

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

BRENO OLIVEIRA CORREIA

***A CULTURA LINGUÍSTICA POPULAR E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA
ESCOLA: VALORIZAÇÃO OU SILENCIAMENTO?***

ALFENAS/MG

2022

BRENO OLIVEIRA CORREIA

***A CULTURA LINGUÍSTICA POPULAR E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA
ESCOLA: VALORIZAÇÃO OU SILENCIAMENTO?***

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Emília Almeida da Cruz Tôres

ALFENAS/MG

2022

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Oliveira Correia, Breno.

A Cultura Linguística Popular e as práticas de letramento na escola: : valorização ou silenciamento? / Breno Oliveira Correia. - Alfenas, MG, 2022. 103 f. -

Orientador(a): Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2022.
Bibliografia.

1. Letramento. 2. Cultura linguística popular. 3. Língua materna. 4. Prática do professor. I. Tôrres, Maria Emília Almeida da Cruz, orient. II. Título.

BRENO OLIVEIRA CORREIA

A CULTURA LINGUÍSTICA POPULAR E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA: VALORIZAÇÃO OU SILENCIAMENTO?

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 01 de junho de 2022.

Profa. Dra. Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG

Profa. Dra. Marly Augusta Lopes de Magalhães
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso UFMT-MT

Prof. Dr. Celso Ferrarezi Júnior
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Maria Emília Almeida da Cruz Torres, Professor do Magistério Superior**, em 03/06/2022, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Celso Ferrarezi Júnior, Professor do Magistério Superior**, em 03/06/2022, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marly Augusta Lopes de Magalhães, Usuário Externo**, em 11/06/2022, às 11:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0739077** e o código CRC **3FE3B5BB**.

Dedico esta pesquisa a todos professores do Brasil, que não medem esforços para proporcionar uma educação de qualidade e democrática, mesmo com tantas adversidades.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por estar sempre comigo em todos os momentos, sendo meu guia, minha fortaleza, o meu amparo e a minha certeza diária.

Aos meus pais, Antônio e Rosália, por todo o apoio, todo amor e toda dedicação. Por acreditarem na realização dos meus sonhos.

À minha querida orientadora e amiga, prof.^a Dra. Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres, que, através de seu ilustre trabalho, tornou o meu caminho no mestrado, especificamente nos caminhos do letramento, menos árduo.

Ao grande professor e amigo, Dr. Celso Ferrarezi Jr., pela confiança e por todo incentivo durante minha trajetória acadêmica.

À professora Rosângela que, desde o meu início no meio acadêmico, sempre esteve ao meu lado, sem medir esforços.

À professora Marly, pela magnífica contribuição no exame de qualificação.

A todos os meus professores do Mestrado em Educação, por todo o aprendizado adquirido ao longo dessa árdua, porém, satisfatória caminhada.

Ao meu falecido avô João, e à minha avó, Maria dos Anjos, por serem a base de uma exemplar família e por todo o amor dedicado a mim.

Aos meus falecidos avós paternos, José Sebastião e Maria Serafina, por serem, mesmo apenas em lembranças, tão importantes na minha vida.

À minha irmã Daniela, por todo apoio e companheirismo de sempre, e por acreditar cada vez mais na minha capacidade.

Ao Carlos Eduardo, por todo o apoio e por toda confiança, por sempre estar presente e por acreditar no meu potencial.

Aos meus colegas do mestrado que, direta ou indiretamente, participaram da minha caminhada dentro do programa de pós-graduação, em especial aos amigos Douglas e Jéssica, que nunca hesitaram em socorrer-me nas minhas necessidades do dia a dia.

À minha grande amiga Juliana, que nunca deixou de estender uma mão amiga, sempre compartilhando a vida acadêmica comigo.

Aos meus amigos de Campo do Meio e de Alfenas, que sempre acreditaram no meu potencial.

À Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, por permitir tamanha oportunidade dentro do Programa de Pós-graduação em Educação.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

“Educar a mente sem educar o coração não é educação”.

(ARISTÓTELES)

RESUMO

Esta pesquisa objetivou observar se no contexto escolar desenvolvem-se práticas de letramento que valorizam a *cultura linguística popular*, termo que se refere às variantes linguísticas locais, à literatura linguística oral, às tradições linguísticas orais e às expressões idiomáticas da língua materna, conceitos que se coadunam com as concepções de letramento preconizadas por pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento, como Barton (2004); Street (2003); Terzi (2003) e Tôrres (2009). Para esses estudiosos, o letramento é um fenômeno variável e socialmente dependente, pois consideram que as práticas de letramento são contextualizadas e permeadas pelas ideologias, crenças e valores dos falantes, além de refletirem as relações de poder que permeiam as esferas sociais. Nessa perspectiva, leitura e escrita só fazem sentido se estudadas dentro do contexto das práticas sociais, históricas, políticas e econômicas das quais fazem parte (STREET, 2003; GEE, 1998). Para se alcançar o objetivo da pesquisa, buscou-se conhecer e descrever, pelas práticas de letramento do professor, se essas expõem os alunos a temáticas sobre *cultura linguística popular* nas aulas de língua materna, de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola estadual mineira. Para o desenvolvimento do trabalho, lançou-se mão de uma pesquisa de natureza qualitativa, de perfil etnográfico, em que se utilizou o método da observação participante das aulas do professor, a fim de descrever seus modos particulares de abordar a escrita e a leitura, ao desenvolver práticas de letramento com seus alunos. Considerando que nossas práticas de leitura e escrita são, sobremaneira, influenciadas por nossas concepções de leitura e escrita constituídas no passado (BARTON, 2004), propôs-se uma entrevista semiestruturada para o professor, com a intenção de se conhecerem suas concepções sobre esse objeto. Alguns resultados nos revelaram que muitas das concepções de letramento do professor alinham-se ao modelo ideológico de letramento, como proposto por Street (1984, 2003, 2006, 2014), ao mesmo tempo em que outras se adequam às concepções propostas pelo modelo autônomo ou escolarizado, muito preconizado nas escolas brasileiras de educação básica.

Palavras-chave: letramento; cultura linguística popular; língua materna; prática do professor.

ABSTRACT

This research aimed to observe whether literacy practices that value *popular linguistic culture* are developed in the school context. The term refers to local linguistic variants, oral linguistic literature, oral linguistic traditions and idioms of the Mother Tongue, concepts that are aligned to the literacy conceptions advocated by researchers of the New Literacy Studies, such as Barton (2004); Street (2003); Terzi (2003) and Torres (2009). For these researchers, literacy is a variable and socially dependent phenomenon, as they consider that literacy practices are contextualized and permeated by the ideologies, beliefs and values of the speakers, and reflect the power relations that are embedded in social spheres. From this perspective, reading and writing only make sense if studied within the context of the social, historical, political and economic practices of which they are part (STREET, 2003; GEE, 1998). The objective of the research was to know and describe, through the teacher's literacy practices, whether they bring themes about popular linguistic culture in Mother Tongue classes, in a class of the first year of high school, in a public school. It was used a qualitative research with an ethnographic profile, and it was also used the method of participant observation in order to describe the teacher's particular ways of approaching writing and reading, when developing literacy practices with their students. Considering that our reading and writing practices are greatly influenced by our conceptions of reading and writing constituted in the past (BARTON, 2004), a semi-structured interview was proposed for the teacher, with the intention of getting to know their conceptions about these objects. Some results revealed that many of the teachers' conceptions of literacy are aligned to the ideological model of literacy, as proposed by (STREET, 1984, 2003, 2006, 2014), at the same time that others reflect an autonomous literacy model, highly recommended in Brazilian schools of basic education.

Keywords: literacy; popular linguistic culture; mother tongue; teacher's practice.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	15
2.1	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO.....	15
2.2	O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL.....	20
2.3	OS MODELOS DE LETRAMENTO.....	24
2.4	OS EVENTOS E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	28
2.5	A INFLUÊNCIA DOS DISCURSOS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	29
2.6	A CULTURA LINGUÍSTICA POPULAR E O LETRAMENTO.....	31
2.7	A CULTURA LINGUÍSTICA POPULAR E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	34
3.	A METODOLOGIA DA PESQUISA	37
3.1	A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.....	37
3.2	RETOMANDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	39
3.3	A PESQUISA DE PERFIL ETNOGRÁFICO EM SALA DE AULA.....	40
3.4	O PERCURSO METODOLÓGICO.....	43
3.5	O TRATAMENTO DOS DADOS.....	49
4.	A ANÁLISE DE DADOS	51
4.1	O LETRAMENTO E O CURRÍCULO BÁSICO COMUM DE MINAS GERAIS (CBC).....	52
4.2	A FORMAÇÃO BÁSICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA.....	54
4.3	A LEITURA E A ESCRITA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA.....	62
4.4	A LEITURA E A ESCRITA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PRÁTICA DE LETRAMENTO DO PROFESSOR.....	64
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS	81
	ANEXOS	85

INTRODUÇÃO

Numa sociedade totalmente dependente da escrita como a nossa, a língua, com toda a sua complexidade, seja talvez o recurso mais importante na constituição e na manutenção das relações sociais. É através dela que expressamos nossos pensamentos, nossas ideias e opiniões, nossos valores, nossas crenças, os nossos sentimentos. Ela é concebida de distintas maneiras no meio social, o que caracteriza o seu caráter plural e dinâmico. A língua é, em certo sentido, uma ferramenta riquíssima que permite a interação entre os falantes de uma determinada comunidade. Através dela estabelecemos relações entre as pessoas, as instituições, os órgãos públicos e privados etc.

Estamos sempre rodeados por situações em que conhecer os usos da escrita, da leitura, das questões linguísticas e culturais se tornou uma habilidade deveras necessária. Enquanto sujeitos, estamos envolvidos em inúmeras atividades, nas quais a leitura e a escrita estão presentes: no trabalho, na escola, na rua, nas igrejas, nas instituições públicas e privadas, no mercado, no trânsito. Porém, as mesmas relações sociais que a língua ajuda a estabelecer demonstram como ela é instável e como ela varia nos seus mais diversos contextos e cenários de uso, como se pode observar nos estudos sobre *cultura linguística popular*.

Dentre os aspectos que compõem a *cultura linguística popular*, encontram-se as expressões idiomáticas, as tradições linguísticas orais, a literatura linguística oral e variantes da língua, fundados na teoria denominada Semântica de Contextos e Cenários (SCC), e constitui o que de mais peculiar fornecem as línguas naturais, no que concerne aos seus aspectos identitários e reveladores da visão de mundo dos falantes de uma comunidade. Ressaltamos que a SCC é apenas uma das teorias linguísticas que contribuem para os estudos da *cultura linguística popular*, por considerar a língua natural um sistema vivo de representação de mundo e seus eventos, pois ela “é uma construção humana e, por isso, faz parte da cultura. Só que, ao mesmo tempo que faz parte de uma cultura, a língua ajuda a construí-la” (FERRAREZI JR., 2018, p. 14).

Estudos que se debruçam sobre essa área temática propiciam uma imersão em questões acerca dos aspectos lexicais de um falar regional e, ainda mais, questões de ordem mais ampla, como as formas de registro cultural das construções culturais dos falantes.

Ao estabelecer o estudo da literatura e das tradições orais, como componentes da *cultura linguística popular*, estamos nos referindo aos aspectos estritamente linguísticos. Sendo assim, o termo refere-se a todo tipo de manifestação oral de uma comunidade, de um povo, desde sua variante linguística específica até suas lendas, histórias e demais formas de expressão popular, como cantigas, poesias, quadrinhas, trovas e tudo mais o que possamos imaginar.

Partindo dessas reflexões é que se tematiza neste trabalho o ensino da *cultura linguística popular* como fator preponderante para a promoção do letramento do aluno, considerando-se que expô-lo a diferentes práticas de escrita e leitura habilita-o a saber transitar por diferentes esferas sociais letradas e, principalmente, por ser um tema que se alinha à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua orientação de que as diferenças regionais e/ou culturais devem ser respeitadas e trabalhadas nas escolas (Lei n.º 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

Numa observação apriorística, o que temos visto, tanto como aluno e como professor, é que esse conteúdo pouco ou quase nada é tratado na escola e, além disso, ainda há um certo preconceito em relação a se trazer para o ambiente escolar os usos linguísticos particulares de grupos sociais de menor prestígio, valorizando-se nas aulas apenas a variante de prestígio¹ da língua, o que, por si só, já é um fator de forte exclusão social, que se observa tanto nas dificuldades de aprendizagem, como na evasão escolar.

Entretanto, nas últimas décadas, estudos e pesquisas na área de alfabetização e letramento têm-se debruçados sobre questões que envolvem os usos e as funções da escrita na sociedade em geral, ou seja, debruçam-se sobre questões em torno da promoção do letramento do aluno, por ser fator primaz para a emancipação do indivíduo na sociedade.

Atualmente, tanto no Brasil, como no exterior, os estudos a respeito dos usos sociais da escrita e da leitura têm-se alinhados à concepção de letramento como práticas da escrita e da leitura socialmente localizadas, conforme Street (2006), ou

¹ Neste trabalho, optamos por utilizar o termo "variante de prestígio", ao invés de "norma culta" ou "norma padrão", pelas implicações desfavoráveis que estes dois últimos trazem. Ao utilizar "norma culta", podemos fazer crer que as demais variantes linguísticas são desprovidas de cultura, o que seria falso. Ao utilizar "norma padrão", estaríamos pressupondo que existe um padrão único no Brasil recomendável para utilização em ambientes formais, o que sabemos ser igualmente falso, uma vez que as formas prestigiadas variam na oralidade e na escrita de uma para outra região brasileiras. Ao optar pelo termo "variante de prestígio", deixamos em aberto as possibilidades de variações regionais e levamos em consideração as diferentes construções culturais dos falantes o que, aliás, é motivo central de preocupação desta pesquisa.

seja, são as práticas sociais da escrita, como assevera Kleiman (1995). Para a autora, hoje, o letramento pode ser definido como o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto um sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (cf. SCRIBNER e COLE, 1981 *apud* KLEIMAN, 1995, p.19).

Essas concepções nasceram de estudos de pesquisadores que desconsideraram a antiga visão cognitivista individual em relação à aquisição da escrita, passando a concebê-la como prática social, no ensino de língua materna.

Nessa esteira de concepções, surgem os Novos Estudos do Letramento, grupo formado por pesquisadores que compartilham semelhantes concepções e advogam a favor do modelo social como o grande divisor de águas nos estudos do letramento na atualidade.

Filiados a esse grupo de estudos, encontram-se pesquisadores como Heath (1983 *apud* STREET, 2003), precursora do conceito de *evento* de letramento. Além dela, podemos citar também Street (2003, 2005, 2014), outro precursor de conceitos seminais nos estudos do letramento, como a *prática* de letramento, além dos modelos *autônomo* e *ideológico*, como elementos primordiais para se analisarem as práticas de leitura e escrita que estão sendo trabalhadas nas escolas, visando à promoção do letramento de seus alunos.

Essas ilações nos levam a desejar saber se, efetivamente, a escola valoriza os modos particulares de falar, de ler e escrever de determinados grupos sociais, como suas expressões idiomáticas e suas tradições linguísticas e as variantes locais, trazendo-os para a sala de aula, com vistas a deixarem de ser conhecidos apenas como “desvio” da variante de prestígio da língua, mas, principalmente, como variações sociais e regionais que refletem, sobremaneira, aspectos identitários de indivíduos que fazem parte desses grupos.

Dentro desse contexto é que se tece este trabalho, que objetivou verificar se a *cultura linguística popular* está sendo objeto de estudo e de observação dentro das salas de aula de língua materna, especificamente nas salas do primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual da rede pública de Minas Gerais, localizada no município Alfenas, como se pretende mostrar em nossa pesquisa, após resultados levantados a partir das nossas observações.

Objetivamos mais especificamente, então, observar se no contexto escolar desenvolvem-se ou não práticas de letramento que valorizem a *cultura linguística*

popular, ou seja, desejamos saber se os modos particulares de grupos sociais ou comunidades, cujas práticas de linguagem e escrita são bastante diferentes das práticas sancionadas na escola, estão sendo trazidos para a sala de aula, como propõem as habilidades da BNCC.

Para alcançarmos o objetivo deste trabalho, propusemos um percurso metodológico atinente à pesquisa qualitativa em educação, de acordo com Suassuna (2008) e Minayo (2012), que enfatizam a complexidade do campo da pesquisa qualitativa, por considerarem que este é repleto de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos.

No primeiro capítulo, subdividido por assuntos concernentes às concepções teóricas abordadas, apresentamos os referenciais teóricos referentes aos conceitos que fundeiam o trabalho, como as concepções de letramento consoante os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003, 2006, 2014; TERZI, 2003; TÔRRES, 2009), além das concepções que giram em torno das bases teóricas sobre a *cultura linguística popular* e o ensino de língua materna.

Assim sendo, a fim de consolidar os objetivos propostos para a presente pesquisa, buscamos apresentar todo o aparato teórico que sustenta as proposições que aqui serão discutidas. Apresentamos em subtítulos, dentro do capítulo de revisão bibliográfica, conceitos propostos pelos Novos Estudos do Letramento (GEE, 1990, 1996, 2005; BARTON, 1994; STREET, 1984, 2003, 2006, 2014; TERZI, 2003; TÔRRES, 2009; FERRAREZI JR., 2010, 2018) a respeito da Semântica de Contexto e Cenários.

No segundo capítulo, explanamos a metodologia do trabalho e suas especificidades. Demonstramos todos os procedimentos necessários durante a investigação, descrevendo a pesquisa qualitativa em educação, os objetivos, a pesquisa de perfil etnográfico em sala de aula, o percurso metodológico e o tratamento dos dados. Buscamos embasamento teórico-metodológico em autores basilares como André (1995), Minayo (2001, 2012) e Suassuna (2010).

No terceiro capítulo, apresentamos os dados gerados e suas respectivas análises. Portanto, realizamos a análise dos dados com base numa perspectiva cultural da língua, considerando todo arcabouço teórico conceituado pelos Novos Estudos do Letramento e pela teoria da Semântica de Contextos e Cenários.

Por fim, tecemos considerações finais acerca dos resultados observados, analisados e descritos no que concerne às práticas de letramento desenvolvidas pelo

professor em suas aulas de língua materna.

Em meio a essas reflexões, alinhamo-nos às concepções de Terzi (2003) e Tôres (2009), que compreendem o letramento como a relação do indivíduo com a escrita, relação essa que abrange o conhecimento, a valorização, as crenças, os valores e a cultura do indivíduo que incidem nessa relação.

2 O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Inúmeros estudos e pesquisas buscam desvelar como se dá o ensino de língua nas escolas brasileiras de educação básica. Teóricos como Soares (2009, 2017) e Ferrarezi (2014) tecem considerações importantíssimas a respeito do ensino de língua materna na educação básica brasileira. Leis e documentos são criados e reformulados a todo instante, a fim de nortear e assegurar uma educação plural, de qualidade e democrática. A título de exemplo, temos a resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Para o ensino fundamental e médio, a BNCC garante o desenvolvimento das aptidões nas áreas de linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e ensino religioso. A Base Nacional Comum Curricular “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7).

Por fim, serão apresentados, a seguir, alguns dos conceitos teóricos fundamentais que norteiam o nosso trabalho.

2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO

A Base Nacional Comum Curricular estabelece um conteúdo básico para todas as disciplinas, devendo este ser trabalhado em todas as escolas básicas de ensinos fundamental e médio na esfera nacional. Concomitantemente, o mesmo documento orienta que as *diferenças regionais e/ou culturais* sejam respeitadas e trabalhadas nas disciplinas de acordo com cada estabelecimento de ensino. É o que se denomina como parte diversificada permitida pela BNCC. Cada instituição escolar organiza seu sistema de ensino de acordo com sua respectiva demanda e realidade cultural, levando em conta as especificidades locais, porém respeitando os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular. Essa premissa já tinha sido tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei 9394/96:

Art.26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A BNCC define um conteúdo comum curricular, garantindo uma orientação básica para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, conforme estabelecido pelo artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). Ao mesmo tempo, portanto, na construção dos currículos das instituições de ensino, deve haver efetiva participação dos docentes e da comunidade local. As diversidades locais, culturais, entre outras, devem ser respeitadas, garantindo-se, dessa forma, a valorização da cultura de cada estudante, ou seja, cabe à instituição escolar promover o reconhecimento da (s) língua (s) do aluno, variedades linguísticas essas que podem diferir consideravelmente da variante de prestígio tão valorizada na escola.

Entendemos que deve haver também consideração pelos modos particulares que os estudantes concebem a leitura e a escrita. É importante ressaltarmos que uma variedade da língua não é melhor que a outra, sendo, portanto, tão somente diferentes, fenômeno que depende de vários fatores. Soares (2017) enfatiza que

[...] não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social (SOARES, 2017, p. 60).

Vale ressaltar, então, que a BNCC não é exatamente um currículo, ou seja, um documento entendido habitualmente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma determinada disciplina ou até mesmo o conjunto de atividades a serem cumpridas com específicas finalidades. Na verdade, ela é um compilado de orientações que objetivam direcionar os professores a ensinar conteúdos necessários, que realmente façam sentido para os educandos e em que se valorizem seus usos socioculturais. Há de se lembrar que um dos pressupostos básicos da SCC é considerar a visão de mundo dos falantes, pois atribuímos sentidos às coisas que existem, de acordo com os modos particulares de percebê-las, ou seja, de como as enxergamos, pois serão essas percepções que, indelevelmente, configurarão nossas representações de mundo.

Nessa linha de raciocínio, encontramos a língua como fenômeno cultural, social

e histórico, que propicia a construção de identidades. Dentre as competências da BNCC para a língua portuguesa, a primeira assegura que:

O aluno deve compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertence (BRASIL, 2017, p. 85).

No entanto, sabemos que a realidade escolar é bem diferente. Muitos dos conteúdos trabalhados em sala de aula estão atrelados ao ensino de uma variedade de prestígio distante até da própria escrita considerada padrão, tão enaltecida por renomados gramáticos pelo mundo afora. Há uma inapropriada concepção a respeito do ensino da língua materna, tão centrado na ideia de que ela é invariável, ou seja, independente do seu contexto de circulação. Dá-se a ver que isso torna o currículo muito enrijecido e as aulas, via de regra, centradas em habilidades exclusivamente neutras e técnicas.

Por sua vez, Ferrarezi Jr. (2014, p. 40) reitera que um currículo baseado em listas intermináveis de regras, de propriedades da língua vistas como estáticas e de definições toscas e confusas, não demanda nenhum tipo especial de inteligência, à exceção de uma boa memória e da capacidade de reproduzir silenciosamente o saber alheio. O autor ainda reforça que,

[...] o padrão de prestígio da língua não se aprende pela repetição de regras gramaticais. Ele é efetivamente aprendido por meio de um intenso contato com textos – orais e escritos – nesse padrão, e pela prática desse padrão na forma de texto – igualmente orais e escritos (FERRAREZI JR., 2014, p. 57).

Sendo assim, há constantemente na escola uma inapropriada concepção de leitura e de função do texto, o que contribui para uma inadequação quanto ao letramento dos alunos, já que as práticas escolares são desvinculadas da realidade social de cada um e de seus espaços de vivência. Em outras palavras, os estudantes não reconhecem, em suas práticas cotidianas, as práticas preconizadas pelos currículos escolares. Sobre esse aspecto, Gee (2005) afirma que o letramento não pode ser dissociado da prática social, não podendo, portanto, ser abstraído do contexto sócio-histórico.

Partindo dessa competência, o que deveria estar em pauta, também, é um currículo que trabalhe o ensino de língua materna a partir de um viés cultural. “(...)

ensinar língua materna é muito mais do que ensinar apenas regras e listas de palavras. É ensinar a parte viva da língua, aquela que nos atende como seres sociais, inseridos em uma comunidade estruturada” (FERRAREZI JR., 2014, p. 57).

Ainda nesse sentido, é necessário que se exterminem práticas linguísticas com fins estritamente escolares e de avaliação, que focalizem apenas a codificação e decodificação textual. A escola, que deveria ser um espaço destinado a dar voz aos alunos, acaba silenciando-os drasticamente. Ela deve ou, pelo menos, deveria ser o ambiente ideal para os estudantes exercitarem as quatro competências básicas da comunicação: escrever, ler, falar e ouvir. No entanto, a realidade é bem diferente, pois o predomínio de um ensino descontextualizado é ainda presente, tornando as aulas mecânicas, sem promover uma educação democrática e libertadora. Sobre esse aspecto, Ferrarezi Jr. (2014) afirma que “nossa escola é inútil para uma formação responsável e libertadora, porque seus currículos são silenciosos e silenciadores” (FERRAREZI JR., 2014, p. 35).

Os currículos educacionais brasileiros são compostos de conteúdos desvinculados de um contexto real de vivência dos estudantes, ou seja, exercem a função de silenciar o aluno, não permitindo sua participação contextualizada no processo de ensino e aprendizagem. Ainda para o autor, “temos currículos silenciosos que precisam ser urgentemente jogados fora e substituídos por currículos barulhentos” (FERRAREZI, JR. *op. cit.*, p. 28), ou seja, que dão voz aos educandos, pois o silêncio autoritário e imposto não pode ser a principal regra escolar no que diz respeito ao ensino de língua materna nas escolas básicas brasileiras.

Tais considerações levam-nos a perceber que o professor, no processo de ensino e aprendizagem, não pode ser visto como o detentor único do conhecimento, aquele que domina com maestria o conteúdo e está autorizado a transmiti-lo às pessoas que não o têm. A figura do professor tem que ser vista como a de um mediador, aquele que orienta e mostra o caminho a ser seguido, e que permite que o estudante o trilhe plenamente. O conhecimento, como apontam inúmeros livros, pesquisas e trabalhos, necessita também ser construído pelo aluno, numa relação de “parceria” mútua, pois “educar precisa ser visto como a construção consciente da vida de cada um, em todos seus aspectos” (FERRAREZI JR., 2014, p. 39).

Nesse contexto, Paulo Freire (1987, p. 58) aborda o conceito de educação como instrumento de opressão. Para o autor, o método de ensino tradicional está ultrapassado, pois evidencia que o professor é aquele que detém o conhecimento,

enquanto o aluno é aquele que recebe passivamente esse conhecimento pronto e acabado. Sendo assim,

a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 58).

Levando em conta essas considerações, é necessário repensar o processo de ensino/aprendizagem da língua materna a partir de um viés de caráter semântico-cultural, que vai ao encontro do pensamento de Bortoni-Ricardo (2004). Para a autora, o estudo dos fenômenos linguísticos no ambiente escolar deve buscar responder às questões educacionais. Deve estar interessado em formas linguísticas somente na medida em que, por meio delas, podemos obter uma compreensão dos eventos de sala de aula e, assim, da compreensão que os alunos atingem.

Com a expansão das universidades no século XXI, os cursos de formação de professores já estão com foco direcionado para o estudo de língua materna sobre novas perspectivas e teorias, como a teoria funcional, teoria gerativista etc. Mesmo assim, as aulas de língua materna da educação básica, na maioria das vezes, estão desvinculadas da realidade social dos alunos, ou seja, prevalece o ensino da língua calcado em teorias e gramáticas tradicionais já ultrapassadas e que não atendem às demandas das camadas populares, sobretudo, as que mais necessitam de serem bem sucedidas na escola, para terem maiores chances de fazerem parte dos movimentos da sociedade atual.

Sobre esse aspecto, Soares (2017) ressalta que a escola para o povo é, ainda, extremamente insatisfatória, pois ainda não há um processo democrático de acesso ao ensino de qualidade. Nas palavras da autora, "o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola" (SOARES, 2017, p. 10). Por conseguinte, é possível afirmar que as

camadas populares, nas últimas décadas, têm o acesso garantido à escola, mas não ao ensino que corresponda à realidade dos estudantes.

A Semântica de Contextos e Cenários, que vem sendo estudada por diversos pesquisadores das línguas naturais e sendo usada inclusive em vários estudos linguísticos, reafirma que o problema do fracasso escolar é muito mais complexo, principalmente pelo fato de haver uma negação de aspectos culturais inerentes a qualquer comunidade de falantes, sobretudo por parte das escolas. “A escola brasileira não aprendeu ainda a conversar com seus alunos, porque despreza os processos de atribuição de sentidos e a necessidade de ressignificar que os alunos têm ao adentrar seus portões” (FERRAREZI JR., 2018, p. 78).

2.2 O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Aproximadamente na década de 1980, é que surge a ideia do letramento no Brasil. A princípio, o termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Logo no início do livro (p. 7), a autora afirma acreditar que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

O termo letramento surge, basicamente, com “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2003, p. 6). Portanto, surge para nomear um novo conceito que difere da ideia básica da alfabetização, que consiste na aquisição de habilidades técnicas, como codificar e decodificar, em relação ao código escrito da língua.

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29).

Assim sendo, o conceito de letramento, de início, surge como uma tentativa de diferenciar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a

alfabetização, mais centrados na aprendizagem das habilidades técnicas do uso da leitura e da escrita, como a codificação e a decodificação. Segundo Kleiman (1995, p. 20), a escola, a mais importante agência de promoção do letramento, preocupa-se, fundamentalmente, com um tipo de prática: a de alfabetização. E, muitas vezes, esta é tratada como uma prática em si mesma, como um “processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 1995, p. 20). Instituiu-se, a partir daí o conceito de letramento, que foi “[...] criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (KLEIMAN, 2005, p. 5).

Nesse aspecto, o letramento se configura como os usos e funções da escrita que vão além do âmbito escolar, pois centra-se nos empregos que cada sujeito faz da escrita nas variadas situações sociais que demandam sua utilização. Portanto, ele vai além dos muros da escola, como assegura Kleiman (2008, p. 18). Sendo assim, “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p. 18). Nas palavras da autora, nota-se que há uma ênfase nos aspectos social e utilitário do letramento.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Essa prática de diferenciar os usos da escrita da aquisição do código acaba por criar alguns problemas consideráveis. O letramento é, muitas das vezes, desassociado da alfabetização, tornando esses usos independentes, sem relação direta. Na verdade, a alfabetização é um componente do letramento, sendo processos que se relacionam, ou seja, são interdependentes. Soares (2003) afirma que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas

práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2003, p. 14).

Sabemos, por conseguinte, que a alfabetização e o letramento são processos que caminham juntos, que dialogam na promoção e na construção do processo de ensino e aprendizagem. Cada um deles têm as suas especificidades e funções, portanto, são indissociáveis, já que a alfabetização é um componente fundamental e indispensável do letramento. Por conseguinte, não é suficiente que a escola ensine apenas as habilidades técnicas e neutras da tecnologia da leitura e da escrita, mas é essencial que haja o estímulo quanto às práticas letradas em sala de aula.

O letramento proporcionado pela escola deve levar em consideração o ato de ler para a vida, para as demandas sociais existentes nos diversos contextos de socialização dos sujeitos. “A educação para a vida precisa pressupor a mesma atividade que a vida pressupõe; a educação para a vida precisa pressupor o mesmo movimento, a mesma prática, a mesma dinâmica que a vida pressupõe” (FERRAREZI JR., 2014, p. 29). A leitura precisa ser contextualizada, precisa fazer sentido para cada estudante, precisa dialogar com a realidade em que eles vivem. Segundo Geraldi (1999),

a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final (GERALDI, 1999, p. 98).

Em síntese, as práticas de leitura nas escolas precisam envolver inúmeros fatores além dos linguísticos e extralinguísticos, e sobre o texto e a leitura, Tórres (2009) afirma que:

A leitura, por envolver múltiplos fatores além dos linguísticos, é uma ação social complexa, em que o texto é parte desse ato, por ser um objeto presente no mundo e na vida cotidiana dos cidadãos, e que reflete os valores, as ações e os discursos dos grupos sociais que compõem a sociedade, o que o faz ser um objeto constituinte das práticas de escrita valorizadas nas comunidades por onde circula (TÓRRES, 2009, p. 2).

Dessa maneira, promover o letramento significa inserir a criança no mundo letrado, tornando-a capaz de fazer diferentes usos da leitura e da escrita nas

instituições sociais, nos seus espaços de vivência. Barton (1994) propõe que não se pode compreender o letramento isolando-o das atividades ou práticas humanas, pois está “incorporado na vida social e no pensamento, engastado na história, na linguagem e na aprendizagem” (BARTON, 1994, p. 32). O letramento é, portanto, “um conjunto de modos culturais de uso da escrita, que ativam valores, crenças e visões de mundo, mostrando que são muito mais que complexas as interações e mediações entre sujeito/grupo social e o mundo da escrita” (TÔRRES; SANTOS, 2020, p. 160).

Além do mais, Barton (1994) vai nos apresentar uma abordagem de letramento numa visão ecológica. Barton (1994, p. 31 *apud* TÔRRES, 2009, p. 29) concebeu o que chamou de Metáfora da Ecologia, uma analogia que faz entre as complexas relações entre letramento e os diferentes aspectos da vida social, comparando-as às relações que existem entre organismos biológicos e o meio ambiente, o que vem a ser aquilo que significamos por ecologia. Nessa metáfora, ele apresenta a ideia entre letramentos dominantes e letramentos vernaculares. Em demais palavras, os que dominam as relações sociais, relações de poder, por exemplo, são os letramentos dominantes ou letramentos escolarizados, visto como únicos e possíveis de serem transmitidos aos alunos. O segundo, são os letramentos que se referem às práticas vernaculares ou práticas locais que nascem com os indivíduos, por fazerem parte das suas práticas domésticas, do cotidiano. Barton (1994, p. 40) assevera que as pessoas possuem diferentes letramentos dos quais fazem uso, e que estes são sempre associados a diferentes domínios da vida. Essas diferenças aumentam em diferentes culturas ou períodos históricos. A respeito dos letramentos dominantes sobressaírem às práticas locais, Street (2006) declara que,

[...] o fato de uma forma cultural ser dominante é, no mais das vezes, disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como o único letramento. Quando outros letramentos são reconhecidos, como, por exemplo, nas práticas de letramento associadas a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos. Dentro do campo da linguística já se reconheceu claramente que existe uma grande variedade de formas de língua – dialetos, registros, crioulos, etc. – e que o padrão é, ele também, apenas mais uma “variedade” (STREET, 2006, p. 472).

2.3 OS MODELOS DE LETRAMENTO

Pesquisadores que concebem a escrita e a leitura como prática social, como já mencionado, fazem parte de um grupo de estudos chamado de Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Group*), dentre eles, Barton e Hamilton (1998); Cook-Gumperz (1986); Gee (1990, 1996, 2005); Heath (1983); Lankshear (1999); Street (1984, 1993, 1995, 2001, 2003, 2005); Terzi (2000, 2006, 2007); Tôrres (2003, 2009), além de outros. Para esses pesquisadores, o letramento não é apenas uma habilidade cognitiva individual e neutra, mas habilidades escriturais socialmente localizadas. Em demais palavras, significa dizer que o letramento se refere aos usos e funções da escrita atinentes às práticas sociais que constituem o tecido da sociedade e pelo qual são também, constituídas.

Eles consideram que as práticas de escrita, em suas diversas manifestações, são sempre sociais, ou seja, existem diferentes práticas de letramento, influenciadas pelos diversos contextos locais e culturais em que estão inseridas. Street (2003: 1 *apud* TERRA, 2009) reitera que os Novos Estudos do Letramento compõem um moderno campo de pesquisa que,

representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (STREET, 2003:1, *apud* TERRA, 2009, p. 34).

Os estudiosos que se baseiam na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento consideram que ele é um fenômeno variável e socialmente dependente. Sendo assim, as práticas de letramento são socialmente localizadas e refletem as crenças, os valores, a cultura e as relações de poder dos grupos sociais que as configuram.

Segundo Gee (1998a, p. 1 *apud* TÔRRES, p. 15), a escrita e a leitura só fazem sentido se estudadas dentro do contexto das práticas sociais, históricas, políticas e econômicas das quais fazem parte. Corroborando com essa ideia, Terra (2009)

assevera que “o letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas, tratando-se de um fenômeno que não se restringe à escola, mas que é exercitado em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade” (TERRA, 2009, p. 47). A autora ainda reforça que “para compreender o letramento, é importante examinar eventos particulares em que a leitura e a escrita são usadas” (TERRA, 2009, p. 47).

Alguns pesquisadores já trabalhavam com a proposta de um ensino de leitura e escrita como prática social. Uma boa prova disso, podemos verificar no texto de Kleiman (2005):

Paulo Freire utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista. A escrita passou do domínio de uns poucos para um saber universal, considerado direito de todos — e com isso a relação das pessoas com a língua escrita mudou radicalmente (KLEIMAN, 2005, p. 19-20).

Nessa vertente conceitual, encontramos os termos *letramento autônomo* e *letramento ideológico*, modelos basilares em pesquisas que focalizam o ensino, o acesso e a difusão da escrita em nossa sociedade. Street (1984, 2014) enfatiza que o modelo autônomo de letramento é basicamente o conhecimento técnico da leitura e da escrita. É o domínio das habilidades técnicas da tecnologia da escrita. De acordo com o autor, esse modelo está relacionado com o desenvolvimento de práticas neutras da escrita, ou seja, focaliza processos independentes do contexto de produção, por exemplo, a codificação e decodificação do código escrito.

De acordo com Terra (2009, p. 34), o modelo autônomo tem como característica o fato de abordar o letramento como uma realização individual, autônoma por si só, ou seja, o foco concentra-se no indivíduo e não em um contexto social mais amplo no qual ele opera.

De acordo com essa concepção de letramento, a leitura e a escrita passam a ser atividades completas e autônomas, que não dependem do contexto de produção. Sabemos que a escrita é uma tecnologia indispensável nas sociedades contemporâneas, porém parece-nos também que nossas instituições escolares não têm sido capazes de ensiná-la adequadamente, seja por falta de condições apropriadas de trabalho, formação inadequada de professores, currículos que não atendem às necessidades de conhecimento dos alunos etc. Esses fatores dificultam

o ensino, pois “(...) a escola precisa dar conta de ensinar os alunos a escrever minimamente bem, com eficiência e, se possível, com prazer” (FERRAREZI JR., 2014, p. 82).

Ensinar o aluno a escrever não significa transformá-lo num escritor renomado, prestigiado mundo afora. Ensinar o aluno a escrever é fazê-lo comportar-se com eficiência e autonomia nos diversos contextos sociais na qual a escrita seja parte integrante das relações. É ele saber escrever um requerimento à Secretária da Saúde, é saber escrever um bilhete à sua esposa, é saber enviar um e-mail ao diretor da empresa, é saber escrever uma carta a um familiar.

Geralmente, esse tipo de letramento é encontrado em ambientes de escolarização formal, e é conhecido também como letramento escolarizado. Street (1984) reafirma que a grande falha no modelo autônomo é que ele desconsidera as concepções culturais e ideológicas que o sustentam. Tal pressuposto vai na contramão da concepção do modelo ideológico de letramento, aquele que advoga que as práticas sociais da leitura e da escrita variam de contexto para contexto, podendo ser na mesma cultura ou em culturas diferentes.

Numa visão ideológica das práticas de leitura e escrita, o texto é concebido como um objeto social, pois nele se materializam os valores dos sujeitos, as ideologias, as relações de poder existentes e os modos particulares de significar o mundo, ou seja, o modo individual que atribuímos sentido às coisas existentes. A esse modelo Street (1984, 2014) chama de ideológico. Tôrres (2009) reitera que,

as práticas ideológicas de letramento propiciam que o indivíduo desenvolva a capacidade de questionar crenças, valores e distribuição de poder que estão presentes na vida social, levando-o a compreender as ideologias já existentes e a refletir sobre elas, possibilitando-lhe desconstruí-las e/ou construir outras (TÔRRES, 2009, p. 24).

Esse modelo considera os aspectos socioculturais, como as atitudes, as crenças e as ideologias que o permeiam, ou seja, considera a escrita como uma variável dependente das relações no cotidiano, podendo modificar de acordo com os contextos cultural e social. É importante ressaltar que o letramento também é uma escolha política e é permeado, além das crenças, dos valores e das ideologias, por relações de poder. Assim, de acordo com Gee (1991 *apud* STREET, 2003), os que estejam no poder manterão o domínio enquanto forem vistos como oferecendo acesso aos que não possuam poder. “Nesta visão do letramento, as práticas sociais que

envolvem leitura e escrita são definidas a partir de padrões ideológicos que levam em consideração o contexto sociocultural no qual ocorrem as atividades de leitura e de escrita” (TÔRRES; SANTOS, 2020, p. 148).

O letramento ideológico, segundo Street (1984, 2003, 2006, 2014), é aquele que considera o contexto social no qual se desenvolvem as práticas de leitura e escrita em seus usos e funções. Essa abordagem “considera as visões particulares, os valores, as ideologias e as escolhas morais e éticas do indivíduo que podem vir a atuar na sua relação com a escrita no momento da prática social” (TÔRRES, 2009, p. 23). A autora ainda enfatiza que as práticas ideológicas de letramento propiciam para que o indivíduo desenvolva a capacidade de questionar crenças, valores e distribuição de poder que estão presentes na vida social, levando-o a compreender as ideologias já existentes e a refletir sobre elas, possibilitando-lhe desconstruí-las e/ou construir outras.

Sendo assim, Street (2006, p. 466) assegura que o modelo ideológico reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras, desvinculadas da prática social.

Apesar da diferenciação entre os dois modelos, Street (2014), Terzi (2003), Tôrres (2009) e vários pesquisadores do campo de estudo chamam a atenção para o fato de que o letramento autônomo é também de caráter ideológico, a partir do momento em que ele representa uma escolha, ou seja, um modo específico de acesso à leitura e à escrita, que é o modelo valorizado no meio escolar, com os valores, as crenças e as ideologias próprias dos grupos de poder dominantes. Street (2014) argumenta que “esses modelos não estabelecem uma dicotomia, mas sim que todos os modelos de letramento podem ser entendidos como um arcabouço ideológico e que só na superfície os modelos chamados ‘autônomos’ parecem ser neutros e imparciais” (STREET, p. 161). Portanto, os modelos de letramento são tangentes e não antagônicos.

Nas palavras de Tôrres (2009),

a opção por qualquer modelo de letramento já é uma decisão de poder, embasada em concepções de natureza político-ideológicas, no sentido de que haverá sempre pressões das ideologias que subjazem às convicções de letramento de um determinado segmento social (TÔRRES, 2009, p. 25).

Street (2014) ainda enfatiza que aqueles que desejam preservar uma perspectiva autônoma de letramento é que são os próprios responsáveis por essa dicotomia existente entre eles.

Os que aderem a um modelo ideológico não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como decodificação, correspondência som/forma e “dificuldades” de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares – o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e “problemas” específicos (STREET, 2014, p. 161).

2.4 OS EVENTOS E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Os conceitos de eventos e práticas de letramento são unidades de análise seminais nos Novos Estudos do Letramento. Como evento, entende-se o momento de interação social, em que o texto escrito é o elemento central da interação. Dessa forma, compreende-se que o texto escrito é um objeto que faz parte das relações sociais nos mais diversos contextos em que a escrita seja um elemento de valor (HEATH, 1983 *apud* STREET, 2003).

A autora teoriza ser o *evento de letramento* “qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1983 *apud* STREET, 2003). Em outras palavras, o evento de letramento é aquela situação observável na qual a leitura e a escrita fazem parte das interações entre os sujeitos, nas suas relações sociais. São situações concretas de letramento, situações nas quais a escrita é parte constituinte, por exemplo, a leitura de jornal por uma pessoa qualquer, ou uma aula de língua materna numa escola de educação básica.

Nas palavras de Kleiman (1995), os eventos de letramento são “as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido na situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40).

De acordo com Pahl & Rowsell (2005: 9 *apud* TERRA, 2009),

um 'evento de letramento' é facilmente identificável em sala de aula. Quando os estudantes escrevem e leem, eles estão engajados em um conjunto de eventos de letramento. Esses eventos são geralmente regulares e relacionados a práticas sociais de leitura e escrita. Um estudante lerá um livro (evento de letramento) como parte integrante 'da prática de leitura de livro na sala de aula' (prática de letramento) (PAHL & ROWSELL, 2005: 9 *apud* TERRA, 2009, p. 48).

Já as *práticas de letramento* são os modos particulares, ou seja, as interações do sujeito com a escrita, permeadas por valores, cultura, ideologias, crenças etc., atribuindo significado a essas práticas. Há profusas situações nas quais a leitura e a escrita são fatores integrantes das relações sociais, logo, há inúmeras maneiras de fazer uso delas, são os modos específicos, o que permite concluir que a prática de letramento não é uma situação observável.

Se o evento, como exemplificado acima, é a leitura de um jornal por uma pessoa qualquer ou também uma aula de língua materna numa escola de educação básica, a prática de letramento nada mais é do que o modo específico de como o indivíduo aborda o texto. Por exemplo, são os modos particulares de como o professor aborda a prática da leitura e da escrita no decorrer das suas aulas, quais são seus objetivos e intenções particulares durante os usos, quais crenças, quais valores e ideologias interferem no modo particular de abordar a escrita.

As práticas de letramento são "as interações, atitudes, sentimentos, relacionamentos sociais, modos culturais, crenças e história pessoal que são ativadas pelo indivíduo ou comunidade" (STREET, 1995, p. 133 *apud* TÔRRES, 2009, p. 28), a fim de significar a escrita no momento da interação. Portanto, "o conceito de práticas de letramento se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às concepções sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita" (STREET, 2014, p. 18).

2.5 A INFLUÊNCIA DOS DISCURSOS² NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

² Um Discurso com letra maiúscula (com D maiúsculo) é composto de modos distintos de falar/ouvir e sempre também de escrever/ler, juntamente com modos distintos de agir, interagir, avaliar, sentir, vestir-se, pensar, acreditando com outras pessoas e com vários objetos, ferramentas e tecnologias, de modo que ligue identidades socialmente engajadas em específicas atividades socialmente reconhecidas (GEE, 2015, p. 171, tradução nossa). Sendo assim, para Gee, a noção de Discurso é mais vasta, pois envolve questões de representação e reconhecimento; significa que, além da língua, outras coisas estão envolvidas. Ou seja, para o autor não basta apenas saber a gramática, mas a língua em uso, pois ela só tem significado através das práticas sociais.

Os nossos modos particulares de usar a escrita, de falar, de pensar, as nossas crenças e ideologias, ou seja, nossos modos de ser, sentir e conceber o mundo e que permeiam as práticas sociais configuram o que Gee (1990, 2005) chamou de Discursos. Ainda mais, para Gee (1990, p.142), são os modos de estar no mundo, ou formas de vida que integram palavras, atos, valores, crenças, atitudes, identidades sociais, bem como gestos, olhares, posições corporais e roupas.

Para o autor:

Os Discursos são descritos como as inter-relações entre as relações sociais, os contextos, as identidades sociais e as específicas situações de usos da linguagem, que se referem a uma associação entre os modos de se usá-la, bem como outros artefatos, outras expressões simbólicas, além dos modos de ser, de pensar e de agir que são socialmente aceitos por um grupo social, e que nos fazem reconhecermo-nos e sermos reconhecidos como membros de uma comunidade ou de uma mesma rede social (GEE, 1996, p.131).

Dessa forma, Gee (2005) diferencia os Discursos em primários e em secundários. De acordo com o teórico, os Discursos primários seriam nossos modos de ser, de agir, de falar, de pensar, de interpretar etc., que adquirimos em nossos primeiros convívios sociais, propriamente nos ambientes familiar e doméstico. Já os Discursos secundários são aqueles que se referem às atividades das esferas sociais distintas: o trabalho, a escola, a igreja, a academia, as instituições públicas e privadas etc.

À vista disso, tomamos conhecimento do nosso campo de pesquisa, que é uma escola estadual pública situada numa região periférica do município Alfenas/MG. Segundo o autor, as instituições sociais como a escola refletem o que chamou de Discursos secundários (GEE, 2005), em oposição aos Discursos primários, que são aqueles nos quais fomos constituídos, no meio familiar. Portanto, para descrevermos as concepções de letramento do professor de língua materna em relação à promoção e valorização da *cultura linguística popular*, é importante situarmo-nos no contexto da pesquisa, pois a sua prática foi observada a partir de seu ofício docente, na referida escola.

Essas concepções são também basilares em nossa pesquisa, pois nos deram a ver os Discursos que permeiam as práticas de letramento que o professor propõe no estudo do texto e da leitura. Além do mais, observamos como as práticas de letramento estão situadas nas relações sociais do dia a dia e como indivíduos estabelecem ligações com essas práticas. Gee (2005 *apud* TÔRRES, 2009)

estabelece uma profunda relação entre linguagem e sociedade, pois a linguagem só pode ser analisada dentro das relações sociais, dos modelos culturais, do poder e da política que constituem a engrenagem que dá forma e movimento à sociedade.

2.6 A CULTURA LINGUÍSTICA POPULAR E O LETRAMENTO

O estudo da *cultura linguística popular*, neste trabalho, está fundamentado na teoria denominada *Semântica de Contextos e Cenários (SCC)*. Ela é uma ramificação linguística ainda pouco explorada no Brasil, mas que vem ganhando espaços nas últimas décadas quando se trata de estudos linguísticos. É uma concepção de semântica que toma como base a ideia de que uma língua natural é um sistema socializado e culturalmente determinado de representação de mundos e seus eventos. Essa semântica se insere no quadro das Semânticas Culturais, que “são vertentes que estudam a relação entre os sentidos atribuídos às palavras (e demais expressões) de uma língua e a cultura em que essa mesma língua está inserida” (FERRAREZI JR., 2018, p. 7). O autor conceitua a SCC da seguinte maneira:

A semântica é a subdivisão da Linguística que desenvolve seus estudos – das manifestações linguísticas do significado, ou seja, dos sentidos – tomando como base a seguinte concepção geral: uma língua natural é um sistema de representação dos mundos e de seus eventos. Para poder fazer isso, uma língua usa sinais cujos sentidos são especializados em um contexto, sendo que este só tem sentido especializado em um cenário. Assim, toda manifestação linguística faz parte de um sistema aberto e, por, em sua realização plena, estar associada a um sentido, revela uma cultura, que se inter-relaciona com um pensamento que a gera e com um sistema linguístico que a representa (FERRAREZI JR., 2010, p. 138).

O sinal é “qualquer elemento significativo por meio do qual expressamos um sentido e designamos uma referência. É mais do que a palavra, mas é também a palavra. Inclui todos os recursos linguísticos disponíveis associados à palavra” (FERRAREZI JR., 2018, p. 20). Esses recursos linguísticos podem ser, por exemplo, recursos não verbais, a melodia, a entonação etc.

De acordo com a SCC, “os sentidos de um sinal linguisticamente apenas se especializam em um contexto e que os sentidos contextuais se especializam apenas em cenários possíveis (reais ou imaginários) de enunciação” (FERRAREZI JR., 2018, p. 19). Segundo Ferrarezi Jr (2010),

o contexto é para a SCC, como o nome sugere, o que vem antes e depois da palavra, o restante do texto, o texto que precede e sucede o próprio texto, o texto que se junta e se referencia o texto, num entrelaçar de palavras em textos que acabam formando o complexíssimo conjunto de sinais interligados que procuramos entender quando nos comunicamos (FERRAREZI JR., 2010, p. 116-117).

Além do contexto, há outro elemento fundamental na especialização de sentidos: o cenário. Para o autor:

[...] além de um conjunto de conhecimentos culturais e de um processo de atribuição de sentidos progressivos em um roteiro cultural, o cenário compreende todos os fatores relevantes do ponto de vista dos interlocutores para a especialização dos sentidos dos sinais. Esses fatores incluem todo o complexo conjunto situacional que envolve a enunciação, desde as roupas de quem enuncia (isso é relevante, por exemplo, num ato de pedido de namoro) até elementos fortuitos que se relacionem de qualquer forma ao que se enunciou (como um avião que passa por sobre os falantes na hora da enunciação, se, de qualquer forma, esse fato interferir no processo de especialização do sentido) (FERRAREZI JR., 2010, p. 120).

A relação entre uma língua e a cultura na qual ela esteja inserida vem ganhando considerável importância no cenário dos estudos linguísticos. A ideia de língua como uma estrutura fechada e independente já não tem mais espaço nas pesquisas atuais, tornando realidade os fatores culturais como determinantes na atribuição de sentidos às palavras e expressões pelos falantes nas diversas manifestações linguísticas em sociedade. A visão que uma determinada comunidade tem do mundo é expressa através da língua, podendo ser os valores, os pensamentos, os sentimentos, as crenças etc. A cultura é o resultado da visão de mundo dos falantes que a compõem. Portanto, “como instrumento de estabelecimento dos valores da cultura, a língua atua sobre a própria cultura, na medida em que a estabelece ou em que pode ser utilizada para refutá-la” (FERRAREZI JR., 2018, p. 87).

Segundo a SCC, nenhuma palavra de qualquer língua natural tem um sentido próprio, um sentido fixo, ou seja, propriamente daquela palavra, como é apresentado por inúmeras gramáticas com suas listas infundáveis e fechadas. Nem mesmo os próprios morfemas, como os radicais e os afixos, têm um sentido já determinado e estabelecido. O máximo que podemos ter são palavras que possuem sentidos costumeiros, ou seja, são tão comuns e recorrentes no nosso vocabulário que sempre associamos a elas um sentido fixo e único. Portanto, outros fatores como o contexto e o cenário são essenciais na especialização dos sentidos. Sendo assim,

a abordagem do texto escrito desvinculado dos seus usos sociais torna o processo de ensino e aprendizagem mecânico e repetitivo. Ferrarezi Jr (2014) afirma que “a escola brasileira conseguiu calar a boca e silenciar a alma, mas também conseguiu destruir a importância da escrita, ao banalizar sua construção como uma mera ‘tarefa escolar’ sem valor ou interesse existencial maior” (FERRAREZI JR., 2014, p. 101).

Existem palavras que estão tão presentes no nosso vocabulário, tão comuns no nosso dia a dia, que sempre as associamos a um sentido habitual. É o que denominamos como sentido costumeiro. Sendo assim, uma mesma palavra poderá desempenhar funções distintas a depender do contexto e do cenário nos quais esteja inserida, por exemplo, numa determinada oração ela poderá funcionar como verbo, noutra ela poderá funcionar como substantivo, sem problema algum.

Por conseguinte, uma língua só existe verdadeiramente se houver falantes que façam uso dela. Línguas “mortas” não são mais, *stricto sensu*, línguas, mas apenas registros de línguas outrora existentes. Como nos rememora o contemporâneo Marcos Bagno: “existe uma regra de ouro da Linguística que diz: só existe língua se houver seres humanos que a falem” (BAGNO, 1999, p. 9).

Os alunos precisam reconhecer suas visões de mundo na língua em uso. Estudar listas fechadas propostas pelas gramáticas normativas tradicionais se reduz a um conhecimento “inútil”. Sabemos que a variante de prestígio da língua portuguesa tem sua importância em diversos contextos de uso, sendo imprescindível, por exemplo, nas diversas relações profissionais e acadêmicas, mas ela não pode ser vista como a única convenção da escrita. As variedades da língua têm sua relevância e precisam ser valorizadas e estudadas no contexto escolar.

Isso desconstrói a ideia, perpetuada por muito tempo, de que os falantes devem se apropriar das regras da língua para que possa haver uma comunicação de verdade. As gramáticas normativas elaboram várias listas fechadas, várias regras de uso de uma pretensa forma correta de usar o português, mas nunca consideram a cultura dos falantes, as especificidades de cada comunidade. O que deve ocorrer é o contrário, ou seja, a língua deve atender às nossas necessidades de comunicação.

No mais, é fato que a variante de prestígio da língua tem importância nas nossas relações sociais do dia a dia, porém não deve ser vista como única, “sagrada” e inquestionável. Uma língua sempre deve ser vista como um sistema aberto, pois é indissociável da cultura. “A língua é formatada pela cultura na medida em que a cultura exige da língua formas de expressão adequadas em todas as situações imagináveis”

(FERRAREZI JR., 2018 p. 14).

2.7 A CULTURA LINGUÍSTICA POPULAR E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Esta pesquisa tornou-se relevante, então, por demonstrar como a *cultura linguística popular* deve estar presente nos eventos de letramento nas salas de aula das escolas brasileiras de educação básica, em consonância com os pressupostos básicos e norteadores dos currículos de língua materna.

O Sul de Minas Gerais é uma região marcada por tradições linguísticas muito específicas, de um povo conhecido por sua simplicidade, crenças, costumes e identidades peculiares. Além do mais, o Estado possui inúmeras variantes do português brasileiro. Porém, com o desenvolvimento econômico regional, os impactos da tecnologia na vida em sociedade e as modificações linguísticas decorrentes de um maior contato com pessoas do restante do país, algumas dessas expressões e palavras, tradicionalmente usadas na região, já se encontram em estado moribundo, sendo que apenas os moradores mais antigos conseguem interpretar e compreender as riquezas escondidas na linguagem situada das comunidades locais.

O acelerado processo de perda de identidade linguística justifica a necessidade de estudos do falar regional, ou seja, da *cultura linguística popular*, permitindo, ao menos, o registro dos falares típicos e sua compreensão por um viés cultural. Além do mais, os alunos precisam associar sua realidade linguística e cultural aos conteúdos trabalhados nas aulas de língua materna.

Destarte, a SCC cumpre papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa poderá servir como referência para que uma descrição histórico-cultural seja realizada em pormenor, a partir dos estudos do letramento, calcados em uma semântica cultural. Mesmo que pesquisadores, nos níveis da graduação e pós-graduação, se interessem pelo estudo nessa área de pesquisa, ainda serão bem limitados se comparados à vastidão de dados linguísticos culturais presentes nas práticas linguísticas particulares dos estudantes. Posto isso, o estudo dessas especificidades em salas de aula se faz muito pertinente, pois manterá tradições linguísticas vivas na memória dos mais jovens, além de contribuir para um aprendizado real de vivência dos alunos imersos em seus espaços de pertença. E, também, permitirá um estudo cultural da própria língua materna.

Pesquisas de TCC, dissertações de mestrados e teses de doutorado circulam, na maioria das vezes, apenas no meio acadêmico científico. E alguns trabalhos, como os de Ferrarezi Jr. (2010, 2018), demonstram a importância de estudos linguísticos associados à cultura e aos usos particulares dos falantes. As pesquisas que abordam a *cultura linguística popular* têm sido ainda muito poucas, reduzindo-se apenas ao interesse de alguns acadêmicos e pesquisadores. Observar os modos particulares de se abordar o ensino de língua materna e em consonância com o Currículo Básico Comum na área de língua portuguesa, além de relacionar o ensino com a cultura dos estudantes, faz com que um público maior tenha acesso aos conhecimentos específicos presentes na cultura de cada um. Sendo assim, o risco eminente desses dados linguísticos de caráter semântico-cultural desaparecerem, será reduzido.

Sobre o direito a uma educação libertadora, os documentos oficiais que regem a educação básica brasileira asseguram-no a todos os alunos. O art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ressalta que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB. 9394/1996).

Corroborando com o exposto, Saviani (2013, p. 745) salienta que a educação é um direito social de extrema importância, afirmando que é necessário exercer a educação para que possamos também exercer os demais direitos.

A educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza (SAVIANI, 2013, p. 745).

Ainda sobre esse aspecto, Tórres (2003), assegura que:

é função da escola letrar o aluno, por isso, nota-se a importância do ensino de leitura e escrita. É função dela socializar o estudante nas práticas de leitura e escrita das esferas discursivas que estão além dos muros da escola, de modo que o conhecimento da escrita em seus usos e funções venha a tornar o aluno um cidadão mais crítico e, principalmente, mais emancipado, por saber se expressar por escrito em todas as situações sociais em que se vir inserido (TÓRRES, 2003, p. 9).

Além dos objetivos de qualificação profissional do estudante, estar atento e

integrado à sua cultura, à sua realidade de mundo, conhecer a sua história, sua língua, suas crenças e seus costumes é, certamente, a principal forma de promover, de forma satisfatória, a formação pessoal do indivíduo, para que ele, enquanto cidadão de direitos e deveres, exerça a cidadania de forma plena e democrática. Além do mais, devem-se priorizar práticas de letramento que vão ao encontro da realidade cultural dos estudantes, partindo das suas concepções particulares já adquiridas, desprendendo-se do ensino apenas técnico e formalizado. Street (2003) salienta que “o letramento formalizado não levará à atribuição de poder, não facilitará novos empregos, e não gerará mobilidade social” (STREET, 2003, p. 10).

Rojo (2009) assevera que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 98).

Em síntese, o trabalho pedagógico não pode estar desassociado do compromisso com a inserção sociocultural dos estudantes nas práticas de letramento priorizadas pela escola e nas demais instituições fora do contexto escolar. Sendo assim, o aluno precisa ser capaz de transitar nas instâncias sociais de poder de forma autônoma e crítica, sendo capaz de fazer uso satisfatório da leitura e da escrita durante as práticas letradas, portanto, por meio de um ensino de língua materna de base cultural, a escola precisa promover satisfatoriamente o letramento dos seus estudantes. Bosco (2007) reitera que “os textos, na escola, necessitam ser produzidos em variadas situações de usos reais da linguagem oral e escrita, privilegiando, desse modo, uma prática contextualizada de leitura e escrita” (BOSCO, 2007, p. 11).

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, descrevendo o tipo de pesquisa, os objetivos, os métodos para a geração dos dados e também o percurso metodológico traçado.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Durante muito tempo, a pesquisa científica em ciências humanas desenvolveu-se a partir do modelo das ciências naturais e com o espírito do positivismo. Contudo, constatamos que as duas ciências tratam de objetos distintos, sendo a ciência que estuda os fatos humanos mais complexa e subjetiva. A quantificação em ciências naturais é facilmente definida, ou seja, é mensurável, fato que não ocorre com as ciências humanas, devido à complexidade das relações humanas.

Recentemente, a pesquisa qualitativa surge como paradigma dominante no campo das ciências sociais, humanas e da educação, em oposição aos métodos científicos do positivismo, corrente filosófica “que representa uma poderosa defesa da unidade de todas as ciências e da aceitação da abordagem científica na realidade social humana” (SMITH, 1983b *apud* SANTOS FILHO, 2007, p 15). A partir daí, fica evidente que não poderia mais estabelecer os modelos das ciências naturais como métodos válidos e únicos para todas as demais ciências. Minayo (1994 *apud* SUASSUNA, 2008) corrobora essa ideia. A autora afirma que a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer o mundo, e um único método não é capaz de explicar um fator social, pois ele é plural, cheio de fatos relevantes para a pesquisa.

Ao se falar em pesquisas de caráter científico, muito se refere aos paradigmas quantitativos e qualitativos. Muitos autores definiram grandes diferenças entre eles, devido ao caráter particular de cada um. De acordo com a perspectiva da pesquisa quantitativa, o objeto não pode ser afetado no processo de pesquisa. Além do mais, deve haver uma centralidade na realidade independente, uma postura racionalista, uma busca pela redução de erros e a neutralidade por parte do pesquisador, não cabendo espaço para subjetividades, portanto, considera o ser humano como objeto. Já a pesquisa de caráter qualitativo concebe o homem como sujeito e ator. Nela, o investigador e o processo da pesquisa influenciam no que está sendo investigado. O

pesquisador de um estudo de natureza qualitativa se apropriará de uma linguagem real, não neutra, mas semelhante à linguagem do cotidiano. Além do mais, considerará a verdade como relativa e não absoluta, sendo passível de mudanças.

No entanto, mesmo sendo considerados opostos, alguns teóricos acreditam que os paradigmas quantitativos e qualitativos não se opõem. Pelo contrário, eles se complementam. Por exemplo, ao trabalhar com números não significa que a pesquisa seja estritamente quantitativa, e vice-versa, ou seja, trabalhar sem eles não significa que a pesquisa é de caráter qualitativo. Muitos fatores precisam ser considerados, como o contexto, pois nas ciências sociais, humanas e no campo da educação, nos depararemos com diversas irregularidades no decorrer do processo de investigação. Devemos levar em conta o espaço, o momento histórico no qual estamos situados, o sujeito da pesquisa, as condições da geração de dados e as possíveis interrupções.

A pesquisa em educação fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, devido ao fato de que o campo de interesse é repleto de fenômenos sociais convergentes e complexos. O pesquisador qualitativo precisa, obrigatoriamente, adentrar seu campo de estudo. Firestone (1987 *apud* SANTOS FILHO, 2007) cita que na pesquisa quantitativa, o pesquisador distancia-se do fato pesquisado a fim de evitar vieses, enquanto o pesquisador qualitativo imerge no fenômeno de interesse. Vale lembrar que o contexto de quem trabalha com pesquisa qualitativa é repleto de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. O olhar particular e a visão de mundo dos envolvidos no processo de pesquisa têm exacerbada importância na construção do conhecimento.

Minayo (2001, p. 21) afirma que o universo da pesquisa qualitativa engloba significados, motivos, crenças, valores, atitudes e motivos, que acontecem num processo complexo que não pode ser reduzido ao uso de variáveis. Nas palavras de Suassuna (2008), o pesquisador considera a subjetividade no processo de interpretação dos fenômenos, a fim de construí-los como conhecimentos científicos. Nas palavras de André (2008, p. 17), a abordagem qualitativa é “o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”.

Suassuna (2008, p. 362) destaca o paradigma indiciário, que pode ser considerado um tipo específico de pesquisa qualitativa. Na perspectiva do paradigma indiciário, o pesquisador opera com pistas, sintomas, indícios etc., e não apenas com fatos explícitos. Há, portanto, um rigor flexível, que considera a intuição. Fiad (1997 *apud* SUASSUNA, 2008, p. 368) reflete que, “dentro do paradigma indiciário, dados

singulares e particulares que, em outra perspectiva teórica, seriam considerados marginais, podem vir a se tornar reveladores e significativos”. A partir de tais conceitos, fica evidente que a pesquisa qualitativa lida com as diferenças, anormalidades e busca as explicações para os fenômenos educacionais, por exemplo, e também de outros fenômenos ligados ao campo dos estudos sociais e humanos.

Ao propor um trabalho qualitativo em educação e nas demais áreas das ciências sociais e humanas, o pesquisador precisa exercitar a compreensão, ou seja, o ato de colocar-se no lugar do outro, respeitando a cultura, a história, as credences etc., dos sujeitos envolvidos na pesquisa. “Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total” (MINAYO, 2012). Além do mais, faz-se necessário interpretar os dados alcançados na pesquisa, pois “toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende” (MINAYO, 2012).

Em suma, nota-se que a preocupação da pesquisa qualitativa, como método na construção do conhecimento científico, está com foco direcionado à análise interpretativa dos fenômenos e não apenas à quantificação de dados. Portanto, busca-se uma compreensão contextualizada dos resultados obtidos, pois a pesquisa deve ser vista como uma construção social do conhecimento.

3.2 RETOMANDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Como já tratado anteriormente, a presente pesquisa teve como objetivo observar e descrever se, no contexto da escola pesquisada, desenvolvem-se ou não práticas de letramento que valorizam a *cultura linguística popular* nos eventos de letramento observados. Desse modo, é pertinente conhecer e descrever as práticas de letramento do professor nas aulas de língua materna, verificando também suas concepções a respeito da *cultura linguística popular*. Vale ressaltar que não estabelecemos nenhum julgamento quanto aos modos particulares do professor participante abordar a leitura e a escrita nas aulas, mas somente proceder a uma análise descritiva de perfil etnográfico, à luz dos Novos Estudos do Letramento.

Além do mais, buscamos conhecer e apresentar o que os alunos veem sobre a *cultura linguística popular* nas aulas de língua materna, identificando as práticas de letramento deles, a partir da observação do contexto escolar no qual eles estão inseridos.

Sendo assim, é possível verificar, a partir das observações das práticas do professor, se os alunos reconhecem a língua da sua comunidade, do seu convívio social, na escola, ou seja, se seus conhecimentos de mundo são reconhecidos e valorizados. Se a língua vernácula é aceita igualmente à variante de prestígio, se a cultura é considerada relevante nas aulas, se a bagagem de conhecimento de mundo dos alunos, para além dos muros escolares, é reconhecida. Tais considerações são relevantes, pois sabemos que é impossível desassociar a língua da cultura pertencente. Portanto, “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão” (SOARES, 2017, p. 26).

Quando a escola não valoriza a cultura dos estudantes das camadas populares, a possibilidade do fracasso escolar aumenta. Soares (2017, p. 10) afirma que, nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências. Ainda reitera que,

[...] o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las (SOARES, 2017, p. 10).

São altos níveis de reprovação e de evasão escolar, baixo nível de alfabetização, extremas dificuldades em língua materna e matemática, alunos com atraso escolar quando comparados aos alunos regulares etc.

Cabe ressaltar que o objetivo da pesquisa não é identificar, *a priori*, as práticas de letramento dos estudantes, mas sim a prática docente do professor. É notório que ela reflete no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas o objetivo central da pesquisa recai exclusivamente sobre a prática do professor, buscando descrever quais são as concepções de letramento que orientam o seu trabalho docente. Além do mais, buscaremos identificar se *a cultura linguística popular* é ou não trabalhada nas suas aulas de língua materna.

3.3 A PESQUISA DE PERFIL ETNOGRÁFICO EM SALA DE AULA

Inicialmente, para o desenvolvimento da pesquisa foram necessárias revisões

bibliográficas, observação participante e entrevista semiestruturada em relação às práticas de letramento do professor em sala de aula, para verificar se a *cultura linguística popular* é ou não valorizada nas aulas de língua materna.

O caráter da pesquisa é mostrar e não avaliar as práticas do professor. A intenção não é realizar qualquer tipo de juízo de valor ou algum tipo de julgamento sobre suas concepções de letramento, mas, numa perspectiva etnográfica, descrever sobre aquilo que realmente acontece na sala de aula.

À vista disso, desejou-se observar, descrever e analisar se a *cultura linguística popular* é considerada e valorizada no contexto escolar, ou seja, se o texto é visto como objeto social, na perspectiva do modelo ideológico de letramento, que considera as visões particulares, os valores, as ideologias e as escolhas morais e éticas do indivíduo, pois, na maioria das vezes, o letramento escolar é descontextualizado da vida social, com características semelhantes ao modelo autônomo de letramento, priorizando formas linguísticas do texto e não a sua função social.

A pesquisa educacional de perfil etnográfico exerce importante função no que diz respeito aos estudos sobre o letramento e seus usos nos contextos sociais existentes, já que busca conceder espaço às práticas cotidianas locais de determinadas comunidades que, até então, eram estereotipadas pelas comunidades externas, dentre elas, as agências de promoção do letramento e até mesmo organizações de âmbito mundial, portanto, por serem vernáculas, passam a ser consideradas práticas iletradas. Dessa forma, é significativo destacar que “a abordagem etnográfica preocupa-se mais em tentar compreender aquilo que realmente acontece do que em tratar de provar o sucesso de uma intervenção específica, ou em ‘vender’ uma determinada metodologia de ensino ou de gestão” (STREET, 2003, p. 1-2).

A etnografia é a tentativa de descrição da cultura. Geertz (1973) utiliza o termo “descrição densa”, que ele tomou emprestado do filósofo Gilbert Ryle, para designar o que pretende a etnografia. Segundo ele, a cultura, como um sistema de símbolos construídos, “não é um poder, algo a quem pode ser atribuída a causa de eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos: é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem ser inteligivelmente – ou densamente – descritos” (p. 14 *apud* ANDRÉ, 1995, p. 16).

Dessa maneira, é de valia ressaltar que, “se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados)

de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo” (ANDRÉ, 1995, p. 24). Por isso, como reitera o autor, o que vem sendo feito é uma adaptação da etnografia à educação, o que leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido restrito, isso porque certos requisitos não precisam ser cumpridos pelos pesquisadores na área da educação, por exemplo, a permanência do pesquisador por longos períodos no campo de investigação ao qual está imerso. Segundo André (1995), “o período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos” (ANDRÉ, 1995, p. 25). No entanto,

[...] o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 1995, p. 34).

Na pesquisa de perfil etnográfico, dentro dos estudos sobre letramento, André (1995, p. 31) reitera que o pesquisador, que estará em contato direto com o objeto de pesquisa, não busca comprovar teorias nem fazer generalizações, mas como os dados são considerados inacabados, procura descrever a situação, tentando entendê-la e desvelando sua multiplicidade, sustentada em seu subsídio teórico. Ainda mais, “a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p. 34).

Dessa maneira, para dar prosseguimento ao trabalho, a pesquisa dispôs do método de observação participante do pesquisador na sala de aula. Elas aconteceram em aulas virtuais, devido ao cenário da pandemia do Covid-19. Segundo Vianna (2003), “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência” (VIANNA, 2003, p. 12). Tais observações foram realizadas em oito (08) encontros remotos em sala de aula e ocorreram de agosto a outubro de 2021. Segundo André (1995), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 24).

Além do mais, outro instrumento utilizado para a geração dos dados foi a

entrevista semiestruturada de caráter qualitativo, a fim de compreender e descrever as práticas reais de letramento na sala de aula. A entrevista, por si mesma, tem um caráter de interação social, em que o significado produzido é construído nessa interação. “A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de intenção humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2004, p 12). As entrevistas com o professor respondente ocorreram nos meses de junho e julho de 2021, sendo realizadas em seis (06) encontros presenciais, seguindo todos protocolos de segurança da Organização Mundial de Saúde (OMS) para a prevenção da Covid-19.

3.4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando que a pesquisa teve como foco de investigação a prática de letramento de um professor de língua materna desenvolvida em suas aulas, numa turma do primeiro ano do ensino médio, numa escola estadual, como já citado anteriormente, foi necessário, em primeiro momento, a escolha do professor participante da pesquisa e a comunicação com o diretor da escola na qual ele leciona. O convite para o professor aconteceu de forma presencial, já com o diretor escolar aconteceu via WhatsApp. A princípio, buscamos estabelecer um contato mútuo e agradável que nos possibilitasse um bom relacionamento e também com os demais envolvidos.

O projeto que deu início à pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL/MG, tendo sido submetido à Plataforma Brasil³, para que pudéssemos desenvolver o trabalho, respeitando os pressupostos das pesquisas que envolvem seres humanos. A escola na qual o professor participante da pesquisa leciona autorizou a realização das atividades por meio da assinatura do Termo de Anuência Institucional (TAI), por parte do diretor escolar, que teve conhecimento de todas as etapas necessárias para a realização das atividades propostas. O professor participante foi convidado a

³ Pesquisa aprovada pelo parecer consubstanciado pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da Universidade Federal de Alfenas sob o número 4.636.059, CAEE 44412121.8.0000.5142, em 07 de abril de 2021.

contribuir com a pesquisa, logo teve acesso ao projeto inicial, tendo conhecimento de todas as etapas do processo investigativo. Consequentemente, ele manifestou total concordância de participação a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Assim, autorizou que o pesquisador realizasse todos os procedimentos necessários para a geração dos dados.

Como a pesquisa explorou o método da observação participante nas aulas virtuais, devido ao cenário de pandemia mundial, além da entrevista semiestruturada com o professor participante de forma presencial, seguindo todos os protocolos sanitários de prevenção à transmissão do vírus da Covid-19, também foi elaborado o Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) para que os alunos menores de idade tivessem ciência da presença do pesquisador nas aulas remotas. Ademais, também foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o conhecimento dos pais e/ou responsáveis, pois cem por cento dos alunos da turma na qual o professor leciona são menores de dezoito anos de idade. Sendo assim, toda comunidade escolar tinha conhecimento da presença do pesquisador nas aulas remotas. Todos os termos necessários e utilizados na realização da pesquisa estarão disponíveis em anexo no final desta dissertação.

Após a definição dessas questões preliminares, com o percurso da pesquisa já estruturado, o primeiro passo foi o levantamento da revisão bibliográfica, a fim de se buscarem fontes teóricas que embasassem o trabalho. Recorremos a vários teóricos da área do letramento, do ensino de língua materna, do ensino de língua a partir de um viés cultural, fizemos, enfim, inúmeras leituras que tematizassem nossas questões. Buscamos selecionar teorias e conceitos que dialogassem com os objetivos propostos. Em seguida, foi necessária a escolha de dois métodos para o levantamento dos dados: a realização da entrevista semiestruturada com o professor colaborador e também a observação participante.

A primeira etapa da geração dos dados foi a realização da entrevista semiestruturada com o professor participante da pesquisa, dividida em partes. As entrevistas foram realizadas em seis encontros presenciais, entre o pesquisador e o professor de língua materna, seguindo todos os protocolos de prevenção exigidos pela vigilância sanitária em prevenção à transmissão da Covid-19. Foi elaborado um termo de compromisso para o desenvolvimento de protocolos de pesquisa no período de pandemia do Corona vírus, termo esse que também foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Alfenas. Houve exacerbada preocupação quanto ao

distanciamento social, ao uso de equipamentos de proteção individual necessários pelos envolvidos (entrevistador/pesquisador e professor colaborador), como o uso de máscaras, e todas precauções necessárias para evitar o contágio da doença.

As entrevistas foram direcionadas por um questionário norteador dividido em três etapas, considerando a formação básica do professor participante, a sua formação acadêmica e também a sua prática docente. O questionário utilizado foi composto por quatorze (14) questões ao total.

A primeira etapa da entrevista semiestruturada teve como objetivo investigar a formação básica do professor participante, em especial ao que diz respeito ao ensino de língua materna. Tivemos, portanto, a intenção de conhecer a sua primeira formação a respeito das práticas linguísticas que permearam o seu processo de ensino/aprendizagem da língua materna, o que pode contribuir satisfatoriamente nas concepções de aprendizado da leitura e da escrita na sua formação acadêmica, isso porque, a maioria dos alunos ao adentrarem à universidade, reproduzem práticas consolidadas na sua etapa de educação básica.

O questionário, constituído de seis perguntas relativas à formação básica do professor, estruturou-se da seguinte maneira:

Parte 1
<i>1. Durante sua formação básica, como era o ensino de língua materna (o português brasileiro) em relação aos temas/conteúdos veiculados nos textos?</i>
<i>2. Durante sua formação básica, os professores de língua materna trabalhavam o ensino do texto escrito?</i>
<i>3. O ensino da escrita/leitura considerava o texto como um objeto que faz parte dos bens da sociedade e, portanto, deve ser estudado como elementos socialmente contextualizados?</i>
<i>4. Os textos apresentados em sala de aula costumavam veicular assuntos relativos aos falares particulares de comunidades rurais, quilombolas, afrodescendentes, gírias de grupos urbanos ligados ao Rap, literatura de Cordel, ou seja, linguajares informais ou variantes linguísticas?</i>

<i>5. Em relação às práticas linguísticas familiares aos alunos, permeadas dos valores e crenças deles, eram valorizadas pelos professores?</i>
<i>6. Os professores, em especial o de língua materna, propunham textos diversos ou sempre trabalhavam com textos das apostilas e livros didáticos?</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A segunda etapa da entrevista semiestruturada teve como foco de investigação a formação acadêmica do professor. Não menos importante era que a primeira, aqui buscou-se conhecer as práticas de letramento das quais o professor tomou parte na graduação, o que pode influenciar consideravelmente a sua prática docente, de acordo com as suas concepções de ensino da leitura e da escrita. Esta etapa, composta por três perguntas, foi estruturada da seguinte maneira:

Parte 2
<i>1. Durante sua graduação, houve um trabalho sistemático sobre o uso da língua em contextos sociais diversos?</i>
<i>2. Os gêneros textuais eram abordados em sala de aula? Havia disciplinas específicas para isso?</i>
<i>3. Na graduação em Letras, valorizava-se o ensino das variações da língua, ou apenas a variante de prestígio era privilegiada?</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A terceira e última etapa da entrevista semiestruturada teve como cerne a prática docente do professor de língua materna. Nessa fase, buscamos conhecer quais são as concepções de letramento que orientam a prática docente do professor, buscando verificar se o ensino da leitura e da escrita é baseado numa concepção cultural, nos alicerces da *Semântica de Contextos e Cenários*. Assim sendo, composta por cinco perguntas, organizou-se da seguinte maneira:

Parte 3
1. Como você, professor de língua materna, trabalha a prática da leitura e da escrita em sala de aula?
2. Você valoriza apenas a escrita da norma padrão ⁴ ou também a escrita de variantes linguísticas historicamente estigmatizadas pela escola?
3. Você procura mostrar que o texto escrito é um artefato que tem uma função na sociedade?
4. Os alunos têm participação efetiva nas aulas de leitura e escrita? Se você considera que os alunos participam efetivamente, como se dá essa contribuição?
5. Na sua escola privilegiam-se as práticas linguísticas dos alunos, ou seja, aquelas que são permeadas por crenças e valores trazidos de casa, da convivência social?

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Dentre os objetivos da pesquisa, esta última fase foi crucial para podermos identificar as práticas de letramento do professor de língua materna, verificando como a *cultura linguística popular* é trabalhada ou não nas aulas, ou seja, se o ensino de língua materna considera os usos das variações, dos dialetos, se a escola acolhe ou rejeita as práticas linguísticas particulares dos seus alunos, práticas essas usadas no contexto familiar, no dia a dia, se ela agencia a transformação ou a exclusão dos estudantes etc.

Soares (2017, p. 114) ressalta que uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e

⁴ Em relação à pergunta 2, precisamos ressaltar que, quando falamos de *escrita da norma padrão*, não estamos nos referindo apenas à ortografia, uma vez que esta deve ser padrão em todas as formas de escrita em português brasileiro, em função da normatização estabelecida pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 2009, mas das formas padronizadas de construção sintático-semânticas, da seleção lexical e das formalizações concernentes aos gêneros que as exigem. São estes elementos adicionais à ortografia que conferem à escrita, mais do que a própria ortografia, seu aspecto sociolinguístico de variante de prestígio.

econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhe permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social.

Foi por meio da entrevista semiestruturada desta etapa que conhecemos a prática docente do professor, ou seja, como ele aborda o ensino da leitura e a da escrita, como ele veicula o estudo do texto nas suas aulas, se é um ensino contextualizado ou não, se considera os usos sociais ou apenas para fins escolares, se considera a bagagem cultural dos estudantes e todas suas especificidades, enfim, quais as concepções de letramento que perpassam suas práticas.

Todas as informações coletadas nas três etapas da entrevista semiestruturada foram transcritas na íntegra e armazenadas em espaços pessoais com acesso restrito por parte do pesquisador. O recurso mais utilizado foi o gravador de áudio, a fim de, posteriormente, transcrever o mais fiel possível os relatos da narrativa. Vale ressaltar que a escrita nunca será capaz de registrar totalmente o que foi exposto na oralidade, isso porque ela desconsidera vários fatores primordiais do ato comunicativo, como a entonação da voz, os gestos particulares dos falantes e as expressões corporais do informante, as emoções e os sentimentos, o próprio silêncio, as retomadas de ideias, a articulação etc. A língua escrita não dispõe dos mesmos recursos de comunicação se comparada à língua falada.

Logo, os relatos transcritos não evidenciam cem por cento o que foi dialogado e compartilhado entre o entrevistador/pesquisador e o professor regente. Outro ponto relevante a destacar é de natureza ética: todas as transcrições abordadas nesta dissertação foram autorizadas pelo professor entrevistado. Além do mais, as transcrições aqui abordadas não serão alteradas se estiverem em desacordo com a variante de prestígio da língua, por exemplo, se a pronúncia não estiver em acordo com a grafia que exige a variante de prestígio da língua brasileira, se as concordâncias verbais não estiverem adequadas, se a colocação pronominal estiver inadequada etc. Nesse sentido, os áudios estão transcritos como o texto original foi pronunciado pelo professor, utilizando-se uma forma de aproximação ortográfica, muito mais acessível ao leitor padrão do que seria se tivéssemos feito uma transcrição fonética pelo IPA (*International Phonetic Alphabet*).

A segunda etapa do levantamento dos dados aconteceu a partir da observação participante em sala de aula. Em primeiro momento, a observação ocorreria de forma presencial, nas aulas de língua materna do professor participante, numa escola

estadual do município Alfenas/MG, porém, devido à pandemia mundial do novo coronavírus, não foi possível, pois as aulas presenciais estavam suspensas. Desse modo, a observação foi realizada de forma remota, ou seja, observamos as aulas do professor participante a partir da plataforma *Google Meet*, adotada pelo estabelecimento escolar a fim de manter as aulas e o distanciamento social.

3.5 O TRATAMENTO DOS DADOS

Após a revisão bibliográfica de livros, artigos, dissertações e teses, realizamos fichamentos a fim de registrar todas as informações pertinentes referentes às teorias primordiais que embasassem o trabalho, para, posteriormente, facilitar a organização do capítulo teórico desta dissertação.

A geração dos dados, por meio da entrevista semiestruturada, aconteceu em forma de encontros presenciais entre o pesquisador e o professor informante, respeitando todos os protocolos sanitários exigidos para a prevenção necessária contra a transmissão do vírus da Covid-19. As perguntas foram propostas e organizadas em três etapas separadas: a formação básica do professor, a formação universitária e a prática docente em sala de aula. Os encontros aconteceram seguindo a divisão por partes. As respostas às perguntas foram registradas por gravador de áudio de celular. Logo após, foram transferidas e armazenadas em arquivos pessoais de uso exclusivo do pesquisador, separadas de acordo com as três etapas propostas.

A geração dos dados pela observação participante em sala de aula aconteceu via *Google Meet*, pois as aulas presenciais da rede estadual de ensino de Minas Gerais estavam suspensas em decorrência do período da pandemia da Covid-19. As impressões e dados das aulas foram registrados em caderno de anotações e também ficam apenas sobre uso exclusivo do pesquisador.

Após esses procedimentos, partimos para a análise descritiva de perfil etnográfico e, conseqüentemente, para a análise interpretativista dos dados, à luz dos pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento. É relevante destacar que buscamos alicerces em teorias que abordam o ensino de língua materna a partir de um viés cultural, como a Semântica de Contextos e Cenários, que buscam situar as práticas de leitura e escrita nos contextos sociais existentes, uma vez que consideram as diferenças linguísticas como fenômeno inerente às línguas naturais. A esse respeito, devemos observar que tais práticas não consideram apenas o ensino da

variante de prestígio do português brasileiro, mas também de variantes linguísticas sociais que são historicamente estigmatizadas. Portanto, pode-se afirmar que a linguagem escolar necessita atender a todas manifestações linguísticas existentes, seja a língua das camadas mais populares da sociedade ou até mesmo das camadas mais favorecidas. Para justificar o contexto, Soares (2017) nos aponta que,

o conflito entre a linguagem de uma escola histórica e socialmente criada para atender às camadas privilegiadas, cujos padrões linguísticos que essa escola usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que ela censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a camadas populares, na aquisição do saber escolar (SOARES, 2017, p. 10-11).

A partir da geração dos dados pelos métodos de entrevista semiestruturada e observação participante, realizamos uma análise descritiva dos dados, estabelecendo comparações entre as práticas de letramento do professor participante e as diretrizes veiculadas nos documentos que regem a educação pública de Minas Gerais, em especial aos conteúdos direcionados ao ensino médio: o Currículo Básico Comum, além de questões educacionais abordadas na Base Nacional Comum Curricular e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como exemplos de normas a serem seguidas em nossos aspectos educacionais.

4 A ANÁLISE DOS DADOS

Nesta etapa, apresentamos a análise dos dados coletados na pesquisa, em que desejávamos observar questões ligadas às práticas de letramento do professor de língua materna e se estas refletiam os pressupostos do Currículo Básico Comum de Minas Gerais, em relação ao ensino da *cultura linguística popular*, em especial, o currículo da etapa do ensino médio.

Focalizamos nos pressupostos em relação à área de Linguagens, no que diz respeito ao ensino de língua materna, ensino contextualizado, que valoriza os usos sociais da leitura, da escrita, dos gêneros textuais e das suas funções sociais. “(...) Será justamente o aprendizado satisfatório da linguagem, em todas as suas modalidades e já nas séries iniciais, que permitirá ao aluno todo o acesso adequado aos demais conhecimentos em sua vida escolar” (FERRAREZI JR., 2014, p. 62). É necessário, portanto, que os currículos das escolas possibilitem que os alunos tenham o conhecimento e o domínio das quatro competências básicas de comunicação: ler, escrever, ouvir e falar, de forma adequada e satisfatória, para atender às demandas exigidas pelas sociedades modernas e extremamente grafocêntricas⁵.

Por meio das análises da entrevista semiestruturada e da observação participante realizadas, buscamos estabelecer relações entre os modos particulares de o professor abordar a *cultura linguística popular* como parte da sua prática docente, em consonância com os pressupostos veiculados no Currículo Básico Comum e em outros documentos como a LDB e a BNCC, fazendo uma análise descritiva e de perfil etnográfico dos dados gerados.

Portanto, coube destacar quais são as concepções de letramento do professor participante da pesquisa, ou seja, buscamos verificar se os usos sociais da escrita e da leitura adquiridos por ele em seus processos de formações básica e acadêmica influenciam no desenvolvimento das suas práticas docentes, pois o letramento que ele recebeu pode ser diferente da sua concepção e prática atuais.

Sendo assim, traçamos um percurso histórico da formação do professor de língua materna, a fim de contextualizar a sua prática docente, verificando se há ou

⁵ Uma sociedade grafocêntrica é aquela em que a escrita é considerada elemento fundamental e central das relações sociais e pessoais dos indivíduos que a compõem, ou seja, a leitura e a escrita permeiam as interações humanas, estando, portanto, presentes nos Discursos primários e secundários das instâncias de poder.

não uma relação direta com a *cultura linguística popular*, ou seja, se está sendo ou não trabalhada em suas aulas. Com isso, é necessário analisar se as práticas vernáculas dos alunos são também consideradas dentro do contexto escolar. Gee (1996) afirma que,

em primeiro lugar, somos todos, apesar de nossas ilusões comuns sobre o assunto, não um único quem, mas várias, diferentes pessoas em diferentes contextos. Em segundo lugar, um mesmo falar e um mesmo agir podem ter valores diferentes em contextos diferentes. Realizamos diferentes “quem” e “o que” através do uso de diferentes linguagens sociais” (tradução nossa) (GEE, 1996, p. 66).

4.1 O LETRAMENTO E O CURRÍCULO BÁSICO COMUM DE MINAS GERAIS (CBC)

O Currículo Básico Comum (CBC) do ensino médio, nas diretrizes para o ensino da disciplina de língua portuguesa, assevera que,

se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de discurso do domínio público que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social (2020, p. 76).

Nesse ponto, notamos que o CBC já reforça a asserção de que existem diferentes situações nas quais podemos usar a língua, ou melhor dizendo, as diversas manifestações dela, sejam os discursos mais formalizados ou as variedades mais populares, até então estigmatizadas. Vale lembrar que, como assegura Soares (2017), “a variedade popular difere da variedade de prestígio de modo regular e de acordo com regras, e oferece formas equivalentes para a expressão do mesmo conteúdo lógico” (SOARES, 2017, p. 74). Sabemos que são muitas as variedades populares e cada uma estabelece diferentes obstáculos em relação ao aprendizado da variante de prestígio.

Dessa forma, cabe à instituição escolar promover uma educação democrática, que considere as questões sociais pertinentes no processo de ensino e aprendizagem. Geraldi (1999, p. 17) reitera que muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o

menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta e excludente.

De acordo com os Critérios de Seleção de Conteúdos do Currículo Básico Comum (p. 80), notamos como as práticas da leitura e da escrita são contextualizadas de acordo com os usos sociais, pois, ao selecionar textos para estudo, é preciso ter em mente que a escola deve garantir ao aluno o contato com textos

- de diferentes gêneros orais e escritos em circulação na sociedade;
- adequados do ponto de vista discursivo, semântico e formal;
- com níveis cada vez mais complexos de organização.

Em acordo com os pressupostos defendidos pelos teóricos dos Novos Estudos do Letramento, o CBC de Minas Gerais reconhece o caráter múltiplo das práticas letradas, ao citar o caráter plural das situações comunicativas. Portanto, considera-se necessária a valorização das variantes até então estigmatizadas. Rojo (2009) assinala que é função da escola “potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torna-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 12).

É de nosso conhecimento que na sociedade deparamo-nos com inúmeras situações nas quais o uso das práticas de leitura e escrita podem se diferenciar, devido às diversas situações comunicativas possíveis, como enfatizado no CBC, nas quais fazemos usos de linguagem específica para cada contexto. A forma como nos comunicamos varia de acordo com inúmeros fatores, como a cultura, a história, o contexto em geral. Usamos a língua em situações particulares de uso, a depender de nossas escolhas e objetivos de comunicação. “[...] As práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 9). O pesquisador considera também o letramento como “[...] práticas sociais, focalizando a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais” (STREET, 2014, p. 13).

Muitas das vezes, a escola ocidental pode acabar contrariando os pressupostos dos próprios documentos que regem o funcionamento dos currículos de educação básica do país, como o próprio CBC, podendo ser, portanto, ainda preferencial às camadas privilegiadas da sociedade, favorecendo o ensino de um letramento escolarizado, afirmando que essa aquisição garante triunfo e ascensão

social.

[...] A escola não serve igualmente a todas as crianças: crianças das classes favorecidas obtêm sucesso, enquanto crianças das camadas populares enfrentam dificuldades de aprendizagem, fracassam, abandonam o sistema de ensino sem mesmo vencer a etapa de escolarização obrigatória (SOARES, 2017, p. 47).

Street (2006, p. 466) reverbera que a noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento (GRAFF, 1979; GRANT, 1986; GEE, 1990; STREET, 1990).

O Currículo Básico Comum de Minas Gerais (ensino médio) estabelece, portanto, que as práticas de leitura e escrita devem ser contextualizadas de acordo com os seus usos sociais. No entanto, ainda há na escola uma inapropriada concepção de letramento. Em muitas situações, notamos que o ensino de língua materna ainda tem como base apenas o ensino de uma variante linguística prestigiada. Ou seja, o que predomina é o ensino das regras gramaticais, classificações abstratas, geralmente desvinculadas dos textos em geral. Como assegura o próprio CBC,

[...] os conteúdos dos currículos e programas, assim como as práticas de ensino, devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações como fins em si mesmos (2020, p. 76).

4.2 A FORMAÇÃO BÁSICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

No decorrer da pesquisa, buscamos conhecer, em primeiro momento, por meio dos métodos de entrevista semiestruturada e de observação participante, quais as concepções de ensino de línguas que permearam a formação básica do professor de língua materna, a respeito dos estudos da *cultura linguística popular* no contexto escolar. Sendo assim, buscamos verificar se as aulas que o professor teve na educação básica também eram centradas não apenas no ensino de uma variante de prestígio da língua, que é a valorizada na escola, mas no ensino das variantes

linguísticas totalmente estigmatizadas. Ou seja, das práticas internalizadas dos alunos, da visão de mundo que eles têm, que são permeadas por crenças e valores que os estudantes trazem de casa, da comunidade na qual vivem, dos variados espaços nos quais estão presentes e coexistem enquanto sujeitos sociais.

Ao rememorar as aulas de língua materna que teve na educação básica, o professor participante afirmou que:

As minhas aulas de língua portuguesa se resumiam no seguinte: era o professor, o efetivo, né, ele dava muita aula sobre gramática normativa e para mim, assim, nunca fazia sentido. Ele dava aula de inglês também. Então, no inglês era a mesma coisa. Era muito gramatiquero. Não que seja uma coisa ruim, mas era a metodologia que ele usava, né. Uma coisa que eu tinha para mim era que aula de português não era boa. Não era o dia que eu gostava, porque não tinha muita experiência boa.

Ao analisar a declaração do entrevistado, notamos que as aulas de língua materna se resumiam ao ensino da gramática. Os eventos de letramento que tinham como base o ensino de língua eram muito relacionados ao ensino das regras gramaticais, das nomenclaturas, dos exercícios de fixação meramente técnicos e neutros, desvinculados da prática social da leitura e escrita, sendo, portanto, um letramento escolarizado e dominante na sala de aula. A partir da fala do professor, percebemos que ela retrata situações perpetuadas há muito tempo nas escolas brasileiras, ou seja, uma valorização marcante quanto aos usos linguísticos prestigiados pela sociedade, da norma considerada culta, ignorando e marginalizando os usos particulares que os estudantes fazem da língua, principalmente os usos oriundos dos contextos sociais familiares.

A noção de letramento dominante descaracteriza outras variedades, ou seja, os letramentos locais, comuns aos alunos. Street (2006, p. 472) salienta que o letramento que é tratado como o padrão é apenas uma variedade entre muitas e que a questão de como ele se tornou o padrão é igualmente uma questão de poder. Isso implica, portanto, que façamos uma referência a variedades de letramento tal como nos acostumamos a falar de variedades de língua.

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados

moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida (GERALDI, 1999, p. 22).

Apesar de todos os percalços retratados, o professor se recorda de uma bonita lembrança a respeito das aulas de português brasileiro, que envolve uma professora na educação básica. De acordo com o relato, ela trabalhava o ensino da língua a partir de uma perspectiva diferente da habitual, aquela centrada apenas nas habilidades cognitivas e considerava os aspectos culturais e sociais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Em suas palavras:

Quando eu decidi que iria me formar no ensino médio, eu dei sorte de no finalzinho pegar uma professora de língua portuguesa um pouco diferenciada. Ela tentava trazer um leque maior, sabe? De opções durante as aulas. Então, por exemplo, eu tenho inclusive um texto que eu guardei dela, que era um artigo de opinião falando sobre casamento. A gente chegou a estudar músicas, textos, quer dizer, músicas que tinham intertextualidade com as coisas que a gente via na juventude, né? A gente chegou a estudar filme. Tipo assim, olha para você ver, as lembranças que eu tenho dela são muito maiores do que as que eu tinha com os professores que eu estudei a vida inteira assim. Então os textos que a gente tinha assim de conteúdo, eram conteúdos ligados a vários gêneros. Ela tinha essa pegada de trazer música, filme, artigo de opinião, redação. Nossa, a gente fez muita coisa. Então, dessa aula eu lembro, mas das outras aulas se resumia à gramática.

A forma como a professora trabalhou um texto sobre casamentos e a maneira de ensinar língua por meio dos gêneros textuais diversos, músicas, filmes, prática de redação etc., marcou profundamente a vida do professor participante. São formas variadas de promover o letramento do aluno, inserindo aspectos do cotidiano, da vivência de cada um, como a própria *cultura linguística popular*. Pelo relato acima, percebemos que a pequena experiência com essa professora valeu mais do que todo o restante do tempo com os outros professores que só ensinavam a gramática normativa e as suas regras de uso. Aqui, notamos como a prática de letramento dessa professora era contextualizada, pois ela demonstrava, por meio do ensino de um artigo de opinião sobre casamentos, uma ligação com a realidade de mundo dos seus alunos, demonstrando a função desse texto nos contextos sociais diversos. Ao trazer para a sala de aula filmes e músicas, os alunos reconheciam suas falas, suas concepções de língua, pois são gêneros presentes na vida de cada um deles.

A respeito do ensino do texto escrito em sala de aula, o professor assegura que a prática de escrita era muito recorrente, porém uma escrita sempre pautada na

variante de prestígio da língua. Esse ensino centrava-se nas habilidades cognitivas que os alunos tinham quanto ao emprego da ortografia correta das palavras, ao uso das regras estruturais exigidas de cada gênero textual proposto, ao uso de sentenças linguísticas pouco comuns, pois “deixava o texto mais bonito e técnico e agradava demasiadamente a professora”.

Segundo Tôrres (2009, p. 34), as práticas de letramento escolares são reflexo dos valores hegemônicos da classe dominante. Estes permeiam as visões de letramento tanto dos alunos, quanto dos professores, e sancionam, enfim, os letramentos valorizados dentro da escola.

De acordo com ele, as atividades propostas pelos professores eram bem mecânicas, centradas em habilidades técnicas e descontextualizadas dos usos reais e sociais da leitura e da escrita, semelhantes à concepção de letramento autônomo, como cunhado por Street (1984, 2003, 2006, 2014).

Segundo Tôrres e Santos (2020),

[...] a construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária, ultrapassa a dimensão de ensinar a juntar letras e reproduzir sons compartimentados. É preciso considerar que a escrita tem um significado social e político. A sociedade hodierna exige dos cidadãos o uso da escrita para mediar interações, em todos os contextos, sejam eles urbanos ou rurais, públicos ou privados, em instituições formais ou naquelas não oficiais (TÔRRES; SANTOS, 2020, p. 147).

Eram redações propostas apenas para fins pedagógicos de avaliação, portanto, não tinham nenhum sentido social, além dos objetivos e limites propostos pela escola. Além do mais, havia uma incisão constante em afirmar que a variante de prestígio da língua era a única que deveria ser aprendida por todos, pois era a única correta a ser ensinada e transmitida. “Não existe nenhuma variedade e nenhuma língua que sejam boas ou ruins em si. O que há são línguas e variedades que mereceram maior atenção que outras, segundo necessidades e eleições historicamente explicáveis” (GERALDI, 1999, p. 44).

Num determinado momento, perguntamos ao professor participante se o ensino da escrita e leitura considerava o texto como um objeto que faz parte dos bens da sociedade e, portanto, que deve ser estudado como elementos socialmente contextualizados. A princípio, ele assevera “que dependia muito do professor, da abordagem que ele tinha, da concepção de língua que ele tinha, ou seja, o que orientava a abordagem pedagógica dele”. Nesse momento, ele se lembra da mesma

professora que fez a diferença no ensino de língua, pois “ela trazia coisas da língua pertencentes à sociedade, como um bem da sociedade”. Porém, de modo geral, o professor afirma que, na maioria das vezes, nada fazia sentido para ele, pois aquelas inúmeras regras gramaticais que eram ensinadas causavam confusões extremas.

Em suas palavras:

[...] eles tinham muito boa intenção de ensinar a gente, né, a língua materna, porém eu acho que não fazia muito sentido para nós. Eu acho que a gente ficava ali só falando assim: eu não sei falar português, eu não entendo muito bem, essa língua é difícil, essa matéria é chata.

Essa visão arcaica de que não sabemos falar o português é muito comum e difundida, inclusive na escola, que é, ou pelo menos deveria ser, a maior agência de promoção do letramento e do respeito às culturas, aos modos de falar, às diferenças linguísticas etc. Há desconsideração das inúmeras variações linguísticas que convivem num território que tenha o português brasileiro como língua oficial.

Geraldi (1999, p. 42) reitera que as variedades não são erros, mas diferenças. Não existe erro linguístico⁶. O que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, em vez de outra, mas no uso de uma variedade em vez de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela forma de falar.

Partilhando das ideias do professor João Wanderley Geraldi (1999), Soares (2017) enfatiza que “(...) não há línguas mais complexas ou mais simples: mais lógicas ou menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social” (SOARES, 2017, p. 60). A autora ainda reitera que, “(...) cada dialeto, variedade ou registro é adequado às necessidades e características do grupo a que pertence o falante, ou à situação em que a fala ocorre: todos eles são, pois, igualmente válidos como instrumentos de comunicação” (SOARES, *op. cit.*, p. 60).

⁶ O erro linguístico existe, por exemplo, quando alguém tem afasia de Wernicke e forma frases sem sentido algum. Sem perceber ou notar que há algo de errado, a pessoa inverte palavras e produz sentenças sem sentido, havendo uma desordem da linguagem oral e/ou escrita. Por exemplo: A médica pergunta apontando para o nariz do paciente: - o que é isso? O paciente responde: - É planta que não plantícula, que queima, e todo mundo tem isso que “fechação” nossa, sabe? Portanto, não há erro quando falamos das variantes da língua, pois os diferentes falares devem ser considerados variações, e não erros. Quando tratamos as variações como erros linguísticos, incorremos ao preconceito linguístico, que prioriza uma variante de prestígio em detrimento das demais.

O professor também ressalta a experiência que teve com a mesma professora do ensino médio que considerava o texto como parte constituinte das relações sociais, como algo inerente às práticas sociais, como asseguram os Novos Estudos do Letramento.

Sobre esse aspecto, nosso respondente relata:

[...] ela trabalhava coisas que a gente vê todo dia, que faz parte da nossa realidade, que acha que vai ter algum benefício na hora da gente sair da escola, tudo que a gente aprendia na escola ali continuava na nossa mente ali todo dia. Então assim, de forma geral, eu acho que se for analisar de maneira geral, a maioria do meu ensino, ela (a professora) foi utilizando o texto como pretexto, né. Sem desvincular ele da sua realidade, do seu propósito.

Também buscamos conhecer se os textos apresentados em sala de aula, na formação básica do professor participante, costumavam veicular assuntos relativos aos falares particulares deles, ou seja, os falares informais ou variantes linguísticas estigmatizadas. O professor reitera que a maioria dos professores usufruía dessa linguagem com o intuito de criticar as variedades que se distinguiam da variante de prestígio, para dizer que aquilo era errado, que não se pode falar assim, que estava em desacordo com as regras gramaticais da língua.

Observemos o relato de nosso respondente:

Eu me lembro de uma aula em que a gente teve uma atividade de história em quadrinhos, que eu amava histórias em quadrinho. E aí a gente trabalhou Chico Bento. É bem “clichezão” isso. Bem de praxe mesmo utilizar Chico Bento. E eu amava o Chico Bento, né. E a gente utilizou para poder frisar a diferença da linguagem dele, no sentido pejorativo, não no sentido de, sei lá, interação, diversidade de língua, assim. Eu acho que, infelizmente, as memórias que eu tenho são de exemplos ruins, né.

Neste relato, notamos a pouca valia da *cultura linguística popular* nas práticas de leitura desenvolvidas pelo professor, pois observa-se que apesar de as histórias em quadrinhos do Chico Bento fazerem parte da vida do professor e serem usadas em sala de aula, não promoviam a cultura local, ou os falares regionais, mas sim, propositalmente ou não, acentuavam ainda mais o preconceito linguístico.

Chico Bento é um personagem que fez parte da vida de muitas pessoas, sendo, portanto, parte constituinte da cultura de muitos. Poderia, então, ser estudado para mostrar a diversidade da língua, mostrando semelhanças e diferenças entre a língua dos estudantes e do Chico Bento, reconhecendo na fala do personagem as suas

experiências próprias. Porém, como ela é diferente da chamada variante de prestígio, o seu modo específico de falar era (e ainda é) alvo de sátiras e julgamentos, evidenciando o preconceito linguístico. A escola, muitas das vezes, reforça a ideia de que temos uma única forma de falar, ou até mesmo de escrever.

Bagno (1999) assevera que,

[...] é preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da "unidade" do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão (BAGNO, 1999, p. 18).

O personagem representa o garoto da roça, caipira, teimoso, que usa roupas simples, que usa um chapéu de palha, considerado ignorante, desconhecedor da modernidade etc., causando assim, estereótipos em relação ao seu modo de falar.

"O uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que escola usa e quer ver usada a variante socialmente prestigiada" (SOARES, 2017, p. 26).

Pelas experiências vividas pelo professor participante, as práticas linguísticas familiares aos alunos, permeadas por valores e crenças deles, não eram valorizadas pela maioria dos professores nas aulas. Ele reitera que a depender dos alunos, a perseguição linguística era ainda maior, principalmente aos alunos de zona rural. "Eu, por exemplo, tinha um repertório linguístico muito diferente das professoras, então, isso atrapalhava muito, essa comunicação era muito distante".

Essa discriminação linguística contra os alunos de zona rural suscita questões urgentes que deveriam ser discutidas, porém não nos cabe aqui enveredar por esse caminho. Segundo Bourdieu e Passeron (*apud* SOARES, 2017, p. 85), a função da escola tem sido manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que confere a uns em prejuízo de outros, e não, como se apregoa, promover a igualdade social e a superação das discriminações e da marginalização.

A discriminação das camadas populares na escola não se explica, pois, por deficiências culturais e linguísticas nem por diferenças culturais e linguísticas que, estas, sem dúvidas, as distinguem das camadas privilegiadas; explica-se, na verdade, pela opressão que essas camadas privilegiadas, com a mediação da escola, exercem sobre as camadas desfavorecidas, através da

imposição de sua cultura e de sua linguagem, apresentadas como legítimas, e da consequente desvalorização de uma cultura e linguagem que, só por ser diferente daquela considerada legítima, é acusada de deficiente (SOARES, 2017, p. 87).

Conforme citado anteriormente, as virtudes e qualidades de uma modalidade linguística não podem ser graduadas como valor exclusivo para discriminar a classe menos privilegiada socialmente, o que muitas vezes não procura ter uma visão ampla e integrada das diferentes faces que integram as políticas linguísticas.

Apesar de todos os transtornos, nosso declarante relata que uma professora valorizava as concepções particulares dos estudantes e as integravam nas aulas, ou seja, valorizava os usos das variantes linguísticas, as músicas que escutavam, os modos de falar particulares etc. De acordo com a fala do professor respondente: “Ela valorizava demais essa questão da diferença, da diversidade linguística, da diversidade cultural, tudo que fazia parte da diversidade ali, dos valores dos alunos, das crenças, eu acho que era valorizado”.

Ainda no que se refere à formação básica do professor participante, questionamos se os professores, em especial os de língua materna, propunham textos diversos que circulam no dia a dia ou sempre trabalhavam com conteúdos fixados apenas nas apostilas e nos livros didáticos. O entrevistado enfatiza que no ensino médio houve um “considerável equilíbrio”, ou seja, “que os professores, em especial uma professora específica de língua portuguesa, abordava sempre uma variedade considerável de textos, desprendendo um pouco do livro didático”. Isso não ocorre em relação ao ensino fundamental que, segundo o professor, “era um ensino que abordava exclusivamente o conteúdo das apostilas”, como se observa em seu relato:

Eu acho que foi um pouco equilibrado no meu ensino médio, em se tratando das várias escolas que estudei no ensino médio. Eu acho que teve aí bastante diversidade, de trazer um texto, sei lá, que a professora imprimiu na internet, que ela achou interessante e trouxe para a sala de aula, ou uma música que ela achou que tinha relevância com as atualidades, as críticas que ela fazia. Ela levava também para a sala de aula não só textos de apostila ou de livro didático, eu acho que teve um equilíbrio. Mas, em se tratando de ensino fundamental, eu acho que ficou mais engessado, principalmente em língua materna, era mais livro didático e coisa da cabeça do professor, que já estava há muitos anos trabalhando. (...). Não posso generalizar, mas o que eu lembro é isso, que o ensino fundamental não diversificava muito e no ensino médio eu consegui encontrar ali uma diversidade maior, esse repertório maior.

Analisando todo o contexto de formação básica do professor, pudemos

depreender que a maioria de sua formação em língua materna foi pautada num ensino engessado, sempre ligado aos livros didáticos, às apostilas, aos exercícios descontextualizados de gramática. São práticas que não foram atualizadas com o passar dos anos, que não levaram em conta as mudanças históricas e sociais, que não consideraram a heterogeneidade dos sujeitos ali presentes, silenciando-os constantemente. Isso vai ao encontro do pensamento de Ferrarezi Jr. (2014), pois, segundo o autor, “nossa escola é inútil para uma formação responsável e libertadora porque seus currículos são silenciosos e silenciadores” (FERRAREZI JR., 2014, p. 35).

Ainda mais: a escola constrange os seus alunos. Ela não se preocupa com a vida dos estudantes, nada interessa, a não ser o silêncio absoluto de quem a frequenta. Isso basta. “As dores dos alunos não interessam, a fala do aluno não interessa, as expectativas do aluno não interessam, os valores existenciais do aluno não interessam, o aluno em si não interessa, porque ele não é visto como parte da escola, é visto como um fardo da escola” (FERRAREZI JR., 2014, p. 48).

Seus currículos estão recheados de regras impostas a todo custo, sem nenhum questionamento crítico, sem enxergar a realidade contextual e de cenário, sem analisar a realidade de cada um. O ensino da leitura e escrita, muita das vezes, parte de exemplos abstratos, desvinculados dos textos reais. Ferrarezi Jr. (2014) afirma que “esses currículos equivocados-por-décadas e equivocadamente mantidos ainda hoje, a despeito dos avanços teóricos em educação, são responsáveis por parte significativa das mazelas educacionais deste país” (FERRAREZI JR., 2014, p. 34). A todo momento, a escola silencia não só vozes, mas esperanças e sonhos, extermina o direito de o aluno expressar seus anseios, suas vontades, de reivindicar os seus espaços na sociedade, de reconhecer a sua língua no contexto escolar. “A escola não tem o direito de tirar dos alunos a vergonha de errar ou de dizer besteira, pois a escola não tem o direito de silenciar consciências” (FERRAREZI JR., 2014, p. 39).

4.3 A LEITURA E A ESCRITA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Numa das etapas da entrevista semiestruturada, buscamos conhecer a respeito das práticas adquiridas pelo professor colaborador da pesquisa, nos variados

eventos de letramento no espaço acadêmico, principalmente, nas aulas de linguística que tiveram como foco a leitura e a escrita.

A princípio, buscamos verificar se, durante a formação universitária do professor colaborador, houve um trabalho sistemático sobre o uso da língua e suas variações em contextos sociais diversos, não se restringindo ao ensino apenas da variante de prestígio. Segundo ele, “havia muitas disciplinas que tinham como foco central o contexto do falante, ou seja, não desconfigurar o falante da sua cultura, da sua língua”. Buscamos, portanto, conhecer a respeito das práticas linguísticas particulares, ou seja, se elas eram consideradas e valorizadas no processo de formação acadêmica. Street (2006, p. 471) afirma que a aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento, enquanto claramente associadas a identidades culturais particulares, pode, de fato, ser um foco para transformação e desafio.

Hoje, os currículos educacionais propõem o ensino da prática da leitura e da escrita centrado no ensino dos gêneros textuais. As demandas da sociedade moderna exigem de nós, enquanto sujeitos que fazem uso da língua nos diversos contextos sociais, maior conhecimento dos gêneros e melhor capacidade quanto aos seus usos e funções na sociedade. Nessa etapa formativa, o professor participante afirmou que “havia disciplinas no curso de Letras que abordavam sistematicamente o ensino da estrutura dos variados gêneros textuais e também as suas funções sociais”. Além do mais, ele reiterou que “as aulas centravam-se, principalmente, no ensino dos gêneros textuais em sala de aula, abordando metodologias efetivas que deveriam ser implementadas pelos alunos quando estivessem atuando como docentes da educação básica”.

Notamos, portanto, a partir da fala do professor entrevistado, que havia uma considerável preocupação quanto à prática dos futuros professores da educação básica. Além de abordar o ensino da escrita e da leitura por meio dos gêneros textuais, os docentes buscavam contextualizar e ensinar possíveis metodologias para que os professores em formação pudessem utilizar nas suas aulas quando, futuramente, exercessem seus ofícios docentes. Além disso, demonstravam as funções que os gêneros textuais cumpriam nos diversos contextos sociais.

Por fim, quanto à formação acadêmica do professor, buscamos verificar se na graduação em Letras valorizava-se o ensino das variações da língua, ou se apenas a variante de prestígio era privilegiada. O professor participante assevera que houve um trabalho muito bom em relação às práticas linguísticas no contexto de formação

acadêmica, demonstrando que haviam disciplinas específicas que valorizavam a *cultura linguística popular* nos eventos de letramento, como comprovado no relato a seguir:

No ensino médio é muito comum né, esse negócio de “fala certo, menino”, “escreve não sei o quê”, “não pode falar assim, falar feio e tal”. Então, foi um choque na faculdade, né, porque todos os professores que eu tive assim, da área de Linguística, principalmente, criticavam muito essa ideia, né, do uso padrão da língua na fala, né, qual era o problema desse preconceito e tudo mais. Então, assim, durante o curso inteiro, praticamente, a gente trabalhou muito essa questão da variação linguística, muito, muito mesmo, e uma disciplina específica disso era Língua, Cultura e Sociedade.

Até aqui, buscamos conhecer e descrever um pouco a respeito das formações básica e superior do professor participante da pesquisa. Achamos relevante trazer considerações a respeito dos seus processos formativos (básico e superior), que antecedem seu ofício docente, pois as concepções de letramento que precedem à prática docente podem interferir bastante nos modos particulares de o professor abordar o ensino do texto escrito nas suas aulas de língua materna. No subtítulo a seguir, apresentamos as análises e descrições das práticas de letramento do professor.

4.4 A LEITURA E A ESCRITA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PRÁTICA DE LETRAMENTO DO PROFESSOR

Neste subtítulo, central no nosso estudo, descrevemos e analisamos as informações levantadas por meio dos métodos de entrevista semiestruturada e da observação participante acerca das concepções de letramento que permeiam a prática do professor de língua materna quanto ao ensino da leitura e da escrita, processo esse que, segundo os teóricos dos Novos Estudos do Letramento e da Semântica de Contextos e Cenários, consideram o ensino de línguas pertencente às práticas sociais no geral, na qual fatores como a cultura, a ideologia, as crenças e valores são considerados, sendo, portanto, inseparáveis dos processos de ensino.

É de suma importância ressaltar que a geração dos dados a respeito das práticas do professor de língua materna ocorreram num momento de calamidade pública, a pandemia da Covid-19, o que interferiu demasiadamente as relações entre

o professor colaborador e o pesquisador, ou seja, mudando completamente o cenário da realização da entrevista semiestruturada e, principalmente, da observação participante, que aconteceu nas aulas remotas, por meio da plataforma virtual *Google Meet*, ferramenta utilizada por toda a escola durante o período da pandemia a fim de manter a oferta das aulas regulares para os estudantes.

O processo de leitura e escrita nas salas de educação básica das escolas brasileiras demonstra como ainda carecemos de um ensino que se centre nos usos sociais das práticas de leitura e escrita dos contextos sociais diversos, atendendo às demandas particulares de cada situação específica, como priorizam as concepções dos Novos Estudos do Letramento.

Quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas (STREET, 2006, p. 470).

Numa das entrevistas realizadas a respeito da sua formação básica, o professor participante da pesquisa reitera como a escola ainda prioriza práticas linguísticas para fins exclusivamente escolásticos. Os professores reafirmam em suas práticas aquilo que foi internalizado ao longo de toda sua vida.

O letramento propiciado pela escola, comumente conhecido como letramento escolar, tem como característica principal a descontextualização, ou seja, o ensino de uma forma de escrita desvinculada da escrita que circula no cotidiano das pessoas. O texto escrito é tomado como um objeto linguístico cujas características formais devem ser aprendidas, antes que sua função social seja discutida. A progressão predominante dá-se do ensino da palavra descontextualizada, para o ensino de frases descontextualizadas, passando ao ensino de pequenos textos, também descontextualizados, para, posteriormente, apresentar textos maiores, muitas vezes exemplares de textos do cotidiano, porém sem serem focalizados em suas funções sociais (TERZI, 2003, p. 235).

Sabemos que certas práticas escolares necessitam de grandes modificações, o que demonstra como algumas das práticas docentes necessitam ser substituídas por outras mais contextualizadas e que façam sentido no processo de ensino e aprendizagem. O ensino do texto, portanto, deve estar associado aos seus usos sociais. Street (2006, p. 475) afirma que os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de

instituições e concepções sociais mais abrangentes. “A ideia de que a escrita representa simplesmente o significado pleno e inequívoco das palavras registradas é analisada como uma reificação inútil, sem relação com a prática social real” (STREET, 2014, p. 108). Terzi (2003) concorda com a afirmação ao discorrer que:

[...] o texto escrito não existe isoladamente. Ele é parte constitutiva de uma prática social. Uma escritura, por exemplo, só será uma escritura se fizer parte de uma prática de compra e venda de um imóvel, caso contrário será apenas um conjunto de sentenças numa folha de papel, organizadas de maneira semelhante a uma escritura (TERZI, 2003, p. 236).

Para Terzi e Scavassa (2005), “o texto escrito não é, para os sujeitos, apenas um objeto linguístico integrante das práticas escolares. Ele é um objeto sócio-lingüístico, que faz parte das interações sociais, culturais, comerciais e de poder entre os membros da comunidade” (TERZI; SCAVASSA, 2005, p. 197).

Street (1984, 2003, 2006, 2014) reitera como as práticas de letramento escolar não devem simplesmente ser focalizadas nas habilidades técnicas e neutras do código escrito da língua. O processo de alfabetização é extremamente importante na formação dos estudantes, porém, conforme reverbera Rojo e Moura (2012), o sujeito, mesmo não alfabetizado, [...] já pode ser inserido em processos de letramento, pois já faz leitura incidental de rótulos, imagens, gestos e emoções. Rojo (2009) reitera que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira” (ROJO, 2009, p. 11). Sendo assim, “o domínio da escrita deverá propiciar ao aluno um conhecimento maior de si mesmo e de seu papel social, e um melhor entendimento da realidade que o cerca, permitindo-lhe sobre ela agir a fim de transformá-la” (TERZI, 2003, p. 228).

Quanto à prática de leitura, Ferrarezi Jr. (2014) alega que,

[...] o ler escolar precisa ser muito e muito mais do que o decodificar letras, o conhecer as dificuldades ortográficas e saber como pronunciar frases que terminam com ponto de interrogação. O ler escolar precisa ser tudo isso e essencialmente precisa deixar de ser o ler escolar e se tornar o ler existencial. Ler na escola precisa ser *ler-na-vida-e-para-a-vida* (FERRAREZI JR., 2014, p. 80).

Ferrarezi Jr. (2014) afirma que o tema *leitura* tem sido demasiadamente explorado no Brasil, pois existem livros e mais livros, monografias, dissertações e teses, experiências e projetos de aplicação etc. Segundo o autor, “ninguém consegue entender bem como, depois de tanta teoria, de tanta explicação, de tanto projeto piloto,

nossos alunos têm tanta aversão à leitura” (FERRAREZI JR., 2014, p. 75). Ainda mais, Ferrarezi Jr. (2014) reitera que “a leitura no Brasil é um problema que extrapola os limites da escola, que cai lá na organização sociocultural dos povos” (FERRAREZI JR., 2014, p. 75-76).

Quanto à prática da escrita, Ferrarezi Jr. (2014) assevera que,

a escrita na escola precisa ser a *escrita-na-e-para-a-vida*, assim como a leitura o tem que ser. Sem trabalhar esse escrita vinculada com a vida, não vejo como é possível fazer com que o aluno valorize sua escrita e veja nela qualquer tipo de utilidade. Além disso, é preciso desvincular a ideia de escrita na escola da ideia maniqueísta de que apenas a ‘escrita padrão’ serve para fins de registro escolar (FERRAREZI JR., 2014, p. 84).

Constatamos que há vários pesquisadores e teóricos que pensaram e ainda pensam num processo de ensino que considere o texto como parte constituinte das relações globais, como produto indissociável dos seus usos sociais. Além do mais, é evidente a necessidade da escola em reconhecer os usos particulares que seus alunos fazem em relação à língua, suas variações, suas especificidades etc. Gnerre (1978 *apud* GERALDI, 1999, p. 35) assevera que uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Essa afirmação é válida, evidentemente, em termos internos quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos externos pelo prestígio das línguas no plano internacional.

Dando prosseguimento à pesquisa, acerca da prática docente do professor participante, perguntamos como ele, docente de língua materna, trabalha a prática da leitura e da escrita em sala de aula. A princípio, o professor ficou em silêncio, sem saber exatamente o que responder. Logo em seguida, começou a lembrar suas práticas. Uma das situações de letramento rememorada foi o trabalho com músicas. Ele reitera que “era algo que deixava os alunos fascinados, pois é algo que faz parte do dia a dia deles, da realidade de cada um”.

Podemos confirmar essa declaração no relato abaixo:

A gente chegou a analisar letra de música, ouvia música, assistia o clipe e depois estudava a letra, (...) a gente ia analisando, né, não para criticar o que está escrito, certo ou errado, mais que isso né, para ver a questão poética da música, para ver as reivindicações, os protestos, se aquilo tinha alguma coisa a ver com a nossa realidade, se os alunos conseguiam fazer um link ali, né, com... E assim, tinha um retorno muito considerável, sabe, porque eram músicas que eles escutavam, então, tinha a ver com o “rolê” deles ali...

Além do mais, ele deixou bem explicitado o enfoque no trabalho da língua escrita por meio da produção de vários gêneros textuais, citando, a título de exemplo, a carta do leitor, o artigo de opinião, *posts* de redes sociais, muito comuns aos alunos. Sabemos que nas redes sociais deparamo-nos com o uso de uma linguagem mais coloquial, mais informal, se comparada à variante de prestígio que é dominante na sociedade, linguagem essa que é parte integrante da *cultura linguística popular*, que integra boa parte das relações sociais e constituem a identidade cultural de uma determinada comunidade, refletindo o modelo ideológico de letramento proposto por Street (2003, 2014). Como o autor afirma, “(...) as práticas de letramento refletirão sempre ideologias, valores e visões de mundo individuais, levando-nos a compreender que práticas sociais dominantes apontam para a marginalização de outras” (GEE, 1999, 2000, 2005 *apud* TÔRRES, 2009, p. 23). Ainda mais, “o desenvolvimento de práticas ideológicas leva a mudanças na vida do indivíduo, pois o torna mais consciente das ideologias que subjazem às estruturas de poder vigentes na sociedade ou comunidade na qual está inserido” (TÔRRES, 2009, p. 24-25).

O trabalho da escrita que o professor realiza merece uma maior atenção, por dois motivos consideráveis: o primeiro deles diz respeito ao período pandêmico da Covid-19, que interferiu consideravelmente nas suas aulas. A maior parte da sua prática docente observada acontece nesse período conturbado que assolou toda a humanidade. Para o nosso entrevistado, a prática da leitura e escrita no sistema do ensino remoto torna-se ainda mais difícil, pois o retorno e a participação dos alunos são ainda menores, devido às dificuldades encontradas por grande parte dos estudantes, principalmente relacionadas ao acesso às aulas virtuais. O segundo diz respeito à dificuldade dos alunos com a escrita e, por que não dizer, aversão, como relatado pelo professor. As respostas são quase que unânimes: “eu não sei escrever direito”, “isso aqui é muito difícil”.

Nas lembranças do docente:

E a escrita, a gente começou a trabalhar mais no finalzinho, no começo da pandemia, que a gente trabalhou carta do leitor, que é uma coisa assim que sempre tem, aparece no livro didático, mas foi a primeira atividade que a gente trabalhou, né, carta do leitor. E a gente leu um artigo de opinião, falando sobre a questão estética da mulher e era para eles escreverem uma carta ao leitor, se estavam concordando ou não com o que a moça disse. Eu tive um retorno muito bom, porque era um assunto polêmico. A gente falou sobre essa questão da ditadura da beleza, e aí os meninos que... quer dizer, as meninas,

né, que gostam do assunto já se sentiram... tiveram muita liberdade para falar em sala de aula. Então, assim, essa iria ser a minha prática, pegando o pouco tempo que eu tive em sala de aula, mas a gente ainda faz isso um pouco online, de fazer uma leitura crítica sobre um artigo de opinião, de uma matéria, uma reportagem, um post, e analisar aquilo, e assim né, escrevendo. A escrita é um pouco mais difícil, né, porque os alunos têm um pouco mais de medo.

Dando prosseguimento ao trabalho, perguntamos se nas aulas é valorizada apenas a escrita da variante de prestígio ou também a escrita de variantes linguísticas historicamente estigmatizadas pela escola. A resposta é precisa:

No que se refere à escrita, eu sempre acho que valorizo mais a padrão. Tipo assim, por exemplo, se algum aluno escreve de maneira diferente da padrão, aí eu corrijo de acordo com a norma-padrão. Mas, toda vez que entra nessa discussão de variação linguística na fala, acho que na escrita também. Eu sempre deixo bem claro para não gerar, como eu posso dizer, para não gerar uma interpretação errada que eles façam de mim, às vezes falando assim “nossa, eu não sei escrever”, por exemplo, que eu acho que seria ruim, mas eu sempre falo: “olha, gente, a escrita, se a gente for ver, é até uma lei, tem um acordo ortográfico, é uma coisa que... é uma convenção. Então, a escola precisa ensinar essa convenção, porque a escola não pode privar você de uma coisa que será cobrada, caso você queira fazer o Enem, caso você queira fazer concurso, às vezes, alguma entrevista.

Notamos que a variante de prestígio, principalmente na modalidade escrita, é extremamente valorizada no contexto escolar. Isso se justifica pelo fato de que a maioria das demandas sociais exigem o domínio do português brasileiro mais formal. É válido destacar que, de fato, é importante que a escola propicie o ensino da variante de prestígio da língua, não devendo, entretanto, se restringir a apenas isso. É uma relação de poder, um letramento dominante propiciado pela escola.

Parece-nos, nesse aspecto, que sua fala reflete uma das concepções de ensino da escrita na escola, ao dar ênfase ao ensino do texto, de acordo com a variante de prestígio da língua, desvalorizando os conhecimentos específicos e culturais dos estudantes, silenciando-os quantos às práticas específicas de letramento.

As práticas do uso da escrita precisam abordar os usos sociais que os alunos trazem dos seus variados contextos e cenários de vivências. Barton (1994) entende que o letramento não se restringe a um aprendizado formal, mas ao uso social que o indivíduo faz da escrita, levando em conta seu aspecto histórico e as atividades que o indivíduo for envolvido. Nem todos gêneros textuais necessitam da variante de prestígio, ou seja, nem todo uso escrito é em variante de prestígio. Por exemplo, o

professor, ao trabalhar gêneros como as anedotas, as parlendas, os bilhetes e os cordéis, pode focar nas variantes linguísticas até então estigmatizadas. Se tomarmos como ponto de partida a literatura, por exemplo, notamos que há uma vasta escrita de cordel que não é na modalidade da variante de prestígio. Cordelistas renomados fazem uso de variantes linguísticas estigmatizadas nos seus manuscritos. Outro exemplo podemos encontrar nos gibis e até mesmo nos estudos de charges e cartuns, muito usados e trabalhados nas aulas de língua materna e também de outras disciplinas.

Esses exemplos citados nos mostram como a língua é um organismo vivo e como ela pode variar de um contexto para outro, de um gênero textual para outro, não sendo as variantes populares inferiores à variante de prestígio. "(...) As línguas são apenas diferentes umas das outras, e que a avaliação de 'superioridade' ou 'inferioridade' de umas em relação a outras é cientificamente inaceitável" (SOARES, 2017, p. 61). Portanto, é imprescindível que o ensino do texto escrito parta do conhecimento de mundo dos estudantes em direção ao aprendizado total, inclusive da variante de prestígio, extremamente valorizada na escola.

Gee (1996) afirma que,

um texto é significativo somente dentro do padrão (ou configuração social) que ele forma em um momento e lugar específicos com outras peças de linguagem, bem como com pensamentos específicos, palavras, atos, corpos, ferramentas e objetos. E esse padrão ou configuração – esta ação social específica – é ela mesma significativa somente dentro de um Discurso específico ou na interseção de diversos Discursos (GEE, 1996, p. 149, tradução nossa).

Também indagamos se o professor procura mostrar que o texto escrito é, portanto, um artefato que exerce uma função na sociedade. Ele relatou, de forma acurada, que busca sempre ensinar a prática da escrita como pertencente aos contextos sociais, como defendem os Novos Estudos do Letramento, que consideram o texto na sua função social, não apenas como um agrupamento de habilidades técnicas e neutras a serem adquiridas, como Street (1984, 2014) enfatiza no modelo autônomo de letramento, mas permeado pelas ideologias, pelas crenças e pelos valores dos sujeitos, situados no contexto de circulação. Vejamos como nosso declarante se manifesta:

[...] pensando nessa função social do texto, de trazer para o dia a dia, para a

realidade, de maneira geral, sim, também. A gente trabalhou também, por exemplo, esses dias, o currículo com o pessoal do ensino médio. “E aí? Currículo é só para a gente aprender a fazer um currículo ou se realmente a gente vai precisar fazer um currículo?” E aí muitos falaram que já precisaram fazer um currículo e não sabia, né. Então, a gente trabalhou currículo para ser uma coisa funcional, né. Então assim, pensando nesses casos, sim. Que o texto escrito precisa, né, ele vai ter uma função social, vai chegar uma hora que o aluno vai precisar dele. Daí a gente procura trabalhar sempre os que fazem mais sentido no dia a dia deles.

Assim sendo, nota-se que uma parte da prática docente do professor aborda o ensino dos gêneros textuais e suas funções no dia a dia.

Além do mais, o professor enfatizou qual a finalidade deles na sociedade, ou seja, demonstrando seus usos sociais, por exemplo, as campanhas de conscientização contra a AIDS, venda de produtos e serviços etc. Tôres (2009, p. 55-56) enfatiza que, se o professor propuser práticas de letramento que valorizem uma leitura socialmente contextualizada, levará o aluno a aprender como se lê o texto dentro da prática social. Daí entendermos a necessidade de o professor explicitar o gênero que será trabalhado em sala, e mostrar aos alunos quais suas características principais e sua função dentro das práticas escriturais da sociedade.

Perguntamos também se os alunos têm participação efetiva nas aulas de leitura e escrita e, se ele considera que os estudantes participam efetivamente, como se daria essa contribuição. Por causa do contexto da pandemia, ele ressalta que há uma baixa participação dos discentes, bem menor do que quando as aulas aconteciam presencialmente. “A gente tem uma participação, mas ela é bem pequena na leitura e escrita, por exemplo, porque assim, geralmente, dez por cento dos alunos só que interagem”.

Devemos ressaltar, porém, que, de acordo com o entrevistado, os poucos que interagem com o professor fazem de maneira primorosa. Em suas palavras: “Mas, pegando esses que sempre participam, a interação... como foi a palavra aí? A contribuição desses poucos alunos é muito boa”. A partir da observação participante realizada, nota-se que o professor sempre concede espaços para que os alunos contribuam no processo de ensino e aprendizagem, considerando as opiniões deles, sobre os conteúdos veiculados durante a aula. De fato, a participação é baixa, mas os que se fazem presentes têm a oportunidade de contribuir com suas impressões.

Vários fatores contribuíram para a baixa participação, principalmente no período atípico da pandemia: constrangimento ao ligar o microfone e as câmeras, baixa presença dos estudantes nas aulas remotas, por não serem obrigatórias, pois a

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais adotou o Plano de Estudo Tutorado (PET) e as atividades complementares como recursos que dão continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, mas não obrigou aulas remotas, pela dificuldade que muitos alunos encontram em acessar as plataformas digitais. É de suma importância também ressaltar que o professor reitera que pouco se trabalhou a escrita e a leitura nos últimos anos, já que o material de estudos já vem elaborado para todas as escolas estaduais de Minas Gerais.

Por fim, indagamos ao professor se, na escola na qual ele trabalha, privilegiam-se as práticas linguísticas dos alunos, ou seja, aquelas que são permeadas por crenças e valores trazidos de casa, da convivência social deles. De imediato, ele respondeu que “nas conversas que eu escuto, de alguns professores, enfim, dependendo da prática, dependendo da cultura que o aluno vem, que ele está trazendo, não é valorizado não”.

Ainda mais, de acordo com as experiências dele, os professores fazem piadas com os modos particulares de falar dos estudantes, atestando que eles não sabem falar, que desconhecem o código linguístico materno, que precisam aprender o português, como se não fossem falantes naturais da língua, que precisam aprender a escrever corretamente, e todas aquelas coisas impregnadas de preconceito linguístico, e até mesmo social. Há sempre um enraizado preconceito de que as crianças não têm cultura, de que elas são iletradas ou que seus letramentos não são úteis à escola, todavia, Street (2014, p. 36) sustenta que são muito poucas as culturas hoje em que não exista algum grau de letramento: as crianças, por exemplo, aprendem a interpretar as logomarcas em produtos comerciais e anúncios, ou a ler a televisão com sua mescla frequentemente sofisticada de escrita, imagens e linguagem oral.

Sobre esse aspecto, nosso respondente cita que:

[...] Não sei se é o Sírio Possenti que tem uma fala sobre isso, que ele fala que a piada é um grande objeto de estudo de uma população. Se você quer saber, descobrir os preconceitos de uma sociedade, é só você saber quais piadas circulam ali. Daí a gente vê que piadas sobre fala, sobre culturas, sobre representações de um povo, sempre existe esse estigma. Então assim, a gente vê isso... infelizmente, a gente ainda vê isso no contexto escolar, de professores citando piadinhas: “ah, fulano fala desse jeito, fulano não sabe falar”.

Há de se salientar que o contexto escolar ainda preconiza a perpetuação dos

estigmas sociais em relação aos usos da língua. O preconceito linguístico, e também social, é extremamente percebido. Bagno (1999, p. 13) alega que o preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui. Além do mais, “como a educação ainda é privilégio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio de uma norma culta” (BAGNO, 1999, p. 15). Em suas palavras:

[...] Acho que, infelizmente, o estigma ainda é presente, quando se trata dos menos favorecidos, né, que é o pessoal do campo, o pessoal mais simples, né, que representa ali o pai, a mãe, o avô, o jeito que eles falam. Não só o jeito de falar, mas a cultura também, os valores, as crenças. Acho que é isso.

Ainda mais, o professor questiona a importância de a escola ter um olhar para o que é produzido e consumido na sociedade em geral, o que é popular e comum aos estudantes, práticas que façam sentido, citando como exemplos as músicas de rap dos Racionais e também do Emicida, algo que os alunos escutam com muita frequência, as piadas, a oralidade, o pajubá (que é conhecido como o dialeto da comunidade LGBTQIA+) que está cada vez mais incorporado aos falares dos brasileiros, especialmente entre os mais jovens.

Como a principal agência de promoção do letramento, a instituição escolar tem a incumbência de fomentar práticas variadas quanto ao uso da leitura e escrita, práticas essas que sejam coerentes às práticas do dia a dia dos estudantes e que considerem suas crenças, seus valores, suas ideologias. Rojo (2009) defende que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 11).

O texto em sala de aula, portanto, precisa ser visto como objeto social. Não basta apenas conhecermos habilidades neutras relacionadas à escrita. Ao promover o letramento dos educandos, é necessário considerar os contextos sociais nos quais eles estão inseridos, seus conhecimentos linguísticos de mundo, a bagagem cultural, os usos sociais que eles fazem dos textos, os linguajares coloquiais usados na comunicação etc.

Relembrando concepções de Gee (2005): “Uma pessoa sempre aprende a interpretar um texto de um certo tipo e de certos modos, se teve acesso aos contextos

sociais onde os textos são lidos desses modos, pois a pessoa é socializada e aculturada dentro de uma certa prática social” (GEE, 2005, p. 45).

Como já descrito anteriormente, a observação participante aconteceu de forma remota, pois as aulas presenciais estavam suspensas. A presença dos alunos foi bem reduzida se comparada com a frequência nas aulas antes do período pandêmico da Covid-19. Em algumas aulas, a participação era quase que mínima, chegando a ter dois alunos na sala virtual, porém as aulas aconteceram seguindo todo o planejamento elaborado pelo professor regente.

Numa das aulas observadas, o professor participante trabalhou com seus alunos o estudo de dois gêneros textuais muito comuns e presentes nas esferas sociais: o anúncio publicitário e a propaganda.

De imediato, foi realizada uma breve apresentação sobre as características básicas e a estrutura de cada um dos gêneros em estudo. Foi efetuada também uma minuciosa explicação sobre os conceitos de linguagem verbal, linguagem não verbal e linguagem mista, muito presentes nos anúncios publicitários e nas propagandas, veiculados por meio de cartazes, outdoors, panfletos, televisão, redes sociais, plataformas digitais etc. A aula foi bem contextualizada, pois o professor apresentou exemplos dos gêneros em seus contextos de uso e circulação, mostrando como ambos abordam textos escritos (verbais) e também visuais (não verbais) pela apresentação de imagens, ilustrações, uso de cores vivas, entre outras.

Além do mais, o professor regente buscou mostrar que os dois gêneros textuais têm uma função social no dia a dia, em consonância com os pressupostos teóricos e práticos preconizados pelos Novos Estudos do Letramento. Podemos depreender, portanto, que “os usos da escrita acontecem dentro de uma atividade social, ou evento, que está inserido em um contexto específico, em que participam as pessoas e suas ações, com suas diferentes crenças, valores culturais e ideologias” (TÔRRES, 2009, p. 32).

Exemplificando o exposto, o uso de anúncios publicitários e propagandas que abordavam conteúdos sobre horti-fruti e campanhas de prevenção à Aids ilustrou bem o conteúdo trabalhado em sala, pois mostrou como os estudantes estão ambientados com esses textos no cotidiano. O professor questionou os alunos a respeito dos conteúdos que estavam sendo estudados na aula, perguntando se eles reconheciam esses textos no dia a dia, seja em lojas, supermercados, praças públicas e até mesmo no meio virtual, como as redes sociais, que expandiram a circulação desses tipos de

gêneros. Fazendo essa contextualização, os alunos começaram a reconhecer que os textos que estavam sendo abordados fazem parte da vivência de mundo deles, entendendo que eles têm uma finalidade específica em contextos particulares.

Assim sendo, a escola, enquanto maior agência de promoção do letramento, precisa ter a consciência de que letrar o aluno é levá-lo a fazer uso satisfatório da escrita nos diversos Discursos, como aponta Gee (1996, 2005) das esferas sociais. O estudante precisa ter um domínio considerável das práticas que exigem o uso da escrita e da leitura nas relações sociais. Assim sendo, Gee (2005 *apud* TÔRRES, 2009, p. 2) afirma que cabe à escola fazer a mediação entre as comunidades e as instituições sociais e seus letramentos, mas afirma que apesar de que deveria ser este o papel da escola, ela não o tem desempenhado de modo eficaz.

Em relação às atividades de produção textual, como constatado, o trabalho com a escrita ainda é muito centrado na produção de “redações” com a finalidade de serem entregues aos professores para, posteriormente, serem corrigidas e avaliadas, muitas das vezes sem nenhuma contextualização e propósito real. É o que se nota com frequência nas aulas de língua materna das escolas básicas brasileiras, um ensino centrado quase que sempre e apenas numa variante de prestígio da língua, sempre a partir de palavras e frases sem ligações com o texto no qual são vinculadas.

Assim sendo, nota-se muito a predominância de um ensino homogêneo, enraizado em métodos antigos de ensino e aprendizagem, sem demonstrar, portanto, as diversas possibilidades ao se trabalhar o ensino de língua materna na educação básica, demonstrando toda sua complexidade ao tratarmos das variações linguísticas, como podemos constatar no próprio CBC:

A tradição de ensino de língua sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento do sentido e da função sociocomunicativa. As análises fonética, morfológica e sintática pretendiam descrever a língua como um sistema de regras que, uma vez aprendido, habilitaria automaticamente o aluno a ler e a escrever bem. Essa concepção reduziu, com frequência, a aula de Língua Portuguesa a uma aula de gramática normativa e, conseqüentemente, contribuiu para sedimentar uma visão preconceituosa acerca das variedades linguísticas, visão que opõe o “certo” e o “errado” e supõe, enganosamente, a existência de um padrão linguístico homogêneo. Não se pretende negar à língua seu caráter de sistema de signos. É preciso, porém, levar o aluno a compreender que ela é um sistema que se modifica pela ação dos falantes nos processos de interlocução. É, pois, por natureza, heterogênea, variada, “sensível” ao contexto de uso e à ação dos usuários; prevê o trabalho linguístico dos interlocutores no processo de produção de sentido. Tem uma estruturação plástica, maleável, construída historicamente pela atividade coletiva dos falantes, na interlocução e para a interlocução. Não se trata, pois, de uma estrutura fechada em si mesma, acabada e disponível para o uso

como um instrumento (CBC de língua portuguesa para o Ensino Médio, 2020, p. 14).

Street (2014, p. 121) reitera que o letramento escolar passou a firmar-se como padrão definidor para todas as demais variedades particulares, marginalizando-as e descartando-as das agendas dos debates sobre os estudos das práticas da escrita. Para o autor, “os letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada” (STREET, 2014, p. 121).

Ao mesmo tempo, o professor concede muita autonomia aos estudantes na escolha de textos a serem lidos e nas contribuições durante as aulas. Sempre é cedido o espaço para que todos os alunos façam observações e questionamentos referentes aos conteúdos propostos. O professor, frequentemente, questiona os alunos a respeito das leituras que eles gostam, quais livros eles preferem, quais os autores preferidos, o que eles gostam de escrever etc.

Numa aula observada, o professor explicou sobre o texto narrativo e todos os seus elementos composicionais: o enredo, os personagens, o tempo, o espaço, o narrador, o conflito etc. Para situar os estudantes no assunto, ele começou a fazer um paralelo com a vida de cada um, mostrando como as narrativas estão presentes nas coisas mais simples e comuns do dia a dia, desde o nosso despertar, passando pela rotina do dia, até o anoitecer. Ou seja, o professor situou o conteúdo trabalhado em sala de aula com as vivências dos estudantes, demonstrando os aspectos sociais da leitura e da escrita. O próprio CBC do ensino médio reforça que:

Os conteúdos dos currículos e programas, assim como as práticas de ensino, devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações como fins em si mesmos. Assim, devem compor o currículo da disciplina aqueles conteúdos considerados essenciais à vida em sociedade, especialmente aqueles cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemáticas da escola, como é caso da leitura e da escrita. Em relação a essas duas competências, é preciso lembrar que não basta que o aluno seja capaz de decodificar e codificar textos escritos. É preciso que ele

- reconheça a leitura e a escrita como atividades interativas de produção de sentido, que colocam em jogo diferentes fatores, como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os usos e práticas de linguagem;
- atinja um nível de letramento que o capacite a compreender e produzir, com autonomia, diferentes gêneros de textos, com distintos objetivos e motivações;
- tenha acesso aos usos literários da língua e a obras de autores

representativos da literatura brasileira (CBC de Língua portuguesa para o Ensino Médio, 2020, p. 76-77).

Após explicar sobre a narrativa e seus elementos, o professor começou a explicar suas contribuições sobre o gênero crônica. Perguntou aos alunos se eles sabiam o que era uma crônica e a resposta foi unânime: “não sei, professor”. Para exemplificar o gênero que estava sendo estudado, um texto foi proposto e nenhum estudante se prontificou a ler. Após a leitura feita por ele mesmo, o professor perguntou aos alunos o que eles entenderam. O silêncio foi unânime na sala de aula. Então, o professor começou a explicar que o texto falava sobre a complexidade da vida, comparando com a complexidade dos relacionamentos: amizade, namoro, casamento etc. A partir daí os alunos reconheceram o conteúdo, até manifestaram alguns burburinhos, provavelmente relacionados a algo pessoal, da vida deles.

Ainda mais, no momento da explicação do conteúdo, foi feita uma comparação com uma série da *Netflix*, para que os alunos entendessem melhor, pois aquilo fazia parte da realidade de mundo deles. Quase todos sabiam de qual série o professor estava falando. A partir de todas essas ligações, aquele texto fez sentido para os estudantes, pois eles perceberam que era algo que fazia parte do dia a dia, da realidade de cada um. Tôrres (2009, p. 49-50) reverbera que o texto não é tomado como um objeto independente e isolado, pois está relacionado às condições sociais, econômicas e culturais do local em que foi produzido e que influenciaram na sua produção, e que, por outro lado, influenciam também na sua interpretação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento e da análise proposta dos dados gerados na pesquisa, percebemos que algumas práticas de letramento do professor de língua materna estão alinhadas às concepções de letramento ideológico, mas ainda notamos que também há práticas ligadas às concepções de letramento autônomo, como cunhado por Street (1984, 2003, 2006, 2014), havendo, portanto, uma oscilação considerável.

As práticas que mais se alinham ao modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984, 2003, 2006, 2014) referem-se ao trabalho de alguns gêneros textuais com os estudantes. Como observado em sala de aula, o professor participante tem uma preocupação constante em demonstrar aos alunos que os textos têm uma função em seus contextos de circulação, focalizando no ensino dos seus aspectos sociais. Isso nos leva a refletir e confirmar que não podemos separar a prática da leitura e da escrita das situações cotidianas existentes. Barton (1994, p. 32 *apud* TÔRRES, 2009, p. 29) propõe que não se pode compreender o letramento isolando-o das atividades ou práticas humanas, pois está “incorporado na vida social e no pensamento, engastado na história, na linguagem e na aprendizagem”.

Fazendo analogia, ao trabalhar gêneros textuais como o anúncio publicitário e a propaganda, muito utilizados em campanhas comerciais, por exemplo, o professor participante mostrou como eles têm uma função social nas relações do dia a dia, demonstrando os objetivos e as razões de serem usados nas instituições variadas. Tôrres (2009, p. 49) salienta que, por compreendermos que os textos são formas discursivas que exercem uma função na sociedade, concebemos que são objetos que fazem parte das práticas sociais e devem ser, portanto, assumidos “não apenas como objeto linguístico, mas sobretudo como objeto social”.

De início, ao propor a pesquisa, imaginávamos que iríamos nos deparar apenas com práticas de letramento contextualizadas, ou seja, socialmente localizadas, que valorizam os diversos e diferentes padrões escriturais, como estabelece a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Básico Comum de Minas Gerais, práticas essas que dialogam como os pressupostos dos Novos Estudos do Letramento e com um ensino de língua materna de base cultural, como preconizado pela Semântica de Contextos e Cenários, uma das teorias que fundeiam este trabalho. Entretanto, para

nossa surpresa, nos deparamos com algumas situações nas quais ainda o letramento predominante é o escolarizado, técnico, desvinculado dos usos sociais da escrita, alinhado ao modelo autônomo, proposto por Street (1984, 2003, 2006, 2014), principalmente nas aulas de produção de “redações”, visibilizando apenas a aquisição das habilidades técnicas e neutras da escrita, como questões de ordens estrutural e ortográfica.

Notamos que nas explanações em sala de aula, a prática da leitura e da escrita é bem contextualizada, mostrando que o texto é um artefato que tem uma função na sociedade, porém, quando os alunos produziam as denominadas “redações”, valorizava-se sempre a escrita mais formalizada. Inclusive, num relato da entrevista, o professor participante reitera que no que diz respeito à escrita, ainda é priorizada a variante de prestígio da língua.

Nesse contexto, a formação do professor não garante, integralmente, a prática alinhada ao processo de letramento ideológico proposto por Street (1984, 2003, 2006, 2014). Isso pode ocorrer por inúmeros fatores: pelo fato do docente não ter liberdade criativa na escola, devido a um engessamento pragmático do currículo de língua materna e dos conteúdos já determinados para cada série escolar, a obrigatoriedade do uso dos livros didáticos e das apostilas, muitas das vezes descontextualizados e fora da realidade de mundo da escola, da comunidade e dos educandos, as condições precárias de trabalho e permanência na escola, como salas de aulas superlotadas, estruturas comprometidas e danificadas, burocracia constante, indisciplina, falta de materiais e equipamentos necessários para o bom andamento da aula, pouco tempo dedicado às práticas de escrita e leitura etc.

Sendo assim, essa questão só se resolverá se houver políticas públicas que garantam ao professor o direito de desenvolver seu trabalho de forma autônoma e sem burocracias inúteis, ou seja, para que ele coloque em prática aquilo que é respaldado e assegurado pela própria LDB.

Na escola que o professor leciona há uma boa estrutura física e tecnológica, o que contribui para o andamento das práticas de ensino, como também, apoio pedagógico por parte de toda equipe diretiva, porém, a pandemia dificultou bastante o decorrer das aulas, agravando alguns problemas já existentes no contexto escolar, por exemplo, a baixa frequência dos estudantes.

Para acentuar a situação, o currículo e as práticas pedagógicas da instituição escolar, raramente, preocupam-se com a bagagem cultural dos alunos, ou seja,

difícilmente há uma diligência com a identidade dos estudantes, com os modos particulares deles fazerem uso da língua, com suas vivências do cotidiano. “Nossas escolas são absolutamente ineficientes em relação à fraternidade do hoje. É como se a escola não tivesse nenhum compromisso real com o aluno além do preenchimento das estatísticas do censo escolar que garantirá mais dinheiro no ano que vem” (FERRAREZI JR., 2014, p. 50).

Percebemos, portanto, que o professor tem uma boa qualificação profissional, uma formação sólida, mas não consegue colocar em prática, integralmente, o que adquiriu em sua formação acadêmica. É um problema sistêmico: faltam condições melhores de trabalho, os livros na maioria das vezes são ruins, pois são descontextualizados da realidade de mundo dos estudantes, as salas de aula são superlotadas, há a ausência de um currículo atualizado e em consonância com a realidade cultural da comunidade escolar, falta de tempo para trabalhar de forma sistêmica o ensino de escrita e leitura etc.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 48. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge: Blackwell, 1994.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOSCO, Z. R. **Notas sobre a criança e a linguagem na escola**. Campinas: Cefiel/Unicamp, 2007. (versão preliminar).
- BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação (1996)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2015.
- COOK-GUMPERZ, J. A. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1991 cap. 2.
- FERRAREZI JR., C. **A pesquisa em semântica de contextos e cenários: princípios e aspectos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- FERRAREZI JR., C. **Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue à la vie**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 120 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses, critical perspectives on literacy and education**. London : Routledge, 1990.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. London: Routledge, 1996.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2nd ed. London: Routledge Falmer, 2005. 218 p.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 5th ed.

London: Routledge, 2015. 282 p.

GERALDI, J. W. *et al.* (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez.2008.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Currículo Básico Comum (CBC) – Língua Portuguesa/Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio**, Belo Horizonte, 2020.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência. Saúde Coletiva** on-line, v.17, n. 3, p. 621- 626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jan.2021.

SOARES, M. B. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2003.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo:

Contexto, 2017, 160 p.

SOARES, M. B; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, 240 p.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. [s. n]: Cambridge, 1984.

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Tradução de Marcos Bagno (2006). *Filologia E Linguística Portuguesa*, (8), 465-488. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488>. Acesso em: 15 jan.2022.

SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. Florianópolis, 2008, p. 341-377. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 13 fev.2021.

SZYMANSKI, H (org.); ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TERRA, M. R. Letramentos e letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **Revista D.E.L.T.A.**, 29:1. Adaptação de um capítulo da tese de doutoramento em Linguística Aplicada - Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, SP, 2009.

TERZI, S. B. Afinal, pra quê ensinar a língua escrita? A formação do cidadão letrado. **Revista da Faced**, n. 7, 2003.

TERZI, S. B.; SCAVASSA, J. S. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.

TÔRRES, M. E. A. C. **A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento**. 2009. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

TÔRRES, M. E. A. C.; SANTOS, J. O. Estudos críticos e abordagens ao letramento: revisando a literatura. **Estudos do GEPE: temáticas e perspectivas. 1ª coletânea**. São Carlos, 2020. 172 p.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE Participante da Pesquisa

Dados de Identificação

Título da pesquisa: *A cultura linguística popular* presente nos eventos de letramento escolar: a prática de letramento do professor de língua materna.

Pesquisador(a) responsável: Breno Oliveira Correia

Pesquisador(es) participante(s): não há.

Patrocinador (se houver): não há.

Nome do participante:

Data de nascimento: **CPF:**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa A “cultura linguística popular” presente nos eventos de letramento escolar: a prática de letramento do professor de língua materna, de responsabilidade do (a) pesquisador Breno Oliveira Correia. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, e no caso de aceitar fazer parte do nosso estudo assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador(a) responsável. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa ao final desse documento.

1. Esta pesquisa tem por objetivo observar e descrever se no contexto escolar desenvolvem-se ou não práticas de letramento que valorizem a “cultura linguística popular”, termo que se refere às variantes linguísticas locais, à literatura oral, às tradições orais e às expressões idiomáticas da língua materna. Busca-se, portanto, conhecer e descrever a prática de letramento de um professor de língua materna, justificando o ensino contextualizado que valorize as diferenças linguísticas existentes entre a sociedade. A pesquisa será realizada com um professor de língua portuguesa numa turma de primeiro ano do ensino médio. A escolha é proposital, por ser uma série da educação básica que tem um currículo muito voltado para a língua e suas diversas manifestações enquanto organismo heterogêneo e natural. Os documentos que regem a educação básica brasileira garantem uma educação que vá de encontro

com a realidade social de cada educando. Em seu artigo “Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual”, Saviani (2013) salienta que a educação é um direito social de extrema importância, ressaltando que é necessário exercer a educação para que possamos exercer os demais direitos (civis e políticos).

2. A sua participação nesta pesquisa consistirá em ser sujeito ativo que fará parte do percurso no qual levantaremos o corpus. A pesquisa propõe um estudo qualitativo etnográfico que estude o espaço da “cultura linguística popular” nas aulas de língua materna, como uma prática de letramento. A pesquisa contará, inicialmente, com entrevistas semiestruturadas com você, professor sujeito da pesquisa. O responsável por elas será o pesquisador Breno Oliveira Correia. Estarão presentes apenas o entrevistador e o professor participante no momentos que elas ocorrerão. Essas entrevistas ocorrerão nos meses de junho e julho de 2021 de forma presencial, por seis encontros. Cada encontro terá duração média de 1h hora, ficando a critério do sujeito participante parar caso se sinta cansado ou constrangido. O participante tem autonomia de querer responder ou não. Elas serão agendadas e seguirão todos os protocolos de segurança de saúde pública, sendo em local ventilado, sendo no quintal da casa do entrevistador, uso de máscaras/ EPIs por parte do pesquisador e do professor participante da pesquisa, distanciamento físico de no mínimo 1,5 m entre pesquisador e participante, uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento, entre outros. O levantamento do corpus na entrevista se dará por gravações de áudios e anotações. Os dados levantados serão utilizados para posteriores análises que irão constar na dissertação. Eles serão armazenados em arquivos pessoais do pesquisador e não serão compartilhados com mais ninguém, além do sujeito participante da pesquisa.

Além do mais, a pesquisa contará também com observação do professor em sala de aula. Elas serão realizadas em oito (08) encontros em sala de aula, com duração de 50 minutos (mesmo tempo que a aula). Todas as informações a respeito do nome do professor sujeito da pesquisa, como da escola na qual ele trabalha serão resguardadas, sendo usados nomes fictícios na análise de dados que constará na dissertação.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos mínimos, como a possibilidade do professor sentir-se cansado ou constrangido durante as entrevistas. Sendo assim, você terá total liberdade para interrompe-las a qualquer momento, podendo ser retomadas quando ele desejar. Além do mais, se o professor for constrangido por alguma pergunta, ela não necessita ser respondida, podendo ser excluída do roteiro. Se o professor sentir-se desconfortável com as gravações de áudios, também serão interrompidas. Durante as observações da prática docente do professor em sala de aula, a presença do pesquisador em sala de aula pode causar constrangimento tanto nos alunos quanto no professor. Sendo assim, o pesquisador irá apenas observar a aula, sem fazer nenhuma interferência no decorrer dela. Apenas irá munir-se de caneta e papel para eventuais anotações. Não haverá nenhum questionamento ao professor participante ou aos alunos durante a aula. Não haverá

nenhuma interferência no decorrer das atividades em sala de aula. Mesmo assim, se a presença física do pesquisador ainda causar desconforto, a observação será interrompida e retomada assim que os alunos e professores estiverem preparados e concordarem com a presença do pesquisador novamente no recinto. Se as aulas presenciais não retornarem em 2021, serão realizadas observações das aulas virtuais. O professor participante da pesquisa está ministrando aulas pela plataforma Google Meet. O professor já autorizou a presença do pesquisador caso seja necessário. Todas as informações a respeito do nome do professor participante da pesquisa, dos alunos que estarão na sala virtual na hora das observações, como da escola na qual ele trabalha, serão resguardadas, sendo usados nomes fictícios da escola e do professor na análise de dados que constará na dissertação. Durante as observações da prática docente do professor em sala de aula virtual, a presença do pesquisador pode causar constrangimento tanto nos alunos quanto no professor. Sendo assim, o pesquisador irá apenas observar a aula, sem fazer nenhuma interferência no decorrer dela. Apenas irá munir-se de caneta e papel para eventuais anotações. Não haverá nenhum questionamento ao professor participante ou aos alunos durante a aula remota. Não haverá aplicação de nenhuma atividade, nenhum formulário etc., por parte do pesquisador. Estará presente apenas como ouvinte. Se a presença do pesquisador no ambiente virtual ainda causar desconforto, a observação será interrompida e retomada assim que os alunos e o professor estiverem preparados e concordarem com a presença do pesquisador novamente na aula virtual. Portanto, caso a presença na aula remota esteja causando desconfortos, o pesquisador irá abandonar a sala de aula virtual imediatamente, respeitando a vontade dos alunos e do professor.

Por causa da pandemia da COVID 19, algumas medidas serão tomadas para minimizar os riscos na execução dos procedimentos. Serão adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa. De maneira específica no presente protocolo, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: entrevistas agendadas em locais ventilados, sendo no quintal da casa do entrevistador ou entrevistado, uso de máscaras e EPIs, distanciamento físico de no mínimo 1,5 m entre as pessoas, uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento, entre outros.

4. Ao participar desse trabalho, você contribuirá gloriosamente para a pesquisa acadêmica no que diz respeito ao ensino de língua materna na educação básica, ensino este que valoriza as diferenças linguísticas existentes no Brasil. Através dessa análise da “cultura linguística popular” presente nos eventos de letramento dentro da escola, será possível demonstrar como a pluralidade linguística também revela diferenças culturais relevantes para toda a sociedade. Sendo assim, a pesquisa é relevante por demonstrar como a “cultura linguística popular” está presente nos eventos de letramento nas salas de aula, em consonância com os pressupostos do próprio currículo de língua materna, tornando o ensino de língua mais plural e

contextualizado possível.

5. Sua participação neste projeto terá a duração de sete meses, ocorrendo de junho a dezembro de 2021. As entrevistas, primeira parte da pesquisa, ocorrerão nos meses de junho e julho de 2021 de forma presencial, por seis encontros. Cada encontro terá duração média de 1h hora. As observações ocorrerão agosto a dezembro. Elas serão realizadas em oito (08) encontros em sala de aula.

6. Você não terá nenhuma despesa por sua participação na pesquisa, sendo os questionários, entrevistas, aulas, cursos, palestras, consultas/exames/tratamentos/etc. totalmente gratuitos; e deixará de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.

7. Você foi informado e está ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação, no entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, terá direito à buscar ressarcimento.

8. Caso ocorra algum dano, previsto ou não, decorrente da sua participação no estudo, você terá direito a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador e/ou pesquisador responsável), pelo tempo que for necessário; e terá o direito a buscar indenização. **Atenção:** De acordo com a Resolução 466/2012, Seção IV.3; IV.4; V.6; V.7, e a Resolução 510/2016, Seção IV, Art. 18 ao 20; devem ficar explícitos como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; e como serão indenizados diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. No caso de pesquisas envolvendo gestantes, o pagamento de despesas, assistência integral e gratuita e/ou indenizações deve incluir a mãe e a criança.

9. Será assegurada a sua privacidade, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Caso você deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

10. Você foi informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados da pesquisa, poderão ser publicados/divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área.

11. Conforme o item III.2, inciso (i) da Resolução CNS 466/2012 e o Artigo 3º, inciso IX, da Resolução CNS 510/2016, é compromisso de todas as pessoas envolvidas na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para os indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação.

Por esses motivos:

AUTORIZO () / NÃO AUTORIZO ()

a coleta de áudios na entrevista para as devidas transcrições na presente pesquisa e as anotações das observações em sala de aula que, posteriormente, serão utilizadas nas análises de dados, sendo assegurado o anonimato do professor participante da pesquisa, como da escola na qual trabalha. Os áudios e as anotações serão apenas compartilhados entre o responsável pela pesquisa e o professor participante, assegurando o arquivo dos mesmos.

12. Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) *Breno Oliveira Correia*, no seguinte telefone (35) 99824-7900 ou e-mail brennocontabilidade@gmail.com e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG*), com endereço na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, CEP - 37130-000, Fone: (35) 3701 9153, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

**O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG) é um colegiado composto por membros de várias áreas do conhecimento científico da UNIFAL-MG e membros da nossa comunidade, com o dever de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento científico dentro de padrões éticos.*

Eu, _____, CPF nº _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Alfenas, 01 de março de 2021.

.....
(Assinatura do participante da pesquisa)

.....
(Assinatura do pesquisador responsável / pesquisador participante)

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
-Responsável legal-**

Dados de Identificação

Título da pesquisa: *A cultura linguística popular* presente nos eventos de letramento escolar: a prática de letramento do professor de língua materna.

Pesquisador(a) responsável: Breno Oliveira Correia

Pesquisador(es) participante(s): não há.

Patrocinador (se houver): não há.

Nome do participante:

Data de nascimento:

CPF:

Você está sendo convidado (a) para participar, como responsável legal de _____, no projeto de pesquisa A “cultura linguística popular” presente nos eventos de letramento escolar: a prática de letramento do professor de língua materna, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Breno Oliveira Correia. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, e no caso de aceitar que _____ faça parte do nosso estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador(a) responsável. A participação do seu filho(a)/dependente não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Em caso de recusa nem você nem seu filho(a)/dependente sofrerão penalidade alguma.

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa ao final desse documento.

1. Esta pesquisa tem por objetivo observar e descrever se no contexto escolar desenvolvem-se ou não práticas de letramento que valorizem a “cultura linguística popular”, termo que se refere às variantes linguísticas locais, à literatura oral, às tradições orais e às expressões idiomáticas da língua materna. Busca-se, portanto, conhecer e descrever a prática de letramento de um professor de língua materna, justificando o ensino contextualizado que valorize as diferenças linguísticas existentes entre a sociedade. A pesquisa será realizada com um professor de língua portuguesa numa turma de primeiro ano do ensino médio. A escolha é proposital, por ser uma série da educação básica que tem um currículo muito voltado para a língua e suas diversas manifestações enquanto organismo heterogêneo e natural. Os documentos que regem a educação básica brasileira garantem uma educação que vá de encontro

com a realidade social de cada educando. Em seu artigo “Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual”, Saviani (2013) salienta que a educação é um direito social de extrema importância, ressaltando que é necessário exercer a educação para que possamos exercer os demais direitos (civis e políticos).

2. A participação do seu filho(a)/dependente nesta pesquisa consistirá acontecerá de forma indireta, pois o participante é o professor de língua materna. A pesquisa propõe um estudo qualitativo etnográfico que estude o espaço da “cultura linguística popular” nas aulas de língua materna, como uma prática de letramento. A pesquisa contará, inicialmente, com entrevistas semiestruturadas com o professor participante da pesquisa. O responsável por elas será o pesquisador Breno Oliveira Correia. Nesta etapa, estarão presentes apenas o entrevistador e o professor participante. Essas entrevistas ocorrerão nos meses de junho (segunda quinzena) e julho de 2021 de forma presencial, por seis encontros. Cada encontro terá duração média de 1h hora, ficando a critério do sujeito participante parar caso se sinta cansado ou constrangido. Elas serão agendadas e seguirão todos os protocolos de segurança de saúde pública, sendo em local ventilado, sendo no quintal da casa do entrevistador, uso de máscaras/EPIs por parte do pesquisador e do professor participante da pesquisa, distanciamento físico de no mínimo 1,5 m entre pesquisador e participante, uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento, entre outros. O levantamento do corpus na entrevista se dará por gravações de áudios e anotações. Os dados levantados serão utilizados para posteriores análises que irão constar na dissertação. Eles serão armazenados em arquivos pessoais do pesquisador e não serão compartilhados com mais ninguém, além do sujeito participante da pesquisa.

Além do mais, a pesquisa contará também com observação do professor em sala de aula, na presença também dos seus filhos(as) ou dependentes. Elas serão realizadas em oito (08) encontros em sala de aula, com duração de 50 minutos (mesmo tempo que a aula). Todas as informações a respeito do nome do professor sujeito da pesquisa, como da escola na qual ele trabalha serão resguardadas, sendo usados nomes fictícios na análise de dados que constará na dissertação.

3. Seus filhos ou dependentes só farão parte, indiretamente, dessa fase do processo, que é a observação. Durante as observações da prática docente do professor em sala de aula, pode haver alguns riscos mínimos, por exemplo, a presença do pesquisador em sala de aula pode causar constrangimento tanto nos alunos quanto no professor. Sendo assim, o pesquisador irá apenas observar a aula, sem fazer nenhuma interferência no decorrer dela. Apenas irá munir-se de caneta e papel para eventuais anotações. Não haverá nenhum questionamento ao professor participante ou aos alunos durante a aula. Não haverá nenhuma interferência no decorrer das atividades em sala de aula. Mesmo assim, se a presença física do pesquisador ainda causar desconforto, a observação será interrompida e retomada assim que os alunos e professores estiverem preparados e concordarem com a presença do pesquisador

novamente na sala de aula. Se as aulas presenciais não retornarem em 2021, serão realizadas observações das aulas virtuais. O professor participante da pesquisa está ministrando aulas pela plataforma Google Meet. O professor já autorizou a presença do pesquisador caso seja necessário. Todas as informações a respeito do nome do professor participante da pesquisa, dos alunos que estarão na sala virtual na hora das observações, como da escola na qual ele trabalha, serão resguardadas, sendo usados nomes fictícios da escola e do professor na análise de dados que constará na dissertação. Durante as observações da prática docente do professor em sala de aula virtual, a presença do pesquisador pode causar constrangimento tanto nos alunos quanto no professor. Sendo assim, o pesquisador irá apenas observar a aula, sem fazer nenhuma interferência no decorrer dela. Apenas irá munir-se de caneta e papel para eventuais anotações. Não haverá nenhum questionamento ao professor participante ou aos alunos durante a aula remota. Não haverá aplicação de nenhuma atividade, nenhum formulário etc., por parte do pesquisador. Estará presente apenas como ouvinte. Se a presença do pesquisador no ambiente virtual ainda causar desconforto, a observação será interrompida e retomada assim que os alunos e o professor estiverem preparados e concordarem com a presença do pesquisador novamente na aula virtual. Portanto, caso a presença na aula remota esteja causando desconfortos, o pesquisador irá abandonar a sala de aula virtual imediatamente, respeitando a vontade dos alunos e do professor.

Com essa possibilidade das aulas presenciais não retornarem até agosto de 2021, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos pais e/ou responsáveis e o Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) dos alunos menores de idade serão encaminhados a eles através dos contatos do banco de dados usado pela escola no momento de pandemia, como o e-mail de cada um e até mesmo outros meios mais acessíveis para os pais e/ou responsáveis e alunos. Todo termo será enviado a cada um, de forma individual e assinado pelo pesquisador principal. A partir daí, o pesquisador aguardará o retorno dos mesmos manifestando concordância através de assinatura dos termos e/ou manifestação de concordância. O meio mais comum de contato da escola com os alunos e/ou pais e responsáveis é o WhatsApp. Sendo assim, a forma de envio via WhatsApp será com o TCLE e o TAE encaminhados em formato PDF, podendo imprimir duas vias, ler e assinar uma delas, digitalizar e devolver ao pesquisador pelo mesmo contato endereçado. Caso não seja possível digitalizar, os pais e/ou responsáveis e alunos poderão emitir seu consentimento, referente aos itens do TCLE e TAE, por mensagens de texto ou também por áudio.

Por causa da pandemia da COVID 19, algumas medidas serão tomadas para minimizar os riscos na execução dos procedimentos. Serão adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa. De maneira específica no presente protocolo, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: entrevistas agendadas em locais ventilados, sendo no quintal da casa do entrevistador ou entrevistado, uso

de máscaras e EPIs, distanciamento físico de no mínimo 1,5 m entre as pessoas, uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento, entre outros.

4. Ao participar desse trabalho, o seu filho(a)/dependente contribuirá gloriosamente para a pesquisa acadêmica no que diz respeito ao ensino de língua materna na educação básica, ensino este que valoriza as diferenças linguísticas existentes no Brasil. Através dessa análise da “cultura linguística popular” presente nos eventos de letramento dentro da escola, será possível demonstrar como a pluralidade linguística também revela diferenças culturais relevantes para toda a sociedade. Sendo assim, a pesquisa é relevante por demonstrar como a “cultura linguística popular” está presente nos eventos de letramento nas salas de aula, em consonância com os pressupostos do próprio currículo de língua materna.

5. A participação do seu filho(a)/dependente neste projeto terá a duração de quatro meses. As observações serão realizadas em oito (08) encontros em sala de aula. As observações ocorrerão entre os meses de agosto a dezembro de 2021.

6. Você nem seu filho(a)/dependente terão despesas por participar na pesquisa, sendo os questionários, entrevistas, aulas, cursos, palestras, consultas/exames/tratamentos/etc. totalmente gratuitos e deixarão de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.

7. Você foi informado e está ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação do seu filho(a)/dependente, no entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, terá direito à buscar ressarcimento.

8. Caso ocorra algum dano, previsto ou não, decorrente da participação do seu filho(a)/dependente no estudo, você terá direito a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador e/ou pesquisador responsável), pelo tempo que for necessário; e terá o direito a buscar indenização. **Atenção:** De acordo com a Resolução 466/2012, Seção IV.3; IV.4; V.6; V.7, e a Resolução 510/2016, Seção IV, Art. 18 ao 20; devem FICAR EXPLÍCITOS como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; e como serão indenizados diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. No caso de pesquisas envolvendo gestantes, o pagamento de despesas, assistência integral e gratuita e/ou indenizações deve incluir a mãe e a criança.

9. Será assegurada a sua privacidade e do seu filho(a)/dependente, ou seja, o nome do seu filho(a)/dependente ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Caso você deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e

suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação nesta pesquisa.

10. Você foi informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados da pesquisa, poderão ser publicados/divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área.

11. Conforme o item III.2, inciso (i) da Resolução CNS 466/2012 e o Artigo 3º, inciso IX, da Resolução CNS 510/2016, é compromisso de todas as pessoas envolvidas na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para os indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação.

12. Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) *Breno Oliveira Correia*, no seguinte telefone (35) 99824-7900 ou e-mail brennocontabilidade@gmail.com e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG), com endereço na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, CEP - 37130-000, Fone: (35) 3701 9153, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

**O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG) é um colegiado composto por membros de várias áreas do conhecimento científico da UNIFAL-MG e membros da nossa comunidade, com o dever de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento científico dentro de padrões éticos.*

Eu, _____, CPF n° _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em que meu filho(a)/dependente participe, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Alfenas, 01 de março de 2021.

.....
(Assinatura do Responsável Legal pelo participante da pesquisa)

**ANEXO C- TERMO DE ASSENTIMENTO ESCLARECIDO - TAE
-Participante da Pesquisa (menores de idade alfabetizados)**

Dados de Identificação

Título da pesquisa: *A cultura linguística popular* presente nos eventos de letramento escolar: a prática de letramento do professor de língua materna.

Pesquisador(a) responsável: Breno Oliveira Correia

Pesquisador(es) participante(s): não há.

Patrocinador (se houver): não há.

Nome do participante:

Data de nascimento:

CPF:

Olá, Tudo bem? Quero convidar você para participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa A “cultura linguística popular” presente nos eventos de letramento escolar: a prática de letramento do professor de língua materna, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Breno Oliveira Correia. Peço por favor que leia com cuidado o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que tiver. Estou aqui para esclarecer suas dúvidas Uma via deste documento pertence a você e outra ficará comigo. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar, e você não sofrerá nenhuma penalidade por isso.

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa ao final desse documento.

1. O trabalho/pesquisa tem por objetivo observar e descrever se no contexto escolar desenvolvem-se ou não práticas de letramento que valorizem a “cultura linguística popular”, termo que se refere às variantes linguísticas locais, à literatura oral, às tradições orais e às expressões idiomáticas da língua materna. Busca-se, portanto, conhecer e descrever a prática de letramento de um professor de língua materna, justificando o ensino contextualizado que valorize as diferenças linguísticas existentes entre a sociedade. A pesquisa será realizada com um professor de língua portuguesa numa turma de primeiro ano do ensino médio. A escolha é proposital, por ser uma série da educação básica que tem um currículo muito voltado para a língua e suas diversas manifestações enquanto organismo heterogêneo e natural. Os documentos que regem a educação básica brasileira garantem uma educação que vá de encontro com a realidade social de cada educando. Em seu artigo “Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual”, Saviani (2013) salienta que a educação é um direito social de extrema importância, ressaltando que é necessário exercer a educação para que possamos exercer os demais direitos (civis e políticos).

2. A sua participação neste trabalho/pesquisa acontecerá de forma indireta, pois o

participante é o professor de língua materna. A pesquisa propõe um estudo qualitativo etnográfico que estude o espaço da “cultura linguística popular” nas aulas de língua materna, como uma prática de letramento. A pesquisa contará, inicialmente, com entrevistas semiestruturadas com o professor participante da pesquisa. O responsável por elas será o pesquisador Breno Oliveira Correia. Nesta etapa, estarão presentes apenas o entrevistador e o professor participante. Essas entrevistas ocorrerão nos meses de junho (segunda quinzena) e julho de 2021 de forma presencial, por seis encontros. Cada encontro terá duração média de 1h hora, ficando a critério do sujeito participante parar a entrevista caso se sinta cansado ou constrangido. Elas serão agendadas e seguirão todos os protocolos de segurança de saúde pública, sendo em local ventilado, sendo no quintal da casa do entrevistador, uso de máscaras/ EPIs por parte do pesquisador e do professor participante da pesquisa, distanciamento físico de no mínimo 1,5 m entre pesquisador e participante, uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento, entre outros. O levantamento do corpus na entrevista se dará por gravações de áudios e anotações. Os dados levantados serão utilizados para posteriores análises que irão constar na dissertação. Eles serão armazenados em arquivos pessoais do pesquisador e não serão compartilhados com mais ninguém, além do sujeito participante da pesquisa.

Além do mais, a pesquisa contará também com observação do professor em sala de aula, na presença também de vocês, alunos. Elas serão realizadas em oito (08) encontros em sala de aula, com duração de 50 minutos (mesmo tempo que a aula). Todas as informações a respeito do nome do professor sujeito da pesquisa, de vocês alunos que estarão em sala de aula na hora das observações, como da escola na qual ele trabalha serão resguardadas, sendo usados nomes fictícios da escola e do professor na análise de dados que constará na dissertação.

3. Vocês, alunos, só farão parte, indiretamente, dessa fase do processo, que é a observação. Durante as observações da prática docente do professor em sala de aula, pode haver alguns riscos mínimos, por exemplo, a presença do pesquisador em sala de aula pode causar constrangimento tanto nos alunos quanto no professor. Sendo assim, o pesquisador irá apenas observar a aula, sem fazer nenhuma interferência no decorrer dela. Apenas irá munir-se de caneta e papel para eventuais anotações. Não haverá nenhum questionamento ao professor participante ou aos alunos durante a aula. Não haverá nenhuma interferência no decorrer das atividades em sala de aula. Mesmo assim, se a presença física do pesquisador ainda causar desconforto, a observação será interrompida e retomada assim que os alunos e professores estiverem preparados e concordarem com a presença do pesquisador novamente no recinto. Se as aulas presenciais não retornarem até agosto 2021, serão realizadas observações das aulas virtuais. O professor participante da pesquisa está ministrando aulas pela plataforma *Google Meet*. O professor já autorizou a presença do pesquisador na sala virtual caso seja necessário. Todas as informações a respeito do nome do professor participante da pesquisa, dos alunos que estarão na sala virtual na hora das observações, como da escola na qual ele trabalha, serão resguardadas, sendo usados nomes fictícios da escola e do professor na análise de dados que

constará na dissertação. Durante as observações da prática docente do professor em sala de aula virtual, a presença do pesquisador pode causar constrangimento tanto nos alunos quanto no professor. Sendo assim, o pesquisador irá apenas observar a aula, sem fazer nenhuma interferência no decorrer dela. Apenas irá munir-se de caneta e papel para eventuais anotações. Não haverá nenhum questionamento ao professor participante ou aos alunos durante a aula remota. Não haverá aplicação de nenhuma atividade, nenhum formulário etc., por parte do pesquisador. Estará presente apenas como ouvinte. Se a presença do pesquisador no ambiente virtual ainda causar desconforto, a observação será interrompida e retomada assim que os alunos e o professor estiverem preparados e concordarem com a presença do pesquisador novamente na aula virtual. Portanto, caso a presença na aula remota esteja causando desconfortos, o pesquisador irá abandonar a sala de aula virtual imediatamente, respeitando a vontade dos alunos e do professor.

Com essa possibilidade das aulas presenciais não retornarem até agosto de 2021, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos pais e/ou responsáveis e o Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) dos alunos menores de idade serão encaminhados a eles através dos contatos do banco de dados usado pela escola no momento de pandemia, como o e-mail de cada um e até mesmo outros meios mais acessíveis para os pais e/ou responsáveis e alunos. Todo termo será enviado a cada um, de forma individual e assinado pelo pesquisador principal. A partir daí, o pesquisador aguardará o retorno dos mesmos manifestando concordância através de assinatura dos termos e/ou manifestação de concordância. O meio mais comum de contato da escola com os alunos e/ou pais e responsáveis é o WhatsApp. Sendo assim, a forma de envio via WhatsApp será com o TCLE e o TAE encaminhados em formato PDF, podendo imprimir duas vias, ler e assinar uma delas, digitalizar e devolver ao pesquisador pelo mesmo contato endereçado. Caso não seja possível digitalizar, os pais e/ou responsáveis e alunos poderão emitir seu consentimento, referente aos itens do TCLE e TAE, por mensagens de texto ou também por áudio.

Por causa da pandemia da COVID 19, algumas medidas serão tomadas para minimizar os riscos na execução dos procedimentos. Serão adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa. De maneira específica no presente protocolo, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: entrevistas agendadas em locais ventilados, sendo no quintal da casa do entrevistador ou entrevistado, uso de máscaras e EPIs, distanciamento físico de no mínimo 1,5 m entre as pessoas, uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento, entre outros.

4. Ao participar desse trabalho/pesquisa você contribuirá gloriosamente para a pesquisa acadêmica no que diz respeito ao ensino de língua materna na educação básica, ensino este que valoriza as diferenças linguísticas existentes no Brasil. Através

dessa análise da “cultura linguística popular” presente nos eventos de letramento dentro da escola, será possível demonstrar como a pluralidade linguística também revela diferenças culturais relevantes para toda a sociedade. Sendo assim, a pesquisa é relevante por demonstrar como a “cultura linguística popular” está presente nos eventos de letramento nas salas de aula, em consonância com os pressupostos do próprio currículo de língua materna.

5. Sua participação neste projeto/pesquisa terá a duração de quatro meses. As observações serão realizadas em oito (08) encontros em sala de aula. As observações ocorrerão entre os meses de agosto a dezembro de 2021.

6. Você não terá nenhum gasto por sua participação neste trabalho/pesquisa, sendo os questionários, entrevistas, aulas, cursos, palestras, consultas/exames/tratamentos/etc. totalmente gratuitos, e você poderá deixar de participar ou retirar este consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer dano por isso.

7. Você foi informado e está ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação.

8. Caso ocorra algum dano, previsto ou não, decorrente da sua participação no trabalho/pesquisa, você terá direito a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador e/ou pesquisador responsável), pelo tempo que for necessário; e terá o direito, junto ao seu responsável legal, a buscar indenização.

9. Asseguraremos a sua privacidade, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Caso você deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

10. Você foi informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados do trabalho/pesquisa, poderão ser publicados/divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área.

11. Cabe a nossa equipe de profissionais evitar estigmas, preconceitos ou situações de discriminação que você possa sofrer durante a sua participação no presente trabalho/pesquisa. Considerando que o trabalho/pesquisa precisará de sua imagem, fotografia/vídeo/som de voz/etc., resulta necessário que você autorize o uso das mesmas.

12. Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) *Breno Oliveira Correia*, no seguinte telefone (35) 99824-7900 ou e-mail *brennocontabilidade@gmail.com* e/ou o Comitê

de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG), com endereço na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, CEP - 37130-000, Fone: (35) 3701 9153, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

Eu, _____, CPF nº _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Alfenas, 01 de março de 2021.

.....
(Assinatura do participante da pesquisa – menores alfabetizados)

.....
(Assinatura do pesquisador responsável / pesquisador participante)

ANEXO D- TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI

Eu, _____, Diretor responsável pelo(a) _____, estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada A "cultura linguística popular" presente nos eventos de letramento escolar: a prática de letramento do professor de língua materna, coordenada pelo(a) pesquisador(a) Breno Oliveira Correia no período de 01/06/2021 a 31/12/2021.

A pesquisa será realizada em consonância com as Resoluções CNS no 466/2012 e no 510/2016, que tratam dos aspectos éticos em pesquisa envolvendo seres humanos.

Ressaltamos que os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar os participantes e a coleta somente se iniciará após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, responsável pelo acompanhamento ético de pesquisas com seres humanos, localizado na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Sala O 314-E, Alfenas/MG, no telefone (35) 3701-9153, ou no e-mail: comite.etica@unifal mg.edu.br.

Afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Alfenas, 01 de março de 2021.

Assinatura do Diretor Escolar.

ANEXO E- TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)

Ao ler e concordar com este Termo, DECLARAMOS que conhecemos e que cumprimos os requisitos das Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e suas complementares para o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado A "cultura linguística popular" presente nos eventos de letramento escolar: a prática de letramento do professor de língua materna, cujo objetivo é observar e descrever se no contexto escolar desenvolvem-se ou não práticas de letramento que valorizem a "cultura linguística popular", termo que se refere às variantes linguísticas locais, à literatura oral, às tradições orais e às expressões idiomáticas da língua materna.

Em caso de pesquisas na área da Saúde, declaramos conhecer o conteúdo da Carta Circular 039/2011/CONEP/CNS que trata do uso de prontuários médicos para fins de pesquisa.

Os dados obtidos a partir dos bancos acessados e os procedimentos para o acesso a esses dados estão descritos no projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Alfenas (CEP-UNIFAL) e serão preservados em absoluto sigilo, sendo utilizados apenas para os fins específicos desse projeto de pesquisa e a partir da aprovação do referido CEP.

I. Do pesquisador responsável

Eu, Breno Oliveira Correia, comprometo-me a garantir a adequada utilização das informações coletadas a partir dos bancos e documentos acessados para esta pesquisa, coordenando e supervisionando os trabalhos, manuseando e analisando os no local e/ou sob as condições estabelecidas pela instituição responsável pela sua guarda, devolvendo-os nas mesmas condições que os recebi.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados coletados no plano de aula do professor, bem como com a privacidade de seus conteúdos e dos indivíduos que terão suas informações acessadas. Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Para qualquer outra pesquisa em que eu precise coletar informações será submetida a apreciação do CEP/UNIFAL-MG.

Alfenas, 01 de março de 2021.

Assinatura do pesquisador

II. Da instituição responsável pelo banco/base de dados

Eu, _____, ocupante do cargo de diretor na _____, AUTORIZO O pesquisador Breno Oliveira Correia a ter acesso às informações dos planos de aula do professor de língua portuguesa sujeito participante da pesquisa que estão sob a responsabilidade desta instituição. Este acesso objetiva levantar dados para a referida pesquisa no período de 01/06/2021 a 31/12/2021.

As informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução desse projeto e os pesquisadores se comprometem a preservar as informações constantes nos bancos de dados acessados, garantindo o sigilo e a privacidade dos mesmos.

Alfenas, 01 de março de 2021.

Assinatura do Diretor Escolar

**ANEXO F- TERMO DE COMPROMISSO PARA DESENVOLVIMENTO DE
PROTOCOLOS DE PESQUISA NO PERÍODO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS
(COVID-19)**

Eu, Breno Oliveira correia, CPF _____, RG _____, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa A cultura linguística popular presente nos eventos de letramento escolar: a prática de letramento do professor de língua materna, submetido ao CEP/CONEP sob número CAAE _____, estou ciente quanta à necessidade do cuidado à integridade física e emocional de pesquisadores e participantes da pesquisa, conforme diretrizes do Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e da própria CONEP, como descrito no comunicado CONEP de 09/05/2020. Dessa forma, para a execução dos procedimentos de pesquisa presenciais, planejados para serem realizados no período de 01/06/2021 a 31/12/2021, serão adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidados e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa. De maneira específica no presente protocolo, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: entrevistas agendadas em locais ventilados, sendo no quintal da casa do entrevistador ou do entrevistado, uso de máscaras e todos EPI's necessários por parte do professor pesquisador e do participante da pesquisa, distanciamento físico de no mínimo 1,5 m entre participante e pesquisador, uso de desinfecção de álcool gel entre cada procedimento, entre outros.

Se mesmo sendo tomadas todas medidas descritas, resultar necessária a suspensão, interrupção ou cancelamento da pesquisa, em decorrência dos riscos imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas, submeterei imediatamente a notificação para a apreciação do sistema CEP/CONEP.

Alfenas, 01 de março de 2021.

Assinatura do pesquisador