola às famílias; c) leitura enquanto parte do processo de alfabetização das crianças; d) busca por informações relacionadas ao cenário escolar;

3) transcrevi tais momentos, utilizando, para isso, as convenções de transcrição criadas por Jefferson (1984), transcritas e adaptadas em Schnack, Pisoni e Ostermann (2005). As convenções de transcrição encontram-se no Apêndice B. No Apêndice C, apresento o modelo de inclusão de dados corporais à transcrição verbal, baseado em C. Goodwin (2000) e em Tulbert e M. Goodwin (2011);

4) localizei momentos análogos, compilando-os;

5) analisei tais momentos, observando sua organização local e sua recorrência.

Nas seções que seguem, decrevo as famílias estudadas, apresentando aspectos como composição familiar, ocupação profissional dos adultos, trajetória escolar dos mesmos, e rotina familiar especialmente no que tange aos cuidados com as crianças.

2.4 As famílias estudadas

2.4.1 A família de Mila

A família de Mila é formada por seu pai, Rodrigo, sua mãe, Alice, e a menina, de 6 anos. Alice é diretora de uma escola municipal de educação infantil e concluiu seus estudos de graduação na sua área de atuação, enquanto Rodrigo é dono de uma empresa que produz bolsas de couro. Rodrigo cursou o ensino superior na área da administração de empresas. Mila frequenta, à tarde, uma escola de ensino fundamental escolhida por Rodrigo e por Alice, que levaram bastante em consideração a qualidade da instituição no processo de escolha. No município em que moram, o sistema educacional é regionalizado, sendo que as crianças têm vaga garantida na escola municipal do bairro em que residem. Mila não estuda no bairro em que mora, por opção do pai e da mãe, que buscaram por uma escola que atendesse as suas expectativas.

Pela manhã, a menina frequenta uma escola de educação infantil em um programa chamado de “Extra Classe”, do qual participam outras crianças alunas da educação básica cujos pais e mães trabalham turno integral. Essa escola de educação infantil, que Mila frequenta desde o 4 meses de idade, é particular. Chamo essa escola de “Escola Urso”. A família mora em uma casa de alvenaria com dois quartos, sendo um deles uma suíte, banheiro, cozinha, sala de estar, garagem, área de serviços, dependência de empregada e um pátio. Há uma cerca em torno da casa, e o portão que dá acesso ao lar é eletrônico. Além disso, a família adquiriu, no início de 2010, uma casa no litoral gaúcho, onde passa a maior parte dos fins de semana.

2.4.2 A família de Catarina

A família de Catarina é formada por seu pai, Valmor, sua mãe, Carmen, seu irmão, Washington, de 14 anos, e a menina, de 6 anos. Carmen é atendente em uma lanchonete, enquanto Valmor realiza serviços temporários na área de construção e jardinagem. Tanto Carmen quanto Valmor interromperam seus estudos antes de concluírem o ensino básico, sendo que Carmen interrompeu-os no ensino fundamental e Valmor não concluiu o ensino médio. Catarina frequenta a escola municipal do bairro, opção mais próxima de sua casa e escolha padrão entre as crianças do bairro. Como Catarina frequenta a escola na parte da tarde, a menina permanece na parte da manhã com Rose, uma senhora que cuida de crianças no bairro. Catarina é cuidada por Rose desde bebê. Washington frequenta a 6ª série, tendo

repetido-a por duas vezes. Ao final do ano de 2010, Washington repetira a série pela terceira vez e havia ingressado no mercado de trabalho. Washington trabalhava no horário da madrugada e, ao perceberem que ele teria dificuldades em ter um bom desempenho escolar, optaram por deixá-lo parar de estudar. A família mora em uma casa de alvenaria semiacabada com três quartos, um banheiro, cozinha e sala. Há uma cerca em torno da casa e o portão que dá acesso à residência é fechado com um cadeado quando os moradores saem. Quando se encontram em casa, o portão permanece fechado, porém não com cadeado.

Nos capítulos que seguem, apresento e analiso os recursos interacionais que aproximam ou distanciam o contexto escolar da rotina familiar, discutindo a configuração da responsabilidade compartilhada e dividida nas famílias estudadas. No capítulo, o foco abrange a formulação de pessoa e a elaboração de perguntas enquanto práticas que dão acesso, aos adultos, ao cotidiano escolar das crianças ou que estabelecem as fronteiras entre as arenas de atuação de pais/mães e de professoras/equipe escolar. No capítulo 5, analiso dois momentos de letramento vinculados ao contexto escolar, estabelecendo pontes entre a configuração da interlocução família-escola e os fazeres pedagógicos escolares e familiares.

3 A ESCOLA NO AMBIENTE DOMÉSTICO-FAMILIAR: UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO

3.1 A rotina na família de Mila

"E tu botou muita cola, né?"

(Rodrigo, para Mila)

São 6h30min de uma fria manhã de inverno, com termômetros que marcam 5°C. Ao contrário de outros dias, a porta da garagem estava fechada. Toco o interfone e Rodrigo abre tanto o portão quanto a porta, ambos eletrônicos, da garagem. Nos cumprimentamos e Rodrigo se mostra espantado por eu estar ali na manhã tão fria: "Tu teve coragem de levantar cedo para vir aqui?", parece mostrar que, além da questão do frio, espanta-se com a importância dada à visita à família. Os participantes da pesquisa de Lareau (2003) ponderavam que as únicas pessoas mais estranhas do que eles, os participantes, eram a equipe de pesquisadores, que queria conhecê-los. A negociação sobre a pesquisa dá-se aos poucos, a cada novo momento em que ela é trazida à tona. Respondo a Rodrigo com uma risada e reafirmo que este é meu horário regular para iniciar o dia.

Dirijo-me, a pé, até a garagem, principal entrada da casa⁸. Enquanto Rodrigo vem à porta da garagem abrir o portão para mim, Mila permanece na cozinha, tomando seu leite com achocolatado. Sento-me, como sempre, no canto da mesa. Mila está agasalhada: roupas de inverno, touca de lã e manta de tricô, todas em tons de rosa.

A televisão está ligada, mas nem Rodrigo e nem Mila orientam-se a ela. Comem e conversam. A fatia de pão com geleia e nata que Mila comia é deixada pela metade, e Rodrigo pergunta à menina se ela não irá mais comer, ao que ela responde que não. Ninguém prolonga o assunto, e Rodrigo se volta a mim para contar sobre os dentes de leite de Mila que já caíram, e mostra-se preocupado com o fato de que os dentes permanentes estão demorando a nascer. Avalia os motivos e coloca-se a compartilhar comigo as estratégias que ele e Alice já utilizaram para fazer com que Mila parasse de chupar o dedo, todas em vão. Ao finalizar a narrativa, Rodrigo se volta para a menina para que ela avalize e ratifique sua fala. Rodrigo não fala de Mila, na sua frente, sem orientar-se à menina como que solicitando sua ratificação.

⁸O trajeto que faço, bem como a planificação da casa, encontram-se no Apêndice D.

Além do pão, a menina também não quer mais seu leite, que está pela metade na xícara. Rodrigo incentiva a menina a tomar mais um pouco, explicando que poderia tirar a colher de dentro da xícara e tomar tudo em um só gole. Quando a menina termina seu leite, Rodrigo olha para ela e diz “Viú?”, com um sorriso no rosto. Parecem agora ter encerrado o café da manhã, Rodrigo levanta-se e vai para o banheiro de seu quarto. Mila vai atrás, sem que Rodrigo diga uma só palavra. Escovam seus dentes, e retornam.

O café da manhã ainda está sobre a mesa, e ambos começam a tirar a mesa. Realizam a tarefa de organizar a cozinha em conjunto, tanto verbal quanto corporalmente. Vez que outra, Rodrigo comenta sobre as habilidades de Mila para arrumar a mesa, ou formula a melhor maneira de empilhar os potes dentro da geladeira.

Na sequência, a mochila de Mila, que está no canto da cozinha aguardando por seu momento, entra em cena. Rodrigo pega a mochila do chão e a coloca sobre a mesa da cozinha, convidando Mila a conferir seus materiais. Lado a lado com Mila, e de frente para a mochila, é Rodrigo quem manipula a roupa e os materiais que já estão dentro dela. Ao tirar o casaco da mochila, Rodrigo diz: “Se tu quiser, pode depois trocar o casaco e colocar este aqui.” Mila vê um brinquedo seu dentro da mochila e confirma que é aquele mesmo que levará para a escola, já que hoje é “dia do brinquedo”. Ainda falta o lanche, cuja organização segue compartilhada por ambos. Decidem sobre o suco, a fruta e as bolachas que Mila levará.

Agora sim, estão prontos para a próxima etapa da constituição do “ser família”: o momento da separação, como DeVault (2003) coloca. E preparam-se para esta transição, entre estar juntos fisicamente em casa e continuar família em mundos separados, cada um com suas atividades. Rodrigo desliga as luzes e a televisão, e Mila vai para a garagem, ao que os acompanho. É Rodrigo quem leva a mochila de Mila até o carro e a coloca no banco de trás do mesmo. Próximo ao carro, no chão, há uma garrafa térmica elétrica, e Mila questiona Rodrigo sobre o motivo de a garrafa estar ali. Próximo da garrafa térmica, há um cesto com roupas molhadas, aparentemente lavadas, que permanece intocado por Rodrigo e por Mila.

Entram no carro, e preparam-se para sair. Mila está sentada no banco de trás e Rodrigo está ao volante. O portão eletrônico se abre e eles saem. Antes de seguirem seu rumo, Rodrigo certifica-se que o portão e a garagem estão fechados. São 7 horas e o dia está clareando. Há alguns poucos carros na rua e poucas pessoas transitando a pé. No trajeto que percorrem, Rodrigo e Mila conversam sobre as atividades que a menina realizara e realizará na escola.

O barulho dos carros que trafegam ao lado do carro de Rodrigo e Mila impede que Rodrigo ouça o que Mila está dizendo. Ele sinaliza à menina que não está ouvindo e provê uma justificativa para isto, desculpando-se por não ser, naquele instante, um interlocutor 100% à disposição da menina. A menina repete a narrativa do último evento e a atividade é retomada. Ao chegarem à Escola Urso, Rodrigo tira a mochila de Mila do carro e abre a porta para a menina sair. Auxilia-a e entrega-lhe a mochila. Tocam o interfone da escola e a professora vem atendê-los. Rodrigo a cumprimenta e despede-se de Mila, desejando-lhe um bom dia. Antes de sair, ainda, lembra Mila de que ela pode trocar o casaco que está vestindo por aquele que está no mochila. Abraçam-se e Mila vira-se de costas para Rodrigo, entrando na escola. Rodrigo entra no carro e prepara-se para sair, não sem antes virar seu rosto para a escola e certificar-se de que Mila entrara na escola. Parte para o seu local de trabalho, instaurando o momento de constituir-se família estando “separado” (DEVAULT, 2003, p. 1.303).

-----*****-----

“Tu comeu teu lanche”

(Alice, para Mila)

O sol que brilha no céu diminui a sensação de frio do dia de hoje. É aconchegante permanecer no sol e aquecer-se com ele. São 16h50min e estamos, Alice e eu, esperando por Mila em frente ao portão da escola, que está fechado. Há outras mães e um pai esperando pelas crianças. Cinco minutos antes de a sineta soar, o portão é aberto. Algumas mães, inclusive Alice, entram e esperam pelas crianças na calçada interna da escola, mas ninguém entra no prédio.

Percebe-se já o alvoroço das crianças, dando indícios de que o final da aula se aproxima. Ao soar da sineta, surge uma professora, com sua turma de alunos enfileirados. A professora para e as crianças passam por ela, uma por uma, dando-lhe um beijo na bochecha, ao que são retribuídos pela professora que está abaixada à altura das crianças. Ao beijar Mila, a professora dirige seu olhar e acena para Alice, que está próxima das duas. Parece certificar-se de que Mila está entregue à mãe. Volta-se para a próxima criança da fila e recebe mais um beijo.

Mila caminha em direção à Alice, que também dá alguns passos em direção à filha. Cumprimentam-se com um sorriso e um beijo. Ao abaixar-se até a altura de Mila para dar-lhe um beijo, Alice pega a mochila de Mila e a carrega até o carro, enquanto recebo,

também, um beijo e um abraço de Mila. Mãe e filha caminham de mãos dadas em direção ao carro e conversam entusiasmadas. Alice coloca Mila no banco de trás e certifica-se de que o cinto de segurança está preso. Sento-me ao lado de Alice, que dá a partida para sua jornada para casa e início à conversa sobre o dia de Mila na escola. Mila entusiasma-se: conta sobre o momento do recreio, sobre o que e com quem brincou, sobre a hora do lanche dentro da sala, sobre a troca de lugar das crianças que a professora fez — e da disputa, por outras meninas, para poder sentar ao lado dela, Mila. Alice engaja-se como uma interlocutora ciente do que Mila fala. Elabora perguntas sobre os eventos escolares, pergunta sobre o lanche que levou à escola e comenta atitudes de algumas crianças e da própria Mila. Refere-se a todas pelo primeiro nome ou pelo apelido.

A conversa animada só é interrompida por uma ligação de celular para Alice. Antes de atender, contudo, pede que Mila fique um pouco quieta, explicando que precisa falar ao telefone. Após a conversa ao celular, Alice olha pelo retrovisor do carro e retoma a conversa com um “Então, Mila, comeu todo o teu lanche?”. Mila não só responde à pergunta elaborada pela mãe como também inicia uma narrativa sobre o fato de a professora ter pedido que as crianças levassem menos lanche para a escola. Mila é desafiada a pensar sobre a situação, ao mesmo tempo em que é ratificada como tendo o conhecimento suficiente sobre a situação. Além disso, Alice coloca-se à disposição de Mila como a endereçada principal (OCHS; TAYLOR, 1996) da narrativa coconstruída pelas duas.

Ao chegarem em casa, o assunto do lanche parece ainda não esgotado, e Mila e Alice continuam a conversa enquanto saem do carro. Alice retira as bolsas que estão no carro e Mila entra em casa. Sigo as duas, sentando-me no canto da cozinha. As bolsas são colocadas primeiramente sobre a mesa e aos poucos vão sendo guardadas, por Alice. Antes de colocar a mochila de Mila em seu lugar, contudo, Alice verifica se todas as roupas e pertences voltaram para casa. Espanta-se com a desorganização da mochila de Mila, com tantas peças de roupa disputando espaço com os materiais escolares. Ao manipular as roupas, convida Mila para buscar uma alternativa para sua dificuldade de organizar as roupas na mochila⁹.

Ambas chegam a uma possível solução para o problema que se criou, e Mila deixa o espaço para ir ao banheiro, como sempre faz neste horário. Este é o momento em que toma banho após o dia fora de casa. Enquanto Mila está no banheiro, intercalando banho com brincadeiras no chuveiro, Alice divide-se entre ir até lá e conversar com a menina e terminar de organizar a mochila de Mila. Assim que retira todos os materiais e roupas, separa o que

⁹A menina tem uma mochila para as duas escolas que frequenta.

deve ser lavado e que o deve voltar para a mochila, e coloca a mochila no chão. Volta ao banheiro, conversa com Mila e volta para arrumar as bolsas e sacolas que ainda repousavam sobre a mesa.

As roupas que estavam, pela manhã, no cesto ao lado do carro de Rodrigo, estão agora secas, na máquina de secar roupa. Alice retornara para casa antes de buscar Mila na escola, e adiantara as tarefas domésticas, e agora dobra as roupas e as empilha sobre a mesa da lavanderia. Entre uma roupa e outra, vai até o banheiro pedir que Mila não gaste tanta água: em vão, sem Alice desligar o chuveiro, a menina continua brincando com suas bonecas, e cantando em voz alta. É no momento em que Alice termina de dobrar as roupas que ela se dirige ao banheiro com o propósito de fazer Mila finalizar o banho. Permanece no banheiro, auxiliando a menina a terminar de enxaguar o cabelo e o corpo. Alice também auxilia Mila a secar-se e as duas iniciam um momento de brincadeiras e risos. Saem do banheiro ainda rindo conjuntamente, e vão ao quarto de Mila para que ela se vista.

Quando retorna à sala, Mila vai direto assistir à televisão: o desenho animado que passa em um canal de televisão por assinatura é seu programa de todos os finais de tarde. Vou até a sala e sento-me no sofá. Mila pega algumas folhas para desenhar e senta-se no chão para assistir à televisão e brincar. No espaço ao lado, na cozinha, Alice abaixa-se novamente para, agora, conferir os trabalhos que Mila fizera na escola e conferir se há bilhete na agenda. Ao abrir a agenda, o tópico escola é retomado. Neste momento, Alice atualiza-se sobre as atividades e os trabalhos escolares, além do bilhete na agenda de Mila. Alice constrói-se como uma interlocutora ciente e interessada nos assuntos vividos por Mila durante o dia, engajando-se naquilo que Campos et al. (2009) chamam de “reports of information”, ou seja, relatos de informação, que são aqueles momentos caracterizados como de compartilhar informação sobre os eventos do dia.

É com a confirmação de Mila sobre o que acontecera na escola que ambas finalizam a interação. Alice ainda termina de recolocar a agenda dentro da mochila de Mila e levanta-se, voltando à arrumação da casa, especialmente no espaço da garagem e da cozinha. Ao ouvir um barulho na cozinha, Alice vai até lá e auxilia Mila a escolher algo para comer. A menina havia escolhido salgadinhos, e Alice busca convencê-la, sem sucesso, a comer uma fruta.

Mais tarde, Alice senta-se no sofá próximo a Mila e elas conversam sobre assuntos diversos: o desenho a que Mila assiste, a próxima atração na televisão, o desenho que Mila faz, entre outros. Embora estejam interacionalmente bastante engajadas, é Alice quem propõe novos tópicos para a interação. Mila os aceita, elabora-os, mas não propõe nenhum

tópico novo. Após uma lista de tópicos, Alice levanta-se e avisa a filha o que vai fazer. Como Rodrigo ainda não chegou, Alice avisa Mila que, caso Rodrigo ligue, a menina pode atender.

Rodrigo, contudo, retorna para casa após Alice terminar seu banho, e ela o recebe na porta da cozinha. Conversam sobre o pão que ele comprara e sobre algumas pendências domésticas que Rodrigo resolvera durante o dia. Atualizam-se nos seus eventos do dia, e Rodrigo vai até a sala cumprimentar Mila. Assim como fizera com Alice, agora Rodrigo faz com Mila: atualizam-se sobre seu dia, ou melhor, sobre o dia de Mila na escola. Rodrigo quer saber se ela não passou frio, se comeu o lanche, se foi tudo bem.

Ao receber as atualizações de Mila, volta-se para Alice e engajam-se novamente na resolução de questões domésticas. Enquanto o fazem, organizam a mesa de jantar. É em torno da mesa do jantar que novas experiências serão compartilhadas. Saio de cena, desejando um bom jantar a todos e com a perspectiva de que no dia seguinte nos encontraremos, conforme o combinado.

-----*****-----

2.2 A rotina na família de Catarina

"Tu já escovou os dentes?"
(Carmen, para Catarina)

São 7h20min de uma manhã fria de inverno quando chego à casa de Catarina. O portão com um cadeado está aberto, e o carro de Valmor não está mais no avanço da casa construído para abrigá-lo. Empurro o portão e entro¹⁰. Ao chegar à porta, percebo que está entreaberta. Chamo por Carmen, com receio de que possa assustá-la. Ela está dentro de casa; acabara de levantar-se. Valmor saiu cedo para um serviço de reforma de uma casa no bairro. Gosta de iniciar suas atividades cedo pela manhã, para que possa "render bastante". Carmen acorda Catarina enquanto entro e me sento sobre o sofá. A casa ainda está escura, adormecida. Washington, irmão de Catarina, dorme, e ninguém o acorda.

Carmen coloca sobre o encosto de braço do sofá o casaco que Catarina deve vestir para sair de casa. Como Catarina passa as manhãs na casa de Rose¹¹, que fica a três quadras dali, acaba não trocando de roupa quando levanta. Carmen senta sobre o encosto de braço do sofá e espera por Catarina para pentear seu cabelo. A menina, ainda sonolenta, caminha pela casa. Carmen se volta para mim, levanta-se e toma um chimarrão, deixado por Valmor sobre a mesa. Oferece-me um, e o aceito. Enquanto tomo uma cuia de chimarrão, Carmen lê o jornal local, em pé, encostada à mesa. Comenta sobre a previsão do tempo, de que levará um calçado reserva para usar no trabalho e se volta à Catarina.

Pede que a menina escove seus dentes, o que Catarina reluta. Carmen volta-se à arrumação de sua bolsa para o trabalho. Vai para seu quarto, traz um desodorante para levar ao trabalho, e volta-se para Catarina: "Tu já escovou os dentes?", pergunta. Frente à negativa da menina, Carmen é mais incisiva: aumenta o volume de voz e diz que se ela não se apressar chegarão atrasadas. Catarina levanta-se com calma, vai até o banheiro e escova os dentes.

Enquanto isto, Carmen vai até a cozinha, abre a geladeira e verifica se precisa comprar algo: a responsabilidade por fazer as compras é em grande parte de Carmen, já que é ela quem trabalha no centro da cidade, próximo dos grandes supermercados. Com a porta

¹⁰Um mapa do trajeto até o espaço interno da casa, bem como da organização espacial da residência de Catarina, encontra-se no Apêndice D.

¹¹Rose, ou Dona Rose, como também a chamam, é a senhora que cuida de Catarina e de outras crianças, no turno oposto da escola. Catarina é cuidada por Rose há alguns anos.

da geladeira aberta, olha para mim e compartilha comigo o problema que estão passando com a geladeira. Compraram-na nova e, ao comprá-la, foram informados que a geladeira seria do tipo frost free, o que não se concretizou. Agora, estão em disputa com a loja para quem possam ter a geladeira que dizem ter comprado. A nota fiscal, contudo, não traz a informação de que a geladeira é mesmo frost free. De volta à sala, Carmen senta-se novamente sobre o encosto do braço do sofá, com a escova de cabelo na mão. Chama Catarina para pentear seu cabelo e, enquanto penteia, volta seu olhar para mim para terminar de contar-me que pediu que sua mãe a auxiliasse com a loja, já que ela teria mais tempo de ir até a loja fazer as reclamações necessárias.

Ao finalizar essa história, Carmen propõe um novo tópico de conversa (BUTTON; CASEY, 1984) para nós duas: a constante necessidade de Catarina fazer uso de remédios para acalmar o chiado do peito e a gripe. Conta-me sobre o novo antibiótico que está administrando e as crises de tosse sem parar que a menina enfrenta. Catarina permanece imóvel. Assim que Carmen termina de pentear o cabelo da menina, levanta-se, fazendo com que Catarina também se movimente. Carmen deixa a escova sobre uma prateleira que há na sala de estar/jantar e toma mais um chimarrão. Carmen pergunta à Catarina se ela tem lanche para a escola, ao que a menina responde que sim. A menina colocara uma pequena garrafa de refrigerante dentro da mochila, sob os protestos de Carmen, que diz que ela não pode levar refrigerante para a escola. A menina responde que pode, e assim o faz.

O próximo item da pauta é verificar se Catarina ainda tem roupa na casa de Rose ou se é necessário que ela leve mais algumas peças. Catarina confirma que há roupa lá, e Carmen alcança para a menina o casaco que havia levado para a sala momentos antes. Todas prontas, nos posicionamos para sairmos de casa, rumo à casa de Rose.

Saio primeiro, seguida por Catarina. Carmen vem atrás. Chaveia a porta da casa e, ao sair pelo portão, coloca o cadeado no mesmo. Partimos. São 8 horas, e Carmen me busca como sua interlocutora, compartilhando comigo experiências suas em seu local de trabalho. Ao passarmos por algumas casas, Carmen me fala das pessoas que nelas moram e de seus problemas, como que me colocando a par dos acontecimentos.

"Não aguento mais".
(Rose, para Carmen)

As crianças ocupam a sala da casa de Rose. Uma casa que tem, no primeiro andar, um ambiente dividido em sala, quarto e cozinha que abriga as crianças que Rose cuida, além de seu marido e seu filho. O quarto constitui-se basicamente de uma cama de casal separada da sala por uma cortina. É nele que Jana Pequena está dormindo quando chegamos. As outras crianças, Betânia, Andresa e Arthur, também cuidadas por Rose, estão pela sala. A televisão está ligada e sintonizada em um desenho infantil. Betânia está sentada sobre um colchão no chão da sala e faz desenhos para as crianças. É mais velha do que Andresa e Catarina, que são da mesma idade. Andresa está deitada sobre um sofá pequeno e dorme. Catarina junta-se a Betânia e começa a desenhar também.

Rose oferece uma cadeira para sentarmos e Carmen olha para mim, esperando por uma resposta minha, já que ela vai de carro comigo até seu local de trabalho e precisa saber se eu posso ficar ainda alguns minutos. Digo que sim, e sentamos. Rose também nos oferece um chimarrão que acabara de preparar. Tomamos algumas cuias de chimarrão enquanto Rose conta-nos sobre suas dores intermináveis e peregrinações aos postos de saúde. Carmen e Rose compartilham nomes de remédios que tomam e que poderiam auxiliar Rose.

Além de conversarem sobre as dores de Rose, as duas também se atualizam sobre os remédios de Catarina. Carmen quer saber se a menina tem tossido muito, se ainda há remédio, entre outros assuntos. Rose confirma que Catarina está realmente tossindo muito, e coloca-se a culpabilizar sua casa, que precisa de reformas. A casa é antiga e está com cupins, além de não proteger completamente do frio, já que há algumas frestas nas paredes. Carmen não topicaliza a culpabilização da casa por Rose, mas investe no tópico, avaliando como é difícil guardar dinheiro para reformas. A própria família de Carmen está, há algum tempo, comprando materiais para ampliar a casa e não consegue dar prosseguimento à reforma. Por fim, Rose lembra Carmen de que as roupas de Catarina que ficam na sua casa estão quase todas sujas, e Carmen combina de levá-las para lavar.

Termino meu chimarrão e nos posicionamos para partir. Carmen para em frente às crianças, e despede-se de Catarina. Diz "Tchau!" e acena. Também vou saindo, junto com Carmen. Despedimos-nos de Rose e partimos. Estaremos reunidas ao final do dia.

"Minha companheira já chegou."
(Rose, para mim)

São 16h30min. Estaciono meu carro em frente à casa de Catarina. Embora meu destino agora seja a casa de Rose, opto por deixar o carro no último lugar em que estarei hoje, ou seja, a casa de Catarina. Encontro Valmor pelo caminho e ele me pergunta se irei à casa de Rose, o que confirmo. Diz que posso deixar Catarina brincar alguns minutos após a aula e depois levá-la para casa. Ficamos assim combinados. Ao chegar à casa de Rose, Jana e Jana Pequena brincam na sala. Rose não está no momento, e as meninas não sabem precisar onde ela está. Voltam para sua brincadeira, sem importunar-se com minha presença. Em poucos minutos, a sogra de Rose, que mora em outra casa no mesmo terreno, chega para ver as meninas. Conversamos e ela sai.

Instantes mais tarde, Rose chega, olha para mim e declara: "Minha companheira já chegou". Rose retoma o assunto da manhã e trocamos mais algumas ideias sobre o mal-estar dela, buscando descobrir o que poderia estar deixando-a tão mal. Por fim, ela se mostra decidida a procurar a médica que a havia atendido anteriormente. Aproveitará o sábado para consultar, porque é o dia em que menos crianças ficam sob seus cuidados e torna-se mais fácil conseguir a ajuda das famílias das crianças para as crianças não precisem ir a sua casa. Em último caso, o marido de Rose "repara" as crianças para ela.

"São vinte para as cinco, Jana", diz Rose, em uma clara menção ao fato de que é a menina, e não Rose, quem buscará as crianças na escola novamente. Saímos. Durante o trajeto, conversamos, Jana e eu, sobre o que ela fez durante a tarde, e ela me conta que "deitou" com Jana Pequena para a menina dormir um pouco. Chegamos à escola um pouco antes de a sineta soar. O portão da escola está aberto, e há mães em frente no único corredor da escola, em frente às salas de aula das crianças. Algumas crianças menores, que não frequentam a escola, correm e brincam pelo pátio, observadas de longe pelas mães.

A professora de Catarina caminha pelo corredor da escola, e as crianças brincam na sala de aula. Jana me conta que os alunos da 1º. ano podem sair às 16h50min, mas que ela deixa Andresa e Catarina na sala até as 17h porque a Betânia só sai às 17h. Assim, Andresa e Catarina, que são colegas de classe, não correm pelo pátio.

São 17h e a sineta soa. As crianças saem em disparada. De dentro da sala de aula, a professora ainda grita um "Tchau!", mas poucas são as crianças que se voltam e retribuem. Instantes depois é a professora quem sai da sala e a chaveia. Quando passamos pelo portão

da escola, a professora de Catarina e Andresa passa por nós, sem dizer nada. Vai-se ao longe, caminhando apressadamente.

Caminhamos, novamente, de mãos dadas, rindo em voz alta e contando histórias engraçadas. A única conexão ao evento recém-encerrado é a mochila nas costas de Andresa, Catarina e Betânia. Outras crianças que estudam na escola também caminham, vagarosamente, na companhia de pessoas adultas. Ocupam as ruas, e as dividem com os carros que trafegam.

Mochilas ao chão, em um canto, o dia escolar encerra-se por completo na casa de Rose, onde as crianças brincam e dançam em frente à televisão, à espera de seus pais ou mães. O pai de Jana chega. Buzina na frente da casa, sem descer da moto. Jana recolhe seus pertences e vai ao encontro do pai, não sem antes dar um beijo em Rose e em mim. Catarina e eu também temos que ir. Combinei com seu pai. No caminho, pergunto sobre as atividades que fizeram hoje na escola: "brincamos", é sua resposta. Mais adiante, pergunto a ela o que ela tem em seu estojo e o que faz com ele: há lápis de escrever e uma borracha. O que ela faz? Desenha, pinta e escreve – o nome e a data. Seguimos nosso caminho até sua casa.

-----*****-----

"Como foi teu dia?"

"Tudo bem."

(Carmen e Catarina, respectivamente)

Ao chegarmos à casa de Catarina, encontramos um bilhete de Valmor: "Estou no Bráulio. Me chama quando chegar.". Não é necessário que o chamemos porque ele passava pela frente da casa quando chegamos. Valmor abre a porta para nós e entramos. Catarina leva sua mochila para o quarto e procura uma bala para comer em um pote que está sobre a mesa. Valmor olha para mim e dispara: "De agora até a hora que a mãe dela chega é assim. Come tudo o que vê pela frente. Não sei se é saudade da mãe, ou o que que é.". Ao dizer isso, sai, avisando que vai terminar de instalar um chuveiro na casa verde. Na saída, ainda informa à Catarina que "o mano logo vem".

Ficamos em casa, Catarina e eu, brincando de vestir as bonecas Barbie dela, enquanto a televisão permanece ligada. Sobre a mesa, repousa um chimarrão, que Valmor havia deixado, caso eu quisesse tomar.

Uma hora mais tarde, Valmor volta. Esquentando mais água para o chimarrão, arruma algumas coisas na casa, e senta para conversar – comigo. Conta-me sobre sua ida, naquele dia, à escola de Washington, para entregar algo ao menino. É a primeira vez que Valmor vai até a escola de Washington, e se justifica dizendo que não vai à escola porque se fosse diria coisas que “não deve”, iria “complicar”. Termina sentenciando: “Eles são muito desorganizados”, referindo-se à escola. Washington não estuda na mesma escola de Catarina, porque esta só oferece ensino até a 4ª série/5º ano.

Enquanto Carmen não chega, Valmor, Washington e Catarina compartilham um da companhia do outro, embora não se mostrem engajados em uma atividade em comum. Washington está no quarto jogando em seu computador, Catarina está sobre o sofá, brincando com suas bonecas, e Valmor caminha pela casa, ora guardando objetos ora tomando chimarrão. Por vezes, cobra de Catarina a realização de suas tarefas. Embora tenha comido de tudo um pouco, Catarina continua com fome, e Valmor vai até a cozinha preparar uma massa para a menina. Quando a massa de Catarina está pronta, coloca o prato sobre a mesa, chamando a menina para jantar. Catarina senta-se à mesa e janta, sem a companhia de Valmor.

É com a chegada de Carmen que há uma mudança de ritmo na casa: todos recebem Carmen com um beijo e transformam a sala no ambiente onde as interações acontecem. Mesmo que transitem pela casa, sempre voltam para a sala, cômodo onde Carmen está. Desde sua chegada em casa, Carmen parece atualizar-se nos assuntos familiares: confirma alguns acontecimentos, demonstra preocupação e cuidado com Catarina e Washington, verifica assuntos pendentes com Valmor, entre outras.

Carmen prolonga a conversa, e pergunta à Catarina como foi a escola e o dia. Catarina é, enfim, ouvida. Contudo, um “Tudo bem!” por parte de Catarina dá por encerrada a questão, permitindo que Carmen ocupe-se com outros assuntos. Catarina ainda tenta retomar a atenção da mãe, mas Carmen agora já está voltada fisicamente para Valmor, que está na cozinha. Carmen pergunta a Valmor se ele lavou a roupa e a Washington porque ele não a estendeu. De tarefa em tarefa, checa o que ainda precisa ser organizado.

Catarina volta para o sofá e para suas bonecas, e conversa sozinha. Sobre o sofá também está a sacola de roupas sujas que veio da casa de Rose. Carmen a pega para verificar o que deve ser lavado e o que pode ser usado novamente. De quando em vez volta-se para Catarina e pergunta se a menina já usou determinada roupa, se é necessário que Carmen a lave.

Mais adiante, quando Carmen já se move para o sofá, de onde só sai para jantar, tomar banho e ir dormir, Catarina se esforça para contar suas atividades do dia para a mãe — em vão. A televisão vence Catarina, e Carmen negocia com a menina um instante de pausa para que ela possa assistir a novela “em paz”. A partir daí, Catarina tem alguns instantes para tentar reaver seu status de “ouvida”, ao qual recusou minutos antes quando perguntada sobre a escola, e que agora tem dificuldades de conquistar.

Saio de cena, porque já dão sinais de cansaço, e amanhã começa tudo de novo: casa, Rose, escola, Rose, casa.

4 ENTRE A ESCOLA E O LAR: A CONFIGURAÇÃO DO ENVOLVIMENTO FAMILIAR NA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

“Kinship is binding; it creates inescapable moral claims and obligations”

(FORTES, 1969, p.242)

Este capítulo busca identificar como se dá o envolvimento familiar com relação à instituição escola. O envolvimento familiar no cotidiano escolar das crianças pressupõe conhecer esse cotidiano, agir a partir do mesmo e fazer outras pessoas agirem, no caso as crianças estudantes. Ou seja, envolvimento é tornar-se responsável, *accountable*, na relação escola-família.

A responsabilidade familiar na relação com a escola pode ser observada a partir de aspectos diversos. A pesquisadora estadunidense Joyce Epstein (2010), diretora do Center on School, Family and Community Partnerships, da Universidade Johns Hopkins, identifica seis maneiras através das quais escola e família podem tornar-se parceiras na educação das crianças. Os tipos de parcerias, com algumas das práticas propostas, são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 3 – Propostas para a parceria escola-família

TIPO	PRÁTICA	EXEMPLO
Tipo 1: <i>Parenting</i>	Auxiliar todas as famílias a estabelecer ambientes domésticos a fim de auxiliar e apoiar as crianças enquanto estudantes.	Sugestões para as famílias sobre as condições que promovem o aprendizado em cada nível.
Tipo 2: Comunicação	Formular formas efetivas de comunicação escola-lar e lar-escola com relação aos programas escolares e ao progresso da criança estudante.	Tradutores de linguagem para auxiliar as famílias, quando necessário. Conferências com cada família, no mínimo uma vez ao ano, com a possibilidade de ampliar os encontros quando necessário.
Tipo 3: Voluntariado	Recrutar e organizar a ajuda e o apoio familiar.	Programa de voluntariado para auxiliar professores/as, administradores/as, alunos/as e outras famílias.
Tipo 4: Aprender em casa	Fornecer informação e ideias sobre como as famílias podem auxiliar as crianças com tarefa de casa e outras atividades relacionadas ao currículo, decisões e planejamento.	Informações sobre como auxiliar as crianças estudantes a melhorar as habilidades nas diversas séries e fases.
Tipo 5: Tomada de decisão	Incluir as famílias nas decisões escolares, desenvolvendo os líderes familiares (“pais” líderes) e representantes das famílias.	Conselhos Escolares, Círculos de Pais e Mestres e outras organizações que envolvam pais/mães nos processos de tomada de

		decisão na escola.
Tipo 6: Colaboração com a comunidade	Identificar e incorporar recursos e serviços da comunidade para fortalecer os programas escolares, as práticas familiares e o aprendizado das crianças.	Informações para as famílias e as crianças sobre programas de saúde, segurança, cultura e assistência social da comunidade.

Fonte: EPSTEIN, 2010

A proposta de Epstein, originalmente publicada em 1989, é formulada a partir das práticas que professores/as reportaram utilizar para envolver as famílias em suas escolas. Com o objetivo de orientar as escolas no desenvolvimento de projetos para envolver as famílias, o arcabouço proposto por Epstein (2010) tem orientado também pesquisas na área da educação interessadas em identificar quais das práticas propostas pela autora são levadas em consideração pelas famílias (e.g. BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999).

Segundo Bhering e Siraj-Blatchford (1999), a participação de pais/mães brasileiros/as diferencia-se daquela sugerida por Epstein. As famílias entrevistadas pelas autoras elegem práticas que estão circunscritas às seguintes categorias: ajuda, comunicação e envolvimento. “Ajuda” está vinculada à ideia de prestação de serviços, como o auxílio em eventos escolares ou a aquisição de materiais e equipamentos para a escola, enquanto que “comunicação” está no centro das negociações entre a escola e família. O “envolvimento”, por fim, é relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, e trata “dos diversos procedimentos adotados pelos pais para auxiliar os filhos na aprendizagem” (p.205). Esses procedimentos podem ser os deveres de casa, livros e jogos que estimulem o desenvolvimento cognitivo.

Enquanto estudos como de Bhering e Siraj-Blatchford (1999) debruçam-se sobre quais práticas familiares validadas pelo discurso normativo sobre a importância do envolvimento familiar na educação das crianças podem ser encontradas em diferentes famílias, estudos como de M.G. Nogueira (2002) e de Carvalho (2001) problematizam a própria noção de parceria na relação escola-família. A tarefa de casa, principal elo na relação de parceria escola-família, é vista como, muitas vezes, tarefa de casa *dos pais/das mães* (CARVALHO, 2001), que se transformam em “pseudoclones” das crianças para a realização da tarefa (M.G. NOGUEIRA, 2002, p. 86).

Em algumas famílias, auxiliar na realização da tarefa de casa implica na família verificar a existência do dever e garantir que o mesmo seja realizado, enquanto em outras famílias esse auxílio pressupõe acompanhar todo o percurso de realização da tarefa, buscando informações relevantes, fornecendo materiais necessários, esclarecendo dúvidas e revisando a tarefa com as crianças (RESENDE, 2008). Embora todas as famílias assumam a importância

da tarefa de casa e do auxílio fornecido às crianças em suas entrevistas, os tipos de auxílio reportados variam entre as camadas sociais estudadas.

As formas de envolvimento reportadas pelas famílias não revelam, contudo, os processos através dos quais tais formas são, de fato, implementadas, e as tensões diárias enfrentadas pelas famílias (WINGARD; FORSBERG, 2009). Forsberg (2007) revela a tensão existente entre as práticas de envolvimento parental e o desejo (do/a pai/mãe) de que a criança desenvolva sua autonomia com relação aos estudos. As práticas familiares de negociação da realização da tarefa de casa, auxiliando a criança no gerenciamento do seu tempo, da supervisão e do envolvimento na própria realização do dever acabam por posicionar a criança como dependente e irresponsável e engajando o pai/a mãe em um intenso trabalho multimodal para levar a cabo o empreendimento (C. GOODWIN, 2007).

Mas o que acontece no momento em que as escolas não enviam tarefa de casa para as crianças? Esse é o caso da escola de Catarina, por exemplo. No caderno que Catarina leva na mochila, estão colados bilhetes da escola para a família. Não há tarefa de casa para a menina realizar, não significando que a família não esteja implicada na rotina escolar da criança. Responsabilizar-se pela escola implica também em responsabilidade de saber sobre a escola. Assim, conhecer a rotina escolar das crianças e as necessidades das crianças para que possam frequentar a escola adequadamente faz parte da parcela de responsabilidade de pais/mães. Conhecer, contudo, não é apenas uma questão de ter informação (STIVERS et al., 2011).

Conhecer é parte da moralidade localmente situada, incluindo, nessa moralidade, aspectos como sobre o que posso conhecer, o que devo conhecer e quais minhas responsabilidades com relação ao conhecimento. Estamos sempre, em nossas interações cotidianas, tomando-nos uns aos outros como *accountable*, responsáveis por assegurar o direito e por cumprir nossas obrigações com relação ao conhecimento (STIVERS et al., 2011, p. 3).

Stivers et al. (2011) identificam três noções que envolvem conhecimento: acesso, primazia e responsabilidade. Embora essas três noções possam ser definidas distintamente, elas são indissociáveis de nossas ações por serem parte constitutiva das mesmas. O acesso epistêmico está relacionado, como o termo pressupõe, ao acesso que alguém tem a determinado domínio. Em nossas interações, observamos a premissa do acesso epistêmico ao não fornecer informações a quem já as possui e a não fornecer informações sobre um domínio ao qual temos acesso insuficiente (p.10). Ao elaborarmos perguntas a uma criança sobre sua rotina escolar, tomamos a criança como tendo acesso à informação solicitada. O acesso

epistêmico, contudo, também pode ser observado em termos relativos, quando falamos sobre a noção de primazia epistêmica.

Sacks (1992) fala sobre a diferença que existe, em termos de direitos epistêmicos, entre uma pessoa que tem uma experiência e alguém que tem acesso à experiência através de relatos. No momento em que tenho uma experiência, vivencio uma rotina, como frequentar a escola diariamente, constituo-me como tendo mais direitos para falar dessa rotina escolar do que se tivesse acesso a essa rotina através de relatos. Assim, não é apenas ter acesso à rotina escolar que importa, mas também a relação com essa rotina que está implicada em nossas relações.

Por fim, não apenas temos o direito (relativo) de conhecer algo, como a rotina escolar, por exemplo, como também temos responsabilidades com relação a esse conhecimento. Uma de nossas responsabilidades seria, então, não perguntar algo se a resposta já é conhecida. Também é de nossa responsabilidade fazer uso do que sabemos sobre nossos interagentes no momento em que elaboramos nossa fala. Essa responsabilidade pode ser observada, por exemplo, no momento em que descrevemos uma pessoa. A formulação de pessoas (SCHEGLOFF, 1996) está orientada ao que conheço sobre a pessoa com que interajo, de maneira que possamos garantir a progressividade da interação (HERITAGE, 2007).

O acesso ao conhecimento sobre determinado domínio não é um fato objetivo, no sentido de ter-se ou não esse acesso, mas, antes, uma negociação contínua e progressiva em que se negociam a que aspectos de determinado domínio alguém pode – e deve – ter acesso e por quais aspectos torna-se responsável. Ao pensarmos sobre a escola, pais/mães podem saber sobre o que a criança faz em casa, como a sua tarefa de casa, por exemplo, mas não necessariamente sobre suas atividades pedagógicas em sala de aula. Em outras famílias, saber o que a criança faz na sala de aula pode ser pauta diária das interações.

Embora estejamos sempre sendo tomados, e tomando os outros, como responsáveis pelas ações realizadas (GARFINKEL, 1967; HERITAGE, 1984), os aspectos sobre os quais somos responsáveis em nossas ações são negociados localmente. Essa negociação é moralmente carregada, na medida em que traz consigo expectativas com relação a maneiras de agir (BERGMANN, 1998). No discurso contemporâneo, famílias são tomadas como responsáveis da vida escolar de suas crianças estudantes.

Contudo, não são todos os aspectos da rotina escolar das crianças que fazem parte do rol de responsabilidades das famílias. No momento em que as escolas informam a família sobre o comportamento inadequado de uma criança em sala de aula e solicitam ações da

família com relação a esse fato, as instituições tomam as famílias como responsáveis por essa seara da frequência escolar: comportamento.

Ao mesmo tempo, é no ambiente doméstico-familiar, nas interações familiares, que somos primeiramente socializados sobre como devemos nos relacionar com os outros e com o mundo material (OCHS; KREMER-SADLIK, 2007). A “moralidade é, pois, tanto parte quanto produto”¹² (OCHS; KREMER-SADLIK, 2007, p. 5) de nossas interações cotidianas familiares.

Para compreender melhor de que maneiras as famílias se constituem na relação com a instituição escola, analiso duas práticas interacionais recorrentes nos contextos doméstico-familiares estudados. A primeira prática é a de referir-se a pessoas, especialmente referir-se a pessoas que fazem parte do contexto escolar, sejam professoras, colegas de sala, diretoras, ou outras. A segunda prática é a de formular perguntas, buscando compreender a ação desempenhada pela pergunta que inicia uma sequência, e a trajetória interacional a partir dessa pergunta.

4.1 Formulação de pessoa: definição ou borramento das fronteiras escola x família

Sacks e Schegloff publicam, em 1979, suas constatações acerca da organização da referência a pessoas na conversa cotidiana. Ao nos referirmos a terceiros, observamos duas preferências. A primeira preferência é a da minimização, através da implementação do termo único para a realização da ação de referir-se a pessoas. A segunda preferência diz respeito à orientação ao interlocutor, que pode ser observada na sistemática de construir o referente como passível de ser reconhecido. Assim, Sacks e Schegloff (1979) postulam as duas regras de preferência que operam em nossas interações, que são: 1) “Nas ocasiões em que referência seja feita, ela deve ocorrer preferencialmente com um termo de referência único” (p. 16) e 2) “se for possível, prefira termos reconhecíveis” (p. 17)¹³.

Nos momentos em que as duas preferências não podem ser implementadas concomitantemente, ou seja, não há um termo único que seja reconhecível pelo interlocutor, a busca pelo reconhecimento aparece como sendo mais amplamente pretendida. A preferência pela identificação e pelo reconhecimento do referente também pode ser observada na busca pela manutenção da progressividade da interação. Heritage (2007) argumenta que optar por

¹²“morality is embedded in and is an outcome of“

¹³“On occasions when reference is to be done, it should preferredly be done with a single reference form.” (p.16) e “If they are possible, prefer recognitionals” (p.17).

tacitamente sinalizar o reconhecimento, sem demonstrar esse reconhecimento, é privilegiar a progressividade do fluxo interacional.

O reconhecimento de um referente é feito tacitamente, sem a topicalização do mesmo, como pode ser observado nos exemplos que seguem:

(1) [Mila_1407_2010_d]

146MILA: o ↑mãe eu não sei se tu chegô a vê ((mila vai
147 até a cozinha))esse aniversário aqui é da
148 denise romano.
149ALICE: ah tu ganhô esse hoje,

(2)[Catarina_09_12_09_a]

356CATARINA: minha boneca- não mostrei pra rosa.
357 (0.7)
358CARMEM: °(não)°?
359 (.)
360CATARINA: posso mostrá?
361 (2.0) ((barulho de fecho. catarina tosse))
362CARMEM: °(pode)°

Ao selecionar o nome próprio de Denise Romano para referir-se à aniversariante, nas linhas 147 e 148 do excerto (1), Mila toma sua mãe como próxima o suficiente do seu cotidiano escolar de maneira a (re)conhecer suas colegas por nome. Ao responder ao turno de Mila, Alice sinaliza de maneira tácita o reconhecimento da pessoa a quem a menina se refere. Para todos os fins práticos, Mila e Alice falam da mesma pessoa. Na interação entre Catarina e Carmen, no excerto (2), Carmen também sinaliza tacitamente o reconhecimento do referente ao não topicalizá-lo na linha 358, fazendo avançar a interação. Nessa interação, Catarina e Carmen utilizam-se sobre a rotina da menina que acontece na casa de Rosa.

Se, nas conversas cotidianas, o nome próprio de uma pessoa aparece como sendo o termo preferencial, no qual as preferências pelo reconhecimento e pela minimização se encontram (SCHEGLOFF, 1996), observa-se que, em conversas que implicam algum caráter institucional, a categoria institucional dos referentes seja preferida. Nas interações familiares sobre a escola, categorias como “professora”, por exemplo, aparecem como preferidas, como pode ser observado no excerto a seguir, ocorrido minutos antes da interação apresentada acima.

(3) [Mila_14_07_2010_d]

- 01ALICE: tu fez atividade hoje no caderno,
 02 (.)
 03MILA: fiz. ((mila folheia o caderno e mostra o
 → 04 caderno para alice)) (0.7) só que daí a profe
 05 não fez certo porque hoje foi um dia diferente.
 → 06ALICE: ah hoje foi um dia diferente,

Para relatar a Alice o que acontecera na escola naquele dia, Mila refere-se à pessoa que “não fez certo porque hoje foi um dia diferente” como “profe” (linha 04), ao invés de optar, por exemplo, pelo nome próprio da professora. Alice conhece a professora de Mila pelo nome próprio, mas a categoria relevante na atividade de relatar eventos escolares parece ser a categoria institucional “professora/profe”. Além disso, embora Mila tenha mais do que uma professora (professora de Educação Física e de Artes, por exemplo), atividades no caderno são realizadas durante a aula de uma professora específica, chamada de “profe”. Na linha 06, ao repetir a fala de Mila, precedida de um sinal de recebimento (ah), Alice sinaliza tacitamente o reconhecimento de quem Mila fala no turno anterior.

Na família de Catarina, a categoria “professora/sô:ra” também aparece como o termo referencial preferido nas interações, como pode ser observado no excerto seguinte.

(4) [Catarina_09_12_09_a]

- 906CATARINA: eu vou treiná:, (0.4) daí amanhã vou levar
 →907 pro colégio e vou ler pra sô:ra.
 908 (.)
 909CARMEM: °mhm°

Carmem sinaliza o reconhecimento da pessoa sobre quem Catarina fala (sô:ra) ao produzir uma resposta mínima (mhm) ao turno de Catarina. A busca pelo reconhecimento a respeito de quem se fala passa, também, pela maneira como nos posicionamos intersubjetivamente com relação ao conhecimento, ou seja, na interação com os outros (STIVERS, 2007). Ao analisar o que a autora chama de “termos reconhecíveis alternativos”, como o uso de “sua irmã” para designar a irmã de sua mãe (e sua tia), ao invés do nome da pessoa, por exemplo, Stivers argumenta que as pessoas realizam “alguma ação particular *através* da expressão de referência”¹⁴. Uma dessas ações é a de posicionar o interlocutor como tendo responsabilidades — centrais ou marginais — sobre o referente. São esses

¹⁴ “some particular action *through* the referring expression” (p.80).

posicionamentos, tomados e atribuídos nas interações familiares, o objeto de análise desta seção.

Argumento que utilizar nomes próprios para referir-se a pessoas vinculadas ao cenário escolar realiza o trabalho epistêmico de aproximar esse cenário escolar do contexto doméstico familiar, ao passo que a escolha da categoria institucional “professora” demarca as fronteiras entre o contexto doméstico-familiar e o contexto escolar. A primeira prática é parte constitutiva da construção da responsabilidade da família com relação à escola enquanto responsabilidade compartilhada, na medida em que as relações institucionais se encontram imbricadas e borradas nas relações pessoais da família. A segunda prática configura parte da construção da responsabilidade partilhada, na qual relação família-escola se dá através das categorias do par relacional pai/mãe-professor/a.

4.1.1 “Profe, que profe vai fazê a chamada?”: borrando fronteiras entre a escola a família

O uso do nome próprio para referir-se a terceiros revela a orientação dos interagentes à preferência pela minimização e pelo reconhecimento do referente pelo interlocutor (SCHEGLOFF, 1996). A análise de Schegloff (1996) está vinculada à organização da referência a terceiros em conversas cotidianas. Em conversas de caráter institucional, nas duas famílias estudadas, o uso da categoria “professora” mostra-se sempre presente, conforme apresentado anteriormente. Mila, contudo, tem aulas com professoras diversas, nas duas escolas que frequenta durante o dia: a Escola Urso, pela manhã, e a Escola Municipal Olavo Pedra, pela tarde.

Assim, além da categoria “professora”, Mila dispõe de descritores que vinculam as professoras às disciplinas que elas ministram. A combinação da categoria e do descritor, como “professora de música”, por exemplo, não é o termo preferido empregado na família. O trabalho de identificar a professora à qual a família se refere é realizado pelo uso da categoria “professora” e do seu nome próprio, como pode ser visto a seguir. Nesse momento, Mila e Alice conversam na cozinha enquanto Mila toma o café da manhã. Alice prepara-se para sair para o trabalho.

(5)[Mila_22_11_2010]

254ALICE: escuta, depois tu penteia bem o teu
 255 cabelo e passa protetor no rosto tá,
 256MILA: uhum.
 257ALICE: comendo um [salgado]) ((para rodrigo))
 → 258MILA: [a profe disse] tu passa protetor
 259 no rosto de manhã cedo, eu disse passo profe
 260 porque,=
 → 261ALICE: =quem, que profe te perguntô isso,
 → 262RODRIGO: vô deixá [XXXXX]
 → 263MILA: [a profe su↑elen]
 → 264ALICE: a profe suelen,
 → 265MILA: ↓sim
 266ALICE: por↑que, ela sentiu o cheirinho,
 267MILA: ↑não, (.) de tarde ela bem assim=ai mila
 268 tu passa protetor de manhã cedo,=
 269ALICE: =daí,=
 270MILA: =disse passo, porque ↑profe, não é porque
 271 agora tem que passá ↑mesmo porque ã vai
 272 queimá o ↑rosto
 273ALICE: é e [tu sabe o que tu vai ter que começá
 274 a fazê agora,]
 275RODRIGO: [hein filha,] esse aqui é teu lanche,
 276 ((sete linhas omitidas em que negociam o
 277 lanche))
 278ALICE: daí amor, sabe o que que nós temo que
 279 ↑fazer a profe suelen quis te dizê que tu
 280 tem que passá quando tu vai pro Olavo também
 281 pra começá a levá o protetor dentro da tua
 282 mochila.
 283MILA: a erica vai levá
 284ALICE: é, porque daí: vocês podem ir na frente do
 285 espelho na frente do da lá no urso quando
 286 vocês saí enquanto vocês tão esperando a
 287 topic passá o protetor e botá na tua
 288 mochila de ↑novo
 289MILA: É
 290ALICE: que daí tu não perde o melhor né ↑amor
 291 sempre passá em todo o ↑rosto e passá aqui nos
 292 braço na parte onde pega mais o sol

Após receber a instrução de Alice sobre o protetor solar, Mila compartilha com a mãe um evento ocorrido na escola, referindo-se à pessoa envolvida no evento como “a profe”. A escolha da categoria para referir-se à pessoa faz com que Alice engaje-se na especificação sobre a qual professora, dentre todas, Mila se refere. Mila, na linha 263, vale-se do nome próprio da professora (a profe suelen), orientando-se, assim, à preferência da minimização no uso de referentes. A menina toma sua mãe como conhecendo, através do nome próprio, todas as suas professoras, fato que se concretiza na sequência interacional.

A sequência de referência-reconhecimento é encerrada na linha 265, possibilitando que a sequência de compartilhamento prossiga. A identificação da professora possibilita que Alice, a partir da linha 273, ofereça um *script* para Mila sobre a maneira como a menina deve agir com relação ao protetor solar ao longo do dia. A rotina *na* escola não é de domínio exclusivo de Mila.

A elaboração do *script* contém aspectos da rotina da menina na escola aos quais Alice demonstra ter acesso como, por exemplo, o fato de que a menina não tem protetor solar na escola (começá a levá o protetor dentro da tua mochila, linhas 283-284), de que há um espelho na escola urso (linha 287) e de que elas esperam pela “topic” para ir à escola Olavo (linhas 288-289).

A mesma prática de identificação de pessoas pode ser observada em outro momento, quando Mila e Alice compartilham fatos do dia à noite, na cozinha. Rodrigo também está na cozinha, de costas para Alice e Mila, lavando louça na pia. Na linha 04, Mila comenta que sua ausência seria percebida, no dia seguinte, pela professora que faz a chamada, já que a menina faltaria aula para ir ao litoral com a família.

(6) [MILA_01_06_2010]

04MILA: a profe vai fazê ↑chamada e eu não vou tá
05 lá.
06ALICE: tu já penteou teu cabelo,
07MILA: ((dançando faz gesto que não))
08 (.)
09ALICE: a profe, que profe vai fazer chamada,
10MILA: a profe sandra ela vai fazê chamada.
11RODRIGO: (tu falou pra ela que tu não ia ir?)
12ALICE: tu falou pra ela que tu vai pra praia, (.)
13 ah tá hoje tu não tinha com a profe sandra
14 hoje tu tinha educação física né,
15MILA: °é°

Ao responder a pergunta da mãe sobre qual professora faria a chamada naquele dia, Mila seleciona o nome próprio para identificar a professora. Aqui, novamente, após o uso do nome próprio, Alice avança a interação ao 1) utilizar o pronome “ela” (linha 12) e 2) elaborar uma pergunta sobre o fato de que a menina faltaria aula naquele dia. Schegloff (1996) argumenta que observamos dois aspectos ao fazer referência a terceiros. O primeiro aspecto está vinculado aos termos utilizados, que ele nomeia como “formas iniciais” e como “formas subsequentes”¹⁵, para as quais nomes e descritores são reconhecidamente formas

15“initial forms” e “subsequent forms”

iniciais, e pronomes são utilizados após uma primeira menção à pessoa. O segundo aspecto está, então, vinculado à posição do termo. Tais posições são nomeadas como “posição inicial” e “posição subsequente”¹⁶, ou seja, ao fazermos uma primeira menção à pessoa e todas as outras menções que fazemos. Dentre as quatro combinações possíveis, o autor argumenta que nomes e descritores (formas iniciais) são preferencialmente encontrados na posição inicial, enquanto pronomes (formas subsequentes) são encontrados em posições subsequentes. Uma combinação do tipo forma subsequente (pronome) em posição inicial pode ser observada no momento em que interagentes dão sequência a uma conversa prévia, de maneira a ligar uma interação à outra.

Aqui, o uso do pronome, por Alice, não só sinaliza o reconhecimento da pessoa a quem Mila se refere como também dá prosseguimento à atividade iniciada por Mila: comentar sobre as consequências da sua ausência na aula naquele dia. A identificação da professora que faz a chamada dá acesso a Alice não somente à pessoa a quem Mila se refere como também ao funcionamento da rotina escolar de Mila, como o fato de que a menina não encontrara a professora titular da turma, a professora Sandra. É a própria Alice quem autorrepara seu turno, nas linhas 13-14, revelando seu direito de formular a rotina da menina.

Além disso, pode-se observar que o trabalho de identificação da professora possibilita ao pai, Rodrigo, participar da interação. Embora não estivesse engajado desde o princípio na interação, e não estando corporalmente orientado para Alice e Mila, Rodrigo sinaliza reconhecer de quem se trata e, dessa maneira, ter acesso ao funcionamento da rotina da menina, ao formular uma pergunta sobre o evento em questão (linha 11).

Na família de Mila, Alice e Rodrigo orientam-se para o compartilhamento da responsabilidade por conhecerem a rotina de Mila no que tange também aos/às colegas de classe da menina. No momento em que Mila compartilha com a mãe o fato de que fora convidada para dois aniversários, Alice inicia o trabalho de localizar, dentre as colegas de Mila, aquela sobre a qual a menina fala.

(7) [Mila_14_07_2010_d]

164MILA: que- só que- isso- isso é: depois das férias
 165ALICE: é ver↑dade, isso é depois das ↑férias. cinco
 166 de agosto. da uma e meia às quinze e trinta,
 167 (0.3) ah isso aqui vai sê na escola, da-da tua
 168 amiga da denise
 169MILA: É
 170ALICE: é da denise qual denise,

¹⁶“initial position” e “subsequente position”

171MILA: denise::
 172ALICE: romano, (.) essa é aquela que disse tchau,
 173MILA: essa que eu dei ↑tchau
 174ALICE: na hora do lanche,
 175MILA: não não não ã a:- a- aquela de toca assim
 176ALICE: essa daqui é no dia: ((olha o bilhete))

Alice está com o convite em mãos, lendo-o enquanto conversa com Mila. A primeira menção à aniversariante é feita através do nome da menina acompanhado do descritor “tua amiga”, revelando o conhecimento da relação de Mila com a menina. Contudo, na linha 170, Alice se orienta para o fato de que há duas meninas chamadas “Denise” na sala de aula de Mila, e inicia uma busca pela identificação de qual das duas meninas é a aniversariante. Alice mostra-se conhecedora e intitulada a prover a resposta por Mila no momento em que ela coconstrói o turno de Mila (linha 172) e oferece, em primeira posição, uma informação complementar ao nome (linha 172) sobre um evento específico envolvendo Mila e a referente (linha 174). Ainda que em formato de pergunta, a contribuição de Alice (linha 172) revela que a mãe tanto tem acesso ao universo escolar da menina e às especificidades das relações da menina no contexto escolar, quanto tem o direito de utilizar essas informações para ela própria responder uma pergunta que elaborara à menina (linha 170). A identificação da pessoa não é responsabilidade única de Mila. Mãe e filha tratam essa identificação como um assunto de responsabilidade compartilhada (HERITAGE, 2007, p. 275).

O trabalho interacional no qual Alice, Rodrigo e Mila se engajam para fazer referência a e identificar terceiros, vinculados ao contexto escolar de Mila, aproxima a família da instituição escola, borrando as fronteiras entre as duas instituições. A escola enquanto domínio de conhecimento de Mila não é tomado como um domínio absoluto, sobre o qual a menina é a única, em casa, que tem autoridade e direito a formular.

Esse trabalho individualiza as pessoas que fazem parte das categorias “corpo docente” e “corpo discente”, respectivamente, o que colapsa as categorias genéricas institucionais, ausentes de personificação. Professoras ganham vida e rostos, e não apenas uma lista de atribuições sobre o que compete a categoria “corpo docente”. Ao mesmo tempo, essa individualização impede que a escola seja transformada em “caixa preta” (MEHAN, 1992, p. 1) aos olhos externos, através das quais as crianças passam com suas trajetórias predeterminadas ausentes de vida e de agentividade. Individualizar é parte do fazer responsabilidade compartilhada uma vez que borra as fronteiras entre os domínios de conhecimento da escola e da família, aproximando a escola do campo epistêmico da família..

4.1.2 “O pai conhece todas elas, mas por nome o pai não sabe quem é né?”: o estabelecimento das fronteiras entre escola e família

Heritage (2007) argumenta que uma das contribuições que interlocutores oferecem à referência a terceiros sendo feita pelo falante em curso é o de maximizar a progressividade da interação. Uma das maneiras de fazer isso é avançando na sequência, observando o par adjacente iniciado no turno anterior e, assim, sinalizar tacitamente o reconhecimento da pessoa a quem nos referimos. Um par adjacente refere-se a dois turnos de fala que se relacionam de tal maneira formam uma unidade. A elaboração de um primeiro turno estabelece uma relevância condicional para que o segundo turno aconteça, e para que o seja de determinada maneira. Um convite para uma festa cria a expectativa de uma recusa/um aceite, por exemplo. A outra maneira é sinalizando minimamente o reconhecimento quando somos convidados/as a demonstrar reconhecimento (HERITAGE, 2007). Esses sinalizadores mínimos são variantes de “sim”, e não fazem menção ao fato de que a referência possa ser problemática. Assim, interagentes tratam o reconhecimento do referente ainda como a norma, não como o desvio (HERITAGE, 2007, p. 266).

O autor analisa a referência a pessoas e lugares, e o trabalho realizado tanto por falante quanto por ouvinte no percurso de identificar a quem se refere, focalizando momentos em que ambos estão mutuamente engajados na busca pelo referente. O que acontece, então, quando as orientações de falante e ouvinte para o tipo de referência a ser empregado são díspares, ou seja, quando a seleção do termo de referência não é compartilhada com o ouvinte? Essa é a situação que podemos observar no excerto a seguir, transcrito do que ocorreu na família de Catarina.

Catarina, Valmor e Carmen estão na sala, e Catarina narra, para Carmen, os acontecimentos do dia. Esse é o último dia de aula antes das férias de julho, e a menina teve, na escola, uma festa de São João. Valmor havia buscado a menina na escola, e o tópico da festa já havia tornado-se narrativa para o pai. Eu estava presente com eles nesse dia desde o momento em que a menina saíra da escola.

(8)[Catarina_16_07_2009; REC_A]

12Catarina: hã::: (.) as professoras começaram (.) a::
 13 arranjá as cadeiras né?=
 14Carmen: =°sim°.=
 15Catarina: =teve um momento que[: (.) todas as
 16Valmor: [i::h, tá frio>tu não
 17 vai querê.<]
 18Catarina: =professora foram daí: (.) foi o primeiro

19 ano que subiu tudo em cima do banco assim,
 20 (.)sabe? o primeiro ano (.) daí começemo a
 21 torcê:: prá:: (.) prá:: prá pessoa que a::
 22 a criança queria que ganha[sse XXX]
 23Valmor: [14 e XXX]
 24Catarina: >adivinha quem ganhô?<
 25Carmen: °quem? °
 26Catarina: a primeira rodada, (.) ô:: pai,
 27Carmen: hã,
 28Catarina: pai. (.)a primeira ro- rodada não foi a:-
 29 aquela de:- aquela que eu te mostrei::.
 30 (.) >agora me lembrei pai.< (.) foi a
 31 professora ↑paula.
 32Valmor: professora ↑paula.
 33Catarina: ↓é::.
 34Valmor: filha. o pai conhece todas elas mas por
 35 nome o pai não sabe quem é né? (.) então
 36 (.) se foi a paula >foi a paula<.
 37Catarina: ela foi a primeira vez (.) que eu me
 38 esqueci. daí a segunda vez que foi foi a
 39 professora que eu te:: >que eu te
 40 mostrei<.

Catarina narra, para a mãe, como foi a festa de São João da escola e, mais especificamente, a brincadeira da dança das cadeiras que acontecera durante a festa. Na linha 26, no momento em que anunciava a vencedora da brincadeira, Catarina interrompe seu turno, pausa e requisita a atenção de Valmor, suspendendo a progressividade da narrativa. No momento em que narramos um evento, orientamo-nos para a distribuição e o acesso ao conhecimento de nossos/as interlocutores/as com relação ao evento narrado (SACKS, 1992; C. GOODWIN, 1984).

Na narrativa em curso, Catarina orienta-se para o fato de que Valmor já havia ouvido a história e, ao deparar-se com a necessidade de informar outra vencedora que não aquela que informara anteriormente, volta-se a Valmor e concede a ele o direito de ser o endereçado do nome da real vencedora. Entre as linhas 28 e 31, Catarina apresenta o problema (a primeira ro- rodada não foi a:- aquela de:- aquela que eu te mostrei::, linhas 28-29) e inicia a substituição do referente (foi a professora ↑paula, linhas 30 e 31).

Ao optar pelo uso da categoria procedida pelo nome próprio da professora, Catarina assume que Valmor conhece as professoras individualmente, identificando-as pelo nome, e não pela função desempenhada na escola. Em seu turno, Valmor opta por não sinalizar o recebimento do reparo iniciado e levado a cabo por Catarina e avalia a própria busca de identificação que Catarina propunha. Entre as linhas 34 e 36, Valmor engaja-se em um

trabalho de demonstração que a identificação por nome próprio e a consequente personalização da relação entre Valmor e as professoras da escola que Catarina frequenta não é a norma local.

Heritage (2007) argumenta que, no momento em que interlocutores acusam tacitamente o recebimento de uma referência, demonstram que o reconhecimento da pessoa é a norma, o esperado localmente, e que a maneira como a referência é realizada também o é. Na família de Catarina, identificar o corpo docente da escola pelo nome não é o esperado, e Catarina é responsabilizada por não estar orientada para esse fato. “Todas elas mas por nome não” também configura as professoras como pertencendo a um grupo, sem abrir espaço para a individualização dessa coletividade. As professoras estão lá, na escola. A família está ali, na casa. Cada instituição ocupa os espaços sociais distintos de modo a cumprir com sua função. A escola é vista através das categorias e das atribuições vinculadas a cada categoria. Uma dessas categorias é a categoria das professoras, responsável pelo ensino, pela promoção e condução de atividades lúdicas e pedagógicas, por exemplo. São as atribuições vinculadas à categoria em si que permite que Valmor compreenda o evento que Catarina narra, sem a necessidade de destacar a professora em questão das demais professoras do corpo docente da escola.

Dessa maneira, Valmor realiza um trabalho de garantir a manutenção das fronteiras entre escola e família, porque, ao não individualizar a pessoa sobre quem se fala, estabelece, com ela, uma relação institucional entre a categoria “professora” e a categoria “pai”. Esse trabalho configura parte do constituir a responsabilidade da família como uma responsabilidade partilhada entre essa instituição e escola.

A relação entre a escola e a família de Catarina mostra-se mais próxima quando é mediada pela professora de classe. A professora Flávia envia bilhetes para a família, organiza as reuniões com pais/mães e entrega as avaliações a cada trimestre. É, além disso, a professora com quem Catarina convive mais na escola. Nesse caso, a proximidade entre a família e a professora Flávia é alcançada também através dos termos empregados em sua referência.

No excerto a seguir, Carmen, Valmor e Catarina estão em casa ao final do dia. Carmen está sentada à mesa lendo um bilhete enviado pela escola. Em determinado momento, compartilha com Valmor o fato motivador do bilhete: a ausência da professora Flávia em da sala de aula.

(09)[Catarina_09_06_2009]

35Carmen: bah: tu viu? a professora tá no hospital né?
 36Valmor: quem?
 37Carmen: a professora ↑flávia tá no hospital.
 38 (.)
 39 mas[(não é-)
 40Valmor: [não::, eu vi ela ↑ontem.

Aqui, “professora flávia” (linha 37) resolve um problema de entendimento, sinalizado por Valmor na linha 36, que pode ter sido gerado tanto por falha na compreensão auditiva quanto na identificação do referente. Na resposta de Valmor, na linha 41, observa-se que ele sinaliza a identificação da professora tacitamente dando prosseguimento ao tópico “hospitalização da professora”. A oposição em seu turno não sinaliza a não adequação do termo de referência empregado por Carmen, mas sim a não acurácia da informação de que a professora sobre quem o bilhete trata está no hospital.

Flávia, a professora de classe de Catarina, é destacada das demais professoras do corpo docente da escola que Catarina frequenta. O termo alternativo a “professora Flávia” poderia, por exemplo, ser “professora da Catarina”, vinculando a referência à menina. O uso do nome próprio para se referir à professora de Catarina estreita as relações entre a família e os acontecimentos de sala de aula da menina, revelando uma orientação de responsabilidade dos adultos com relação ao andamento e à rotina daquele contexto, dentro do contexto da instituição escola.

4.2 A busca pela informação: orientações distintas no ato de perguntar

Relações familiares são mantidas, reforçadas e atualizadas a partir do compartilhamento de informações sobre a rotina de cada um. Ao retornar para casa, Carmen encontra Valmor, Catarina e Washington e busca por relatórios informativos¹⁷ (CAMPOS et al., 2009) sobre o dia transcorrido, estabelecendo uma conexão entre o momento em que estiveram juntos pela manhã e o momento em que retornam para casa ao final do dia. A não presença ao longo do dia na rotina das crianças é preenchida pelos relatos formulados. O que diferencia a família de Catarina da família de Mila não é a presença ou ausência de relatos, mas a maneira como esses são organizados.

¹⁷information report

A sistemática de elaborar perguntas está vinculada a pressuposições sobre o que se pode perguntar, para quem e em que contexto (HEATH, 1982), contribuindo para a organização social local. Heath (1982) demonstra como expectativas distintas em três comunidades geram conflitos interacionais no momento em que interagentes não compartilham das mesmas expectativas com relação ao que pode ser perguntado por adultos. A sequência de perguntas conhecida como IRA (Iniciação, Resposta, Avaliação), característica de contextos escolares (GARCEZ, 2006), pode trazer problemas para uma criança que não espera que lhe perguntem o que já é sabido anteriormente. Na sequência IRA, a professora, ou a pessoa que elabora a pergunta, conhece a resposta que busca, e está autorizada a, ao receber a resposta, avaliá-la. Conforme Heath (1982), crianças oriundas da comunidade afrodescendente de Trackton relataram não entender porque a professora elaborava perguntas para as quais ela já possuía as respostas, o que fazia com que, em muitas situações, as crianças não respondessem em conformidade com a expectativa gerada em sala de aula.

A comparação interinstitucional entre escola e família revela os efeitos, na participação escolar das crianças, de sistemáticas díspares de elaboração de perguntas nas duas instituições. Por outro lado, a possibilidade de elaborar perguntas, e a sistemática de elaboração, sobre a esfera escolar, no contexto doméstico-familiar, revela direitos e deveres dos participantes com relação à instituição escola, ou seja, revela a orientação da família com relação a sua participação na rotina escolar da criança. Stivers (2011, p. 83) argumenta também que a resposta a uma pergunta projeta o caráter de “perguntabilidade”¹⁸ desta. Ou seja, ao responder a uma pergunta, ouvintes avaliam em que medida a pergunta é adequada ou não ao contexto dado.

Além disso, a elaboração de uma pergunta revela o gradiente epistêmico entre a pessoa que elabora a pergunta e aquela que a responde (HERITAGE; RAYMOND, 2012). Assim, interlocutores monitoram-se constantemente em relação ao que pode ser perguntado sobre determinado contexto. No que tange ao contexto escolar, a análise da sistemática de elaboração de perguntas, que se detém tanto ao caráter formativo da mesma quanto ao caráter sequencial, revela a maneira como a família posiciona-se relativamente à escola no que diz respeito aos direitos e deveres da família em relação à instituição.

Perguntas, contudo, não são apenas parte constitutiva de instigar narrativas. Elas podem, também, assumir um tom mais acusatório e solicitar explicitamente uma prestação de

¹⁸askability (p.83)

contas (STERPONI, 2005). Dessa forma, nem toda a forma interrogativa realiza a ação de requisitar informação e nem toda a ação de requisitar informação é realizada via pergunta (ERLICH; FREED, 2010; HERITAGE, 2012). A seção que segue analisa a orientação familiar com relação à escola através da análise dos turnos de fala que se constituem como perguntas ao solicitar informação ou confirmação de uma informação. Analiso a instanciamento da pergunta e a trajetória interacional que se descortina.

4.2.1 “Arrumô tudo direitinho?”: a divisão de tarefas no contexto

Como pode ser observado a seguir, cada escola tem a sua política de funcionamento, que institui as responsabilidades as quais cabem a pais/mães e aquelas que competem as crianças.

Figura 1 – Combinações e Informações (Escola de Catarina)

Combinações e Informações	
	O funcionamento adequado da rotina escolar depende do comprometimento familiar, atendendo as solicitações e regras da escola.
1	Todos os pais são bem-vindos à escola para conversar ou esclarecer dúvidas com os professores. Porém, devem sempre dirigir-se à secretaria e não diretamente à sala de aula, evitando, assim, perturbar o andamento da mesma.
2	O aluno deverá chegar pontualmente na escola, às 7h30min. ou às 13h. Caso chegue atrasado, deverá dirigir-se até a secretaria para receber autorização para entrada na sala. Após três atrasos será solicitada uma justificativa aos pais. O lanche deverá ser trazido já no início da aula, evitando atrasos e interrupções.
3	No caso de faltas, aguardamos justificativa e/ou atestado médico no prazo de três dias. Após este prazo os pais serão chamados ou encaminhados ao Conselho Tutelar, pois a escola é obrigada a informar a frequência dos alunos, mensalmente.
4	O aluno só poderá sair mais cedo da escola se acompanhado de um adulto responsável para sua própria segurança. Não serão dispensados por bilhetes.
5	E indispensável ler com atenção todos os bilhetes enviados pela escola que estarão colados no caderno de avisos dos alunos. No dia seguinte deverão retornar assinados pelo responsável. Somente assim a escola entenderá que a informação chegou à família. Os pais também podem escrever bilhetes neste caderno. O caderno de avisos deverá estar sempre dentro da mochila.
6	Não serão permitidos em sala de aula o uso de telefone celular, bonê e também não poderão mascar chiclé, chupar bala ou pirulito. O bonê será permitido somente nas aulas de Educação Física e recreio, devido ao sol.
7	Em caso de acidente ou mal-estar do aluno a escola entrará em contato com a família, por isso é importante manter atualizados endereço e telefone na ficha do aluno, na secretaria.
8	Sempre que algum aluno apresentar dificuldades ou problemas de disciplina, o responsável será chamado.
9	O aluno deverá trazer seus materiais em ordem e identificados.
10	A escola oferecerá alguns atendimentos para os alunos que apresentarem dificuldades na aprendizagem. Os pais serão responsáveis pela frequência dos seus filhos, garantindo o seu aproveitamento.

Fonte: Caderno de bilhetes (Escola de Catarina)

As interações familiares de Catarina revelam a orientação da família para a responsabilidade da menina em organizar seus materiais escolares. Essa orientação mostra-se em consonância com a escola, que tem como premissa da participação das crianças na rotina

escolar, solicitando que levem para a escola seus materiais organizados e identificados, o que pode ser observado no item 9 da Figura 1 (Combinações e Informações) anteriormente exposto.

Essa orientação é observada na sistemática de elaboração de perguntas que giram em torno do contexto escolar endereçadas à Catarina. A orientação dos adultos está em garantir que as crianças estejam prontas para as exigências da escola e dos próprios adultos. As perguntas são elaboradas como em uma verificação de tarefas, no caso responsabilidades, que a criança necessita desempenhar. No excerto a seguir, Valmor e Catarina estão em casa ao final do dia. Catarina está no sofá e assiste à televisão enquanto Valmor anda pela casa realizando tarefas domésticas distintas, como colocar roupa para lavar, guardar objetos espalhados pela casa, entre outros.

(10) [Catarina_18_05_2009]

- 04Valmor: desmontô tua mochila tuas-tuas-tuas xx que
 → 05 a mãe ↑pede.
 06Catarina: ((pára de tomar a mamadeira e olha em
 07 direção a valmor))
 08Valmor: ãh?
 09Catarina: [((faz um sinal negativo com o dedo))] não.
 10Valmor: [((passa na frente de catarina enquanto
 11 vai para o quarto.))]
 12Valmor: ((volta para a cozinha, passando na frente
 13 de catarina))senão depois (ninguém) acha
 14 mais.

Enquanto realiza diversas tarefas domésticas, Valmor volta-se para Catarina e interroga-a sobre a sua responsabilidade: guardar e organizar seus materiais escolares. A pergunta vem elaborada em formato polar, que cria um espaço relevante para que o ouvinte responda com “sim” ou “não” (HERITAGE, 2012; HERITAGE; RAYMOND, 2012). Além da expectativa pela resposta afirmativa, o formato de pergunta revela o acesso que Valmor tem acerca das tarefas sob responsabilidade de Catarina. Ao inquirir a menina, Valmor coloca-se como responsável por conferir se a tarefa fora realizada. A responsabilidade de Catarina não fora definida por ele, o pai, que realiza apenas a conferência para Carmen, na medida em que de fato “a mãe pede” (linhas 04 e 05). A justificativa para que Catarina realize a ação está vinculada ao fato de que esta é sua responsabilidade e de que é necessário que deixe seus materiais organizados para que Carmen possa encontrá-los e conferi-los.

Mais tarde, quando Carmen volta para casa, a responsabilidade de Catarina é novamente pauta da rotina familiar. Nesse momento, Valmor e Catarina estavam no sofá, e Valmor convidara Catarina a relatar o seu dia escolar. Carmen realiza algumas tarefas domésticas e, na linha 48, volta para a sala.

(11) [Catarina_18_05_2009]

44Valmor: o que que fizeram na ↑aula, filha?
 46Catarina: ((termina de mascar o chiclé))(.) primeiro,
 47 né-
 48Carmen: cadê a mo↑chila
 49Catarina: ((aponta para o quarto))
 50Valmor: tá no quarto eu acho.
 51Carmen: tirô as coisas [que (era pra ter tirado)?]
 52Valmor: [tirô:::] eu pedi pra ela
 52 tirá=ela tirô::.
 54 (.)
 55Carmen: tem bi↑lhete
 56Catarina: [nã::o.

A pergunta de Carmen, na linha 48, inicia uma sequência de verificação que passa por localizar a mochila (linha 48), confirmar a realização da tarefa solicitada (linha 51) e verificar a existência de bilhete (linha 55). Como não há bilhete, a verificação das tarefas de Catarina está encerrada, assim como o espaço escolar em casa também. Nessa sequência, a construção da responsabilidade como dividida pode ser observada com relação a dois aspectos. O primeiro deles, conforme já discutido anteriormente, é a orientação da família para, através da elaboração de perguntas, proceder com a verificação da realização das tarefas sob responsabilidade de Catarina.

Aqui, Carmen e Valmor fazem parte de um time que tem a função e a responsabilidade, também atribuída pela escola, de agirem como supervisores da autonomia de Catarina. O segundo aspecto está vinculado à generificação desse trabalho de supervisão. Embora sejam Valmor e Carmen os realizadores da tarefa de supervisionar, a distribuição de atribuições nesta supervisão entre o casal não é equilibrado. Enquanto Valmor responsabiliza-se em garantir que a mochila esteja no local combinado, Carmen é responsável por gerenciar o conteúdo dessa mochila, conferindo se há bilhete enviado pela escola. Em caso de a escola ter enviado bilhete, a família deve, conforme consta no item 5 da Figura 1, assiná-lo para que a escola esteja ciente de que a família de fato o leu.

4.2.1.1 “Desmontô a mochila que a mãe pede?”: a construção generificada de maternidade e paternidade

Carvalho (2000) argumenta que o “ponto cego” da política de participação democrática na rotina escolar das crianças é a sua implicação de gênero (p. 152), na medida em que não considera que pais e mães assumem responsabilidades distintas na educação das crianças. As mães são tidas como fazendo o “trabalho sujo”¹⁹ (REAY, 2005) da relação escola e família, enquanto pais colocam-se à disposição para “auxiliar no que for necessário”. O trabalho educacional doméstico é visto como de responsabilidade “natural” (REAY, 2005) das mães.

Além disso, Gottzén (2011) argumenta que embora a pesquisa sobre a participação familiar na vida escolar das crianças tenha se debruçado sobre a importância de haver mais homens, enquanto pais, participando dessa rotina, é importante compreender que a construção da participação dos pais passa pela significação da masculinidade. Desse modo, não se assume uma postura essencialista que entende que as crianças necessitam de modelos de papéis masculinos (p. 620). A maior participação dos pais passa pelas (res)significações da masculinidade e, por conseguinte, da parentalidade como um todo.

Na família de Catarina, a responsabilidade pela prontidão da menina para questões escolares passa por Valmor e Carmen em graus variados de envolvimento. Os envolvimento distintos de Carmen e Valmor podem ser observados em dois momentos dos excertos 10 e 11. No primeiro, Valmor confere a realização da tarefa justificando-a como sendo de solicitação de Carmen. No segundo, quando Carmen está em casa, é ela quem pede pela mochila. Nessa configuração de interagentes, Valmor se coloca como parte da organização da mochila ao responder as perguntas que Carmen elaborara (para Catarina). O pai não apenas responde a pergunta de Carmen como também formula a maneira como a tarefa fora realizada, apresentando contas para Carmen sobre sua atuação. É somente no momento em que Carmen elabora uma pergunta sobre a agenda de Catarina, sobre a qual Valmor não tem acesso, que Catarina responde individualmente a pergunta, na linha 56 do excerto 11. Valmor orchestra a organização do lar de modo que, no momento em que Carmen chega em casa, ela possa realizar as tarefas em relação às quais é a autoridade. Ao não responder a pergunta de Carmen sobre o bilhete escolar, isenta-se de posicionar-se como interlocutor ratificado da escola, papel desempenhado por Carmen.

¹⁹dirty work

A responsabilidade de Carmen como a interlocutora da escola no contexto familiar também pode ser observada a seguir.

(12)[Catarina_09_06_2009]

01CATARINA: te acal:::ma. (.) eu vô te dá
 02VALMOR: tu já vai comê salgadi:nho,
 03 (.)
 → 04 (tu)não tirô bilhete prá tua mãe vê ainda::
 05 [vai pegá as ↑coisa:] da:: mochila::
 → 06CATARINA: [a minha ↑mãe vai pegá]
 07CARMEN: ((mostra para Catarina seu copo que estava
 08 dentro da sacola)) ó.
 → 09VALMOR: nã:::o. tu tem que pegá.=
 10CARMEN: =primeiro tu vai tirá. não senhora. vai
 11 (lá).
 → 12VALMOR: tu sabe XXX que esse é teu compromisso.
 13CARMEN: isso [aqui tá limpo?]
 14 [(vira-se para Catarina e mostra à
 15 menina uma calça)]
 16CATARINA: tá:, nem usei.
 17CARMEN: ((coloca a calça que mostrara para a
 18 catarina sobre o encosto de braço do sofá))
 19CATARINA: mas a mãe vai pegá o caderno de bilhetes.
 20CARMEN: ((enrola a sacola plástica e se vira para
 21 catarina))CA[DERNO] DE BILHETE EU QUERO EM
 22 CIMA DA MESA ((aponta para Catarina))
 → 23 QUANDO TEM BILHETE É EM CIMA DA MESA QUE EU
 → 24 VOU LER.
 → 25CATARINA: é que eu nunca dou pro pa:i (.) [lê.]
 26 [(olha
 27 para valmor)]
 28 (.)
 29VALMOR: tu não dá porque tu não qu-eu sei lê.
 30CATARINA: ((sorri olhando para valmor)) eu sei.
 31VALMOR: @@@
 32 ((olha para carmen que vem saindo do
 33 banheiro passa por ela))
 34VALMOR: não dá porque tu não quer porque eu sei lê.

Na trajetória de negociação explícita de responsabilidade (FINCH; MASON, 2006), alguns momentos tornam-se cruciais para o estabelecimento das fronteiras de atuação de Carmen e Valmor. Finch e Mason (2006, s/p) definem esses momentos como momentos em que “acontece uma crise na família”,²⁰ como mostra-se ser o caso explicitado. No momento em que Valmor elabora uma declaração em tom acusatório a Catarina, na linha 04, ele envolve Carmen como a credora das ações da menina. É para Carmen que Catarina precisa,

²⁰a crisis occurs in a family

em última análise, realizar a tarefa de tirar o bilhete de dentro da mochila. Para Valmor, a prestação de contas de que a tarefa fora realizada é o suficiente.

Em resposta, Catarina elabora um *account*, uma justificativa (HERITAGE, 1984) que realoca a responsabilidade para a mãe, conferindo à reclamação de Valmor um caráter de inadequação. A partir daí, Carmen e Valmor interpolam turnos de fala de modo a atingir, na linha 13, a formulação de que a responsabilidade é da menina e, nas linhas 23 e 24, a formulação da responsabilidade de Carmen e as condições para a efetivação dessa responsabilidade (quando tem bilhete é em cima da mesa que eu vou ler) legitimam Carmen como a interlocutora da família.

Se a participação de Valmor na configuração das responsabilidades em relação ao caderno de bilhetes estava no plano do “percebido, mas não destacado”²¹ (GARFINKEL, 1967), é a partir da linha 25 que Catarina e Valmor negociam a relação de parentalidade de Valmor, momento em que Carmen se retira da interação. A avaliação de Catarina, na linha 25, contrapõe o fato de que a menina valera-se da mãe como responsável por tirar o bilhete da agenda, fazendo com que Valmor justifique-se perante a menina. A justificativa de Valmor desloca a potencial acusação presente no turno de Catarina e localiza-a na própria menina, que a aceita.

O turno de Valmor na linha 29 está em franca oposição ao seu próprio turno da linha 04, quando alocava à Carmen a posição de credora da ação de menina. Nas duas instâncias, Valmor isenta-se de qualquer responsabilidade pelo (não) cumprimento de uma tarefa, alocando à menina a responsabilidade em prover as justificativas necessárias. Valmor dá assistência à Carmen, de modo a garantir que a solicitação de Carmen seja atendida antes de a mãe retornar ao lar. Como pode ser observado nas vinhetas etnográficas, ao justificar-se para mim por não ir à escola resolver as situações necessárias, Valmor atribui à escola a sua ausência. A falta de organização da escola faria com que ele, Valmor, falasse “o que não deve”, isentando-o da responsabilidade de participar.

O “trabalho sujo” a que Reay (2005) se refere está vinculado ao trabalho que é praticamente invisível de manutenção prática, que exige um envolvimento mais físico do que intelectual, uma vez que demanda a organização dos pertences que a criança necessita para a escola, a garantia de que ela terá lanches e estará vestida adequadamente, por exemplo. Para a autora, a responsabilidade dos pais é percebida quando a mãe não pode assumir esse trabalho. A consolidação generificada dessa paternidade, contudo, não está vinculada a uma questão

²¹ seen but unnoticed

essencialista dos sexos, senão uma complexa construção permeada por questões sociais, como classe social, por exemplo. Em classes sociais menos privilegiadas, a parcela de responsabilidade dos pais está reservada para os momentos em que a mãe não pode assumir alguma tarefa (REAY, 2005).

Na família de Catarina, embora seja Carmen quem responda pela escola publicamente, é Valmor quem se engaja nesse trabalho invisível de assistência a Carmen, creditando a ela a parcela intelectual na relação escola-família, atualizando e (re)configurando socialmente um discurso normativizado sobre o trabalho invisível realizado essencialmente por mulheres.

4.2.2 Nem só de conferência vivem as perguntas: a imbricação da rotina escolar no espaço doméstico-familiar

Na família de Mila, perguntas polares também são utilizadas como verificação da execução das tarefas de Mila. Analisando a trajetória interacional dessas perguntas, contudo, observa-se que elas não apenas realizam a tarefa de conferir se a tarefa foi realizada, mas também de dar acesso aos acontecimentos que giram em torno da tarefa.

Pela manhã, Rodrigo e Mila tomam café, vestem-se e preparam seus materiais para sair. Enquanto auxilia Mila a vestir-se, Rodrigo confere os materiais que a menina precisa levar para a escola, dentre eles o livro da biblioteca.

(13) [Mila_15_07_2010]

→101RODRIGO:pegô teu livrinho,
 102MILA:°peguei°
 103(.)
 104RODRIGO:a mãe leu historinha pra ti,
 105MILA:uhum
 106RODRIGO:sobre o que que é a história,
 107MILA:ã:: (0.3) o pintinho não sei mais o que só que 108tem a
 outra. (.)o porquinho romeu carteiro.(.)
 109tu viu- tu ouviu bem, romeu
 110RODRIGO:@@
 111MILA:romeu.
 112RODRIGO:romeu,
 113MILA:o porquinho romeu carteiro.
 114RODRIGO:vô falá pra dinda
 115MILA:que o que o nome da história que o:: nome da
 116história minha do oscar era romeu o porquinho
 117carteiro. (.) e era mesmo.

A sequência iniciada na linha 101 revela que Rodrigo não apenas confere a realização de uma tarefa por Mila como também vale-se desse momento para ter acesso aos

acontecimentos dos quais ele próprio não participara. As crianças retiram livros da biblioteca da escola e os levam para casa. Em casa, há a expectativa de que os adultos leiam os livros para as crianças, expectativa essa que tem sido transformada em campanhas com o intuito de desenvolver o gosto pela leitura, como a iniciativa “Educar para Crescer”²². Rodrigo não leu o livro com Mila e busca (re)construir o momento em que a menina leu o livro com a mãe.

Além de querer saber se a mãe leu para a menina (linha 104), Rodrigo questiona a menina sobre o tema da história lida, na linha 106. A pergunta de Rodrigo abre espaço para Mila relacionar o tema da história (o porquinho romeu carteiro) à sua própria vida, encontrando uma semelhança entre o personagem principal chamado Romeu e o marido de sua dinda, homônimo do personagem principal.

Os momentos de verificação das tarefas de Mila servem, nessa situação, como espaço para que os adultos tenham acesso aos acontecimentos que envolvem o contexto escolar da menina.

4.2.2.1 Perguntas que (re)constróem a rotina escolar

Além de iniciarem sequências de conferência de tarefas que Mila deve realizar, perguntas polares também (re)constróem a rotina escolar da menina, dando acesso, aos adultos, aos acontecimentos dentro da escola.

(14)[Mila_14_07_2010_a]

01ALICE: tu fez atividade hoje no caderno,
 02MILA: fiz. ((folheia o caderno e mostra-o para
 03 alice)) (0.7) só que daí a profe não fez certo
 04 porque hoje foi um dia diferente.
 05ALICE: ah hoje foi um dia diferente, (.) a profe que
 06 escreveu, ou [vocês tinham que escrevê]
 07MILA: [não não a gente]tinha que
 08 pensá:.

(15)[Mila_07_05_2010]

03RODRIGO: entregô teu livro ontem filha,
 04MILA: ((faz sinal afirmativo com o polegar))
 05RODRIGO: pegô outro já,
 06 (0.3)
 07MILA: ((faz sinal positivo novamente e começa a
 08 levantar-se))
 09RODRIGO: depois a gente olha= depois a gente olha.
 10MILA: ((levanta-se e vai olhar))

²² <http://educarparacrescer.abril.com.br>.

11 (0.23)
 12MILA: ((volta com o livro))
 13RODRIGO: um bichinho na linha,
 14MILA: °sim°@@
 15RODRIGO: @@
 16MILA: @@ o jonas já pegô esse
 17RODRIGO: pegô,
 18MILA: uhum
 19RODRIGO: disse que é legal,
 20 (.)
 21MILA: quê,
 22RODRIGO: ele disse que é ↑legal por isso tu ↑pegô=
 23MILA: sim.

Nos excertos anteriormente transcritos, Alice e Rodrigo questionam Mila sobre os acontecimentos do dia escolar da menina. Ao final do dia, Alice (re)constrói e (re)configura as atividades que Mila fizera naquele dia na escola assim que ambas chegam em casa. A resposta de Mila suscita ainda outro questionamento de Alice que, nas linhas 4 e 5, elabora uma pergunta que busca caracterizar o dia “diferente” que a menina teve no ambiente escolar. Alice coloca-se como conhecedora do contexto de sala de aula ao oferecer duas opções para caracterizar o dia “diferente” de Mila, que são, as duas, recusadas pela menina: o dia diferente não foi caracterizado pela escrita, mas pelo fato de que as crianças tiveram que pensar sobre como escrever as palavras (linha 07).

Nesse momento, Alice faz emergir seu conhecimento de rotina escolar que pode estar vinculado à sua identidade professora, que conhece as práticas enquanto membro do corpo docente de uma escola. Contudo, como pode ser observado no excerto que segue, e mais explicitamente capítulo 6, seção 6.3.3, Rodrigo também se posiciona como alguém que conhece a rotina escolar suficientemente a ponto de ofertar à Mila potenciais caracterizações da sua vivência escolar. De qualquer maneira, Alice e Rodrigo constroem-se como conhecedores das práticas, aproximando escola e família.

Na parte da manhã (excerto 15), Rodrigo (re)constrói e (re)configura os acontecimentos escolares do dia anterior enquanto tomam café, topicalizando a entrega do livro na escola. Na linha 03, Rodrigo certifica-se de que Mila cumprira sua responsabilidade na escola e, ao ter a confirmação, informa-se sobre a retirada de outro livro. Rodrigo reconstrói a atividade de retirar livros considerando que 1) assim que um livro é entregue outro é retirado (linha 05), 2) outras crianças retiraram o mesmo livro em ocasiões anteriores, e que essas crianças podem ser amigas de Mila (linha 16), e que 3) a escolha de um livro pode ser feita a partir de recomendações (linha 19).

Incentivar a leitura passa por mostrar interesse pelo que a criança está lendo e, acima de tudo, incentivá-la a frequentar bibliotecas (BRASIL, 2008), e Rodrigo orienta-se para o fato de que devolver o livro para a biblioteca é uma das ações envolvidas na atividade de retirar livros e, conseqüentemente, lê-los. Ele não somente questiona a menina sobre o cumprimento de sua responsabilidade como também sobre todo o ritual de ir à biblioteca da escola.

As trajetórias interacionais acionadas por questionamentos sobre o cumprimento de tarefas de Mila acabam por aproximar a família da escola, na medida em que abrem espaço, dentro de casa, para os acontecimentos no espaço físico e domínio epistêmico da escola. A (re)configuração do evento e sua (res)significação no contexto doméstico-familiar reforça as experiências que a criança vivenciou em sala de aula e cria um repertório familiar comum sobre como os eventos escolares são organizados.

4.2.2.2 A pedagogização do cotidiano:

Além de reconfigurar a rotina escolar das crianças, perguntas polares podem, em outros momentos, pedagogizar essa rotina, por trazerem uma organização que se assemelha à sala de aula. Estudos que comparam estruturas de participação e práticas escolares àquelas encontradas nos lares das crianças revelam que semelhanças entre as duas instituições favorecem o desempenho na sala de aula (e.g. MEHAN, 1982; SHULTZ et al., 1982; HEATH, 1982; 1993; PHILIPS, 2001).

Na família de Mila, as seqüências IRA povoam os momentos de realização de tarefas escolares. Mila e Alice estão na cozinha e realizam, juntas, a tarefa que Mila traz da escola.

(16)[Mila_16_07_2010]

18ALICE: i::sso, somente as vogais e encontre a
 19 figura(.)então isso quer dizer- que tu tem que
 20 pintá ↑aquí
 21MILA: as vogais.
 22ALICE: as vogais (.) e quais são as vogais,
 23MILA: a: é i ó u
 24ALICE: isso mesmo, uhum. daí tu vai descobri que tem
 25 um desenho né (.) pintando somente as vogais
 26 tu vai descobri que tem um desenho aí (.) é
 27 isso né, (.) tá, vamo vê aqui em baixo, vamo vê
 28 o que tem aqui em baixo. que que é que tu é pra
 29 fazê aqui o que que a profe te explicô.

Na linha 22, antes que a menina começasse a pintar as vogais na atividade que recebera da escola, Alice solicita que a menina identifique as vogais. A sequência IRA pode ser observada no turno que inicia na linha 22. A resposta fornecida por Mila, na linha 23, é avaliada como correta por Alice (linha 24), que dá prosseguimento à formulação sobre o que a menina deve realizar.

Mais adiante, na mesma atividade, Alice volta a organizar a interação através dessa sequência, como pode ser observado a seguir.

(17)[Mila_16_07_2010]

68ALICE: tá (.) escreva a letra inicial- primeira letra
 69 então da figura que você encontrou. qual é a
 70 primera letra,
 71MILA: é o e.
 72ALICE: isso mesmo.

Nesse momento, antes que Mila escrevesse a letra no local esperado, Alice questiona a menina sobre qual é essa letra. A presença da sequência IRA vincula o espaço doméstico-familiar ao espaço escolar e assim (re)produz um espaço de “pedagogização do cotidiano” (ALMEIDA, 2005. p. 582) dentro de casa.

Reconstruir o cotidiano escolar, dentro de casa, e criar espaços interacionais que se assemelham àqueles encontrados em sala de aula aproximam o cenário escolar do contexto doméstico-familiar. Essa aproximação configura-se como parte do compartilhamento de práticas e conhecimentos escolares pela família, estabelecendo um *continuum* entre os dois cenários e, assim, borrando as fronteiras entre a instituição escola e familiar.

O compartilhamento de práticas e conhecimentos escolares pela família é também o foco do próximo capítulo. Nele, analiso dois eventos de letramento vinculados ao contexto escolar, que são a leitura do bilhete escolar, um dos principais elos de comunicação entre escola e família (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999), e a leitura de textos diversos, pela criança em alfabetização. Na seção 5.3, analiso a interlocução estabelecida entre família e escola, nos momentos de leitura do bilhete escolar. Em termos textuais, o bilhete destina-se aos pais, às mães, e/ou responsáveis pela criança, excluindo a criança dessa interlocução. Análises dos momentos em que o bilhete é efetivamente lido pelas famílias revelam que a interlocução não necessariamente se configura pelo endereçamento que a escola faz no texto.

O estabelecimento da interlocução é parte do estabelecimento da relação escola-família, contribuindo para tanto demarcar fronteiras entre as categorias adulto e criança quanto para desconstruir essas mesmas categorias. A seção 5.4 dedica-se aos momentos em

que a criança, em fase de alfabetização, coloca-se a ler e busca auxílio ao longo da leitura. Ao buscar esse auxílio nos adultos, a trajetória interacional configura-se de maneira distinta nas duas famílias estudadas. Essas configurações revelam-se mais próximas ou mais distantes daquelas vinculadas ao fazer pedagógico, aproximando ou distanciando o cenário familiar do cenário escolar, constituindo-se, assim, configurações familiares que compartilham práticas com a escola ou que as dividem com a instituição escolar.

5 EVENTOS DE LETRAMENTO E ORIENTAÇÕES FAMILIARES

Frequentar a escola exige, cotidianamente, que tanto adultos quanto crianças tenham acesso e lidem com textos escritos. Matricular uma criança, comprar os materiais necessários, saber o turno e o local em que a criança estudará, entre outros, são exemplos de atividades organizadas em torno de um texto escrito. O texto escrito também protagoniza outras atividades que a família realizará. O caderno de bilhetes, ou a agenda escolar, leva e traz solicitações, informações e avisos importantes para a manutenção da rotina escolar. A tarefa de casa, que a criança deverá realizar em ambiente domiciliar, cria expectativas e restrições à rotina familiar (CARVALHO, 2004; 2001) e coloca a família em contato com materiais escolares diversos.

Em muitas situações, é somente através do texto escrito que a família ou a escola tem suas aspirações legitimadas. O texto, nesses casos, é tomado como uma autoridade na comunicação dos fatos. Valdés (1996) argumenta que nem sempre, contudo, família e escola conferem a mesma autoridade ao texto escrito. Em seu estudo, a autora revela que falhas de entendimento entre família e escola podem ser geradas se família e escola não compartilham da mesma expectativa com relação à comunicação de eventos entre as duas instituições.

Em seu estudo, Valdés (1996) mostra como uma solicitação verbal, realizada por uma criança que tinha restrições alimentares, não foi ratificada pela escola, que seguiu oferecendo alimento impróprio à criança. Para ser tomada como “verdadeira”, a solicitação deveria ter sido realizada através de bilhete escrito e assinado pelo pai ou pela mãe. Situações como essa, com necessidade de redação de um bilhete, são comuns e frequentes. Em algumas, pode haver uma negociação familiar acerca de um evento escolar, e a criança apontar a necessidade de o adulto redigir um bilhete para a escola “para a professora saber”. Em outras, é a solicitação da escola que é feita via bilhete. Nas duas situações, a comunicação entre a escola e a família, via texto escrito, é parte da rotina escolar dessas duas instituições.

Em outras situações, é o “fazer aprendizagem” (ABELED, 2008) que acontece via texto escrito, momento em que atividades, jogos e exercícios são organizados em torno de um texto. Completar uma tabela com as condições climáticas vigentes e identificar o dia corrente através da data no quadro são atividades típicas de uma sala de aula. Além dessas, há a lista de ajudantes da professora, a identificação da escola no cabeçalho da folha de exercícios, a lista de chamada dos alunos da turma, entre tantos outros. Em todos esses, o texto escrito se mostra como parte integrante de uma atividade. A lista de ajudantes é lida para que, por exemplo, os ajudantes possam apresentar-se como tais e para que a professora possa organizar

as tarefas para as quais ela necessita de auxílio. A leitura, nesse caso, nem sempre acontece em voz alta, apenas a menção ao fato de que determinado/a aluno/a é o ajudante acontece. Assim também acontece com a lista de chamada, a qual serve para que se saiba quem está em aula e quem não está, atividade importantíssima o ambiente escolar.

A escola é responsável por comunicar aos Conselhos Tutelares a situação de alunos/as faltosos/as sem justificativa dos responsáveis (BRASIL, 1990). A lista de chamada, ao contrário da lista de ajudantes, não está afixada à parede, porque sua manipulação é realizada pela professora. É a professora quem chama os alunos e marca sua presença/ausência. Aos alunos compete a tarefa de demonstrar sua presença no momento em que forem chamados. Assim, a maneira como professora e aluno manipulam o texto tanto estabelece as finalidades desse quanto constrói os participantes como professora e aluno.

Ainda, a possibilidade de manipular um texto escrito, saber ler e escrever, é também objetivo principal da inserção de uma criança na escola, a começar pela definição do objetivo do primeiro ciclo da educação básica, o chamado “Ciclo da Infância” (BRASIL, 2008), que é o de alfabetizar a criança. Alfabetizar é possibilitar à criança o domínio da tecnologia da escrita e da leitura (SOARES, 2010), ou seja, é possibilitar o desenvolvimento das habilidades necessárias para a decodificação de um texto, como a lista de ajudantes, por exemplo.

Se a alfabetização é parte do objetivo da escolarização e da educação, indicadores de avaliação da educação de um país são dependentes dos números de crianças e adultos alfabetizados e de suas habilidades de manipular o texto escrito, ou de fazer “uso competente da leitura e escrita” (SOARES, 2010), e dados sobre alfabetismo são utilizados na avaliação da educação do país (e.g. RIBEIRO, 2004; ROJO, 2009). Podemos dizer que ter acesso a textos escritos e ter condições de manipulá-los é tanto objetivo da escola quanto o meio através do qual o objetivo é alcançado. O protagonismo do texto na escola é verificado no momento em que são instituídos índices de desempenho escolar auferidos através de testes de leitura, como é o SAEB²³, por exemplo. Em avaliações não escolares, dentre os quais cito o INAF²⁴, é a capacidade da população que não necessariamente frequenta a escola de lidar com textos diversos que define os níveis de letramento do país. Além de posicionar um país com relação ao demais, em função dos índices de desempenho, esses testes servem como norteadores para políticas públicas de investimento na educação, bem como no financiamento.

²³Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (www.mec.gov.br)

²⁴Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

(http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por)

No Brasil, tem-se um movimento, a partir da década de 1980, de entender que a possibilidade de lidar com um texto escrito não está circunscrito somente ao processo de alfabetização, mas também ao de letramento (SOARES, 2010; KLEIMAN, 1995). A partir desse momento, distingue-se o processo da aquisição da tecnologia da escrita, entendido como alfabetização, do processo de letramento. Entende-se que a alfabetização é parte integrante, mas não exclusiva, do letramento.

Ou seja, uma criança pode ser letrada sem ter sido alfabetizada. É o caso de ela fazer uso de um texto escrito sem saber, necessariamente, decodificar as palavras. Isso acontece, por exemplo, quando a criança pega uma caixa de leite e pede que um adulto prepare um chocolate quente para ela. Na sala de aula, é o momento em que a criança faz uso da lista de ajudantes, por exemplo, demonstrando conhecer seu uso: o que é o texto, para que serve, quem tem acesso a ele e quais as atribuições de cada participante do contexto em relação ao texto.

O processo e o produto do letramento têm atraído o interesse de vários campos de conhecimento constituídos, que se elaboram mutuamente. Um dos campos que demonstra interesse no assunto “letramento” é o campo acadêmico, com suas pesquisas em torno das práticas de letramento, escolares ou não, e que fomenta o processo de discussão e definição do termo.

A descrição de práticas de leitura e de narrativas em casa e na escola (HEATH, 1983; 1986), a distribuição e o acesso a textos escritos em comunidades iranianas (STREET, 1985), as orientações familiares com relação ao processo de crescimento e desenvolvimento das crianças em diferentes classes sociais (LAREAU, 2002; 2003) são alguns dos estudos que têm como pano de fundo os eventos de letramento.

O segundo campo é o educacional, que norteia as práticas pedagógicas em sala de aula. A elaboração de cartilhas, documentos e legislação nacional para a educação faz parte desse campo. Manuais que sugerem a maneira de implantar o novo ensino fundamental de 9 anos no Brasil (BRASIL, 2009a), orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas com crianças de 6 anos (BRASIL, 2009b) e pareceres elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (e.g. BRASIL, 2008a) são atos governamentais que se voltam para o processo de letramento como um objetivo da escolarização. Propõem, por exemplo, o desenvolvimento do letramento como uma das dimensões do processo de alfabetização (BRASIL, 2009b, p. 9), objetivo do primeiro ciclo da educação básica, e como fio condutor das práticas escolares até o ensino médio (BRASIL, 2006).

Por fim, o terceiro campo é o de organismos nacionais e internacionais que acompanham não apenas a educação e a escolarização de um país, mas também outros indicadores tidos como parte de índices de seu desenvolvimento humano. São organismos do terceiro setor ou formados a partir de tratados entre diversos países, constituindo-se como supranacionais. Nesse campo, encontramos organismos como a OECD²⁵, que organiza e aplica o PISA²⁶, teste que busca medir o índice de letramento dos países que fazem parte da organização. No Brasil, movimentos como o “Todos Pela Educação”²⁷ também realizam atividades e provas que desenvolvem e testam os níveis de letramento/alfabetização das crianças do primeiro ciclo. Essas ações geram propostas de melhorias e de acompanhamento da educação e pautam-se, também, no desenvolvimento do letramento.

Se, por um lado, a relação entre os três campos é de interdependência, fazendo com que os avanços e as descobertas de um campo sejam difundidas e aplicadas em outros, por outro, também observamos que olhares com objetivos distintos sobre questões vinculadas a letramento faz com que seja difícil uma única conceitualização do termo. Barton (2007) fala das metáforas utilizadas para se referir a letramento, as quais vão desde uma perspectiva de letramento como uma competência, que pode ser dividida em habilidades e técnicas e, portanto, ensinada, a letramento como uma prática social, que deve ser entendida no seu contexto sociocultural.

Soares (2010), ao apresentar diferentes abordagens à conceitualização de letramento, lembra que, embora seja altamente complexa a tarefa de encontrarmos um denominador comum para defini-lo, é proporcional a essa complexidade a recomendação de que esse denominador comum seja encontrado para cada situação em que letramento esteja em pauta. Na próxima seção, então, reviso conceitos a partir de estudos acadêmicos que nortearão tanto a análise quanto o objetivo do capítulo.

²⁵ Organization for Economic Cooperation and Development ou, em Português, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (www.oecd.org).

²⁶ www.oecd.org/pisa

²⁷ www.todospelaeducacao.org.br/

5.1 Uma ponte entre a escola e a família: o olhar etnográfico sobre as práticas interacionais

No campo acadêmico, alguns estudos traçam relações entre sala de aula e família, vinculando práticas de letramento familiares a desempenhos demonstrados em sala de aula. De cunho etnográfico, com variações nas abordagens teóricas assumidas, os estudos de Heath (1982; 1986; 2003), Mehan, (1982), Shultz, Florio e Erickson (1982), Philips (2009[1972]) e Lareau (2003; 2002) convergem ao eleger as práticas familiares como foco de análise. A busca pela compreensão dos processos que eram desigualdades escolares está presente e fomenta esses estudos. Além disso, posicionam a linguagem e as trocas verbais de maneira privilegiada na análise dos dados, distinguindo-se em função do quão central essas trocas são enquanto dados.

A construção e a significação das diferenças sociais entre o lar e a sala de aula são analisadas a partir do olhar sobre: a) o que significam as interrupções nas interações (SHULTZ et al., 1982), b) a estrutura dos diversos eventos que ocorrem em sala de aula e suas consequências para a performance dos alunos (MEHAN, 1982), c) a expectativa com relação aos momentos de participar verbalmente em sala de aula em comunidades Indígenas e não Indígenas (PHILIPS, 2009[1972]), d) o contraste entre o formato de perguntas formuladas por adultos em contexto doméstico de classes sociais distintas e na sala de aula (HEATH, 1982), e) a orientação familiar nos momentos de contação de história e leitura de livros infantis (HEATH, 1983; 1986) e f) sobre as interações familiares com instituições distintas, como a escola (LAREAU, 2002; 2003).

Os estudos de Philips (2009[1972]) e Shultz, Florio e Erickson (1982) analisam a estrutura de participação na sala de aula e de que maneira essa estrutura de participação diferencia-se das estruturas de participação nos lares das crianças. Philips (2009[1972]) identificou diferenças com relação à expectativa de quantidade de fala produzida em momentos de tarefa em casa e de tarefas na escola, argumentando que as diferenças de expectativas estão no cerne das dificuldades de aprendizagem e no sentimento de inferioridade de alunos de grupos minoritários.

O estudo de Shultz et al. (1982) analisa como interrupções são avaliadas distintamente, pelos interagentes, em casa e em sala de aula. Interrupções, em sala de aula, estão vinculadas a momentos de mau comportamento, vinculação essa que não acontece nos lares das crianças estudadas. Maneiras distintas de compreender um mesmo fenômeno interacional, a

interrupção, por exemplo, pode fazer com que as crianças tenham uma dificuldade maior em ajustar-se ao contexto e agir dentro das expectativas criadas, marginalizando-se em sala de aula.

As crianças, para participarem efetivamente e serem avaliadas como competentes interacionalmente, devem reconhecer os diferentes momentos interacionais, ou “eventos”, da sala de aula (MEHAN, 1982). O autor argumenta que uma aula é dividida em eventos, e esses eventos em fases, que são constituídos, subsequentemente, por sequências interacionais. Um dos eventos mais característicos de uma aula é o da “lição”, que se caracteriza pela parte mais acadêmica de uma aula (p. 66). Esse evento aparece dividido nas fases de abertura, de instrução e de fechamento. A fase da instrução é o coração do evento de aula, quando grande parte do conteúdo é de fato trocada entre professores/as e alunos/as (MEHAN, 1982, p. 68). Essa fase é constituída de sequências de IRA, relacionadas ao tópico trabalhado durante a aula. Antes da fase de instrução, tem-se a fase de abertura, na qual o/a professor/a organiza a turma para o tipo de trabalho que seguirá. Após a fase da instrução, Mehan (1982) observou a fase de fechamento, momento em que o/a professor/a faz a retomada do que foi feito e reorganiza a turma.

Ao identificar tal organização, Mehan (1982) argumenta que o reconhecimento dos diferentes momentos de uma aula implica em (re)conhecer as fronteiras e as junções que os caracterizam. Saber o momento em que a correção da tarefa de casa é iniciada, por exemplo, implica em reconhecer que a atividade até em então em curso está encerrada e que outra se inicia. O início da correção desse tema não vem, em geral, formulado com a descrição “Vamos agora corrigir a tarefa de casa”, mas eventualmente com uma pergunta do tipo “Quem fez a tarefa de casa?”. Além de (re)conhecer esses momentos, as crianças devem “produzir comportamento” (MEHAN, 1982, p. 72) que seja apropriado para o mesmo e, assim, serem consideradas interagentes competentes.

Os estudos de Philips (2009[1972]), Shultz et al. (1982) e de Mehan (1982) revelam que a maneira como as pessoas estruturam suas interações e organizam sua participação está vinculada aos entendimentos socialmente compartilhados e culturalmente significados sobre o que é apropriado (alguém) fazer em cada contexto social.

Em seu estudo de 1982, Heath analisa a maneira como perguntas são elaboradas em casa e na sala de aula, traçando um paralelo entre as (des)continuidades entre os ambientes. Outros estudos de Heath (1983; 1986) contribuem para o entendimento de desigualdades sociais ao relacionar práticas narrativas valoradas no contexto doméstico com o desempenho das crianças em sala de aula.

Além disso, a autora desmistifica a perspectiva de que leitura é uma habilidade desvinculada de seu significado social. Ao analisar os eventos de letramento em famílias estadunidenses de diferentes classes sociais, Heath (1986) argumenta que uma das características constantes nas interações familiares de classe média é a centralidade dos livros e das atividades relacionadas a livros na vida das crianças.

Em outros contextos, argumenta a autora, o mundo escrito não ocupa tamanha centralidade e autoridade, o que explicaria a diferença de posicionando das crianças dessas comunidades nos contextos de sala de aula, local em que o mundo escrito é também central. Em todas as classes sociais, não somente em famílias de classe média, o fazer escola está vinculado à manipulação de textos escritos. Contudo, não é apenas a centralidade do mundo escrito que caracteriza o cenário escolar, mas também a maneira escolar característica de relacionar-se com o mundo escrito.

Shultz, Florio e Erickson (1982) advertem, no entanto, que não conhecer, ou não demonstrar conhecer as regras sociais da sala de aula não é uma explicação adequada para compreender o assim tomado mau, ou inadequado, comportamento das crianças em sala de aula (p. 90). É preciso pensar que esse mau comportamento pode ser uma forma de as crianças rebelarem-se contra essas regras.

Apesar dessa advertência, as dicotomias entre escola e família ainda ocupam lugar de destaque nos estudos que buscam compreender os processos de desigualdade nas diferentes classes sociais, e algumas perguntas parecem não ter sido endereçadas e, conseqüentemente, respondidas. Gilmore e Smith (1982) nos advertem para a tentação de assumir uma posição simplista no estabelecimento de uma relação entre as interações familiares e escolares.

Essa posição pode ser assumida ao desconsiderarmos que a aprendizagem do comportamento socialmente apropriado para a sala de aula é algo que (todas) as crianças podem assimilar. Para os autores, é imprescindível que as “influências recíprocas” (p. 8) entre escola e lar sejam consideradas também, já que é muito difícil distinguir quais são práticas exclusivas da escola e quais as práticas da comunidade.

Para Lareau (2002), às crianças são oportunizados, pelas famílias, recursos diferentes para serem usados em suas interações com profissionais e adultos que não sejam de seu convívio domiciliar. Em seu estudo etnográfico com famílias estadunidenses, com análise de trocas verbais, a autora propõe que o que se diferencia nas classes sociais distintas é o modelo de educação das crianças, chamando de “concerted cultivation” a maneira como adultos de classe social média criam suas crianças e de “natural growth” a maneira como crianças de classe social baixa são criadas. As crianças de classe social média desenvolvem, segundo a

autora, um senso de empoderamento frente às instituições, senso que as crianças de classe social baixa parecem não desenvolver, em casa.

Na próxima seção, parto dos estudos revisados e retomo conceitos importantes nos estudos que se debruçam sobre os eventos de letramento para definir as premissas que pautam a análise apresentada na seção subsequente.

5.2 Eventos de letramento na fala-em-interação

O caráter situado dos eventos de letramento (HEATH, 1983; 1986) é uma das principais contribuições dos estudos sobre esse tema revisados e revisitados na seção anterior. Aliar a etnografia à análise da organização das trocas verbais nos possibilita compreender quais textos fazem parte da rotina da família e de que maneira essa rotina é organizada em torno do texto. Tal organização revela quais comportamentos são considerados adequados no grupo estudado (SHULTZ; FLORIO; ERICKSON, 1982; PHILIPS, 2009[1972]; MEHAN, 1982) e quais recursos interacionais as pessoas dispõe ao interagir nas diversas situações das quais participam (LAREAU, 2002; 2003).

Letramento é um fazer, uma conquista interacional de um grupo de pessoas em “ocasiões em que a linguagem escrita incorpora-se ao fluxo natural das interações”²⁸ (HEATH, 1986, p. 98). Essas ocasiões são chamadas de “eventos de letramento”. Letramento é, então, a dinâmica de organizar-se e posicionar-se em relação a um texto escrito. Ao fazê-lo, significamos a linguagem escrita em nossas vidas, nossos direitos e deveres frente ao texto. A esse entendimento alio o argumento de Heath (1986, p. 98) de que não há validade na divisão de comunidades como pertencendo a uma cultura oral ou à cultura da escrita, porque os processos que significam a escrita em cada comunidade estão vinculados a e são dependentes dos processos de fala nas interações sociais.

O texto escrito passa a ser parte constitutiva de nossas interações. Em função disso, é preciso olhar detalhadamente para os momentos em que o texto escrito é trazido para a interação, a maneira como isso ocorre e a trajetória que se delineia a partir de sua inserção.

Frers (2009), ao analisar interações entre médico e paciente, argumenta que a ficha, ou o prontuário do/a paciente é tanto um objeto físico quanto um objeto social. Enquanto objeto físico, a ficha tem características como densidade, espessura, conteúdo, entre outros.

²⁸occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions

Enquanto objeto social, através de sua manipulação, os interlocutores (re)produzem outros aspectos, dentre os quais sua razão de ser, quem a manipula, como, e onde. Assim se dá também com o bilhete escolar e a tarefa de casa, por exemplo.

A configuração do texto enquanto objeto social corrobora uma das premissas básicas dos assim chamados “New Literacy Studies” (GEE, 2012; STREET, 1994; 1995; BARTON, 2007), que é a de que os eventos de letramento são sempre social, cultural e historicamente situados. Aqui, olho para a organização social em torno do texto, a qual está vinculada ao entendimento cultural sobre o lugar do texto na vida das pessoas, sobre os direitos e deveres que cada pessoa tem em função de um texto.

Os eventos de letramento são aqueles em que diversos campos semióticos (C. GOODWIN, 2000; 2009) estão em operação. Fala e texto elaboram-se mutuamente. Não há significação da fala sem a significação do texto. Além disso, não é somente a menção verbal ao texto, mas também a maneira como o texto, enquanto objeto físico, é posicionado entre os interlocutores, além da maneira como os gestos são realizados, por exemplo, que configuram a orientação ao mesmo.

Street (1995) também argumenta que, enquanto evento não autônomo, o evento de letramento deve ser analisado em função da atividade na qual o texto é tornado relevante e do qual faz parte. Nem todo texto é situado e significado da mesma maneira em uma mesma comunidade. As pessoas assumem identidades distintas frente aos diferentes textos que fazem parte de suas rotinas e também frente aos diferentes interlocutores da interação na qual se engajam. Um adulto que lê uma notícia em um jornal adota posicionamentos diferentes daqueles adotados quando auxilia um/a estudante com a tarefa de casa.

Neste capítulo, analiso dois eventos de letramento que fazem parte da rotina escolar das crianças, suas famílias, e a escola. Esses dois eventos são a) os momentos em que o bilhete da escola é lido em casa e b) os momentos em que a criança, em fase de alfabetização, põe-se a ler algum texto, não necessariamente vinculado à escola.

O primeiro momento é importante na rotina da família uma vez que a comunicação entre escola e família acontece largamente através do bilhete que vai afixado à agenda ou ao caderno de bilhetes da criança. Além disso, pesquisas mostram que são as próprias famílias que consideram a comunicação entre a família e a escola uma maneira de a família participar da vida escolar das crianças (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999) e de também considerarem que essa comunicação é, por vezes, problemática em função da maneira como os bilhetes são escritos. Ao posicionarem-se em relação ao bilhete, adultos e crianças revelam

os lugares que assumem na relação com a instituição escola, especialmente no que tange aos direitos e deveres de cada parte nessa relação.

O segundo momento é aquele em que a criança, em casa, está fazendo sua alfabetização, está desvelando o mundo das letras e apropriando-se da leitura das mesmas. Pensar sobre como esses momentos são organizados, em casa, abre-nos a possibilidade de pensar sobre como a família entende a alfabetização e como ocorre o processo de aprendizagem da tecnologia da leitura em contextos não institucionais.

Ribeiro (2004), ao apontar as discrepâncias acadêmicas na conceitualização do termo “letramento”, questiona o quanto a população em geral está familiarizada com o termo. Embora a autora esteja referindo-se ao termo em si, considero pertinente pensar de que maneira as famílias se orientam para o que significa “aprender a ler”, ou “ler” simplesmente: como um processo de aprender a decodificar um texto, de apropriar-se da tecnologia da escrita, ou como um processo de significação da linguagem escrita, de compreensão daquilo que está escrito.

A seguir, analiso dois aspectos nos eventos de letramento, que são: a) a incorporação do texto à interação e b) a organização interacional a partir do momento em que o texto é tornado público. O primeiro aspecto é importante porque revela em quais momentos a leitura de um texto deixa de ser uma atividade individual e passa a ser uma atividade coconstruída, na qual mais pessoas se engajam em ações realizadas para a incorporação do texto, sejam elas de solicitar auxílio, compartilhar informações, entre outras. Em outras palavras, analiso o momento em que a leitura deixa de ser uma atividade individual para ser uma atividade social, que dá direitos e deveres aos participantes da interação.

O segundo aspecto, que deriva do primeiro, está vinculado à forma como os participantes organizam a trajetória interacional a partir do momento em que a leitura passa a ser coletiva, focalizando quem são as pessoas que se engajam, quando se engajam e porque se engajam. Nesse aspecto, pode-se considerar também que, no momento em que os participantes interagem em torno de um texto, a interação não será apenas organizada em função das trocas verbais. Há o posicionamento e os gestos corporais que também são performados em função do texto e do que se está fazendo com ele. Assim, analiso a maneira como os diferentes participantes orientam-se corporalmente uns aos outros e com relação ao texto.

5.3 O bilhete como elo na interação entre família e escola

A comunicação entre escola e família tem sido apontada por pais/mães como um dos três aspectos mais importantes na participação da família no cotidiano escolar das crianças (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999), ao lado da “ajuda” e do “envolvimento”. Enquanto “envolvimento” relaciona-se às atividades de ensino e aprendizagem, que podem tanto ser iniciadas e motivadas pela família quanto propostas pela escola, a “ajuda” é definida como a participação familiar através da prestação de serviços em eventos, feiras, entre outras atividades escolares.

“Comunicação” está vinculada à interação direta entre família e escola, especialmente através de bilhetes, mas também nas interações verbais entre a equipe escolar (professores, diretores, coordenadores, entre outros) e a família. A comunicação escola-família também é apontada como sendo importante para a vida escolar das crianças (BRASIL, 2008b).

A comunicação rotineira e cotidiana com a escola, nas duas famílias, acontece através dos bilhetes enviados, em grande parte, pela escola. Os bilhetes são textos institucionalmente legitimados pela escola, como no caso da escola de Catarina, e fazem parte das normas e procedimentos escolares. Nas “Combinações e Informações” afixadas ao caderno de bilhetes de Catarina, na primeira folha, lê-se no item número 5:

Figura 2 – Combinações e Informações (Escola de Catarina)

Combinações e Informações	
O funcionamento adequado da rotina escolar depende do comprometimento familiar, atendendo as solicitações e regras da escola.	
1	Todos os pais são bem-vindos à escola para conversar ou esclarecer dúvidas com os professores. Porém, devem sempre dirigir-se à secretaria e não diretamente à sala de aula, evitando, assim, perturbar o andamento da mesma.
2	O aluno deverá chegar pontualmente na escola, às 7h30min. ou às 13h. Caso chegue atrasado, deverá dirigir-se até a secretaria para receber autorização para entrada na sala. Após três atrasos será solicitada uma justificativa aos pais. O lanche deverá ser trazido já no início da aula, evitando atrasos e interrupções.
3	No caso de faltas, aguardamos justificativa e/ou atestado médico no prazo de três dias. Após este prazo os pais serão chamados ou encaminhados ao Conselho Tutelar, pois a escola é obrigada a informar a frequência dos alunos, mensalmente.
4	O aluno só poderá sair mais cedo da escola se acompanhado de um adulto responsável para sua própria segurança. Não serão dispensados por bilhetes.
5	E indispensável ler com atenção todos os bilhetes enviados pela escola que estarão colados no caderno de avisos dos alunos. No dia seguinte deverão retornar assinados pelo responsável. Somente assim a escola entenderá que a informação chegou à família. Os pais também podem escrever bilhetes neste caderno. O caderno de avisos deverá estar sempre dentro da mochila.

Fonte: Caderno de Bilhetes (Escola de Catarina)

Observa-se, com frequência, que a comunicação é nomeada como comunicação entre “escola e família”. No caso dos bilhetes, especificamente, essa comunicação é entre “pais/mães” e “professoras/es, diretor/a” e outras pessoas que representem a escola. Textualmente, o bilhete é endereçado ao pai ou responsável e, dependendo do assunto, será assinado pela professora da turma ou pela equipe diretiva, como pode ser observado nos bilhetes a seguir.

Figura 3 – Bilhete de início de ano (Escola de Catarina)

<p>Senhores Pais,</p> <p>Comunicamos os pais e/ou responsáveis pelos alunos da Profª. que teremos atividades muito importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dia 04/04, sábado, às 10h = Apresentações culturais para os pais sobre a Páscoa e Emancipação de Novo Hamburgo. Os alunos e pais deverão estar na escola às 9h50min. Neste dia os alunos serão acompanhados pelas professoras dos projetos. • Dia 06/04, segunda-feira, das 18h às 19h30 = reunião geral de pais da turma do Nível 5 diretamente na sala de aula com a professora para esclarecimentos sobre a aprendizagem, avaliação, etc. • Dia 08/04, quarta-feira, das 18h às 19h30 = reunião geral de pais da turma do 1º ano diretamente na sala de aula com a professora para esclarecimentos sobre a aprendizagem, avaliação, etc. <p>A presença de todos é de extrema importância para fazermos combinações que auxiliarão no bom andamento do ano letivo de todos os alunos.</p> <p>Em caso de dúvidas, esclarecer com a professora ou na secretaria da escola.</p> <p style="text-align: right;">Atenciosamente Equipe Diretiva</p>
--

Fonte: Caderno de Bilhetes (Escola de Catarina)

Figura 4 – Bilhete de início de ano (Escola de Mila)

<p style="text-align: center;">ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>Queridos pais</p> <p>É com grande alegria que iniciamos mais um ano letivo. E com grande satisfação que trabalharei com as duas turmas de 1º ano.</p> <p>Na nossa primeira reunião, <u>explicarei a todos o processo de aprendizagem</u>, para que possam acompanhar o desenvolvimento de seu filho (a) com tranquilidade e confiança, sendo assim, <u>peço carinhosamente que se faça presente neste momento um representante da família.</u></p> <p>Qualquer dúvida que possam ter, por favor, me procure. Estarei à disposição de todos para que escola e família possam andar juntos na educação das nossas crianças.</p> <p style="text-align: right;">Com carinho, Profª</p> <p>LEMBRETES: * Trazer diariamente garrafinha de água. * As aulas de Ed Física, Hora do Conto e Artes acontecerão para o 1º ano da manhã todas as terças-feiras e para o 1º ano da tarde, todas as quintas. Peço que mandem uma camiseta grande e velha para ser usada pelos seus filhos quando trabalharem com tinta e um CD ou um DVD para ser pintado.</p>

Fonte: Agenda escolar (Escola de Mila)

A criança está, nesses bilhetes, à margem, enquanto participante ratificada da comunicação escola e família. Pode tornar-se o assunto do bilhete, mas não interlocutora, já que não está presente no endereçado e nem no remetente. Além disso, como pode ser observado no item 5 das “Combinações e Informações” transcritas anteriormente, a função do bilhete é levar informação à família. Analiso, neste capítulo, os bilhetes que são destinados à família e enviados pela escola, uma vez que a leitura desses dá-se no contexto doméstico-familiar. Volto meu olhar para a configuração da interlocução entre família e escola, de maneira a compreender quem é, em cada família, o interlocutor ratificado da escola enquanto instituição.

Demonstro, na análise, que as famílias adotam dois posicionamentos distintos com relação aos bilhetes escolares. Na família de Catarina, a organização interacional em torno do bilhete legitima a pessoa que lê como interlocutora principal da escola. Quem lê o bilhete torna-se a endereçada legítima que define o que pode e o que não pode acontecer ao longo da leitura, e a pessoa para quem o bilhete deve fazer sentido. Essa pessoa é Carmen.

A atividade acontece, em geral, como uma tarefa a ser cumprida: quem está lendo deve decodificar o texto, compreender a ação exigida e tomar a decisão apropriada para o contexto. Essa dinâmica acaba por não incluir a criança como uma participante ativa da leitura, tornando-a uma “observadora silenciosa, mas atenta”²⁹ (PHILIPS, 2009[1972], p. 337), sendo sua participação ratificada nos momentos em que é selecionada a participar.

Na família de Mila, o bilhete torna-se um negócio de todos. O processo de decodificação, compreensão e tomada de decisão é um processo construído em conjunto, e não somente de responsabilidade da pessoa que lê. Embora aquele que lê o bilhete esteja em uma posição de maior acesso ao texto do bilhete, a participação de todos é solicitada. A criança torna-se participante ativa da comunicação família-escola e o bilhete oportuniza momentos de coconstrução da realidade escolar vivida pela criança.

5.3.1 A família constituída como pai, mãe e filha na interlocução com a escola

“Alice e Mila chegam em sua casa. A menina sai do carro e é auxiliada pela mãe para retirar sua mochila. Ao entrar na cozinha, Alice coloca a mochila da menina ao lado do móvel, no chão, e encaminha um lanche para Mila. A menina vai até a sala, senta-se no chão

²⁹ “silent, but attentive observer”

e liga a televisão. Também busca seus materiais de desenho e começa a desenhar. Após encaminhar o lanche para Mila, e organizar tarefas domésticas que ficaram incompletas pela manhã, Alice vai até a mochila de Mila e retira a agenda da menina. Lê o bilhete em voz alta e traz o tópico à tona com Mila. Quer saber da menina se a professora vira o bilhete que lhe havia enviado. A menina responde que sim, e Alice investe nos detalhes do evento: não somente a confirmação de que a professora viu o bilhete são importantes como também a verificação se outras famílias já haviam cumprido com a tarefa solicitada pela escola. Mila responde, e Alice devolve a agenda para a mochila. Mãe e filha retomam as atividades nas quais estavam engajadas anteriormente.”

(Diário de campo, 02/06/2010)

Na família de Mila, embora seja a mãe quem toma a iniciativa pela manipulação da agenda escolar, dando início à interlocução mediada pelo bilhete, Mila é tomada como também parte dessa interlocução. A família mostra agir dentro de um pressuposto de que todos, não somente os adultos endereçados institucionalmente no bilhete, são parte da configuração estabelecida entre escola e família. A leitura do bilhete não é tomada como uma atividade individual, que dependa de uma pessoa somente para acontecer.

Esse entendimento de que os bilhetes escolares são um negócio de todos na família pode ser observado nas duas diferentes formas de organizar-se em torno desse bilhete, que são: 1) a leitura, em voz baixa, por um adulto, geralmente a mãe, e o posterior compartilhamento do assunto do bilhete, e 2) a leitura em voz alta, na presença da criança, engajando-a na interação.

Quando o bilhete é lido em voz alta, como fica evidente no diário de campo do dia 02/06/2010 anteriormente exposto, Alice engaja a menina em assuntos vinculados ao mesmo. Em outros momentos, o bilhete não é lido na presença da menina e torna-se tópico em situações futuras da rotina familiar, como é o caso do excerto a seguir.

(1) [Mila_24_11_2010]

25RODRIGO: ó, não podemo esquecê então dia vinte de
26 novembro.
27ALICE: mila, ajuda a gente a lembrá semana que
28 ↑vem- deixa eu vê, (.)°sete° segunda fei↑ra
29 (.) segunda feira é vinte e nove (.) é ↑né,
30 sexta é vinte e seis, sábadó é vinte e sete,
31 domingo é vinte e oito (.) é a tua
32 rematrícula tá amor, lá no:: a mãe tava
33 lendo ali teu bilhete (.) veio bilhete ontem

34 NÉ,
 35MILA: veio.
 36 (3.99)((sentam-se para tomar café e
 37 conversam sobre outros assuntos))
 39ALICE: escuta aqui. ali naquele bilhete amor que a
 40 gente falô da rematrícula, a profe explicou
 41 pra vocês,=
 42MILA: =°sim°=
 43ALICE: =que cada turma vai tê um dia pra
 44 rematrícula, o teu ↑dia- o primero ano é no
 45 primeiro dia, dia 29 tá, (.) e aí ali
 46 pergunta a questão do turno. não tem como
 47 trocá o turno e ir pro turno da manhã ↑tá,
 48 tu estudá de manhã, pro ano que vem só de
 49 tarde. mas tu tá gostando de estudá de tarde
 50 né,
 51MILA: porque a erica, a raquel, o bernardo,
 52ALICE: agora tu já é- tu já [tem vários]
 53MILA: [XXXX]
 54ALICE: amigos de tarde
 55MILA: daí de manhã vou tê que ainda me acostumá
 56ALICE: é:, mas se tivesse que trocá tu ia se
 57 acostumá igual também. ((faz carinho em
 58 mila)) (.) mas ã eu acho que tu pode
 59 continuá de tarde. tu tá gostando de ficá de
 60 tarde no- no olavo né,
 61MILA: sim.
 62ALICE: aí pro ano que vem a gente vai vê como é que
 63 vai fa- vai fazê contigo de manhã daí.

Na linha 25, Rodrigo traz o assunto da rematrícula à tona, focalizando a data em que a mesma acontecerá. A rematrícula é assunto e responsabilidade de todos, já que ninguém pode esquecer-se dela. O próximo turno, que é de Alice, não é endereçado a Rodrigo, o falante anterior, mas à Mila.

A partir desse turno, Alice determina-se a um empreendimento de fazer com que o assunto do bilhete seja compartilhado com Mila, embora o processo da rematrícula seja realizado na escola, por um adulto. Alice compartilha o tópico do bilhete (é a tua rematrícula, linhas 31-32), explicita a solicitação feita no mesmo (ali pergunta a questão do turno", 45-46), e oferece a decisão amparada em uma justificativa, um *account* (não tem como trocá o turno e ir pro turno da manhã, tá, linhas 46-47).

A construção de Mila como participante ativa, contudo, não está somente no compartilhamento das informações contidas no bilhete, como também na busca pelo engajamento de Mila enquanto interlocutora de Alice. Os turnos de Alice (linhas 43-49) são construídos com uma referência ao bilhete e finalizados com uma pergunta endereçada à

Mila. As perguntas elaboradas por Alice estão posicionadas em lugares estratégicos na interação, ao final de importantes etapas, como de descrição do tópico (linhas 31-33), de compartilhamento do conteúdo (linhas 43-49) e de tomada de decisão com relação ao bilhete (linhas 56-60), não sendo perguntas sobre as informações contidas nele.

A primeira interrogativa vem elaborada no momento em que Alice compartilha com Mila que a informação sobre a matrícula estava no bilhete enviado pela escola. "Veio bilhete ontem né?" (linhas 33-34) solicita a confirmação de Mila e esclarece à menina sobre qual bilhete Alice está falando. Na sequência, ao retomar o tópico do bilhete, abandonado por alguns minutos para o início do café da manhã, Alice elabora uma pergunta sobre o funcionamento da entrega do bilhete em sala de aula (a profe explicô pra vocês,, linha 40).

Por fim, Alice elabora uma pergunta, solicitando a confirmação da menina sobre seus sentimentos com relação à decisão, apresentada como única alternativa, de a menina permanecer no turno da tarde (mas tu tá gostando de estudá de tarde, né,, linhas 49-50). Essa pergunta é novamente elaborada após uma sequência que negocia o motivo pelo qual a menina está gostando de estudar à tarde. Nas linhas 59 e 60, Alice retoma a pergunta "tu tá gostando de ficá de tarde no- no olavo né,", solicitando que a menina dê seu aval sobre a decisão tomada.

Ao formular tanto o bilhete quanto a situação vivenciada por Mila e elaborar perguntas que solicitam que a menina confirme a perspectiva da mãe, Alice reconstrói a trajetória de leitura de um bilhete, que inclui a) compreender do que se trata, b) analisar a realidade específica vivida pela interlocutora, e c) tomar uma decisão baseada nessa realidade. Ao mesmo tempo, posiciona a menina como parte interessada na decisão a ser tomada e como participante ativa do processo de deliberação. Dessa maneira, a menina torna-se responsável, junto com seu pai e sua mãe, pelas questões mais administrativas da escola, como a escolha do turno escolar por exemplo. Na prática, a questão do turno escolar não é apenas administrativa, de informar a escola sobre a escolha e matricular a criança, mas de ponderar, também, sobre aspectos como com quem a criança ficará no turno oposto ao turno escolar, se a criança adaptou-se ao turno que frequenta, entre outros.

O bilhete, embora endereçado aos adultos, é construído como sendo dirigido a todos na família. Além disso, o bilhete possibilita que a família negocie outras questões relevantes da rotina escolar e familiar, como a importância de sentir-se bem na escola que a criança frequenta. Mila é posicionada como interlocutora ativa do aspecto mais institucional,

administrativo, e menos pedagógico da escola, e pode desenvolver recursos interacionais de negociação frente à escola em situações futuras.

Em outras situações cotidianas, o bilhete é lido na presença e em interação com Mila. Nessas situações, a perspectiva da menina também é levada em consideração, não sendo apenas a pessoa que lê, o pai ou a mãe, quem deve compreender do que trata o bilhete, como pode ser observado no excerto a seguir. Mila e Alice estão na cozinha, conversando sobre o dia escolar de pequena. Alice está sentada à mesa e Mila coloca os materiais escolares sobre essa mesa. Em determinado momento, Alice abre a agenda escolar de Mila e convida-a a ler o bilhete.

Na análise que segue, a orientação ao caráter multimodal de nossas ações que é tomada como objeto de interesse. No caso da leitura do bilhete que está na agenda, Alice e Mila lidam com um objeto físico que é tornado social (FRERS, 2009) no momento em que está inserido na interação. No excerto apresentado, Alice orienta-se tanto para o processo de decodificação necessário para a leitura do bilhete em si quanto para o caráter social dessa leitura. A construção do bilhete como fenômeno social pode ser observado através da sinalização de um termo problemático por Mila (decoração de natal), da orientação de Alice à sinalização de Mila e da formulação da natureza da solicitação da escola.

(2)[Mila_16_07_2010]

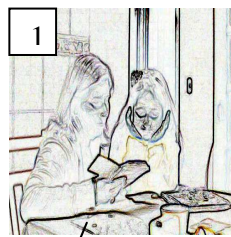
223ALICE: vamos ler então.
 224MILA: vamos ler.
 225ALICE: avisos importantes. conforme pedido da
 226 semec estamos iniciando uma campanha para
 227 arrecadar garrafas pet para a decoração de
 228 natal do município. lembra que eles sempre
 229 fazem aque↑la aquela árvore de natal ali
 230 no cen:tro ali na praça com ga↑rrrafa,
 231 então é pra isso. eu imagino. assim pedimos
 232 aos alunos que tragam para a escola o maior
 233 número de garrafas limpas possível. o
 234 recolhimento das mesmas será feito toda
 235 sexta feira, mas os alunos poderão entregá-
 236 las todos os dias da semana na secretaria
 237 da escola. coitada das guria, vão ficá
 238 louca com tanta garrafa. pa-((mila sussurra
 239 algo no ouvido)) tá, pode ir lá. vai lá (.)
 240 a mãe vai lê aqui.

Alice posiciona-se para ler o bilhete e convida Mila a ler com ela (vamos ler então). A repetição do turno de Alice, por Mila, na linha 224, é uma sinalização de prontidão da menina para o início da atividade, ao que Alice responde iniciando a leitura. Em determinado momento, na linha 228, Alice volta-se para Mila, suspendendo momentaneamente a leitura para formular o que fora lido até aquele momento.

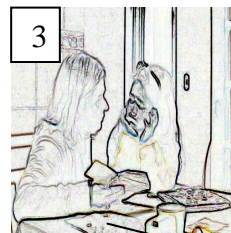
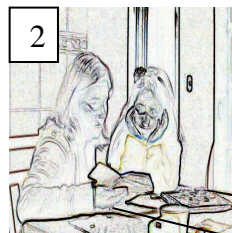
A explicação elaborada por Alice vem no formato pergunta (lembra que eles sempre fazem aque↑la aquela árvore de natal ali no cen:tro ali na praça com ga↑rrafa,) seguida por uma formulação (então é pra isso). A pergunta revela que Alice está orientada para o fato que o bilhete deve ser entendido por Mila também.

A formulação de Alice, contudo, é posicionada após Mila desviar seu olhar do bilhete e direcioná-lo à mãe, realizando a ação de iniciar reparo de entendimento. A coreografia de atenção revela o engajamento mútuo de Alice e Mila na leitura do bilhete.

[Mila_16_07_2010]



ALICE: avisos importantes. conforme pedido da semec estamos iniciando uma campanha para arrecadar garrafas pet



para a decoração de natal do município. lembra que eles sempre fazem aque↑la aquela árvore de natal ali no cen:tro- ali na praça com ga↑rrafa, então é



pra isso. eu imagino. assim pedimos aos alunos que

Embora o fenômeno de reparo esteja vinculado a momentos de negociação de intersubjetividade na fala, esse fenômeno está comumente descrito na análise de instâncias de fala que não imbricadas no texto (SACKS et al, 1974; SACKS; SCHEGLOFF, 1974). Contudo, também nos momentos em que nos organizamos em torno de um texto construímos e significamos, intersubjetivamente, o que estamos fazendo e como estamos entendendo o que está acontecendo. Assim, a intersubjetividade construída na fala mediada e produzida a partir de um texto merece atenção analítica (multimodal), porque já analisada pelos/as próprios/as interagentes, como é o caso nesse excerto. A análise multimodal das interações permite perceber que o direcionamento do olhar de Mila para o texto sinaliza para Alice que a interação pode prosseguir porque compartilham o entendimento do que está acontecendo, ou seja, lido. É partir do momento em que Mila desvia o olhar do texto e direciona-o para a mãe que Alice percebe que há um problema de entendimento que precisa ser resolvido. Interrompe, pois, a progressividade da interação, configurada na leitura do texto, para resolver a questão e, somente então, retomar o fluxo interacional.

O engajamento mútuo de Alice e Mila pode ser observado no momento em que Mila altera o posicionamento de seu corpo. Desde o início da leitura do bilhete por Alice (imagem 1), o olhar de ambas estava voltado para a agenda. Escrutinizavam a agenda, o objeto físico. Contudo, ao acompanhar a leitura que Alice faz do bilhete, Mila também tem acesso ao conteúdo do mesmo e desvia seu olhar procurando encontrar o olhar da mãe ao deparar-se com um termo problema (imagem 2). Esse deslocamento inicia uma sequência de reparo, cuja fonte do problema é “decoração de natal”.

Nesse momento, o foco de atenção de Mila e Alice deixa de ser a agenda. Abandonam momentaneamente o bilhete e a mecânica da sua leitura e passam a negociar o entendimento do conteúdo do bilhete. No momento da imagem 3, ápice do movimento de abandonar a agenda, o olhar de Mila e Alice se encontra, e a mãe reconhece a inicialização de reparo por parte da filha. A partir daí, Alice suspende a leitura e leva a cabo o reparo (imagem 4), orientando-se corporalmente à sinalização da menina.

É somente no momento da imagem 5, ao finalizar a formulação, que Alice e Mila voltam novamente seu olhar para a agenda, sinalizando a transição entre a fala e a leitura do bilhete. O monitoramento da postura de Mila e a legitimação dessa postura como parte do trabalho de Mila em tornar-se ouvinte posiciona a menina como participante ativa do momento da leitura, e faz com que a construção da inteligibilidade do bilhete seja uma conquista interacional. No momento em que Alice ocupa-se em tornar o bilhete inteligível

também para Mila, a mãe posiciona a menina como parte do gerenciamento das questões práticas da escola, como providenciar o material que a escola solicita.

5.3.1.1 A construção generificada da interlocução entre escola e família

A equiparação de família a pai/mãe-criança na interlocução desta com a escola não significa que o par pai-mãe seja construído assimetricamente nas relações familiares. Assim como na família de Catarina, o posicionamento de Valmor e Carmen respeita entendimentos acerca das responsabilidades que cada um deve assumir, na família de Mila esta construção também pode ser observada.

A construção da noção popularizada de que “o pai sabe tudo” está, em grande medida, vinculada à maneira como as mães se posicionam com relação ao pai, construindo como o endereçado principal de suas narrativas (OCHS; TAYLOR, 1992). Nas interações familiares, a maneira como pais e mães implicam-se na configuração do espaço escolar dentro de casa revela, também, os entendimentos socialmente compartilhados vinculados a expectativas generificadas da construção de parentalidade.

Na família de Mila, a interlocução entre família e escola estabelecida como uma interlocução entre pai/mãe/criança e escola revela a expectativa de que a mãe gerencia e consolida a manutenção do pai enquanto interlocutor presente na comunicação com a escola. Gottzén (2011) revela que pais que realizam menos trabalho educacional do que as mães tendem a atribuir o fato ao discurso popularizado da assumida responsabilidade pelo ganha pão e ao fato de que as mães funcionam como *gatekeepers* de seu envolvimento educacional. A construção da mãe como *gatekeeper*, que gerencia e controla o que deve ser feito, quando, por quem e por que pode ser observado no excerto a seguir.

Mila, Alice e Rodrigo estão sentados à mesa do jantar. Mila já finalizara seu jantar e permanece à mesa enquanto Rodrigo e Alice comem.

(3) [Mila_27_04_2010]

120ALICE: pega ali a tua agenda [agora tu::] =
 121MILA: [ó:~? (.) ó]
 122 ((mostrando o garfo para a câmera))
 123 (hhhhhhhhhhhhhhhh)
 124RODRIGO: ((faz um gesto com a mão)) de↑pois xxxx
 125 (.)
 126ALICE é pra ela te mostra
 127RODRIGO: en↑tã:o
 128 ((continuum comendo))

A agenda de Mila, já escrutinizada e lida por Alice, volta à cena no momento em que a menina mostra um comportamento inadequado para a hora do jantar. A menina brinca com os utensílios sobre a mesa, como o garfo e colher, ri e canta músicas aprendidas na escola, e a solicitação de Alice, na linha 120, funciona como um recurso interacional para que a Mila interrompa a brincadeira e engaje-se em outra atividade. Rodrigo, contudo, em meio ao jantar, avalia o momento para ler a agenda da menina como inadequado, solicitando que Mila pegue sua agenda “depois” (linha 124).

É na sequência interacional que se observa a busca de Alice pelo cumprimento da sua solicitação, ao revelar o motivo da mesma. Não é ela, Alice, quem deseja ler a agenda da menina, mas Rodrigo quem deve fazê-lo. Alice orienta-se, nesse momento, ao seu posicionamento como distribuidora de tarefas, revelando a necessidade de que também Rodrigo deva inteirar-se e engajar-se dos assuntos escolares de Mila. O trabalho de *gatekeeper* realizado por Alice está no sentido de garantir que tanto o pai quanto a mãe compartilhem das mesmas informações sobre o cotidiano escolar da menina, subvertendo um discurso masculinizado, encontrado nos estudos de Gottzén (2011), de que o motivo pela menor participação dos pais no trabalho educacional das crianças está na presença constante e controladora das mães. Aqui, é o próprio trabalho interacional da mãe que insere o pai na configuração da participação do mesmo no trabalho educacional da filha.

5.3.2 A configuração da mãe como interlocutora na comunicação escola-família

“São 17h30min e Valmor chega à casa de Rosa para buscar Catarina. A menina ainda brinca com outras crianças e o pai a chama para ir para casa. Caminham até sua casa, distante três quadras dali, conversando sobre assuntos diversos. Valmor quer saber se ela está bem. Ao chegar em casa, Catarina larga sua mochila no chão da sala, senta sobre o sofá e liga a televisão. Valmor anda pela casa, organizando a roupa suja e preparando um chimarrão. Prepara um leite para Catarina e leva-o até a menina. Enquanto anda pela casa, Valmor depara-se com a mochila de Catarina. Pede que a menina guarde-a no seu quarto, fazendo menção ao fato que a mãe quer que a mochila esteja no quarto quando chegar em casa. Além disso, o caderno de bilhetes deve estar sobre a mesa, para que a mãe possa lê-lo.”

(Diário de campo, 18/05/2009)

O endereçamento institucional dos bilhetes escolares aos pais/adultos responsáveis pela criança é ratificado pelas práticas familiares na casa de Catarina. Embora seja o pai quem chega em casa com Catarina, após a escola da menina, o caderno de bilhetes será conferido e o bilhete lido somente quando Carmen chegar. A configuração de Carmen como interlocutora na comunicação escola-família é primeiramente estabelecida no momento em que Valmor e Catarina chegam em casa e Valmor solicita que a menina guarde a mochila no lugar conforme a mãe espera e deixe o bilhete no local adequado para que Carmen possa lê-lo mais adiante. Essa solicitação é evidente no excerto a seguir:

(3) [Catarina_24_04_09]

03VALMOR: já tirô as tuas coisa daqui?
 04 (0.8)
 05CATARINA: não vou tirá. ((vira as costas e sai))
 06 (0.8)
 07VALMOR: não. tem que tirá.
 08 (0.3)
 09CATARINA: não vou. (.) vou tomá banho.
 10 (1.9) ((valmor e catarina saem de vista, ela
 11 para a direita, ele para a esquerda))
 12VALMOR: mas até que a mãe venha tu pode ti↑rá.

Na linha 03, Valmor questiona Catarina sobre a arrumação de seus pertences, e recebe como resposta uma negação agravada por Catarina (não vou tirá, linha 05). A menina não se posiciona somente ao fato de que ainda não realizara sua tarefa de organizar seus materiais que estão sobre a mesa, mas também ao fato de que é dela a responsabilidade por organizá-los. Ou seja, a justificativa por Catarina não ter arrumado seus pertences é o fato de que ela não intenciona fazê-lo de todo.

A negação de Catarina dá início a uma sequência de negociação polarizada entre o pai e a filha. Essa negociação pode ser observada na sequência iniciada por Valmor, com o sinalizador de polaridade “não” (M. GOODWIN, 1990), acrescido de uma exigência (tem que tirá, linha 07), que gera a manutenção de sua relutância em realizar a tarefa solicitada pelo pai e a produção de um *account* por Catarina (vou tomá banho, linha 09).

Por fim, Valmor mantém a necessidade de Catarina arrumar seus materiais, mas propõe que a menina realize a tarefa até a mãe chegar (mas até que a mãe venha tu pode ti↑rá, linha 12). Valmor socializa Catarina na organização e gerenciamento do tempo (WINGARD, 2007) e situa a necessidade de a tarefa estar completa para o momento anterior à chegada da mãe. É para a mãe que a menina deve prestar contas das tarefas sob sua

responsabilidade, já que é a mãe quem, ao chegar em casa, irá engajar-se na tarefa de conferir o caderno de bilhetes.

A configuração de Carmen como a interlocutora da escola na comunicação escola-família acontece também no momento efetivo da leitura do bilhete. O excerto a seguir é um dos momentos familiares em que Carmen lê o bilhete da escola. Carmen está sentada à mesa na sala, Valmor posiciona-se em pé próximo a ela e Catarina transita entre o quarto e a sala. O caderno de bilhetes está sobre a mesa, diante de Carmen. É ela quem tem acesso visual direto ao caderno e, portanto, um acesso privilegiado a ele.

(4)[Catarina_09_06_2009]

35CARMEN: ((está lendo o bilhete, mas sua leitura é
36 incompreensível)) bah: tu viu? a professora tá
37 no hospital, né?
38VALMOR: quem?
39CARMEN: a professora ↑flávia tá no hospital.
40 (.)
41CARMEN: mas[(não é-)
42VALMOR: [não::, eu vi ela ↑ontem.
43 (.)
44CARMEN: [(já faz-)
45VALMOR: [ontem que eu vi ela no ↑centro.
46 (.)
47CARMEN: já faz ↑seis dias que ela tá no hospital.
48 (.)
49CARMEN: mas não é como:: é outro::-
50 (.)
51CATARINA: pedra nos rim.
52 (.)
53VALMOR: ↑pedra nos rim que ela ↑tem.
54CARMEN: como tá aqui.[pedra nos rim:
55VALMOR: [pedra nos rim e foi pará no
56 hospi[tal. en]tão ela=
57CARMEN: [na:o ela-]
58VALMOR: =tinha há mais tempo.=
59CARMEN: = é uma ↑outra coisa que ela tem. ((continua
60 lendo o bilhete))lembramos que neste sábado XX
61 haverá aula para o turno da tarde. esperamos
62 XXX.[o horário prá sábado]
63CATARINA: [<pai.pai.< deixa eu sentá aí]. eu e a mãe
64 vamo desmontá o quebra-cabeça.
65CARMEN: horário no sábado somente para o turno da
66 tarde será das (dez as onze e quarenta e cinco
67 minutos), pois os professores que (saírem) de
68 ônibus de lomba sairão nesse horário. a
69 presença de todos é muito
70 importante, pois até o final do ano os alunos
71 deverão ter o mínimo de frequência exi-
72 <exigida> por lei para a aprovação.
73VALMOR: ↑mí:nimo?

74CARMEN: evita:r as faltas, exceto em caso de doença ou
 75 XX. deixa eu lê o- o do mano ↑lá (.) por
 76 favor?
 77VALMOR: ((alcança uma folha para carmen))

A organização da tomada de turnos (SACKS et al., 1974) de uma interação estrutura o momento e a atividade na qual estamos envolvidos. Em conversas cotidianas, não experienciamos uma rigidez para tomarmos o turno e participarmos de uma conversa. Gozamos de direitos iguais para falar e podemos tomar o turno a qualquer momento em que o falante em curso chegar a um instante reconhecido como um “local relevante de transição” (FREITAS; MACHADO, 2009). Então, a troca de falante é frequente e sem uma pré-alocação de quem falará, quando e por quanto tempo (SACKS et al., 1974).

A expectativa com relação a quem gerencia a tomada de turnos, quem distribui o direito (e o dever) de falar, e sobre o que falar, é uma das características da fala institucional (DREW; HERITAGE, 1992). Uma das consequências dessa não pré-alocação de turnos é de que, no momento em que desejamos contar uma história, ou uma piada, que tomará mais tempo para ser produzida, elaboramos um prefácio à narrativa, que funciona como um pedido de permissão aos nossos interlocutores para tomarmos o turno por mais tempo (SACKS, 1992; OCHS; CAPPS, 2001).

Ao alocar o turno para as demais pessoas de sua família, Carmen faz com que a “leitura” passe a ser uma atividade de interesse familiar. Na atividade de ler, nessa família, há uma maior rigidez interacional com relação à tomada de turnos por parte de Catarina, Valmor e Washington, que estão presentes no momento da leitura, e que têm acesso diferenciado ao bilhete. É Carmen quem aloca os turnos, estabelecendo seu interlocutor e restringindo o tipo de participação que seus interlocutores podem ter.

Na linha 35, após ter iniciada a leitura de um bilhete, Carmen compartilha com Valmor informações reportáveis sobre Flávia, a professora de Catarina. O turno de Carmen é uma pergunta endereçada a Valmor, que tem espaço interacional para engajar-se no assunto do bilhete. A informação, contudo, gera uma negociação de entendimento, iniciada por Valmor, que detecta a potencial não acurácia da informação fornecida (não::, eu vi ela ↑ontem”, linha 42). A partir daí, Carmen suspende a leitura do bilhete e engaja-se com Valmor na resolução do impasse.

Catarina, que esteve presente na aula no dia em que o bilhete foi escrito, oferece sua contribuição, na linha 51 (pedra nos rim), e altera o curso da negociação até então vigente. Antes do turno de Catarina, a negociação entre Valmor e Carmen centrava-se no

aspecto temporal da informação contida no bilhete e, após a intervenção da menina, a motivação da hospitalização da professora Flávia torna-se o foco. Na linha 59, Carmen encerra a discussão (é uma ↑outra coisa que ela tem) e volta ao bilhete. A volta ao bilhete acontece sem a produção de uma sinalização para seus interlocutores, sem a produção de um *account* de que a negociação está encerrada.

A produção de *accounts* está vinculada à construção identitária dos interlocutores, e a pessoa que produz *accounts* pode estar em uma posição de menor poder que seu interlocutor (DE FINA, 2009). Ao abandonar a negociação sem sinalizar ao seu interlocutor, Carmen altera o enquadre interacional (GOFFMAN, 1974) e posiciona a leitura do bilhete como a atividade preferencial em que está engajada, rompendo abruptamente com a configuração interacional em curso até então, o que contribui para consolidar Carmen como a interlocutora primária da escola nesse cenário.

O enquadre interacional, de acordo com Goffman (1974), é a moldura que damos às nossas interações, definindo como percebemos o que está acontecendo no momento em que interagimos. Ao longo de uma interação médico/a-paciente, por exemplo, deveremos ser capazes de perceber os momentos em que saudações são feitas e os momentos em que a consulta propriamente dita inicia. Na construção dos enquadres, utilizamos de recursos linguísticos, interacionais e corporais para moldar a interação e sinalizar aos/às interlocutores/as a alteração o enquadre. Assim, no momento em que Carmen elabora o enunciado “lembramos que neste sábado XX não haverá aula para o turno da tarde”, Valmor e Catarina avaliam que esse enunciado não está endereçado a eles, mas que faz parte do conteúdo escrito no bilhete que Carmen lê. Carmen não é a autora do seu turno, mas reproduz a fala institucionalizada do bilhete, que tampouco é endereçada a Valmor e a Catarina. A leitura individual do bilhete pressupõe que o conteúdo lido em voz alta tem como endereçada a própria Carmen.

No momento em que a leitura se aproxima do final, Valmor toma o turno e produz, na linha 83, uma avaliação da informação lida por Carmen (↑mínimo?). Carmen, contudo, não se orienta à avaliação de Valmor, e finaliza a leitura do bilhete.

A orientação para a leitura como um ato individual de Carmen e para a consequente não interrupção da leitura é também observada em outro momento, quando Catarina busca a interlocução de Carmen enquanto esta lê um bilhete da escola de Washington. Carmen lê o bilhete na sala e Catarina vai ao seu encontro para perguntar algo.

(5)[Catarina_13_10_09]

70CARMEM: °aproveitamos a oportunitida[de para avisar]°-
71CATARINA: [como é que é:]
72 ((vem para a sala com um caderno na mão))
73 (.)
74CARMEN: ((olha para catarina))
75CATARINA o caderno do grêmio não é meu (.) é do mano.
76 (.)
77CARMEN: m: (0.8) ((volta a ler)) °(aproveitamos-)
78 tu DEIXA EU LÊ::?(0.9) brigado.
79 (0.9)((carmen olha fixamente para catarina))
80CARMEN: brigado.
81CATARINA: ((volta para o quarto))
82 (0.7)
83CARMEN: aproveitamos a oportunidade para convidar os
84 pais (0.7) e a (comi-) (0.5) <↑comunidade>
85 em geral,

Em resposta à interrupção de Catarina, que endereça seus turnos à mãe (linhas 71 e 75), Carmen produz um diretivo para que Catarina não a interrompa (tu DEIXA EU LÊ?, linha 78). O diretivo formula a maneira como Carmen entende a atividade em que está engajada: a leitura do bilhete deve ser feito sem interrupções com assuntos que não estejam vinculados ao texto.

Ao pegar o caderno de bilhetes e sentar-se para ler, Carmen fica temporariamente indisponível para a interação, indisponibilidade que pode ser quebrada pela própria Carmen, o que ocorre mais adiante na leitura do bilhete. Nesse momento, é Carmen quem interrompe a atividade na qual está engajada e requisita Washington como seu interlocutor.

(6)[Catarina_13_10_09]

99CARMEM: QUE QUE É ↑EME ↓MANO QUE QUE É EME TÊ
100 EME,
101 (1.9)
102CARMEM: MANO::?
103 (1.0)
104WASHINGTON: que é::?
105 (.)
106CARMEN: QUE QUE É EME,
107 (1.7) ((catarina olha em direção aos
108 quartos, depois senta))
109CARMEN: EME, TÊ, (.) ENE.
110WASHINGTON: ((vai até carmen))
111CATARINA: é o eme, o ene e o [tê.]
112CARMEN: [°tá] escrito aqui°
113WASHINGTON: ((olha o papel)) ↑°onde°
114 (1.0)
115CATARINA: [°(o eme, o tê xxx)°]
116CARMEN: [↑turnos]
117 (.)

118VALMOR: ((entrando em casa)) manhã? (.) tard- (.)
 119 manhã, tarde e noite. (0.6) ã:?
 120 (1.2)
 121VALMOR: °manhã° (0.8) tarde e noite.
 122 (2.6) ((valmor passa na direção do
 123 banheiro))
 124VALMOR: eme, tê, ene. (1.7) manhã, (0.7) tar- tê
 125 de tarde (.) e ene de noite.
 126 (1.5) ((washington anda pela sala))
 127CARMEN: <dia nove de outubro> sexta-feira que vem
 128 a↑gora ↑mano
 129 (0.8)
 130WASHINGTON: ↑sexta ago:Ra
 131CARMEN: ((olha para o bilhete, depois para
 132 washington))
 133CARMEN: ↑que sexta-feira ago:ra ↑mano
 134WASHINGTON: ((abre os braços e ergue os ombros))
 135CARMEN: °a:h é° (1.5) ((washington vai saindo)) o
 136 ↑pai vai tê que ↓ir porque eu não ↑posso
 137 ir. ((larga o bilhete sobre a tv e vai
 138 para a cozinha.))

Ao deparar-se com uma informação que não consegue compreender, Carmen elabora uma pergunta a Washington, (QUE QUE É ↑EME ↓MANO QUE QUE É EME TÊ EME, linha 99), assumindo que Washington tem acesso à informação (STIVERS et al., 2011) e que, portanto, pode auxiliá-la na busca pela resposta. A construção de Washington como seu interlocutor ratificado e legitimado a responder a pergunta pode também ser observada na não ratificação de Catarina como interlocutora de Carmen (linhas 111 e 115) e pelo aceite da contribuição de Valmor somente no momento em que ele produz uma possível resposta pela terceira vez (linhas 118-119, 121 e 124-125). Essa interação evidencia a divisão de responsabilidades também no que se refere às escolas diferentes que as crianças frequentam. O bilhete fora enviado pela escola de Washington, que é tomado como a pessoa que pode responder por assuntos vinculados a ela. Catarina é ratificada como participante e possível suporte para solucionar impasses na compreensão do bilhete somente no caso de o bilhete ter sido enviado por sua escola. Os assuntos referentes à escola de Washington devem ser negociados, em primeira instância, com o próprio menino.

Na linha 127, Carmen aceita a contribuição de Valmor, passando para a outra etapa do bilhete, em que é exposta a data da entrega das avaliações escolares, assunto do bilhete em questão. Novamente, é Carmen quem sai do enquadre de negociação do entendimento iniciado na linha 99 e inicia um novo enquadre: o de prestação de contas (HERITAGE, 1990) para Washington sobre quem irá à entrega das avaliações.

A construção da atividade de ler um bilhete como uma atividade realizada primordialmente por uma pessoa pode ser também observada na coreografia de atenção (TULBERT; M. GOODWIN, 2011) ao longo da trajetória interacional. Enquanto Carmen lê o bilhete, permanece parada, encostada à parede sem a orientação corporal das demais pessoas da família. É quando verbalmente chama por Washington, que ambos passam a orientar-se corporalmente para o bilhete. A organização espaço-corporal de Carmen e Washington está imbricada na interlocução verbal que estabelecem.

(6)[Catarina_13_10_09]



CARMEM: QUE QUE É ↑EME ↓MANO QUE QUE É EME TÊ EME,
(1.9)



CARMEM: MANO::?
(1.0)

WASHINGTON: que é::?
(.)

CARMEM: QUE QUE É EME,
(1.7) ((catarina olha em direção aos quartos, depois senta))

CARMEM: EME, TÊ, (.) ENE.



WASHINGTON: ((vai até carmen))



CATARINA: é o eme, o ene e o [tê.]
 CARMEN: [°tá] escrito aqui°
 WASHINGTON: ((olha o papel)) ↑°onde°
 (1.0)
 CATARINA: [°(o eme, o tê e o ene)°]
 VALMOR: [↑turnos]
 (.)
 VALMOR: ((entrando em casa)) manhã? (.) tard- (.)
 manhã, tarde e noite. (0.6)ã:?
 (1.2)
 VALMOR: °manhã° (0.8) tarde e noite
 (2.6) ((valmor passa na direção do banheiro))
 VALMOR: eme, tê, ene. (1.7) manhã, (0.7)



VALMOR: tar-tê de tarde (.) e



VALMOR: ene de noite.
 WASHINGTON: ((anda pela sala))

A coreografia de atenção na leitura do bilhete inicia pela manipulação do objeto físico, o bilhete, exclusivamente por Carmen, na imagem 1. Essa configuração é quebrada no momento em que Carmen traz Washington para a interação, através do uso de um vocativo e do direcionamento do olhar para o quarto (imagem 2), local em que Washington se encontrava. Washington atende ao chamado da mãe e vai até a sala, na imagem três.

O olhar de Carmen encontra o menino chegando à sala em sua direção. A partir daí, Washington e Carmen manipulam o bilhete, e verbalmente buscam resolver o problema de

entendimento sinalizado por Carmen. Ambos localizam a fonte do problema no bilhete, objeto escrutinado também verbalmente (imagem 4).

Enquanto Washington não produz uma resposta à pergunta da mãe, é Valmor quem se voluntaria a resolver o impasse criado. Valmor oferece uma resposta candidata, que somente é ratificada ao ser repetida pela terceira vez. Washington e Carmen, nesse momento (imagem 5), orientam-se a Valmor, ratificando-o como participante da interação.

A partir da resolução do impasse (imagem 6), ao final do turno de Valmor, Washington e Carmen desfazem a orientação mútua. Carmen volta a orientar-se ao bilhete e Washington vai em direção à porta da casa. A leitura do bilhete volta a ser uma tarefa individual, de responsabilidade de Carmen.

Ao organizar a atividade de leitura como uma tarefa individual, que se torna socialmente compartilhada em momentos de problema de entendimento, por exemplo, a família de Catarina constrói, entre escola e família, uma comunicação na qual a família deve compreender as solicitações da escola e responder às expectativas criadas a partir dessas solicitações. Além disso, não é tarefa de todos na família ler, compreender e decidir sobre as ações a serem tomadas. Essas são responsabilidades dos adultos, e em especial de Carmen, a pessoa que lê os bilhetes, tanto da escola de Washington quanto da escola de Catarina.

O entendimento local sobre a função e as possibilidades que são criadas a partir de um texto auxilia a compreender as práticas de letramento da família, abandonando as dicotomias entre família letrada x não letrada, cultura oral x cultura escrita. Pode-se observar que as duas famílias fazem uso da tecnologia da leitura e da escrita, não em menor ou maior escala, mas, sobretudo, de maneiras distintas.

Na família de Catarina, é imprescindível que a pessoa responsável pela leitura solicite a participação dos demais no curso interacional. Em termos de socialização, Catarina desenvolve um posicionamento mais passivo com relação ao texto: quem está com o texto sob sua responsabilidade é também a responsável por conduzir a interação. Em interações com outras instituições, Catarina fará uso de seu estoque de conhecimento sobre como interagir com textos e pode, em grande medida, não empoderar-se o suficiente para oferecer a sua visão da situação e suas expectativas com relação a determinada situação.

Os recursos interacionais desenvolvidos nas situações de leitura estão voltados a reconhecer o mandato institucional e a cumpri-lo, em uma relação de menor agentividade. Mandato institucional refere-se à tarefa principal que organiza e orienta as interações institucionais (DEL CORONA, 2009, p. 17). Na interação escola-família, o mandato institucional da escola é comunicar à família fatos relevantes vinculados ao contexto escolar

da criança. Esse mandato será tomado como cumprido, como pode ser observado nas “Combinações e Informações” da escola da Catarina, no momento em que a família sinaliza, à escola, que a comunicação foi recebida, o que é feito através da rubrica do/a responsável no referido bilhete. Nesse sentido, pode-se dizer que a família e a escola compartilham do entendimento de o que cabe a cada instituição realizar.

Em termos estritos de comunicação família-escola, a dinâmica que se configura na família de Catarina é a de uma divisão de tarefas dentro de casa: Catarina vai à escola e realiza suas tarefas escolares em casa enquanto a mãe lê os bilhetes e lida com a parte administrativa da vida escolar da menina.

Na família de Mila, a leitura é um momento do qual todos podem e devem participar. Embora seja um adulto, em geral a mãe, quem lê o bilhete, todos os presentes têm suas contribuições ratificadas. Mila é constantemente incitada a participar do momento da leitura, contribuindo com posicionamentos e questionamentos ao longo da interação. Os recursos interacionais desenvolvidos estão vinculados a posicionar-se com relação ao texto, trazendo sua perspectiva para a situação.

Mila é parte da comunicação família-escola não só porque pertence à família ou porque frequenta a escola. A menina é participante ativa na medida em que compartilha, tanto verbal quanto corporalmente, da orientação dos adultos com relação ao bilhete. A atividade de leitura do bilhete é uma atividade conjunta, e o entendimento do texto é construído por todos, para todos.

5.4 Os momentos de leitura: o que entendemos por aprender a ler?

“São 19 horas de uma quarta-feira. Carmen e eu seguimos em carro em direção a sua residência. Conversamos sobre amenidades: o dia tumultuado no trabalho, a carteira de trabalho que sua chefe insiste em não registrar e formalizar, o clima instável propício a doenças, entre outros. Próximas ao bairro onde Carmen mora, paro no sinal de trânsito que está vermelho. Já esgotamos os assuntos anteriores, e tomo a liberdade de perguntar sobre Catarina. Pergunto a Carmen se Catarina ainda tem o hábito de ler livros de histórias para ela. Ela responde que não, porque agora ela vai à escola. E acrescenta: 'a professora explicou tudo direitinho. Por enquanto eles brincam e jogam alguns jogos. Depois das férias de inverno 'ela' (a professora) vai começar a ensinar as letras do alfabeto e ensinar as

crianças a ler'. O sinal de trânsito abre, e seguimos em frente, mudando o curso de nossa conversa."

(DIÁRIO DE CAMPO, 12/05/2009)

O excerto anterior é produzido a partir de notas de campo. A fala de Carmen, entre aspas simples, é transcrição do diário de campo daquele dia, 12 de maio de 2009. O que de especial a fala de Carmen contém é a orientação para a escola como o local onde a criança aprenderá a ler e a legitimação de Catarina enquanto leitora a partir da aquisição da tecnologia da leitura. Os livros faziam parte da rotina quase diária de Catarina, que lia silenciosamente e para sua mãe, a convite da própria Carmen. Em 2009, o cenário doméstico é outro: os livros pouco aparecem na sala, e não há nenhum registro observacional ou em vídeo de Catarina lendo – sozinha ou para mãe.

A orientação para a entrada na escola como o momento em que a criança aprenderá a ler e a escrever, ou seja, aprenderá a tecnologia da leitura e da escrita (SOARES, 2010) não é exclusividade da família de Catarina. Em termos das políticas públicas, as diretrizes governamentais brasileiras instituem que os três primeiros anos do ensino fundamental são chamados de “ciclo da infância” (BRASIL, 2008a), destinados primordialmente ao processo de alfabetização. Ao mesmo tempo em que definem um período maior do que um ano para o processo da alfabetização, as diretrizes também argumentam metodologicamente em favor do desenvolvimento da leitura e da escrita e de seus usos em contextos sociais (BRASIL, 2008a).

A partir de 1997, com a publicação dos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), a orientação passa a ser a de que, além de ensinar o alfabeto e a tecnologia da escrita e da leitura, as escolas devem letrar as crianças no ciclo da alfabetização. Prevista nos documentos está a proposta de trabalho a partir de gêneros textuais e práticas discursivas presentes em nosso dia a dia. Ao lado das diretrizes, houve a publicação e o desenvolvimento de um projeto intitulado “Parâmetros em Ação” (BRASIL, 1999), que visava desenvolver e formar professores/as habilitados a trabalhar sob a nova perspectiva teórica.

No âmbito acadêmico, pesquisas têm analisado o desenvolvimento da leitura e da escrita por parte da escola a partir de gêneros textuais, em sala de aula (e.g. KARWOSKI et al., 2006), proposto novas definições para o ensino da leitura e formação de professores alfabetizadores (e.g. TERZI, 2001) e discutido a relação entre letramento, cidadania e alfabetização (e.g. RIBEIRO, 2004; ROJO, 2009).

Rojo (2009) propõe uma retrospectiva do entendimento de o que vem a ser o ato de ler, resgatando as diversas fases desse entendimento. A autora resgata basicamente três momentos acadêmicos distintos na conceitualização do ato de ler. No primeiro momento, ler foi tomado como um ato de decodificação do texto, de responsabilidade do indivíduo apenas, que deveria demonstrar a) dominar as convenções gráficas, b) conhecer o alfabeto, c) conhecer as relações entre grafemas e fonemas, d) decodificar palavras, e) ter fluência e rapidez de leitura, entre outras capacidades (p. 76).

No segundo momento, o/a autor/a de um texto passa a fazer parte da definição do ato de ler, na medida em que se entendia que ele/a deixa pistas de sua intenção no texto. Assim, o texto era concebido como um mediador entre a intenção do/a autor/a e o recebimento da mensagem pelo/a leitor/a (p. 77). Ao/À autor/a cabia enviar a mensagem que seria recebida e compreendida pelo/a leitor/a, que usa estratégias de compreensão para tanto.

No terceiro momento, a partir dos anos 1990, entende-se que o leitor não detém apenas a passiva condição de decodificar e compreender a mensagem elaborada pelo/a autor/a. O ato do ler tem sido visto, a partir de então, como “um ato de se colocar em relação [a] um *discurso* (texto) com outros discursos anteriores a ele” (p. 79). Nesse entendimento, codificação e compreensão continuam presentes no ato de ler, que se amplia ao entender que o texto é uma tomada de posição, e que sua compreensão não é o fim do ato. O leitor é parte ativa no processo de leitura na medida em que produzirá uma resposta ao texto, de acordo com as expectativas criadas pelo gênero textual.

Cabe à escola desenvolver as competências necessárias para que as crianças possam decodificar, compreender e posicionar-se em relação a um texto escrito. De maneira semelhante, Luke e Freebody (1990) propõe um modelo chamado de “Modelo dos Quatro Recursos” para desenvolver a capacidade de ler. Esses quatro recursos seriam a) decodificar o texto, b) compreender o texto semanticamente, c) usar o texto conforme as expectativas criadas por seu gênero, e d) analisar o posicionamento social do texto, considerando que nenhum texto é uma versão neutra e objetiva da realidade.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) dão conta de apresentar uma retrospectiva dos métodos de alfabetização, discutindo o posicionamento a ser adotado por escolas públicas em todo o território brasileiro. Nesses, a noção de que alfabetizar significa adquirir o código linguístico, o alfabeto, está superada. Ao discutir as razões da não transformação do ensino e a aplicação das propostas do documento, há o argumento que defende o fato de avanços acadêmicos isoladamente não levarem à transformação desejada.

Para justificar esse fato, o documento apresenta duas razões que, embora distintas, estão interligadas: a necessidade de que ocorra uma mudança na finalidade da educação em si, que deve responder a demandas e exigências diferentes da sociedade, e o fato de que a geração que tem acesso à educação pela sua universalização é amplamente filha do analfabetismo (BRASIL, 1997, p. 21).

A segunda razão vincula os índices de alfabetização e o sucesso na mesma ao estado, à condição familiar: ser alfabetizada ou não. Contudo, parece ser importante considerar também que a geração a qual está na escola é filha de uma geração que foi alfabetizada a partir de outra prerrogativa, já apresentada anteriormente, que entendia que para aprender a ler é necessário apenas aprender a decodificar.

Assim como as práticas distintas entre escola e família no que tange aos eventos em torno de narrativas (HEATH, 1983; 1986), as diferentes maneiras de as famílias organizarem-se com relação ao momento em que a criança começa a ler é revelador dos entendimentos familiares de o que significa “aprender a ler”. Enquanto escola e academia (pre)ocupam-se com a conceitualização (acadêmica e pedagógica) do ato de ler e com a consequente aprendizagem da leitura, é preciso também voltar nosso olhar para as práticas vernaculares dessa aprendizagem.

O foco dessa seção é justamente este: compreender o significado de aprender a ler, ou seja, o que se mostra como relevante para que o ato de ler seja levado a cabo. As duas famílias apresentam orientações distintas nesse sentido. Apresento a maneira como a família de Catarina se orienta para o aprendizado da leitura como um momento de aprender a tecnologia da leitura, que está suportado pela aquisição do código linguístico e da possibilidade de decodificar palavras, enquanto a família de Mila orienta-se para o aprendizado da leitura como um momento de compreender aquilo que se lê, além de adquirir o código.

As análises levam em consideração a trajetória interacional a partir do momento em que as crianças trazem para a interação o fato de que estão aprendendo a ler, e a interação é organizada em torno desse aprender. O ponto de partida, então, é a sinalização da criança, por meio de uma pergunta, de que ela necessita de auxílio para que a leitura possa acontecer. A pergunta dá início a uma sequência de negociação da palavra escrita, e as diferentes maneiras de solucionar essa negociação revelam os entendimentos acerca do que seja necessário acontecer para que alguém, a criança nesse caso, possa aprender a ler.

5.4.1 Alfabetização enquanto aprender a decodificar a palavra

As atividades de leitura nas quais Catarina se engaja estão vinculadas a ler objetos que pertencem a ela, ou são destinados a ela. No primeiro grupo, estão as marcas comerciais de seus pertences, por exemplo. No seu grupo, estão incluídas as atividades de leitura do encarte infantil que acompanha o jornal que família assina e recebe diariamente em casa. Esse encarte está presente na edição de todos os sábados, e contém atividades de lazer, poemas, cartas do leitor, entre outras seções. As interações que analiso nessa seção são momentos de leitura dos dois grupos: o primeiro excerto é a leitura do personagem que estampa um estojo de papelaria que a menina ganha de presente de sua mãe no dia das crianças. O segundo excerto é a leitura de um poema presente no encarte do dia 11 de dezembro de 2009.

Catarina ganhara um estojo de papelaria, contendo canetas hidrocor, grameador, lápis de cor, borracha, régua, giz de cera, tinta aquarelável e pincel, no dia das crianças. A mãe lhe presenteara o estojo logo de manhã e, sentada à mesa, Catarina manuseia os objetos do estojo por um longo período naquela manhã. Carmen e Valmor estão em casa, e realizam atividades diversas. Compartilham do espaço físico com a menina, que, às vezes, convida-os a interagir com ela, seja para relatar o que aprendera sobre o estojo seja para pedir auxílio com algum objeto. Em determinado momento, apresenta dificuldades em compreender o que está escrito na tampa do estojo. Solicita auxílio a Carmen, que sentara sobre o sofá para vestir as meias.

(7)[Catarina_12_10_09]

551Catarina: (ahn:)c:::- i:::- (1.4) c:::- (0.7) (i:::-)
 552 (2.0) uhm::: (0.7) ma↑nhê >o que que tá
 553 escrito aqui:<?
 554 (4.5) ((catarina olha para carmen))
 555Carmen: <cloe.>
 556 (2.0) ((catarina olha para a folha))
 557Catarina: cloe?
 558 (0.8)
 559Carmen: >cloe<.
 560 (2.6) ((carmen termina de vestir as meias e
 561 depois levanta-se))
 562Catarina: imagina (0.8) c:::-, (1.2) [l-,],
 563Carmen: [l-, o-] (0.6) e.
 564Catarina: tá (0.5) [tá] mãe.
 565Carmen: [cl]oe (0.7) como tá escrito ali ó:
 566 (1.2)
 567Catarina: não, eu sei. mas daí imagina, (1.1) [c:-]
 568Carmen: [(o

569 nome]>dela<-)
 570 (0.5)
 571Catarina: >eu ↑sei< (0.6) c::-, (0.9) l::-, (0.4) i-.
 572 (2.1) como é que ia ficá [c-]
 573Carmen: [cl]i:.
 574 (0.7)
 575Catarina: cli?
 576 (0.4)
 577Carmen: °cli°.
 578 (3.0) ((carmen vai para a cozinha))
 579Catarina: c-, (0.5) o-, (1.7) c-, l-, o- (1.7) e-. (2.2)
 580 ↑é::, quer dizer senta direito na cadeira é,
 581 tem um acentinho em cima (1.4) do:: e- (.).
 582 (1.2) e- de (e:ma) (0.9) c- de ca::na (1.7)
 583 °(c- de cana)° (0.8) °(a- de xxx)°

Catarina inicia, na linha 551, a leitura do nome da personagem que estampa seu estojo de papelaria. Cloe é uma boneca infantil que está licenciada para vários brinquedos, dentre eles o estojo que Catarina recebera da mãe. Na linha 551, a menina inicia a decodificação do nome da personagem, soletrando as letras que o compõe. O prolongamento na leitura das letras “c” e “i” e a pausa após as duas primeiras sílabas lidas revelam que Catarina está engajada na atividade de ler, ou seja, seu foco é conseguir identificar as letras e, depois, compor e reconhecer a palavra.

Ao terminar de repetir as duas primeiras letras, e tendo erroneamente reconhecido a letra “l” como letra “i”, Catarina avalia sua leitura, produzindo o “uhm”, antecedido por uma pausa de dois segundos. A menina reconhece que relação entre sua leitura e o nome da personagem não se estabelece ao produzir um sinalizador avaliativo “uhm” combinado com a pergunta “o que que tá escrito aqui?” (linhas 552-553) endereçada à mãe.

Na sequência, Carmen responde a pergunta de Catarina com o nome da personagem, sem orientar-se para o fato de que Catarina havia lido a letra “l” como letra “i”, o que faz com que Catarina problematize, na linha 557, a resposta da mãe. A prática de repetir a fala do/a interlocutor/a anterior pode realizar a ação de acusar o recebimento de uma informação, mas também a ação de iniciar reparo (SCHEGLOFF, 1997; SVENNEVIG, 2004), ou ainda revelar um posicionamento emocional de quem repete, como a expressão de surpresa ou interesse (SVENNEVIG, 2004), promovendo a topicalização da resposta (BUTTON; CASEY, 1984).

A repetição da resposta fornecida por Carmen não parece ser fruto do recebimento de uma informação nova por parte de Catarina, o que sinalizaria uma modificação no status cognitivo da interlocutora, no caso, Catarina. Mais adiante, na linha 571, Catarina demonstra

conhecer que o nome da personagem é Cloe, revelando que o impasse gerado nas linhas anteriores foi gerado pela incompatibilidade entre as letras que Catarina identificara na palavra (C e I) e o nome lido pela mãe (CLOE).

A repetição da fala de Carmen por Catarina inicia um reparo, devolvendo o turno para Carmen e mantendo a conversa em torno da identificação das letras escritas na capa do estojo e da leitura da palavra proposta por Carmen. Ao levar a cabo o reparo, com a repetição do nome em tom descendente, Carmen confirma a resposta fornecida anteriormente encerra a negociação.

Catarina, contudo, continua no enquadre de decodificar e formar palavras a partir de letras isoladas na linha 562 ao propor a formação de uma nova palavra. Engajando-se no que M. Goodwin (2007) chama de “exploração do conhecimento”, a menina recorre novamente à mãe para que ela lhe forneça a palavra formada a partir das letras sugeridas. No estudo de M. Goodwin, pais e filhos/as exploram conhecimento ao engajar-se em “brincadeiras com palavras”³⁰, explicações, entre outras.

Aqui, Catarina e Carmen engajam-se em uma sequência interacional semelhante à interação anteriormente apresentada, que pode ser resumida da seguinte maneira:

A: pergunta de Catarina

B: resposta de Carmen

A: repetição da resposta de Carmen

B: repetição em tom descendente da resposta anteriormente fornecida

A diferença é que a palavra formada não é lida do papel, mas sim sugerida por Catarina. A menina propõe à mãe “imaginar” a palavra, que inclui a letra “i”, lida por Catarina nos turnos anteriores. A semelhança entre as duas sequências está no fato de que, ao repetir as respostas fornecidas por Carmen em tom ascendente, Catarina abre espaço para que haja a exploração de conhecimento, criando um espaço interacional propício para a expansão do par pergunta-resposta.

Carmen, contudo, está orientada para a atividade de ler, na qual Catarina está engajada enquanto decodificação de palavras. Para ser capaz de ler, é suficiente que Catarina aprenda a identificar as letras e, a partir dessa identificação, formar palavras. O processo de

³⁰ word play

identificação das letras e a consequente possibilidade de formar a palavra e compreendê-la podem ser observados em outro momento em que se Catarina engaja na atividade de ler.

Catarina lê o poema intitulado “Peru de Natal”, publicado no encarte que acompanha a edição de sábado do jornal que a família assina. É dezembro e o poema trata da história de um peru de Natal. Catarina lera o poema outras vezes, de maneira sucessiva naquele dia. Essa era a terceira vez que Catarina lia o poema, e em cada vez que lia, demonstrava dificuldades com a palavra “aceita”. Catarina recorre à mãe para resolver sua dificuldade.

(8)[Catarina_09_12_09]

425CATARINA: °o ga↑tinho ↑não tolera° (.)°não come
 426 comida cafona° (8.2) ((olha na direção
 427 da cozinha)) a- e o cê dá o ↑quê:
 428 (2.3)
 429CARMEN: ã?
 430 (0.5)
 431CATARINA: a e o CÊ:
 432 (0.8)
 433CARMEN: tem ↑outra ↑letra ↓não
 434 (2.3)
 435CATARINA: ((olha pro encarte)) a::, (0.5) cê::,
 436 ((levanta a cabeça)) (0.7) ê?:
 437 (0.9)
 438 a- cê- ê-.
 439 (1.1)
 440CARMEN: a- cê-
 441CATARINA: ((acena que sim com a cabeça))
 442CARMEN: E que ↑mais
 443 (0.4)
 444CATARINA: Ê:-
 445 (1.2)
 446CARMEN: a- cê:-,
 447 (1.6)
 448CATARINA: a- c::- (1.0) a, cê, ê .h, i-, tê, a:
 449 (1.5) ((olha para carmen))
 450 a, cê, i-, tê, a.
 451 (1.0)
 452CARMEN: a:↑ce::i↑ta:
 453 (0.8)
 454CATARINA: ((olha para o papel)) a::, cê::
 455CARMEN: [((vem para olhar))]
 456CATARINA: [a, cê, i-,] (2.0) °a, cê, i-
 457 (.)
 458CARMEN: ((coloca a mão no papel)) a:ceita. tá
 459 ↑certo. ((volta pra cozinha))
 460CATARINA: acei:ta::?

461CARMEN: ↑i↓sso.
 462 (2.6)
 463CATARINA: ((joga a cabeça pra trás e sacode os
 464 pés)) ai::: (1.3) a↑ceita:: (1.9)
 465 ((olha para o papel)) ai eu não se::i?
 466 ((voz aguda))
 467CARMEN: tá, daí vai soletrando.

Na linha 425, Catarina inicia, pela terceira vez, a leitura do poema e, ao deparar-se com a palavra “aceita”, a menina elabora uma pergunta de auxílio à mãe: “a e o c dá o ↑quê:” (linha 427). Após a troca de vários turnos, em que Catarina e Carmen negociam as letras a serem soletradas, Carmen oferece a resposta na linha 452. Catarina, contudo, não ratifica a resposta da mãe e prossegue na atividade de soletrar a palavra, na linha 455.

Nesse momento, Carmen vai até Catarina e verifica no poema a palavra escrita para, na linha 458, oferecer a mesma resposta com uma formulação da resposta fornecida (tá certo). Ao dirigir-se pessoalmente ao texto, confirmar a resposta anterior fornecida e avaliar a sua própria resposta (tá certo), Carmen constrói seu turno de maneira incisiva, buscando terminar com a negociação.

A repetição da resposta de Carmen por Catarina, na linha 461, parece ser um pedido de auxílio não na decodificação da palavra, mas na própria possibilidade de a menina conseguir ler sozinha e compreender a palavra “aceita”. Essa dificuldade pode ser observada se considerarmos que Catarina, na linha 425, havia lido as duas primeiras linhas do poema sem a necessidade de soletrar as palavras e que, ao deparar-se com a palavra “aceita” inicia, imediatamente, a soletrar a palavra e pede o auxílio da mãe.

Além disso, no momento em que Carmen dá por encerrada a negociação, na linha 461, com a produção de uma partícula de confirmação (isso.) em tom descendente, Catarina elabora uma formulação (eu não se::i, linha 465), que vem agravada pelos movimentos corporais de jogar a cabeça para trás e sacudir os pés, e pelo timbre de voz mais agudo.

A formulação de Catarina, após a produção da palavra em negociação revela a orientação de Catarina para a sequência em curso: o auxílio que buscava, de parte da mãe, não está vinculado exclusivamente à busca da resposta literal para a palavra que soletrava, mas também vinculado a como deveria proceder para poder compreender e ler a palavra sem ter que soletrá-la toda a vez que ler o poema. A atividade de ler e aprender a ler é dependente da possibilidade de compreender o que se está lendo, não apenas da possibilidade de reconhecer letras e formar palavras.

A orientação de Carmen, contudo, é distinta dessa. A produção de uma resposta mínima de confirmação (isso.), em tom descendente, na linha 461, e de um diretivo (vai soletrando), na linha 467, revelam uma orientação para a atividade de aprender a ler como uma atividade que implica em ser capaz de decodificar palavras, formando palavras a partir do reconhecimento das letras que as compõe. Nesse sentido, Carmen compartilha do entendimento sobre aprender a ler predominante no primeiro momento histórico da educação brasileira no século XX, revisado em Rojo (2009) e nos PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).

Possivelmente, Carmen tenha sido alfabetizada nesse momento, fazendo uso de cartilhas silábicas e treinando a leitura das letras para a posterior formação de sílabas e palavras, atividades consideradas suficientes para a compreensão daquilo que se lê, expondo um abismo entre o processo escolar de alfabetização que experienciou enquanto aluna e o processo vivenciado por Catarina. A interrupção dos estudos e sua não familiaridade com textos que discutem escolarização e processos de ensino-aprendizagem são fulcrais para a descontinuidade entre o entendimento escolar sobre a aquisição da escrita e o entendimento familiar sobre o processo.

5.4.2 Aprender a ler enquanto decodificação e compreensão

Mila engaja-se em atividades de ler das mais diversas, desde a leitura de rótulos de produtos até a leitura, em conjunto com a mãe ou o pai, de exercícios que deve realizar para a escola. Ao contrário da leitura que é parte constitutiva da realização dos exercícios escolares, a leitura de rótulos é uma atividade com fim em si mesma na qual Mila se engaja. Nesses momentos, é frequente a busca pelo auxílio do pai ou da mãe, dependendo de quem esteja próximo à menina.

Nas análises que seguem, demonstro como a resposta dos adultos à solicitação de auxílio da menina revela a orientação para a atividade de ler, e de aprender a ler, como uma atividade constituída pelo processo de decodificação e compreensão do que está escrito.

No excerto a seguir, Mila e Rodrigo estão à mesa tomando café da manhã. Além de tomar café, Rodrigo assiste ao noticiário matinal na televisão. Mila toma seu café e manipula os objetos que estão sobre a mesa: o frasco de adoçante, o pote de geleia, o pote de nata, entre outros. Em determinado momento, lê o rótulo do pote de nata.

(9)[Mila_04_05_2010]

79MILA: zero, zero (0.7) quatro:, cinco, zero, zero
 80 (0.4) °quatro, quatro° (2.2) ((franze a
 81 testa)) (5.0) ((boceja)) v:- v:-, a:-, l-.
 82 (3.1) v::-?, a::?, l::-?
 83RODRIGO: ((olha para mila e para o pote)) aon[de?]
 84MILA: [que] que
 85 é o v::-, a::-, l-.
 86RODRIGO: Aonde tu tá vendo ↑isso
 87MILA: ((mila aponta com o dedo)) v-, (0.4) a::-, l-
 88 (1.4)
 89RODRIGO: ah isso qué dizê que é a:: (.) ↑validade
 90MILA: ((mila olha para o pote))

Na linha 79, Mila inicia a leitura do prazo de validade impressa no pote de nata por decodificação: identifica cada número e cada letra isoladamente para então formar a palavra. No momento em que termina de soletrar a palavra, depara-se com a dificuldade de compreender a palavra que soletrara. Na linha 82, após uma pausa, repete, em tom ascendente, as três letras soletradas, e sinaliza um momento problemático na leitura, solicitando auxílio a Rodrigo.

Rodrigo, então, engaja-se na resolução do impasse sinalizado por Mila. Como estava orientado à televisão, é o próprio Rodrigo quem necessita de auxílio para localizar a palavra fonte do problema de entendimento. Após localizar a palavra dentro do seu contexto de uso, Rodrigo responde, na linha 84, a pergunta elaborada por Mila. A resposta de Rodrigo, contudo, não é a leitura da palavra “val”, a forma abreviada da palavra “validade” usualmente empregada em rótulos de produtos. Ao iniciar seu turno com “isso quer dizer”, Rodrigo oferece à Mila o significado da palavra a que “val” se refere.

Em outro momento, Mila e Rodrigo estão novamente sentados à mesa tomando o café da manhã. Faz frio e Rodrigo veste um casaco de moletom. Mila volta seu olhar para o casaco e inicia a leitura da palavra inscrita na parte da frente do casaco.

(10)[Mila_16_07_2010_a]

100MILA: s- XXX deixa eu vê. vem- vem aqui.
 101 (0.3) s- t- e r- e s- s-.
 102RODRIGO: que que tá escrito,
 103MILA: não sei@
 104RODRIGO: não sabe,
 105MILA: que que tá escrito,
 106RODRIGO: no stress
 107MILA: do stress,
 108 (0.3)

109MILA: ou seu stress,
 110RODRIGO: no stress
 111MILA: no stress,
 112RODRIGO: no stress
 113MILA: no ↑stress
 114RODRIGO: n- ó- dá,
 115MILA: ↑no
 116RODRIGO: no.
 117 (.)
 118RODRIGO: pois é isso que tá escrito aqui. no,
 118MILA: stress. no stress.
 119RODRIGO: isso é a marca do casaco. (.)
 120 entendeu,
 121MILA: ((balança afirmativamente a cabeça))
 122RODRIGO: na verdade não é uma palavra em
 123 português.
 124MILA: é uma palavra inglês,
 125RODRIGO: em inglês. isso.

Na linha 100, Mila volta-se para Rodrigo e pede que ele vire-se para ela, facilitando a leitura. Mila lê as palavras decodificando-as em letras. Na linha 102, Rodrigo pergunta à menina o que está escrito, orientando-se à decodificação de Mila como parte do processo de ler a palavra. Rodrigo pede que Mila diga a palavra formada pelas letras soletradas.

Mila, na linha 103, sinaliza que não consegue reconhecer a palavra formada. Em resposta a essa sinalização, Rodrigo repete, em tom ascendente na linha 104, a resposta dada por Mila. Repetições em tom ascendente podem ser ouvidas como uma demonstração de surpresa, realizando as funções que “é mesmo” desempenha na Língua Portuguesa³¹, no turno de Rodrigo, pode ser entendida como uma demonstração do posicionamento de surpresa (SVENNEVIG, 2004) de Rodrigo. Milla, então, repete a pergunta que o próprio Rodrigo elaborara na linha 102, devolvendo a ele a responsabilidade em fornecer a resposta.

Ao longo da sequência, Mila engaja Rodrigo na brincadeira com a palavra³² “no stress”, repetindo, sistematicamente e por vezes com alterações na partícula “no”, as respostas de Rodrigo (linhas 107, 111, 113). Na linha 114, Rodrigo elabora uma pergunta a Mila, fazendo com que a menina tenha que fornecer a partícula em jogo. Mila produz a partícula em tom ascendente, de forma tentativa, fazendo com que Rodrigo confirme a acurácia da resposta de Mila.

Rodrigo inicia o encerramento da decodificação da palavra escrita em seu moletom ao fazer menção explícita ao ato de ler o que representado graficamente (pois é isso que

³¹ Na língua inglesa, essa função é desempenhada pelo uso de “really” em tom ascendente (SVENNEVIG, 2004).

³² Em inglês essa atividade é conhecida como “word play” (M. GOODWIN, 2007).

tá escrito aí, linha118). O encerramento da sequência interacional de decodificação iniciada pela pergunta “o que tá escrito aqui” é encerrada com a produção, em tom descendente, da palavra “no stress” por Mila.

A sequência de leitura, contudo, não está encerrada. Rodrigo e Mila engajam-se ainda na construção do significado da palavra decodificada. Na linha 119, Rodrigo oferece uma descrição do significado da palavra para Mila (isso é a marca do casaco) com uma pergunta de checagem de entendimento (entendeu?).

Novamente, o par pergunta-resposta é encerrado com o aceno positivo da cabeça por Mila. A resposta corporalizada de Mila pode ser considerada uma resposta mínima (GARDNER, 2001), porque pode ser entendida como um mínimo “sim” ou “ãh-hã”, devolvendo o turno para Rodrigo. O pai, em seu turno, expande a descrição e explica à menina que a palavra não pertence à língua portuguesa, fazendo Mila oferecer, na linha 125, uma resposta candidata à pergunta de Rodrigo, que aceita a resposta de Mila como adequada e dá, nesse momento, por encerrada a sequência de leitura das palavras inscritas em seu casaco de moletom.

A leitura, então, inclui pelo menos dois processos que, embora distintos, são interdependentes: reconhecer os sinais gráficos, decodificar a palavra e compreender a palavra em questão, vinculando-a a outros conhecimentos de mundo, neste caso especificamente, da existência de outros códigos linguísticos além da língua portuguesa.

Esse entendimento sobre o processo de alfabetização e de leitura está mais próximo ao entendimento assumido nos PCNs (BRASIL, 1997), por exemplo. A aproximação entre o que a família entende como necessário para que a leitura seja efetivada e o entendimento escolarizado de leitura estabelece, na família de Mila, uma continuidade dos fazeres escolares dentro de casa, continuidade esta que Carvalho (2000) chama de “o lar como extensão da sala de aula” (p. 146). Dar continuidade, em casa, aos fazeres escolares revela um compartilhar de práticas e conhecimentos que tenho chamado, neste estudo, de “responsabilidade compartilhada”, de maneira que a família *compartilha* das práticas entendidas como práticas escolares. Esse compartilhamento é possibilitado em grande medida pelo fato de que Alice é também pedagoga de formação e diretora de escola por profissão, fazendo com que esteja familiarizada com as abordagens pedagógicas contemporâneas. Rodrigo, embora não atue na área da educação, tem sua rotina profissional imbricada no uso corriqueiro de textos mais complexos, como relatórios,

projetos, entre outros. As práticas sociais de leitura e escrita de Rodrigo e de Alice contribuem para que a menina desfrute de momentos de leitura para além da decodificação de textos.

O que as análises anteriormente apresentadas revelam não está vinculado de maneira simplista à delimitação de convergências e divergências entre práticas familiares e práticas escolares no que tange a questões de letramento. As análises revelam o posicionamento das famílias perante diferentes textos que se afiliam, de alguma maneira, ao cotidiano escolar das crianças estudadas. Tais posicionamentos fazem parte do estoque de conhecimento (LAREAU, 2003) que as famílias oferecem às crianças, que poderão ou não acioná-lo em suas interações com instituições como a escola.

Considerar as práticas familiares também revela que nem sempre essas práticas são homogeneamente compartilhadas por todos na família. No caso de Catarina, por exemplo, enquanto a mãe orientava-se à leitura como decodificação das palavras, a menina buscava abrir espaço interacional para explorar conhecimento novo, formando palavras novas a partir de palavras já decodificadas. Catarina busca um espaço escolarizado em casa, de maneira que possa vivenciar, em seu cotidiano não escolar, momentos de alfabetização, estendendo esse processo para além dos muros escolares. A mãe, contudo, não se une à abordagem assumida pela menina, embora que Catarina persista por alguns turnos na sua exploração.

Observa-se que as crianças são também participantes ativas na construção do posicionamento a ser assumido perante um texto. Esse aspecto revela o trabalho interacional realizado por adultos e crianças dentro de casa, e a não possibilidade de assumirmos, de antemão, que as práticas dos adultos determinarão a maneira como as crianças posicionam-se perante assuntos escolares. Como Gilmore e Smith (1982) nos alertam, é importante levarmos em consideração a influência mútua que escola e família têm uma sobre a outra, que pode ser o caso no momento em que Catarina persiste, por alguns turnos, na atividade de procurar por novas palavras a partir da palavra já formada, no excerto (7).

6 A ESCOLA CONFIGURADA NAS ATIVIDADES NARRATIVAS

“A essência dos seres humanos é capturada pela metáfora do homem [sic] como “homo narrans”.
(BLUM-KULKA, 1997, p. 100)³³

O que está no coração da constituição da espécie humana é a nossa capacidade e necessidade de narrar histórias, natureza essa que mereceu, de Fisher (1987), a metáfora trazida por Blum-Kulka (1997), obra em que a autora analisa a fala familiar na hora do jantar. Narramos para dar vida à experiência vivida (OCHS; CAPPs, 2001), para significar nossas experiências cognitivas e afetivamente (BLUM-KULKA, 1997, p. 100) e para realizar algo através da narrativa (SCHEGLOFF, 1997; M. GOODWIN, 1990).

Estudos sobre os eventos de narrativas familiares têm estabelecido uma relação entre características distintas desses momentos e os aprendizados com relação ao mundo social e cultural do qual as crianças fazem parte (e.g. OCHS; TAYLOR, 1992; 1996; PAUGH, 2005; OCHS et al., 1992; HEATH, 1983; 1986). Partindo de perspectivas etnográficas e pautando-se por uma abordagem analítica sociointeracional, tais estudos têm contribuído para a melhor compreensão sobre como as crianças tornam-se membros das comunidades das quais participam.

Analisando especialmente narrativas que se dão durante o jantar, Ochs e Taylor (1992; 1993; 1996), Paugh (2005) e Ochs, Taylor, Rudolph e Smith (1992) debruçam-se sobre a organização da participação dos interlocutores em tais eventos, buscando compreender como os papéis narrativos de protagonista, problematizador, endereçado principal, e outros conarradores são construídos e sustentados ao longo da interação. Nesses estudos, a organização da narração, da *tellership* (OCHS; CAPPs, 2001), recebe atenção em primeiro plano.

Em Ochs e Taylor (1993; 1996), as autoras estabelecem uma relação entre as ideologias de gênero, como a noção de que “O pai sabe tudo” comumente encontrada na sociedade estadunidense, e os papéis assumidos por homens, mulheres e crianças ao longo de uma narrativa. A partir da análise desses papéis, as autoras demonstram como as mulheres colocam os homens como endereçados principais de suas narrativas e avaliadores, juizes das narrativas introduzidas por mulheres. As crianças, por sua vez, são as protagonistas principais dessas histórias, que elas próprias relutam em narrar. Adotando uma perspectiva de

³³[T]e essential nature of human beings is captured by the metaphor of man as “homo narrans”. A expressão “homo narrans” é atribuída, pela autora, a Walter Fisher, que apresenta e argumenta pelo uso da expressão em seu livro “Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value and Action” (1987).

socialização da linguagem (SCHIEFFELIN; OCHS, 1986), as autoras argumentam que as assimetrias encontradas na organização dos eventos de narrativas familiares não apenas exemplificam relações de gênero, mas são um *locus* essencial para negociar, manter, transformar e socializar essas e outras identidades (OCHS; TAYLOR, 1996, p. 100).

Interessada nas relações entre trabalho e família, Paugh (2005) analisa as narrativas familiares em torno da mesa do jantar para compreender as ideologias familiares em relação a trabalho, a maneira pela qual as crianças são socializadas nesse cenário. Assim como Ochs e Taylor (1992; 1993; 1996), a autora investiga os papéis narrativos assumidos por homens, mulheres e crianças ao longo das narrativas cujo tópico envolve trabalho. Embora as crianças não iniciem a narrativa, em algumas famílias, elas engajam-se na conversa e são tomadas como participantes ratificadas, revelando assim as ideologias que cercam o mundo do trabalho: pais constituem-se como conarradores e endereçados principais, além de terem seus trabalhos como assunto mais frequentemente abordado.

Com foco nas práticas familiares e escolares com relação a trocas verbais e eventos de letramento, Heath (1983; 1986) argumenta que as diferenças no desempenho escolar de crianças de comunidades distintas pode ser entendida em função de expectativas dessas crianças sobre o que é mais valorado nas interações. Enquanto em determinadas comunidades, como a comunidade de Roadville, as crianças são socializadas em práticas de letramento e de contação de histórias que privilegiam a autenticidade e a acurácia das informações, em outras, como a comunidade de Trackton, as crianças são aprendizes de um estilo que valoriza o trabalho de manutenção do ouvinte. Nestas últimas comunidades, é tarefa de quem narra assegurar o interesse da plateia, investindo na reportabilidade do evento posto em narrativa. Por outro lado, as práticas escolares, argumenta a autora, privilegiam a autenticidade e a acurácia das informações, ou seja, saber falar sobre o *o quê* dos eventos narrados. Essa orientação distinta explicaria o não sucesso escolar das crianças de Trackton.

Nos estudos reportados aqui, os momentos de narrativa familiar também são entendidos como espaço para que crianças e adultos negociem as expectativas com relação ao mundo que as cerca, ou seja, negociem, construam e orientem-se para maneiras de agir culturalmente aceitas. Nas palavras de Heath (1986), essas maneiras culturalmente aceitas são, na verdade, “maneiras de absorver” (p. 97) significado do contexto do qual participamos e as narrativas são um momento efetivo para que esse processo ocorra.

Além de um espaço para a socialização de formas de pensar e de agir, as narrativas são um espaço para que laços de proximidade e de pertencimento à família sejam criados e estabelecidos. Narrar as experiências cotidianas dos momentos de separação aproxima o

momento entre a despedida pela manhã e o reencontro ao final do dia, funcionando como uma “cola comunicativa” (OCHS; CAPP, 2001, p. 8) que diminui este tempo da separação. Família, nesse sentido, é constituída em um processo de tempo-espaço (DEVAULT, 2003), e os espaços vividos em separado acabam por ser preenchidos com as histórias que contamos no momento em que estamos reunidos novamente. As narrativas são parte dos rituais diários, ou *today rituals* (BLUM-KULKA, 1997, p. 112), nos quais nos engajamos enquanto família e que nos tornam família. Assim, entender a estrutura, bem como o momento em que as narrativas acontecem, contribui para o nosso entendimento sobre a maneira como cada grupo se constitui enquanto família.

Sacks (1992) também argumenta que há expectativas com relação aos endereços preferenciais das nossas experiências. As experiências (escolares) das crianças figuram na lista dos tópicos preferidos pelas famílias. Pai/Mãe e outras pessoas que constituem as famílias das crianças lideram, por sua vez, a lista dos potenciais endereços das narrativas dos pequenos. Mila e Catarina vivenciam essa expectativa diariamente. As experiências vivenciadas ao longo do dia estão na pauta do retorno ao lar. Se em uma interação de consulta médica, por exemplo, a razão das trocas verbais está na apresentação — e busca de solução — de um problema, nas interações familiares entre adultos e crianças a escola é frequentemente essa razão.

Alice e Mila engajam-se em uma longa conversa: conversam sobre como foi o dia de Mila na escola, se ela não passou calor com o cabelo solto. Alice pergunta à Mila sobre a rotina da menina na escola, especialmente com relação à escola da tarde. A preocupação de Alice é o calor que fez durante o dia e a possibilidade de Mila não ter se sentido confortável.

(08/03/2010, Diário de campo)

Carmen chega em casa e é recebida por todos da família. Cumprimenta cada um deles e pergunta como foi o dia. Valmor, que estava na cozinha, é o primeiro a ir a seu encontro. Conversam sobre as compras do supermercado que Carmen traz. Depois, é a vez de Catarina. Carmen pergunta como foi a escola, e a menina responde que foi “boa”.

(05/05/2009, Diário de campo)

Nos excertos dos diários de campo acima é possível observar que a escola é acionada em narrativa ao longo do momento de convívio familiar. Além disso, a escola pode ser acionada, sem motivos prévios ou justificativas, em qualquer um dos momentos retratados,

como fica evidente no excerto a seguir. Mila e Rodrigo tomam café da manhã juntos, e Mila propõe um relato de uma experiência escolar, na linha 01, assim que o pai senta-se à mesa.

(1) [Mila_04_05_2010]

01MILA: eu aprendi a costurá pai.
 02 (0.8)
 03RODRIGO: como? ((inclina-se para mila))
 04 (0.4)
 05MILA: eu aprendi a costurá.
 06 (0.7)
 07RODRIGO: aonde tu apren↑deu
 08 (0.8)
 09MILA: °no urso°

Em outro momento, é o pai de Catarina quem (re)inicia uma interação com a menina e elege a escola como tópico. Carmen, Valmor e Catarina compartilhavam o mesmo espaço, a sala de estar. Carmen sai da sala e Valmor está tomando chimarrão. Termina de tomar o chimarrão e volta-se para Catarina.

(02) [Catarina_09_06_09]

44VALMOR: o que que fizeram na ↑aula, ↑filha
 45Catarina:((termina de mascar o chiclete))(.) primeiro,
 né-

Entendo, então, que narrativas de eventos escolares são *accounts*, relatos das crianças acerca de experiências que tiveram na ausência de seus pais e mães e podem ser acionadas sem uma justificativa e mesmo sem estarem diretamente vinculadas ao fluxo interacional imediatamente anterior. Embora distintamente configurada em cada família, a atividade de narrar, especialmente sobre a escola, parece constituir-se um espaço interacional importante tanto para os adultos quanto para as crianças. Para os adultos, que têm a possibilidade de abrir uma janela para enxergar o que acontece na escola, a partir da perspectiva das crianças. Para as crianças, porque elas podem organizar sua própria experiência uma vez que, conforme Ochs e Capps (2001), enquanto vivemos o evento colocado em narrativa, estamos ocupadas em vivenciá-lo.

É a partir da narrativa que podemos, nós mesmos, lançar olhares e perspectivas diferentes sobre o evento, posicionando-nos em relação a ele. Para os propósitos do estudo aqui apresentado, entendo que a narrativa é importante tanto para a constituição familiar quanto para o entendimento familiar sobre a escola: é o momento em que a família poderá

negociar o significado de escola e o lugar da mesma no espaço doméstico-familiar, ou seja, um dos momentos em que a família negocia a moralidade familiar local (OCHS; KRAMER-SADLIK, 2007).

Nas análises que seguem, argumento que há duas orientações familiares distintas com relação aos eventos escolares vividos pelas crianças. Embora nas duas famílias a escola seja tornada relevante diariamente, o ritual narrativo é organizado de maneiras distintas. Enquanto na família de Catarina a experiência escolar cotidiana é marginal na rotina doméstico-familiar, na família de Mila essa experiência ocupa um lugar central na organização da rotina doméstico-familiar.

As experiências que Catarina tem diariamente na escola não atraem a atenção da família, e permanecem como experiências *da* criança, que encontra pouco espaço interacional para compartilhá-las. Enquanto ritual, a narrativa é a possibilidade de verificar se a rotina escolar acontece dentro da “normalidade” como em uma espécie de tarefa pela qual pai e mãe são responsabilizados. A orientação para a narrativa, então, é para que exista algo reportável, moralmente carregado, para que a narrativa possa acontecer.

No momento em que os adultos conferem a “normalidade” da rotina escolar, e que Catarina “falha” em não apresentar um fato que seja tomado como reportável para as expectativas locais, a atenção dos adultos deixa de ser a vivência escolar de Catarina e se desloca para outras tarefas que devem realizar, como a organização das roupas sujas, o preparo do jantar, entre outras. A responsabilidade por fazer com que a escola continue sendo narrável quando tudo ocorre dentro da normalidade, ou seja, por fazer com que as vivências escolares sejam compartilhadas, é de Catarina.

Mila, por outro lado, tem sua rotina tornada relevante pelos adultos, que suspendem outras atividades em curso para engajar-se na narrativa da vivência escolar. Enquanto ritual, a narrativa configura-se como a possibilidade de posicionar a escola como central na rotina da família e, especialmente, de Mila. A orientação familiar para o evento narrativo não é (apenas) a verificação da normalidade da rotina escolar, mas o compartilhamento da vivência da menina. A responsabilidade por narrar a rotina escolar é de todos na família.

6.1 Narrativas: uma perspectiva interacional sobre as experiências compartilhadas

Narrativas passam a ser analisadas como um feito interacional a partir de estudos sociolinguísticos de Labov (1972; 1999), que lançou seu olhar sobre narrativas enquanto parte

da vida cotidiana, e não apenas como um gênero literário. Embora valendo-se de narrativas acionadas em entrevistas, Labov e Walestky (1967) propõe um arcabouço para a análise das narrativas orais, apontando as três características de uma narrativa: 1) organização temporal, 2) orientação e 3) coda. Enquanto a organização diz respeito ao encadeamento temporal das ações postas em narrativa, a orientação vincula-se à determinação de cenário inicial (quem? quando? onde? o que fazia?). Por fim, uma narrativa é finalizada com a coda, um enunciado que conduz a narrativa para o tempo presente, vinculando a narrativa a esse tempo. Labov contribuiu significativamente para o entendimento que temos hoje de que as narrativas fazem com que a rotina se torne reportável e de que a narrativa possibilita que a experiência vivida seja recapitulada e avaliada.

Nos estudos antropológicos, atualmente, entende-se que a narrativa é uma conquista mútua, interacional, e não um produto acabado (OCHS; CAPPS, 2001). A tessitura da narrativa vai sendo elaborada a cada turno, e cada turno pode alterar ou reforçar a forma dada à narrativa até então. Isso implica também no entendimento de que todos os interlocutores são conarradores e corresponsáveis por uma narrativa. Além disso, não há fato ou experiência que seja *a priori* narrável e merecedora da atenção dos endereçados de uma narrativa. A narrabilidade de um evento deve ser constantemente sustentada por todos os copresentes (SACKS, 1992), ou seja, um fato *torna-se* narrável, e não *é* narrável sempre e a todo o instante.

Para acessar a maneira como cada família organiza-se em torno das narrativas de eventos escolares, valho-me de uma proposta de análise por dimensões feita por Ochs e Capps (2001). As autoras argumentam que as dimensões, mais do que as características que deveriam sempre delinear uma narrativa, podem ser mais produtivas e relevantes para entendermos como os interlocutores organizam o momento de narrar e como posicionam-se com relação ao fato narrado. As dimensões propostas, que totalizam cinco, dão conta de entender a configuração de: a) narração (*tellership*), b) narrabilidade (*tellability*), c) linearidade, d) posicionamento moral, e e) situacionalidade. Neste estudo, utilizo as dimensões da organização da narração, da narrabilidade e do posicionamento, que passo a descrever a seguir.

a) Narração

Para que um evento possa ser narrado, é preciso assegurar o piso conversacional por mais turnos de fala. Não apenas tomar o turno de fala, mas manter o piso conversacional até a atividade findar. O piso conversacional é o direito de acesso a um turno de fala que será ratificado pelos interlocutores (SHULTZ et al., 1982, p. 95). Para isso, narradores em potencial valem-se de prefácios, de solicitações de permissão para que possam contar a sua história (SACKS, 1992). É somente a partir da permissão dada que a narrativa poderá ser lançada com potenciais chances de ser bem sucedida. Essa é a tarefa primeira de um narrador em potencial: ter a permissão de narrar um fato.

A segunda tarefa do narrador é assegurar a atenção da plateia, dos seus interlocutores. C. Goodwin (1984) mostra como essa é uma questão crucial para os narradores, que se orientam para as ações verbais e corporais de seus interlocutores, usando de estratégias quando percebem que estão “perdendo” a atenção dos mesmos. A dimensão da narração, então, está vinculada ao escopo de participação dos interlocutores no momento da narrativa.

Ao longo de uma narrativa, o narrador concederá o turno de fala aos seus interlocutores para que estes o devolvam ao narrador. É um dar para receber (SACKS, 1992). Dentre as ações realizadas pelos interlocutores nesses momentos estão, por exemplo, a produção de respostas mínimas, perguntas, solicitações de esclarecimentos ou elaboração maior. Todas essas ações devolvem o turno ao narrador, que é convidado a continuar a narrativa.

Contudo, a configuração dessa participação dos interlocutores, seja ela mais ou menos engajada, deve ser observada a partir dos dados, na medida em que interlocutores podem, também, dificultar o curso de uma narrativa, interrompendo demasiadamente o narrador, desafiando a versão narrada dos fatos, ou mesmo introduzindo tópicos novos.

O engajamento ou não, ou o maior ou menor engajamento, ao longo da narrativa, pode ser observado em termos do alinhamento dos participantes com a atividade em curso. Alinhamento (STIVERS et al., 2011) refere-se ao preenchimento das expectativas estruturais, organizacionais de uma interação, como no momento em que, enquanto interlocutora, produz continuadores ao longo da narrativa para devolver o turno de fala ao narrador. No caso de interrupções mais prolongadas, que dificultam a fluidez da narrativa, podemos falar de um comportamento menos alinhado à atividade, à narrativa em si, e poderemos ter, então, um interlocutor mais ativo, que se responsabiliza mais pela narrativa.

Quando um interlocutor alinha-se à atividade de narrar, ele aceita e constrói a assimetria estrutural que a atividade de narrar impõe (STIVERS, 2008) e coconstrói o narrador como o responsável pela condução da atividade. Pensar na dimensão da narração nos possibilita pensar sobre o lugar da escola dentro de casa. Um dos aspectos desse “lugar” dentro de casa é a responsabilidade de cada um no processo de narrar e significar a escola, motivo pelo qual me valho desta dimensão na seção analítica deste capítulo.

b) Narrabilidade:

Há várias palestras de Sacks (1992) dedicadas à narrativa. O foco dessas palestras varia desde a maneira como sinalizamos nosso intuito de narrar algo, assim receber a permissão dos interlocutores para emprendermos a narrativa, até a maneira como chegamos a construir um evento qualquer como potencialmente narrável, de interesse dos interlocutores. Ao discutir como escolhemos nossas narrativas, o autor questiona se não é o caso de que, ao encontrar a história de um evento, não estamos encontrando, na verdade, o que seria narrável no evento que presenciamos (p. 233). A importância dessa pergunta está vinculada a uma noção de que uma narrativa é sempre uma perspectiva sobre um evento (OCHS; CAPPS, 2001). Um evento não é, por si só, narrável. Ele torna-se narrável a partir de expectativas locais e para propósitos situacionais. Ou seja, qualquer história é uma história encontrada, e é preciso encontrar uma história apropriada a ser narrada, dentro das possíveis histórias que poderiam ser narradas (SACKS, 1992, p. 232).

Nesse processo de encontrar a história apropriada a ser narrada, narradores e conarradores realizam um trabalho conjunto. Enquanto o narrador tem a responsabilidade de selecionar os descritores que tornam uma história que seja reconhecida como apropriada e verossímil, os conarradores valem-se desses descritores para avaliar a história em curso. Narradores também realizam o trabalho de balancear a reportabilidade de um evento com sua credibilidade. Quanto mais reportável um evento, menos credibilidade pode ser conferida a ele (LABOV, 1972). No trabalho de construir uma história, narradores e conarradores devem também reconhecê-la como tal. Por essa razão, a narrabilidade de um evento é entendida como coconstruída, na medida em que não é dada aprioristicamente.

Embora histórias sejam usualmente vinculadas a fatos e eventos que violam expectativas sociais, narrativas que envolvem crianças como narradoras principais caracterizam-se, também, por reportarem a rotina diária das crianças. Ochs e Capps (2001) argumentam que esses eventos acabam constituindo-se como narráveis porque não se

constituíram, para as crianças, como uma rotina estabelecida — ou pelo menos não vivenciada e avaliada na narrativa. À medida que as atividades rotineiras são narradas, há uma tendência de que as narrativas sejam, cada vez mais, de eventos que violam a norma (OCHS; CAPPS, 2001, p. 79). Assim, as primeiras vivências escolares das crianças tornam-se mais potencialmente narráveis do que a vida escolar de crianças mais velhas, que frequentam a escola há mais tempo e construíram e racionalizaram, com suas famílias, a rotina escolar.

Ao mesmo tempo, a escola, assim como todas as outras esferas de atuação dos membros de uma família, não deixa de ser narrável, na medida em que os laços afetivos e sociais são estabelecidos, também, pelo compartilhamento da rotina de todos e de cada um dos membros de uma família. Dessa maneira, a extensão e o engajamento familiar nas narrativas de eventos rotineiros estão intrinsecamente vinculados aos significados locais de ser família, por exemplo.

As narrativas familiares de eventos escolares caracterizam-se, nas duas famílias estudadas, como sendo, em grande medida, estimuladas e iniciadas pelos adultos. Os eventos escolares se constituem, dentre as possibilidades de eventos rotineiros a serem narrados, os tópicos mais prestigiados nas famílias. Esses dois aspectos nos revelam que a escola faz parte da rotina e é altamente valorada nas duas famílias, na medida em que histórias são graduadas em termos de sua posição na conversa e na vida das pessoas (SACKS, 1992, p. 247).

Olhar para a maneira como o evento escolar é construído enquanto narrável nos abre a possibilidade de vislumbrar sua importância para a família. Narrabilidade (*tellability*) está, então, vinculada à organização da narração (*tellership*), na medida em que eventos pessoais mais significativos tendem a ser narrados para uma plateia mais passiva, que realiza ações que servem apenas para devolver o turno de fala ao narrador (OCHS; CAPPS, 2001).

c) Posicionamento moral

Toda narrativa é a tomada de um posicionamento moral, uma vez que narrativas não são o retrato objetivo de uma realidade vivenciada (OCHS; CAPPS, 2001). Uma narrativa é, sempre, uma perspectiva sobre os eventos e uma oportunidade para nos posicionarmos em relação a quem somos no mundo (SACKS, 1992). A própria decisão de narrar ou não um evento constitui-se um posicionamento moral, já que é preciso decidir, acima de tudo, o que é passível de ser narrado em determinado contexto social e momento interacional.

Narradores e conarradores não se orientam apenas em termos de coerência e credibilidade de uma narrativa, mas também ao fato de que uma história a ser narrada, e o

momento da narrativa em si, devem fazer jus ao nosso pertencimento no mundo. Assim, a linguagem torna-se uma “paleta para a construção de retratos morais” (OCHS; CAPPS, 2001, p. 48), pois cada novo turno de fala e cada nova narrativa realizam a função de ligar os significados morais dos eventos.

O posicionamento moral vinculado ao ato de narrar é tanto intrínseco à narrativa quanto um produto dela. Não há um posicionamento moral *a priori*, mas tomadas de posicionamentos morais, que serão validadas, negociadas, disputadas e ratificadas ao longo de uma interação.

Em termos analíticos, a moralidade tem sido vista a partir de *accounts* (HERITAGE, 1990) fornecidos e/ou solicitados na reconstituição de um evento e do uso de descritores (SACKS, 1992), que situam a história como correta e crível sendo utilizados por conarradores para avaliar essa credibilidade na história posta em narrativa. C. Goodwin (2007) analisa estratégias para a busca e para a demonstração de atenção em contextos familiares, argumentando que a busca e a demonstração de atenção se configuram como as bases morais dos relacionamentos. BERGMANN (1998) fala, então, no *trabalho moral* (p. 287), que é realizado através de diferentes formas ao longo de uma interação, como as citadas anteriormente e outras.

Posicionamento moral, contudo, também está vinculado à organização da narração e à narrabilidade do evento. Posicionar-se como conarrador altamente engajado, que produz avaliações, formula experiências e realiza outras ações é também um ato de posicionar-se moralmente em relação ao evento narrado, e faz parte de uma negociação de primazia e de responsabilidade epistêmicas (STIVERS et al., 2011). Stivers et al. (2011) definem a primazia epistêmica como estando subscrita aos direitos que as pessoas tem em relação a um conhecimento, ou experiência. A responsabilidade epistêmica refere-se às responsabilidades que temos com relação ao conhecimento. Quando uma pergunta nos é dirigida, por exemplo, nos orientamos à responsabilidade que temos por saber, ou não, a resposta (HEINEMANN, 2011).

Sacks (1992) argumenta que o direito de contar uma história vivida ou testemunhada é distribuído diferentemente entre os participantes de uma narrativa. Adultos podem valer-se de seu conhecimento prévio sobre como escolas funcionam e construir-se como autoridades no assunto, por terem vivenciado a escola por mais tempo para assegurar seus direitos sobre a experiência contada pela criança. Ou seja, há sempre uma negociação sobre quem tem o direito de narrar, avaliar e de ter acesso a uma narrativa. Interlocutores orientam-se, ao mesmo

tempo, as suas responsabilidades com relação ao que sabem: ao que sabem sobre o evento a ser narrado e sobre seus interlocutores, para definir, então, o que e como narrar.

Ao posicionarem-se como narradores e conarradores, interlocutores posicionam-se, então, em relação ao próprio evento narrado: quais seus direitos e deveres vinculados ao tópico, seu conhecimento em relação ao mesmo, entre outros. Ao mesmo tempo, o posicionamento moral vincula-se à narrabilidade de um evento, uma vez que um evento construído como altamente narrável envolve a violação de, ou quebra de expectativa com relação a padrões morais e expectativas locais de comportamento. Parte desse processo é o trabalho de identificar o motivo pelo qual um evento é tornado público e o que se faz com o mesmo. Construir a escola como um tópico narrável é também construí-la como relevante no contexto familiar.

Na próxima seção, passo a analisar de que maneira as narrativas são implementadas e levadas a cabo em cada família, focalizando as três dimensões anteriormente apresentadas e buscando compreender de que maneira cada família situa a escola em sua rotina diária e significa a experiência escolar na vida das crianças.

6.2 A marginalidade das narrativas em cenários multitarefários

Na família de Catarina, as narrativas de experiências escolares acontecem majoritariamente no (re)encontro da menina com o pai e com a mãe. Como em geral é Valmor quem busca Catarina na escola, ou na casa de Rosa ao final do dia, é ele quem primeiramente encontra a menina depois da escola. Na parte da manhã, as interações familiares centram-se na organização para o dia que se inicia, e não no compartilhamento de vivências do dia anterior.

As narrativas tem um lugar preferencial para serem iniciadas, que é o primeiro momento após o período de separação. Campos et al. (2009) analisam esses momentos de (re)encontro familiar ao longo do dia e identificam, entre famílias norte-americanas, que esses momentos são breves, já que o contexto doméstico-familiar configura-se como um cenário multitarefário, no qual cada membro da família tem suas próprias tarefas a serem realizadas. Além disso, esses momentos tendem a acontecer imediatamente após o retorno de um dos membros da família ao lar. Os autores identificam o relato de informação sobre o dia que termina como uma das atividades mais frequentes nas quais as famílias se engajam em tais momentos.

Essas características também aparecem nas interações na família de Catarina. Procurar saber sobre o dia de Catarina é uma das primeiras ações realizadas por Carmen, no retorno ao lar, como pode ser visto a seguir.

(3) [Catarina_16_07_09; rec_A]

04Carmen: escuta, como foi a aula filha?
05Catarina: bom.

O ritual apresentado, de abertura das interações no momento em que Carmen volta ao lar, muito se assemelha ao fazer uma consulta médica, na qual o/a profissional da saúde instaura a agenda institucional (médica) (HERITAGE, 2010), interrogando o/a paciente com relação ao seu estado de saúde (DREW; CHATWIN; COLLINS, 2001). O ritual aqui também estabelece um alinhamento de identidades: o uso de “filha”, por Carmen, torna relevante o alinhamento mãe-filha entre as duas e a escolha do tópico “escola” revela a centralidade da mesma nos relatos de informação da menina. Embora Catarina frequente, pela manhã, a casa de Rosa, é a escola que se torna relevante no momento da interação.

6.2.1 Na busca por conarradores: a constituição da marginalidade da escola

A escola é um aspecto central na rotina de Catarina, e é da menina a responsabilidade por manter a escola presente nas interações familiares, caso assim o deseje. A rotina escolar não é central na rotina da família, não se constituindo como o negócio de todos. A orientação familiar é de verificação do andamento das atividades dentro de uma normalidade esperada. Assim, o trabalho interacional de narrar a rotina escolar é de Catarina, que tem a tarefa de manter o interesse de seus interlocutores ao longo da narrativa.

Essa busca pode ser observada na interação que segue ao excerto anteriormente apresentado, quando Catarina reintroduz o tópico para narrar um evento escolar.

(4) [Catarina_16_07_09; rec_A;]

04CARMEN: nã::o, não. escuta, como foi a aula filha?
05CATARINA: bom.
06 (.)
07CATARINA: .h MÃE,
08CARMEN: hã?
09CATARINA: assim, ã::: XXXX a dança das cadeira (.) né?
10 lá na festinha.
11CARMEN: tá né? ((olhando para a televisão))
12CARMEN: ã?

13CATARINA: ã::: (.) as professoras começaram (.) a::
14 arranjá as cadeiras né?=
15CARMEN: =°sim°.=
16CATARINA: =teve um momento que[: (.) todas as
17 professora] foram.=
18VALMOR: [i::h, tá frio>tu
19 não vai querê.<] ((referindo-se a Carmen
20 sobre o chimarrão))
21CATARINA: =daí: (.) foi o primeiro ano que subiu tudo
22 em cima do banco assim, (.) sabe? o primeiro
23 ano (.) daí comecemo a torcê:: prá:: (.)
24 prá:: prá pessoa que a:: a criança queria
25 que ganha[sse XXX]
26VALMOR: [quatorze e XXX]
27CATARINA: >adivinha quem ganhô?<
28CARMEN: °quem? °
29CATARINA: A primeira rodada, (.) ô:: pai,
30CARMEN: ã,
31CATARINA: pai. (.)a primeira ro- rodada não foi a:-
32 aquela de:- aquela que eu te mostrei::. (.)
33 >agora me lembrei pai.< (.) foi a professora
34 ↑paula.
35VALMOR: professora ↑paula.
36CATARINA: ↓é::.
37VALMOR: filha. o pai conhece todas elas mas por nome
38 o pai não sabem quem é né? (.) então (.) se
39 foi a paula >foi a paula<.
40CATARINA: ela foi a primeira vez (.) que eu me
41 esqueci. daí a segunda vez que foi foi a
42 professora que eu te:: >que eu te mostrei<.
43 (.)
44CATARINA: XXXX. daí ↑né, (.) depo::is ã:::
45 (.)
46CARMEN: >só um pouquinho filha.< ((volta-se para o
47 noticiário da televisão))

A narrativa escolar é caracterizada como uma narrativa de baixa conarração, ou seja, é Catarina quem se constitui como a narradora principal e como a pessoa que tanto introduz a narrativa como busca a manutenção do engajamento de Carmen e de Valmor. A baixa conarração pode ser observada através de: reparo iniciado por Carmen (linha 12), respostas mínimas fornecidas por Carmen (linhas 15 e 28), turnos de fala de Catarina com perturbações (linhas 13-14, 21-25, 31-34, 40-42 e 44-45), diretivo elaborado por Carmen (linha 46) e formulação elaborada por Valmor (linhas 37-39). Cada um desses aspectos é desenvolvido a seguir.

a) Reparos

Reparos são mecanismos interacionais através dos quais os interlocutores reestabelecem o fluxo interacional, quebrado por problemas de escuta, de fala ou de entendimento (SCHEGLOFF et al., 1974; GARCEZ; LODER, 2005). No momento em que um reparo é iniciado, ou seja, uma fonte problemática, no curso da interação, é identificada, os interlocutores interrompem o fluxo interacional para lidar com o problema sinalizado.

Reparos são constitutivos da própria mecânica interacional, mas o que as análises aqui revelam é que um alto número de reparos ao longo de uma interação pode sinalizar um não alinhamento ou baixo engajamento de um dos interlocutores com a atividade em curso. O reparo iniciado por Carmen, na linha 12, revela justamente isto: Catarina, Carmen e Valmor compartilham do mesmo espaço físico. A televisão está ligada e Carmen orienta-se a ela, como pode ser observado no turno da linha 11, quando elabora uma avaliação sobre o que vira na televisão. Nos turnos anteriores, entre as linhas 07 e 08, Carmen havia se comprometido interacionalmente com a filha Catarina. O reparo iniciado por Carmen, ao mesmo tempo, é uma demonstração de que há outras atividades potenciais com as quais Carmen pode engajar-se.

Contudo, após a menina dar início à narrativa sobre a escola, Carmen demonstra estar marginalmente engajada na atividade proposta pela menina, e sinaliza essa marginalidade ao iniciar um reparo. Na linha 13, Catarina orienta-se a esse reparo iniciado pela mãe, segura seu turno de fala pela produção e prolongamento de "ãh:::::", que é seguido por uma breve pausa. Ao assegurar-se de que tem a atenção de Carmen novamente, a menina dá prosseguimento a sua narrativa. Catarina organiza o fluxo de sua narrativa de maneira a garantir que o mesmo não ocorra em sobreposição com outras atividades com as quais a mãe poderia potencialmente estar engajada.

b) Respostas mínimas

Conarradores têm, como uma de suas responsabilidades, demonstrar que ouvem. Para fazê-lo, lançam mão de várias estratégias, tais como direcionamento de olhar, gestos, produção de continuadores e respostas, elaboração de perguntas e avaliações, entre outras (C. GOODWIN, 1984; OCHS; CAPPS, 2001). Embora todas essas estratégias sejam empregadas de maneira a garantir a manutenção da plateia de uma narrativa, elas acabam por estabelecer engajamentos distintos dos conarradores com relação à narrativa. Continuadores e respostas

mínimas caracterizam-se como estratégias que devolvem o turno de fala ao narrador, conferindo a ele a responsabilidade de definir o curso da narrativa (GARDNER, 2001).

Em dois momentos em que é solicitada, Carmen produz respostas mínimas, que são elaboradas em volume mais baixo do que o volume nos seus turnos anteriores. A primeira solicitação de Catarina, (né?) na linha 14, é realizada no turno que segue ao reparo iniciado por Carmen, e se configura como uma solicitação por atenção: é vazia de conteúdo, mas apelativa em termos de demonstração de interlocução (GARDNER, 2001). Ou seja, Catarina solicita explicitamente que a mãe forneça uma prova de que acompanha a narrativa.

O segundo momento se mostra como o clímax da história: Catarina interrompe o fluxo de seu turno nas linhas 24 e 25, altera a estrutura sintática do mesmo, elaborando uma pergunta (linha 27), e cria, assim, uma expectativa em torno de quem vencera a disputa da dança das cadeiras. Carmen, na linha 28, responde de maneira mínima e, novamente, em volume de voz mais baixo, demonstrando pouco engajamento com a expectativa criada por Catarina.

c) Perturbações

Quando narradores identificam o não alinhamento interacional dos conarradores, aqueles empregam estratégias para reestabelecer esse alinhamento (C. GOODWIN, 1984). Uma dessas estratégias é produzir quebras nos turnos de fala do narrador, tais como pausas, recomeços, prolongamentos, entre outros. Essa perturbação na fala, com quebras na produção verbal de Catarina, pode ser observada ao longo dos seus turnos. As pausas acontecem nas linhas 09 e 10, 13, 16, 21, 22 e 23. Os recomeços podem ser observados nas linhas 23 e 24 (prá:: prá:: pra), e os prolongamentos estão presentes nas linhas 09 (a:::), 13 (a::), 16 (que:), 21 (daí:), 22 (prá::) e 23 (a::).

Essas perturbações, por requererem um realinhamento dos conarradores, não deixam de funcionar como um mecanismo de reparo com relação às expectativas locais sobre o que deve acontecer para que uma narrativa seja levada a cabo. Ao mesmo tempo, essas perturbações revelam o baixo engajamento, por parte de Carmen, com a narrativa em curso. Catarina tem a tarefa de segurar sua interlocutora, garantindo assim que a escola possa ser narrada.

Considerando que a narração é a organização da participação, do envolvimento e posicionamento de cada interlocutor ao longo da narrativa, pode-se observar que Carmen

assume, aqui, um posicionamento moral no qual é de Catarina a responsabilidade de manter essa narração. Sua participação é, além de mínima, requisitada a toda hora.

d) Diretivo

Um diretivo é entendido como uma ação que solicita explicitamente que alguém faça algo (M. GOODWIN, 1990). Diretivos são frequentemente encontrados, no cenário doméstico-familiar, em momentos de organização da rotina, por exemplo. Na literatura não são, contudo, caracterizados como parte de um evento narrativo. A produção de um diretivo, na linha 46 (>só um pouquinho filha<), por Carmen, interrompe o fluxo da interação e suspende a narrativa em curso. Analisando a posição desse diretivo com relação às ações realizadas ao longo da sequência interacional, pode-se caracterizá-lo como um *account* para as ações realizadas por Carmen, que oscilava entre o noticiário televisivo e a narrativa de Catarina. A participação marginal de Carmen na narrativa revela o não engajamento da mãe na interação a ponto de não tornar a interação dominante (GOFFMAN, 1981) naquele cenário.

Goffman (1981), ao analisar as categorias de ouvintes e falantes e do arranjo dos mesmos em qualquer situação social, define esses arranjos de acordo com o *status* que gozam em relação aos outros possíveis arranjos. Para o autor, existe, então, a comunicação dominante, que é caracterizada como aquela que envolve os participantes ratificados de uma situação social e que goza do maior *status* entre todos os interagentes. A comunicação subordinada é aquela gerenciada e orquestrada em função da dominante, constituindo-se como de limitada interferência. Tem seu ritmo ditado pela interação dominante.

O diretivo, então, configura a marginalidade da participação de Carmen, na medida em que ela busca como seu foco principal o noticiário televisivo e situa a narrativa, nesse cenário, como uma comunicação subordinada, do tipo *byplay*.

e) Formulação

Formulações são entendidas como momentos interacionais nos quais um dos participantes “formula” a maneira como entende o transcorrer da interação até o momento (HERITAGE; WATSON, 1979; 1980). A formulação quebra o fluxo interacional vigente e faz com que os interlocutores tenham que lidar com o entendimento assumido, (re)posicionando-se na interação.

Catarina orienta-se a Valmor e engaja-se no trabalho de reparo da identificação de uma professora que realizara no momento em que essa narrativa havia sido compartilhada com o pai, na saída da escola. A formulação de Valmor (*se foi a paula >foi a paula<*) exige Valmor do trabalho de buscar relacionar o nome da pessoa a uma pessoa que ele conhece. Para Valmor, são todas professoras. Ao optar por um pronome (elas) e formular que não as conhece (as professoras) por nome, Valmor distancia-se da narrativa, não se implicando na identificação das pessoas como pessoas que ele conheça particularmente.

A construção de Catarina como a responsável pela manutenção da narrativa sobre a escola configura a atividade como de responsabilidade *da* menina. O posicionamento periférico assumido por Carmen na narrativa, o não engajamento de Valmor na atividade de corrigir um fato narrado consolida a narrativa como dividida entre todos, sendo Catarina responsabilizada pela não fluidez da mesma. Apesar de ouvintes serem também conarradores (C.GOODWIN, 1984), quanto maior o engajamento e a mais afiliada a participação dos ouvintes em uma narrativa, mais conarrado será o evento e menores serão as fronteiras entre quem narra e quem escuta a narrativa. Nos momentos de alto engajamento, ouvintes estarão subjetivando a experiência vivida por quem narra e, em casos extremos, podem configurar uma história nunca contada³⁴ (OCHS; CAPPS, 2001) porque não é contada por quem a vivenciou.

No caso de Catarina, a experiência escolar que não apresenta uma quebra de expectativa e não fere a moralidade passa a ser não contada porque não chega ao seu final, porque é interrompida e suspensa em diversos momentos. Os posicionamentos de Carmen, Valmor e Catarina, nesse cenário, revelam uma rigidez maior das categorias de “ouvinte/plateia” e de “falante/narradora” das narrativas escolares, já que recebe pouco, ou nenhum, auxílio da plateia para finalizar sua narrativa, ficando sob sua responsabilidade encontrar os meios através dos quais uma experiência escolar possa ser narrada.

³⁴ untold stories

6.2.2 A escola como narrável: (co)construindo a potencial narrabilidade

Sacks (1992) afirma que, para que uma narrativa seja lançada e levada a cabo é imprescindível que as duas ações sejam realizadas: a primeira delas está vinculada à sistemática de tomada de turnos e à necessidade de identificarmos, desde o princípio, a atividade na qual estaremos nos engajando enquanto interlocutores e parceiros de uma interação. A segunda, discutida na seção anterior, constitui-se da manutenção, ao ter recebido o direito de falar por mais de um turno, do interlocutor como ouvinte da história.

Nesta seção, analiso a maneira como a escola é construída, ou não, como narrável. De uma perspectiva interacional, entende-se, aqui, que instância, ou sentença, está vinculada a dois turnos de fala, pelo menos: o prefácio da história e o reconhecimento e a ratificação, pelo interlocutor, desse prefácio. O excerto a seguir é uma dessas sentenças.

(5) [Catarina_12_06_09]

83CATARINA: ((de escova na boca?)) o dentista foi lá na
84 escola=
85VALMOR: =e daí?
86CATARINA: ele disse que não pode engolir pasta.

Catarina escovava seus dentes sob a supervisão de Valmor. Em determinado momento, após uma sequência reclamatória iniciada pela menina, pelo fato de Valmor ter colocado pasta de dente em demasia sobre sua escova, Catarina inicia uma narrativa vinculada ao seu contexto escolar. No turno que se segue, Valmor reconhece a projeção da narrativa, alterando a organização sequencial até então vigente. Catarina passa a ser a narradora de um evento que acontecera, no dia anterior, na escola, e Valmor passa a ser o destinatário da mesma.

Ao elaborar a pergunta, Valmor também demonstra a Catarina que o evento que a menina projeta narrar é passível de ser narrado naquele contexto familiar e naquele momento interacional. Esse aval é importante na medida em que uma narrativa pode ser apropriada para os pressupostos culturais familiares, mas estar deslocada com relação ao seu momento interacional. Por outro lado, a narrativa pode ter sido projetada em um momento interacional apropriado, no momento em que a família atualiza-se dos eventos transcorridos com seus membros, mas ser lançada de maneira inapropriada para as expectativas locais de o que seria um evento reportável.

Aqui, Valmor reconhece tanto o momento interacional quando o evento a ser narrado como apropriados. A escola apresenta-se, nessa situação, como narrável. Embora Sacks

(1992) afirma que esse é um trabalho que deva ser realizado na primeira sentença, a cada novo turno a escola deve ser mantida como narrável. Em um contexto de múltiplas atividades, como é o contexto doméstico-familiar, isso significa que a escola deve manter-se relevante apesar de outras potenciais atividades nas quais os membros podem vir a se engajar.

Na família de Catarina, contudo, a escola mostra-se potencialmente narrável. Narrável porque o espaço interacional necessário para que a narrativa possa acontecer é estabelecido no primeiro enunciado, configurando a narrativa como relevante para a família. Potencial porque, mesmo tendo a atenção inicial de seus interlocutores, Catarina demonstra ter dificuldades em apresentar um fato narrável, fazendo com que a narrabilidade não seja estabelecida e seu interlocutor não seja mantido.

Interacionalmente, a escola como potencialmente narrável pode ser observada, na primeira sentença, através da imprecisão na construção de um acontecimento a ser narrado.

Ausência de um acontecimento a ser narrado

Narradores se orientam, em um primeiro momento, ao acontecimento a ser narrado. Essa orientação é fundamental para que o interlocutor, de acordo com Sacks (1992), tanto perceba o evento como reportável e, portanto, passível de ser contado, quanto seja instruído a como posicionar-se ao longo da narrativa. A apresentação do acontecimento serve para o interlocutor “monitorar a história” (SACKS, 1992, p. 227) e saber quando ela está terminada, por exemplo.

A apresentação de um acontecimento está construída em torno de descritores (uma história terrível, uma coisa engraçada, por exemplo) ou de uma ação que resuma o evento (SACKS, 1992; OCHS; CAPPS, 2001). Na apresentação do evento a ser narrado por Catarina não há nem o uso de descritores nem a apresentação de uma ação que resuma a história. Catarina inicia a apresentação do evento pela linearidade, a relação cronológica dos fatos.

(6) [Catarina_16_07_2009; rec_A]

13CATARINA: ã::: (.) as professoras começaram (.) a::
 14 arranjá as cadeiras né?=
 15CARMEN: =°sim°.=
 16CATARINA: =teve um momento que[: (.) todas as
 17 professora] foram.=
 18VALMOR: [i::h, tá frio>tu
 19 não vai querê.<] ((referindo-se a Carmen
 20 sobre o chimarrão))

21CATARINA: =daí: (.) foi o primeiro ano que subiu tudo
 22 em cima do banco assim, (.) sabe? o primeiro
 23 ano (.) daí começemo a torcê:: prá:: (.)
 24 prá:: prá pessoa que a:: a criança queria
 25 que ganha[sse XXX]
 26VALMOR: [quatorze e XXX]
 27CATARINA: >adivinha quem ganhô?<
 28CARMEN: °quem? °

Na apresentação do evento, Catarina se orienta primeiramente aos fatos, em ordem cronológica (começaram (.) a:: arranjá as cadeiras), estabelecendo relações de sequencialidade entre os mesmos (daí: (.) foi o primeiro ano que subiu tudo em cima do banco) e (daí começemo a torcê:: prá:: (.) prá:: prá pessoa a:: a criança queria que ganhasse), para somente então apresentar um fato não vinculado à sequência dos fatos. É somente na linha 27 que a menina apresenta uma quebra no fluxo da narrativa, criando uma expectativa a ser compartilhada com Carmen e construindo o evento em um acontecimento narrável (adivinha quem ganhô?).

Em outro momento, quando Catarina é convidada por Valmor a contar o que acontecera na escola naquele dia, a menina se orienta à linearidade dos fatos, e não ao evento como uma experiência que, para ser compartilhada, necessita de um acontecimento reportável.

(7) [Catarina_09_06_09_A]

44Valmor: o que que fizeram na ↑aula, ↑filha.
 45Catarina: ((termina de mascar o chiclete)) (.) primeiro, né-
 46Carmen: cadê a mo↑chila
 47Catarina: ((aponta para o quarto))
 48Valmor: tá no quarto eu acho.

Nesse excerto, Valmor topicaliza a escola e torna a rotina escolar de Catarina narrável. A menina, contudo, introduz sua narrativa orientando-se à linearidade dos fatos, falhando em apresentar ao pai um acontecimento que funcione como a identificação da narrabilidade do evento que narra. Catarina narra a rotina por si só, sem observar que, mesmo a rotina pode ser contada a partir de perspectivas distintas, e que, para tornar a rotina narrável, há que se encontrar a história presente na rotina.

Sacks (1992) argumenta que a história que é contada é a história encontrada para ser contada, e que ela é uma das que podem ser contadas dentre as histórias possíveis. Nessa família, o trabalho de Catarina, enquanto narradora, é encontrar a história a ser contada a

partir da rotina vivida, mesmo quando a menina é convidada a contar a sua própria rotina. Assim, há que selecionar os aspectos relevantes do curso da história (SACKS, 1992, p. 248), do curso da rotina, e não retratar a rotina como um todo.

Nessa tarefa de selecionar os aspectos relevantes do curso da história, os adultos colocam-se como destinatários da narrativa, isentando-se do papel de conarradores da mesma. Catarina se posiciona e é posicionada como a responsável por encontrar a história a ser narrada. No momento em que a menina falha em identificar, no princípio da história, a perspectiva adotada, tem também dificuldades em manter seu interlocutor, disputando-o, como no evento analisado, com outras atividades simultâneas.

Assim, além de ser posicionada como responsável por analisar quando e para quem narrar suas vivências escolares, Catarina também é posicionada como responsável por avaliar o que pode ser narrado. Vivências escolares que não tragam consigo um problema a ser resolvido podem não ser caracterizadas como narráveis. Essa configuração dos eventos narrativos consolida uma orientação familiar de responsabilidade partilhada no que tange à escola. Nessa responsabilidade partilhada, dividida, os adultos tornam-se expectadores responsáveis por avaliar, refutar e/ou aceitar a progressividade de uma atividade vinculada à escola, enquanto à Catarina cabe instaurar e construir a narrativa de acordo com a expectativa local.

Na próxima seção, analiso o que faz com que a experiência escolar seja conarrada por Catarina e os adultos, compartilhando-se, entre eles, a responsabilidade em manter a narrativa em curso.

6.2.3 Quando a escola se torna narrável e compartilhada: o posicionamento moral nas narrativas

Em uma situação não característica na rotina de Catarina, sua experiência escolar é construída como narrável e compartilhada entre ela e Valmor. Diferentemente das situações recorrentes na família, Valmor orienta-se totalmente à atividade que Catarina inicia e posiciona-se, ao longo da narrativa, como um conarrador altamente engajado, formulando, avaliando e perguntando sobre a experiência compartilhada.

Passo a analisar, aqui, em que medida a narrativa apresentada difere-se das demais, recorrentes no contexto doméstico-familiar e os diferentes posicionamentos morais assumidos nesta e naquelas anteriormente analisadas.

Na interação que segue, Catarina escovava seus dentes, pela manhã, na companhia de Valmor. Dividem o espaço físico, escovam seus dentes e compartilham, verbalmente, a maneira como escovam seus dentes. Em determinado momento, Catarina avalia uma ação do pai.

(8) [Catarina_12_06_09]]

64CATARINA: eu faço assim ó:((faz o gesto com as mãos em
65 concha e leva à boca)) pruf::
66 (1.3)
67VALMOR: (não tem como) eu molhá a ↑boca
68 (1.5) ((catarina arremanga o casaco))
69CATARINA: eu faço a↑ssim
70 (10.6) ((catarina vai para a frente da pia,
71 valmor mexe no armário))
72CATARINA: ↑pai tu colocô de↑mais sa↑bia
73 (0.5)
74VALMOR: m:?
75 (0.7)
76CATARINA: tu colocô de↑ma:is
77 (1.3)
78VALMOR: ↑não mais (.) não faz mal

A avaliação de Catarina torna relevante que Valmor se engaje em uma prestação de contas que o constrói como sabedor sobre como colocar pasta de dente na escova de dente e Catarina como tendo realizado uma avaliação não adequada. A partir daí, Catarina traz uma narrativa que inclui a vivência de uma experiência com um profissional da área, um dentista, que visitara a escola.

(09) [Catarina_12_06_09]]

83CATARINA:((de escova na boca?)) o dentista foi lá na
84escola=
85VALMOR:=e daí?
86CATARINA:ele disse que não pode engolir pasta.

Catarina introduz a narrativa com um descritor (o dentista), que confere à vivência que a menina se propõe a relatar uma potencial ameaça ao conhecimento alegado de Valmor. Na linha 85, Valmor orienta-se a esse fato, elaborando uma pergunta que busca mais informações de Catarina sobre o que da sua vivência está vinculado ao fato até então em disputa (a quantidade de pasta colocada na escova por Valmor). Valmor não se orienta apenas à narrativa como um evento a ser reportado, mas ao fato de que, tendo Catarina vivenciado uma experiência com um profissional da área de conhecimento em disputa, é Catarina quem está no direito de fazer avaliações.

Para Sacks (1992), os direitos de quem vivencia a experiência e de quem tem conhecimento/informação sobre a experiência são diferentemente distribuídos. Catarina tem a experiência, tendo vivenciado-a com um profissional, autoridade nos assuntos sobre denteção e escovação dentária.

A essa diferença Valmor se orienta e coloca-se como um conarrador engajado em construir determinada perspectiva sobre o evento que Catarina está em vias de narrar. O evento torna-se, a partir daí, altamente narrável e conarrado.

(10) [Catarina_12_06_09]

83CATARINA: ((de escova na boca?)) o dentista foi lá na
84 escola=
85VALMOR: =e daí?
86CATARINA: ele disse que não pode engolir pasta
87 (0.5)
88VALMOR: não, não pode engolir. (1.1) dá dor de
89 es↑tômago, pode dá gastri:te, (0.9) né? ele
90 falô? (.) o que que ↑dá:
91 (0.5)
92CATARINA: (ele ↑não) ((ainda de escova na boca?))
93VALMOR: dá dor de estômago.
94 (1.2)
95CATARINA: ele não falô o que que dava.
96 (0.4)
97VALMOR: xx não ↑pode engolir.
98 (5.2)
99VALMOR: ↑quando é que ele foi lá:?
100 (2.8)
101VALMOR: faz ↑te:mpo ou faz pouco ↑tempo
102 (6.2)
103CATARINA: ((faz barulho de cuspir)) xxxx (3.9) ↑ontem
104 xxxx na es↑co:la:

Catarina esteve na escola quando o dentista a visitou, e é Valmor quem tem seu conhecimento desafiado. De Fina (2009) propõe a análise de como um evento narrativo é construído e embutido na fluidez interacional, solicitando que se preste atenção à ação que a narrativa realiza no contexto específico. A autora discorre sobre os *accounts* narrativos, que são caracterizados pelo uso da narrativa com propósitos de justificar-se ou explicar-se por algo. No momento em que um *account* narrativo é elaborado, cabe ao interlocutor a tarefa de avaliar a adequação e propriedade do mesmo. Aqui, Valmor não narra o evento como forma de justificar-se, mas engaja-se intensamente na produção da narrativa de tal maneira que a versão narrada avaliza o seu conhecimento sobre como proceder na escovação dos dentes, em especial ao que tange à pasta de dentes.

Valmor apresenta razões que ratificam a fala do dentista (linhas 88-89 e 93), que o constroem como também autoridade no assunto, e elabora perguntas (linhas 85, 89-90, 99 e 101) que auxiliam tanto a construção da cronologia da narrativa quanto o estabelecimento de relações entre os fatos apresentados.

É no momento em que a experiência escolar tem implicações visíveis e concretas sobre a condução da rotina, e da sequência interacional, que essa experiência torna-se relevante para todos os interlocutores na interação. Aqui, a experiência escolar de Catarina torna-se relevante e compartilhada por Valmor e a menina, uma vez que ela traz consigo uma potencial ameaça à autoridade do pai. Não é, contudo, a experiência escolar em si que potencializa o compartilhamento na narrativa, mas o fato de que essa experiência pode acarretar danos a Valmor.

A seção que segue descreve a maneira como a escola torna-se conarrada por todos, revelando uma corresponsabilidade em manter o fluxo da narrativa e em encontrar a narrabilidade da experiência cotidiana.

6.3 A centralidade das narrativas na organização do convívio familiar

Na família de Mila, assim como na família de Catarina, as narrativas ocorrem preferencialmente no reencontro entre os membros da família. Atualizar-se sobre o dia do outro é parte do momento em que Rodrigo, Alice e Mila estão juntos novamente. Ao contrário da rotina familiar de Catarina, contudo, as narrativas na família de Mila são centralmente narrativas de experiências escolares de Mila e acontecem, também, ao longo de todo o momento em que um adulto está em copresença com Mila. Outros tópicos potenciais, como relacionados a trabalho, objeto de estudo de Paugh (2005), não são significados nesse cenário, a não ser nos momentos em que Mila não está presente ou em que está envolvida com outras tarefas.

A hora do jantar, tão explorada nos estudos de Ochs e colegas (e.g. OCHS; TAYLOR, 1992; 1993; 1996; OCHS et al., 1992), é farta em narrativas, que criam a familiaridade e a proximidade entre pai, mãe e filha já muito retratada em estudos sobre o fazer família nas classes média e média alta, nos Estados Unidos. A televisão, durante o jantar, está sempre ligada na casa de Mila, mas a orientação dos membros a ela é apenas marginal. Ao longo de um dia, seja no início ou ao seu final, narrativas são introduzidas tanto por Mila quanto por Rodrigo ou Alice. Em todos os momentos, observa-se a orientação da família para o fato de

que a experiência escolar é uma experiência (que deve ser) compartilhada e narrável. Passo a analisar a construção dessas duas características da experiência escolar nas interações cotidianas na família de Mila.

6.3.1 O alto engajamento dos conarradores: a centralidade da escola na rotina familiar

Embora a experiência escolar seja vivenciada por Mila, essa vivência é construída como central na rotina familiar. Esse compartilhamento acontece especialmente através de dois mecanismos, que são a busca por identificar sobre o que se fala e a demonstração de que se sabe do que se fala. Por vezes, a narrativa escolar é tão compartilhada por todos, sabida por todos, que Mila deixa de ser a autoridade, a pessoa que tem a primazia epistêmica sobre o evento narrado.

Ochs e Capps (2001) argumentam que, embora uma alta conarração possa refletir um alto engajamento interacional, essa mesma alta conarração faz com que a narradora principal tenha sua experiência ressignificada pelos demais conarradores, já que são esses conarradores que oferecem a sua versão da realidade da experiência vivida. Assim, no momento em que adultos e Mila compartilham a atividade de narrar a experiência escolar, a menina tem a sua experiência subjetivada por esses adultos, configurando um outro aspecto da conarração.

Interacionalmente, a escola é construída como central na rotina da família através de: a) elaboração de perguntas, b) coconstrução de turno, e c) engajamento corporal, como pode ser observado no excerto a seguir. Mila reporta ao pai uma experiência de aprendizado novo, relato este que é tomado como o início de um evento narrativo pelo pai.

(11) [Mila_04_05_2010]

01MILA: eu aprendi a costurá pai.
 02 (0.8)
 03RODRIGO: como? ((inclina-se para mila))
 04 (0.4)
 05MILA: eu aprendi a costurá.
 06 (0.7)
 07RODRIGO: aonde tu apren↑deu
 08 (0.8)
 09MILA: °no urso°
 10 (0.5)
 11RODRIGO: ↑no ↑urso::
 12MILA: ((faz que sim com a cabeça))
 13RODRIGO: ca:↑pa:z
 14 (1.7) ((rodrigo coloca a colher na boca))
 15MILA: a gente fez aquela ↑meia (0.6) e sabe o que

16 que †era:
 17 (0.7)
 18RODRIGO: °limpa a boquinha°((mostra em sua própria
 19 boca))
 20 (.) ((mila lambe os lábios))
 21MILA: sabe o que que †era
 22RODRIGO: m?
 23 (0.9) ((mila limpa a boca na toalha))
 24MILA: uma †bo:la
 25 (1.8) ((rodrigo coloca açúcar na xícara))
 26RODRIGO: mas a meia pra †quê
 27 (0.9)
 28MILA: meia †ve:lha (.) que veio (pedindo) o bilhete
 29 (0.8) a:í? peguei uma meia †velha pra profe::
 30 (0.7) profe:: daí nós fizemo uma ativi†dade:
 31 (0.4)
 32RODRIGO: m? (0.4) e aí?
 33 (2.5) ((mila olha para rodrigo))
 34MILA: tu não acredi::ta. (.) a gente pegô a bo:la
 35 (2.2) colocamo de:ntro (1.2) ((esfregando o
 36 olho)) colocamo algodã:o (2.4) pegamo xxxxx
 37RODRIGO: m?
 38 (0.7)
 39MILA: °colocamo também de:ntro°
 40 (1.2)
 41RODRIGO: m?
 42 (0.7)
 43MILA: °colocamo também de:ntro°
 44 (1.2)
 45RODRIGO: é::? ((olhos bem abertos))
 46 (0.7)
 47MILA: costuramo.
 48 (1.3)
 49RODRIGO: m::? ((sorrindo)) (.) e ficô le†ga:l
 50MILA: ((sim com a cabeça))
 51RODRIGO: e pra quê que vocês vão usá essa †bola a†gorA
 52 (2.1)
 53MILA: .hhhh((sacode a cabeça))agora levá pra
 54 es†cola
 55 (.)
 56 daí a gente tá fazendo pra es†cola
 57 (1.2)
 58MILA: pai me dá o bolo de chocolate

a) Elaboração de perguntas

Perguntas desempenham aquela ação que é típica, conforme argumenta Sacks (1992, p. 227), das sequências narrativas: dar o turno para recebê-lo de volta. Ao tomar o turno, o interlocutor/conarrador, neste caso Rodrigo, elabora uma pergunta de maneira que Mila está, novamente, posicionada a responder e continuar a narrativa. Uma pergunta é um enunciado

que solicita uma informação ou confirmação e que cria um espaço, no turno adjacente, para que o endereçado, no caso Mila, produza um turno que preencha essa expectativa (ERLICH; FREED, 2010).

Perguntas realizam ações distintas, e há uma relação entre a ação realizada e a maneira como a pergunta é elaborada (HERITAGE, 2010). Heritage (2010, p. 44) argumenta que há quatro dimensões que podem ser observadas na elaboração de perguntas: a) estabelecimento de agenda, b) pressuposições, c) posicionamento epistêmico e d) gradiente de preferência no provimento de respostas. Essas dimensões são importantes na medida em que, ao longo de uma narrativa, diferentes perguntas são elaboradas pelos adultos na família de Mila, e essas diferentes perguntas acabam por construir uma conarração distinta, contribuindo para o posicionamento dos adultos como conarradores mais engajados.

Podemos, então, identificar dois tipos de perguntas principais no excerto anteriormente apresentado. As perguntas do primeiro são menos carregadas de pressuposições e estabelecem a agenda. Além disso, estão orientadas para a linearidade da narrativa, ou seja, constroem a narrativa como uma sequência de fatos que são interligados por uma ordem cronológica ou causal.

Através dessas perguntas, Rodrigo alinha-se à atividade de narrar, criando condições para que Mila dê prosseguimento a sua fala, mas contribuindo menos para a definição do curso da narrativa, na medida em que apenas devolve o turno de fala para Mila, de maneira que ela possa dar continuidade à narrativa. Essas perguntas podem ser observadas nos turnos das linhas 31 (e aí?), 41 (é?) e, em conjunto com os continuadores “m?” (linhas 31, 37 e 45) formam respostas mínimas aos turnos de Mila, na medida em que não carregam conteúdo lexical, e, sim, um posicionamento do ouvinte em relação ao turno em curso. As perguntas são importantes porque demonstram um alinhamento à atividade em curso e revelam uma avaliação do turno.

Além disso, no início da narrativa, após um reparo iniciado por Rodrigo, ele elabora uma pergunta que define o cenário do acontecimento a ser narrado: (aonde tu aprendeu?, linha 07). Essa pergunta traz como pressuposto que toda a aprendizagem acontece em algum lugar e, além disso, define um dos elementos relevantes de uma narrativa: o cenário (OCHS, 2004). A pergunta realiza, então, a ação de otimizar a história, evitando que algumas informações tenham que ser dadas, podendo ser tomadas como dadas (SACKS, 1992).

As perguntas do segundo tipo, por outro lado, trazem uma maior carga de pressuposições, e evidenciam uma preferência em relação à resposta produzida. Essas perguntas, observadas nos turnos das linhas 25 (mas a meia pra ↑quê?), 45 (e ficô

legal?) e 47 (e pra quê vocês vão usá essa ↑bola a↑gora?), posicionam o conarrador como um participante mais engajado na atividade, na medida em que ele traz para a narrativa sua própria perspectiva sobre os fatos.

Heritage e Raymond (2012) argumentam que perguntas polares estabelecem um gradiente epistêmico menor entre quem pergunta e quem responde em comparação a perguntas não polares porque trazem consigo a projeção da resposta preferida. Assim, no momento em que elaboro uma pergunta polar, e ofereço uma possível resposta candidata, evidencio conhecimento sobre o que pergunto. A pessoa a quem pergunto não é tomada como a única que sabe sobre determinado assunto, no caso aqui, a vivência escolar. Na pergunta da linha 45, pode-se observar uma preferência por uma resposta positiva, revelando que há uma pressuposição de que atividades como a narrada geram um produto que pode ser caracterizado como “legal” ou não.

As perguntas das linhas 26 (mas a meia pra ↑quê?) e 51 (e pra quê que vocês vão usá essa ↑bola a↑gora), por outro lado, não trazem consigo uma preferência por uma resposta como “sim” ou “não”, ou seja, não são perguntas polares, mas estão carregadas de pressuposições: a solicitação feita pela professora, via agenda, deve ter uma finalidade e uma relação com a confecção da bola, e que esta bola, uma vez confeccionada, deve desempenhar alguma função - que os alunos devem conhecer.

Ao mesmo tempo em que essas perguntas fazem com que Mila tenha seu turno de fala devolvido, elas também encaminham a narrativa para uma direção priorizada por Rodrigo, conarrador da história, posicionando-o como um narrador altamente engajado, que não apenas se alinha à atividade de narrar como também constrói a perspectiva assumida ao longo da narrativa.

Mila, por outro lado, também elabora uma pergunta, assegurando, assim, a responsividade de Rodrigo ao longo da narrativa. A essa pergunta, elaborada primeiramente nas linhas 15/16 (e sabe o que que ↑era?) e após o reparo, na linha 20, Rodrigo responde com uma resposta mínima, em tom ascendente, devolvendo o turno para Mila.

b) Coconstrução de turnos

Lerner (2002; 2004) discorre sobre estratégias empregadas para que diferentes interlocutores compartilhem um turno em curso, estratégias estas que podem resultar em sequências colaborativas ou competitivas. Estruturalmente, Lerner entende que uma unidade de turno composto coconstruído é um enunciado que se ajusta sintaticamente como uma

continuação do turno em curso e que, portanto, um turno coconstruído é uma unidade sintática construída por dois ou mais interlocutores. Além disso, é necessária a ratificação do falante principal aceitando a oferta de completude de seu turno.

Ao produzir a ratificação, o falante principal reconhece seu interlocutor como alguém com direitos epistêmicos tais que pode, também, falar sobre o assunto em pauta. Essa situação é observada em outro momento familiar de narrativa de experiência escolar de Mila, quando Rodrigo e Alice conarram o dia da menina.

(12) [Mila_02_06_2010_a]

220ALICE: tá e daí depois da aula de:: da-depois que
 221 vocês saíram da biblioteca,
 222 (.)
 223MILA: VÔ LÁ PRA SALA PRA LANCHÁ
 224ALICE: daí vocês lancham quem é a profe que fica
 225 com vocês?
 226MILA: a profe <sandra>
 227ALICE: a daí a profe sandra vem pra sala pra
 228 lanchá com vocês.
 229MILA: não não a profe sandra não a profe::
 230RODRIGO: suelen
 231MILA: suelen.
 232ALICE: ↑a:: vocês lancham junto com a profe
 233 suelen,
 234MILA: sim=
 235ALICE: =ah que legal=

Nesse evento, Alice posiciona-se como uma conarradora altamente engajada na narrativa, elaborando perguntas que conduzem o curso da narrativa. Mila, na linha 223, antecipa-se à pergunta da mãe e fornece uma informação sobre o que as crianças fizeram/fazem após a aula da biblioteca. Na linha 229, Mila sinaliza uma problemática com relação à identificação de uma professora, que é a professora que acompanha as crianças na hora do lanche. Nesse mesmo turno, Mila produz uma busca por palavras e tem a oferta de um potencial referente elaborado por Rodrigo, na linha 230. A sequência de turnos entre as linhas 229 e 231 pode ser entendida como uma sequência colaborativa, na medida em que Mila, na linha 229, ao iniciar uma busca por palavras, abre espaço interacional para que alguém se voluntarie para completar seu turno.

Rodrigo reconhece essa abertura e fornece um complemento, ao que é ratificado por Mila na linha 231, encerrando a sequência. Essa sequência colaborativa posiciona Rodrigo e Mila em uma relação mais simétrica com relação ao acesso à informação e aos direitos

epistêmicos na experiência narrada. Rodrigo revela conhecer a organização escolar rotineira e coloca-se como alguém que pode narrar essa rotina. Mila, por outro lado, ao reconhecer a contribuição de Rodrigo, compartilha com ele, também, o direito de conarrar a experiência.

c) Engajamento corporal

Interlocutores não se engajam em uma narrativa somente através de suas ações verbais. A organização do corpo ao longo de uma narrativa, por exemplo, revela a orientação dos interlocutores com relação ao turno em curso (C. GOODWIN, 1984; 2000). Essa organização corporal e a direção do olhar são, portanto, constitutivas do engajamento, ou não, dos participantes com relação a uma atividade em curso. O autor mostra como o direcionamento do olhar, por exemplo, pode ser uma estratégia para solicitar a atenção de um interlocutor que violou as expectativas locais sobre direcionamento de olhar: enquanto o narrador elabora seu turno de fala, seus interlocutores devem dar mostras de que estão ouvindo. Uma dessas amostras é o direcionamento do olhar. A outra é a produção de continuadores e respostas mínimas.

Por outro lado, o não direcionamento do olhar do narrador para seus interlocutores pode fazer com ele perca sua plateia, uma vez que ele próprio pode dar pistas de um não engajamento com a narrativa que desenvolve. Tanto a organização corporal quanto as funções que diferentes posicionamentos realizam só podem, contudo, ser compreendidas no momento em que são analisadas situadamente.

Na interação analisada no início da seção, na qual Rodrigo e Mila conarram a aprendizagem de costura da menina, pai e filha engajam-se mutuamente na atividade através do direcionamento do olhar e do posicionamento corporal. Embora ambos estejam em meio ao café da manhã, sentados à mesa, colocam a narrativa em primeiro plano também no posicionamento corporal.

[Mila_04_05_2010]



RODRIGO:m? (0.4) e aí?

(2.5)



MILA: tu não credi::ta. (.)a gente pegô a bo:la
 (2.2)colocamo de:ntro (1.2)colocamo algodã:o

C. Goodwin (1984) também argumenta que, em determinados momentos, pausas, prolongamentos na fala e recomeços podem sinalizar que o interlocutor não está orientado visualmente para o falante. Nessa interação, pelo contrário, Rodrigo continua orientado à fala de Mila, e engajado na narrativa, apesar de a menina produzir seu turno com micropausas e prolongamento de fala (*acredi::ta*, *bo::la*, *de:ntro*). Além disso, a menina desvia seu olhar momentaneamente do pai para coçar seu olho e, ainda nesse momento, Rodrigo continua engajado com a narrativa. Ao continuar engajado corporalmente ao longo do turno construído com hesitação por Mila, Rodrigo também se posiciona como responsável por manter a narrativa em curso.

A orientação corporal de Mila e Rodrigo, ao longo dessa sequência, revela que não apenas compartilham verbalmente da narrativa, mas também corporalmente. Ambos colocam em segundo plano, momentaneamente, a atividade na qual estavam engajados anteriormente: o café da manhã. Rodrigo continua a mexer seu café com uma colher, mas ao fazê-lo sem olhar para a xícara posiciona essa atividade como secundária.

6.3.2 Narrabilidade

As experiências escolares de Mila são tornadas narráveis tanto pelas ações que ela realiza quanto pela coconstrução e sustentação dessa narrabilidade pelos adultos. A narrabilidade é atingida, nas interações familiares de Mila, através de: a) apresentação de um acontecimento novo ou relevante, b) demonstração de quebra de expectativa e c) convite para que a experiência escolar seja narrada.

A primeira ação, a apresentação de um acontecimento novo ou relevante, é comumente uma ação realizada por Mila, ao passo que as demais são majoritariamente realizadas pelos adultos.

a) Apresentação de um acontecimento novo ou relevante

Na medida em que há que se encontrar a história a ser narrada na experiência vivida, uma das estratégias mais empregadas nessa procura é a demonstração que a experiência quebra alguma expectativa e é, para os significados culturais locais, importante. Essa estratégia está diretamente vinculada à retórica construída pelo narrador, ao apresentar a narrativa em potencial (OCHS, 2004).

Mila, no momento em que toma café da manhã com o pai, e estando cada um dos dois envolvidos com o seu café da manhã, introduz um relato de informação, uma atualização sobre um fato novo, uma aprendizagem, que se configura como uma mudança de estado cognitivo.

(14) [Mila_04_05_2010]

01MILA: eu aprendi a costurá pai.
 02 (0.8)
 03RODRIGO: como? ((inclina-se para mila))
 04 (0.4)
 05MILA: eu aprendi a costurá.
 06 (0.7)
 07RODRIGO: aonde tu apren↑deu
 08 (0.8)
 09MILA: °no urso°
 10 (0.5)
 11RODRIGO: ↑no ↑urso::
 12MILA: ((faz que sim com a cabeça))
 13RODRIGO: ca:↑pa:z

A oferta desse relato ocasiona uma reorganização de Mila e Rodrigo em termos de posicionamento de um em relação ao outro: antes da narrativa, Rodrigo e Mila encontravam-se compartilhando o mesmo cenário, não estavam engajados em interação. No momento em que Mila aciona Rodrigo, este orienta-se à menina e negocia com ela o tipo de interação que a menina propõe. Após a realização do reparo de escuta, iniciado por Rodrigo que tomava café e não orientava-se à menina, na linha 03, pai e filha passam a localizar o evento em um cenário, configurando esse evento em uma atividade narrativa.

Há expectativas de aprendizagens que são comumente associadas à escola, e Rodrigo orienta-se a essas expectativas. No momento em que Mila, na linha 09, responde que a aprendizagem foi oportunizada na Escola Urso, que a menina frequenta como um turno extraclasse no período da manhã, Rodrigo toma o turno e demonstra a quebra de expectativa.

b) Demonstração de quebra de expectativa

Por vezes, a narrabilidade de um evento não é dada toda de uma vez, mas coconstruída ao longo dos turnos (SACKS, 1992). Em alguns momentos, é preciso primeiramente situar a experiência vivida no tempo e no espaço para então apresentar o que torna a história narrável. Na narrativa no excerto (14), Rodrigo constrói essa narrabilidade ao longo dos primeiros turnos, mesmo Mila já tendo sinalizado que há um fato que não existia antes daquele dia: seu conhecimento sobre costura.

(15) [Mila_04_05_2010]

07RODRIGO: aonde tu apren↑deu
 08 (0.8)
 09MILA: °no urso°
 10 (0.5)
 11RODRIGO: ↑no ↑urso::
 12MILA: ((faz que sim com a cabeça))
 13RODRIGO: ca:↑pa:z
 14 (1.7) ((rodrigo coloca a colher na boca))
 15MILA: a gente fez aquela ↑meia (0.6) e sabe o que
 16 que ↑era:

No momento em que Mila situa a aprendizagem como tendo ocorrido na Escola Urso, Rodrigo se orienta a uma quebra de expectativa e produz uma avaliação sobre essa aprendizagem, avaliação esta que vem formulada em tom ascendente. Ao elaborar a avaliação em tom ascendente, Rodrigo retorna o turno para Mila e torna relevante que Mila elabore

melhor a aprendizagem vivida. Em seu próximo turno, na linha 15, Mila expande a narrativa, explicando ao pai o que ela utilizara como material para sua aprendizagem de costura.

Ao produzir a avaliação, Rodrigo também se constrói como alguém que conhece, tem acesso ao que acontece nas distintas esferas de atuação de Mila, nos cenários por onde a menina transita mesmo quando não está na companhia do pai e da mãe. Rodrigo coconstrói a narrabilidade, definindo, com a menina, o que espera que aconteça em cada uma delas.

d) Convite para que a experiência escolar seja narrada

Ochs e Capps (2001) argumentam que nem sempre uma experiência é posta em narrativa pela iniciativa de quem a vivenciou. Nas famílias de classe média estadunidense, é comum a prática de os adultos elicitarem, das crianças, que a rotina seja narrada.

(16) [Mila_01_05_2010]

115ALICE: e aí vocês fizeram que atividade,
 116MILA: ((faz sinal negativo com o dedo))
 117RODRIGO: dançaram,
 118MILA: ã
 119RODRIGO: vocês dançaram na frente do espelho,
 120MILA: Uhuh
 121RODRIGO: não
 122MILA: não tem espelho (.) foi na sala de artes
 123 dã
 124ALICE: olha:
 125RODRIGO: não entendi.
 126MILA: foi na sala de ARTES.

Mila, Rodrigo e Alice jantavam e conversavam sobre as letras do alfabeto, as letras que Mila já conhecia e as palavras que a menina sabia escrever. Depois de uma pausa, Alice retoma a conversa perguntando a Mila sobre as atividades que as crianças haviam realizado na escola, na aula de Artes. No momento em que Mila não replica com uma resposta entendida como esperada por Alice e Rodrigo, o pai oferece uma possível atividade que a menina pode ter realizado na escola.

Aqui, tanto o convite de Alice para que Mila narre sua experiência na aula de Artes quanto a demonstração de Rodrigo, na linha 121, com relação a uma quebra de expectativas, constrói o evento como narrável. Mila, na linha 122, orienta-se para a quebra de expectativa, e justifica a não realização da atividade sugerida por Rodrigo. Não se orienta, contudo, para a pergunta de Alice, que solicitava que a menina compartilhasse o que aconteceu na aula de Artes naquele dia.

Em estudos anteriores, Heath (1983) e Ochs e Capps (2001) argumentam que em algumas famílias são os adultos que se responsabilizam em transformar a experiência cotidiana das crianças em uma experiência narrável, e que as crianças nem sempre se afiliam a essa atividade, podendo relutar com frequência. A produção de respostas mínimas, como a resposta produzida por Mila, na linha 120, pode revelar esse tipo de organização. Alice e Rodrigo são mais engajados em transformar a experiência escolar cotidiana em acontecimento narrável.

6.3.3 Posicionamento moral

Considerando o lugar que a escola ocupa na rotina familiar de Mila, Rodrigo e Alice, podemos observar que a escola ocupa espaço central nesse cenário doméstico-familiar. Embora seja Mila a pessoa que vivencia a escola diariamente e, portanto, a pessoa que goza de responsabilidades com relação ao compartilhamento das vivências, observa-se que as pessoas que se posicionam como moralmente responsáveis por coconstruir a narrativa são Rodrigo e Alice, muitas vezes ditam a perspectiva a ser adotada na narrativa. A centralidade que a escola ocupa também pode ser observada no fato de que a narrativa da vivência escolar sobrepõe-se a qualquer outra atividade em andamento naquele momento. Em contextos multirefêrenciais, como é o contexto familiar, no qual as pessoas têm demandas tão díspares para resolver, abrir espaço e engajar-se em narrativas da vivência escolar revela o caráter central que essas vivências e, por conseguinte, a escola tem.

A manutenção da interlocução/conarração não é responsabilidade única de Mila, e essa manutenção não está vinculada à competência de Mila em assegurar a interlocução, como pode também ser observado nos estudos de Heath (1983; 1986), na comunidade de Trackton.

No que tange à narrabilidade da experiência escolar, observa-se que a premissa de Sacks (1992) de que “uma história contada é sempre uma história encontrada dentre as possíveis histórias a serem contadas” é especialmente verdadeira no trabalho dos adultos de encontrar essa história. O trabalho de encontrar a história é realizado por todos, Rodrigo, Alice e Mila. A orientação para o que pode ser narrado não está pautada na quebra da normatividade local, ou na resolução de um problema, mas no compartilhamento da vivência como estreitamento dos laços familiares.

Mesmo a rotina escolar, que não apresenta um acontecimento inesperado, é trazida para a narrativa, como pode ser observado no excerto a seguir:

(17) [Mila_15_06_2010]

175ALICE: ã:: daí não foi lá daí foi na tua sala normal.
 176MILA: só daí a gente fez artes né
 177ALICE: aham (.) daí depois da aula de artes daí vocês
 178 tê:m,
 179MILA: biblioteca
 180ALICE: biblioteca. daí vocês sobem (acima) é biblioteca
 181MILA: aham
 182ALICE: a professora suelen vem buscá vocês na sala de
 183 artes,
 184MILA: ((balança negativamente a cabeça))
 185ALICE: como é que é
 186MILA: a profe da sala de artes
 187ALICE: leva vocês lá.
 188MILA: leva nós daí a profe sa:: essa profe
 189ALICE: a profe sandra
 190MILA: a profe sandra leva a gente lá pra cima.
 191ALICE: u::hm (0.5) [daí]
 192RODRIGO: [daí] vocês ficam trocando
 193ALICE: de sala=
 194MILA: =é
 195RODRIGO: de livro (.) e ficam na biblioteca daí um
 196 pouco ainda,
 197MILA: uhum

Na sequência de narrativa na qual Rodrigo, Alice e Mila estavam engajados, Mila narra as atividades que realizara na aula de Artes. Na linha 177, Alice introduz uma seção que pode ser chamada de parênteses (C. GOODWIN, 1984, p. 226), que se caracteriza por não ser a narrativa em si, mas parte das informações de pano de fundo para o entendimento da história sendo narrada.

A partir desse momento, da linha 177, Mila, Rodrigo e Alice passam a negociar a rotina escolar, uma perspectiva sobre os fatos como fatos permanentes, imutáveis. Assim como ocorre na narrativa da experiência vivida, no compartilhamento da rotina Alice e Rodrigo também estão altamente engajados: repetem a fala de Mila (linha 180), elaboram perguntas polares, que projetam uma resposta preferida (linhas 180, 182, 192 e 195), completam os turnos (linha 187) e intercalam-se na elaboração de perguntas. A rotina escolar, assim como a experiência vivida, é altamente narrável, na perspectiva dos adultos. Mila, por sua vez, alinha-se à atividade proposta, mas engaja-se de maneira mais marginal, produzindo respostas sucintas (linhas 179, 186, 190) e mínimas (linhas 181, 194 e 197).

Além de se posicionarem como responsáveis por construir a narrabilidade da experiência escolar, os adultos também se posicionam como avaliadores da experiência

escolar. No excerto a seguir, Mila compartilha com o pai um momento em que a professora contara uma história para os alunos.

(18) [Mila_06_05_2010]

122MILA: e era uma história cum↑prida.
 123RODRIGO: é mas a profe- a profe contô ou passô num
 124 vídeo ou coisa assim,
 125MILA: contô=
 126RODRIGO: =levanta levanta o teu braço((Rodrigo quer
 127 limpar aonde Mila está tomando café)) (.)
 128 e a xícara- a profe contô ela num livro,
 129MILA: sim.
 130RODRIGO: ela contava o livro e mostrava as figuras.
 131MILA: sim.
 132RODRIGO: é.

Após Mila finalizar a história que a professora contara aos alunos, Rodrigo engaja-se na perspectiva de como a atividade de contar a história aconteceu em sala de aula. Rodrigo elabora perguntas que trazem possíveis respostas, revelando pressuposições sobre como histórias são contadas/deveriam ser contadas em sala de aula (linhas 123, 128 e 130). As respostas de Mila, novamente, são respostas mínimas, sem um alto grau de engajamento.

Rodrigo, ao elaborar suas perguntas, posiciona-se como alguém que sabe como é a atividade de narrar histórias no âmbito escolar, alguém que conhece as práticas educacionais e pedagógicas. Nesse momento, aproxima-se da esfera pedagógica, estreitando a relação entre práticas familiares e práticas escolares, estreitamento esse que está no cerne do debate de vários estudos que buscam compreender porque crianças de algumas famílias, pertencentes a determinadas classes sociais, revelam sucesso maior na escola ao passo que outras revelam sucesso menor, ou mesmo fracasso escolar (e.g. HEATH, 1985; SHULTZ et al., 1982). A experiência escolar, além de ser compartilhada e ocupar um espaço central na rotina familiar, é (re)construída por adultos, que elegem a sua perspectiva sobre os eventos narrados.

As duas orientações familiares aos eventos narrativos revelam que cada família posiciona-se de maneira distinta no que tange às experiências escolares. A construção dessas orientações é realizada na fala-em-interação, e não é de fácil definição a partir de categorias definidas *a priori*. A narrativa, permeada por reparos, respostas mínimas e perturbações na fala revelam uma orientação dos adultos para a marginalidade da narrativa do cotidiano escolar, especialmente por não revelar um fato que seja reportável naquele contexto. Essas mesmas respostas mínimas dos adultos e perturbações na fala de Catarina não são observadas no momento em que o evento a ser narrado fere, de alguma maneira, a moralidade local,

desestabilizando a autoridade do pai. Nesse momento, a escola torna-se narrável para cumprir outra função que não a de compartilhar uma experiência, mas, sim, de ratificar o conhecimento que Valmor tem sobre a maneira adequada de escovar os dentes.

Ao mesmo tempo, a intensa contribuição dos adultos para a narrativa em curso, através de perguntas, da coconstrução de turnos e do engajamento corporal, por exemplo, configura a narrativa como conarrada, de maneira que adultos e criança engajam-se em manter o fluxo da atividade, encontrando a narrabilidade do evento. Os recursos interacionais utilizados constroem Rodrigo e Alice como conarradores da experiência escolar de Mila, compartilhando com a menina a responsabilidade em dar visibilidade e significar suas experiências escolares.

7 FALA DIRECIONADA À CRIANÇA: O CÓDIGO SITUADO

“Cultural processes are clearly connected with biological processes
from the beginning of life.”
(ROGOFF, 2003, p. 67)

No centro das relações familiares e na constituição da família está a relação adulto-criança. DeVault (2003) argumenta, por exemplo, que o próprio pensar a família cria um pressuposto de existência de uma criança vinculada a um casal (heterossexual). Por outro lado, um casal é comumente referido como família a partir da presença de uma criança (com laços de descendência ou não).

Na esfera acadêmica, as relações adulto-criança são estudadas a partir das formas e possibilidades da criação das crianças (LAREAU, 2002; 2003), das práticas de letramento em casa (e.g. HEATH, 1983; 1986), das estruturas de participação das crianças em rotinas domésticas (e.g. SHULTZ; FLORIO; ERICKSON, 1982), da configuração das narrativas na hora do jantar (e.g. OCHS; TAYLOR, 1996), da negociação em torno da realização de tarefas pelas crianças (e.g. FORSBERG, 2007; M. GOODWIN; CEKAITE, no prelo), da relação entre *input* e aquisição da linguagem (e.g. FERGUSON; SNOW, 1977; GALLAWAY; RICHARDS, 1994; FERGUSON, 1996[1964]; ROWE, 2008), entre outros.

Ferguson (1996[1964]) observa a relação adulto-criança constituída a partir de um código linguístico, que o autor denomina de “baby talk”, presente em seis diferentes línguas e que não se limita, necessariamente, à fala no cenário doméstico-familiar. Ferguson argumenta que a característica fundamental de “baby talk” é que esse código é “considerado por uma comunidade de fala como sendo primordialmente apropriado para falar-se com crianças pequenas”³⁵, especialmente por seus/suas cuidadores/as. “Baby talk” não é, então, uma fala das crianças, ou uma imitação da fala das crianças.

Valendo-se de informantes de árabe (Síria), marathi, comanche, gilyak, inglês (Estados Unidos) e espanhol (México), Ferguson descreve essa fala (adulta) dirigida a crianças a partir de três aspectos principais: a) entonação e fenômenos paralinguísticos, b) modificações da “língua normal”³⁶ e c) léxico específico.

A entonação da fala do adulto endereçada à criança recebe contornos acentuados com timbre de voz elevado, enquanto as alterações da “língua normal” são de duas ordens: a)

³⁵“regarded by a speech community as being primarily appropriate for talking to young children” (p. 103)

³⁶“the normal language” (p. 105)

fonológica, com a simplificação de encontros consonantais, por exemplo, e b) gramatical, com o uso de diminutivos, maior presença de substantivos em relação aos pronomes e a ausência de cópula nas composições sentenciais. Em termos de léxico, o autor observa que tópicos como nomes próprios, partes do corpo, animais e qualidades básicas recebem tratamento especial, seja pela criação de vocabulário específico a cada comunidade e a cada família, seja pelas alterações fonológicas e gramaticais nas formas lexicais canônicas.

Ferguson (1996[1964]) também ventila algumas funções do uso de fala direcionada à criança (doravante FDC), que seriam primordialmente ensinar a criança a falar, simplificando o acesso à língua, e acionar aspectos de uma situação de cuidador/a-criança, como quando uma criança, crescida, fala com uma criança menor. Ao revelar uma alta presença de enunciados com contornos interrogativos na FDC, Snow (1976) argumenta que essa fala possibilita que a conversa entre adulto e criança seja mantida por mais tempo, já que a interrogação pressupõe um novo turno de fala da criança. A perspectiva de que o/a interlocutor/a adulto/a se orienta à criança está instaurada nos estudos sobre FDC, embora a autora valha-se de categorias genéricas de “mãe” e “criança”, sem discussão dos aspectos culturais nas conversas analisadas.

Nas duas famílias estudadas, a presença de FDC também pode ser observada, como fica evidente nos excertos a seguir.

(1) [Mila_04_05_2010]

103ALICE: milinha? (.) a mãezinha botô:: (3.1) ((puxa a
104 cadeira e senta)) o:: casaquinho do olavo rosa
105 de:ntro da tua mochila ↑tá (0.7) porque daí se
106 ficá friozinho tu pede pra profe colocá o
107 casaquinho por cima. (0.7) aí eu botei assim.
108 uma camiseta de manga curta, xxxx (com) uma
109 camiseta de manga comprida, (.) e a: (.) e a
110 calça. (0.5) aí tu escolhe se tu qué botá a de
111 manga comprida ou a de- (.) ou a cu:rtá (0.6)
112 se tu botá a de manga curta bota o casaco por
113 ↑cima daí ↑tá amo:r
114MILA: ((acena positivamente))
115 (1.0)
116ALICE: e:: (0.5) pra a↑gora ((olha para rodrigo))
117 (1.2) de repente bota uma camisetinha(.) d-
118 do: do ↑urso compridinha pra não precisá x-
119 levá casaco pro o↑lavo ainda ↑né (0.6)
120 ((sacode a cabeça)) ou melhor, do urso. (.) se
121 não vai sê muita ↑coisa dentro da mochila.
122 (0.4)
123RODRIGO e aí se ficá frio tu bota o casaco do olavo no
124 ↑urso

125ALICE: é: (.) se [ficá] =
 126RODRIGO [tá?]
 127ALICE: = muito frio (.) tá:? (0.6) aí tu bota o do
 128 olavo no urso, deu ↑né (0.6) [tá?]

(2) [Catarina_10_06_09_c]

307VALMOR: tá melhor↑zinha fia?
 308 (0.6)
 308CATARINA: [(acena que sim com a cabeça]
 309VALMOR: [m?](0.6) e daí o médico deu re↑médio o ↑que
 310 que ele ↑deu
 311 (0.9)
 312CATARINA: °xxxxxxxxx°
 313 (.)
 314VALMOR: m:? ((aproxima-se de catarina))
 315 (.)
 316CATARINA: °xxxxxxxx xxxxx°
 317 (2.1)
 318VALMOR: ((levanta-se)) deixa o pai fechá a porta
 319 aqui.

As falas adultas anteriormente transcritas caracterizam-se como FDC pelo uso de diminutivos (milinha, mãezinha, casaquinho, friozinho, compridinha, camisetinha, melhorzinha), pela alta presença de formas interrogativas, que, na fala de Alice está marcada pelo uso da partícula “tá” em tom ascendente e na fala de Valmor pelo uso de perguntas, pela simplificação fonológica com a supressão do encontro consonantal “lh” em “fia” por Valmor e pelo uso de autorreferenciação não pronominal por Alice (mãezinha).

A partir dos estudos de Ferguson (1977; 1996[1964]), a FDC recebe atenção de diversos autores, que estabelecem uma relação entre a FDC e a sua função (e.g. SNOW, 1976; 1989), as conseqüências de seu uso para a aquisição da linguagem (e.g., HOFF, 2003), a concepção de aprendizagem que pais/mães revelam (e.g. ROWE, 2008), seu significado cultural (e.g. OCHS, 1982; OCHS; SCHIEFFELIN, 2009; SCHIEFFELIN, 1990), o sexo dos/as interlocutores/as (BRAZ; SALOMÃO, 2002) e os significados sociais da aquisição da linguagem (e.g. PLATT, 1986; OCHS; SCHIEFFELIN, 1995).

Em algumas situações, a descrição linguística da FDC pode universalizar o código ao vinculá-lo a variáveis como o sexo das crianças endereçadas (e.g. BRAZ; SALOMÃO, 2002), o desenvolvimento linguístico das crianças (e.g. SNOW, 1976) e a classe social a que as famílias pertencem (e.g. HOFF, 2003; ROWE, 2008). Além disso, pode-se criar uma relação

de causa-efeito entre insumo linguístico e produto final da aquisição da linguagem, sem uma discussão que dê conta dos significados sociais da linguagem oferecida às crianças.

Ochs e Schieffelin (1995), ao discutirem a aquisição gramatical por crianças, argumentam que a não produção de determinadas estruturas por uma criança não está vinculada, necessariamente, pela não presença da mesma em determinada cultura. A produção linguística está vinculada a expectativas sociais com relação a quem pode fazer uso de determinadas estruturas, uma vez que elas indiciam identidades sociais.

O caráter universal, ou “biológico”, do código já presente nos estudos de Ferguson, e pode ser observado pela pouca atenção dada ao caráter situado do uso da FDC. Esse caráter situado corresponde à busca pelo entendimento de o que está acontecendo no momento em que FDC é utilizada, ou seja, quais atividades estão sendo realizadas, por quem, quando e por quanto tempo.

Schieffelin e Ochs (1996) argumentam que “práticas universais na aparência e forma tem significado cultural diferente” (p. 258) em função de dois aspectos, que são a preferência e a duração de uma prática. Assim, não é o fato de as crianças estarem em determinada etapa da vida que define se FDC deve ser utilizada ou não. Etapa da vida e uso de FDC constitui-se mutuamente, em uma relação que Rogoff chama de “biologicamente cultural”³⁷ (2003, p. 63).

Ao valerem-se de uma perspectiva antropológica para o processo de aquisição da linguagem, o processo de aquisição da linguagem é parte constitutiva da socialização da linguagem, socialização esta que acontece tanto para o uso da linguagem quanto através do uso da linguagem. A fala endereçada às crianças é, então, redimensionada, sendo analisada como o momento em que as crianças tornam-se endereçadas das falas dos adultos. Enquanto a participação das crianças em interações com adultos é um fato universal, o momento em que as crianças são tomadas como endereçadas da fala dos adultos varia de comunidade para comunidade. Em muitas comunidades, como retratam os estudos de Ferguson (1977; 1999[1964]) e Snow (1977; 1982), por exemplo, as crianças são tomadas como participantes desde o momento do nascimento, e a elas é direcionada uma fala característica.

Em outras comunidades, sobre as quais Ochs e Schieffelin realizam seus estudos (e.g. OCHS; SCHIEFFELIN, 1986), as crianças tornam-se participantes ratificadas no momento em que demonstram conhecer o código dos adultos. Tanto na Samoa Ocidental quanto entre os Kaluli, em Papua Nova Guiné, os adultos não dirigem suas falas às crianças pequenas, uma vez que não consideram que as crianças a compreendam e sejam capazes de produzir

³⁷ “biologically cultural”

ações verbais intencionais. Não é preciso, contudo, estudar comunidades tão distantes quanto de Nova Guiné e de Samoa. Heath (1983) pondera que na comunidade de Trackton, no estado americano da Carolina do Sul, os bebês não são tomados como participantes preferenciais nas interações dos adultos e não têm, na fala desses adultos, a modificação característica da FDC.

Se retirados de seus contextos efetivos de ocorrência, os excertos anteriormente apresentados poderiam construir as duas famílias como compartilhando uma cultura centrada na criança (OCHS; SCHIEFFELIN, 1995; SCHIEFFELIN; OCHS, 1996), na qual os adultos adaptam-se aos interesses e tópicos do mundo infantil. É preciso, contudo, reposicionar os excertos nas situações mais amplas de uso, de maneira a compreender melhor o significado local do uso dessa fala.

As autoras propõem que, interacionalmente, adultos construam suas interações como centradas nas crianças ou na situação. Nos momentos em que a rotina está centrada na criança, percebe-se a presença de FDC, da tomada de perspectiva da criança pelo adulto, de tópicos de interesse e do mundo infantil e da busca pelo engajamento da criança na interação (SCHIEFFELIN; OCHS, 1986, p. 174). Em outros momentos, as autoras argumentam que as interações adulto-criança centram-se na situação, na atividade na qual ambos se engajam. Nesse momento, espera-se que a criança acomode-se às atividades e às pessoas, e a busca pelo engajamento e pela facilitação de acesso à interação, pelo adulto, não está presente.

As contribuições da antropologia possibilitam o entendimento atual de que a FDC é um registro que indexicaliza o posicionamento social e a identidade do endereçado (SOLOMON, 2012) e atribui ao/à endereçado/a o fato de que ele/a a) é ser que “esteve sempre lá”, desde o nascimento, com a capacidade de realizar atos intencionais, b) é linguisticamente e cognitivamente imaturo/a, c) contribui com vocalizações significativas e intencionais e com movimentos físicos para a interação social e d) é capaz de agir adequadamente e de participar em troca de turns recíprocas (SOLOMON, posição 3787).

Em termos analíticos, a descrição da FDC deve ser realizada levando em consideração contextos interacionais multipartidários, a despeito das interações diádicas entre mãe e criança analisadas nos primeiros estudos sobre essa fala (SOLOMON, 2012). Além disso, a análise parte da análise linguística para incorporar questões de discurso (SNOW, 1994).

Além do fato de analisar interações multipartidárias (SOLOMON, 2012) e aspectos discursivos (SNOW, 1994), pode-se pensar também que a idade das crianças estudadas pode ser repensada. Enquanto nos estudos de aquisição da linguagem, interações diádicas com crianças pequenas, em geral até três anos, são preferidas (e.g. SNOW, 1972; ISSLER, 1997;

BRAZ; SALOMÃO, 2002; HOFF, 2003; ROWE, 2008; HUANG, 2012), parece importante pensar se é o fato de que a interrupção da FDC após essa faixa etária faz com que os estudos não contemplem crianças mais velhas ou se é a ausência de estudos com crianças maiores que contribui para a sensação de que a FDC é de fato utilizada com crianças mais novas somente. A resposta está, provavelmente, no paradigma teórico assumido.

As análises aqui identificam a presença da FDC e ressaltam uma característica ainda não descrita dessa fala, que é a oferta de um “script”, ou de um roteiro de ação (EMMISON; BUTLER; DANBY, 2011) por adultos a crianças. Analiso essa oferta situadamente, dando conta de descrever suas características discursivas e interacionais, especialmente considerando o que aciona a oferta desse “script”.

7.1 Roteiros de ação e a elaboração da realidade

A simplificação da linguagem e a constante inserção da criança na interação são características recorrentes da FDC. Nas famílias de Catarina e de Mila, a centralidade das crianças pode ser observada não pela simplificação da linguagem, mas pela (re)elaboração da realidade pelos adultos, que ofertam um “script”, um roteiro de ação (EMMISON; BUTLER; DANBY, 2011) às crianças. Tanto as características anteriormente descritas quanto a oferta de um “script” funcionam como um “andamento interacional”³⁸ (SOLOMON, 2012). No caso do “script”, é um andamento que dá acesso à criança às possibilidades de um cenário futuro, na escola.

A oferta de um roteiro, de acordo com os autores, “resume, reespecifica e expande” (p. 4) a situação sobre a qual se fala, criando oportunidades para que os envolvidos possam adotar posicionamentos distintos daqueles que adotariam sem o mesmo. Ao mesmo tempo, ao projetar realidades futuras, o roteiro já as antecipa e as cria no discurso. Os adultos posicionam-se, assim, como intermediários entre a realidade a ser vivenciada pelas crianças e as escolhas que as meninas terão que fazer.

Ao analisar interações entre atendentes de auxílio telefônico e usuários/as desse auxílio, Emmison, Butler e Danby (2011) identificam a oferta de um roteiro de ação do/a atendente para o/a usuário/a. Esse roteiro, argumentam os autores, acontece em um formato de três turnos, que são ocupados por, respectivamente: 1) uma pergunta do/a atendente,

³⁸Interactional scaffold

vinculada ao motivo da solicitação de auxílio, 2) a formulação do problema pelo/a usuário/a e 3) a oferta do roteiro pelo/a atendente.

Nas famílias estudadas, a oferta não é realizada no momento em que as crianças solicitam auxílio explicitamente. Embora a forma da oferta nas duas famílias assemelhe-se, as duas famílias diferenciam-se em termos de momentos em que os roteiros são introduzidos de maneira a centrar a interação na criança.

Na família de Mila, a oferta de um roteiro é recorrentemente empregada como forma de justificar as ações ou o posicionamento dos adultos, ou seja, o roteiro funciona como um *account*. Mila e Rodrigo tomam café da manhã, e Alice prepara-se para sair para o trabalho. Antes, contudo, finaliza a organização da mochila da menina. Ao terminar, vai até a cozinha e descreve para Mila as roupas que escolhera para a filha. Alice oferta um roteiro de ação para Mila seguir ao longo do dia quando estiver em cada uma das escolas que frequenta: pela manhã a escola Urso e pela tarde a escola Olavo.

(3) [Mila_04_05_2010]

103ALICE: milinha? (.) a mãezinha botô:: (3.1) ((puxa a
104 cadeira e senta)) o:: casaquinho do olavo
105 rosa de:ntro da tua mochila ↑tá (0.7) porque
106 daí se ficá friozinho tu pede pra profe
107 colocá o casaquinho por cima. (0.7) aí eu
108 botei assim. uma camiseta de manga curta,
109 xxxx (com) uma camiseta de manga comprida,
110 (.) e a: (.) e a calça. (0.5) aí tu escolhe
111 se tu qué botá a de manga comprida ou a de-
112 (.) ou a cu:rta (0.6) se tu botá a de manga
113 curta bota o casaco por ↑cima daí ↑tá amo:r
114MILA: ((acena positivamente))
115 (1.0)
116ALICE: e:: (0.5) pra a↑gora ((olha para rodrigo))
117 (1.2) de repente bota uma camisetinha(.) d-
118 do: do ↑urso compridinha pra não precisá x-
119 levá casaco pro o↑lavo ainda ↑né (0.6)
120 ((sacode a cabeça)) ou melhor, do urso. (.)
121 se não vai sê muita ↑coisa dentro da mochila.
122 (0.4)
123RODRIGO: e aí se ficá frio tu bota o casaco do olavo
124 no ↑urso
125ALICE: é: (.) se [ficá] =
126RODRIGO: [tá?]
127ALICE: = muito frio (.) tá:? (0.6) aí tu bota o do
128 olavo no urso, deu ↑né (0.6) [tá?]

O roteiro pode ser observado nas linhas 106 a 107 (daí se ficá friozinho tu pede pra profe colocá o casaquinho por cima), 110 a 113 (aí tu escolhe

se tu qué botá a de manga comprida ou a de- (.) ou a cu:rta (0.6) se tu botá a de manga curta bota o casaco por ↑cima dai ↑tá amo:r?), 117 a 118 (de repente bota uma camisetinha (.) d-do: ↑urso compridinha), 123 a 124 (e aí se ficá frio tu bota o casaco do olavo no ↑urso), e 127 a 128 (aí tu bota o do olavo no urso).

A descrição das roupas que Alice escolhera para a menina está permeada por justificativas para as escolhas realizadas (porque daí se ficá friozinho, linhas 105 e 106; pra não precisá x-levá casaco pro olavo, linhas 118 e 119; senão vai sê muita ↑coisa dentro da mochila, linha 121). Essas justificativas oferecem à Mila o raciocínio que pauta as decisões de Alice, ou seja, além de descrever as roupas que Alice escolhera, a mãe toma a perspectiva de quem está na escola e, dependendo do clima, deverá decidir o que usar.

Além disso, a oferta do roteiro está, ao longo de sua elaboração, indexada como uma FDC, pelo uso de diminutivos (milinha e mãezinha, linha 103; casaquinho, linhas 104 e 107; friozinho, linha 106; camisetinha, linha 117; e compridinha, linha 118), pela autorreferenciação não pronominal da mãe (a mãezinha, linha 103), e pela construção do turno em tom ascendente, na presença de partículas interrogativas (↑tá, linhas 105, 113, 126, 127 e 128; ↑né, linhas 119 e 128).

A oferta de um roteiro de ação e a indexicalização da fala de Alice como uma FDC centram a interação em Mila. Em outro momento, Alice elabora um *account* para o fato de Mila não precisar levar a mochila para a escola. Alice, Mila e Rodrigo estão na cozinha, tomando o café da manhã, quando Alice organiza o dia com Mila.

(4) [Mila_22_11_2010]

03ALICE: tu lembrou o pai que hoje é dia (.) de: i pro
 04 olavo,
 05 (.)
 06MILA: [lembrei]
 07ALICE: [daí] hoje tu tem que ir um pouquinho mais
 08 tarde=
 09MILA: =por quê=
 10ALICE: = porque é só às sete e meia no olavo
 11MILA: sim.
 12ALICE: de certo o pai vai contigo- a mãe vai pro
 13 escritório um pouquinho (.) que que eu ia te
 14 ↑dizê
 15MILA: e não ↑é qualquer ↑hora
 16ALICE: e não é qualquer hora ↑né amor,(.) tem horário
 17 ↑né (0.8) hoje tu não precisa levá tua mochila

18 então,
 19MILA: não, eu vou levá um brinquedinho porque depois
 20 eu vou ir pro ↑urso
 21ALICE: mas tu vai ficá pouquinho tempo no urso, deixa
 22 a mãe te explicá, o pai vai te pegá as onze e
 23 meia pra vocês dois almoçá, lá no olavo ↑tá
 24 que é o horário que termina o: turno da manhã
 25 às onze e meia o paizinho vai lá te buscá.
 26 ↑aí: o pai vai tu vai fi-o pai vai te deixá
 27 ali no urso a uma hora [↑né pai,]
 28RODRIGO: [((entra na cozinha))]sim.
 29
 30ALICE: o pai vai te deixá no urso a uma hora e às
 31 duas horas- tu vai ficá uma hora só no urso as
 32 duas horas a mamãe vai vim te buscá, a mamãe
 33 vai tirá uma hora que a mãe ficô semana
 34 passada no dia que a doutora regina ↑veio(.)
 35 eu vô tirá hoje.
 36 (0.3)
 37RODRIGO: nescauzinho com bolacha mila,
 38MILA: <sim>((boceja))
 39ALICE: aí tu só vai descansá um pouquinho ali vai-
 40 claro, não precisa dor↑mir ↑né porque esse
 41 horário já não (tão dormindo).

Alice e Mila combinam sobre a hora em que Mila deve ir à escola e o material que a menina deve levar. Na linha 19, Mila sinaliza um posicionamento diferente daquele proposto por Alice no turno anterior. A menina opõe-se ao turno da mãe (não, eu vou levá um brinquedinho porque depois eu vou ir pro ↑urso), o que faz com Alice engaje-se em um processo de convencimento de Mila para que a menina não leve nenhum brinquedo para a escola.

Nesse processo, Alice justifica o seu posicionamento de não levar nenhum material para a escola com a oferta do roteiro do dia para Mila. Essa oferta é iniciada com a formulação de Alice, nas linhas 21 e 22, deixa a mãe te explicá. A partir daí, Alice constrói, passo a passo, o que acontecerá no dia da menina, e finaliza com a razão pela qual a menina não precisa levar o brinquedo para a escola: aí tu só vai descansá um pouquinho ali vai-claro, não precisa dor↑mir ↑né porque esse horário já não (tão dormindo).

A elaboração do roteiro é novamente permeada de descrições das ações realizadas e as justificativas de cada ação (o pai vai te pegá as onze e meia pra vocês dois almoçá, lá no olavo ↑tá que é o horário que termina o: turno da manhã às onze e meia, linhas 22 a 24; as duas horas a mamãe vai vim te

buscá, a mamãe vai tirá uma hora que a mãe ficô semana passada no dia que a doutora regina ↑veio(.) eu vô tirá hoje, linhas 31 a 34).

Alice constrói seu turno tomando a perspectiva de que Mila não conheça a rotina e nem as razões pelas quais determinadas etapas da rotina serão realizadas. Observa-se, aqui também, o uso de diminutivos (paizinho, linha 25; pouquinho, linha 39), de autoreferenciação não pronominal (a mãe, linhas 22 e 33; a mamãe, linha 32) e de interrogativas ao longo do turno de Alice (↑tá, linha 23; ↑né, linha 40).

Na família de Catarina, o roteiro não é ofertado pelos adultos como prática recorrente, mas requisitado pela menina. No excerto a seguir, Carmen e Catarina preparam-se para sair de casa, pela manhã. Catarina tem agendado um piquenique pela escola no zoológico estadual, que pode não acontecer caso a chuva que ainda caía pela manhã não cesse pela tarde. Carmen e Catarina estão engajadas, entre outras atividades, na organização da mochila de Catarina para o piquenique, que será o primeiro que Catarina realizará.

(5) [Catarina_23_11_09]

38CARMEM: dentro da tua mochila tem <ci:nco reais>
 39 (2.0)
 40CATARINA: °>por ↑quê?<°
 41CARMEM: porque ↑se por acaso for no passeio e tiver
 42 vontade de comê um picolé:::
 43 (1.0)((catarina olhando na direção de cris))
 44CATARINA: a::: ((volta-se para carmem)) (1.2) ↑lá
 45 tem picolé::?
 46 (0.4)
 47CARMEM: te:m::? filha, tem [lanche]ria e[↑tudo]
 48CATARINA: [a::h?] [(então)] vou
 49 comprá um picolé:. trazê um pra ↑casa-ã::
 50 vai dá °>decerto<°
 51 (.)
 52CARMEM: m:: ((pega os chinelos e se levanta))
 53 (2.6)
 54CATARINA: deixá dentro da minha mochila
 55 (0.4)
 56CARMEM: [(não vai-)]
 57CATARINA: [chegá] em ↑casa tu(h)do: derre↑tido(h)

Carmen havia colocado dinheiro na mochila de Catarina, fato que não acontece cotidianamente. Em geral, a menina escolhe e leva o seu próprio lanche para a escola. Além do lanche que Catarina leva, escola oferece um complemento para as crianças. Na linha 38, Carmen anuncia à Catarina que colocara o dinheiro em sua mochila, e Catarina acusa a falta de uma justificativa para o dinheiro (linha 41).

A justificativa de Carmen, na linha 42, é oferecida a partir da perspectiva de alguém que conhece o zoológico e sabe que há picolés e outros produtos à venda no local. Catarina, contudo, sinaliza, mais vez, que esse não é o seu caso, e negocia o pressuposto na fala da mãe (lá tem picolé::?, linha 45 e 46). A partir daí, Catarina oferece elementos para construir o seu próprio roteiro de ação para o piquenique (comprar um picolé, colocar na mochila, trazer um para casa), em tom de especulação (ã:: vai dá °>decerto<°, linhas 50 e 51; chegá em ↑casa tu(h)do: derre↑tido(h), linha 58).

Aqui, ao contrário da família de Mila, é a menina quem aciona a elaboração de um roteiro, sinalizando para Carmen que necessita do mesmo. Nos estudos sobre FDC, contudo, descreve-se a presença ou ausência de uma fala direcionada à criança, em relação de “sim ou não”, ou de “ou um ou outro”, como argumentam Schieffelin e Ochs (1986). De acordo com as autoras, é preciso olhar para os significados construídos em torno do uso dessa fala, observando-se a questão da duração e da preferência. Na família de Catarina, a FDC e a oferta de um roteiro também estão presentes, mas em momentos bastante específicos, como no dia em que Catarina estava doente, deitada sobre o sofá. A menina e a mãe haviam procurado atendimento médico em um posto de saúde do bairro e, à noite, a menina tornava-se o centro das atenções de Carmen, Valmor e Washington.

No excerto a seguir, Valmor aproxima-se de Catarina e pergunta à menina como está.

(6)[Catarina_10_06_09_c]

307VALMOR: tá melhor↑zinha fia?
 308 (0.6)
 308CATARINA: [(acena que sim com a cabeça]
 309VALMOR: [m?](0.6) e daí o médico deu re↑médio o ↑que
 310 que ele ↑deu
 311 (0.9)
 312CATARINA: °xxxxxxxxxx°
 313 (.)
 314VALMOR: m:? ((aproxima-se de catarina))
 315 (.)
 316CATARINA: °xxxxxxx xxxxx°
 317 (2.1)
 318VALMOR: ((levanta-se)) deixa o pai fechá a porta
 319 aqui.

Nas interações em que Carmen e Valmor perguntam à Catarina como ela está, a projeção de uma narrativa sem a presença de um fato reportável, por Catarina, não é endossada pelos adultos, conforme discutido no capítulo 6. No momento em que Catarina está doente, o compartilhamento de eventos ocorridos no passado não só é endossado por Valmor como é iniciada pelo pai. Na linha 309, Valmor pergunta à menina sobre sua ida ao médico,

Ervin-Tripp (1976), ao analisar os diretivos endereçados a crianças pequenas, revela que o uso de descrições que funcionam como um diretivo são mais frequentes e preferidos na fala direcionada à criança. Na família de Catarina, diretivos endereçados à menina são elaborados de maneira imperativa, como pode ser observado na negociação da responsabilidade de Catarina, no capítulo 4. Na elaboração do diretivo indireto, Carmen orienta-se à delicadeza do evento e reconhece a fragilidade de Catarina.

Na trajetória interacional, Catarina reluta em tomar o remédio, escalando o grau de delicadeza e complexidade do evento. A construção do evento como delicado, por Catarina, pode ser observado na sua postergação em verbalizar que o remédio é ruim, introduzindo uma sequência inserida (*onde tá minha teti?*, linha 10). A sequência inserida atrasa a produção de uma resposta para Carmen, deflagrando uma trajetória interacional de negociação pela administração do remédio.

Catarina amplia seus argumentos para não tomar o remédio, ressaltando que o remédio tem gosto ruim e fazendo uso da expressão de emoção. Enquanto isso, Carmen engaja-se em fornecer contra-argumentos à Catarina. Os argumentos (*nã::o (.) não é ruim filha*, linha 21; *não é: . experimenta:*, linha 24; *tu nem experimentô: †mana*, linha 27; (*°tu vai vê°*) (*.) tem gostinho bom. (de choco†late)*, linhas 31-32) orientam-se aos turnos anteriores de Catarina, acrescentando elementos que levam em consideração a perspectiva de Catarina, que não havia experimentado o remédio e que gosta de chocolate.

Por fim, frente à relutância da menina, Carmen é mais enfática na sua solicitação, na linha 35, para que a menina tome o remédio. Ao contrário das interações em que Catarina é solicitada a fazer algo, aqui os argumentos não estão construídos em torno da responsabilidade da menina em realizar algo, mas levando em consideração o posicionamento emocional de Catarina. Carmen inicia sua tarefa de fazer Catarina tomar o remédio dando conta apenas das questões instrumentais da tarefa e progride de maneira a incorporar também seu posicionamento afetivo (C. GOODWIN, 2007, p. 71). Catarina está com a emoção em primeiro plano, o que impede qualquer avanço da mãe.

Além disso, o uso reiterado de vocativos por Carmen (*filha*, linhas 7, 21 e 35, e *mana*, linha 28) configura o posicionamento assimétrico desta em relação à Catarina, na medida em que centra a interação na menina. Observar o uso de FDC na família em momento em que Catarina está fragilizada pela doença revela que, em não estando, é a menina quem deve voltar-se para os outros.

Ao fim e ao cabo, após a menina tomar o remédio, Carmen oferece um roteiro para os próximos dias.

(8) [Catarina_10_06_09_c]

89CARMEM: vamo levá na escola (prá tomá amanhã)
 90 ((sai)) (3.5) só amanhã:
 91 (4.5)
 92CARMEM: e amanhã é- a↑inda é menos ainda.
 93 (2.0)
 94CATARINA: ↑quanto:
 95CARMEM: amanhã é três::? (0.4) vírgula cinco m-l-
 96 (1.3) ↑menos (ainda)
 97 (2.3)
 98CATARINA: e depois de amanhã é ↑cinco::
 99 (0.5)
 100CARMEM: ã?
 101 (0.6)
 102CARMEM: não:. hoje foi cinco m-l- (.) [(amanhã
 103 não.)]
 104CATARINA: [((acena
 105 positivamente))]
 106 (0.5)
 107CARMEM: aí depois::? (0.9) é três vírgula cinco m-
 108 ls- (.) só.
 109 (0.7)
 110CATARINA: aí depois?
 111 (0.8)
 112CARMEM: (aí tam↑bém) (.) ali ó: (1.9) ((vai até
 113 catarina e mostra a seringa)) é só aqui:: ó
 114 ((se abaixa diante de catarina)) tu tomô até
 115 ali ↑né
 116 (0.6)
 117CATARINA: ahã
 118 (.)
 119CARMEM: aí agora tu vai tomá:: (.) ali ↑três vírgula
 120 (.) °um:, do:is, trê:s° (0.7) a↑li: (1.8)
 121 três (e:: e três e ali) e de:u.
 122 (4.3) ((carmem sai e catarina fica bebendo e
 123 fazendo caretas))

Na linha 92, Carmen constrói os próximos dias focando na quantidade de remédio que a menina precisa ingerir. Carmen orienta-se para o fato de que Catarina reluta em tomar o remédio ao sinalizar que daquele dia em diante as doses seriam menores (e amanhã é- a↑inda é menos ainda.). O roteiro está construído, aqui, como uma sequência cronológica dos fatos (amanhã, depois de amanhã,), finalizando a administração do remédio com “de:u”, na linha 121.

A oferta de um roteiro de ação que projeta os próximos passos da administração do remédio até a última dose a ser tomada dá acesso à Catarina a respeito de informações sobre a sua própria rotina. Essa oferta também minimiza a relutância de Catarina em tomar a medicação, na medida em que focaliza no aspecto mais importante para Catarina: não necessitar do remédio ou mesmo chegar à última dose do mesmo.

A centralidade de Catarina na interação com Valmor e com Carmen, seja no momento de uso de FDC, seja no momento da oferta de um roteiro à menina, na interação com Valmor e com Carmen não é preferida, nessa família, já que acontece apenas no momento em que Catarina está fragilizada. Elaborar a rotina, pela oferta de um roteiro, ou simplificar a participação de Catarina na interação, pelo uso de FDC, parecem fragilizar ainda mais a menina, o que seria aceitável apenas em situações especiais, como no excerto anterior. Na família de Catarina, é importante que a menina aprenda a adaptar-se às situações que vivenciará, desenvolvendo estratégias para resolver os impasses que surgirão a sua frente. Não é dos adultos a responsabilidade em adaptar-se às crianças e elaborar sua rotina.

Na família de Mila, por outro lado, a prática recorrente de elaborar a rotina, através de roteiros de ação, aliada à presença constante de FDC, faz com a rotina familiar esteja centrada na menina. São os adultos que se adaptam à criança, facilitando a ela o acesso ao mundo adulto, e não o contrário.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O conceito de fronteira nos auxilia precisamente a não esquecer a diferença inevitável que deve continuar a existir entre as práticas escolares e as maneiras não escolares de saber e de aprender.”
(TASSINARI; COHEN, 2009, p. 163)

Este estudo teve como objetivo captar as famílias reais que participam da rotina escolar das crianças e estabelecem, por conta disso, sua relação com a instituição escola. Pautado pelas perspectivas teóricas da etnografia, da análise da fala-em-interação e da etnometodologia, o estudo descreveu o cotidiano relacionado à esfera escolar de cada criança, constituído nas interações familiares. A motivação para tal descrição estava na busca pelo entendimento de cada família com relação a sua responsabilidade na trajetória escolar das crianças.

A primeira aproximação ao universo de cada família aconteceu através da observação que realizei em cada um dos contextos estudados. As famílias, de classes sociais distintas, foram visitadas sistematicamente de maneira que eu pudesse compreender a configuração do dia-a-dia familiar e a presença da escola neste dia-a-dia. As visitas sistemáticas possibilitaram a produção das vinhetas etnográficas apresentadas no início do texto e que tem o objetivo de possibilitar que também o/a leitor/a (re)construa as peculiaridades características de cada universo.

A partir das vinhetas, atenção foi dada à configuração das práticas e dos recursos linguísticos e semióticos implementados nas interações familiares. A análise das interações, tanto na elaboração de ações quanto na trajetória interacional desencadeada que elas desencadeiam, revelou que a participação familiar no universo escolar das crianças está pautada por orientações distintas em cada família em relação à configuração das responsabilidades no que tange o universo escolar, as quais denominei como de **responsabilidade partilhada e responsabilidade compartilhada.**

Na família de Mila, a participação familiar mostra-se orientada a uma responsabilidade compartilhada por Alice, Rodrigo e Mila. Isso significa dizer que o que pauta as interações é o compartilhar informações, conhecimentos e fazeres vinculados ao contexto escolar. Embora o universo escolar seja um universo que Mila frequente diariamente, ele se mostra um universo que configura e estrutura em grande medida as interações familiares entre pai, mãe e criança ao longo de um dia.

Essa responsabilidade compartilhada pode ser observada nos momentos em que Rodrigo, Alice e Mila realizam o trabalho de referir-se a pessoas. Ao relatar que a professora perguntara a Mila sobre o uso de protetor solar, os participantes revelam uma orientação para a necessidade de desmembrar a categoria "professora", já no início do relato, de tal modo que os adultos tivessem acesso à qual professora Mila estava falando. A identificação da pessoa, e não simplesmente da categoria, possibilita que os adultos atualizassem seu conhecimento roteirizado³⁹ (AUKRUST, 2002, p. 57) e genérico a respeito dos fazeres da categoria professora e transformem-no em conhecimento sobre o que *aquela* professora *naquela* contexto escolar.

A partir dessa identificação, é possível que os adultos realizem outras ações, como a de oferecer um roteiro para Mila sobre como a menina deveria solucionar a situação, avaliada por Alice como problemática. O acesso que Alice tem à rotina escolar de Mila, fornecido pela identificação professora a qual se referem, possibilita que a mãe forneça detalhes que somente quem conhece essa rotina vivida por Mila pode fornecer.

Da mesma maneira, a prática de elaborar perguntas abre uma janela dentro de casa para o cenário escolar, de maneira que Mila, Alice e Rodrigo compartilhem da rotina escolar da menina. As perguntas, na família de Mila, possibilitam que a rotina escolar seja (re)construída, partindo dos adultos a oferta de possibilidades para esta (re)construção. Mila, enquanto a pessoa que tem a experiência de primeira mão, chancela ou não as contribuições advindas dos adultos.

As perguntas, presentes em eventos narrativos, revelam que a família corresponsabiliza-se pela narração e narrabilidade dos fatos, mesmo quando eles se mostram fatos constitutivos da rotina escolar de Mila. Não é necessário que um fato reportável (LABOV, 1972) seja trazido à tona para construir o evento como um evento narrável.

Por fim, em momentos em que a escola demanda formalmente uma participação familiar, através do bilhete escolar, por exemplo, observa-se a incorporação da criança na interlocução com a escola. Mila é inserida na parte administrativa do fazer escola, como a decisão do turno a frequentar no ano seguinte e o envio de materiais para uma atividade municipal natalina da qual a instituição escolar participa. Para poder deliberar sobre os assuntos, Rodrigo, Alice e Mila engajam-se em sequências de construção conjunta da inteligibilidade do bilhete de maneira a assegurar, para os fins práticos da atividade em curso, que todos tenham acesso a mesma informação. A interlocução entre escola-família equipara

³⁹ scripted knowledge

família ao binômio pai/mãe-filha na medida em que em que os adultos compartilham com a criança o conteúdo do bilhete escolar. Essa mesma equiparação pode ser observada no momento em que uma narrativa da experiência escolar é instaurada. Nesse momento, é Mila quem compartilha com os adultos sua rotina escolar, não sem que os adultos utilizem seu conhecimento roteirizado sobre escola para construir a narrativa. Rodrigo e Alice posicionam-se como responsáveis pela progressividade da narrativa, fornecendo seus posicionamentos sobre a experiência escolar e solicitando que Mila confirme-os, fazendo avançar na história em curso a ponto de transformar o que poderia ser apenas um breve anúncio de atividade realizada em um evento narrativo. A oferta do conhecimento roteirizado, pelos adultos, revela uma orientação dos adultos para a construção compartilhada de um repertório familiar sobre como funciona a escola, aproximando pai, mãe e criança, enquanto família, do cotidiano escolar.

Contudo, a consolidação da família enquanto interlocutora da família, implicando pai, mãe e filha, é consolidada através de um trabalho interacional de Alice, que orchestra a participação de Rodrigo e de Mila ao longo do dia. Alice coloca-se como *gatekeeper* em relação ao universo escolar, guiando Rodrigo e Mila nas suas interações.

O segundo momento em que a família é solicitada a participar, mesmo que não formalmente endereçada, é o momento de realização da tarefa de casa. Mila ainda não sabe ler e a tarefa de casa contém instruções escritas. No momento em que Alice senta-se com a menina para que esta realize a tarefa escolar, mãe e filha engajam-se em sequências de pergunta, resposta, e avaliação, iniciadas por Alice. Prototípicas do cenário de sala de aula, e descritas como sequências IRA (GARCEZ, 2006), a prática aproxima família e escola no que tange a maneira como a relação entre a criança e o conhecimento (acadêmico) é mediada pelos adultos. Essa aproximação, descrita em Heath (1982), Philipps (2009[1972]) e outros, revela que os adultos compartilham com a escola as práticas que caracterizam o cenário escolar. Tanto as perguntas que compartilham o conhecimento da rotina escolar de Mila com os adultos, quanto aquelas que revelam um compartilhar de práticas entre a família e a escola pulverizam questões escolares por toda a rotina familiar. Esse compartilhamento pode ser, entre outros, compreendido pela trajetória escolar de Rodrigo e Alice, que seguiram seus estudos em nível superior. Ao seguirem seus estudos, também ampliam sua atuação profissional e ocupam posições que são constituídas no uso cotidiano e corriqueiro de práticas de leitura e de escrita. O fato de Alice ser diretora de uma escola de educação infantil também contribui para que a mãe esteja familiarizada com as demandas (pedagógicas) escolares e repercuta, em casa, tais expectativas.

A figura abaixo busca captar e sintetizar a configuração do espaço escolar dentro de casa. Tanto a instituição escola quanto a instituição familiar estão construídas na interação com a criança, que se torna o pilar através do qual a família tem acesso à escola. Contudo, as fronteiras entre escola e família encontram-se por vezes borrada a tal ponto de as práticas familiares serem visivelmente contíguas às práticas escolares. Se fizéssemos o apagamento das categorias envolvidas na interação, e mantivéssemos somente ações, como na sequência IRA, presença constante no cotidiano desta família, poderíamos encontrar dificuldades em não associar a interação ao contexto de sala de aula.

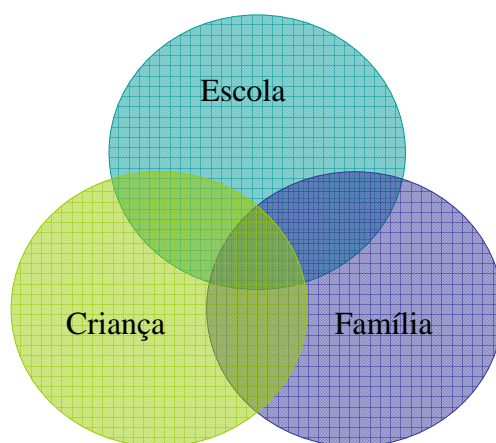


Fig. 5 - Relação escola-família (Mila)

Fonte: Pesquisadora

Na família de Catarina, a participação revela-se uma partilha de responsabilidades entre Valmor, Carmen, Catarina e a escola, de maneira que a orientação familiar está voltada para a garantia de que cada pessoa desempenhe suas tarefas. Concretizar essa divisão, estabelecendo fronteiras entre a atuação das diferentes pessoas que compõem a família e entre as instituições família e escola ocupa lugar central nas interações familiares.

Esta busca pela demarcação e manutenção de fronteiras, diferenciando o contexto escolar do contexto familiar, pode ser observado no momento em que Catarina refere-se a uma professora no curso de uma narrativa. Enquanto Catarina engaja-se na atividade de formular a pessoa sobre quem fala assegurando que Valmor possa identificar a pessoa referida, o pai mostra-se orientado à necessidade de vincular a pessoa a uma categoria

identificável desse universo, como a categoria "professora", por exemplo. Importa, para os fins de entendimento da narrativa, saber que a pessoa sobre quem se fala pertence a uma categoria conhecida e reconhecida como pertence ao universo escolar da criança. Nesse sentido, a família/adultos orienta-se à relação com a instituição escola como uma relação entre as categorias corpo docente/equipe escolar e família, institucionalizando a relação. A consolidação da relação entre corpo docente e família institucionaliza a relação, preservando arenas de atuação específicas de cada uma, de maneira que o que pertence ao cotidiano escolar permanece nele, salvo situações que demandem uma ação da família.

O universo escolar dentro de casa caracteriza-se, nessa família, orientado à garantia do cumprimento das tarefas delegadas a este contexto. Como pode ser observado no documento de "Combinações e Informações", à família cabe fornecer as condições para que a criança frequente a escola, certificar-se sobre realização das tarefas escolares das crianças e verificar a comunicação da escola sempre que esta acontecer. Observa-se que a família orienta-se para esse documento, sintonizando com a escola em relação à necessidade de a menina (re)conhecer suas responsabilidades e, assim, desenvolver sua autonomia com relação às mesmas.

O que Lareau (2003) define como uma orientação, assumida pelos adultos, para um "crescimento natural" das crianças, é uma conquista interacional que demanda trabalho de ambas as partes. Da parte dos adultos, essa orientação é trazida à tona quando formula, para a criança, a necessidade e o pressuposto de que esta assuma suas tarefas. Da parte de Catarina, por outro lado, demanda um constante socializar-se nesta orientação, adequando-se às expectativas dos adultos. O processo de socializar-se/ser socializada nesta orientação pode ser observado, por exemplo, no momento em que Catarina não se afilia à atribuição de responsabilidade realizada por Valmor, colapsando as expectativas locais e exigindo que os adultos se engajem em um momento de negociação explícita de responsabilidade (FINCH; MASON, 2006).

A menina assume sua própria agentividade na atividade, não apenas assumindo a responsabilidade a ela atribuída como também subvertendo as expectativas locais em seu próprio benefício. Hill e Irvine (1992) argumentam que agentividade é uma das facetas da responsabilidade, e Catarina revela sua agentividade ao não responder conforme as expectativas locais em relação à escola. Catarina solicita, a todo o instante, que a escola tenha seu espaço dentro de casa, e realiza o trabalho de tornar a escola importante e significativa para si, o que, em grande medida, revela a construção de uma trajetória distinta daquela trilhada por Valmor, Carmen e Washington, que ainda não concluíram seus estudos de ensino

fundamental e médio. Ao fim e ao cabo, a trajetória interacional constitui-se, contudo, como uma trajetória que divide responsabilidades, na medida em que há a orientação perene sobre o que compete a quem quando se trata de escola.

Na configuração do espaço parental, Carmen é posicionada como a interlocutora da escola, responsável também pelo trabalho intelectual na relação escola-família, enquanto Valmor consolida-se, nessa relação, realizando um trabalho invisível, e constante, de garantir a manutenção prática da organização doméstica. Garantir que Carmen encontrará as condições necessárias, ao retornar ao lar, para conferir o caderno de bilhetes, por exemplo, configura-se como tarefa de Valmor.

A constituição da responsabilidade familiar enquanto uma responsabilidade que é partilhada entre família e escola pode também ser observada nos eventos de letramento. Na família de Catarina, a constituição da interlocução entre escola e família configurada na comunicação via bilhete escolar acontece através da mãe. Na leitura de bilhetes, observa-se uma pré-alocação dos turnos, de maneira que é Carmen quem se revela como alocando turnos de fala em momentos em que considera adequados/necessários. A leitura do bilhete é, em larga medida, uma atividade individual, na qual Carmen se engaja. Essa atividade torna-se socialmente realizada no momento em que se Carmen depara com informações sobre as quais necessita de esclarecimentos ou informações que se mostram como de interesse da coletividade. Catarina e Washington, cujas rotinas escolares são (re)tratadas nos bilhetes, tornam-se um importante suporte para que o entendimento do bilhete seja estabelecido por Carmen, responsável pela esfera administrativa da escola. A rotina retratada no bilhete não se consolida, pois, como de interesse das crianças. Ao demandar um espaço interacional privilegiado para ler o bilhete, no qual não seja interrompida, Carmen parece também revelar a pouca familiaridade com o bilhete atravessado pelo discurso escolar, evidenciando a necessidade de ter a concentração necessária para poder compreender as informações que o bilhete contém.

Essa necessidade pode ser compreendida nas práticas sociais de escrita e leitura que configuram esse espaço doméstico-familiar. A trajetória escolar de Carmen e Valmor, interrompida precipitadamente, e o fato de que a vida profissional de ambos seja marcada por fazeres manuais e, portanto, constituídos pelo uso da escrita e da leitura de textos simples (como uma tabela de preços de lanches, no caso de Carmen), evidenciam que o bilhete escolar torna-se, nesse cenário, um texto complexo com o qual nem Carmen e nem Valmor estão familiarizados.

Os eventos narrativos da experiência escolar de Catarina revelam uma orientação familiar para a narrabilidade de fatos que podem, de alguma maneira, desestabilizar ou competir com a ordem moral local. Assim, no momento em que a autoridade de Valmor, enquanto pai, pode ser questionada dentro de casa, a narrativa de um evento escolar passa a ser altamente narrável. Observa-se, nesse momento, um alto engajamento de Valmor na narração do evento através da manutenção do tópico narrado e da contribuição, do pai, com fatos vinculados ao evento. Essa contribuição, além de manter o evento narrativo em pauta, também contribui para que a narrativa atinja os objetivos projetados: corroborar com a manutenção da identidade do pai como autoridade dentro de casa. Em outros momentos, nos quais não se observa uma possível ruptura da ordem familiar, narrativas de eventos escolares não são tomados como narráveis, podendo ser suspensos, interrompidos e mesmo abruptamente finalizados para o cumprimento de outra orientação familiar: a realização de tarefas delegadas à família, como a leitura de bilhetes escolares, por exemplo.

A imagem abaixo busca capturar a configuração do espaço escolar neste contexto doméstico-familiar. Família e escola encontram-se imbricadas, mas as fronteiras entre as duas instituições são construídas como demarcadas, e o acesso a uma ou outra instituição se dá em momentos em que uma das instituições assim o solicita como, por exemplo, no momento em que bilhetes escolares são enviados à família.

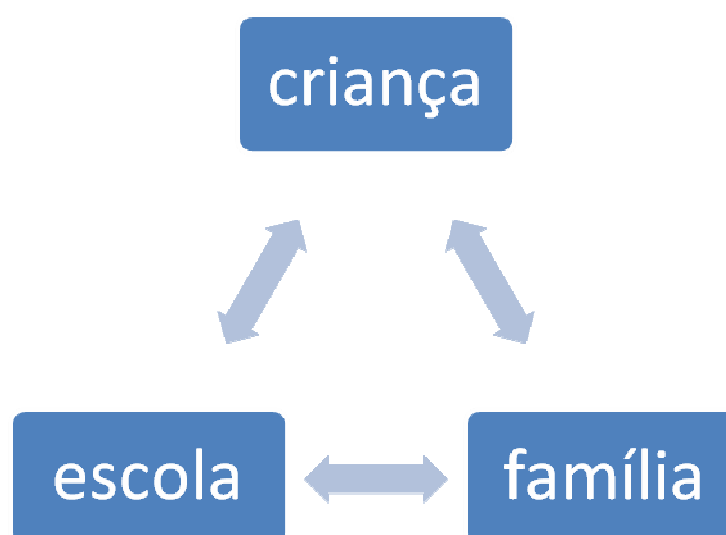


Fig. 6 - Relação escola-família (Catarina)

Fonte: Pesquisadora

A análise dos eventos narrativos, sejam eles tanto de alta quanto de baixa narrabilidade, revela que a centralidade das interações não está em Catarina, senão na situação vivenciada. A afiliação e o alinhamento acontecem em função da atividade em curso e suas projeções. Nesse sentido, observa-se que Catarina ocupa lugar central nas interações com os adultos no momento em que está fragilizada, como no dia em que se encontrava doente, abatida e resistente ao medicamento que deveria tomar. Neste momento, a família volta-se totalmente à menina, faz uso de FDC, revelando um entendimento que são os adultos que devem orientar-se à Catarina enquanto criança.

Esse código, estudado e descritos em outros contextos sócio-culturais, é reportado como configurando, ou não, as relações entre adulto e criança e é tomado como um código que revela a orientação e adaptação dos adultos ao universo infantil. O fato de que a escola não configurar-se cenário que justifique o uso de FDC revela a expectativa da família para que a criança adapte-se à instituição escola, responsabilizando-se pela aprendizagem sobre como a instituição funciona e o significado da mesma. Ao mesmo tempo, Catarina é tomada como tendo todas as condições para que esta aprendizagem aconteça, não sendo necessário fornecer explicações adicionais e nem roteiros sobre como agir na escola, por exemplo. Adaptar-se ao contexto escolar é responsabilidade de Catarina, que não deve esperar que o contexto escolar adapte-se a ela. Sua competência e pré-disposição em fazê-lo poderão contribuir para o sucesso na sua trajetória escolar.

Na família de Mila, a presença desse código ao longo das interações familiares entre adultos e criança revela o trabalho constante dos adultos em adaptar-se ao universo infantil. Essa adaptação dos adultos aloca à Mila a condição de ter sua rotina e seu status de criança constantemente formulados, na medida em que são os adultos quem provêm os roteiros para que Mila haja no futuro, por exemplo. Ao mesmo tempo, Mila é posicionada como central, a quem os outros - escola e família/adultos - devem adaptar-se.

Lareau (2003) argumenta que este posicionar a criança como central nas interações, de maneira que seus interesses e suas perspectivas são adotadas, empoderam as crianças nos momentos em que estas interagem com professores/as, por exemplo, entre outros/as representantes institucionais. Parece estar aqui, na adaptação que os adultos fazem ao interagir com as crianças, diferenciando essas interações das demais interações familiares, um dos tijolos da construção dessa centralidade e desse empoderamento frente às múltiplas instituições com as quais as crianças interagem.

Na seção que segue elaboro um levantamento das contribuições que este estudo pode ter para os campos teórico e teórico-prático.

Contribuições teóricas

Uma das contribuições teóricas deste estudo vincula-se à análise da fala direcionada à criança (FDC). Ao longo das últimas três décadas, desde a publicação de trabalhos clássicos na área (e.g. BROWN; BELLUGI, 1964; FERGUSON, 1977), a identificação de uma fala especial utilizada na interação entre adultos — especialmente a mãe e outros/a cuidadores/as primários/as — e crianças tem atraído a atenção de pesquisadores/as interessados/as em questões vinculadas à aquisição (e.g. GALLAWAY; RICHARDS, 1994) e à socialização (e.g. OCHS; SCHIEFFELIN, 1986) da linguagem.

Se, em um primeiro momento, a descrição do código pautava-se por características linguísticas, tais como características morfológicas, sintáticas, fonéticas e semânticas, o volume e a diversidade de pesquisa na área contribuiu de maneira a reconfigurar o próprio campo de pesquisa. Assim, alterou-se, por exemplo, a abordagem teórica, passando de uma descrição de sentenças para a análise de enunciados inseridos em sequências de fala, incluindo, também, aspectos gestuais (SNOW, 1994). Essa alteração teórico-analítica possibilitou, além disso, conforme Snow (1994), que atenção fosse dada a questões pragmáticas e sociais dos enunciados dos adultos, revelando os significados socioculturais da fala direcionada à criança para cada grupo estudado.

O argumento de que a fala direcionada à criança está a serviço da facilitação da aquisição de uma língua é problematizada com trabalhos como de Ochs (1986) e de Schieffelin (1990) que, ao argumentam que o uso da FDC revela um posicionamento dos adultos em relação à criança, instauram outro momento nos estudos. Uma das questões problematizadas por Schieffelin e Ochs (1996), por exemplo, é o fato de que os estudos sobre a FDC se dão com bebês e prolongam-se até a idade de cinco anos, considerada, nos estudos de aquisição da linguagem, como um dos marcos dessa aquisição. As autoras argumentam que é necessário entender a partir de que idade as crianças tornam-se endereçadas da fala dos adultos, o que revela o momento em que os adultos reconhecem as crianças como agentes que controlam a intencionalidade dos atos e se configuram, pois, potenciais interlocutoras de uma interação.

As análises apresentadas aqui contribuem com os estudos sobre fala direcionada à criança e propõem que não somente o momento em que as crianças passam a ser tomadas como interlocutoras deva ser analisado, como também o momento em que as crianças deixam de ser tomadas como crianças em uma interação. Ou seja, além da importância da análise do

momento em que a FDC é implementada, é importante analisar a trajetória dessa fala, de modo a capturar seus predicados ao longo do desenvolvimento das crianças até seu (potencial) desaparecimento ou rarefação.

Observa-se, atualmente, um prolongamento da adolescência, da dependência das crianças e da maior proximidade dessas e dos adolescentes a seus pais e suas mães (SALLES, 2005). Assim, se as relações entre adultos e crianças, definidas de maneiras específicas nas décadas de 1970, 1980 e 1990, sofreram alterações, uma vez que relações sociais são estabelecidas e significadas no uso da linguagem. A análise das trocas verbais deve considerar tais alterações, ampliando sua lente de maneira a retratar com maior fidelidade as novas configurações sociais.

Esse redimensionamento dos estudos da FDC deve considerar então a necessidade de não estabelecer-se, a priori, a idade mínima e máxima a ser considerada para o sujeito “criança” na FDC, e de buscar-se, além da sua descrição linguístico-discursiva, sua análise contextual, observando o que a FDC realiza nos momentos em que é acionada.

A segunda contribuição teórica relaciona-se aos estudos sobre escolarização no Brasil. A inconsistência e as diferenças entre o posicionamento teórico de educadores/as e pais/mães e as práticas cotidianas sobre questões vinculadas ao universo escolar, apontadas por como M.Nogueira (2002) e por Resende (2008), podem ter sido geradas pela natureza dos estudos. Zaia (2003) argumenta que a maneira como o/a pesquisador/a organiza o questionário e as categorias escolhidas por ele/a acabam por contribuir para o tipo de resultado alcançado.

O posicionamento de pais/mães e educadores/as, configurado em entrevistas com pesquisadores/as, é parte do “fazer entrevista” sobre educação, e parece ser bastante constrangedor, para um/a pai/mãe ou educador/a assumir que não existem vantagens na prescrição da tarefa de casa, por exemplo, e na participação familiar na rotina escolar. Assim, estudos que analisam interações cotidianas mundanas contribuem para que se tenha acesso aos entendimentos localmente construídos sobre o lugar da escola na rotina das famílias e a responsabilidade de cada membro/a em relação a tais práticas.

O olhar atento e detalhado para os processos interacionais revela como as ações são coconstruídas em cada família, e revela que o entendimento acerca da responsabilidade deve ser analisado tanto na sua configuração verbal (HILL; IRVINE, 1992) quanto corporal, atestando para o caráter multimodal de nossas interações (C.GOODWIN, 1984; 2000). Especialmente no que tange à escola, com a manipulação de tantos objetos físicos vinculados ao cenário escolar, observa-se a necessidade de incorporar análises multimodais para retratar mais acuradamente a maneira como esses objetos estruturam e significam as interações.

A sempre constante sugestão de que as famílias perguntam às crianças sobre o seu dia na escola, demonstrando interesse pelos aprendizados novos (SEB/MEC, 2006; MEC, 2008b), está presente nas duas famílias estudadas, no momento em que abrem espaço e perguntam às crianças como foi na escola. A presença, contudo, ofusca os processos comunicativos desencadeados em cada família e o engajamento corporal de todos, estabelecendo diferenças cruciais no entendimento de o que deva ser compartilhado e quem deva ser tomado como responsável por compartilhar as experiências escolares.

Aos estudos brasileiros (e.g. M.A.NOGUEIRA et al., 2002; M.A. NOGUEIRA, 2003), que buscam compreender a relação entre classe social e trajetória escolar, pode-se somar o entendimento que as famílias têm sobre sua parcela de contribuição nessa trajetória. No momento em que a escola povoa as interações familiares, imbricando escola e família, a escola consolida-se como um direito ofertado constantemente a ela, ao longo do dia, e do qual pode (e deve) usufruir. Dessa maneira, o fracasso escolar de uma criança é entendido como um fracasso compartilhado por todos, porque não é de sua responsabilidade apenas. A família como um todo é responsabilizada por questões não apenas de frequência, mas de desempenho pedagógico também.

Por outro lado, no momento em que a família coloca-se como dividindo responsabilidades, o engajamento na resolução de problemas pedagógicos pode ser visto como de responsabilidade da criança e da escola, cabendo à família supervisionar a execução das potenciais ações. A escola passa a ser, no cenário doméstico, um dever que precisa ser cumprido, não consolidando, assim, o que postula a Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), que toma a escola como um direito da criança. O não entendimento da escola enquanto direito da criança pode estar vinculado à construção histórica de difícil acesso à escola e de descontinuidade entre práticas escolares e práticas familiares em classes sociais menos privilegiadas (e.g. HEATH, 1982; 1983; PHILIPS, 1982; MEHAN, 1982; 1992). O pressuposto de que a extensão da escolaridade obrigatória, das políticas de democratização do acesso ao ensino e das mudanças curriculares impactariam na rotina familiar não surtiu os efeitos positivos desejados com relação à maneira como a família se percebe perante a escola.

Analisar o processo da relação escola-família dentro de casa revela, também, a tensão existente, em cada família no par adultos-criança e no par pai-mãe. Ou seja, a família não pode ser vista como uma instituição social homogênea na qual todos/as revelam orientações iguais em relação ao universo escolar. Na família de Catarina, por exemplo, observa-se que há um trabalho interacional constante, por parte de Catarina, em tornar a escola relevante para todos. Catarina posiciona-se em contraposição à orientação familiar de partilhar/dividir as

responsabilidade, e implica a todos em suas interação. Assim, mais do que garantir que haja um herdeiro/a com as condições ideais na transmissão dos valores familiares (NOGUEIRA et al, 2003. p.11), observa-se uma criança ativamente construindo e significando, na família, seu universo escolar. Ao fazê-lo, Catarina poderá, também, estar construindo uma trajetória escolar distinta daquela trilhada por Carmen, Valmor e Washington que, até o momento, não concluíram seus estudos da educação fundamental e média.

Ao mesmo tempo, a configuração do universo escolar como um espaço generificado, que demarca fronteiras na atuação de homens/pais e mulheres/mães , em famílias de casais heterossexuais, é constitutivo da relação estabelecida entre esses casais. As noções historicamente consolidadas sobre os significados de paternidade e maternidade consolidam-se na relação entre pais e mães enquanto homens e mulheres (GOTTZÉN, 2011) e revelam o "ponto cego" das políticas de participação de pais e mães na educação das crianças (CARVALHO, 2000; 2004). Na família de Mila, o olhar atento para a consolidação do compartilhamento do universo escolar revela um trabalho interacional constante de Alice enquanto *gatekeeper* desse universo.

Fonseca (2004) argumenta que a despeito das estatísticas que mostram um aumento significativo de domicílios nos quais as mulheres são responsáveis pelo sustento do lar, não é adequado afirmar que, em função disso, os homens não gerenciem e controlem o lar. A autora chama a atenção para o fato de que a responsabilidade e o lugar de *gatekeeper*, de controle nas relações familiares, deve ser analisado *in situ*. Na família de Catarina, observa-se o trabalho de divisão de responsabilidades consolidando Carmen como a *gatekeeper* das atividades vinculadas ao universo escolar de Catarina. A consolidação do papel de *gatekeeper* é uma das implicações do "ponto cego" das políticas de participação de pais e mães no universo escolar das crianças.

Em outros contextos, contudo, a diferenciação entre a natureza social da escola e da família tem sido uma escolha explicitamente realizada (TASSINARI; COHEN, 2009), de modo que as crianças pudessem aprender práticas distintas daquelas encontradas na comunidade da qual as famílias participam. Essa escolha é viabilizada a partir do entendimento que as famílias têm de que não somente o acesso à escola é direito das crianças, mas também a decisão sobre qual formato de escola desejam.

Assim, participação escolar não é algo que esteja no nível do ensino-aprendizagem, e que será atingida apenas através de cartilhas que orientam as famílias a como "melhor" participar da rotina escolar das crianças (e.g. BRASIL, 2008b; EDUCAR PARA CRESCER), já que demanda que a família compartilhe com as cartilhas o entendimento sobre o que

significa participar e qual a sua parcela nesse processo. Garantir acesso e exigir escolaridade mínima não são suficientes, como pode ser observado, para que as famílias entendam que é direito delas ter o acesso e permanecerem na escola, embora seja já um começo imprescindível. Para alterar a configuração da participação familiar é preciso, antes de tudo, consolidar a escola com direito de todos, especialmente na rotina das famílias de classe social menos privilegiada.

Contribuição teórico-prática

Por fim, espero poder retornar ao início dessa tese, que é fruto de uma inquietação minha enquanto professora. Lancei-me à academia a partir de vivências no contexto escolar, conforme retratei na introdução. Pessoalmente, sinto a necessidade de fechar o par adjacente “pergunta que não quer calar” e “possíveis respostas à pergunta”. Busco alinhar as contribuições teóricas de outros estudos a este e projetar contribuições para as diferentes esferas que configuram o campo da educação.

Heath (1983), após intensa inserção etnográfica tanto na escola quanto em duas comunidades estudadas, propõe a adoção de um olhar etnográfico, por parte da escola, sobre as crianças que a frequentam. O estudo aqui apresentado contribui para esse argumento ao revelar que a assim defendida participação familiar na rotina escolar das crianças não pode ser tomada a partir de um modelo de participação que acaba por tornar-se cego em relação a modelos divergentes. Participar da rotina escolar implica no entendimento que as famílias revelam ter sobre seu lugar na relação com a escola. Pode-se observar que as duas famílias estudadas participam intensamente da rotina escolar das crianças, embora de maneiras fulcralmente distintas.

Assim, como já acontece em diversas escolas (e.g. GALLO, 2009), é preciso instaurar no discurso normativo o papel fundamental que a escola tem na escolarização das crianças. E, talvez, poder inverter a justificativa dada no momento em que se procuram relações entre práticas escolares e práticas familiares que deem conta de justificar o insucesso na trajetória escolar das crianças. Ao invés de descrever as famílias como não funcionando a partir das mesmas práticas da escola (e.g. HEATH, 1982), podemos pensar que são as escolas que não funcionam a partir das práticas das famílias. Ou seja, alterar o ponto gravitacional em torno do qual se constroem justificativas para a trajetória não satisfatória de crianças de tal modo que possamos admitir que é a escola, enquanto instituição, que também não conhece as famílias que constituem a comunidade escolar. Os exemplos de sucesso que conhecemos revelam que

o primeiro passo para a aproximação entre a prática escolar e a prática familiar foi dada pela escola, e não esperada como sendo da família (e.g. GALLO, 2009; SHULZ, 2007).

Por fim, alterar o ponto gravitacional também demanda (re)inserir e (re)dimensionar constituintes mais marginais no campo da educação, especialmente na esfera de atuação dos cursos de formação de professores. Uma das práticas que, percebe-se, tem recebido menor visibilidade na discussão sobre pressupostos metodológicos de ensino tem sido a política da tarefa de casa, considerada historicamente como imprescindível para a melhoria do aproveitamento escolar. Essa menor visibilidade resulta em uma prescrição da tarefa de casa que se vale de uma família ideal imaginária fornecedora das três condições essenciais para que a tarefa seja realizada: tempo livre, conhecimento acadêmico e pedagógico sobre o assunto, e vontade de fazer (CARVALHO, 2004, p. 101).

Trazer a discussão sobre a prescrição da tarefa de casa nos cursos de formação docente mostra-se relevante porque ela é a parte extensiva da sala de aula que depende de um contexto doméstico-familiar para ser realizada. Compreender as práticas familiares como parte essencial da prescrição da tarefa de casa minimiza os efeitos perversos que esta prescrição pode ter (CARVALHO, 2004; CARVALHO et al., 2006), desonerando as crianças que não encontram, em seus lares, as condições idealizadas no momento de sua prescrição, e redimensiona as possibilidades de a escola (pre)determinar modos de a família estruturar suas interações (VATTEROTT, 2009; CARVALHO, 2001; KRAVOLEC; BUELL, 2000). Consolida, na prática, a nossa responsabilidade, enquanto educadores/as, pelo processo de ensino no qual engajamos as crianças.

REFERÊNCIAS

ABELED, M. de la Lopez. **Uma Compreensão Etnometodológica da Aprendizagem na Fala-Em-Interação na Sala de Aula**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFGRS, 2008.

ALMEIDA, A. M. O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. **Análise Social**, v. XL, n. 176, p. 579-593, 2005.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Paris: Editions du Seuil, 1981.

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

BERGMANN, J. Introduction: Morality in Discourse. **Research on Language and Social Interaction**. Vol. 31, n. 3/4, 279-294, 1998.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A Relação Escola-Pais: Um Modelo de Trocas e Colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, n.106, p. 191-216, 1999.

BLUM-KULKA, S. **Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse**. Mahwah: Routledge, 1997.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Brasília, 1990.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. **Parâmetro Curriculares Nacionais: Alfabetização (Parâmetros em Ação)**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Vol.01)**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **PARECER CNE/CEB Nº: 4/2008**. Brasília: Ministério da Educação, 2008a.

_____. **Cartilha Acompanhem a Vida Escolar de Seus Filhos**. Brasília: Ministério da Educação, 2008b.

_____. **Ensino Fundamental: Passo a Passo do Processo de Implantação**. Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

_____. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

BRAZ, F.; SALOMÃO, N. A fala dirigida a meninos e meninas: um estudo sobre o *input* materno e suas variações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 333-344, 2002.

BUTTON, G.; CASEY, N. Generating topic: the use of topic initial elicitors. In: ATKINSON, M.; HERITAGE, J. (Org.). **Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 167-190.

CAMPOS, B. et al. Opportunity for Interaction? A Naturalistic Observation Study of Dual-Earner Families after Work and School. **Journal of Family Psychology**, v. 23, n. 6, p.798-807, 2009.

CASTRO, J.; REGATTIERI, M. (org.) **Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, 2010.

CARVALHO, M.E.P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v. julho, n. 110, p. 143-155, 2000.

_____. **Rethinking family-school relations: a critique of parental involvement in schooling**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

_____. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 94-104, 2004.

CLARK, H. Language Use. In: CLARK, H. (Org.). **Using Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DE FINA, A. Narratives in interviews: the case of accounts for an interactional approach to narrative genres. **Narrative Inquiry**. v. 19, n. 2, p. 233-258, 2009.

DEL CORONA, M. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L.; JUNG, N. (Org.). **Análises de Fala-em-interação Institucional**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 13-44.

DEVAULT, M. Families and Children. **American Behavioral Scientist**, v. 46, n. 10, 2003.

DREW, P.; CHATWIN, J.; COLLINS, S. Conversation Analysis: a method for research into interactions between patients and health-care professionals. **Health Expectations**, v. 4, p. 58-70, 2001.

DREW, P.; HERITAGE, J. (Org.). **Talk at Work: Interaction in Institutional Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

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

EMMISON, M.; BUTLER, C.; DANBY, S. Script proposals: A device for empowering clients in counselling. **Discourse Studies**, v. 13, n. 1, p. 3-26, February 1, 2011.

EPSTEIN, J. School/family/community partnerships: caring for the children we share: when schools form partnerships with families and the community, the children benefit. These guidelines for building partnerships can make it happen. **Phi Delta Kappan**, v.92, n. 3 (nov.), 2010a. p. 81.

_____. Teamwork is the key: The National Networks of Partnership Schools. **National Civic Review**, 2010b. Available online at: <www.interscience.wiley.com>. Access on: September, 2012.

EPSTEIN, J.; SHELDON, S. Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. **The Journal of Educational Research**, vol. 95, n. 5, 2002, p. 308-318.

ERICKSON, F. **Talk and Social Theory**. Cambridge: Polity Press, 2004.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. O “quando” de um contexto: Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Org.). **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 142-153.

EDUCAR PARA CRESCER. **Educação começa em casa**. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/guias-da-educacao/cartilha_cartaz.pdf, Acesso em: 30 nov. 2012.

FERGUSON, C. Baby Talk in Six Languages. In: HUEBNER, T. (org.) **Sociolinguistic Perspectives: Papers on Language and Society (1959-1994)**, 1996[1964]. p. 115-123. p. 103-114.

_____. Baby Talk as a Simplified Register. In: SNOW, C.; FERGUSON, C. (org.). **Talking to Children: Language Input and acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

FINCH, J.; MASON, J. **Negotiating Responsibilities**. New York: Routledge, 2006 (e-book/sem paginação).

FORSBERG, L. Homework as serious family business: power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. **British Journal of Sociology of Education**, v. 28, n. 2, p. 209-222, 2007.

_____. **Involved Parenthood: Everyday Lives of Swedish Middle-Class Families**. Tese de Doutorado. Suécia: Department of Child Studies at the Tema Institute/Linköping University, 2009.

FORTES, M. **Kinship and the Social Order**. Chicago: Aldine, 1969.

FORTES, M. S. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras/UFRGS, 2009.

FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacies programs: Debates and demands in cultural context. **Prospect**: Australian Journal of TESOL, v. 5, n. 7, p. 7-16. 1990.

FREITAS, A.L.P.; MACHADO, Z. Noções Fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L.; JUNG, N. (org.). **Fala-em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 59-94.

FRERS, L. Space, materiality and the contingency of action: a sequential analysis of the patient's file in doctor-patient interactions. **Discourse Studies**, v. 11, n. 3, p. 285-303, 2009.

GALLAWAY, C.; RICHARDS, B. **Input and Interaction in Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

GALLO, M. **A Parceria Presente: A Relação Família-Escola numa Escola de Periferia de São Paulo**. São Paulo: LCTE, 2009.

GARCEZ, P.M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, vol. 4, n. 1, 2006, p. 66-80.

GARCEZ, P. M.; LODER, L. L. Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em português do Brasil. **DELTA**, vol. 21, n. 2, p. 279-312, 2005.

GARDNER, R. **When listeners talk: Response tokens and listeners stance**. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodology**. Malden: Blackwell, 1967.

_____. Respecification: evidence for locally produced, naturally accountable phenomena of order, logic, reason, meaning, method, etc. in and as of the essential haecceity of immortal ordinary society, (I) – an announcement of studies. In: BUTTON, G. (Org.). **Ethnomethodology and the human sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 10-19.

_____. **Seeing Sociologically: The Routine Grounds of Social Action**. Boulder: Paradigm, 2006.

GEE, P. **Social Linguistics and Literacies: Ideologies in Discourses**. New York: Routledge, 2012.

GILMORE, P.; SMITH, D. A retrospective discussion of the state of the art in ethnography and education. In: GILMORE, P.; SMITH, D. (org.) **Children In and Out of School: Ethnography and Education**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1982. p. 3-18.

GOFFMAN, E. A Situação Negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Org.). **Sociolinguística Interacional: Sociologia, Linguística e Antropologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: AGE Editora, 1964/1998.

_____. **Frame Analysis**. New York: Harper & Row, 1974.

_____. **Forms of talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GOODWIN, C. Notes on story structure and the organization of participation. In: ATKINSON, M.; HERITAGE, J. (Org.). **Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 225-246.

_____. Action and embodiment within situated human interaction. **Journal of Pragmatics**, v. 32, p. 1489-1522, 2000.

_____. Vision. In: DURANTI, A. (Ed.). **Key Terms in Language and Culture**. Malden: Blackwell Publishers, 2001. p. 264-267.

_____. Participation, stance and affect in the organization of activities. **Discourse and Society**, v. 18, n. 1, p. 53-73, 2007.

_____. Video and the analysis of embodied human interaction. In: KISSMANN, U.T. (org.) **Video Interaction Analysis: Methods and Methodology**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009. p. 21-40.

GOODWIN, M. **He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children**. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

_____. Occasioned Knowledge Exploration in Family Interaction. **Discourse and Society**, v. 18, n. 1, p. 93-110. 2007.

GOODWIN, M.; CEKAITE, A. (no prelo). Calibration in directive/response sequences in family interaction. **Journal of Pragmatics**, 2012.

GOTZZÉN, L. Involved Fatherhood? Exploring the educational work of middle-class men. **Gender and Education**, v. 23, n. 5, 2011. p. 619-634.

HEATH, C.; HINDMARSCH, J.; LUFF, P. **Video in Qualitative Research: Analyzing Social Interaction in Everyday Life**. London: SAGE, 2010.

HEATH, S. Questioning at Home and at School: a Comparative Study. In: SPINDLER, G. (org.) **Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action**. New York: CBS College Publishing, 1982. p.102-131.

_____. **Ways with Words: language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

_____. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: SCHIEFFELIN, B.; OCHS, E. (Org.). **Language Socialization Across Cultures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 97-124.

HEATH, S.; STREET, B. **On Ethnography: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2008.

HERITAGE, J. Interactional Accountability: a conversation analytic approach. **Reseaux**, v. 8, p. 23-49, 1990.

_____. Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference. In: ENFIELD, N.J.; STIVERS, T. (org.) **Person Reference in Interaction**: Linguistic, cultural and social perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 255-280.

_____. Questioning in Medicine. In: FREED, A.; EHRLICH, S. (Org.). **'Why Do You Ask?'** The Function of Questions in Institutional Discourse. New York: Oxford University Press, 2010. p. 42-68.

HERITAGE, H.; WATSON, R. Formulations as Conversational Objects. In: PSATHAS, G. (Org.). **Everyday Language**. New York: Irvington Press, 1979. p. 123-159.

_____. Formulations and accounts. **Semiótica**, 30, 1980. p. 245-262.

HERITAGE, J.; RAYMOND, G. Navigating Epistemic Landscapes: Acquiescence, Agency and Resistance in Responses to Polar Questions. In: DE RUITER, J.P. (Org.). **Questions**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

HILL, J.; IRVINE, J. **Responsibility and evidence in oral discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HUTCHBY, I.; WOUFFITT, R. **Conversation Analysis**: Principles, Practices and Applications. Cambridge: Polity Press, 1998.

HOFF, E. the Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. **Child Development**, v. 74, n. 5. p. 1368-1378. 2003.

ISSLER, D. A aquisição dos pronomes pessoais “eu” e “tu”: a fala da mãe com a criança de três primeiros anos de vida. **Letras de Hoje**, vol. 33, n. 2. p. 183-190. 1998.

JUNG, N.; GONZALEZ, P. A Organização de Tomada de Turnos: Socialização em Sala de Aula. In: LODER, L.; JUNG, N. (Org.). **Análises de Fala-em-interação Institucional**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 71-97.

KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; SIEBENEICHER, K. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KRALOVEC, E.; BUELL, J. **The End of Homework**: How Homework Disrupts Families, Bverburdens Children, and Limits Learning. Boston: Beacon Press, 2000.

KLEIMAN, A. **Os Significados do Letramento**: Uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LABOV, W. **Language in the Inner City**: Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. The Transformation of Experience in Narrative. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. (Org.). **The Discourse Reader**. London: Routledge, 1999.

LABOV, W.; WALETZKY, J. 1967. Narrative analysis. In: HELM, J. (org.), **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: U. of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LAREAU, A. Invisible inequality: social class and childrearing in black families and white families. **American Sociological Review** [S.I.], v. 67, p. 747-776, 2002. Mahwah, v. 36, issue 1, p. 7-32, 2003.

_____. **Unequal childhoods: class, race and family life**. Berkeley: University of California Press, 2003.

LERNER, G. Turn-Sharing: The Choral Co-Production of Talk in Interaction. In: FORD, C. et al. (Org.). **The Language of Turn and Sequence**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 225-256.

_____. Collaborative Turn Sequences. In: LERNER, G. (Org.) **Conversation Analysis: Studies from the First Generation**. Amsterdam: John Benjamins, 2006. p. 225-256.

MAYNARD, D.; CLAYMAN, S. The Diversity of Ethnomethodology. **Annual Review of Anthropology**, v. 17, p. 385-418, 1990.

MEHAN, H. The structure of classroom events and their consequences for student performance. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. (org.) **Children In and Out of School: Ethnography and Education**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1982. p. 59-87.

MEHAN, H. Understanding Inequality in Schools: The Contributions of Interpretive Studies. **Sociology of Education**. v. 65, p. 1-20, 1992.

MONDADA, L. Video Recording as the Reflexive Preservation and Configuration of Phenomenal Features for Analysis. In: KNOBLAUCH, H. et al. (Org.). **Video Analysis: Methodology and Methods**. Frankfurt: Peter Lang, 2009.

NOGUEIRA, M. A. Relação Família-Escola: Novo Objeto na Sociologia da Educação. **Paidéia**, v. Fev./Ago, p. 91-103, 1998.

_____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A.M; NOGUEIRA, M.A. (org.). **A Escolarização das Elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 49-65.

_____. Favorecimento Econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 133-144, 2004.

NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N.(Org.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, M.G. **Tarefa de casa: uma violência consentida?** São Paulo: Loyola, 2002.

OCHS, E. Talking to children in Western Samoa, **Language in Society**, vol. 11, p. 77-104, 1982.

OCHS, E.; CAPPS, L. **LIVING NARRATIVE**. Creating Lives in Everyday Storytelling. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

OCHS, E.; IZQUIERDO, C. Responsibility in Childhood: Three Developmental Trajectories. **Ethos**, vol. 37, n. 4, p. 391-413, 2009.

OCHS, E.; JACOBY, S. Co-construction: an introduction. **Research on Language and Social Interaction**, v. 28, p. 171-183, 1995.

OCHS, E.; KREMER-SADLIK, T. Introduction: morality as family practice. **Discourse and Society**, vol. 18, n. 1, p.5-10, 2007.

OCHS, E.; TAYLOR, C. Family narrative as political activity. **Discourse & Society**, vol. 3, n. 3, p. 301-340, 1992.

_____. Mothers' Role in the Everyday Reconstruction of 'Father Knows Best'. In: **Locating power: Women and language**. Proceedings of the Berkeley Linguistics Society, University of California, Berkeley, 1993, p. 447-463.

_____. The "Father Knows Best" Dynamic in Dinnertime Narratives. In: HALL, K.; BUCHOLTZ, M. (Org.). **Gender Articulated: Language and the Socially Constructed Self**. New York: Routledge, 1996. p. 97-121.

OCHS, E.; TAYLOR, C; RUDOLPH, D.; & SMITH, R. Storytelling as a theory-building activity. **Discourse Processes**, vol. 15, n. 1, p. 37-72, 1992.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. Language socialization. **Annual Review of Anthropology**, vol. 15, p. 163-191, 1986.

_____. The Impact of Language Socialization on Grammatical Development. In: FLETCHER, P.; MacWHINNEY, B (org.). **The Handbook Of Child Language**. Oxford: Blackwell Publishers, 1995. p. 73-94.

_____. Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications. In: DURANTI, A. (org.) **Linguistic Anthropology: a Reader**. 2a. ed. Malden: Wiley-Blackwell, 2009. p. 296-328.

OSTERMANN, A.C.; RUY, R. As relações de poder nas consultas ginecológicas e obstétricas. In: OSTERMANN, A.C.; MENEGHEL, S.N. (org.) **Humanização, Gênero e Poder: contribuições dos estudos da fala-em-interação para a atenção à saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012. p. 65-81.

PAUGH, A. Learning about work at dinnertime: language socialization in dual-earner American families. **Discourse and Society** [S.I.], v. 16, n. 1, p. 55-78, 2005.

PHILIPS, S. Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom. In: DURANTI, A. (org.) **Linguistic Anthropology: a Reader**. Malden: Wiley-Blackwell, 2009. p. 88-123.

PLATT, M. Social norms and lexical acquisition: a study of deictic verbs in Samoan child language. In: SCHIEFFELIN, B.; OCHS, E. **Language Socialization Across Cultures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 127-152.

RIBEIRO, V. (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004.

_____. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V. (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004. p. 9-29.

RESENDE, T. F. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Paidéia**, v. 18, n. 40, p. 385-398, 2008.

ROGOFF, B. **The Cultural Nature of Human Development**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROWE, M. Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. **Journal of Child Language**. n. 35, p. 185-205. 2008.

SACKS, H. **Lectures on Conversation**. Oxford: Wiley-Blackwell, 1992.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A Symplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. **Language**, v. 50, n. 4, p.696-735, 1974.

SCHEGLOFF, E. "Narrative Analysis" Thirty Years Later. **Journal of Narrative and Life History**, vol. 7, n.1-4, p. 97-106, 1997.

SCHEGLOFF, E. Practices and Actions: Boundary Cases of Other-Initiated Repair. **Discourse Processes**, v. 23, p. 499-545. 1997.

SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. Preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, v. 53, n. 2, p.361-382, 1977.

SCHIEFFELIN, B. **The give and take of everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SCHIEFFELIN, B.; OCHS, E. Language Socialization. **Annual Review of Anthropology**, v. 15, p. 163-191, 1986.

_____. The microgenesis of competence: Methodology in language socialization. In: SLOBIN, D.; GERHARDT, J; KYRATZIS, A.; JIANSHENG, G. (org.). **Social interaction, social context and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 251-264.

SCHNACK, C. **Do Ser ao Fazer: infância e família sob a perspectiva da socialização da linguagem.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

SHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

SHULTZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON, E. Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: GILMORE, P.; SMITH, D. (org.) **Children In and Out of School: Ethnography and Education.** Washington: Center for Applied Linguistics, 1982. p. 88-123.

SNOW, C. The Development of Conversation between mothers and babies. **Journal of Child Language.** n. 4, p. 1-22. 1976.

_____. Are parents language teachers? In BORMAN, K. (org.) **The social life of children in a changing society.** Hillsdale: Erlbaum, 1982. p. 81-95.

_____. Understanding social interaction and language acquisition: Sentences are not enough. In BORNSTEIN, M.; BRUNER, J. (org.). **Interaction in human development.** Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989. p. 83-103.

SNOW, C.; FERGUSON, C. (org.) **Talking to Children: Language Input and acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOLOMON, O. Rethinking Baby Talk. In: OCHS, E.; DURANTI, A.; SCHIEFFELIN, B. (org.). **The Handbook of Language Socialization.** Malden: Blackwell, 2012. Kindle edition.

STIVERS, T. Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When nodding is a Token of Affiliation. **Research on Language and Social Interaction.** Vol. 4, n. 1, p. 31-57, 2008.

STIVERS, Tania; MONDADA, Lorenza; STEENSIG, Jakob. Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In: STIVERS, MONDADA, STEENSIG (ed.). **The Morality of Knowledge in Conversation.** Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. **Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education.** Harlow: Pearson Education Limited, 1995.

SVENNEVIG, J. Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. **Discourse and Society,** v. 6, n. 4, p.489-516. 2004.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres Interativos e Esquemas de Consulta de Conhecimento em Interação: Exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org). **Sociolinguística Interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998.

TASSINARI, A.; COHN, C. "Opening to the Other": Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 40, n. 2, p. 150-169, 2009.

TEN HAVE, P. Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology. London: SAGE, 2004.

TERZI, S.B. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 2001.

THORNBORROW, Joanna. The Organization of Primary School Children's On-Task and Off-Task in a Small Group Settings. **Research on Language and Social Interaction**, Mahwah, v. 36, issue 1, p. 7-32, 2003.

TULBERT, E.; GOODWIN, M. Choreographies of Attention: Multimodality in a Routine Family Activity. In: STREECK, J.; GOODWIN, C.; LEBARON, C. (org.) **Embodied Interaction: Language and Body in the Material World**. Cambridge: CambridgeUniversity Press, 2011. p. 70-92.

VALDÉS, G. **Con Respeto: Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools**. New York: Teachers College Press, 1996.

VATTEROTT, C. **Rethinking Homework: Best Practices That Support Diverse Needs**. Alexandria: ASCD, 2009.

WINGARD, L. Constructing Time and Prioritizing Activities in Parent-Child Interactions. **Discourse and Society**, v. 18, n. 1, p. 75-91.

WINGARD, L.; FORSBERG, L. Parent Involvement in Children's Homework in American and Swedish dual-earner families. **Journal of Pragmatics**, v. 41, 2009. p. 1576-1595.

WINKIN, Y. **A Nova Comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus, 1998.

APÊNDICE A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PROJETO DE PESQUISA:
A ESCOLA SEM SAIR DE CASA: construindo e significando a escola no cotidiano familiar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado pai e prezada mãe,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – em nível de Doutorado, e estou realizando um estudo sobre o aprendizado escolar no contexto familiar. O estudo busca compreender a maneira como pais, mães e crianças (alunas e alunos do 1o ano do Ensino Fundamental) realizam atividades escolares no ambiente doméstico. Esse estudo é desenvolvido por mim, Cristiane Maria Schnack, e orientado pela professora doutora Ana Cristina Ostermann.

Vocês estão sendo convidados a participar do projeto que envolverá as seguintes atividades: 1) gravação e filmagem de interações entre vocês e seu/sua filho/a; 2) entrevista com a pesquisadora; 3) relato escrito das principais atividades realizadas pelo seu filho ou filha durante o período de gravação e filmagem das interações; e 4) acompanhamento, por parte da pesquisadora, de momentos de convívio diário da família. As gravações serão realizadas ao longo de um ano, em intervalos negociados entre vocês e a pesquisadora. Os momentos em que estarei com vocês em atividades rotineiras da família também serão negociados previamente com vocês. A entrevista será agendada conforme a disponibilidade de vocês e a necessidade da pesquisadora.

Irei entregar para vocês um gravador digital e uma filmadora para procederem com as gravações, que serão gerenciadas por vocês. Isso significa que vocês terão total liberdade para gravar as interações, revisar o material e apagar partes ou interações inteiras que, por algum motivo, não queiram que sejam utilizados na pesquisa. Vocês também poderão, mesmo após terem feito a gravação, retirar-se da pesquisa se assim decidirem, sem qualquer prejuízo pessoal. A participação é, pois, voluntária do início ao fim.

Além disso, as informações disponibilizadas através das gravações e filmagens serão utilizadas para fins acadêmicos apenas, e as identidades dos participantes serão todas preservadas – todos os nomes que identifiquem lugares e pessoas serão trocados por nomes fictícios. Os dados coletados ficarão sob minha responsabilidade.

Em caso de dúvidas, ou de necessitarem conversar comigo por qualquer motivo relacionado à participação de vocês e de seu filho ou filha na pesquisa, estarei à disposição pelos telefones (51) 3561.9175 ou (51) 99581651, ou mesmo pelo e-mail crischnack@yahoo.com.br.

Este termo será assinado em duas vias ficando uma em posse da família participante da pesquisa e a outra com a pesquisadora.

Cordialmente,

Cristiane Maria Schnack

Doutoranda em Linguística Aplicada – UNISINOS

Responsável: Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann

LEAMOS O TERMO DESCRITO ACIMA E AFIRMAMOS QUE CONCORDAMOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA NA FORMA DESCRITA, ASSIM COMO PERMITIMOS A PARTICIPAÇÃO DE NOSSO/A FILHO/A.

NOME DA CRIANÇA:

NOME DA MÃE:

ASSINATURA DA MÃE:

NOME DO PAI:

ASSINATURA DO PAI:

DATA: _____

APÊNDICE B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO⁴⁰

[texto] Falas sobrepostas	Colchete esquerdo indica o início da sobreposição de vozes. Colchete direito indica o final. Os colchetes precisam estar alinhados. ELOIZA: quando eu sube desse papel que a minha irmã me deu daí ela [falou] ALICE: [uhum]
= Fala colada	Indica que não há espaço entre a fala de um interlocutor e a fala. ELOIZA:que elas vão me ajudá até se for preciso fazê um tratamen:to= ALICE: =exatamente
(.) Pausa	Representa a ausência de fala ou vocalização. Pode ser medida em segundos (1.8), ou em minutos (1min8seg).
, Entonação contínua	Indica entonação contínua, como ao listar itens. ALICE: discriminação racial, investigação de paternidade, pensão alimentícia, sePARAÇÃO REBECA: é.
. Entonação Descendente	Indica entonação descendente e final. ALICE:quantos filhos? REBECA: três.
? Entonação ascendente	Indica entonação ascendente. ALICE: qual é o nome dele rebecca?
- Interrupção abrupta da fala	Interrupção abrupta da fala em curso. REBECA: =também é da benefício. aí dep-ele me trouxe pra
: Alongamento de som	Indica alongamento de vogal ou consoante. ALICE:não sai de dentro de ca::sa.
>texto< Fala mais rápida	Indica fala mais rápida em relação ao contexto anterior e posterior de fala. ALICE:>quantas vezes forem necessárias. fazê o registro<
<texto> Fala mais lenta	Indica fala mais lenta em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA:<dezessete, vinte, °catorze°>
°texto°	Indica fala mais baixa em relação ao contexto anterior e posterior de

⁴⁰Estas convenções foram traduzidas e adaptadas das convenções propostas por Gail Jefferson (AKTINSON e HERITAGE, 1984), e encontram-se em Schnack, Pisoni e Ostermann (2005).

APÊNDICE C – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO MULTIMODAL

Para os dados visuais, as convenções são as que seguem.

[Catarina_09_06_2009_D]



01Valmor:tu já vai comê salgadinho,

A decomposição do vídeo em *frames*⁴¹ foi feita de maneira a conjugar aspectos de leitura e de representatividade da composição do turno. Desta maneira, as escolhas feitas são representadas, na transcrição, da seguinte maneira:

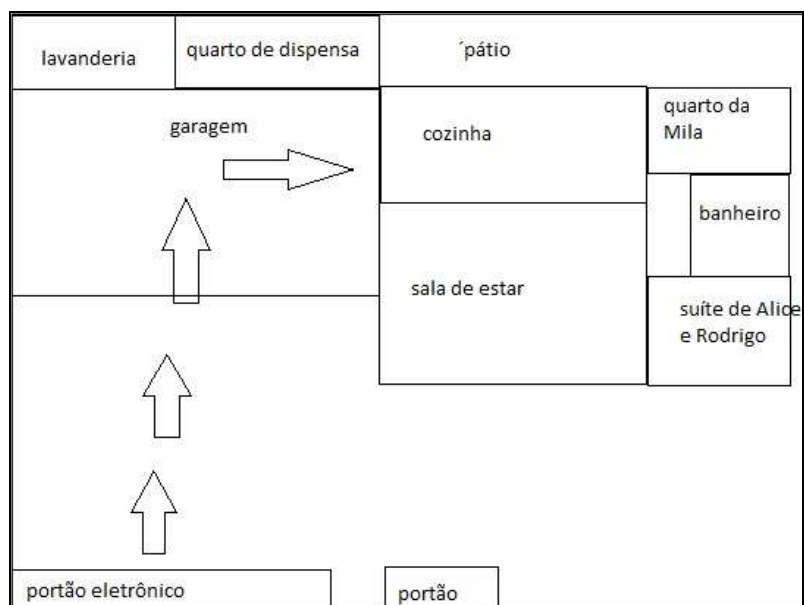
- 1) A escrita que está abaixo de uma imagem que representa a fala produzida naquele espaço visual;
- 2) As setas indicam o trecho de fala ao qual a imagem se relaciona;
- 3) Os balões de fala ressaltam aspectos corporais e/ou espaciais (tornados) relevantes na interação. Estão direcionados aos objetos e/ou pessoas a quem correspondem;

Além disso, a manipulação das imagens incluiu o tratamento visual das mesmas, por meio de técnicas nomeadas como de “adição de contorno” à imagem. A manipulação tem o objetivo de distanciar a imagem apresentada daquela que consta no vídeo, em uma busca pela não identificação dos/as participantes da pesquisa.

⁴¹Utilizo-me da palavra *frames* uma vez que, em programas de manipulação de imagem, esse é o termo utilizado no momento em que decompomos um vídeo, ou uma sequência de imagens. Além disso, a palavra “enquadre”, o equivalente para *frames* em português, já está empregada, neste estudo, para nomear um conceito teórico da área de interação social.

APÊNDICE D – PLANIFICAÇÃO DAS CASAS

PLANIFICAÇÃO DA CASA DE MILA



PLANIFICAÇÃO DA CASA DE CATARINA



ANEXO A – POEMA “O PERU DE NATAL”

A moda caipira Elias José

*U mosquito ca mutuca
num cumbina.
U mosquito pula
i a mutuca impina.*

*U pato ca pata
num afina.
U patu comi grama
i a pata qué coisa fina.*

*U gatu cum u ratu
vivi numa eterna luita.
U ratu vai cumê queiju
vem um gatu i insurta.*

*U galo ca galinha
num pareci casadu.
A galinha vai atrais deli
i u galu sarta di ladu.*

*U pavão ca pavo
mais pareci muléqui.
A pavo passa réiva
e eli só abri u léqui.*

*U macacu ca macaca
num pareci qui si ama:
ela pédi um abraçu,
eli dá uma banana...*

*Eu mais ocê cumbina.
qui dá gostu di vé:
eu iscrevu essas poesia
i ocê cuida de lé...*

JOSE, Elias. *Contos de Encantamento*. Belo Horizonte: Formata, 1996

**Paraíso** José Paulo Paes

*Se esta rua fosse minha,
eu mandava ladrilhar,
não para automóvel matar gente,
mas para criança brincar.*

*Se esta mata fosse minha,
eu não deixava derrubar.
Se cortarem todas as arvores,
onde é que os pássaros vão morar?*

*Se este rio fosse meu,
eu não deixava poluir.
Joguem esgotos noutra parte,
que os peixes moram aqui.*

*Se este mundo fosse meu,
eu fazia tantas mudanças
que ele seria um paraíso
de bichos, plantas e crianças.*

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1990.

**Peru de Natal**

Ferreira Gullar
*O Gatinho não tolera
comer comida cafona.
Aceita sardinha frita
mas adora azeitona.*

*Neste Natal entendeu
de melhorar seu menu:
subiu na mesa e mordeu
nada menos que o peru.*

*Levou algumas palmadas
por ter se portado mal
mas logo foi perdoado:
jantou peru de Natal.*

GULLAR, Ferreira. *Um gato chamado Gatinho*. São Paulo: Salamandra, 2000.