

A ESCRITA NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE CONFLITOS E ENCONTROS

Mary Elizabeth CERUTTI-RIZZATTI¹

Hellen Melo PEREIRA²

Rosângela PEDRALLI³

RESUMO: Este estudo discute as *práticas de letramento* na escola, com foco em conflitos entre *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares* no ensino e na aprendizagem de língua materna em espaços de vulnerabilidade social. Trata-se de uma abordagem de natureza qualitativa interpretativista (MASON, 1996), que busca responder à seguinte questão: Como se caracteriza o encontro entre *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares* na ação do professor com seus alunos em aulas de língua materna em espaços de vulnerabilidade social? O referencial teórico vem de obras de Street (1988, 2003), Ponzio (2010a; 2010b), Bakhtin (2013 [1929]; 2010 [1920-24]; 1998 [1975]), Vigotski (1997 [1987]; 2000 [1978]) e outros autores. Os resultados indicam a necessidade de uma efetiva sensibilidade para *letramentos vernaculares* na escola, bem como o compromisso com a educação para os *letramentos dominantes*, requerendo de professor e alunos o exercício do olhar para universos não familiares.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos dominantes. Letramentos vernaculares. Escola. Práticas de letramento.

1 Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Florianópolis, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Trindade – Florianópolis – Santa Catarina – Brasil - CEP: 88040-900). ma.rizzatti@gmail.com

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, área de concentração em Linguística Aplicada. hellenmp@gmail.com

3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, área de concentração em Linguística Aplicada. rosangelapedralli@hotmail.com

Introdução

O ensino e a aprendizagem em língua materna convivem historicamente com desafios substantivos, sobretudo em se tratando dos entornos de vulnerabilidade social em que se encontram escolas das redes públicas de ensino. Causa-nos inquietação que, ainda hoje, passadas duas décadas do que entendemos ter sido um momento enriquecedor para a transformação efetiva das práticas escolares nesse campo – o advento do chamado *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (BRITTO, 1997) e as repercussões desse processo nos Parâmetros Curriculares de Educação Nacional (BRASIL, 1998) –, ainda encontremos inúmeros professores⁴ que desconhecem os eixos desse novo ideário, mantendo-se em práticas pedagógicas imanentistas no ensino da Língua Portuguesa, muitas das quais remontam à década de 1970.

Com base nessa inquietação e conscientes do conjunto de questões implicadas nos fazeres escolares, temos buscado, em nossa atividade de pesquisa, depreender que questões são essas e como, inscritos no campo da Linguística Aplicada (LA), podemos construir novas inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006) para essa realidade, diante da qual, em boa medida, como esfera acadêmica, temos nos mantido em uma ação sob vários aspectos contemplativa. A escola pública não pode continuar como está em inúmeros contextos socioculturais, e não há modalização discursiva que possa escamotear a crueza desses contextos. Estudos empreendidos em nosso núcleo de pesquisa⁵, a exemplo de Irigoite (2011) e Euzébio (2011), materializam essa urgência.

Com o olhar ocupado por premências na busca de novas compreensões para esse quadro e na certeza de que o linguista aplicado não pode prescindir de uma ação politicamente engajada (RAJAGOPALAN, 2003), buscamos,

4 Estudos, em Florianópolis (SC), de Gonçalves (2011), Irigoite (2011), Tomazoni (2012) e Catoia Dias (2012), visibilizam esse quadro.

5 Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/SC.

neste estudo, dar conta de algumas das inteligibilidades que entendemos estar construindo, consubstanciando, aqui, o convite para que os fazeres da escola pública, em sua singularidade histórica e social contemporânea, sejam objeto de uma ação de pesquisa efetivamente comprometida na área da LA.

Para dar conta desses propósitos, este artigo organiza-se em quatro seções de conteúdo: na primeira delas explicitamos objeto de pesquisa e procedimentos metodológicos; na sequência, registramos brevemente as bases teóricas que pautam a discussão levada a termo; na terceira seção, apresentamos a questão foco do conflito do qual emergiu a pesquisa; e na última seção discutimos os caminhos que encontramos, no âmbito desse recorte de estudo, para lidar com esse mesmo conflito. Assim desenhando a abordagem, registramos nossas considerações finais na busca de ter construído inteligibilidades para a inquietação da qual derivou esta reflexão.

Procedimentos metodológicos: caminhos para a realização deste estudo

Este estudo tem, pois, como objeto o encontro entre *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares* em aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, em espaços de desprivilegiamento socioeconômico, objeto que tem ocupado muitas de nossas pesquisas no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina – NELA/UFSC. Esta discussão organiza-se para responder à seguinte questão de pesquisa: Como se caracteriza o encontro entre *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares* na ação do professor com seus alunos em aulas de língua materna em espaços de vulnerabilidade social?

Trata-se de uma abordagem de natureza qualitativa interpretativista (MASON, 1996), tipificada como estudo de caso levado a termo com instrumentos de geração de dados de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2010 [1995]). O caso em estudo são as aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas em uma

classe de 25 estudantes de sétima série⁶ de uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Florianópolis (SC), localizada em bairro de fragilidade socioeconômica. Participam da pesquisa os estudantes dessa classe, além de três bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID⁷ –, área de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Santa Catarina e nós, autoras, que coordenamos e/ou acompanhamos a atividade no âmbito do NELA/UFSC.

Os dados a que este estudo faz menção foram gerados por meio fundamentalmente de três instrumentos usados em pesquisas de natureza interpretativista: apontamentos de rodas de conversa; notas de campo; e registros em relatórios de aulas. Quanto às rodas de conversa, compreendemo-las como tal à luz de teorizações de Gatti (2005) sobre grupos focais. Como vimos assinalando em estudos de nosso núcleo (PEDRALLI, 2011; MOSSMANN, 2012; GIACOMIN, 2013), concebemos que as *rodas de conversa* se aproximam dos grupos focais no que respeita à forma de realização, mas se distinguem deles no que tange a concepções de *sujeito* e de *interação*: temos empreendido as rodas de conversa em nossas pesquisas à luz de proposições sobre usos da língua tomados como *encontro* entre sujeitos que se constituem mutuamente nas relações com a alteridade (PONZIO, 2010a, 2010b; GERALDI, 2010). Assim, tais *encontros*, nessas rodas, interessam-nos como momentos especialmente enriquecedores na construção de inteligibilidades sobre um tema específico nas interações do *eu* com o *outro*: neste caso, a preparação das aulas a serem dadas pelos bolsistas PIBID naquela classe especificamente, tanto quanto a avaliação posterior dessas mesmas aulas e sua ressignificação no que concerne à continuidade das atividades. Cada roda de conversa foi objeto de um conjunto de apontamentos,

6 Trata-se de uma classe no período de transição para a nova estruturação do Ensino Fundamental na rede estadual; corresponderia ao oitavo ano.

7 O Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID – é uma iniciativa da Capes que objetiva potencializar a formação de licenciados em diversas áreas do conhecimento. Nesse programa, são atribuídas bolsas a licenciandos para participarem de ações de integração paulatina na esfera escolar, sob a coordenação de docentes do ensino superior com experiência na área do conhecimento específica.

em vinhetas narrativas numeradas e datadas, exercício cotidiano de nossa atividade de coordenação. Desse modo, as transcrições aqui registradas correspondem a aproximações reconstruídas o mais fielmente possível de falas que nelas tiveram lugar.

Quanto às notas de campo, concebidas à luz de Olabuenaga e Izpizua (1989) e de Duranti (2000 [1982]), são decorrência de cada uma das aulas ministradas por esse grupo de bolsistas e foram produzidas para as interações posteriores nas rodas de conversa. E, por último, em se tratando dos registros de relatórios das aulas, correspondem à atividade final levada a termo por tais grupos de bolsistas, como documentação do processo empreendido ao longo das aulas. Esses dados foram objeto de novo escrutínio por nós, autoras deste estudo, passado algum tempo da formação desse banco de anotações. Novas vivências nos colocaram de novo defronte ao tema, com outras inquietações, as quais nos permitiram voltar aos dados, agora, com um olhar amadurecido – desse retorno deriva o presente artigo.

O encontro de professores com seus alunos: a escrita entre os universos *dominante* e *vernacular*

Nossas experiências, no já mencionado núcleo de estudos, têm foco prioritário no ensino e na aprendizagem de língua materna em escolas das redes públicas de ensino e têm requerido de nós um exercício de efetivo comprometimento acadêmico, o que, de algum modo, deriva de discussões bakhtinianas sobre ética e, talvez mais efetivamente, de reflexões sobre o *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). E se, tal qual a proposição bakhtiniana, não há alibi para o existir humano, é nosso propósito, como o fazem os ideários vigotskiano e freireano, assumir esse existir com as contingências histórico-culturais que ele traz consigo e das quais depende efetivamente sua riqueza interacional.

Essa proposição de comprometimento acadêmico nos leva a Street (2003, p. 10), que, em contra-argumentação às críticas que lhe atribuíam uma

romantização dos *letramentos locais* (BRANDT; CLINTON, 2002), posiciona-se em favor daquilo que chama de *hibridização* entre os *letramentos locais* e os *letramentos globais* e escreve:

[...] a combinação de local/central que um programa de transformação baseado na abordagem etnográfica poderia desenvolver é bastante diferente da visão romântica do paraíso “folclórico” a ser deixado puro e impoluto através da interferência urbana ou moderna, como argumentaria a crítica ao “romanticismo”. [...] a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado.

Compartilhando da lógica histórico-cultural sob a qual se assenta esse olhar do autor, temos compreendido como relevante distinguir o que entendemos serem *letramentos globais* e *letramentos locais* do que entendemos serem *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares*, distinção que registramos em Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013). É nossa compreensão que os usos da escrita concretamente tomados só podem ser *locais* porque sempre situados no tempo e no espaço; e, no espectro *local*, podem se configurar como *dominantes* ou *vernaculares*. Propomos a compreensão dos usos da escrita *locais* – sejam eles *dominantes* ou *vernaculares* – em relação com a compreensão vigotskiana sobre *sociogênese*, e dos usos *globais* em relação com a compreensão vigotskiana sobre *ontogênese* (VIGOTSKI, 1997 [1987]). Assim, as relações entre *globais* e *locais* e *dominantes* e *vernaculares* transcenderiam uma possível concepção de eventual sinonímia para ganhar distinção com base respectivamente nos planos vigotskianos *ontogenético* e *sociogenético*.

É, pois, nossa vontade discutir a questão base do presente artigo no âmbito do que é *local*, ou seja, como os *letramentos dominantes* e os *letramentos vernaculares* se encontram nas relações do professor com seus alunos

nos já mencionados espaços de vulnerabilidade social. E mais, compartilhando da preocupação que emerge da proposta de hibridização de Street (2003), propomos ver o processo não mais como *hibridização* – foco em que entendemos haver um movimento dialético que destitui cada qual dos polos em hibridização de suas propriedades singulares –, mas como *horizontalização* – foco em que tais propriedades singulares não precisam necessariamente se evanescer, podendo coexistir em um espectro mais amplo que as acolha e as coloque em dialogia, no sentido bakhtiniano do termo.

Trata-se, em nosso entendimento, de um movimento que, tal qual registram Kalantzis e Cope (2006), implica ampliação de *práticas de letramento* (STREET, 1988): horizontalizar traz consigo a dimensão de ampliação das vivências que os sujeitos têm com a modalidade escrita da língua e não de descaracterização ou de substituição dessas mesmas vivências em processos, respectivamente, de hibridização entre ambos os universos ou de verticalização em favor dos letramentos dominantes. Eis, em nosso entendimento, o mote de *horizontalizar*: não é um encontro que não se queira conflitivo e doloroso, porque abrir-se para o novo implica os custos de tocar especificidades já aquietadas. Eis a dor da constitutividade na alteridade: encontrar o novo implica necessariamente ressignificar o já conhecido, mas não implica necessariamente descaracterizá-lo de suas idiossincrasias.

Esta, sob o ponto de vista histórico-cultural, nos parece uma salvaguarda cara: seguramente não é papel da escola – agência de letramento por excelência (KLEIMAN, 1995) e historicamente *paladina* dos *letramentos dominantes*, sobretudo nos entornos de vulnerabilidade social onde não se estabelece como *a agência*, mas, via de regra, *a única agência de letramento* – apagar os *letramentos vernaculares*, uma discussão que a sociolinguística de herança laboviana tem mantido sobre a fala há, no mínimo, meio século. Entendemos chegada a hora de discutir a escrita também sob esta prerrogativa: os usos da escrita são manifestações culturais situadas social e historicamente e, portanto, legítimos independentemente de convergirem ou não com as manifestações

padronizadas/canonizadas na macrocultura. Esse pleito se sustenta exatamente pela perspectiva de *manifestação cultural* – tal qual a fala –, reconhecidas obviamente as especificidades que distinguem a escrita da fala: não se pleiteia, aqui, abrir mão da condição de construção cultural dessa modalidade, assumidamente não naturalizada na espécie humana, tal como mostram hoje as neurociências, fazendo-o sob outra epistemologia,⁸ não menos legítima em sua lógica pelo fato de não compartilharmos dela (CERUTTI-RIZZATTI; CORREIA; MOSSMANN, 2012).

Uma Linguística da Escuta/do Encontro, tal qual propõe Ponzio (2010a) em convergência com o ideário bakhtiniano, implica a proposta de ausculta que enxergamos também nos estudos do letramento, com base na antropologia da linguagem. E o encontro prescinde de *a priori*s estáticos e assépticos, porque se erige no exato momento da enunciação, situada no tempo e no espaço, o que nos remete ao cronotopo bakhtiniano (BAKHTIN, 1998 [1975]). *Horizontalizar práticas de letramento* demanda um encontro em que não há sobreposições e silenciamentos, mas abertura de lugares para o novo, para o diferente, para a outridade, tanto no que respeita à coexistência com ele como no que concerne à interpenetração; tanto para a mútua negação como para uma também possível convergência harmoniosa.

Como fazer isso em escolas social e historicamente situadas, sobretudo naquelas em que as representações de mundo dos alunos tendem a se distanciar em boa medida das representações de mundo de professores *outsiders* – conceito que nos remete a Kramsch (1998) – no que respeita a essas comunidades? Seguramente eventuais singularidades que distanciem essas representações discentes e docentes sobre os usos da escrita umas das outras decorrem, contemporaneamente, menos de implicações vinculadas à erudição historicamente atribuída ao ‘mestre’ – dada a ‘vulgarização’ da função de professor – e mais de implicações vinculadas ao pertencimento social e geográfico de

⁸ A exemplo de Dehaene (2007).

professores, tanto quanto a (não)compartilhamentos identitários, à natureza das disposições pessoais – no sentido que Lahire (2004) dá a elas – agenciadas na identificação ou distinção com outros grupos em se tratando dos usos da linguagem (tal como, em discussão de base sociolinguística, mostram Le Page e Keller (1985)) por ocasião do *encontro* com os alunos – *encontro*, aqui entendido, tal qual já mencionamos, à luz de proposições de Ponzio (2010a), como mútua constitutividade. Assim, considerando tais desdobramentos teóricos, passemos à discussão de nossas vivências em campo.

Desafios impostos pela escola: o contato com os *letramentos dominantes* em espaços de *letramentos vernaculares*

A discussão que empreendemos nesta seção exige um registro inicial mais específico de nossa compreensão acerca do que sejam *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares*, a que já fizemos breve menção na seção anterior. Para tanto, retomamos Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013, p. 14), artigo no qual registramos que

[...] as relações entre usos ‘dominantes’ e usos ‘vernaculares’ teriam de ser estudadas necessariamente no(s) âmbito(s) ‘local(is)’, lócus onde se dá a materialização do ‘universo global’, porque, reiteramos, quando os usos globais se concretizam só podem fazê-lo no plano situado. Essa materialização, por sua vez, lida com a tensão entre os usos ‘dominantes’ e aqueles ‘vernaculares’. Os ‘dominantes’ corresponderiam àqueles usos da escrita em que se apõem muitas vozes em historicização e que, nessa condição, transcendem os limites de cada grupo cultural, espalhando-se entre dimensões sociogenéticas distintas e imbricando-se em outras vozes, o que nos levaria ao conceito de ‘ideologia oficial’ do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011 [1927]; VOLOSHINOV, 2009 [1929]). Já os ‘letramentos vernaculares’ corresponderiam a usos da escrita cuja historicização de vozes tende a se erigir mais efetivamente no plano de cada grupo cultural específico, verticalizando-se nele,

mesmo que nunca insularmente, porque os universos locais estão imbricados em dialogia em sua gênese, e o estão exatamente pelo compartilhamento ontogenético que necessariamente os caracteriza e que, a seu turno, se deixa ver na linha da horizontalidade global.

Interessava-nos, por ocasião deste estudo empírico, entender por que razão, tendo organizado propostas de ação docente – nesse caso, dos bolsistas PIBID – comprometidas com as novas bases do ensino de língua, afigurava-se tão difícil implementar essas mesmas propostas de forma minimamente consequente em se tratando da formação de leitores e de produtores de textos, no âmbito dos *letramentos dominantes*, naquele contexto específico. Em nossas longas rodas de conversa e no processo de geração de dados em campo via observação participante, notas de campo e entrevistas, começamos a inferir, no dia a dia, que tais dificuldades situavam-se para além das escolhas teórico-metodológicas que conduziam nossa ação na docência. Nossas propostas não reverberavam junto a muitos daqueles alunos. Então, por ocasião do desenvolvimento de um de nossos projetos de letramento (KLEIMAN, 2009), com foco no gênero *canção*, começamos a construir novas inteligibilidades.

Eis nota de campo correspondente a um recorte no percurso da ação na sétima série do Ensino Fundamental de que nos ocupamos aqui e que ilumina a reflexão que queremos empreender:

- (1) *Os alunos estão completamente indiferentes a nossa proposição. A canção foco da aula – “Eduardo e Mônica” –, do grupo Legião Urbana, que foi submetida a um amplo e intensamente discutido processo de planejamento, não os atrai. A apresentação da canção provoca expressões de cansaço e aborrecimento. Esse comportamento que vimos provando na maior parte de nossas proposições instiga-nos a buscar novas respostas. Esse grupo parece não reagir à diversificação das estratégias metodológicas de que vimos nos valendo, nem mesmo àquelas que lançam mão da tecnologia. O máximo que temos conseguido são poucos momentos de curiosidade e atenção que logo se esvaem.* (Nota de campo n. 23, setembro de 2011.)

Em roda de conversa realizada imediatamente após esse processo de geração de dados, um dos bolsistas fez a seguinte proposição: (2) *Por que não trabalhamos com músicas de Michel Teló⁹*? (Roda de conversa n. 42, setembro de 2011). Essa fala desestabilizou o grupo de forma imediata. Na posição de coordenação, que nos cabia, não fugimos à materialização do estranhamento:

- (3) *O sentimento imediato foi de profundo impacto, exacerbado pela continuidade da fala do bolsista na proposição de uma canção do artista, especificamente, intitulada “Dar uma fugidinha”, cuja letra, quando apresentada ao grupo, poderia ser resumida, à luz de nossa ótica, à banalização das relações amorosas, circunscritas a encontros fortuitos, isso para traduzir em uma linguagem acadêmica o apelo sexual explícito que víamos ali veiculado. Esse conteúdo contrapunha-se, de novo à luz de nossa ótica, de modo impactante ao conteúdo da letra da canção “Eduardo e Mônica”, com que havíamos trabalhado nas aulas imediatamente anteriores. (Registro de roda de conversa n. 42, setembro de 2011.)*

Após intenso embate no grupo, nova interpelação do mesmo bolsista:

- (4) *Não temos discutido teoricamente considerações de Brian Street sobre hibridização entre letramentos locais e globais? Essa é a canção que eles cantam, esse é o artista com quem eles se identificam. Eles não se identificam com Renato Russo, essa é uma identificação nossa, não daqueles alunos, por isso eles não têm ligado para o que estamos fazendo. (Registro de roda de conversa n. 45, setembro de 2011.)*

As representações daquele grupo de alunos de sétima série no que respeita às suas *práticas de letramento* (STREET, 1988) – entendendo o gênero *canção* na dimensão escrita que traz consigo na letra que é lida e, no caso da escola, é também estudada para fins de compartilhamento de sentidos na formação

9 Cantor do gênero musical conhecido como *sertanejo universitário*.

leitora – distinguiam-se substancialmente das representações de todo o grupo que compúnhamos e que estava constituído, na subjetividade de cada um, pelas relações intersubjetivas que têm lugar na esfera acadêmica, incluindo nelas, evidentemente, o conjunto dos autores lidos e das discussões de implicações artísticas e eruditas, mais “canônicas” ou menos “canônicas”¹⁰, mas sempre ‘objeto legitimado de estudo na esfera’, as quais perpassam os estudos literários em se tratando do curso de Letras especificamente.

Tais discussões sobre intersubjetividade nos remetem a proposições de Vigotski e a proposições do Círculo de Bakhtin sobre relações com a *alteridade* e sobre *cronotopo* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]); BAKHTIN, 1998 [1975]). Sob essa perspectiva, a valoração de uma canção e de outra estaria intrinsecamente relacionada a vivências culturalmente situadas no tempo e no espaço social. Considerando tais implicações intersubjetivas, impunha-se como desafio levar a termo um planejamento enriquecedor com canções de que aqueles alunos gostassem de fato, sem agirmos em uma perspectiva de “concessão tolerante” às representações derivadas de espaços culturais distintos daqueles em que nos constituíamos nas relações com os outros. Como entender a lógica daquelas vivências nas quais tais canções eram objeto de expressiva valoração e, com elas – e não *a partir delas* ou *por meio delas* –, convidar tais alunos ao exercício da convivência com representações diferentes das suas; nesse caso com canções outras que não lhes eram familiares? Eis, em nossa compreensão, o desafio do encontro no sentido que lhe dá Ponzio (2010a), tanto quanto o desafio da *hibridização* no sentido que lhe dá Street (2003), e o desafio da *horizontalização*, no sentido que lhe dão Kalantzis e Cope (2006).

O que temos feito, em nossa compreensão, na maior parte das vezes, é agir sob forma de concessão tolerante. Hoje, a cantilena que ecoa no senso

10 Com base em compreensões que vimos construindo em nosso grupo de estudos (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013), caracterizamos a canção “Eduardo e Mônica”, do grupo Legião Urbana, dentre os *letramentos dominantes* por a entendermos objeto de historicização de uma aposição de vozes com maior espraiamento na horizontalidade do espectro temporal e social das relações humanas. Vale a mesma compreensão para as demais canções mencionadas como parte dos *letramentos dominantes*.

comum escolar de “partir da realidade dos alunos” traz consigo uma sabedoria singular ao usar a locução prepositiva “partir da” – compreendemos estar ali a concessão tolerante. Vamos “partir de” para chegar ao padrão, ao canônico, ao *a priori*, ao dominante. E, em nossa compreensão “partir de” implica “abandonar o/a”: vira passado, esvai-se, se esquece em nome de outras representações que não eram nossas e passaram a ser. Se, porém, esse esvanecimento se efetivar em razão das intervenções docentes, que o seja pela possibilidade de opção que se erigiu e não pela força da imposição que se estabeleceu ali. Talvez o desdobramento mais preocupante disso seja que, segundo aponta Borges Neto (2004) em discussão de natureza epistemológica distinta do ideário que adotamos aqui, os saberes científicos, quando ganham vulgarização, terminam por virar senso comum: entendemos que o “partir da realidade do aluno” é hoje senso comum, mas, antes de sê-lo, constituiu-se como saber científico no campo da educação em brilhantes proposições de Paulo Freire (2006 [1982]) sobre a *palavramundo*.

Então, como agir? Será possível, nesses entornos especificamente, tal encontro/hibridização/horizontalização na essência que essa proposta traz consigo em se tratando das realidades escolares? Empreender esse processo, em nosso entendimento, suscita uma dimensão identitária significativa. Não tratamos aqui da *identidade* como diferença com foco nas individualidades, tratamos aqui da *identidade* que só se estabelece no encontro, na alteridade (PONZIO, 2008-09). Quem somos e quem são nossos alunos no que respeita às representações sobre a escrita que derivam de suas e de nossas vivências? Que disposições pessoais caracterizam a nós e a eles em se tratando desse mesmo encontro? O quanto estamos dispostos a de fato fazer calar em nós – no sentido de *calar fundo* – as vivências do outro e o quanto o outro está disposto a fazer o mesmo? Disso depende, em boa medida, a construção da historicidade de cada um desses encontros na escola.

Se evitar a *concessão tolerante* é uma das zonas de desconforto, parece-

-nos que a outra zona de desconforto é insularizar os alunos nas representações e nas vivências que os caracterizam como tais. A horizontalização é condição para a não insularização. A possibilidade de esses alunos vivenciarem encontros outros em outros espaços sociais é condição para a ampliação de sua inserção em diferentes esferas da atividade humana para além das suas – processo em favor do qual, em nossa compreensão, a escola erige-se como instituição formal na sociedade de todos os tempos. E, nos entornos de vulnerabilidade social nos quais, reiteramos, a escola tende a ser a única agência de letramento (KLEIMAN, 1995), não arriscar a promoção desses novos encontros pela contingência da crueldade da concessão tolerante é, também, ser cruel.

Essa última questão ganha especial importância, em nossa compreensão, a partir das considerações de Ponzio (2008-09) que nos remetem à infuncionalidade humana. Segundo ele, o homem tem direito à infuncionalidade, entendida como o tempo livre para doar-se ao outro e ao outro de si mesmo, sem perspectivas utilitaristas de ambos os lados; eis aqui o que temos estudado sob o ponto de vista da ontogênese e que se vincula estreitamente, entre outras esferas, às artes, para o que importa atentar nos processos de formação educacional, fugindo ao pragmatismo estreito tão caro ao ideário neoliberal, tal qual aponta Gee (2006 [2000]).

Sob essa perspectiva, a possibilidade de encontro com canções historicizadas pelo público e pela crítica especializada em seus predicados poéticos e melódicos, por exemplo, remete-nos ao sagrado direito à infuncionalidade. Importa, pois, que aqueles alunos experienciem esse valor que é nosso, tanto quanto importa que os encontremos, nesse caso específico e em nossa compreensão, na funcionalidade das canções historicizadas pelo público e pela crítica especializada em seus predicados mercantis, e que não nos furtemos de discutir com eles a natureza dessas nossas representações acerca de umas e de outras canções. Importa haver, aqui, a fuga da concessão tanto quanto a fuga da hipocrisia. Quais são as efetivas possibilidades de os bolsistas desse

grupo passarem a apreciar um repertório que entendem de apelo mercantil? Vale a mesma pergunta em raciocínio reverso, embora com outros contornos. Mesmo que o encontro seja aberto à diversidade, é difícil dimensionar esse espectro de possibilidades. Nesse movimento, por outro lado, é fundamental que nos deixemos constituir pelas representações de nossos alunos, de modo que eles possam compartilhar o seu entendimento sobre os valores que atribuímos às escolhas que fazemos. E seguramente não há verificabilidade e replicação na avaliação dos resultados desses encontros.

Entendemos tratar-se exatamente de um movimento no *encontro* (PONZIO, 2010a) para o qual importa que caminhemos conscientes da complexidade das transformações que vão redundar dele. O enfrentamento da hipocrisia talvez seja o grande desafio no delineamento das disposições pessoais de que trata Lahire (2004), as quais, em nossa compreensão, nos movem para esse mesmo encontro e, por consequência, no delineamento também dos resultados que emergem dele no que respeita à mútua constitutividade que de fato o legitima.

Um ensaio de novos caminhos no exercício do ‘encontro’ com o outro

Na busca por construir novas inteligibilidades para a questão de que tratávamos e que nos inquietava, mantivemos em nossas rodas de conversa o tratamento do tema objeto de discussão aqui e, tal qual mostra o excerto de diálogo reconstruído a seguir a partir de uma delas, algumas possibilidades começaram a se delinear:

- (5) – E se ouvíssemos as músicas de que eles gostam? Ouvir de fato.
 - Fazer uma aula com essas músicas?
 - Poderíamos pedir a eles que tragam as músicas que gostam para que todos ouçam na aula.
 - E em outra aula poderíamos levar as músicas que gostamos para que eles

ouçam...

– *Uma espécie de ‘pacto’?*

– *Arriscado isso...* (Registro de conversa entre os bolsistas em roda de conversa n. 49, setembro de 2011.)

O risco em que incorríamos, agindo metodologicamente desse modo, era submeter as músicas a uma comparação: as músicas de que eles gostavam e as músicas de que nós gostávamos, agindo em favor de um objetivo escamoteado que correspondesse à depreciação do que estava ali instalado como valorado e a sobrevalorização do que queríamos ‘ensiná-los a apreciar’. Havia o risco, havia a consciência do risco, e nos submetemos a ele cientes de que nos cabia provocar deslocamentos naquelas representações de mundo tanto quanto nas nossas. Não era nosso papel referendar o que ali era valorado, nem tampouco fazer evanescer essa mesma valorização. Nosso papel era ampliar os olhares, de modo a conhecer o novo, pensar sobre o novo e atribuir-lhe valor, em uma vontade de horizontalização (KALANTZIS; COPE, 2006), considerando que a metáfora do horizonte traz o prisma do infinito e não se fecha nas laterais. Aqui estavam nossas disposições pessoais: abrir os olhares, não para o centro nem para as margens, mas para o horizonte que se amplifica nas possibilidades de coexistência no infinito de diferentes modos de ver os usos da língua, especialmente da escrita (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013).

Aqui, outro desconforto não menos delicado: o risco de que tudo seja, então, relativo. Na busca de lidar com as ciladas da gaseificação e da fugacidade, que, em nossa compreensão, redundam em um niilismo perturbador com o qual não compartilhamos, ancoramo-nos em Kramersch (2010) e na discussão que faz sobre *relativismo* e *relatividade*, compreendendo essas proposições da autora na perspectiva de que lidar com concepções de sujeito corpóreo e historicizado implica lidar com a relatividade semiótica porque as relações humanas em que a língua tem lugar não são replicáveis universalmente. Entendemos, porém, que olhar esse objeto de estudo à luz dos conceitos de

filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese, de Vigotski (1997 [1978]), nos permite lidar com a coexistência de diferentes experimentações de mundo e representações delas decorrentes, sem perder de vista a convergência humana que as vincula em um plano ontogenético mais amplo (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013).

Assim concebendo essa vivência do risco de olhar o vernacular na coexistência com o dominante, levamos a termo nossas propostas, contemplando, em um primeiro momento, a audição comentada das músicas de preferência do grupo, do que trata o excerto de relatório de aula a seguir.

- (6) *As próximas aulas foram organizadas a partir da seguinte proposta: na primeira delas, os alunos foram convidados a trazer para a classe canções de que gostavam, em áudio ou em áudio e vídeo, como preferissem. Cada aluno deveria trazer a música de que mais gostava naquele momento de sua história pessoal. Prevaleram exibições selecionadas via internet. Duas aulas seguidas foram usadas para essas audições, com comentários do grupo sobre as canções. Foram recorrentes gêneros musicais como sertanejo universitário e funk. Nos comentários, os destaques não eram questões voltadas para as letras e as melodias, mas questões periféricas relacionadas à vida dos cantores e compositores, suas relações afetivas, estilo de roupas, cortes de cabelos e temas afins.* (Excerto de relatório de aula n. 33, outubro de 2011.)

Vivenciando essa experiência, compreendemos que os alunos não ouviam de fato aquelas músicas¹¹ no que concerne a particularidades das letras e das melodias. As letras, a maior parte delas com estrofes curtas e refrões de apelo repetitivo, não nos pareciam de fato objeto de atenção do grupo possivelmente porque não requeressem tal atenção dos alunos; as letras pareciam-se muito entre si nos enfoques a encontros amorosos, sexualidade explícita, passagens com duplo sentido e recursos afins. Vale observação semelhante às melodias no que respeita a repetição de acordes e arranjos. Entendemos, então, que a

11 Músicas mais recorrentes, além de “Fugidinha”, de Michel Teló: “Amar não é pecado”, de Luan Santana (<http://www.youtube.com/watch?v=xBn8OiqQuHA&hd=1>); e “Lá vem à (sic) levada”, de Pawlynho-R2 (<http://www.youtube.com/watch?v=HOFuVtAjwx4&hd=1&noredirect=1>).

valorização daquelas canções provavelmente estivesse mais no prazer do movimento dançante, repetitivo e descompromissado que suscitavam do que nas evocações de conteúdo da letra ou em sua beleza melódica. Após discussão em rodas de conversa sobre os resultados da atividade, empreendemos, então, um desdobramento dela, descrito na vinheta narrativa a seguir.

- (7) *Em aula seguinte, retomamos algumas dentre as músicas apresentadas – aquelas que se repetiam e que sinalizavam para uma preferência grupal – e convidamos os alunos a um exercício de silêncio de fato e de ausência de movimentos de dança ou de “tamborilar” de dedos no acompanhamento ao ritmo. O desafio era: escutar de fato a letra e a melodia. Assim, ouvíamos a música e, ao final dela, debatíamos sobre a letra e a melodia. Nesse percurso, submetemo-nos a muitos protestos dos alunos porque não entendiam necessário escutar as músicas daquele modo. Diante desses protestos os interpelamos na busca de que todos entendêssemos por que não era preciso de fato escutá-las daquele modo para apreciá-las como o faziam: as respostas explicitaram a repetição de conteúdo e sua rápida memorização. Para nossa surpresa, veio à tona, ainda, a ciência da repetição da melodia e a constatação de que acordes, tons e meandros melódicos eram muito semelhantes entre as músicas e muito parecidos dentro de cada qual delas. A ‘batida’, como eles chamavam isso, era o que havia de muito semelhante, sobretudo as músicas de funk. (Excerto de relatório de aula n. 41, outubro de 2011.)*

Em roda de conversa posterior, eliciamos a preocupação de que, repetindo essa atividade com as músicas de que gostávamos, no risco inevitável da comparação, estaríamos dizendo a eles algo como “Vejam como as letras e as melodias das músicas de que gostamos são melhores e mais bem elaboradas”, na postura clássica de impor o dominante sobre o vernacular. De todo modo, empreendemos o terceiro desdobramento da atividade, narrado na vinheta que segue, com a clara compreensão de que cabe à escola tematizar o que é objeto de valoração na *ideologia oficial*, na transcendência da *ideologia do cotidiano*.

- (8) *Repetimos a atividade, agora, com as músicas de que gostávamos. Levamos*

novamente “Eduardo e Mônica”, do grupo Legião Urbana, assim como canções de compositores nacionais de MPB, historicizadas pela crítica especializada e boa parte do público com maior escolarização como sendo letras poéticas e melodias trabalhadas. Fazê-los ouvir essas canções foi um grande desafio. Optamos por exibí-las em vídeos da internet, em tela ampla e com som bastante mais alto do que entendíamos adequado para apreciá-las. Nossa busca era que imagem e som mais alto favorecessem ou ‘forçassem’ a manutenção do foco de atenção. Convivemos com a reclamação de que as músicas não eram alegres e que não se podia dançar, ouvindo-as, como se podia dançar ouvindo as outras músicas. (Excerto de relatório de aula n. 33, outubro de 2011.)

Lidamos com muitas reclamações inicialmente, mas, à medida que ouvíamos as músicas e parávamos para conversar sobre elas, emergiram enunciações do tipo: (9) *Essa música [Eduardo e Mônica] é uma história, né? Nunca vi uma música que é uma história. E é comprida, bem comprida. (ZLV, excerto n. 14 de fala, outubro de 2011).* A configuração narrativa também foi objeto de atenção na música “Minha história”,¹² de Chico Buarque, cuja letra narra as desventuras de uma maternidade abandonada e empobrecida, conteúdo que, seguramente, não à toa, chamou atenção de vários dentre os alunos. Uma das enunciações sobre essa música: (10) *Nossa, que música triste, e ele se chamava ‘Jesus’...* (PD, excerto de fala n. 20, outubro de 2011). Já a música “Rosa de Hiroshima”,¹³ na voz de Ney Matogrosso, causou muitas perguntas, por exemplo: (11) *Tá, é uma bomba ou é uma rosa?*. (SVR, excerto de fala n. 45, outubro de 2011); os alunos enunciaram muitas questões sobre o que eram bombas nucleares, onde era Hiroshima e focos afins. O tema ganhou contornos bem específicos e vários alunos queriam saber quem era Ney Matogrosso,

12 Trata-se da música “Gesù bambino”, canção composta pelo italiano Lucio Dalla, em adaptação para o português feita por Chico Buarque.

13 “Rosa de Hiroshima” é um poema de Vinícius de Moraes, musicado por Gerson Conrad na canção homônima da banda Secos e Molhados. Fala sobre a explosão atômica de Hiroshima, aludindo aos bombardeamentos de Hiroshima e Nagasaki, na Segunda Guerra Mundial. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa_de_Hiroshima>. Acesso em: jul. 2013).

sobretudo porque demoraram para transcender o impacto inicial, o estranhamento causado pela *performance* costumeira do cantor ao exibir-se. Tivemos de reproduzir o vídeo¹⁴ três vezes para que de fato, familiarizados com esse estranhamento, pudessem então ouvir a música e ler a legenda com a letra.

Concluído esse processo, em nossas rodas de conversa reconhecemos fragilidades desse encontro, tanto quanto reconhecemos ganhos com ele. Em princípio, nossa sobeja dificuldade de escutar de fato as músicas de que eles gostavam, fazendo-o com audição atenta e disposta à compreensão. Foi um exercício árduo para os bolsistas, mas que nos ensinou também sobre infuncionalidade, em outros desdobramentos de sentido que derivamos de Ponzio (2008-09), tanto quanto sobre o grotesco, em também outros sentidos que fazemos derivar da *carnevalização* bakhtiniana (2013 [1929]), sentidos esses que seguramente são “licenças” nossas para conceber tais conceitos desses autores. Sejamos mais explícitas: vimos ali não a infuncionalidade do que se contrapõe à eficácia e à produtividade, mas a infuncionalidade do movimento despretenso da dança, a dança por si só, a diversão de mover-se ao som de uma melodia, sem conseqüências que não o mero movimento de despretenção.

Assim, o que a princípio entendíamos limitar-se a uma funcionalidade pragmática porque comercial ganhou contornos diversos: questionamos se não estaria tal funcionalidade comercial dessas canções exatamente no seu apelo a uma infuncionalidade para o grotesco, para o corpóreo primitivo, que evoca a instintividade básica da ontogênese humana, do movimento procriador na sua imanência estrita, a nosso ver explícito, em “dar uma fugidinha com você”, verso da canção que suscitou toda a presente discussão. Exercitamos, pois, por nossa conta e risco, ver nessa experiência uma infuncionalidade diversa, concebida, à luz do “grotesco”, e exatamente por isso parte também da condição ontogenética humana. Daí derivou um movimento de “assustar-se” conflituoso; enfim, um “assustar-se” com o outro, um “assustar-se” com o

14 Disponível em: <<http://letras.mus.br/ney-matogrosso/47735/>>. Acesso em: out. 2011.

movimento do encontro, um “assustar-se” com a admissão pura e simples desse contorno para o grotesco que víamos naqueles desdobramentos aos quais atribuíamos ao conceito de *infuncionalidade*.

Essa experiência nos imergiu e imergiu os alunos em mundos diferentes, com a possibilidade de pensar sobre o estranhamento que a diferença trazia consigo, o desconforto de estarmos submetidos a conhecê-la e a franqueza de (des)gostar dela, admitindo poder fazê-lo como resultado do encontro. Esta consideração é reversa: o movimento foi tanto nosso quanto deles – do que deriva a impossibilidade de fugir a comparações. No final, porém, nos vimos diante de abrir espaço para o que era efetivamente deles, forçando também a abertura de espaço para o que nos levava a estar com eles: sim, assumidamente a experiência da cultura da *ideologia dominante*. Discutimos com eles e entre nós como ver essa dominância a partir do conjunto de vozes que a historicizam, que se apõem a ela, que a fazem transcender. Essa, porém, teria de ser uma segunda grande etapa do processo, do que apenas ensaiamos um início de novos encontros.

Nesse exercício de busca de novas inteligibilidades, discutimos com eles e entre nós por que algumas canções atravessam a história de algumas gerações enquanto outras não o fazem, ou seja, por que algumas delas se historicizam no espectro horizontal do tempo e do espaço, do grande tempo (BAKHTIN, 2003 [1979]), enquanto outras são de temporalidade restrita, e daí emergiram reflexões sobre consumo, sobre efemeridade, sobre descartabilidade e, em última instância, sobre a própria condição humana: tocar na infuncionalidade do grotesco parece não sustentar o trânsito das canções pela horizontalidade do tempo e do espaço. Já tocar na infuncionalidade para a condição de humanidade, portanto para além do grotesco, parece ganhar historicidade mais ampla no conjunto de vozes que a legitimam, que a referendam, que entram em dialogia com ela na horizontalidade do tempo e do espaço.

Eis, então, uma nova zona de conforto na busca por construir caminhos

no encontro com o outro em se tratando de usos dominantes e vernaculares da escrita: é preciso aprender a ver de fato, a ouvir de fato o que é estranho. Valorar o estranho requer, como condição preliminar, conhecer efetivamente o que não nos é familiar, compreender a sua lógica, entender as razões de uma historicização mais ampla no espectro da horizontalidade ou mais duradoura no espectro da temporalidade – a exemplo de muitas das manifestações culturais dominantes –, ou menos ampla no espectro da horizontalidade ou menos duradoura no espectro da temporalidade – a exemplo de muitas manifestações vernaculares, que se mantêm como tais ou se evanescem.

Estamos seguras de que o papel da escola é facultar essa experiência de provar da horizontalidade, o que implica dar espaço para a discussão desse infinito de possibilidades, incluindo o que se mostra no lócus cultural específico em que a escola está e instalado ali como altamente valorado. Trata-se de apresentar o horizonte em seu espectro mais amplo, facultando o encontro entre representações e valorações diversas. Não estamos na escola para o proselitismo político de tornar sacrossanto o vernacular – o que insularizaria nossos alunos em uma faceta estreita do horizonte –, nem tampouco para denegá-lo – o que apagaria essa mesma faceta desse mesmo horizonte. Estamos na escola para mostrar outros mundos, outras possibilidades desconhecidas ali e, para fazer isso, entendemos que o caminho não é a imposição do que não é familiar em lugar do familiar, requerendo dos alunos um processo de assimilação ou de acomodação (KALANTZIS; COPE, 2006). Se eles continuarão na infuncionalidade do grotesco da dança pela dança, do movimento pelo movimento, não é a questão. A questão é que estejam aptos para optar por vivenciar outras possibilidades de infuncionalidade, historicizadas nas relações humanas mais amplas no espectro do horizonte, que, pensando no cronotopo bakhtiniano (BAKHTIN, 1998 [1975]), funde tempo e espaço. Prepará-los para poder optar, esse parece ser o desafio da escola nos entornos de vulnerabilidade social nos quais, boa parte das ve-

zes, não há possibilidade de opção pelo desconhecimento de como o horizonte é interessantemente diverso.

Ao final desse processo, algumas falas parecem denotar novas possibilidades de opção, a exemplo de (12) *Onde eu posso achar músicas desse cara [Ney Matogrosso]?* (BNC, excerto de fala n.54, outubro de 2011); ou (13) *Minha mãe disse que conhece o Chico Buarque. Ela cantou pra mim um pedaço de uma música [fragmento de Roda Viva] que o patrão dela, um cara que trabalhava num jornal, cantava.* (MH, excerto de fala n.55, outubro de 2011). Ou, ainda: (14) *Podemos fazer mais aulas assim? É bom escutar músicas desse jeito.* (GPV, excerto de fala n. 65, outubro de 2011).

Considerações finais

Por que alunos de estratos de vulnerabilidade social abandonam a escola? Por que as aulas de Português, em muitos desses espaços, não acontecem (MATÊNCIO, 2001; IRIGOITE, 2011)? Embora não aconteçam também em outros espaços, de privilegiamento socioeconômico, não nos parece que as razões sejam universalizáveis. Entendemos que estão implicadas nesses questionamentos inúmeras problematizações de ordem sociológica, antropológica, etnolinguística e afins. Nossa vontade, neste estudo, foi tentar lançar luzes sobre um desses desdobramentos: as representações culturais, as *práticas de letramento* – no sentido em que Street (1988) constrói o conceito – que professores e alunos levam consigo para o encontro que empreendem e, o mais importante, as disposições que carregam nesse processo e como lidam com o conflito entre representações e vivências – neste caso, acerca da modalidade escrita.

Não entendemos possível prosseguir com aulas em que alunas pintem unhas quando deveriam estar lendo, alunos falem ao telefone quando deveriam estar escrevendo, jovens saiam e entrem recorrentemente quando deveriam estar discutindo temas relevantes com base em leituras feitas, meninas faltem ou

se evadam quando deveriam estar ouvindo o outro a partir de usos da escrita que lhe chamaram a atenção; enfim, não entendemos possível prosseguir com uma ação contemplativa da decadência da instituição escolar – para as finalidades deste estudo, no que respeita as aulas de língua materna e, especialmente, à apropriação da escrita em seus inúmeros usos no grafocentrismo contemporâneo (FISCHER, 2006). É fato que lidar com esse quadro tem implicações políticas e econômicas de toda ordem, mas, em nossa compreensão, importa que discutamos o fragmento que nos cabe nesse mosaico. Não pode continuar a constituir questão menor lidar com os afazeres da escola, com suas mazelas, com seus desafios, não em uma área das ciências humanas como a Linguística e muito menos na Aplicada.

Talvez mais: de que vale a ciência linguística em seu espectro mais amplo, com toda a sua circunscrição e seus arroubos de replicação e verificabilidade, se os saberes acadêmicos sobre a *língua*, condição de humanidade, não puderem reverberar em favor de dias mais felizes, sobretudo, para aqueles que convivem com as restrições desde sempre? Apropriar-se de diferentes usos da modalidade escrita da língua seguramente não é chave mestra para evadir-se dessas imposições socioeconômicas, sabemos disso à exaustão. Graff (1994) e Britto (2003), dentre tantas outras vozes, clamam contra a ingenuidade de conceber a escolarização na perspectiva redentorista de levar luz à escuridão. Se não é, porém, a chave mestra, seguramente é parte do conjunto de possibilidades de novas “aberturas”. Apropriar-se dos letramentos dominantes, todos nós, leitores desta revista, sabemos, é parte componencial de a estarmos lendo hoje e da condição de que gozamos para o fazer.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; PEREIRA, Hellen Melo; PEDRALLI, Rosângela. The writing in the school: a study about conflict and meetings. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 35-64, 2013.

ABSTRACT: *This study discusses literacy practices in school by focusing on conflicts between dominant and vernacular literacies in teaching and learning mother tongue in spaces of social vulnerability. It is a qualitative and interpretive approach (MASON, 1996) which answers the research question: how is the encounter between dominant literacies and vernacular literacies characterized in the relationship between teacher and students in mother tongue classes in spaces of social vulnerability? The theoretical framework is provided by the following studies: Street (1988, 2003), Ponzio (2010a; 2010b), Bakhtin (2013 [1929]; 1998 [1975]; 2010 [1920-24]), Vygotsky (1997 [1987]; 2000 [1978]) and others. The results indicate the need for effective sensitivity to vernacular literacies in school, as well as the commitment with education for the dominant literacies, requiring teacher and students to look for different universes.*

KEYWORDS: *Dominant literacies. Vernacular literacies. School. Literacy practices.*

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010 [1995].

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 2013 [1929].

_____. **Por uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].

_____. **Questões de literatura e de estética – a teoria do romance**. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1998 [1975].

BORGES NETO, José. **Ensaio da Filosofia da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CATOIA DIAS, Sabatha. **O ato de ler e a sala de aula**: concepções docentes acerca dos processos de ensino e aprendizagem de práticas de leitura/leitura. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ALMEIDA, Kamila Caetano. **Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares**. 2013 (no prelo).

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; CORREIA, Karoliny; MOSSMANN, Suziane. Escrever na universidade: um convite a novos olhares. In: OLIVEIRA, Roberta Pires; NUNES, Zilma Gesser (Org.) **Letras Português na EaD**: tão longe, tão perto. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012. p. 145-167.

DEHAENE, Stanislas. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

DURANTI, Alessandro (Org.) **Antropología lingüística**. Tradução de Pedro Tena. Prólogo a la edición española de Amparo Tuson. Cambridge. University Press: Cambridge, 2000 [1982].

EUZÉBIO, Michelle D. **Usos sociais da escrita na família e na escola**: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGLG/UFSC, 2011.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1982].

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEE, James Paul. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**. London and NY: Routledge, 2006 [2000]. p. 43-68.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIACOMIN, Letícia. **A análise linguística na escola básica**. Projeto de Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GONÇALVES, Fernanda Carginin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores**: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da língua escrita na escola. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: PPGLg/UFSC, 2011.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Multiliteracies**. London and NY: Routledge, 2006.

KLEIMAN, Angela. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em linguística aplicada**, UNITAU, Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

_____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMSCH, Claire. Language, thought and culture. In: DAVIS, Alan; ELDER, Catherine. (Org.) **The Handbook of Applied Linguistic**. Blackwell Publishing: Oxford/UK, 2010. p. 235-261.

_____. **Language and culture**. Oxford/New York: Oxford University Press, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LE PAGE, Robert Brock; KELLER, Andrée Tabouret. **Acts of identity**. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1985.

IRIGOITE, Josa Coelho. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de textos-enunciado. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGLg/UFSC, 2011.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

MOSSMANN, Suziane. **O ato de dizer entre Babel e Pentecostes**: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica. Projeto de dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

OLABUENAGA, José Ignacio Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. **La descodificación de la vida cotidiana**: métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**: dimensões extraescolar e escolar. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGLg/UFSC, 2011.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Encontro de palavras**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010b.

_____. Identità e mercato del lavoro: due dispositivi di una stessa trappola mortale. In: _____. (Cura) Globalizzazione e infunzionalità. **Athanon**. Roma: Maltemi, 2008-09. p. 21-41.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento. Teleconferência Unesco – Brasil sobre letramento e diversidade. In: III Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, Brasília, 07 a 09 de outubro de 2003. **Anais...** Brasília: SESI; UNESCO; UnB, 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/arquivos/biblioteca/Abordagens%20Alternativas%20ao%20Letramento%20e%20Desenvolvimento.doc>>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R. (Ed.) **The Written World**: studies in literate thought and action. Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual na disciplina de língua portuguesa**: concepções de professores de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental da

rede estadual em Santa Catarina. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGLg/UFSC, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1978].

_____. The problem of development of higher mental functions. In: RIEBER, Robert W. (Ed.). **The collected works of L.S. Vygotsky**. New York: Plenum Press, 1997 [1987]. p. 1-28.

VOLÓSHINOV, Valentín Nikoláievich. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].